جامعة شقراء
Shaqra University

# مجلة جامعة شقراء

## للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة شقراء

العدد السادس عشر
محرم ١٤٤٣هـ/ سبتمبر ٢٠٢١

بسم الله الرحمن الرحيم

# مجلة جامعة شقراء

## للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة شقراء

العدد السادس عشر

محرم ١٤٤٣ هـ /سبتمبر ٢٠٢١م

www.su.edu.sa/ar/

Jha@su.edu.sa

جامعة شقراء
Shaqra University

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

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

## رئيس هيئة التحرير

أ.د. نايف بن عبدالعزيز المطوع

## مدير التحرير

أ.د. مطلق بن مقعد الروقي

## أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد اليحيى
أ.د. عبدالإله بن مزروع المزروع
أ.د. أحمد بن محمد بن عبود
أ.د. طلال بن عبدالله الشريف
د. مساعد بن حمد الشريدي
د. نجلاء بنت حسني محمد
د. مريم بنت عبدالعزيز العيد

## سكرتارية التحرير

أ. محمد بن عبدالله المهنا
أ. عبد الله بن عائض المطيري



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

الرقم الدولي المعياري (ردمد): ٦٥٤٩/ ١٦٥٨

# تعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن جامعة شقراء، وتعنى بنشر الدارسات 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، والعالمي.

- تعبّر المواد المقدَّمة 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 الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة، ولن تُقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت. ويتضمن الملخص فكرة مختصرة عن موضوع الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها بصورة مجملة، ولا يزيد عن 250 كلمة.
- يرفق بالملخص 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.
- يُقدَّم أصل البحث مُخرَجًا في صورته النهائية، وتكون صفحاته مرقمة ترقيمًا متسلسلًا باستخدام برنامج Ms Word، وخط Traditional Arabic، مع مراعاة أن تكون الكتابة ببنط 14 للمتن، و 12 في الحاشية، و10 للجداول والأشكال، وبالنسبة للغة الإنجليزية فتكتب بخط Times- Roman ببنط 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 Jha@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 ملخصًا لمحتواه.
- يجب استعمال الاختصارات المقننة دوليًا بدلًا 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%، و إذا 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 مستلًّا من رسالة الماجستير أو الدكتوراه.

جامعة شقراء
Shaqra University

# أبحاث العدد

# فهرس المحتويات

## الأبحاث باللغة العربية


(وضاح اليمن) للشاعرين (أدونيس والبياتي) دراسة نقدية تحليلية
د. مريم بنت عبد العزيز بن عبدالله العيد ..... 1

التوجيه البلاغي للقراءات العشر في الألفاظ القرآنية بجزء عم -دراسة بلاغية
د. محمد بن أحمد العريني ..... 20

سلوة الغريب آداب المؤالفة في نماذج من النثر العربيّ القديم
د. مي عبد العزيز الوثلان ..... 37

الأحكام في نظرية البلاغة العربية دراسة تأصيلية
د. إبراهيم سعيد السيد ..... 51

تقييم إجراءات حماية النُظم المحاسبية الإلكترونية للمنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية وقياس أثر ذلك في فاعلية التدقيق الداخلي
أ. شيماء صالح الماجد ؛ د. هاني خالد شيتي ..... 75

دراسة تحليلية لاتجاهات طالبات ومشرفات التدريب التعاوني في بيئة الأعمال السعودية
د. رندة سلامة اليافي؛ الأستاذة. سارة سعد الهاجري ..... 102

الحاجات النفسية وعلاقتها بالسعادة في ضوء التحول للتعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د. راشد بن سعود بن بداح السهلي ..... 135

مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) وعلاقتهما بالقيم التنبؤية للمعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء
د. عمر عواض عوض الثبيتي ..... 160

دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم
د. تركي بن منور بن سمير المخلفي ..... 187

دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير
د. مسفر أحمد مسفر الوادعي ..... 209

مستوى المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس مقررات التربية الإسلامية التي يمتلكها الطالب المعلم
د. محمد عوض محمد السحاري ..... 233

دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا (COVID- 19)
أ.د. إيمان محمد أحمد الرويثي ..... 259

مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية
د. هياء بنت محمد بن عبدالله السبيعي ..... 285

دور القصة في تنمية قيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال (تصور مقترح)
د. سارة بنت راجح عوض الروقي ..... 308


## الأبحاث باللغة الإنجليزية


**Conversational Implicatures in Najdi Arabic**
Dr. Manar Almanea ..... 335

**Hidden Translation: Strategies and Tactics A Case Study of Arabic Translation of the English Novel (1984) written by George Orwell.**
Dr. Saad Salem Alshamrani ..... 357

مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ع16، ص ص 1–19، جامعة شقراء (1443هـ/2021م)

# (وضاح اليمن)
# للشاعرين (أدونيس والبياتي) دراسة نقدية تحليلية

**د. مريم بنت عبد العزيز بن عبدالله العيد**

**أستاذ اللغة العربية المشارك بكلية العلوم والدراسات الإنسانية، بجامعة شقراء**

**المستخلص:**

يأتي هذا البحث على دراسة تحليلية مقارنة لقصيدتين من الشعر العربي الحديث، للشاعرين أدونيس وعبد الوهاب البياتي، وهما قصيدتان تتقنعان بشخصية إشكالية من شخصيات التراث العربي، وهي شخصية (وضاح اليمن)؛ حيث أحيط بها عدد من الأقوال المختلفة التي شكّلت مادة خصبة لتشكيل قناع شعري يتقنع فيه الشاعر فنيًّا باتخاذ اللغة وأدوات الشعر لصياغة قصيدة درامية بفعل الحركة المتجددة للشخصية موضوع القصيدة. وكذلك هي مادة موضوعية خصبة، يوظفها الشاعر بوصفها قناعًا قصصيًّا؛ ليعبر به عن زمان القمع ومكانه اللذين يعيش فيهما الشاعر؛ لتتماهى الصورة الفنية بالصورة الواقعية بالاتكاء على شخصية إشكالية جدلية تعطي الشاعر دفقًا ووهجًا لإنجاز نص ذي دلالات رمزية متعددة الاحتمالات والتأويلات. وتوقف البحث عند جدلية التراث العربي بشكل عام، وناقش علاقة الشاعرين (أدونيس، والبياتي) وموقفهما من ذلك التراث، ثم انتقل إلى كيفية توظيف الرمز والأسطورة عند الشاعرين من خلال تحليل القصيدتين، والوقوف عند أبرز معاني اللغة التراثية، والموسيقى الشعرية عندهما، وأوضحت الباحثة في الخاتمة أهم النتائج التي توصل إليها.

**الكلمات المفتاحية:** جدلية، التأثر، التأثير، الرمز، القناع.

# Waddah Al - Yaman for the Poets Adonis and Al-Baiaty : Critical Analytical Study

**Dr.Maryam Bint Abdulaziz Bin Abdullah Al-Abd.**

**Associate Professor of Arbic Language , College of Science & Humanities, Shaqra ,Shaqra University**

**Abstract:**

This research comes on a comparative analytical study of two poems from modern Arabic poetry, by the poets Adonis and Abd al-Wahhab al-Bayati, which convince about a problematic figure of Arab heritage personalities, namely (Waddah al-Yaman). He was surrounded by a number of different sayings that formed a fertile material to form a poetic mask in which the poet is artistically convinced to take the language and poetry tools to formulate a dramatic poem by the renewed movement of the subject of the poem. Likewise, it is fertile objective material that the poet uses as a narrative mask to express the time and place of oppression in which the poet lives. To combine the artistic image with the realistic image by relying on a controversial problematic figure that gives the poet a flush and glow to achieve a text with symbolic connotations of multiple possibilities and interpretations. The research stopped at the dialectic of the Arab heritage in general, and discussed the relationship of the poets (Adonis and Al Bayati) and their position on that heritage, then moved on to how to employ the symbol and myth among the poets by analyzing the two poems, and standing at the most prominent meanings of the traditional language and poetic music for them. Finally, the research declares the most important findings that he reached.

**Key words:** argumentation, influence, influence, symbol, mask.

**المقدمة:**

بدأت السيطرة الاستعمارية تتمدد فوق مساحات الأرض العربية منذ نهايات القرن التاسع عشر، فأحس الإنسان العربي بواقع الظلم الذي حل عليه جراء ذلك الاستعمار، ولم يستطع التعبير عن رفضه ومقاومته؛ خوفًا من بطش المستعمر واستبداده، فوجد نفر من الشعراء أن السبيل هو المعادل النفسي، والاتكاء على رموز مختلفة للتعبير عما يجول في نفوسهم تجاه الظلم والاستبداد. وكان أدونيس والبياتي وغيرهما كثير قد استحضروا التراث بعودتهم للتاريخ؛ ليكشفوا عن الصور المشرقة للإنسان الحر، والمناضل الشريف المقاوم للظلم والاستبداد، والباحث عن حلمه المفقود، فبدأت تجربتهم في تقصي وجوه النضال في التاريخ العربي الإنساني لإعادة التوازن والانسجام إلى نفوسهم ونفوس أبناء الأمة التي يمثلون قلبها النابض، فكان الشعراء يستحضرون الشخصيات التاريخية؛ إذ يقول البياتي (1979): "ولكن هذا الموت من أجل الحرية موت المناضلين الذي هو استشهاد نبيل لم ينفصل أبدًا عن الموت الإنساني إذا لم يتحول هؤلاء المناضلون إلى قديسين أو صانعي معجزات، وإنما هم أناس أنقياء طيبون مثل طيبة الأرض، وفي نقاء الجوهر، لم يكن في موتهم منّة على الآخرين، وإنما كان هذا الموت قدرًا مفتح العيون، فقد اختاروه بأنفسهم؛ لأنه الواجب وليس المصير أو الهدية التي يقدمونها للآخرين، ولكنهم تحولوا في أعين الآخرين إلى أبطال؛ لأنهم جسدوا بموتهم الطريق إلى الحرية، وأصبحوا رمزًا أسطوريًا للفداء"(2/21). فالبياتي وأدونيس يسلطان الضوء على صور المأساة الإنسانية في عصور مختلفة، وفي أماكن متعددة من العالم، ولعل اهتمامهما بالتراث كان نتيجة للمؤثرات الثقافية المختلفة التي شقت طريقها عبر وسائل الإعلام والتثقيف المؤثرة في البنية الثقافية العربية المعاصرة، وهذا يشير إلى أهمية الدراسة المتناولة. وفضلًا عن ذلك، فإن جدّة الموضوع، وعدم عثور الباحثة –حسب اطلاعها لما في أوعية البيانات والمصادر الإلكترونية والورقية أو المكتبات العامة المعنيّة بالأبحاث والدراسات الأدبية والنقدية– على أيّة دراسة تناولت قصيدة أدونيس (مرآة لوضاح اليمن)، وقصيدة البياتي (عن وضاح اليمن والحب والموت) بالتحليل والنقد والموازنة؛ هو الدافع الرئيس لموضوع الدراسة.

**جدلية التراث والتحديث وموقف أدونيس وعبد الوهاب البياتي منهما**

برز الموقف النقدي عند الشاعر العربي المعاصر من التراث في قراءته وفق جدلية الحضور والغياب؛ الحضور في الراهن من خلال توظيف مجموعات منتظمة من تقانة التناص مع الذاكرة التاريخية، ضمن سياقات الحاضر في شتى تفاعلاته من جهة، والغياب جراء قدرة بعض الشعراء على خلق نوع من الحواجز الوهمية التي تحول دون قراءاتهم الإرادية لبنية التراث، بوصفها فاعلًا سياقيًّا من جهة أخرى. وقد حدد جابر عصفور قراءتين أساسيتين للتراث؛ إذ يتشكل الموقف انطلاقًا منهما، القراءة الأولى هي القراءة الوصفية للتراث؛ حيث يعزل التراث عن القارئ تمامًا؛ لكي يراجع الأثر مراجعة محايدة. أما القراءة الأخرى فهي قراءته ضمن فاعلية ثقافية مع القارئ (عصفور، 1992). وهذا ما ظل يؤكده محمود العالم (2004) في قوله: "التراث لا يوجد في ذاته، وإنما هو قراءتنا له، وموقفنا منه، وتوظيفنا له"(ص12).

وانطلاقًا من فلسفة قراءة الموقف من التراث وتشكيله، دخل الشعراء الرواد المعاصرون مجال التنظير، فقدموا مواقفهم، وأطلقوا العنان لمشاعرهم في صياغتها، فقد كانوا في مراحل تجريبية أولى سمح لهم فيها بقراءة الموروث الثقافي والإبداعي العربي قراءة ذاتية وأيديولوجية تارة، وقراءة استشرافية تأسيسية تارة أخرى، بخاصة حين ترتبط هذه القراءة ارتباطًا جدليًا بقضية الحداثة؛ فلا تطرح قضية التراث إلا وقضية الحداثة حاضرة ضمن نص حديث، ويرجع ذلك إلى العلاقة التكاملية التي تجعل من الحداثة خلال هذا الطرح محاولة تركيب بين التراث والتجديد والأصالة والمعاصرة (حنفي، 1980). ويتضح هذا أكثر كلما أراد الشاعر التنظير للعملية الإبداعية، وإعلاء الموقف؛ لأن في «موقف الشاعر من التراث تتضح معالم الثورة ومن ثم تتضح الحداثة... فلما أخذ الشاعر يتساءل عن مدى ارتباطه بالتراث– ثم بالماضي، والتاريخ– أصبح على أبواب ثورة جديدة» (عباس، 1978، ص109)؛ لأن تحديد

مفهوم التراث في ضوء علاقته بالحداثة، هو جوهر العملية الإبداعية والتنظيرية، فكل آليات تشكيل القصيدة من ثورة على الوزن والقافية واللغة لا يمكنها أن تتحقق إبداعيًا إلا بعد أن يحدد الشاعر موقفه من الموروث أولًا، ثم علاقة هذا الموروث بالقصيدة.

ونجد أن الإبداع التراثي عند أدونيس حينما يطرح موقفه من التراث، وعلاقته بالعملية الإبداعية منذ كتاباته التنظيرية الأولى في السبعينيات، وعلى مدى أكثر من أربعين سنة، ظل محافظًا على الموقف نفسه، ففي كتابه «مقدمة للشعر العربي» (1979)، حدد موقفه من التراث المكتوب؛ أي الأصل: الشعر الجاهلي، والقرآن، والحديث قائلًا: "هكذا نرى كيف أن التراث المكتوب مهما يكن غنيًا لا يصلح أن يكون بالنسبة إلى المبدع أكثر من أساس ثقافي يؤكد به التجاوز والتخطي، لا الانسجام والخضوع، وأن رؤيا الشاعر المبدع لا تكمل القيم والقواعد فحسب أيًا كانت، وإنما تتجاوزها، إنها أغنى منها وأشمل وأسمى"(ص156). ولعلي لا أتفق مع أدونيس في رؤيته هذه؛ إذ إن التراث المكتوب ليس فقط تراثًا ثقافيًا فحسب، بل يشكّل منظومة من القيم والمبادئ التي يسير عليها المبدع، فالإنسان ابن بيئته، والبيئة بكل ما فيها من متغيرات ثقافية واجتماعية وغير ذلك، تؤثر في المبدع، فينسجم معها، ويخضع لسنن الكون ونواميسه.

ويربط أدونيس موقفه من التراث بموقفه من التجديد؛ لأن كل فعل تجديدي في الحركة الإبداعية ضمن المنظور الأدونيسي هو ثورة على احتذاء الماضي واجتراره، فالانفصال عن الماضي لا يتحقق إلا عندما تتم عملية تخطي القيم، والأحكام، والقوالب، والأشكال الجاهزة في هذا الماضي، التي لا تُعد من المدنية كشعراء معاصرين بلوازم الحداثة والمعاصرة «هكذا ينفصل الشاعر الجديد عفويًا عن الماضي تقليدًا ونقدًا عن مجموعة القيم والمفاهيم والآراء التي لم تكن ترى من تراثنا وشخصيتنا إلا الأشكال الخارجية، والقوالب التي سادت مناخنا الشعري، ووجهت شعرنا حتى أحالته في العصور الأخيرة إلى تمارين في الوزن، أو في الزخرف واللهو، أو في ما يجعل الحياة فقيرة ضيقة بحجم دينار الأمير أو الحاكم» (أدونيس، 1979، ص104، شرف، 1991، ص64).

إن الدعوة إلى هذا الانفصال عن جزء من الماضي والموروث ليس رفضًا لهذا الماضي أو الموروث؛ وإنما هي إعادة ضبط مواقع الشاعر المعاصر تجاهه؛ حتى يتسنى له إعادة قراءته وفق نظرية التساؤل لا إلزامية القبول، فكلما حاول الشاعر أن ينفصل عن المتغطي من الماضي فهم الماضي أكثر فأكثر بوصفه مادة روحية وثقافية؛ ولهذا يبدأ أدونيس بيانه الطويل بإعداد خمسة أوهام من الحداثة، رأى أنها تسيطر على الفكر النقدي والإبداعي سيطرة سلبية، بخاصة عندما ترتبط هذه الأوهام بآليات النظرية الشعرية العربية الحديثة، فتأسست على رؤى وأفكار سطحية، لا تتعمق في رصد معالم شعرية تفاعلية تدرك الأشياء، أو تحدسها بناء على وعي الأنا والآخر الماضي، والحاضر، والمستقبل. وهي وهم الزمنية الذي رفضه أدونيس رفضًا قاطعًا؛ لأنه ربط الفعل الحداثي بالزمن لاعتقاده بأن الزمنية مقياس فيزيائي. ويعتقد البعض ممن أراد دخول عالم الحداثة الشعرية أن إنتاج قصيدة مختلفة من حيث الشكل والمضمون هو سبيل الولوج إلى الحداثة؛ لأنهم ينطلقون من الرفض، وليس المؤسَّس المبني على مراجعة المرفوض لغرض الوقوف على أسباب رفضه، وهناك وهم المماثلة، ووهم التشكيل النثري. وحسب اعتقاد أدونيس أن الخروج على نظامي الوزن والقافية القديمين، والكتابة انطلاقًا من فكرة اللاشكل هو بالنسبة إليهم المسار الذي يقودهم نحو عالم الحداثة ووهم الاستحداث المضموني، وقد رفض أدونيس هذا النوع من الكتابة التي تهدف إلى التحايل على المفهوم الحقيقي للحداثة (أدونيس، 1979، بوهرور، ونهر، 2008).

لا نكاد نجد اختلافًا بين موقف البياتي وأدونيس من التراث؛ حيث نجد التراث عند البياتي (1981) "هو ما كان"، "ويكون وسيكون"(ص19)، ويمتد مدلول التراث عنده؛ ليعني التجربة الإنسانية والمكتسبات الإنسانية التي تملك القدرة على الامتداد من الماضي نحو المستقبل مرورًا بالحاضر. والتراث عند البياتي (1981) لا يعني كل ما هو موروث ومدون من كتب وأشعار وقصائد، فهو بهذا يعلن أن التراث لا يتصف بالقداسة، ويجب على المبدع ألّا يحس بأي شعور ضال أمامه وألّا يتعامل معه بوصفه طوطمًا

يتخلى إزاءه عن مسيرته نحو المستقبل.

وهو يؤكد ما ذهب إليه أدونيس بأنه لا يقبل أن نرفض التراث كله، ويرى أن الذين يرفضون تراث الأمة الإبداعي والثقافي كله يحملون دعوة شعوبية، والتراث هو القاعدة والمنطق الذي لا يستطيع الشاعر أن يبدأ أولى خطواته دون أن يعتمد عليه؛ لأن التجربة الحضارية التي يعد التراث جزءًا منها تعني المضي نحو المستقبل، وهذه الرحلة لا تتم إلا بالاعتماد على أساس ثابت، وهذا الأساس هو التراث، ولا يمكننا تحقيق المستقبل إلا بالتفاعل الجدلي الذي يحدث في باطن التراث؛ لكي تتولد تجربة جديدة. ويتضح الأمر أكثر في حديثه عن الأصالة والمعاصرة؛ إذ يفرق بين الأصالة والتراث، وأن الإفادة من التراث لا تكون بالمحافظة على بناه ضمن حالتها التي وصلتنا؛ وإنما يتم الأمر بتقويض أركان بعض بناه المتشكلة، وانتهاب أثمن مكوناتها (الرواشدة، 1995).

ولا تتم الإفادة كذلك برفض تراث الأمة واللجوء إلى تراث الآخرين، بل يجب على المبدع أن يلجأ إلى تراث أمته؛ لأن اللجوء إلى تراث الآخرين يجعل الشاعر –المبدع– غريبًا عن أمته ومواطنيه؛ لاختلاف المعطيات الثقافية والاجتماعية والسياسية بين الأمم (الرواشدة، 1995). ومن هنا نجد أن البياتي لا يختلف مع أدونيس في فصل التراث، ونجد أن كليهما يعلن عن حبه لقراءة التاريخ، وقراءته لا تتعامل مع التاريخ بوصفه أحداثًا جامدة، إنما تراه تجربةً إنسانيةً شاملة لها أبعادها المرتبطة بقضايا الإنسان.

**توظيف الرمز الأدبي عند أدونيس والبياتي**

نجد من الطبيعي أن يكون الموروث الأدبي من أبرز المصادر التراثية وأقربها إلى نفوس شعرائنا المعاصرين، ومن الطبيعي أيضًا أن تكون شخصيات الشعراء من بين الشخصيات الأدبية هي الألصق بنفوس الشعراء ووجدانهم؛ لأنها هي التي عانت التجربة الشعرية، ومارست التعبير عنها، وكانت هي ضمير عصرها وصوته؛ مما أكسبها قدرة خاصة على التعبير عن تجربة الشاعر في كل عصر. ويرى أحد الدارسين أن شخصيات الشعراء من أكثر الشخصيات قدرة على استيعاب أبعاد التجارب التراثية المختلفة، على أنه من الملحوظ أن الشخصيات التي حظيت بالقدر الأعظم من اهتمام شعرائنا المعاصرين، هي تلك التي ارتبطت بقضايا معينة، وأصبحت في التراث رموزًا لتلك القضايا وعناوين عليها، سواء أكانت سياسية، أم اجتماعية، أم حضارية، أم عاطفية، أم فنية. (عشري، 1978).

وكان الشعراء يتأولون بعض جوانب حياة الشخصية التراثية؛ لتصبح عنوانًا على القضية التي يريدون أن يحملوها عليها. والدارس لشعر أدونيس يجده لا يستعير شخصية تاريخية واقعية دائمًا، وإنما يستعير شخصية عامة أو ما يمكن تسميته بالأنموذج التاريخي، كما هو موجود في ديوانه (المسرح والمرايا) كشخصية الخليفة، أو شخصية الجلاد، والمحب، والشعراء البارزين والمتفوقين، وغيرهم من الشخصيات التي ارتبطت في تراثنا التاريخي بقيم ودلالات معينة؛ حيث نلاحظ في قصائد أدونيس وجود عدد كبير من القصائد القصيرة التي تبدو مؤلفةً على هامش بنى فكرية، وأشكال فنية موروثة، سواء أكانت من التراث العربي، أم من تراث منطقة البحر المتوسط، أم من التراث العالمي. والالتقاء مع هذه البنى الفكرية والشكلية يتراوح ما بين الإشارات البسيطة إلى صور حضارية، وفكرية، وتاريخية، وبين الاعتماد الكلي على هذه البنى؛ بحيث لا يمكن فهم النص دون الرجوع إليها. ومن الأمثلة البسيطة على استثمار الموروث الفكري قصائد أخرى من مثل: (مرآة لمعاوية) التي تمثل المفارقة بين صراع معاوية العنيف وسياسة الحفاظ على شَعرته، (ومرآة الحجاج)، و(مرآة لوضاح اليمن) اللتين تمثلان الحب المخنوق في القصور، و(مرآة لأبي العلاء المعري) وغيرها من القصائد. (الشرع، 1978).

الدارس لأدونيس والبياتي يجدهما صاحبي فكر ثقافي عالٍ، وفي شتى المجالات الفكرية؛ وهذا نتيجة اطلاعهما على المعارف القديمة، والأساطير الأوروبية والفينيقية؛ مما مكنتهم ثقافتهم الواسعة من التعبير عما يريدون بأساليبهم المختلفة كالقناع، والرمز وتقنياته الحديثة كالتناص، والفراغ، والتعجب، والاستفهام. إلّا إن أدونيس قد فاق البياتي في توظيفه لهذه الأساليب بكثرة في

قصائده، ففي قصيدته (مرآة لوضاح اليمن) نلحظ كيفية استدعاء شخصياته التراثية العميقة التي ربما تصل إلى درجة الأسطورة، أو الخيال العميق؛ فمنذ بداية القصيدة، نجده يعبر عن حبه المخنوق، ويجد لنفسه قناعًا بديلًا يعبر فيه عن ذاته بوضاح اليمن؛ أحد شعراء العصر الأموي، ويستدعيه بشهرته (وضاح)(*)؛ ليلفت انتباه السامع إليه. وستلجأ الباحثة في تحليل القصيدتين إلى فصلهما عن بعضهما، وبيان أثرهما النفسي والجمالي لدى الشاعرين كلٍّ على حدةٍ.

بدأ أدونيس منذ المطلع الأول بالتناص على غير عادة الشعراء المعاصرين، وهذا يدل على ثقافته الأدبية الواسعة، والدليل على ذلك استدعاؤه لشخصية «أم البنين». فالدارس لهذه الشخصية التاريخية الإسلامية يجد أنها تعني (أم البنين) بنت عبد العزيز بن مروان زوجة الوليد بن عبد الملك أحد خلفاء بني أمية. وأدونيس على معرفة تامة بشخصياته؛ فهو محيط بالتراث الأدبي، وذو معرفة تامة بتفاصيل قصة وضاح (وأم البنين)، ونلاحظ أن أدونيس قد أعاد القصة كما هي، ولكن بأسلوبه النثري؛ إذ يبدؤها باستفهام استنكاري عن حب وضاح لأم البنين زوجة الخليفة الوليد بن عبد الملك؛ إذ طلبت من زوجها الوليد قدوم مكة ومعها من الجواري ما لم ير مثله جنسًا، وكتب الوليد يتوعد الشعراء جميعًا إن ذكرها أحدهم، أو ذكر أحدًا ممن تبعها، وقدمت، فتراءت للناس، فتصدى لها أهل الغزل والشعر، ووقفت عينها على وضاح اليمن فأعجبت به(**)(*). (السيوسي، 1974).

ويبدو أن أدونيس وجد في وضاح قناعًا أدبيًا يعبر به عن ذاته تجاه قمعها من الرقيب السياسي، ولا سيما أن أدونيس يذكر لقبه كما يذكر وضاح أيضًا، وكلاهما يعبران عن مأساة، من جهة أدونيس الذي يرفض الواقع الذي يعيشه، ومن جراء هذا الواقع غير اسمه من علي أحمد سعيد إلى اسم (أدونيس) الذي خرج به على تقاليد التسمية العربية، ولا سيما بأنه اعتقل بتهمة الانتماء إلى الحزب القومي السوري، كما اعتقلت زوجته خالدة سعيد (بوهرور ونهر، 2008). ومن هنا نجد أن أدونيس وظف وضاحًا وأم البنين ليدل على الواقع السياسي القمعي الذي عاشته تلك الحقبة، والذي ما يزال مسيطرًا إلى يومنا هذا. من هنا ربما جاء التناص على صيغة الاستفهام عندما ذكرَ وضاح:

**«أصحوتَ عن أم المؤمنين»**

**وضّاح اليمن**

**وَضّاحُ، هل صحوتَ، هل رأيتَ**

**حيث انتهى الماضي وما انتهيتَ،**

**عباءتي، ورأسيَ المسروقْ؟** (أدونيس، 1978، 488/2).

يخاطب أدونيس وضاحًا، ويسأله إن كان قد صحا من تأثير أم البنين في نفسه، وهذا يقودنا إلى التساؤل فيما إذا كان أدونيس لم يكن ملمًّا كل الإلمام بقضية وضاح وعلاقته بأم البنين، ونحن في هذا السياق لا يهمنا تفاصيل تلك القصة إن كانت خيالية أو أسطورية، أو حقيقة واقعية، أو إن كان وضاح فارسيًّا أو عربيًّا. وما دلالة أن يكون فارسيًّا، ويغرر بزوجة أمير المؤمنين، فهذه أمور كلها لا تقع ضمن دائرة اهتمام البحث بشكل مباشر؛ إذ يرمي البحث إلى الوصول إلى رؤية أدونيس لشخصية وضاح.

(*) وضاح لقب غلب عليه لجماله وبهائه واسمه عبد الرحمن بن إسماعيل بن عبد كلال بن واذ بن أبي حمد، ثم يختلف في تحقيق نسبه؛ فيقول قوم إنه من أولاد الفرس الذين قدموا اليمن مع وهرز لنصرة سيف بن ذي يزن على الحبشة، ويزعم آخرون أنه من آل خولان بن عمرو بن قيس بن معاوية بن عبد شمس... بن قحطان. وأنه كما يقال من أجمل العرب، وكان أبوه إسماعيل بن داذ، فمات وهو طفل، فانتقلت أمه إلى أهلها، وانقضت عدتها، فتزوجت رجلًا من أهلها من أولاد الفرس، وشب وضاح في حجر زوج أمه حتى جاءه عمه وجدته ومعهما جماعة من أهل بيته من حمير يطلبونه، فادعى زوج أمه أنه ولده، فحاكموه فيه، وأقاموا البينة أنه ولد على فراش إسماعيل أبيه، فحكم الحاكم لهم، وقد مسح يده على رأسه، وأعجبه جماله، وقال له اذهب فأنت وضاح اليمن، ومن هنا جاء لقبه. للمزيد عن حياته؛ انظر: (السيوسي، ١٩٧٤).

(**) وهنالك قصص أخرى حول مقابلة أم البنين لوضاح أبرزها أن أم البنين قدمت إلى الخليفة الوليد زوجها، وهو يومئذ خليفة، فبعث إلى كُثيّر، فأما كثيّر فإنه ذكرها وصرّح بالنسيب بها، فوجد الوليد عليه السبيل فقتله، وأما وضاح فعدل عن ذكرها ونسب بجاريتها (غاضرة)؛ انظر: (السيوسي، ١٩٧٤).

يبدأ أدونيس قصيدته بأسلوب الاستفهام المباشر؛ حيث تجاوز قصة الحب، وبدأ حديثه من نهايات قصة وضاح، وهي نهاية فيها إلماح لصورة القمع السائد آنذاك، إن لم يكن القمع السياسي، فهو القمع الذكوري المتسلط على كيان المرأة حتى في أحاسيسها.

القصة مليئة بالحوار الدرامي والحركة، وبسرد الماضي الذي ما يزال حاضرًا لديه. **حيث انتهى الماضي وما انتهيتَ.**

الماضي هنا هو الحب الذي انتهى سريعًا، ولكن آثاره لم تنتهِ، فقد مات وضاح وترك القصة التي لا تنتهي، حتى كأن أدونيس يقصد أنه امتداد لوضاح؛ أي امتداد لقصة لا تنتهي، عنوانها القمع الذي يقتل الحب والشعر والنقاء.

**عباءتي ورأسي المسروق؟**

ويسأل أدونيس وضاحًا: أرأيت عباءتي ورأسي المسروق؟ فقد فقد الشاعر عباءته؛ أي رموز عروبته المادية، وفقد رأسه؛ أي فكره، ففقدان الرأس كان هنا فقدانًا معنويًا لا ماديًا، وإن كان المعنى يحتمل الاثنين معًا: قتل الجسد، وقتل الفكر؛ لأن مهمة السلطة تتضمن القمع المادي والقمع المعنوي، فماذا سيبقى إذن؟

يريد أدونيس من وضاح أن يصحو من الموت لا من حب أم البنين؛ ليرى مصيبة الشاعر، ويكون شريكًا في هذا الحال الذي هو مشترك لولا بُعد الزمان بينهما. ويؤكد أدونيس أن وضاحًا لم يمت! إنه مجرد نائم فقط. وكأن أدونيس هنا، يريد أن يلوي عنق الزمن ويعيده إلى الوراء من شدة حاجته إلى من يشبه حاله ويفهمها، فليصحُ وضاح من جديد؛ ليشهد على مصيبته التي امتدت ووصلت إلى هذا الزمن.

هذه على ما يبدو، أولى علامات التشابه بين أدونيس ووضاح اليمن؛ إذ كلاهما غارقان في سبات عميق، وضاح في سبات أم البنين، وأدونيس في سبات الحسرة والكتمان الذي خلفه الخوف من سيف القمع وسياطه. ويشير السويسي (1974) إلى أن قصة وضاح ليست غير أسطورة. ويتمركز محور الأسطورة بعلاقة وضاح بزوجة الخليفة.

ثم يكمل أدونيس (1978)، سرده بأسلوب الاستفهام الذي يثير التعجب والدهشة عن مكان موته:

**أفحصت كل دير**

**نقبت كل: بيت**

**سألت قهرمانة للجن.** (489/2).

يدل هذا على صعوبة العثور عليه، حتى إنه لجأ إلى قهرمانة الجن؛ كي تبحث عنه. وهنا يستحضر الشاعر أسطورة السندباد التي تقوم على عالم الخيال، والبحث عن المفقود الضائع في الصحراء، وعندما هام وفقد أثره لجأ إلى أصحاب الدين (كل دير)، ولجأ إلى جميع الناس (كل بيت)، فلم يجد الطريق إلى وضاح، حتى لجأ إلى عالم الجن والغيبيات، مستحضرًا حكاية من حكايات (ألف ليلة وليلة)، عندما كان للملك شهريار قهرمانة يقال لها دينار، وكانت تكشف له عما يريد (عشري، 1984، زكي، د.ت).

هنا يبث أدونيس شكواه إلى وضاح، وكأن وضاح قد ضُم إلى نخبة من خيرة أبطال القصص والحكايات الغرامية. أعني البطل الذي لا تقف أمامه أي حواجز، والبطل في هذه الصورة هو أدونيس الذي تماهى مع وضاح.

كما استعمل أسلوب الحذف، وهو من الظواهر الأسلوبية المتعلقة بالغموض عند أدونيس، والتي أشار إليها أحد الدارسين (بالبياض) الذي يدخل في سياق الغموض الشعري، وانبهام الدلالات، وقصد به "الفراغ الذي يتركه الشاعر قصدًا بين الكلمات أو الأسطر الشعرية ويرمز له عادة بالنقاط"(القعود، 2002، ص285). فيرى الحذف من السمات الأسلوبية الإيحائية المسهمة بمشاركة القارئ في إنتاج ودلالات النص، ويؤدي تتابعها بشكل تكثيفي إلى انغلاق في الدلالة؛ مما يتطلب القراءة التأويلية التي يتفاعل فيها القارئ مع النص الشعري، ويسهم في استكمال دلالاتها المغيبة (القعود، 2002).

والحذف عند أدونيس موظف على نحو كبير لغايات بلاغية تقتضيها بنية النص بتمثل القارئ عددًا من المشاهد، أو

استكمالًا للأبعاد التخيلية لبعض التصورات، ويتبدى ذلك –بشكل خاص– في القصائد التي تتسم بالبعد الملحمي التي تسرد وقائع معينة يريد الشاعر أن يتمثلها القارئ.

ثم يكمل أدونيس سرده في المقطع الثاني برسم ملامح صورة البطل وضاح، البطل المتماهي معه في البعدين: الرمزي، والتجريدي. هنا تتداخل الأصوات، فأدونيس يخاطب وضاحًا على أساس أنه شاهد على مأساة الشاعر، ومرة أخرى يصف لنا أدونيس محنته، ولكن في سياق أسطورة وضاح نفسها، فيقول أدونيس:

**فأمس، والمفتاح**

**يفتح باب بيتها. (أدونيس، 1978، 2/489).**

يستعمل الشاعر تقنية استرجاع الماضي، ويقصد به (وضاح)، والمفتاح هو مفتاح الصندوق أو البيت الذي كانت تستعمله (أم البنين) عندما كانت تريد مقابلته، والمفتاح هو انعكاس للخفي، للمعرفة، للكشف. وهو أيضًا رمز للسر المصون، وحول هذا المعنى تتركز ميثولوجية السر لدى المتصوفة، وفي الطب المحلي المستوحى من بيئته؛ حيث يسهم المفتاح في منظومة من المعتقدات السحرية والعلاجية والأسطورية؛ إذ يُعتقد أنه يطرد الشياطين في حال استحواذها على الإنسان، ويزيل الحمى، ويعالج داء الصرع (شبل، 2000). ويمكن أن تنسحب هذه الرمزية إلى مفردات النص؛ لأن مفتاح باب البيت؛ أي بيت المرأة المقصودة يعني محاولة الدخول إليها، ولكن حركة المفتاح لا تطول؛ لأن الإغلاق الآخر بالمرصاد، وهو (الصندوق)، لنجد أنه هو الآخر له رمزيته وفق المنظورات الأسطورية والتاريخية؛ إذ يقول مالك شبل (2000) في المعجم: «إذا كان الصندوق يمت بصلة إلى الخوارق فإنه قد أُحصيت في كتاب (ألف ليلة وليلة) إحدى عشرة حالة متميزة يلعب فيها الصندوق دورًا حاسما، فإنه مع ذلك رمز للأسرار ولحفظ هذه الأسرار، وأخيرا كشفها» (ص307). كما يؤكد شبل (2000) أيضًا، أن رمز الصندوق قريب أو له قرابة مع القفل والمفتاح. وكأنه يرى في وضاح نفسه أنه سيعيده اليوم إلى السلطة، ويتوقع أن يحصل معه ما حصل مع وضاح تمامًا، وهو القتل(*).

**أُنزلتُ في صندوق**

**مثلكَ يا وضّاح**

**وأُنزلَ الصندوقُ**

**في البئر....** (أدونيس، 1978، 2/489).

فنجد تركيز الشاعر على الضمائر كضمير المتكلم في: نزلت، صحوت، فتشتت. وضمير المخاطب في: مثلك، وانتهيت، وغيرها؛ حيث تدل هذه الأصوات المتعددة على تفاعل شدة الحوار الدرامي ورفضه للماضي الذي ما تزال صورته الحاضرة موجودة، وكأن أدونيس يريد أن يقول: إن هذا الصوت هو جوهر خطابه الذي أعلنه من غياهب البئر وهو في الصندوق. هنا

(*) اختلف الدارسون في وفاة وضاح، وأبرز الروايات هي أن أم البنين عشقت وضاحًا، فكانت ترسل إليه فيدخل إليها ويقيم عندها، فإذا خافت وارته في صندوق عندها وأقفلت عليه، وقد أُهديَ الوليد جوهرًا ذا قيمة، فأعجبه واستحسنه، فدعا خادمًا له، فبعثه معه إلى أم البنين، وقال: قل لها إن هذا الجوهر أعجب الوليد، فآثرك به. فدخل الخادم عليها مفاجأة ووضاح عندها، فأدخلته الصندوق وهو يرى، فأدى إليها رسالة الوليد ودفع إليها الجوهر ثم قال: يا مولاتي هبيني منه حجرًا، فقالت: لا يابن اللخناء، ولا كرامة. فرجع إلى الوليد فأخبره، فقال: كذبت يابن اللخناء، وأمر به فقطع عنقه، ثم لبس نعليه ودخل على أم البنين وهي جالسة في ذلك البيت تتمشط، وقد وصف له الخادم الصندوق الذي أدخلته فيه، فجلس الوليد عليه، ثم قال لها: يا أم البنين ما أحب إليك هذا البيت من بيوتك؟ فلم تختارينه؟ فقالت: أجلس فيه، وأختاره؛ لأنه يجمع حوائجي كلها. فقال لها: هبي لي صندوقًا من هذه الصناديق. قالت: كلها لك يا أمير المؤمنين. قال: أريد هذا الذي جلست عليه. فقالت: خذ غيره. فرفض، ثم قالت: خذه. فدعى بالخدم وأمرهم بحمله حتى انتهى به إلى مجلسه، فوضعه، ثم دعا عبيدًا له، فأمرهم بحفر بئر في مجلسه، فنحي البساط، وحفرت إلى الماء، ثم دعا بالصندوق، فقال: «يا هذا، إنه بلغنا شيء، إن كان حقًا فقد كفنّاك ودفنّاك، وقطعنا أثرك إلى آخر الدهر، وإن كان باطلًا فإنا دفنا الخشب، وما أهون ذلك! ثم هيل عليه التراب، وسويت الأرض، ورد البساط وجلس الوليد عليه، ثم ما رئي بعد ذلك اليوم لوضاح أثر في الدنيا. للمزيد عن وفاة وضاح؛ انظر: (السيوسي، ١٩٧٤).

يترك أدونيس وضاحًا لينفرد في بطولة القصيدة. فإذا كان الخليفة قد رمى وضاحًا في البئر؛ ظنًّا منه أنه لن يعرف أحدٌ سرَّ وضاح، وسر علاقته بأُم البنين، فذلك ما لم يكن فقد شاع خبره، واهتمّ به الأخباريون فدونوا تلك القصة في كتبهم. لقد اعتقد الخليفة أن موت وضاح سوف يرد له الاعتبار، ويحفظ ماء وجهه، لكن الخليفة تناسى أن كل الأرض بئر، إذن، فقد أصبح شأن البئر منتشرًا ومعروفًا في كل الأرض. فماذا بشأن الحب؛ حب وضاح لأم البنين؟ لقد أخفت أم البنين وضاحًا في الصندوق؛ ظنًّا منها أن الخليفة لن يكشف سر وضاح، وأن حبه سيبقى معها في صندوق؛ أي سيبقى مكتومًا تحيط به الأسرار من كل جانب. إن أدونيس يقف عند تلك القصة محاولًا أن يقدم للمتلقي مفهومًا للحب؛ إذ يقول:

**كان صوتٌ**

**يقولُ: كلُّ أرضٍ بئر؟**

**وكلُّ حبٍّ يموتُ**

**في صندوق**. (أدونيس، 1978، 2/489).

هذه الأصوات المجهولة التي يصعب على الدارس تأويلها ترفض بكل معانيها ما حصل، وتبعث عتابًا وهجاء لاذعًا إلى كل السلطات المتسلطة كسلطة الخليفة الوليد بن عبد الملك الذي أودى بحياة وضاح؛ نتيجة شكّه بزوجته أم البنين، وكأن أدونيس يرى أن كل السلطات تعامل شعوبها تمامًا من مبدأ الشك الذي ربما لا صحة له، ويستعمل التناص دلالة على فعلية الأمر، وكأنه يريد أن يؤكد قوله من خلال التاريخ، وما حصل مع وضاح وغيره. فما أسهل أن يُقتل الإنسان بمجرد ظنٍّ واهٍ في هذا الزمن كما يرى أدونيس.

ويمثل وضاح نموذجًا لحرية الشعراء الذين ناضلوا من أجل حرياتهم، ووقفوا ضد مصادرة حقهم في ممارسة الحب، أو التعبير عنه. وفي نهاية القصيدة تتبدى الأبعاد الرمزية لمرآة وضاح؛ حيث يعبر أدونيس عن نفسه بقناع وضاح الذي يرفض الاستسلام في حبه، وهذا الرفض يودي بصاحبه إلى الموت. وهنا يحذر الشاعر نفسه من عناده نتيجة طمعه في الحصول على السلطة، حتى ولو كان مجرد حُلم، أو طموح؛ لأنه في النهاية سيجني على نفسه مثل وضاح، فيقول:

**سمعتَني؟ صحوتَ؟**

**كبوتَ من جديد؟**

**ونمتَ؟ كيف نمتَ**

**... والنهرُ لا ينام**

**وقاسَيون حارسٌ كالدهر لا ينام**. (أدونيس، 1978، 2/490).

تتجدد هنا صيغة السؤال، وكأن الرابط ما بين أدونيس ووضاح هو السؤال، بل السؤال الذي لا إجابة له، فيستنكر أدونيس نوم وضاح مع أن النهر لا ينام. وقد يكون النهر هنا هو وضاح الشاعر، أو وضاح العاشق. والشعر والعشق كلاهما لا ينتهيان، فكيف يكبو وضاح، وكيف ينام؟ كلها أسئلة استنكارية تعبر عن الرفض لدى أدونيس.

أما (قاسيون) بفتح السين: فهو اسم لجبل يطل على مدينة دمشق امتدادًا لسلسلة جبلية طويلة فهو كالحارس للمدينة، وربما استعمله الشاعر رمزًا للسلطة القوية المتعالية التي لا تنام عيونها عن مراقبة الناس، إنها سلطة الأمويين في دمشق، وأصحاب السياسة هم أصحاب العيون الرقيبة التي تبقى مسيطرة على كل شيء تريده.

يصحو أدونيس من سكرة الصوت، ويلتفت إلى وضاح، ولعله يتخيل نفسه مع وضاح في صندوق واحد وبئر واحدة، فيصحو ويخاطب وضاحًا، ولكنه صحوٌ كاذبٌ سرعان ما كبا كبوته من جديد وراح في سكرة أُم البنين؛ لتعتري أدونيس الدهشة كلها أمام

هذا الضعف الذي ألمَّ بوضاح، فلا يجد أمامه إلا السؤال:

**العشبُ لا ينام**

**والخبزُ ليس نومًا**

**والحبُّ ليس نومًا**... (أدونيس، 1978، 2/490).

في المقطع الأخير من القصيدة، نجد أدونيس يجابه الإشكال وحده، لقد تركه وضاح ونام نومه الأبدي، ويخرج هو وعباءته ورأسه المسروق؛ ليرى نفسه أمام العشب (الجمال)، وأمام الخبز (الخير)، وأمام الحب؛ ليجمع الحب والخير والجمال رغم قسوة ما يراه من قمع واستبداد. وبالرغم من صمت وضاح عن أسئلته وعدم نطقه بأية إجابة، فإنه أعطى وضاحًا ديمومة الحب الذي مات من أجله. يقول شبل (2000) في معجمه حول رمزية الخبز: «إن رمز الخبز الذي نقطعه باليد، ونقدمه للمدعوين عربون عهد وصداقة، هو رمز مسيحي. والخبز مبارك في الإسلام، وهو هبة من الله على غرار الأغذية الأرضية الأساسية، يحتوي الخبز شيئًا من بركة لا يستهان بها؛ بحيث إنه بركة الأرض التي تحرث، والحصاد الذي ينضج، والبئر التي تحفر» (ص 111).

كما نلحظ في هذه المقاطع كثرة استعمال الاستفهام، والحذف الذي لا يستطيع التعبير عنه؛ لأنه يحمل خفايا لا ترضى عنها السياسة، وعندما لا يأخذ الحذر سوف تكون نهايته الموت الأكيد. فأدونيس يرى بأن مرآة وضاح هي نفسه عندما يقترب من السياسة، وينتهي حديثه بالحذف الذي تركه؛ ليشغل القارئ عن إيجاد حل لنهايته.

يركز أدونيس الضوء على صور من المأساة الإنسانية في عصور مختلفة، وفي أماكن متعددة من العالم. واهتمام أدونيس والبياتي بالتراث واستدعاؤهما للشخصيات التاريخية يؤكّد حرصهما على أهمية العلاقة بين الموروثات التاريخية وبين أحداث الواقع وشخصياته؛ ما جعلهما يهتمان بذلك الحضور الكثيف للشخصيات التراثية في نصوصهما الشعرية؛ إذ ترد مرة رموزًا، وأخرى أقنعة أو على صورة توظيف لوقائع من تجاربهما.

وتوظيف الرمز عند الشاعرين أدونيس والبياتي جاء؛ لأنهما على درجة عالية من الثقافة التراثية كالشعراء الذين عُرفوا في عصرهم من خلال تجربتهم الشعرية؛ حيث نلاحظ من خلال القصيدتين اللتين يحملان العنوان نفسه، ذلك الشاعر اليمني وضاح الذي كان يتصف بالجمال، ويقابل زوجة الخليفة بالسر في قصره المليء بالحرس، إلا إننا نلاحظ احتراز الشاعرين في الدخول إلى لعبة السياسة التي لا تجني في محصلتها –كما يريان– إلا الضياع والموت الأكيد.

يوظف البياتي هذه الحكاية، ولكن بأسلوب مختلف بعض الشيء عن أدونيس؛ حيث سنلاحظ تكثيف الصور الشعرية، وكيفية سرده للقاء الخفي.

يبدأ البياتي قصيدته بلقاء خفي متسلسل عبر منافذ خفية إلى قصر الخليفة؛ من أجل لقاء (أم البنين)، وانطلاقًا من هذه القدرة الخفية التي يمتلكها النص في دخوله حرم الخليفة، يجعل الشاعر مجيء وضاح مؤطرًا بجو سحري يشبه صوت العندليب الذكر، وهو صوت عالٍ ومتنوع التصفير، بخاصة في موسم التكاثر، وبالرغم من أنه يغني طوال النهار، فهو يغني بصورة غير عادية في المساء.

في مطلع القصيدة كأن القدر يكتب على جبينه الموت، يقول:

**يصعدُ من مدائنِ السّحرِ ومن كهوفِها: وضّاح**

**متوجًا بقمرِ الموتِ، ونار نيزكٍ يسقطُ في الصحراء**

**تحملُهُ إلى الشآمِ عندليبًا برتقاليًا مع القوافل: السعلاة**

**وريشةٌ حمراء.** (البياتي، 1979، 2/234).

حيث يبدأ البياتي بالتفنّن بهذه الريشة، وهي أداة الكتابة في العصور القديمة، وهذا ما يربطها باللغة. والفينيقيون هم الذين اخترعوا الخط الكتابي، وتعلّمه منهم جميع شعوب العالم (شعراوي، 1995). وكان الشعراء يركزون على الكتابة بالوردة الحمراء رمزًا للحب والوفاء (خشبة، 1983، منصور، 1994). وهنا يستحضر الشاعر أسطورة الوردة الحمراء التي تحكي عن شاب جميل ذهب لحضور حفلة في أحد القصور العالية، فلمح فتاة جميلة أعجب بها وأحبها، فذهب إليها، وهي جالسة، وطلب منها أن ترقص معه، فرفضت، واشترطت عليه بأن يحضر وردة حمراء، وكان الجو خريفًا، ولا يوجد في القصر أي ورود، فلجأ إلى عصفور صغير الشكل، وكان يحب الشاب، فذهب العصفور ولم يعثر على شيء، فأخذ العصفور بالبكاء تحت شجرة لها بعض الزهور، وسألته عن سبب بكائه، وطلبت منه بأن يقطع من غصونها الجافة، وأن يغرسه في قلبه؛ ليسيل الدم على الوردة فيحمر، وبالفعل عمل العصفور، وأخذ هذه الوردة إلى الشاب، ولكن كانت حفلة الفتاة قد انتهت؛ حيث وجدت شابًا أجمل منه وأغنى، فترك الشاب الوردة على الأرض، ومات العصفور من النزيف (شعراوي، 1995).

فيكتب البياتي رسالته الشعرية التي يلقيها أمام الخليفة وحاشيته وكأنه ساحر عظيم، كلما لقي بيتًا توسع خياله في وصف الخليفة، وذكر أمجاده حتى أصبحت القصيدة لؤلؤة عذراء، وامرأة يحملها وضاح إلى مخدعه؛ لينال منها ما لم ينله الخليفة صاحبها، ثم ينتقل إلى وصف اشتياقه إليها بأنه يحملها إلى السرير، وتحت الأضواء الكثيرة، وهذا دلالة على كثرة الرفاهية، وكثرة الملأ الموجودين في القصر، ومع هذا فهو غير مهتم بممارسة الحب، وبعد ذلك ترجع العلاقة على طبيعتها الأصلية كأنهما لم يفعلا شيئًا، حتى إنها تعود إلى عذريتها وجمالها، وهذا دلالة على العظمة والسلطة، وكأن البياتي يريد أن يوضح فكرة القوة والجاه التي تفرض رأيها ولو كانت على خطأ، فيقول:

**ينفخها الساحرُ في الهواء**
**يكتب فيها رقية لسيدات مدن الرياح**
**وكلمات الحجر الساقط في الآبار**
**ورقصات النار**
**ينفخها في مجلس الخليفة**
**فتستحيل تارة قصيدة**
**وتارة لؤلؤة عذارء**
**تسقط عند قدمي وضاح**
**يحملها إلى السرير امرأة تضج بالأهواء**
**تمارس الحب مع الليل وضوء القمر المجنون**
**تمذي، تغني، تنتهي من حيث لا تبدأ**
**تعود عذراء على سريرها خجلى من الليل**
**وضوء القمر المجنون.** (البياتي، 1979،235/2).

لقد أشار أدونيس في قصيدته إلى اللجوء إلى السحر للبحث عما هو مفقود، ولكن البياتي يسترسل في طقوس السحر وممارسته من جهة الحبيبين، فإذا كان السحر والسحرة وسيلة عند أدونيس، فإنهما طقوس وممارسات عند البياتي؛ لتصل المرأة في هذه الطقوس إلى مرحلة الهذيان.

ثم يصف البياتي المرأة بعد عودتها إلى حالتها الجميلة، ملكةً متوجة بالذهب، ولكنها في حالة أخرى مناقضة لصورة الملكة الغزالة صاحبة القرون الجميلة، فهي الكاهنة التي تدعوه إلى الحب وممارسة الخطيئة، والنتيجة كلها تكون داخل قصر الخليفة؛ من أجل الدخول في لعبة السياسة التي لا يتقنها إلا الحراس.

ونجد البياتي يركز على التكرار نفسه بالرسم بالريشة، فيقول:

**تفتح عينيها على رماد نيزك يسقط في الصحراء**

**وريشة حمراء**

**ينفخها الساحر في الهواء**

**فتستحيل تارة غزالة**

**قرونها من ذهب وتارة كاهنة تمارس الغواية**

**ولعبة النهاية**

**في حرم الخليفة.** (البياتي، 235/2،1979).

وفي المقطع الثاني يبني البياتي رؤيته لموقف وضاح مع المرأة المعشوقة على فكرة جديدة غير الحب المعروف؛ فيرى أنه قد وهب حياته للحب؛ لكي يجد من خلاله خلاص نفسه، فاكتشف أن الحب الحقيقي يفضي بالمرء إلى الخلاص عند الله، يقول: «لم أجد الخلاص في الحب، ولكني وجدت الله» (البياتي، 1979، ص68). هذه المقولة تحدد منظور الشاعر إلى قصة وضاح عندما نذر نفسه لمعشوقته؛ حبًّا ووفاءً، وهذا هو التعبير الطبيعي عن حبه لها، ويرمز لها (بحقول القمح)، و(الربيع)، و(عرش سليمان)؛ دلالة على الخير والعطاء والرفاهية، كل هذا كان نتيجة حُبه لها. وقد عبر لها عن إحساسه الصريح كوضوح الشمس الذي لا يدخله الشك، وظهور الربيع؛ ليمنحها السعادة التي منحها سليمان لبلقيس ملكة سبأ، وما يدور بينهما من علاقة خاصة. ومن ناحية الإيقاع الزمني فهي ترتبط بالحاضر السياسي؛ إذ يقول:

**قبّلت مولاتي على سجّادة النور وغنّيت لها موال**

**وهبتها شمس بخارى وحقول القمح في العراق**

**وقمر الأطلس والربيع في أرواد**

**منحتها عرش سليمان ونار الليل في الصحراء.** (البياتي، 1979، 236/2 ).

لقد أجاد الشاعر البياتي في الحديث عن وضاح؛ حيث بيّن الشاعر أن وضاحًا لم يترك معشوقته ضمن حدود علاقة عابرة، بل وضع فيها بذرة لعلاقة لا تنفصم، يقول البياتي:

**بذرت في أحشائها طفلًا من الشعبِ ومن سلالة العنقاء.** (البياتي، 1979، 236/2).

هذه بارقة أمل من البياتي وسط ركام القمع والاستبداد، إنه يحلم بالقادم الذي ستؤول إليه مقاليد الأمور، إنه ابن الشعب الذي وضعه في رحم الزوجة، لا بد للحياة من تضحية، ولا بد للبقاء من بذل وعطاء. وها هو الشاعر (وضاح–البياتي) يهدي المحبوبة أعز ما يملك من أجل ديمومة الخصب والعطاء. وهو في هذا التعبير الشعري يوظّف الأسطورة التي تصور الأرض أنثى خصبة، رامزًا لها بالعنقاء، الطائر الخرافي، أحد أساطير المصريين القدماء، وهو رمز البقاء والخلود والبعث (الشمعة، 1974، الدميري، د.ت).

ثم يستفهم الشاعر عن هواجسه التي تثير في نفسه القلق والرعب أينما ذهب، فهو في سرير المعشوقة يلحظ أشباحًا تهدده، وهذا التهديد ربما يكون تقرَّبه من السياسة والعبث معها، فيقول:

**من أين جاءت هذه الأشباح**

**وأنت في سريرها تنام يا وضاح**

**لعلها نوافذ القصر لعل حرس الأسوار**

**لم يغلقوا الأبواب.** (البياتي، 1979، 237/2 ).

فالحارس موجود عند أدونيس، وموجود عند البياتي أيضًا، والحب مراقب من جهات مختلفة؛ فالنوافذ، والأسوار، والأبواب المفتوحة كلها تجتمع ضد الحب والحرية.

بعد هذه الهواجس تأتيه الرؤيا، فيرى في منامه «كلب صيد ينهش النهدين»، ووجه عبد من عبيد القصر يظهر من خلف الأبواب، ولكن وضاحًا يتعلل بأن الرؤيا هاجس أتاه؛ لخوفه من الوشاه والحرس، ومن غَيْرَةِ الخليفة على زوجته، فيقول:

**من أين جاءت هذه الأشباح**

**وأنت في سريرها تنام يا وضاح**

**لعله الواشي الذي أراح واستراح**

**لعله الخليفة أطلق في أعقابك العبد وكلب الصيد والكابوس.** (البياتي، 1979، 237/2 ).

ومع أن الرؤيا تصبح أكيدة لدى وضاح بمرور الأيام وكثرة المراقبة، فإنه يكون متأكدًا من الموت، ولكنه يتغاضى عنه؛ حفاظًا على حبه، وأسوة بكل العاشقين الذي يرون مصارعهم بأم عينهم ولا يتراجعون. وحين تكشف السلطة الأمر تستثار فيها الغيرة والرهبة، فتقتل وضاحًا دون أن تقتل الزوجة. وهنا يستحضر أسطورة عطيل المحب والمخلص، ولكنه كان يشك بكل ما حوله لدرجة أنه كان يشك في نفسه وبمحبوبته، هذه الغيرة أدت بعطيل إلى قتل ديدمونة، والخليفة يقتل وضاحًا.

**من قبل أن يولد في الكتب**

**عطيل كان قاتلًا سفاح**

**لكنّ ديدمونة في هذه المرة لن تموت**

**أنت إذن تموت.** (البياتي، 1979، 237/2 ).

نجد أن الشاعر وهب حياته للحب الحقيقي؛ لكي يجد خلاص نفسه، فاكتشف أن الحب في الحقيقة يفضي بالمرء إلى ربه «لم أجد الخلاص في الحب، ولكنني وجدت الله» (البياتي، 1979، ص68)، وبذلك يسرد الشاعر حتمية نهايته، بأنه لم يمت بالسيف، بل يسرد البياتي قصة موت وضاح تحت السجادة التي يجلس عليها الخليفة، ويوضع في صندوق، ثم ينزل في بئر مظلم، يموت مخنوقًا هو وسره الذي لا يعرفه أحد، وتبقى الملكة متوجة على سريرها تلاعب قطتها تحت الأقمار، وتحت النسمات الجميلة تروي للخليفة حكاياتها الجميلة، فتقول:

**مُتُّ على سجادة العشق ولكن لم أمت بالسيف**

**متُّ بصندوقٍ وأُلقيت ببئر الليل**

**مختنقًا معي السر ومولاتي على سريرها**

**تداعب الهرة في براءة تطرز الأقمار**

**تروي إلى الخليفة حكاية عن مدن السحر وعن كنوزها الدفينة**

**ويدرك الصباح ديدمونة.** (البياتي، 1979، 238/2 ).

وعلى لسان وضاح نفسه، يسرد البياتي بهدوء نهاية وضاح، ولعله ذلك الهدوء الذي أراده الخليفة، فهو يتخلص من وضاح بصمت يوافقه عليه وضاح الذي ظل صامتًا مختنقًا بالحب في الصندوق، وهو الهدوء الذي يحافظ على علاقة الخليفة بزوجته؛ إذ لا يريد طلاقها؛ إما من شدة حبه لها، أو خوفًا من الفضيحة التي تغتال الشرف والمنصب السياسي، وإما لكليهما معًا.

في هذا المقطع يذكرنا الشاعر بحكاية ألف ليلة وليلة عندما كانت شهرزاد تسلي زوجها شهريار بسرد حكاياتها اليومية من أجل إرضائه لعدم قتلها، كما كان يفعل مع الجاريات الأخريات بأسلوبها الممتع، فحمت نفسها بلسانها، وهذا ما فعلته زوجة الخليفة في قصيدة البياتي (الكبيسي، 1974).

نجد أن إعادة النظر في النص تكشف لنا الجو السحري الذي شكّله البياتي في قصيدته، فالقصيدة تتسرب عبر منافذ خفية، ووضاح يخرج من مدائن السحر ومن كهوفها، والقصيدة —الريشة الحمراء– تأخذ تحولات متعددة، فهي رقية لسيدات مدن الرياح، وتمتزج بصورة المرأة التي تضج بالأهواء، وتمارس الحب مع الشاعر، وتهذي بما لا يعقل من القول، وتحدث التغيير المنشود منها، فهي تنتهي من حيث لا تبدأ، وتستعيد طالبة الحب مرارًا، وهي أيضًا متجددة العذرية، فتعود عذراء على سريرها تغمرها موجة من الحياء والخجل من الليل وضوء القمر اللذين كشفا علاقتها.

هذا النص يعكس سعي البياتي وأدونيس لتوظيف الحدث التاريخي المرتبط بشخصية النص التي تغيب وتحضر، ونجد البياتي أكثر توضيحًا، وأغزر صورًا من أدونيس الذي سرد القصة بأسلوبه الغامض المليء بالحذف والتناص والاستفهام؛ ليشغل القارئ في معرفة ذلك.

فكلا الشاعرين وظف النص بثنائية يحمل بعدها الماضي والحاضر؛ أي الماضي المرتب بالحدث الحقيقي للشخصية، والحاضر المرتبط بالواقع الحقيقي لكليهما. كما أن البياتي لم يلتزم بسرد الأحداث الحقيقية، وإنما جعلها آليات شعرية يحركها برؤيته الخاصة، ليعبر بها عن تجربته الشعرية، على عكس أدونيس الذي التزم بسرد الأحداث بشكلها الحقيقي. والدارس لقصة (وضاح اليمن) يجد أن أدونيس لم يزد على تلك القصة أي شيء، سوى أنه أعطى القارئ فرصة للتفكير ببعض مجرياتها عن طريق أساليبه، كالفراغ، والحذف، والتناص، وغيرها.

والقصيدة عند الشاعرين تحمل صورة العلاقة المتضادة بين السلطة والفن؛ إذ يمارس الفن ذاته بأشكال مختلفة، ويملك القدرة على اقتحام أسوار السلطة وحصونها، والسلطة عند الشاعرين قامعة قاتلة، ولكن البياتي يقرر عدم موت الفن؛ فهو عنده كالعنقاء يتجدد كل حين.

**اللغة عند الشاعرين**

أما ما يخص لغة النص عند أدونيس فربما كان لاتصاله الواسع بالثقافات الغربية دور مهم في بلورة معطياته اللغوية وتطورها، وارتبطت حداثته الشعرية بتأثير الحداثة الشعرية لدى الغرب، لا سيما الفرنسية، وقد شغلت اللغة مساحات واسعة من كتابات أدونيس التنظيرية التي سعى من خلالها إلى تأسيس لغة شعرية جديدة؛ إذ يقول: «الثورة اللغوية تكمن في تهديم وظيفة اللغة القديمة؛ أي إفراغها من القصد العام الموروث، هكذا تصبح فعلًا لا ماضي له، تصبح كتله تشع بعلاقاتٍ غير مألوفة» (أدونيس، 1978، ص131). وترى سلمى الجيوسي أن الرفض للنظام القديم في ترابط الكلمات، وتقديم ترابطات لغوية جديدة غير مألوفة عند أدونيس، الأمر الذي قاد للحكم على شعره بالغموض (الجيوسيي،2001). ويرى إبراهيم محمود (1989) أن اللغة ترجمة لرؤى الشاعر، وقيمتها تكمن في حرفيتها الإيحائية إلى أقصى مستوى تخييلي ممكن؛ إيمانًا من الشاعر بأن يكون المتلقي عنصرًا إيجابيًا في عملية التلقي ومشاركته إنتاج النص؛ إذ يقول في تعليل ذلك الغموض: «إن أدونيس يريد من القارئ أن يتحول إلى شاعر آخر؛ كي يفهم ما يقول، ودعوة إلى السير باتجاه مستقبل فيه الغموض مغامرة، يريد أدونيس أن تكون القصيدة في هذا العهد كيمياء لفظية، أن تكون معادلة الطرف الأول هو الشاعر، والآخر هو العالم، والتفاعل بينهما مستمر لا يتوقف...» (محمود، 1989، ص 52).

وما وجدناه في هذه القصيدة القصيرة ربما يؤكد كلام الجيوسي (2001) في الحكم على شعر أدونيس بالغموض، فشعره مليء بالرموز والأقنعة كقناع وضاح وأم البنين، فضلاً عن استعماله للاستفهام، والتعجب، والحذف، والكشف عن مضامين تلك الأقنعة والرموز لا يتحصّل لدى القارئ أو الدّارس إلا بعد عناء ودراسة كافية.

أما البياتي فقد جاء معجمه الشعري متسمًا باللغة السهلة التي يبدو أنه استقى مفرداتها من الواقع وأحداثه، الذي أثّر في

اتجاهه الفني ما أدّى إلى جعل معجمه الشعري أكثرَ واقعيّةً؛ حيث استعمل ألفاظًا ترتبط بالسلطة، مثل الخليفة، وحاشيته مثل الحاجب، والواشي، والساحر، والعبيد، والكاهن، وهي مسميات تدل على الرفض عند البياتي.

أما أدونيس، فقد استعمل في معجمه الشعري الضمائر بأنواعها كافة التي ظهرت من خلال التقنيات السردية التي تنوّعت لديه كثيرًا، وبخاصة الحوار الداخلي والخارجي، ومن ذلك عند قوله (سمعتني، أصحوت)، فضلًا عن استعماله الضمائر بكافة أنواعها: المخاطب، والمتكلم، والغائب، وهي التي دفعت الأصوات لتتفاعل وتتحاور مع بعضها، وأعطت الفرصة للقارئ لتأويل بعض الأشياء الغامضة.

وكذلك الأمر عند البياتي؛ حيث نجد أنه يكثر من استعمال ضمير الغائب؛ لأنه يعبر عن الشاعر نفسه، مثل: يصعد من مدائن السحر، يكتب فيها رقية، يحملها إلى السرير وتمارس الحب، تهذي، تغني...

كما نجد اتّسام لغة أدونيس بالمفردات التي تدل على الثنائيات الضدية كالماضي والحاضر، وذلك في قوله لوضاح: «حيث انتهى الماضي وما انتهيت» (أدونيس، 1978، 488/2)، وغيرها.

وثمة اهتمام لدى أدونيس ببعض المفردات اللغوية؛ حيث كرر الاسم (وضاح) أكثر من ثلاث مرات، وكرر كلمة (كل) ست مرات، وكرر صيغ الفعل، ثماني مرات، وكرر كلمة (حب) مرتين. وكان لديه تكرار الحروف، كتكرار الحرف (لا) أربع مرات، وكرر الواو خمس عشرة مرة وغيرها، وهذا التكرار يعطي للنص نغمًا وإيقاعًا خاصًّا يلفت انتباه المتلقي، ويثير فيه الإحساس بما يوجّه إليه.

أما البياتي فنجده قد أكثر من استعماله لبعض المفردات والألفاظ و الجمل؛ حيث كرر كلمة (الساحر) أربع مرات. وما يلفت الانتباه تكرار المقاطع، وبشكل لافت للنظر، مثل:

**ريشة حمراء ـ ثلاث مرات.**

**ينفخها الساحر في الهواء ـ ثلاث مرات.**

**لم أجد الخلاص في الحب ـ ثلاث مرات.**

**أنت إذن تموت ـ ثلاث مرات.**

**من قبل أن يولد في الكتب ـ مرتين** وغيرها. (البياتي، 1979، 238/2 ).

ونلحظ أن استعمال بعض الألفاظ وترديدها عند الشاعرين البياتي وأدونيس هي ظاهرة لافتة للنظر؛ إذ تشكلت لديهما ضمن محاور متنوعة في الحرف والكلمة والعبارة، وقد ظهرت بشكل واضح، وشكل منها إيقاعات موسيقية متنوعة تجعل القارئ والمستمع يعيش الحدث الشعري المكرر، وتنقله إلى أجواء الشاعر نفسه؛ إذ كانا يضفيان على بعض تلك الألفاظ مشاعرهم الخاصة كوسيلة للتخفيف من حدة الصراع الذي كانا يعيشانه في ظل ظروف سياسية معقدة؛ إذ تنبه الشاعران منذ بواكير حياتهما إلى طبيعة الصراع بين السلطة والشعب، ودور المنظمة السياسية في كبت وقمع صوت الحرية، وسلب الحياة الكريمة للشعوب، فأصيبا بخيبة أمل من هذا الواقع؛ مما جعل إصرارهما على التغيير والتبديل إلى عالم آخر هو الحل الأمثل لهما، فوجدا في التكرار غايتهما وطموحهما المسلوبين. وإن كان التكرار يرتبط بالأسلوب أكثر مما يرتبط باللغة، إلّا أننا لا نستبعد أهميته في معمارية النص الشعري لدى الشاعر.

كما نجد أن أدونيس قد استطاع بلورة منهج جديد في الشعر العربي يقوم على توظيف اللغة نحو قدر كبير من الإبداع والتجريب والغموض، وهو بهذا يتميّز من البياتي.

**الإيقاع عند الشاعرين**

أما ما يخص الإيقاع الشعري فإننا نجده من العناصر البارزة التي بات يتميز فيها الشعر الحديث من الشعر القديم، فقد عرف القدماء الشعر بأنه "قول موزون مقفى يدل على معنى"(جعفر، 2006، ص 46). فكانت خصوصية الشعر عند العرب قديمًا متأتية من وزنه وتقفيته، فما كان من الأدب غير خاضع لهذين الشرطين معًا ليس معدودًا في باب الشعر «ومن يتتبع محاولات

التجديد في القصيدة العربية، والتي لقيت قبولًا واعترافًا، وكتب لها التأثير والبقاء، يجدها لا تخرج عن هذين الشرطين إلى أن جاء الشعر الحديث، وبدأت مراحل الخروج واحدة تلو الأخرى، فظهرت القصيدة المتنوعة القوافي، ورافقتها قصيدة النثر في النصف الأول من هذا القرن، ومن ثم أتت حركة الشعر الحر، التي يعد البياتي أحد روادها، فقد تجاوز مع رفاقه هذين الشرطين، غير أنهم لم يلغوهما؛ إذ إنه أخذ ينظم الشعر غير متقيد بالقافية والوزن القديمين تمامًا» (الرواشدة، 1995، ص197). كما «انتقلت القصيدة من حيث الوزن من وحدة البحر، إلى وحدة التفعيلة؛ مما جعلهم يقتصرون على عدد محدود من البحور الصافية مثل الكامل، والرمل، والهزج، والرجز، والمتقارب وغيرها» (الرواشدة، 1996، ص197).

ونجد عدم التزام البياتي بتوحيد القافية؛ إذ جاءت القافية في كل بيت من قصيدته مختلفة عن البيت الآخر الذي يليه مثل قوله:

**يصعد من مدائن السحر ومن كهوفها: وضاح**

**متوجًا بقمر الموت ونار نيزك يسقط في الصحراء**

**تحمله إلى الشام عندليبًا برتقاليًا مع القوافل السعلاة** (البياتي، 1979، 234/2).

وأحيانًا نجد أنه يوحد القافية في ثلاثة أسطر، ثم ينتقل إلى قافية أخرى مثل:

**تفتح عينيها على رماد نار نيزك يسقط في الصحراء**

**وريشة حمراء**

**ينفخها الساحر في الهواء.** (البياتي، 1979، 238/2 ).

ويتحرر البياتي أحيانًا من القافية في بعض الأسطر؛ ليترك لنفسه مساحة يعبر بها عن أفكاره. ونجده في مواضع أخرى لا يهتم بالإيقاع أحيانًا، إلّا أن الإيقاع في كثير من المواضع قد شكّل ملمحًا أسلوبيًّا لديه من خلال ألفاظ التراث؛ ولهذا فإن حضور الصيغ التراثية لديه ينقلنا إلى جو إيقاعي تراثي، فنجد في قراءة مثل هذا النص الموسيقى بشقيها: الداخلي، والخارجي واضحة في قصيدته. أما ما يخص الشكل العمودي للشعر فإن البياتي ارتبط بالشكل العمودي، على الرغم من أن بعض النصوص تبدو في ظاهرها مكتوبة بالطريقة الحديثة تمامًا في هذا النص الذي ندرسه.

ومثله أدونيس أيضًا؛ إذ لم يلتزم بالقافية؛ لأنه اعتمد على شعر التفعيلة، وإن كان شعر التفعيلة فيه موسيقى وقافية لمقاطع القصيدة، فإن الشاعر تحرر من القافية؛ رغبة منه في التحرر من القيود التي تفرضها عليه نواميس الحياة والمجتمع، فجعل هذا التحرر معادلًا موضوعيًّا لذلك، كقوله:

**كان صوت**

**يقول: كل أرض بئر؟**

**وكل حب يموت**

**في صندوق.** (أدونيس، 1978، 489/2).

إلا أنه بقي محافظًا على الإيقاع الموسيقي الداخلي؛ حيث يشعر القارئ بلحن خاص يميزه من شعر البياتي.

وأخيرًا نجد أن كلا الشاعرين استخدم تفعيلة الرجز، كقول أدونيس: (1978، 488/2).

**1- وضاح، هل صحوت، هل رأيت**

**- - ب-/ ب-ب-/ ب - ب**

**2- حيث انتهى الماضي وما انتهيت**

**-- ب-/ --ب-/ ب--- ب**

**وكذلك كتب البياتي قصيدته على تفعيلة الرجز، كقوله:** (1979، 234/2).

**يصعد من مدائن السحر ومن كهوفها: وضاح**

**–ب ب–/ ب–ب–/ –ب ب–/ ب–ب–/ ––**

**مستعلن متفعلن مستعلن متفعلن مستفْ**

مما يدل على التزامه بالانسياب الإيقاعي، وبالوحدة الموسيقية.

**الخاتمة**

هدفت هذه الدراسة أو الموازنة بين الشاعرين الكبيرين أدونيس والبياتي إلى التوقف، وبشكل رئيس، عند الخصوصية الإبداعية، وخصوصًا فيما يتصل بجدلية التراث، والتحديث الذي أبدعه الشاعرين في توظيفه، واستعمالهما للتوظيف الرمزي، والقناع، واستدعاء الشخصيات التي كانت الألصق بنفوس الشعراء ووجدانهم؛ لأنها هي التي عانت ومارست التعبير عنها.

وقد خلصت الباحثة من خلال القصيدتين إلى أن الشعر يظل مشروعًا قائمًا، وأن وعي الشاعر لا يرتبط بالتاريخ أو الماضي، بل يبدأ من الذات اليقظة المتقدمة بالوعي والاستباق. ووفق هذا المنظور، تشكل ملامح البحث النصي لدى الشاعر؛ حيث تدعمه موهبته العالية، وخصوصيته المميزة التي تتجلى بلغة مكثفة، ورؤى عميقة وشعرية طاغية تستند إلى الموروث الحضاري من جانب، وإلى صور الحداثة ومضامينها الكونية من جانب آخر.

وقد بيَّن البحث بأن قصيدتي الشاعرين أدونيس والبياتي تحملان صورة العلاقة المتضادة بين السلطة والفن؛ إذ نجد أن السلطة عند الشاعرين قامعة قاتلة، ولا تنتهي إلا بالموت المحتوم. وتوظيف الرمز التاريخي (وضاح اليمن) عند الشاعرين أدونيس والبياتي، وعلاقة وضاح بزوجة الخليفة، يؤكّد اهتمام الشاعرين بالتراث واستدعاء شخصياته التاريخية في معمارية النص الشعري الحديث، والتعبير من خلاله عن الواقع السياسي، مع احتراز الشاعرين في الدخول إلى لعبة السياسة التي لا تجني في محصلتها –كما يريان– إلا الضياع والموت الأكيد؛ ولهذا فكلا الشاعرين وظف النص بثنائية يحمل بعدها الماضي والحاضر؛ أي الماضي المرتب بالحدث الحقيقي للشخصية، والحاضر المرتبط بالواقع الحقيقي لكليهما.

كما بيّن البحث أن البياتي لم يلتزم بسرد الأحداث الحقيقية، وإنما جعلها آليات شعرية يحركها برؤيته الخاصة؛ ليعبر بها عن تجربته الشعرية، على عكس أدونيس الذي التزم بسرد الأحداث بشكلها الحقيقي، فلم يزد على قصة (وضاح اليمن) أي شيء، سوى أنه أعطى القارئ فرصة للتفكير ببعض مجرياتها عن طريق أساليبه، كالفراغ، والحذف، والتناص، وغيرها.

والحمد لله

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً/ المراجع العربية**


أدونيس، علي أحمد سعيد (1979). مقدمة الشعر العربي. ط1). بيروت: دار العودة.

أدونيس، علي أحمد سعيد (1987). زمن الشعر. (ط2). بيروت: دار العودة.

بوهرور، حبيب؛ ونمر، هادي (2008). تشكيل الموقف النقدي عند أدونيس ونزار قباني. د.ط، جدارا للكتاب العالمي.

البياتي، عبد الوهاب (1979). تجربتي الشعرية، الديوان، ج2. ط3، بيروت: دار العودة.

البياتي، عبدالوهاب (1981). الشاعر العربي المعاصر والتراث. مجلة فصول، مجلد1، عدد:4.

ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر(2006). تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي .ط1، الجزيرة للنشر والتوزيع.

الجيوسي، سلمى الخضراء (2001).الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث. د.ط، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حنفي، حسن (1980). التراث والتجديد. د.ط، القاهرة: المركز العربي للبحث والنشر.

خشبة، دريني، (1983). أساطير الحب والجمال عند اليونان. ط 1، بيروت: دار التنوير للطباعة.

الدميري، كمال الدين (د.ت). حياة الحيوان الكبرى. د.ط، دار الفكر.

الرواشدة، سامح (1995. شعر عبد الوهاب البياتي والتراث. ط1،عمان: وزارة الثقافة.

زكي، أحمد كمال (د.ت). الأساطير. د.ط، القاهرة: المكتبة الثقافية.

السيوسي، رضا الحبيب (1974). وضاح اليمن الشاعر وقصته، دراسة تحليلية ونقدية أدبية. د.ط، طرابلس: منشورات جامعة طرابلس.

شبل، مالك (2000). معجم الرموز الإسلامية. ترجمة: أنطوان الهاشم، ط1، بيروت.

الشرع، علي (1978). بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس.د.ط، منشورات اتحاد الكتاب العربي.

شرف، عبد العزيز (1991). الرؤيا الإبداعية في شعر عبد الوهاب البياتي. ط1، بيروت: دار الجيل.

شعراوي، عبد المعطي (1995). أساطير إغريقية. د.ط، القاهرة.

الشمعة، خلدون (1974) الشمس والعنقاء. د.ط، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

صبحي، محيي الدين(1987). الرؤيا في شعر البياتي. ط1، بغداد: منشورات الثقافة العامة.

العالم، محمود أمين (2004). مواقف نقدية من التراث. د.ط، لبنان: دار الغرابي.

عباس، إحسان (1978). اتجاهات الشعر العربي الحديث. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد الثاني.

عشري، علي زايد (1984). الرحلة الثامنة للسندباد. ط1، القاهرة: دار ثابت للنشر والتوزيع.

عشري، علي زايد (1978). استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر. ط1، طرابلس: منشورات العامة للنشر والتوزيع.

عصفور، جابر (1992). قراءة التراث النقدي. د.ط، الكويت: دار سعاد الصباح.

القعود، عبد الرحمن (2002) الإبهام في شعر الحداثة: العوامل والمظاهر وآليات التأويل. د.ط، الكويت: عالم المعرفة.

الكبيسي، طراد (1974). مقالة في الأساطير في شعر عبد الوهاب البياتي. د.ط، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

محمود، إبراهيم، (1981). أدونيس لغة الثورة وثورة اللغة، الآداب، ع1-10، أيلول، تشرين الأول.

منصور، أمل (1994). حكايات وأساطير، د.ط، عمان: وزارة الثقافة.

**ثانياً/ المراجع الأجنبية**


Adonis, (1979), Muqadimat Alshier Alearabii, E.1, Birout: Dar Al-Awdh.

Adonis, (1987), Zaman Alshier, E.2, Birout: Dar Al-Awdh.

Bohrour, Habib, And Nahr, Hadi (2008), Tashkil Al-Mawqif Al-Naqdii And 'Adunis Wanizar qabaani, E.W, Jadara For The World Book.

Al-Bayati, Abdulwahhab, (1979), Tajribatay Al-Shieriatu, Al-Diywan, E.3, Birout: Dar Al-Awdh.

Al-Bayati, Abdulwahhab, (1981), Al-Shaaeir Al-Earabiu Al-Mueasir Waltarathi, Seasons Journal, Volume 1, 1, Issue: 4.

Ibn Gafar, Kodama. (2006).Nagd Al-Sher, Investigated by: Muhamaad Abd Almoniem Kafagi, E.1, Al-Gazira publishing and distripution.

Al-Jiusi, Salmaa Al-Khadra'(2001), Al-Aitijahat Walharakat Fi Al-Shier Al-Arabii Al-HAdithi, E.W, Center for Arab Unity Studies, Beirut.

Hnafi, Hasan,(1980), Alturath Waltajdidi, E.W, The Arab Center for Research and Publishing, Cairo.

Khashabata, Drini, (1983), 'Asatir Alhubi Waljamal Eind Alyunan, E.1, Dar Al-Tanweer for printing, Beirut.

Aldimiri, Kamal Aldiyn (da.t), Hayat Alhayawan Alkubraa, E.W, Dar Al-Fikr.

Alrawashdatu, Samih,(1995), Shaer Eabd Alwahaab Albayatii Waltarathi, E.1, Ministry of Culture, Oman.

Zaki, 'Ahmad Kamal , (da.t) Al'asatiru, E.W, Cultural Library, Cairo.

Alsyusi, Rida Alhabib (1974), Wadah Alyaman Alshaaeir Waqisatuhu, Dirasat Tahliliat Wanaqdiat 'Adabiatun, E.W, Tripoli University Publications.

Shibla, Malik (2000), Muejam Alrumuz Al'iislamiati, Translated by: Antoine Al-Hashem, E.1, Beirut, Lebanon.

Alsharea, Eali (1978), Binyat alqasidat alqasirat fi shier 'adunis, E.W, Arab Writers Union Publications.

Sharaf, Eabd Aleaziz (1991), Alruwya Al'iibdaeiat fi shier eabd alwahaab albayati, E.1, Dar Al-Jeel, Beirut.

Sherawi, Eabd Almueti (1995), 'Asatir 'Iighriqiatun, E.W, Cairo.

Alshameati, Khaldun,(1974) Alshams Waleanqa'i, E.W, Publications of the Arab Writers Union, Damascus.

Subhi, Muhyi Aldiyn(1987), Alruwya fi Shier Albayati, E.1, Public Culture Publications, Iraq, Baghdad.

Al-Alam, Mahmoud Amin (2004), Mawaqif Naqdiat Min Altarathu, E.W, Dar Al-Ghurabi, Lebanon.

Abbas, Ihsan, (1978), Atijahat Alshier Alearabii Alhadithi, Knowledge World Series, second issue, Kuwait.

Ashry, Ali Zayed, (1984), Alrihlat Althaaminat lilsindibad ,E.1, Dar Thabet for Publishing and Distribution, Cairo.

Ashry, Ali Zayed, (1978), Astidea' Alshakhsiaat Alturathiat fi Alshier Alearabii Almueasiri, E.1, Publications General for Publishing and Distribution, Tripoli.

Asfour, Jaber, (1992), Qira'at Alturath Alnaqdii, E.W, Dar Souad Al-Sabah, Kuwait.

Al-Qaoud, Abdul Rahman (2002), Al'iibham fi Shaer Alhadathati: Aleawamil Walmazahir Waliat Altaawili, Knowledge World, Kuwait.

Al-Kubaisi, Trad (1974), Maqalat fi Al'asatir fi Shier Eabd Alwahaab Albayati, E.W, Publications of the Ministry of Culture, Damascus.

Mahmoud, Ibrahim, (1981), 'Adunis lughat Althawrat Wathawrat Allughati, Aladab , Number 1-10, September, October.

Mansour, Amal, (1994), Hikayat Wa'asatiru, E.W, Ministry of Culture, Oman.

# التوجيه البلاغي للقراءات العشر في الألفاظ القرآنية بجزء عم –دراسة بلاغية

**د. محمد بن أحمد بن محمد العريني**

**أستاذ مساعد بكلية الآداب، جامعة الطائف**

**المستخلص:**

تُعَدُّ الدراسات البلاغية في حقل القراءات القرآنية من أشرف العلوم وأهمها؛ نظرًا إلى أنها تُعنى بدراسة الإعجاز القرآني الذي تحدى الله به فصحاء العرب وبلغائهم؛ فعجزوا أن يأتوا بحديث مثله. والنظر في أوجه البلاغة في القراءات القرآنية يُعطي بعدًا أكبر لهذا الإعجاز، فهو بذلك يكشف لنا أوجهًا أخرى لم تظهر من خلال قراءة واحدة؛ فبرزت الحاجة إلى مثل هذا البحث الذي عُنونِ بـ: التوجيه البلاغي للقراءات العشر في الألفاظ القرآنية بجزء عم، فتتبع جميع الاختلافات بين القراءات العشر في جزء عم التي أثرت في المعاني؛ ليستنبط أثر هذا الاختلاف بلاغيًا بعد النظر في اختلاف الحركة، والتضعيف، واختلاف الحرف، والزيادة، وما أحدثه هذا الاختلاف من تغاير في المعنى والمبنى، ويقوم البحث على جرد كل الآيات في جزء عم التي وقع فيها الاختلاف بين القراء العشرة دون استثناء، والنظر في أقوال العلماء حولها، ثم اختيار ما يُضفي من هذه الأقوال لهدف البحث باستنباط تحليل بلاغي أمثل.

**الكلمات المفتاحية:** القرآن الكريم، الإعجاز، الاحتجاج، التعليل.

# Rhetorical Guidance of the Ten Qur'an Recitations Variety in the Quran Vocabularies in JUZ 'AMMA

**Dr. Mohammed Ahmed Mohammed Aloraini**

**Assistant Professor Taif University - College of Arts - Department of Arabic Language**

**Abstract:**

Rhetorical studies in the field of Qur'an recitation variety are among the most noble and important of sciences. It focuses on the phenomena of Quran that God challenged eloquent Arabs with, yet they were not able to reach near its level. Looking into rhetorical points in Quran recitations gives larger dimension where it shows different parts that were not shown in one recitation, therefore, the need of the research. This paper looked into all the different ten recitations in JUZ 'AMMA that affected the meaning to extrapolates the difference impact rhetorically by examining the diacritics differences, diphthong, consonant, etc. and what the changes have done to the meanings and the format. Moreover, this paper went through all verses, without exception, in JUZ 'AMMA that has different recitation and considered scholars view in the differences then select what imparts from the views for superior rhetorical analysis.

**Keywords**: The Holy Qur'an, Phenomena, Debate, Explanation.

**المقدمة:**

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا، والصلاة والسلام على من بعثه الله بمعجزة عجز عنها بلغاء العرب؛ نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فالقراءات القرآنية من العلوم الرفيعة التي اهتم بها العلماء الأوائل بالنظر والكتابة بعد أن اكتمل جمعها وانعقد الإجماع على تواترها، وظهرت من بعد ذلك الدراسات اللغوية التي تناقش الجوانب اللغوية في تلك القراءات، لكنها لم تكن بتلك الكثرة، ولم تعنَ بالجانب البلاغي؛ فكانت الحاجة للدراسة في تلمس الأوجه البلاغية في تلك القراءات، وكان لِزامًا على من يريد خوض هذا الغمار الاجتهاد وكثرة القراءة في كل ما يحيط بهذا الموضوع؛ نظرًا إلى ندرته.

ولم أجد في حدود اطلاعي من تطرق للتوجيه البلاغي في القراءات العشر في جزء عم قديمًا أو حديثًا بدراسة تأتي على كل الاختلافات، وفي عام: 1418هـ ظهرت أطروحة للدكتوراه للباحث: أحمد سعد محمد، عنوانها: التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية، درس فيها مسائل نظرية عدة من قبيل التغاير التصريفي والإعرابي والتراكيب، وطبق على بعض الآيات، لكنه لم يأت على دراسة الآيات القرآنية كاملة. وظهرت أطروحة أخرى للدكتوراه للباحث: محمد الجمل، في عام 1426هـ، عنوانها: الوجوه البلاغية في توجيه القراءات القرآنية المتواترة، درس فيها الجوانب النظرية للقراءات والبلاغة، وعلم توجيه القراءات، والتوجيه البلاغي للقراءات بعد أن قسمها لأبواب. وبعد النظر في الدراستين السابقتين، يظهر أنهما لا يتشابهان مع هذه الدراسة التي اتجهت إلى جزء عم بشكل محدد، وأتت على جميع الآي التي أُختُلِف فيها، ولم يكن في هذه الدراسة ما يتقاطع مع تلك الدراستين؛ إذ اتجهت هذه الدراسة إلى الوقوف على كل اختلاف من القراءات العشر المتواترة، ومحاولة تلمس الأوجه البلاغية في كل اختلاف، والنظر في دلالات هذا الاختلاف البلاغية، والتمعُّن في الفروق بينها، وركزَّت الدراسة على الاختلاف في الفرش الذي يختلف فيه كل قارئ عن غيره لا في الأصول التي يطرد عليها القارئ في قراءته؛ نظرًا إلى أنها هي التي دار حولها الخلاف بين الصحابة عند رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ورجح –صلى الله عليه وسلم– القراءتين معًا. وأما الممال والمدغم والمدود والخلافات من هذا القبيل فهي لا تؤثر على المعاني؛ فلم تتطرق لها الدراسة؛ فكان عنوان هذا البحث: التوجيه البلاغي للقراءات العشر في الألفاظ القرآنية بجزء عم، وسيكون المنهج المتبع في البحث: المنهج التحليلي البلاغي، وانعقد البحث في مقدمة، وتمهيد عُرِّف فيه بأصحاب القراءات العشر، وأبرز الجهود اللغوية في القراءات العشر من القرن الرابع إلى القرن السادس، ومعنى التوجيه لغة واصطلاحًا، ثم أربعة مباحث تناولت أوجه النظر في تلك الاختلافات بعد ذكر كل أوجه الاختلاف، وأصحاب تلك الأوجه التي كانت: اختلاف الحركة، والتضعيف، واختلاف الحرف، والزيادة. ورُتِّبت حسب الكثرة، وانتهى البحث بخاتمة أُوضحت فيها النتائج والتوصيات، ثم ثبت لمصادر البحث ومراجعه.

**التمهيد/**

**أ) التعريف بأصحاب القراءات العشر:**

يحسن قبل البدء بالبحث التعريف بالقراء العشرة بإيجاز لمعرفة ما يدور حوله البحث، وفيما يلي عرض بإيجاز للقراء العشرة الذين تلقوا القرآن من التابعين عن الصحابة –رضي الله عنهم– عن النبي –صلى الله عليه وسلم– عن جبريل–عليه السلام–، وإيراد لراويي كل واحد منهما:

1– «نافع المدني: نافع بن عبد الرحمن، توفي: 169هـ، وراوياه/ قالون: عيسى بن مينا، توفي: 220هـ، وورش: عثمان بن سعيد، توفي: 197هـ.

2– ابن كثير المكي: عبد الله بن كثير، توفي: 120هـ، وراوياه/ البزي: أحمد بن محمد، توفي: 250هـ، وقنبل: محمد بن عبد الرحمن، توفي: 291هـ.

3- أبو عمرو البصري: زبان بن العلاء التميمي، توفي: 154هـ، وراوياه/ الدوري: حفص بن عمر، توفي: 246هـ، والسوسي: صالح بن زياد، توفي: 261هـ.

4- ابن عامر الشامي: عبد الله بن عامر اليحصبي، توفي: 118هـ، وراوياه/ هشام: هشام بن عمار السلمي، توفي 245هـ، وابن ذكوان: عبد الله بن أحمد الفهري، توفي: 242هـ.

5- عاصم الكوفي: عاصم بن أبي النجود الأسدي، توفي: 127هـ، وراوياه/ حفص: حفص بن سليمان الكوفي البزار، توفي: 250هـ، وشعبة: أبو بكر بن عياش الأسدي، توفي: 193هـ.

6- حمزة الكوفي: حمزة بن حبيب الزيات، توفي: 156هـ، وراوياه/ خلف: خلف بن هشام الأسدي، ت 329هـ، وخلاد: خلاد بن خالد الشيباني، توفي: 220هـ.

7- الكسائي الكوفي: علي بن حمزة، توفي: 189هـ، وراوياه/ الليث: أبو الحارث بن خالد البغدادي، توفي: 240هـ، والدوري: حفص بن عمر –وروى عن أبي عمرو أيضًا–، توفي: 246هـ.

8- أبو جعفر المدني: يزيد بن القعقاع، توفي: 130هـ، وراوياه/ ابن وردان: عيسى بن وردان المدني، توفي: 160هـ، وابن جماز: سليمان بن مسلم، توفي: 170هـ.

9- يعقوب الحضرمي: يعقوب بن إسحاق الحضرمي، توفي: 205هـ، وراوياه/ رويس: محمد بن المتوكل البصري، توفي: 238هـ، وروح: روح بن عبد المؤمن البصري، توفي: 234هـ.

10- خلف البزار البغدادي (العاشر): خلف بن هشام البزار، توفي: 229هـ، وراوياه/ إسحاق الوراق، توفي: 286هـ، وإدريس الحداد بن عبد الكريم، توفي: 292هـ" (ابن الجزري، 1421هـ، ص105).

**ب) أبرز الجهود اللغوية في القراءات العشر من القرن الرابع إلى القرن السادس[(1)]:**

ظهرت الدراسات اللغوية في القراءات مبكرًا، وإن لم تكن موجهة بكاملها لهذا الاختصاص؛ فمن ذلك: في وجوه القراءات للنحوي المتوفى: 170هـ، والجامع للحضرمي المتوفى: 205هـ، ومعاني القراء للفراء المتوفى: 207هـ، ومعاني القرآن للأخفش الأوسط المتوفى: 215هـ. وأُفردت مؤلفات فيما بعد لهذا الاختصاص بعد الانتهاء من جمع القراءات ابتداء من القرن الرابع، لكنها لم تكن بتلك الغزارة، وكان في مطلعها: الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الحسن بن أحمد الفارسي، المتوفى: 377هـ، في سبعة أجزاء، وحققه: بدر الدين قهوجي– بشير جويجابي، وناقش فيه مؤلفه الفروقات اللغوية بين القراء السبعة، وعللَّ لتلك الفروقات. وظهر كتاب: الحجة في القراءات السبع، لأبي عبد الله الحسين بن خالويه، المتوفى: 370هـ، في جزء واحد، وحققه: د. عبد العال سالم مكرم، وذكر فيه مؤلفه المعاني اللغوية للاختلافات. وجاء كتاب: معاني القراءات للأزهري، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهري، المتوفى: 370هـ، في ثلاثة أجزاء؛ لمناقشة الفروق اللغوية والنحوية بين القراءات. وألَّف أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، المتوفى: 392هـ، كتاب: المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، في جزأين؛ للتعليل اللغوي للقراءات مع تتبعه روايات الصحابة. وبرز كتاب: حجة القراءات، لأبي زرعة عبد الرحمن بن محمد ابن زنجلة، المتوفى: 403هـ، في جزء واحد، وحققه: سعيد الأفغاني، وناقش فيه مؤلفه بعض الاختلافات النحوية. وخفت التأليف المُفرد في هذا الباب بعد تلك المؤلفات، حتى جاء كتاب: مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني، لأبي العلاء الحنفي محمد بن أبي المحاسن محمود بن أبي الفتح الكرماني، المتوفى: بعد 563هـ، في جزء واحد، وحققه: عبد الكريم مصطفى مدلج، ودرس فيه مؤلفه الفروق اللغوية والنحوية بين القراءات.

وكان لبعض المفسرين في مؤلفاتهم نصيب لتبيين تلك الفروقات، لكنها لم تطرد في كل الآيات. واللافت أنَّ كل الكتب السابقة

(١) سيُكتفى بذكر أبرز المؤلفات التي ألمَّت بالسور كلها، وأفردت لهذا المجال، وكان لها تعليلات لغوية، ولن تُذكر تلك التي اكتفت بتوضيح الفروق دون تعليلها، أو ذكر مسوغاتها، ووقع الاختيار على تلك الفترة الزمنية؛ لأن التأليف بدأ فيها، وقَلَّ بعد ذلك.

التي اختصت بالفروق بين القراءات لم تناقش المسائل البلاغية لما اختلف بين القراءات وتوجيهها.

**ج) معنى التوجيه لغة واصطلاحًا:**

تأتي لفظة توجيه من مصدر وجَّه، و"وجه كل شيء مستقبله،... والجمع أوجه ووجوه،... ووجه الكلام السبيل الذي يقصده به" (ابن سيده، 1421هـ، 396/4). فالتوجيه في اللغة منتهى الأمر وغايته وآخر ما يوصل إليه، وأما التوجيه في الاصطلاح البلاغي فهو: «إيراد الكلام محتملًا لوجهين مختلفين، ... التوجيه: إيراد الكلام على وجه يندفع به كلام الخصم، وقيل: عبارة على وجه ينافي كلام الخصم" (الجرجاني، 1403هـ، ص69). فيظهر التوافق بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي لهذا المصطلح؛ فهما يعودان إلى طريق يستقل به من اختاره، كما يظهر في احتماله لوجهين؛ صحة كل وجه وعدم نقضه للوجه الآخر، وفي منافاته لكلام الخصم تبرز أهمية التعليل لكل وجه، وهو ما سار عليه من ألَّف في علم القراءات وتوجيهها.

**المبحث الأول: اختلاف الحركة**

يبرز هذا المبحث بصفته أكثر ورودًا من جهة المواضع في جزء عم؛ فقد جاء في (24) موضعًا لهذا الجزء.

وكانت بداية هذه الأوجه في سورة النبأ في قوله تعالى: ﴿رَّبِّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَٰنِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا﴾ (سورة النبأ: 37)؛ فجاءت الآية السابقة على قراءات متعددة اختلفت فيما بينها بحركة لفظين فيها؛ فقرأ بالوجه الأول: «ربُّ السموت والأرض وما بينهما الرحمنُ": نافع، وابن كثير، وأبو عمرو، وأبو جعفر. وقرأ بالوجه الثاني: «ربِّ السموت والأرض وما بينهما الرحمنِ": ابن عامر، وعاصم، ويعقوب. وقرأ بالوجه الثالث: «ربُّ السموت والأرض وما بينهما الرحمنِ": الباقون[2]؛ فقرئت ««ربّ" و«الرحمن" بالرفع والخفض فيهما، وبخفض «رب" ورفع «الرحمن". فالحجة لمن رفعهما: أنه استأنفهما مبتدئًا ومخبرًا فرفعهما. والحجة لمن خفضهما: أنه أبدلهما من قوله تعالى: «جَزاءً مِنْ رَبِّكَ"، «ربّ السموات والأرض الرّحمن"، والحجة لمن خفض الأول: أنه جعله بدلًا، ورفع الثاني مستأنفًا، والخبر قوله: «لا يملكون منه"؛ لأن الهاء التي في «منه" عائدة عليه" (ابن خالويه، 1401هـ، ص362). والناظر في سياق الاختلافات السابقة يجد أنها دارت للفت النظر حول توحيد الربوبية ولفظه سواء أكان البدء انطلاقًا من: «ربك"، أم «ربّ" باختلاف حالاتها الإعرابية؛ فهي مسند إليه واحد، وهذا الاختلاف أبان نقطة انطلاق واحدة لذلك المشهد المهيب هو الرب سبحانه وتعالى، ولا يليق أن يبتدئ ذلك الموقف سواه عز وجل. ويُلحظ تعدد القراءات في أكثر من وجهين للآية السابقة، لكن هذا التعدد أبان عن معنى العظمة لله سبحانه وتعالى، ولم يخرج عنه في كل الأوجه.

وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَنتَ مُنذِرُ مَن يَخْشَاهَا﴾ (سورة النازعات: 47)، انفرد أبو جعفر بتنوين: «منذرٌ"، و"حجة التنوين أن اسم الفاعل فيه للحال...؛ فاسم الفاعل على قياس الفعل...، ويجوز أن يكون منذر من على نحو: هذا ضارب زيد أمس؛ لأنه قد فعل الإنذار" (الفارسي، 1413هـ، 375/6). فالوجهان ينبئان عن حصر فعله –صلى الله عليه وسلم– بالإنذار أكان هذا الإنذار للساعة قبل نزول السورة على وجه، أم بعد نزولها على الوجه الآخر.

وفي قوله تعالى: ﴿أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَىٰ﴾ (سورة عبس: 4)، انفرد عاصم بفتح العين في: «فتنفعَه"، بخلاف البقية الذين ضموها، وعلته في ذلك أنها جواب بالفاء للعلَّ في الآية السابقة «لعله يزكى"، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَلَمْ يَكُ يَنفَعُهُمْ إِيمَانُهُمْ لَمَّا رَأَوْا بَأْسَنَا سُنَّتَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ فِي عِبَادِهِ وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْكَافِرُونَ﴾ (سورة غافر: 85). وأما الذين رفعوا «فتنفعُه" فهم عطفوها على ما سبقها من رفع؛ فيكون بذلك الرفع تابعًا لما قبله من حصول النفع بعد التذكير، وفي الوجهين دلالة على تأكيد الوحي الحرص

(٢) مصدر جميع الاختلاف في القراءات العشر لهذا البحث هو: راجح، محمد كريّم، وخاروف، محمد فهد (١٤١٤هـ-١٩٩٤م)، القراءات العشر المتواترة، دار المهاجر للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، الطبعة الثانية، وقد رتب المؤلفان صفحاته حسب أرقام صفحات مصحف المدينة النبوية، وآثرت كتابة المصدر مرة واحدة في البداية؛ لعدم إنهاك البحث بذكر المصدر في كل صفحة، وكانت كتابة الآيات في هذا البحث بالرسم العثماني المتوافق مع رواية حفص عن عاصم.

على هداية (الأعمى) من طريقتين مختلفتين في القراءة، فهما تؤديان هدفًا واحدًا وإن اختلفت طرق القراءة بهما.

وفي قوله تعالى: ﴿أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا﴾ (سورة عبس: 25)، قراءتان مع جمع رويس بينها الذي قرأ بالفتح وصلًا وبالكسر ابتداء؛ فالقراءة الأولى: «أَنَّا صببنا" قرأ بها: عاصم، وحمزة، والكسائي، وخلف. وأما القراءة: «إِنَّا صببنا" فقرأ بها الباقون؛ فمن كسر كان ذلك «تفسيرًا للنظر إلى طعامه" (الفارسي، 1413هـ، 378/6)، ومن فتح «فالمعنى على البدل؛ بدل الاشتمال؛ لأن هذه الأشياء تشتمل على كون الطعام وحدوثه" (الفارسي، 1413هـ، 378/6). وكلا الوجهين يصب في تعدد نعم الله على الإنسان من إنزال الغيث وترتب إنبات طعام الإنسان الذي يحدث تكونه بعد هذا السبب.

وختم الله تعالى سورة الانفطار ببيان من له الأمر بعد الأهوال التي وردت في السورة، ﴿يَوْمَ لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ لِّنَفْسٍ شَيْئًا ۖ وَالْأَمْرُ يَوْمَئِذٍ لِّلَّهِ﴾ (سورة الانفطار: 19)؛ ففي هذه الآية ضم ميم «يومُ « ابن كثير، وأبو عمرو، ويعقوب، ونصبها «يومَ" الباقون؛ فمن رفعها لأنها «خبر ابتداء محذوف، لمَّا قال: «وما أدراك ما يوم الدين"... أما النصب، فإنه لمَّا قال: «وما أدراك ما يوم الدين"؛ فجرى ذكر الدين وهو الجزاء، قال: «يوم لا تملك"؛ أي: الجزاء يوم لا تملك، فصار يوم لا تملك خبر الجزاء المضمر؛ لأنه حدث، فتكون أسماء الزمان خبرًا عنه" (الفارسي، 1413هـ، 383/6). والوجهان لم يخرجا عن مقاصد الآية التي تحدثت عن عجز الأنفس عن التصرف في ذلك المشهد، وانحصار الأمر كله بيد الله سبحانه.

وفي قوله تعالى: ﴿تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ﴾ (سورة المطففين: 24)، قرأ أبو جعفر ويعقوب: «تُعْرَف في وجوههم نضرةُ"، وقرأ الباقون: «تَعْرِف في وجوههم نضرةَ"؛ فمن رفعه بنى الفعل «تُعرف" للمجهول برفع «نظرةُ"، وأما من فتح «تَعرف" ونصب «نظرةَ"؛ فكان ذلك على وجه الخطاب (الطبري، 1420هـ، 295/24). والوجهان ينبئان عن حال الأبرار والحُسن الذي يشع من وجوههم سواء أعُرف الذي نظر إليهم أم لا، وفي هذا اصطباغ لهذه الصفة بهم واتساعها لمدىً يعرفه الناظر إليهم أيًّا كان.

وفي قوله تعالى: ﴿لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَن طَبَقٍ﴾ (سورة الانشقاق: 19)، وجهان؛ فقرأ بـ"لترْكَبَن": ابن كثير، وحمزة، والكسائي، وخلف. وأما الباقون فقرأوا بـ"لتركَبُن". فتوجيه قراءة النصب أنَّ الحديث موجه إلى رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ويكون الناس تبعًا معه، ومن قرأ بالرفع فإنَّ الحديث موجه فيه إلى الناس ومعهم الرسول –صلى الله عليه وسلم–، وسياق الآيات السابق واللاحق يُظهر خطاب الجميع الذي فيه سرد الصور بشكل مكثف (الطبري، 1420هـ، 326/24).

وفي قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الْغَفُورُ الْوَدُودُ﴾ (سورة البروج: 14)، قراءتان؛ فالأولى «وهْو" قرأ بها: قالون، وأبو عمرو، والكسائي، وأبو جعفر. والأخرى «وهُو" قرأ بها الباقون. والوجهان لم يخرجا عن لغة العرب، فـ"هما لغتان معروفتان، إذا اتصلت الهاء من (هو) و(هي) بواوٍ أو فاءٍ أو لام فإن كثيرًا من العرب من يسكن الهاء لكثرة الحركات، ومنهم من يتركها على أصل حركتها، وكل جائز حَسَن" (الأزهري، 1412هـ، 144/1). وهذا التغاير لم يحوِّر شيئًا بالمعنى، بل أبقى تعداد صفات الله –عز وجل– مطردة في الآيات المتتالية فيما بينها ولم يشعر القارئ بأيٍّ من القراءتين بانقطاع في السرد.

وفي الآية التي تبعتها: ﴿ذُو الْعَرْشِ الْمَجِيدُ﴾ (سورة البروج: 15)، قرأ حمزة، والكسائي، وخلف: «المجيدِ"، وقرأ الباقون «المجيدُ"؛ فمن قرأ بالرفع فقد «جعلوا صفة لـ﴿ذو﴾ والمجد هو الشرف، فأسندوه إلى الله تعالى؛ إذ كان أولى أن يكون من أوصافه. ومن خفض فإنه جعله صفة للعرش، وأنه أجراه مجرى قوله: ﴿رب العرش الكريم﴾، فوصف العرش بالكرم كما وصفه بالمجد ﴿بل هو قرآن مجيد في لوح محفوظ﴾" (ابن زنجلة، د.ت، ص757). والمعنيان لم يخرجا عن ذكر صفاته –عز وجل– أو تصوير عِظم خلقه، ودارا في سياق معاني السورة الكلية.

وختم سبحانه السورة ذاتها ببيان حفظه كتابه، بقوله: ﴿فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ﴾ (سورة البروج: 22)؛ فرفع نافع: «محفوظٌ"، وخفض الباقون «محفوظٍ"، فمن قرأ بالرفع فذلك امتداد لصفات كتاب الله المرفوعة في الآية السابقة «قرآنٌ مجيدٌ" لِتُختم نعوته بالحفظ، ومن

قرأ بالخفض فالمنعوت عنده بالحفظ هو اللوح (الطبري، 1420هـ، 348/24). والمعنيان يؤكدان حفظ الله –سبحانه– لكتابه من التحريف والنسيان والنقصان، وتأكيده –عز وجل– على ذلك بتحديد مكان الحفظ (اللوح).

وفي قوله تعالى: ﴿وَنُيَسِّرُكَ لِلْيُسْرَىٰ﴾ (سورة الأعلى: 8)، قرأ أبو جعفر: «لليُسُرى"، وقرأ الباقون: «لليُسْرى"، والكلمة من الفعل الثلاثي: يسر، و"(الْيُسْرُ) بِسُكُونِ السِّينِ وَضَمِّهَا ضِدُّ الْعُسْرِ" (الرازي، 1420هـ، ص349). ويحسن القول هنا أن من التيسير الذي اختاره الله للأمة وضع أوجه متعددة للقراءة في كتابه العزيز؛ فتيسر بذلك قراءتهم للقرآن الكريم وحفظه، ويُلحظ تجاهل بعض من ألف في التوجيه بين القراءات لبعض الفروق بين القراء فلم يُبيَّن من ألف فيها توجيههم لهذه الآية.

وفي قوله تعالى: ﴿تَصْلَىٰ نَارًا حَامِيَةً﴾ (سورة الغاشية: 4)، قرأ أبو عمرو، وشعبة، ويعقوب: «تُصْلَى"، وقرأ الباقون: «تَصْلَى". فمن قرأ «بفتح التاء؛ أي يصيبها صلي النار...، وبضم التاء من أصلاه النار بهمزة التعدية إذا أناله حرها" (ابن عاشور، 1984، 296/30). فالوجوه التي وردت في السياق سيصلاها النار بكل الوجهين، وهذا من بلاغة كتاب الله في تعدد قراءاته؛ فلا مناص من عذابه –سبحانه– لمن توعدهم به.

وفي قَسَمِه سبحانه في قوله: ﴿وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ﴾ (سورة الفجر: 3)، قرأ حمزة، والكسائي، وخلف: «والوِتر"، وقرأ الباقون: «والوَتر". والقراءتان لغتان مشهورتان عند العرب؛ فاقتضت بلاغة القرآن الكريم صحة استعمال أي اللغتين في القراءة؛ فـ"كل فرد وتر، وأهل الحجاز يفتحون الواو من الفرد ويكسرونها في الذحل، ومن تحتهم من قيس وتميم يسوونهما في الكسر؛ فيقال: في الوتر الذي من الأفراد أوترت فلانًا أوتر إيتارًا؛ أي: جعلت أمري وترًا، ويقال في الذَّحل[3]: وترته فأنا أتره وترًا، ويقال: وتر قوسه وأوترها" (البندنيجي، 1976، ص376). وجاء القسم بتنوع لغات العرب؛ فلا يحيد القسم بذلك عن مقصده بالإفهام حينما يُقسم العربي بغير لغته التي اعتاد القول بها؛ فحقق بذلك القسم مراده في التنزيل الحكيم.

وفي قوله تعالى: ﴿فَيَوْمَئِذٍ لَّا يُعَذِّبُ عَذَابَهُ أَحَدٌ وَلَا يُوثِقُ وَثَاقَهُ أَحَدٌ﴾ (سورة الفجر: 25–26)، قرأ الكسائي، ويعقوب: «لا يعذَّب، ولا يوثَق"، وقرأ الباقون: «لا يعذِّب، ولا يوثِق"[4]. فمن قرأ بالفتح فـ"المعنى لا يعذب أحد يوم القيامة كما يعذب الكافر...، وكسر الذال والثاء المعنى: لا يعذب عذاب الله أحد، ولا يوثق وثاق الله أحد أي: لا يعذب أحد في الدنيا مثل عذاب الله في الآخرة" (ابن زنجلة، د.ت، ص763). و"انتصاب وثاقه كانتصاب عذابه على المفعولية المطلقة لمعنى التشبيه" (ابن عاشور، 1984، 340/30). والوجهان ينبئان عن مصير لم يُعرف كنهه، ولم يُجرَ وصفه في الآيات، فحصل بهذا المصير الذي ينتظر الكافر أبلغ معنى في الوعيد، وأشدَّ مصير سيلاقيه حينئذ؛ فالمصير الذي لم يُحدَّد يُبقي صاحبه في خوف ووجل وترقُّب لخطب لا يتوقعه.

وفي قوله تعالى: ﴿ أَيَحْسَبُ أَن لَّن يَقْدِرَ عَلَيْهِ أَحَدٌ يَقُولُ أَهْلَكْتُ مَالًا لُّبَدًا أَيَحْسَبُ أَن لَّمْ يَرَهُ أَحَدٌ﴾ (سورة البلد: 5–7)، وجهان، فقرأ: بـ «أيحسَب" ابن عامر، وعاصم، وحمزة، وأبو جعفر، وقرأ بـ"أيحسِب" الباقون، و"حَسِبَ يحسَبُ، لغتان" (الفراهيدي، د.ت، 149/3). وهما بمعنى واحد؛ فبأيهما قرأ القارئ فالمعنى لا يتغير عن ظنّ الظانّ بتفوق قدرته، وخفاء عمله.

وفي قوله تعالى: ﴿فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ﴾ (سورة الليل: 7–10 )، انفرد أبو جعفر بقراءته: «لليُسُرى... للعُسُرى"، وقرأ الباقون: «لليُسْرى... للعُسْرى". والقراءتان بمعنى واحد كما تقدم، وهما لغتان مختلفتان عند العرب وفي هذا تأكيد على بلاغة القرآن الكريم بشموليته للغات تكلم بها العرب. ومثل الآيات السابقة كذلك قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ (سورة الشرح: 5–6)، فانفرد أبو جعفر أيضًا بقراءة: «فإن مع العُسُر يُسُرًا، إن مع العُسُر يُسُرًا"، وقرأ الباقون: «فإن مع العُسْر يُسْرًا، إن مع العُسْر يُسْرًا". وتظهر بلاغة القرآن الكريم في اطراده في اللفظتين السابقتين نفسهما

(٣) الذَّحْلُ: «طَلَب مكافأة بجناية جُنِيَتْ عَلَيْك، أو عَداوةٍ أتيت إليك" (الفراهيدي، د.ت، ٢٠٠/٣).

(٤) يؤخذ على الإمام الطبري –رحمه الله– في تفسيره تضعيفه لوجه الكسائي ويعقوب رغم تواتر القراءة بهما.

مع اختلاف حالاتهما؛ فلم يتوقف الاهتمام بلغات العرب في موضع دون غيره.

وفي قوله تعالى: ﴿سَلَامٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ الْفَجْرِ﴾ (سورة القدر: 5)، وجهان؛ فقرأ الكسائي، وخلف: «مطلِع"، وقرأ الباقون: «مطلَع"، «والمطلع –بفتح اللام– المصدر، والمطلع –بالكسر– المكان الذي يطلع فيه" (البندنيجي، 1976، ص552). وكلا الوجهين يؤدي إلى معنى واحد يؤكد على عموم السلام في تلك الليلة العظيمة، وتحديد زمن انقضائه.

وفي قوله تعالى: ﴿لَتَرَوُنَّ الْجَحِيمَ﴾ (سورة التكاثر: 6)، وجهان؛ فقرأ ابن عامر، والكسائي: «لَتُرَوُنَّ"، وقرأ الباقون: «لَتَرَوُنَّ"؛ فقراءة الضم بُنيت للمفعول، وبُنيت قراءة الفتح للفاعل. والقراءتان تؤولان إلى مصير مفزع هو رؤية الجحيم مع زيادة التأكيد باللام، ولم تختلف دلالة الوعيد باختلاف القراءة.

وفي قوله تعالى: ﴿فِي عَمَدٍ مُّمَدَّدَةٍ﴾ (سورة الهمزة: 9)، قرأ شعبة، وحمزة، والكسائي، وخلف: «عُمُد"، وقرأ الباقون: «عَمَد"، وهما «لغتان صحيحتان، والعرب تجمع العمود: عُمُدا وعَمَدا، بضم الحرفين وفتحهما" (الطبري، 1420هـ، 600/24). فلم يُغفل كتاب الله إحدى اللغتين في موضع الوعيد؛ فلم يفقد التهديد قوته بذلك حينما يقرأه العربي بغير لغته.

أرقو"، فالأيل: «رفعجو وبأ أرقو"، فالائل: «رماء نبا أرق)، 1: شيرق ةروس﴾ (شْيَرُق فَالَ يِإل: ﴿لىلعة هلوق فو متناكف ؛فيصلاو عاتشلا قلاحرل شيرق قفلأب مهقلغ عيمجب برعلا لكل قراشإ قيمركلا قيلآا مذه هجولأا دحعتف". فلايإل: «نوقلبلا .برعلا نم اهلوس نود لهيلع لابه الله لضفت لامو شيرق قناكم زارإ ىلع برعلا قفلكل قتفلا مذه

وفي قوله تعالى: ﴿لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾ (سورة الكافرون: 6)، قرأ نافع، وهشام، وحفص، والبزي بخلف عنه: «ولِيَ دين"، وقرأ يعقوب وفي الحالين «وليْ ديني"، وقرأ الباقون، وهو الوجه الثاني للبزي: «وليْ دين"، وكل القراءات تؤكد على ما جاءت به الآية الكريمة من التغاير والتمايز في الدين كما تقتضي بتعددها عدم الاشتراك والتداخل بين الدينين؛ فأثبت هذا التعدد انفصال كل دين واستقلاله بقراءات تعددت لم يخرج تعددها عن تأديتها معنى واحد.

وفي قوله تعالى: ﴿تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ﴾ (سورة المسد: 1)، وجهان؛ فقرأ ابن كثير: «أبي لَهْب"، وقرأ الباقون: «أبي لَهَب"، فهما «لغتان كالشَّمْع والشَّمَع وَالنَّهْر وَالنَّهَر" (الفارسي، 1413هـ، 451/6). ولا يغفل القرآن الكريم اللغة التي كان يُنادى بها؛ لئلا تضعف بلاغة تأديته للمعنى المراد؛ فـ"قراءة ابن كثير قراءة أهل مكة، فلعل أهل مكة اشتهرت بينهم كنية أبي لهب بسكون الهاء تحقيقًا لكثرة دورانها على الألسنة في زمانه" (ابن عاشور، 1984، 603/30). وهذا غاية البلاغة في مراعاة مقتضى ما كان النداء عليه عند من عرفوه.

وفي قوله تعالى: ﴿وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ (سورة المسد: 4)، قرأ عاصم: «حمالةَ"، وقرأ الباقون: «حمالةُ"؛ فقراءة النصب على الذم لها، وقراءة الرفع على النعت لـ﴿امرأته﴾، وتحتمل أن تكون خبرًا لـ﴿حمالة الحطب﴾ (ابن زنجلة، د.ت، ص776). وكلا الوجهين يدوران حول ذمّ زوجة أبي لهب وبيان مصيرها وما كانت تعمله، وتوافق ما كانت تفعله في الدنيا ما سيؤول إليه مصيرها في الآخرة.

**فيعضتلا: يناثلا ثحبلا**

يجيء التضعيف في بعض آي جزء عم للتأكيد على بعض الألفاظ عند من وُجّهت لهم تلك القراءة، أو لأسرار بلاغية أخرى، ويخفف ويُراد بذلك التخفيف بعض الأسرار البلاغية التي يحاول هذا المبحث سبرها، وسيبيّن هذا المبحث إشكالية الزيادة في المعنى؛ هل تعني الزيادة في المبنى على حساب الألفاظ المخففة؟ أم أنَّ لكل قراءة وجهها الذي لا يتفاضل مع الوجه الآخر؟ وجاءت اختلافات التضعيف في: (19) موضعًا، وجاءت أول آي التضعيف في قوله تعالى: ﴿وَفُتِحَتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ أَبْوَابًا﴾ (سورة النبأ: 19)؛ فقرأ عاصم، وحمزة، والكسائي، وخلف: «وَفُتِّحت"، وقرأ الباقون: «وَفُتِحت"، «فقراءة التشديد تشير إلى المبالغة في فعل الفتح بكثرة الفتح، أو شدته إشارة إلى أنه فتح عظيم؛ لأن شق السماء لا يقدر عليه إلا الله" (ابن عاشور، 1984، 32/30). وقراءة

التخفيف تدل «على أصل الفعل، ومجرد تعلق الفتح بالسماء مشعر بأنه فتح شديد" (ابن عاشور، 1984، 32/30). والتشديد يكون للتكثير، والتخفيف يكون للتكثير والتقليل؛ فالكثرة تُشير لتعاظم الشيء، والقلة تفيد علو شأنه وانحسار القدرة عليه؛ فكان هذا التعبير لا يليق إلا بالله عز وجل.

وفي قوله تعالى: ﴿إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا﴾ (سورة النبأ: 25)، قرأ حفص، وحمزة، والكسائي، وخلف: «وغسَّاقًا"، وقرأ الباقون: «وغسَاقًا، «وروي عن ابن عباس وابن مسعود: أنهما قرأ: (غسَّاق) بالتشديد وفسراه: الزمهرير، وقال أهل العربية، في تفسير (الغساق): هو الشديد البرد يحرق من برده. وفي الحديث: أن النبي –صلى الله عليه وسلم– قال: «لو أن دلوًا من غسَاق، يهراق في الدنيا، لأنتن أهلها"[5]. قلت: وهذا يدل على أن الغَسَاق: هو المنتن. وقال الليث: وغسَّاقًا، أي: مُنتنًا" (الأزهري، 2001، 30/8). والقراءتان تصفان ما أعدَّ الله للطاغين؛ فلم يُغيِّر اختلاف القراءة سياق ما رصده الله لهم من عذاب، ولم يقِّلَّ هذا العذاب بزوال التضعيف.

وفي قوله تعالى: ﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا﴾ (سورة النبأ: 28)، قرأ الكسائي: «كِذَابًا"، وقرأ الباقون: «كِذَّابًا"؛ فالتخفيف «مصدر كاذب كقاتل قتالًا، أو مصدر كذب ككتب كتابًا، وقرئ بتشديدها مصدر كذَّب تكذيبًا وكذَّابًا" (قمحاوي، 1427هـ، ص209). وتظهر بلاغة القرآن الكريم في أنَّ زوال التضعيف لم يُخفِّف من وقع المعنى المُراد في وصف النعيم؛ فلم ينقص نعيمهم بزوال التشديد، وإنما كان المعنى واحدًا من طريقين مختلفين.

وفي قوله تعالى: ﴿إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى﴾ (سورة النازعات: 16)، قرأ نافع، وابن كثير، وأبو عمرو، وأبو جعفر، ويعقوب: «طوى"، وقرأ الباقون: «طوًى". فالعلة أنَّ من «لم ينوِّن جعله اسمًا مؤنثًا، ومن نوَّن جعله ثنى مثل طوى، جعله مرتين مصدرًا، قال عدي بن زيد العبادي:

أَعَاذِلُ إنّ اللّومَ في غَيرِ كُنْهِهِ عليَّ ثَنَى مِنْ غَيّكِ المُتَرَدِّدِ

وبعضهم يقول: طوى، وبعضهم يقول: ثنى" (ابن المثنى، 1381هـ، 285/2). وتأول آخرون أنَّ العلة لمن قرأ «بلا تنوين على أنه ممنوع من الصرف للعلمية والتأنيث بتأويل البقعة، أو للعدل عن طاو، أو للعجمة، ...ومنونًا باعتباره اسم واد مذكر اللفظ" (ابن عاشور، 1984، 75/30). وحين النظر في كل تلك العلل، يبرز إعجاز القرآن الكريم في أنَّ كل هذا التغاير لم يغيِّر شيئًا من سياق الآيات ومرادها، أو يؤثر في معناها.

وفي قوله تعالى: ﴿فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَىٰ أَن تَزَكَّىٰ﴾ (سورة النازعات: 18)، قرأ نافع، وابن كثير، وأبو جعفر، ويعقوب «إلى أن تزَّكَّى"، وقرأ الباقون: «إلى أن تَزَكَّى؛ فالذين قرأوا «بتشديد الزاي على اعتبار أن أصله: تتزكى، بتاءين، فقلبت التاء المجاورة للزاي زايًا؛ لتقارب مخرجيهما وأدغمت في الزاي. وقرأه الباقون بتخفيف الزاي على أنه حذفت إحدى التاءين اقتصارًا للتخفيف" (ابن عاشور، 1984، 76/30). والملاحظ أنَّ القراءتين استندتا إلى أصل واحد يدل على معنى برز فيه التضعيف على اعتبار أنَّ دخول الإسلام يحتاج إلى تبديل الحال السابق، والتخلص مما علق بالنفس من أدران، ولم تخل اللفظة من تضعيف آخر على الكاف؛ فالتحول لا تقواه كل النفوس، بل يحتاج إلى بذل؛ ولذا كان ذلك عصيًا على فرعون.

وفي قوله تعالى: ﴿فَأَنتَ لَهُ تَصَدَّىٰ﴾ (سورة عبس: 6)، قرأ نافع، وابن كثير، وأبو جعفر: «تَصَّدَّى"، وقرأ الباقون: «تصَدَّى"، فمن شدد وقرأ «تَصَّدَّى؛ أدغم التاء في الصاد، ومن قال: تصَدَّى؛ أراد تتصدى، فحذف التاء ولم يدغمها" (الفارسي، 1413هـ، 377/6). والتكثيف في اللفظة السابقة في أصل الوجهين، أو ما صارا إليه ينبئ عن الحالة الترقبية التي كان يعيشها –صلى الله عليه

(٥) لم أعثر على نسبته إلى النبي –صلى الله عليه وسلم– في متون الحديث كافة، وإنما وجدته منسوباً إلى التابعي بلال بن سعد المتوفى سنة نيّف وعشرين ومئة للهجرة، وأورده أبو نعيم في كتابه: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء: ٢٢٥/٥، الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله، (١٣٩٤هـ – ١٩٧٤م)، دار السعادة – بجوار محافظة مصر.

وسلم–؛ فلم يكن انتظارًا عاديًا؛ فناسب وصف تلك الحالة التعبير بهذين الوجهين اللذين يشخصان تلك الحالة.

وفي قوله تعالى: ﴿فَأَنتَ عَنْهُ تَلَهَّىٰ﴾ (سورة عبس: 10)، قرأ البزي وصلًا مع المد المشبع: «عنهُ تَلَّهَّى"، وقرأ الباقون: «عنه تَلَهَّى"، وهما يعودان إلى أصل واحد؛ فـ"أصله تتلهى من لهي يلهى بكذا أي: اشتغل، وليس هو من اللهو في شيء" (الحنبلي، 1419هـ، 157/20). وهذا الأصل يدل على الاستغراق في الاشتغال، وتعدد القراءتين في هذه اللفظة لم يخرجها عن معناها المُراد.

وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ﴾ (سورة التكوير: 6)، قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، ويعقوب: «سُجِرت"، وقرأ الباقون: «سُجِّرت"، والتخفيف والتشديد بمعنى واحد، ولم يختلف المعنى عند التشديد وإن كان فيه زيادة مبالغة. واللافت أنَّ بعض فواصل الآيات في سورة التكوير تنوعت ألفاظها بين القراءات مشددة ومخففة؛ فكل قراءة لها وقع مختلف على من يقرأ بها.

وفي قوله تعالى: ﴿بِأَيِّ ذَنبٍ قُتِلَتْ﴾ (سورة التكوير: 9)، قرأ أبو جعفر: «قُتِّلت"، وقرأ الباقون: «قُتِلت"، والتشديد يدل على فظاعة ذلك الفعل وزيادة التقتيل في نفس البنت وأمها وذويها ممن يحبها، والتخفيف يدل على رواية ذلك الحدث الماضي دون استغراق في وصفه.

وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الصُّحُفُ نُشِرَتْ﴾ (سورة التكوير: 10)، قرأ نافع، وابن عامر، وعاصم، وأبو جعفر، ويعقوب: «نُشِرَت"، وقرأ الباقون: «نُشِّرَت". والتضعيف يدل على الكثرة في تلك الصحف، وأنَّ الحساب لا يترك شيئًا لم يُكتب، والتخفيف يحكي عموم الحدث، والقراءتان لا تتعارضان في أنَّ المآل واحد في نشر الأعمال يوم القيامة.

وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِّرَتْ﴾ (سورة التكوير: 12)، قرأ نافع، وابن ذكوان، وحفص، وأبو جعفر، ورويس: «سُعِّرت"، وقرأ الباقون: «سُعِرت". فالتشديد يدل على المعاودة والتكرار، والتخفيف للإخبار عن حالها تلك، والقراءتان تؤولان إلى بيان حال الجحيم وقتئذ وما يحصل بها.

وفي قوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ﴾ (سورة الانفطار: 7)، قرأ عاصم، وحمزة، والكسائي، وخلف: «فَعَدَلك"، وقرأ الباقون: «فعَدَّلك". فـ"معنى عدَّلك: عدَّل خلقك، فأخرجك في أحسن تقويم، وهيَّأ فيك بلطف الخلقة وتعديلها، ما قدرت به على ما لم يقدر عليه غيرك. ومعنى التخفيف: عدل بعضك ببعض، فكنت معتدل الخلقة متناسبها فلا تفاوت فيها" (الفارسي، 1413هـ، 382/6). والقراءتان لا تخرجان عن معنى الحسن الذي أودعه الله في عباده، واستخدام فاء التعقيب في القراءتين يدل على أنَّ هذه اللفظة سواء أكانت مشددة أم مخففة جاءت بصفتها نتيجة نهائية للخلق واكتماله، ولا تخرج اللفظتان عن معنى تفَضُّل الخالق سبحانه على خلقه.

وفي قوله تعالى: ﴿وَيَصْلَىٰ سَعِيرًا﴾ (سورة الانشقاق: 12)، قرأ نافع، وابن كثير، وابن عامر، والكسائي: «ويُصَلَّى"، وقرأ الباقون: «ويَصْلَى"، فمن قرأ «وَيُصَلَّى" بضم الياء وتشديد اللام، بمعنى: أن الله يصليهم تصلية بعد تصلية، وإنضاجة بعد إنضاجة...، (وَيَصْلَى) بفتح الياء وتخفيف اللام، بمعنى: أنهم يَصْلونها ويَرِدونها، فيحترقون فيها" (الطبري، 1420هـ، 316/24). فالمآل في القراءتين واحد إلى النار والعياذ بالله، واختلاف القراءتين لم يُخفف من وطأة العذاب أو المصير، وإنما كان ذلك أدعى في هول النهاية.

وفي قوله تعالى: ﴿إِن كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾ (سورة الطارق: 4)، قرأ ابن عامر، وعاصم، وحمزة، وأبو جعفر: «لَمَّا"، وقرأ الباقون: «لَمَا". فمن قرأ «بالتشديد أي: ما كل نفس إلا عليها حافظ فإن بمعنى ما و﴿لَّمَّا﴾ بمعنى إلا، والعرب تقول: نشدتك الله لما فعلت؛ المعنى إلا فعلت، وقرأ الباقون ﴿لَمَا﴾ بالتخفيف ما تكون زائدة على هذه القراءة، المعنى: إن كل نفس لعليها حافظ" (ابن زنجلة، د.ت، 758). والقراءتان تُشيران إلى إحاطة الله بكل أعمال ابن آدم وحفظها بتكليفه –سبحانه– للملائكة بحفظها؛ فالطريقان يُفَسَّرَان بذات المعنى وبلغتين مختلفتين عند العرب.

وفي قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَىٰ﴾ (سورة الأعلى: 3)، قرأ الكسائي: «قَدَر"، وقرأ الباقون: «قَدَّر"، و"هما لغتان، يقال: قدَّر، وقَدَر" (الأزهري، 1412هـ، 139/3)، والمعنى واحد. ومن بلاغة الذكر الحكيم أنه أتى بلغتين للعرب فأدَّيا معنى واحدًا، وكان

هذا المعنى من صفاته سبحانه وتعالى؛ فكان هذا التعبير موصلًا لهذه الصفة لكافة العرب.

وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ﴾ (سورة الغاشية: 25)، قرأ أبو جعفر: «إيَّابهم"، وقرأ الباقون: «إيَابهم"، وهما لغتان؛ فالتخفيف معناه ظاهر، ومن قرأ بالتشديد فهو من «مصدر: أَيَّب إيّابًا، على معنى: فيْعل فِيعالًا، من: آب يؤُوب. والأصل: إيوابًا، فأُدغمت الياء في الواو، وانقلبت الواو إلى الياء؛ لأنَّها سُبقت بسُكون" (الأزهري، 2001، 436/15). والتفصيل السابق يُظهر بلاغة القرآن الكريم بشمول لغاته؛ فلم يترك هذه اللغة من لغات العرب رغم إيغال المعنى فيها للخروج بمعنى واحد إلا وأتى بها.

وفي قوله تعالى: ﴿وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ﴾ (سورة الفجر: 16)، قرأ ابن عامر، وأبو جعفر: «فقَدَّر، وقرأ الباقون: «فَقَدَر"، «وهما لغتان والمعنى ضيَّق عليه رزقه ولم يوسِّعه له" (ابن زنجلة، د.ت، ص761). ويُلحظ اتساع المعاني بالقراءات وبلاغتها في مختلف الآيات القرآنية؛ فاختلاف القراءتين لم يُغيِّر المعنى المُراد هنا رغم تشابه الحروف وتتابعها مع الآية الثالثة في سورة الأعلى، لكن سياق الآيات هو من حكم المعنى وغيَّره.

وفي قوله تعالى: ﴿يَقُولُ أَهْلَكْتُ مَالًا لُّبَدًا﴾ (سورة البلد: 6)، قرأ أبو جعفر: «لُبَّدا"، وقرأ الباقون: «لُبَدًا": الباقون؛ فالفتح «وهو جمع لبدة بضم اللام وهي: ما تلبد من صوف أو شعر، أي: تجمع والتصق بعضه ببعض، وقرأه أبو جعفر ﴿لُبَّدا﴾ بضم اللام وتشديد الباء على أنه جمع لا بد؛ بمعنى مجتمع بعضه إلى بعض" (ابن عاشور، 1984، 353/30). ويتحد في القراءتين معنى المُجْتَمِع، وهما يؤديان المقصود في الآية الكريمة من إخبار إنفاق المال الكثير، واختيار هذه اللفظة البليغة تتناسق مع سياق المُراد؛ فالمال الذي يُنفق بعد جمعه أدعى للمفاخرة من المال الذي أتى بسهولة وسرعة، ولم يستغرق صاحبه وقتًا في جمعه؛ ليكون إنفاقه أصعب على النفوس من غيره.

وفي قوله تعالى: ﴿الَّذِي جَمَعَ مَالًا وَعَدَّدَهُ﴾ (سورة الهمزة: 2)، قرأ نافع، وابن كثير، وأبو عمرو، وحفص: «جَمَع"، وقرأ الباقون: «جَمَّع"؛ فالمعنيان «جمَّعتُ الشيءَ، إذا كان متفرقًا فَجَمَعْته. وجَمَعْتُه، كثَّرتُه وجَعَلتُه مجموعًا" (الأزهري، 1412هـ، 162/3). ويُلحظ بلاغة اللفظين باختلافهما في المعنى بالبداية، واتفاقهما في مآل الفعل بالنهاية؛ لتخرج نتيجة واحدة، وليتوافق كل منهما مع سياق الآيات، ومُراد السورة، وهذا من دقة اللفظ القرآني باختلاف قراءاته، وتنوع وروده.

**المبحث الثالث: اختلاف الحرف**

تنوع مبحث اختلاف الحرف بين اختلافه بالكلية أو بالنقط، ولكن ما يجمع ما بينهما قُرب النطق، أو الوظيفة النحوية، وجاءت المواضع ضمن هذا المبحث: (10) مواضع؛ ففي قوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَنِينٍ﴾ (سورة التكوير: 24)، قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، والكسائي، ورويس: «بظنين"، وقرأ الباقون: «بضنين"؛ فمن قرأ بالظاء «فمعناه: ما هو متهم، هو الثقة فيما أداه عن الله. والظَّنَّةُ: التهمة، ومن قرأ (بضنِين) فمعناه: ما هو ببخيل على الغيب الذي يؤديه عن الله، وعلى تعليمه كتاب الله؛ مأخوذ من: الضن، وهو: البخل" (الأزهري، 1412هـ، 124/3). وهذا من بلاغة تعدد القراءات؛ فالاختلاف اختلاف تنوع لا تضاد؛ فالمعنيان يؤولان إلى الدفاع عنه –صلى الله عليه وسلم–، وتعداد صفاته الحسنة التي اختصه بها سبحانه عن سائر خلقه؛ ليتولى رسالته؛ فكلاهما يؤديان معنى واسعًا واحدًا.

وفي قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلْ تُكَذِّبُونَ بِالدِّينِ﴾ (سورة الانفطار: 9)، قرأ أبو جعفر: «يكذبون"، وقرأ الباقون: «تكذبون"؛ فقراءة الجمهور باعتبار اللفظة «تاء الخطاب. وقرأه أبو جعفر بياء الغيبة على الالتفات" (ابن عاشور، 1984، 179/30). فالتاء تفيد استمرارهم في التكذيب، والياء على سياق التفات نحو الغيبة؛ فهذا إخبار عن حال المكذبين وسوء حالهم، و"الانتقال من لفظ الحضور إلى لفظ الغيبة، يدل على المقت والتبعيد" (الرازي، 1420هـ، 234/17). فقراءة الخطاب على الزجر وبيان ما حصل منهم، وقراءة الالتفات على بيان سوء حالهم، وكلاهما يصفان تلك الحال السيئة التي لم تقابل النعمة التي تفضل بها سبحانه عليهم بالتصديق.

وفي قوله تعالى: ﴿خِتَامُهُ مِسْكٌ وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ﴾ (سورة المطففين: 26)، قرأ الكسائي: «خَاتَمُهُ"، وقرأ الباقون: «خِتَامُهُ"، و"الخاتم والختام متقاربان في المعنى، إلا أن الخاتم: الاسم، والختام: المصدر" (الفراء، د.ت، 248/3). فظهرت في الآية السابقة بلاغة تعدد القراءات القرآنية في القرآن الكريم بتأدية اسم ومصدر معنى واحدًا دون أن يؤثر هذا التعدد على سياق الآية ومقصدها.

وفي قوله تعالى: ﴿بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ (سورة الأعلى: 16)، قرأ أبو عمرو: «يؤثرون"، وقرأ الباقون: «تؤثرون". فقراءة أبي عمرو على «الغيبة لمناسبة ﴿الأشقى﴾؛ لأنه للجنس فهو جمع، وقرئ: بالتاء من فوق على الخطاب للخلق الذين جبلوا على محبة الدنيا وإيثارها" (قمحاوي، 1427هـ، 213). وهو التفات من الغيبة للخطاب؛ للتنبيه على خطورة تفضيل الدنيا على الآخرة، وسوء عاقبة من قام بهذا الأمر، ولم يُغيّر هذا الاختلاف من أن التعبير بالمضارع في القراءتين يدل على استمرار فعلهم هذا وتجدده.

وفي قوله تعالى: ﴿لَّا تَسْمَعُ فِيهَا لَاغِيَةً﴾ (سورة الغاشية: 11)، قرأ نافع: «لا تُسمع فيها لاغية"، وقرأ ابن كثير، وأبو عمرو، ورويس: «لا يُسمع فيها لاغيةٌ"، وقرأ الباقون: «لا تَسمع فيها لاغيةً". فقراءة التاء المضمومة والياء المضمومة باعتبار ما لم يُسَمَّ فاعله؛ فالتاء لتأنيث ﴿لاغية﴾، والياء لتذكير صاحب الوجوه، أما التاء المفتوحة باعتبار تلك الوجوه الناعمة" (الطبري، 1420هـ، 386/24). ولعل تنوع هذه القراءات زيادة في بيان نعيم أهل الجنة من وجوه مختلفة زادت عن وجهين؛ ليقف المتأمل عند كل تلك الوجوه، ويُدرك أن طريق الجنة يُمكن إدراكه بأعمال متعددة؛ ليحرص المتلقي على أن يغدو من تلك الوجوه وينال نصيبه منها.

وفي قوله تعالى: ﴿لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ﴾ (سورة الغاشية: ٢٢)، قرأ هشام: «بمسيطر"، وقرأ الباقون: «بمصيطر"، «وهي كلُّها لغات" (الأزهري، ١٤١٢هـ، ١٤١/٣)، بمعنى واحد؛ فلم تسيطر لغة من لغات العرب على قراءات القرآن الكريم وحدها، وهذا من إعجاز القرآن الكريم بإحاطته بلغات العرب رغم تنوعها.

وفي قوله تعالى: ﴿كَلَّا ۖ بَل لَّا تُكْرِمُونَ الْيَتِيمَ وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَىٰ طَعَامِ الْمِسْكِينِ وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًّا وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا﴾ (سورة الفجر: 17–20)، قرأ نافع، وابن كثير، وابن عامر: «تُكرمون... ولا تَحُضُّون... وتأكلون... وتُحبون"، وقرأ: أبو عمرو، ويعقوب: «يُكرمون... ولا يَحُضُّون... ويأكلون.. ويُحبون"، وقرأ الباقون: «تُكرمون... ولا تَحآضُّون... وتَأكلون... وتُحبون"؛ فقراءة نافع وابن كثير وابن عامر على الممالأة فيما بينهم والتواصي على ذلك، وقراءة أبي عمرو ويعقوب على الغيبة؛ لإشعار الرسول –صلى الله عليه وسلم– ومن معه بصنيع أولئك تشهيرًا بهم، وقراءة الجمهور بالالتفات من الغيبة إلى الخطاب لمواجهتهم على صنيعهم (الأزهري، 1412هـ، 144/3) و(ابن عاشور، 1984، 333/30). وكل تلك القراءات تُشعر بسوء صنيع أولئك من طرائق متعددة، وأنه مهما اختلفت وجوه الرواية فإن بلاغة القرآن الكريم صيَّرت إيراد ما حدث بمعنى كلي واحد.

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَا يَخَافُ عُقْبَاهَا﴾ (سورة الشمس: 15)، قرأ نافع، وابن عامر، وأبو جعفر: «فلا يخاف"، وقرأ الباقون: «ولا يخاف"؛ فمن قرأ بالفاء فللتعقيب على أنَّ تكذيبهم وعقرهم تبعه عدم خوف العاقبة وهذا حال المكذبين دائمًا، وقراءة الجمهور بالواو على أنَّه سبحانه لا يتعقبه شيء بعد عذابه لهم" (الفارسي، 1413هـ، 420/6). وتظهر بلاغة تعدد القراءات في هذه الآية أنَّ حرفًا واحدًا تغيَّر إسناده لمعنيين مختلفين، وظهر حُسن استخدام الفاء في تصوير حال المكذبين أنهم يكذبون فورًا دون تفكر وإمعان، وجاء استخدام الواو في أنه سبحانه لا يعجزه شيء ولا يُشكل عليه مخلوق؛ فالخالق لا ينتظر من أحدٍ تعقبه في أفعاله، وكان التعدد في الوجهين السابقين مغايرًا في المعنى للآية الواحدة، لكنه لم يخرج عن السياق العام للسورة ومقاصدها.

وفي قوله تعالى: ﴿إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ﴾ (سورة قريش: 2)، قرأ أبو جعفر: «إلافهم"، وقرأ الباقون: «إِيْلافهم"؛ فقراءة أبي جعفر من مصدر الماضي ألِف إلافًا، والجمهور من مصدر المضارع يؤلفون إيلافًا، وكلاهما يؤديان معنى واحدًا وإن اختلفت اللفظة؛ فقد كانوا قبل نزول الآية يألفون الرحلتين، وكذلك أثناء النزول؛ فناسب استخدام الزمنين في أصل المصدرين.

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (سورة الإخلاص: 4)، قرأ حفص: «كُفُوًا"، وقرأ حمزة، ويعقوب، وخلف: «كُفْئًا"، وقرأ الباقون: «كُفُؤًا". «والكفؤ: بضم الكاف وضم الفاء وهمزة في آخره...، ويقال: «كفء" بضم الكاف وسكون الفاء وبالهمز...، ويقال: كفوًا بالواو عوض الهمز...، وهي لغات ثلاث فصيحة" (ابن عاشور، 1984، 620/30). ولعل تعدد اللغات في هذه اللفظة تثبيت لمعنى الآية عند العرب كلهم، ولعل هذا التعدد يرتبط بسبب نزول السورة حينما طلبوا من النبي –صلى الله عليه وسلم– أن ينسب لهم الله سبحانه وتعالى؛ فلم تُترك لغة من لغاتهم في إثبات عدم الكفؤ له –سبحانه– إلا جاءت بها الآية الكريمة، وهذا من تمام بلاغة القرآن الكريم.

**المبحث الرابع: الزيادة**

يُحاول هذا المبحث معرفة النكت البلاغية المتعلقة بزيادة الأحرف في وجوه تعدد القراءات وتتبع معانيها في جزء عم، والنظر في جميع تلك الأوجه وسياقاتها؛ لتبيان أثر هذه الزيادة في المعنى، وجاءت هذه الزيادة في (6) مواضع؛ ففي قوله تعالى: ﴿لَّابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا﴾ (سورة النبأ: 23)، قرأ روح: «لَبثين"، وقرأ الباقون: «لابثين"؛ فـ"يقال لَبِثَ الرّجُلُ يَلْبَثُ لُبْثًا ولَبْثًا فهو لابِث. ويقال: هو لَبِثٌ بمكانِ كذا وكذا، إذا صار اللَبْثُ شأنه" (الأزهري، 1412هـ، 117/3). فالقراءتان تدلان على المصير المحتوم للكفار؛ فتعدد اللفظان اللذان يؤولان إلى معنى الخلود يُنبئ عن سوء المصير الذي ينتظرهم وقتئذ، وكانت زيادة الحرف طريق آخر لوصف تلك العاقبة الوخيمة.

وفي قوله تعالى: ﴿يَقُولُونَ أَإِنَّا لَمَرْدُودُونَ فِي الْحَافِرَةِ﴾ (سورة النازعات: 10)، قرأ نافع، وابن عامر، والكسائي، ويعقوب: «أئِنَّا ...، إذا"، وقرأ أبو جعفر: «إنَّا ...، أئذا"، وقرأ الباقون: «أئنَّا ...، أئذا". فمن قرأ بـ"أئِنَّا ...، إذا" فعلى اعتبار أنَّ اللفظة الأولى للاستفهام، والثانية للظرف المستقبل من الزمان، ومن قرأ بـ"إنَّا ...، أئذا" فقد جاء بالتوكيد أولًا ثم الاستفهام الذي أتبعه بالظرف، ومن قرأ بـ"أئنَّا ...، أئذا" فقد سبق اللفظتين باستفهامين على لغة الكوفيين. ويُلحظ أنَّ التنوع في هذه الآية ألمَّ بكل الأوجه الممكنة لإيضاح حالة الاستفهام الإنكاري الذي وقع منهم واستبعادهم لحصول هذا الأمر، وكانت هذه الألفاظ مجتمعة تعطي بُعدًا لغويًا يعبر عن تلك الحالة التي وقعت منهم، وتزيد من تكثيف الحدث الذي وقع منهم وعُبِّر عنه بصيغ مختلفة للغات مختلفة عند العرب.

وفي قوله تعالى: ﴿أَإِذَا كُنَّا عِظَامًا نَّخِرَةً﴾ (سورة النازعات: 11)، قرأ شعبة، وحمزة، والكسائي، ورويس، وخلف: «ناخرة"، وقرأ الباقون: «نخرة". وهما متماثلان في المعنى؛ فـ"(الناخرة)، و(النخرة) سواء في المعنى بمنزلة الطَّامِعِ وَالطَّمِعِ، وَالْبَاخِلِ وَالْبَخِلِ" (الفراء، د.ت، 231/3). فهما تؤديان المعنى نفسه، ولم يختلف باختلاف اللفظ، وهذا من سعة ألفاظ القرآن الكريم في تنوع القراءات؛ فلا يُشْكِل لفظ من القرآن الكريم على أحد من العرب لنزوله بكل لغاتهم.

وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا انقَلَبُوا إِلَىٰ أَهْلِهِمُ انقَلَبُوا فَكِهِينَ﴾ (سورة المطففين: 31)، قرأ حفص، وأبو جعفر: «فكهين"، وقرأ الباقون: «فاكهين"؛ «وكلٌّ صواب، مثل: طمع وطامع" (الفراء، د.ت، 249/3). وهذه اللفظة يُقال فيها ما قيل في لفظة سورة النازعات: ﴿نخرة﴾؛ فقد جاءت على منوالها.

وفي قوله تعالى: ﴿فَكُّ رَقَبَةٍ أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ﴾ (سورة البلد: 13–14)، قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، والكسائي: «فكَّ رقبةً، أو أَطْعَمَ"، وقرأ الباقون: «فكُّ رقبةٍ، أو إطعامٌ". فالقراءة الأولى للفعل الماضي، والمصدر منه: مفكوك، ومُطْعِم، والثانية للمصدر مباشرة مع ارتباطها باقتحام العقبة، والوجهان لم يُغيّران في المعنى العام والسياق المُراد، ورغم اختلاف النصب والرفع، يُلحظ اتِّحادٌ في القراءتين بالتشديد في: «فكّ"؛ نظرًا إلى أنَّ الفكَّ يصعب على النفس ولا يحصل إلا بعد تغلُّبٍ على ما جُبِل عليه الإنسان من حب المال.

وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَالْمُشْرِكِينَ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا أُولَئِكَ هُمْ شَرُّ الْبَرِيَّةِ (6) إِنَّ الَّذِينَ

آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ﴾ (سورة البينة: 6–7)، قرأ نافع، وابن ذكوان: «البريئة"، وقرأ الباقون: «البريَّة". وهذا الاختلاف مما روعي فيه اللغات بين العرب؛ فـ"إثبات الهمزة لغة أهل الحجاز، والتخفيف لغة بقية العرب" (ابن عاشور، 1984، 484/30)، والمعنى واحد، ولم تختلف الفاصلة القرآنية رغم اختلاف القراءتين؛ فبقي الجرس موجودًا بين الآيتين.

**الخاتمة:**

ناقشت الدراسة الأوجه البلاغية للقراءات العشر في جزء عم بعد النظر في تباينها من حيث اختلاف الحركة، والتضعيف، واختلاف الحرف، والزيادة بتتبعها جميع المواضع ودراستها بلاغيًّا، وهذا ما لم يحصل في أعمال سابقة، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

- أنَّ تعدد وجوه القراءات لم يخرجها عن السياق العام للآيات ومقاصد كل سورة.
- أنَّ الاختلاف وقع في وجهين دائمًا، لكنه امتدَّ إلى ثلاثة أوجه كانت: في مواضع التوحيد، وفي إبراز فضله –سبحانه– على قريش، والتباين في الدين بين المسلمين والكافرين، وتعداد نعيم أهل الجنة، وفي معرض تعداده –سبحانه– لطبائع بعض النفوس في إهانة اليتيم وعدم إطعام المسكين وحب المال، وفي إنكار البعث من الكافرين. وجاء التعدد في المواضع كذلك في تعظيم شأن الله –سبحانه– وأنه لا يكافئه أحد؛ فغلب على هذه المواضع ما يتعلق بالخالق –سبحانه– سوى في موضع واحد.
- أنَّ التعبير القرآني في تعدد القراءات راعى كل لغة من لغات العرب وما كانت عليه آنذاك؛ فلم ينزل على قوم من العرب بلغة تختص بغيرهم.
- أنَّ كتب التوجيه والتفسير اختلفت في منهجها؛ فبعضها تجاوز بعض الآيات فلم يذكر توجيهها كالحجة للقراء السبعة لأبي علي الفارسي، في حين اهتم الطبري في تفسيره بالترجيح بين القراءات أحيانًا، وتجاوزه لبعضها رغم أنَّ تفسيره لم يكن معنيًا بذلك، كما يؤخذ عليه تضعيفه أحيانًا لبعض ما تواتر منها، ولعل تقدم عصره حال دون وصول التواتر إليه.
- أنَّ بعض العلماء تسرَّع في ترجيح وجه من أحد القراءات بلاغيًّا؛ فالترجيح اجتهاد مرجوح، وهذا عائد إلى أنه رجَّح لغته التي يقرأ به، وغفل عن بلاغة الوجوه الأخرى؛ فلا تفاوت في البلاغة بين الوجوه، والترجيح ينافي صحة جميع القراءات؛ فاعتبارها صحيحة ومتواترة يقتضي أن تكون متكافئة في البلاغة.
- أنَّ التغاير بين القراءات تفاوت من حيث العدد؛ فوقع في اختلاف الحركة في (24) موضعًا، والتضعيف في (19) موضعًا، واختلاف الحرف في (10) مواضع، والزيادة في (6) مواضع.
- أنَّ اللفظة إذا اختلفت في موضع من مواضع القرآن الكريم فإنها تطرد نفسها في الاختلاف في كل المواضع.
- أنَّ التضعيف في اللفظة القرآنية لا يكون فيه تفاضل على اللفظ الذي خفف فيه في قراءة أخرى، بل إنَّ الطريقين لهما المنزلة ذاتها في البلاغة.
- أنَّ اختلاف القراءات اختلاف تنوع وتغاير لا اختلاف تضاد وتناقض؛ فليس في هذا الاختلاف ما يهدم الوجه الآخر ويبني عليه، بل يسيران في طريقين متوازيين.
- وتوصي الدراسة بتبني مشروع يقوم على جرد آيات القرآن الكريم كاملة والنظر في أوجه الاختلاف بين القراءات العشر وتوجيهها بلاغيًا على غرار تفسيره فقهيًا أو عقديًا أو إعرابه، وهذا يمكن أن يمهد لمشروع كبير يتبناه أحد مراكز الأبحاث أو الجامعات، كما توصي الدراسة بعقد دراسات لغوية بينية بين الألفاظ التي تؤدي معنى واحدًا من طريقين مختلفين وتلمس هذا التغاير في المعاجم؛ لمعرفة الانزياح الدلالي.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً/ المراجع العربية**

القرآن الكريم.

ابن الجزري، محمد بن محمد. (1421هـ2000–م). *تحبير التيسير في القراءات العشر*. (ط1). تحقيق: أحمد محمد مفلح القضاة. عمان: دار الفرقان.

ابن المثنى، أبو عبيدة معمر. (1381هـ). *مجاز القرآن*. تحقيق: محمد فؤاد سزكين. القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1420هـ1999–م). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*. القاهرة: وزارة الأوقاف– المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1401هـ). *الحجة في القراءات السبع. تحقيق: عبد العال سالم مكرم*. (ط4). بيروت: دار الشروق.

ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد. (د.ت). حجة القراءات. تحقيق: سعيد الأفغاني. بيروت: دار الرسالة.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1421هـ). *المحكم والمحيط الأعظم*. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد". تونس: الدار التونسية للنشر.

الأزهري، محمد بن أحمد الهروي. (2001). *تهذيب اللغة*. تحقيق: محمد عوض مرعب. (ط1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الأزهري، محمد بن أحمد. (1412هـ1991–م). *معاني القراءات للأزهري*. (ط1). الرياض: مركز البحوث في كلية الآداب– جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

الأصبهاني، أحمد بن عبد الله. (1394هـ1974–م). *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. مصر: دار السعادة.

البندنيجي، اليمان بن أبي اليمان. (1976). *التقفية في اللغة*. تحقيق: خليل إبراهيم العطية. بغداد: وزارة الأوقاف. إحياء التراث الإسلامي (14). مطبعة العاني.

الجرجاني، علي بن محمد. (1403هـ). *كتاب التعريفات*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحنبلي، سراج الدين عمر بن علي. (1419هـ1998–م). *اللباب في علوم الكتاب*. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

راجح، محمدكريّم؛ وخاروف، محمد فهد. (1414هـ1994–م). *القراءات العشر المتواترة*. (ط2). المدينة المنورة: دار المهاجر للنشر والتوزيع.

الرازي، محمد بن عمر. (1420هـ). *مفاتيح الغيب*= التفسير الكبير. (ط3). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الرازي، زين الدين أبو عبد الله. (1420هـ1999–م). *مختار الصحاح*. تحقيق: يوسف الشيخ محمد. (ط5). بيروت: المكتبة العصرية، صيدا: الدار النموذجية.

الطبري، محمد بن جرير. (1420هـ2000–م). *جامع البيان في تأويل القرآن*. تحقيق: أحمد محمد شاكر. (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الفارسي، الحسن بن أحمد. (1413هـ1993–م). *الحجة للقراء السبعة*. تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجاني. (ط2). دمشق، بيروت: دار المأمون للتراث.

الفراء، أبو زكريا يحيى. (د.ت). *معاني القرآن*. تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرون. (ط1). مصر: دار المصرية للتأليف والترجمة.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). *كتاب العين*. تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

قمحاوي، محمد الصادق. (1427هـ– 2006م). *طلائع البشر في توجيه القراءات العشر*. (ط1). مصر: دار العقيدة.

الكرماني، محمد بن أبي المحاسن. (1422هـ– 2001م). *مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني*. تحقيق: عبد الكريم مصطفى مدلج. (ط1). بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

**ثانياً/ المراجع العربية بحروف لاتينية**

The Holy Quran.

Ibn al-Jazari, Shams al-Din Abu al-Khair, Muhammad bin Muhammad bin Yusuf, (1421 AH - 2000 AD), Tahber al-Taysir in the Ten Readings. (Ed 1), Investigation: Alqothah, Ahmed Muhammad Mufleh, Dar Al-Furqan - Jordan - Amman.

Ibn al-Muthanna, Abu Ubaidah Muammar, (1381 AH), Majaz Alqur'an, investigated by: Sezgin, Muhammad Fouad, Al-Khanji Library - Cairo.

Ibn Jinni, Abu al-Fath Othman bin Jinni al-Mawsili, (1420 AH-1999 AD), Almuhtasib in clarifying the irregularities on abnormal readings, Ministry of Endowments - Supreme Council for Islamic Affairs, Cairo.

Ibn Khalawayh, Abu Abdullah, Al-Hussein bin Ahmed, (1401 AH), the argument in the seven readings. (E4), investigation: Makram, Abdel-Al Salem, Dar Al-Shorouk - Beirut.

Ibn Zanjla, Abu Zara'a, Abd al-Rahman bin Muhammad, (D-T), The argument of readings, investigated by: Al-Afghani, Saeed, Dar Al-Resala, Beirut.

Ibn saidah, Abu Al-Hasan, Ali bin Ismail, (1421 AH), The tightener and the Great Periphery. (E1), Investigated by: Hindawi, Abdel Hamid, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut.

Ibn Ashour, Muhammad al-Taher ibn Muhammad ibn Muhammad al-Taher al-Tunisi, (1984 AD), Liberation and Enlightenment "Editing the Right Meaning and Enlightening the New Mind from the Interpretation of the Glorious Book", Tunisian Publishing House - Tunisia.

Al-Azhari, Abu Mansour Muhammad bin Ahmed Al-Harawi, (2001 AD), Refining the language. (Ed 1), Investigation: Mereb, Muhammad Awad, Dar Eheaa Altorath Alarbi - Beirut.

Al-Azhari, Abu Mansour, Muhammad bin Ahmed, (1412 AH - 1991 AD), the meanings of the readings of al-Azhari. (Ed 1), Research Center at the College of Arts - King Saud University, Saudi Arabia, Riyadh.

Al-Asbahani, Abu Naim Ahmed bin Abdullah, (1394 AH-1974 AD), Heliat Alaoliaa and Tabaqat Alasfia, Dar al-Saada - next to the Governorate of Egypt.

Al-Bandaniji, Abu Bishr, Al-Yaman bin Abi Al-Yaman, (1976 AD), Al-Taqfiyyah in Language, investigated by: Al-Attiyah, Khalil Ibrahim, the Iraqi Republic, the Ministry of Endowments, Revival of Islamic Heritage (14), Al-Ani Press - Baghdad.

Al-Jarjani, Ali bin Muhammad bin Ali Al-Zain Al-Sharif, (1403 AH), the book of definitions, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, Lebanon.

Al-Hanbali, Abu Hafs Siraj Al-Din Omar bin Ali bin Adel, (1419 AH-1998 AD), The Pulp in the Science of the Book. (Ed 1), Investigated by: Abdel-Mawgod, Adel Ahmed, and Moawad, Ali Muhammad, Dar Al-Kutub Al-Ilmia, Beirut, Lebanon.

Rajeh, Muhammad Karim, and Kharof, Muhammad Fahd, (1414 AH - 1994 AD), the ten frequent readings. (Ed 2), Dar Al-Muhajir for Publishing and Distribution, Medina.

Al-Razi, Abu Abdullah Muhammad bin Omar Fakhr Al-Din, (1420 AH), Mafateh Algaib =

Altafsir Alkabir. (E3), Dar Eheaa Altorath Alarbi, Beirut.

Al-Razi, Zain Al-Din Abu Abdullah Muhammad bin Abi Bakr bin Abdul Qader, (1420 AH-1999 AD), Mukhtar Al-Sihah. (Ed 5), Investigation: Muhammad, Youssef Al-Sheikh, Al-Asriya Library - Aldar Alnamothajiah, Beirut - Saida.

Al-Tabari, Abu Jaafar, Muhammad bin Jarir bin Yazid bin Kathir bin Ghalib Al-Amali, (1420 AH- 2000 AD), Jami` al-Bayan fi Ta'wil al-Quran. (Ed 1), Investigated by: Shaker, Ahmed Muhammad, Al-Resala Foundation.

Al-Farsi, Abu Ali, Al-Hasan bin Ahmed bin Abdul Ghaffar, (1413 AH - 1993 AD), the argument for the seven readers. (Ed 2.), Investigation: Kahwaji, Badr Al-Din, Goijani, Bashir, Dar Al-Mamoun for Altorathe, Damascus - Beirut.

Al-Farra, Abu Zakaria Yahya bin Ziyad bin Abdullah bin Manzur Al-Dailami, (D-T), The meanings of the Qur'an. (Ed 1), Investigation: Al-Najati, Ahmed Youssef, and others, Dar Al-Masrya for Authoring and Translation, Egypt.

Al-Farahidi, Abu Abdul-Rahman Al-Khalil bin Ahmed bin Amr bin Tamim Al-Basri, (D-T), Al-Ain book, investigated by: Al-Makhzoumi, Mahdi, and Al-Samarrai, Ibrahim, House and Library of Al-Hilal, Beirut.

Qamhawi, Muhammad Al-Sadiq, (1427 A.H. - 2006 A.D.), Talie Albisher in Guiding the Ten Readings. (E1), Dar Al-Aqeedah, Egypt.

Al-Kirmani, Abu Al-Ala Muhammad bin Abi Al-Mahasin Mahmoud bin Abi Al-Fath, (1422 AH - 2001 AD), the keys to songs in readings and meanings. (E1), Investigation: Medleg, Abdel Karim Mustafa, Dar Ibn Hazm for printing, publishing and distribution, Beirut - Lebanon.

# سلوة الغريب آداب المؤالفة في نماذج من النثر العربيّ القديم

**د. مي عبد العزيز الوثلان**

**أستاذ الأدب القديم المساعد، كلية الآداب، جامعة الملك سعود**

**المستخلص:**

تسعى هذه المقاربة إلى الكشف عن دور الآداب الاجتماعية في تأنيس الغريب ومؤالفته، فقد وصفت النصوص النثرية القديمة ما ينجم عن شعور الإنسان بالغربة نتيجة لمباينته المألوف من الأماكن والأشخاص،؛ إذ يعتري الغريب الهمّ والانقباض والوحشة. من هنا برزت بعض الممارسات اليومية كالمؤاكلة والمنادمة والمحادثة بوصفها وسائل ميسرة لاندماج الغريب، ومدعاة لإشاعة السكينة والراحة والسرور في نفس الضيف الغريب. والإشكالية التي تقوم عليها هذه الدراسة ترتكز في السؤال التالي، ما المقصود بالمؤانسة؟ وما العلاقة بين الآداب الاجتماعية وتأنيس الغريب؟ وما الغاية منه؟ وقد اخترنا مقاربة هذه الآداب في مدونة تضم كتاب «نشوار المحاضرة» للتنوخي (٩٣٩)، وكتاب «قطب السرور» للرقيق القيرواني (١٠٢٩)، و»المستطرف من كلّ فنّ مستظرف» للأبشيهي (١٤٤٨)، ونصوص متفرقة في مصادر أخرى، وتتوسل الدراسة بالمقاربتين السوسيولوجيّة والأنثربولوجيّة. وخلصت الدراسة إلى اعتبار هذه السلوكات والممارسات اليومية طقوسًا تضطلع بوظائف وتشف عن دلالات، من بينها، تعاطي المودة، وردم الهوة، وتجسير المسافات، وترويض الغريب وكبح شروره.

**الكلمات المفتاحية:** مؤانسة، غريب، طقوس.

# Familiarizing the foreigner Familiarization Etiquette in Classic Arabic Prose models

**Mai Abdul-Aziz ALwathlan**

Assistant Professor of Classical Arabic Literature,Department of Arabic Language and Literature,College of Arts, King Saud University.

**Abstract:**

The analysis in this paper seeks to reveal the role of social etiquette in the humanization (ta'nees – تأنيس) and familiarization of the foreigner . Classic Arabic prose has described how being among different people and places can result in a feeling of alienation as the person made to feel other often suffers from anxiety, constriction, and loneliness. Hence, daily practices like co-eating (al-mo'akala – المؤاكلة), co-drinking (al-munadama – المنادمة), and conversing (al-muhadatha – المحادثة) emerged as ways to facilitate the integration of the othered guest, and to spread feelings of tranquillity, comfort and pleasure in them.

The study is concerned with the following questions: what is humanization, what is the relationship between social etiquette and the humanization of the foreigner, and what is the purpose behind it?

The study analyzes the following works of literature in a blog, "Nashwar Al-Muhadhara – «نشوار المحاضرة by Al-Tanokhi (939) , "Qutb Al-Suroor – قطب السرور"by Al-Raqiq Al-Qayrawani (1029), and "Al-Mustatraf Min Kulli Fannin Mustathraf – المستطرف من كلّ فنٍ مستظرف"by Al-Ahbashi (1448) among other texts from various sources. The study takes a sociological and anthropological approach to the analysis.

The study concludes that these daily behaviors and practices were considered ritualistic and carried out certain functions and meanings. Among these are the giving of affection, the bridging of gaps, the domestication of the foreigner, and the curbing of their evils.

Keywords: Familiarizing, foreigner, Ritual.

**مقدمة:**

كشف الحضور المكثّف للآداب الاجتماعية في نصوص النثر العربيّ القديم، عن وجود علاقة متينة بين الظاهرة الاجتماعية والمجال الأدبي؛ إذ تتواتر آداب المنادمة والمجالسة والمسايرة والمحادثة في الأخبار والنوادر والقصص، بوصفها وسائل رمزية وعلامات دالّة تختلف باختلاف مقامات التفاعل وفضاءاته.

وقد جاءت هذه الآداب الاجتماعية حافّة بالممارسة الأدبية ومصاحبة لها، فنجد في النصوص الإلحاح على المؤاكلة والمشاربة قبيل إنشاد القصائد أو سرد الحكايات أو الاستماع للمغنيين؛ ممّا يجعل من هذه الآداب عتبة مهيئة للقادم الغريب ومقدمة قادحة لإبداعه. ولهذا فبإمكاننا أن نعدّ آداب المجالسة والمؤاكلة والمنادمة، في مظهر من مظاهرها، طقوسًا تتعهد بتأنيس الغريب، وركائز مجسّرة للألفة والتواصل، ومبددة للريبة والوحشة والغربة.

وتطرح الدراسة سؤالًا عن المقصود بفعل التأنيس وما العلاقة بين الآداب الاجتماعية وتأنيس الغريب، وما الغاية منه. وللإجابة عن هذه الأسئلة؛ سنقارب هذه الآداب في نماذج من النثر العربي القديم، ومصادرها الأساسية هي كتاب «نشوار المحاضرة" للتنوخي (939)، وكتاب «قطب السرور" للرقيق القيرواني (1029)، و"المستطرف من كلّ فنّ مستظرف" للأبشيهي (1448)، ونصوص متفرقة في مصادر أخرى.

وقد اقتضت منهجية البحث تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين، يوضح القسم الأول المراد بالغريب في نصوص المدونة، وتبيين الغاية من تأنيسه، ويقف القسم الثاني على أبرز مظاهر المؤانسة وتحليل تمثلاتها المختلفة كقواعد الضيافة وتقاليد التخاطب في النصوص الأدبية، كما ستضطلع الدراسة بتفسير الدلالة الرمزية لهذه الطقوس وملاحظة وظائفها المتعددة، متوسلة بالمقاربة السوسيولوجيّة والأنثربولوجيّة التي تُعنى بالممارسات الاجتماعية، وإبراز الجانب الطقسي في آداب السلوك، وتقنين العلاقات وضبط أدوارها.

**في الغربة والأنس:**

يدور معنى الغربة والغريب في المعاجم اللغوية حول النفي والبعد، والذهاب والتنحي عن النّاس، والنوى والنأي والبعد عن الأهل والأوطان، والطريف والحادث، ومنه قولهم: «الخبر المُغرِب"، وفي الحديث أن النبي–صلى الله عليه وسلم– سُئل عن الغرباء فقال: «الذين يحيون ما أمات النّاس من سنتي" (الدينوري، 1999، ص181). وقوله: «إن الإسلام بدأ غريبًا وسيعود غريبًا" (مسلم، 1991، 131/1)، وفي ذلك إشارة للقلّة. والغريب أيضًا: النادر وغير المألوف والغامض من الكلام (لسان العرب، مادة غرب).

وكلّ ما ذُكر يجسد البعد (المادّي) للغربة إن جازت التسمية، إلا أننا نلاحظ أن ثمة غربة أخرى يمثّلها نصّ لأبي حيّان التوحيدي (1981) في كتاب «الإشارات الآلهية"؛ إذ يقول: «يا هذا! هذا وصف غريب نأى عن وطنٍ بني بالماء والطين، وبعد عن آلافٍ له عهدهم الخشونة واللين، ولعلّه عاقرهم الكأس بين الغدران والرياض، واجتلى بعينيه محاسن الحدق المراض، ثم إن كان عاقبة ذلك كلّه إلى الذهاب، والانقراض، فأين أنت عن غريبٍ قد طالت غربته في وطنه، وقلّ حظه ونصيبه من حبيبه وسكنه؟! وأين أنت عن غريب ليس له سبيل إلى الأوطان، ولا طاقة به على الاستيطان؟" (ص113). ونفهم من هذا النصّ أن الإحساس بالهامشية، وعدم الجدوى، وضياع المغزى، والشعور بالعزلة نوع من أنواع الغربة. والحديث عن معنى الغربة والغريب يقود بالضرورة إلى تبيين المقصود بالتأنيس، والأنس، كما يفسّره المعجم، الطمأنينة وخلاف الوحشة. وعن ابن الأعرابي: أنست بفلان أي فرحت به (لسان العرب، مادة أنس)، وعند ابن فارس (1979) الأنس ظهور الشيء وكلّ شيء خالف طريق التوحش (145/1). والسؤال الذي يُطرح الآن هو ما العلاقة بين الغريب والتأنيس في اللغة ومعناهما في نصوص المدونة؟

**الغريب وتمثيلاته في نصوص المدونة:**

يحضر الغريب في نصوص المدونة بهيئة الطارئ أو الضيف أو الوافد. ويجمل ابن المقفع (1989) الوافدين على باب السلطان في قوله: «قد يسعى إلى أبواب السلطان أجناس من النّاس كثير، أمّا الصالح فمدعو، وأمّا الطالح فمقتحم، وأمّا ذو الأدب فطالب، وأمّا من لا أدب له فمختلس، وأمّا القوي فمدافع، وأمّا الضعيف فمدفوع، وأمّا المحسن فمستثيب، وأمّا المسيء فمستجير، فهو مجمع البرّ والفاجر والعالم والجاهل والشريف والوضيع" (ص63). وتشف هذه المقولة عن احتكام ابن المقفع إلى جملة من الآداب الاجتماعية والقواعد السلوكية في تصنيف الوافد الغريب إلى ضيف ومتطفل ومحسن ومسيء.

ويتكشّف لنا هذا الطارئ في أكثر من صورة، من بينها المسافر، وقد جاء في نوادر الخلفاء قول أحدهم: «يا أخا العرب، إن أرضنا هذه مسبعة، وهذه الليلة مظلمة موحشة شديدة الظلمة ولا آمن عليك من الوحش أن يفترسك، فانزل على الرحب والسعة، فإذا كان من الغد أرشدتك إلى الطريق" (الإتليدي، 2013، ص176). وتتأكد في السفر الحاجة إلى من يحسن المرافقة فيخفف بصحبة المرافق مشقة الطريق؛ إذ يقطع بحديثه طول المسافة ويهوّن بمؤانسته ثقل السفر يقول الخبر: «التمس أمير المؤمنين رجلاً يكون بصحبته في بعض أسفاره، فأشير عليه بي، وكنت حديث السن" (التنوخي، 1995، 21/2).

والغريب في معرض آخر، هو الشاعر أو الأديب أو المغني الذي يدلف إلى بلاط الخليفة أو الوزير لأول مرة، رغبة في الانضمام إلى جملة المسامرين والمنادمين والمغنيين، أو طمعًا في نيل كسب وجائزة، ولا يخفى ما يعتري الماكث بباب الخليفة من يأس وهمّ نتيجة عدم الوثوق في الوصول للمجلس، فضلًا عن نيل الرضا والاستحسان. «يقول الحميري للخليفة الرشيد: يا أمير المؤمنين خلّفت بالباب آنفًا رجلًا من إخوانك الأنصار، متقدمًا في شعره وأدبه وأنشدني قصيدة يذكر فيها صبوه ولهوه ولعبه ومجالسه.. قال: فاستفزه السرور إلى دخوله واستماع قصيدته.. فأمهل حتى تراجع عقله وسكن جأشه، ثم أذن له في الجلوس، فأنبرى ينشد قصيدته" (الرقيق القيراوني، 1969، ص42).

والغريب الشخص الذي يأتي في غير الوقت المرسوم له وإن كان معروفًا، و"من الطبيعي أن السنن الشعائرية تقتضي أن يعامل مشارك مصدق عليه بصورة مختلفة تمامًا عن مشارك غير مصدق عليه" (غوفمان، 2019، ص159). وبذلك يلبس الضيف لبوس الفضولي والمتطفل، من ذلك ما رواه الرقيق القيرواني (1969) في قوله: «إذ طرأ عليهما طارئ لا يعرفانه فجلس إليهما وثقّل عليهما" (ص38).

والغريب أيضًا، الضيف المدعو، والضيف الوجيه، وضيف الولائم، والغريب أيضا، هو المجنون والمهرّج والمتحامق، ولعلّ شخصية أبي العبر تمثل نموذجًا للمتحامق، فمباينته للمعهود شملت شكل لباسه وحديثه وطريقة إنشاده للشعر وتدوينه له. يقول الأصفهاني: (1992): «كان أبو العبر يجلس بسُرّ من رأى في مجلس يجتمع عليه فيه المجان يكتبون عنه...، وبين يديه قصبةٌ طويلة، وعلى رأسه خفّ، وفي رجليه قَلَنْسِيتان ومستمليه في جوف بئر، وحوله ثلاثة نفر يدقون بالهواوين، حتى تكثر الجلبة، ويقلّ السماع، ويصيح مستمليه من جوف البئر" (208/23).

والغريب أيضًا التاجر يقول الخبر: «ولقد دخلت إليه يوما بالأهواز، وهو عاملها، أقلّب عليه ثيابًا، ولم تكن بيننا معرفة، فأخذ منها ما أراد، ووافقني على الأثمان، وطال جلوسي عنده، فجاء غلمانه بأطباق فاكهة" (التنوخي،1995، ج2،ص334). والغريب الهارب جاء في نوادر الخلفاء ما نصّه «فدخل في الرحبة فرآني واقفًا مرتابًا فقال لي: ألك حاجة؟ فقلت: غريب خائف من القتل" (الإتليدي، 2013، ص119).

ونصلّ من ذلك كله، إلى أن علاقة الغريب بالآخر متوترة وقلقة، مكبّلة بالارتياب والشكّ؛ لأن الإحساس بالحوائل

والاختلافات والمسافات بين الأشخاص؛ ممّا ينزع عن الإنسان ألفته، وتجعله غريبًا مقيدًا بالخوف والرهبة. وفي إبراز الغريب على هذا النحو من احتباس اللسان واختلاج العقل، تكمن الغاية من تأنيسه، وتتأكد الحاجة لردم الهوة وتجسير المسافة أو إلغائها. يقول الجاحظ (2004) في كتاب الحيوان: «إذا استوحش الإنسان تمثّل له الشيء الصغير في صورة الكبير وارتاب وتفرّق ذهنه، فرأى ما لا يرى ويسمع ما لا يسمع وتوهم على الشيء اليسير الحقير على أنه عظيم جليل" (250/6).

من هنا، نتبين دور الآداب الاجتماعية في تهيئة الغريب وتحضيره نفسيًا، فيتلاشى شعوره بالانكماش، ويتبدد انقباضه ويحلّ محلّه التبسط والانشراح والجسارة، وقد لفت العتّابي الخليفة المأمون إلى أن الإقبال بالمزاح والمداعبة غير متأتية إلا بعد بسط حديث وطول ألفة، يقول الخبر: «وأقبل عليه ] المأمون[ يسأله عن حاله، وهو يجيبه بلسان ذلق طلق، فاستطرف المأمون ذلك، وأقبل عليه بالمداعبة والمزاح، فظن الشيخ أنه استخف به، فقال له: يا أمير المؤمنين الإيناس قبل الإبساس" (الأصفهاني، 1992، 125/13).

وفي الوصايا التي تندرج في آداب التعامل مع الملوك من قبيل «إذا زادك السلطان تأنيسًا، فزده إجلالا" (الأبشيهي، 2013، ص161) إلماح إلى أن ثمة طقوسًا يراد منها تأنيس الغريب ليجود بحديثه، ويسخو بطرائفه، ويألف جليسه؛ لأن «من أوحش انقبض عن المسألة" (الشابشتي، 2008، ص125).

**المؤانسة: سلوة الغريب**

يتكئ التأنيس على جملة من الأفعال الطقوسية التي من شأنها أن تقلّص المسافة بين الضيف والمضيف، وتردم فجوة الاختلاف بينهما، نسبيًا، ويتأكد ذلك مع تفاوت العلاقة وتباين المراتب الاجتماعية، فكثيرًا ما يحصر المتكلم ويرتج عليه في مجالس الخاصة نتيجة للتهيب. وهذه المراسم تأتي وفق ترتيب معين، وتتفاوت صرامتها بحسب المجلس ومرتاديه، فمجلس العامة أقلّ تحفظا والتزامًا بالتقاليد من مجلس الخاصة. وفي كليهما يُلزم الغريب باحترام قواعد مضيفه وأعراف مجلسه وطقوسه.

وجاءت تسميتنا لها بالطقوس أو الشعائر؛ لأنها تتألف من مجموع الأنشطة والأفعال المنظمة التي تتخذها جماعة ما أثناء الاحتفالات (المحواشي،2010، ص4). وأشار غوفمان (2019) في تحليله للتفاعلات اليومية إلى «طقوس صغيرة" تقع بين أفراد وجماعات محدودة.. وطقوس التفاعل هذه تشمل جزءًا كبيرًا مما يسمى عادة آدابًا «السلوك حول المائدة، طريقة الجلوس أو اللباس ولكن أيضًا تظاهرات خطابية: التحايا، الشكر، الاعتذار" (شارودو، 2008، ص494).

وحين ندقق النظر في هذه الطقوس الواردة في مدونتنا، نجدها تتوسل بالممارسات الاجتماعية بأفانينها المختلفة، وجلّ هذه الممارسات من المؤاكلة والمنادمة والمجالسة تؤذن بتبديد الشعور بالغربة، وإذابة الارتباك، وإزاحة الوحشة. تقول ماري دوغلاس: «إن إرساء علاقة صداقة ما وإنشاؤها لا تقوم دون إجراء طقوس للصداقة، فلكي نعزز حبّنا ونعبّر عن صداقتنا؛ نبعث بطاقة بريد أو إكليل زهور، أو نقوم بزيارة مجاملة. معنى ذلك أن حياتنا الاجتماعية تحتاج دومًا إلى فعالية الطقس، ولا يمكن للروابط أن تقوى دون توسّل بالأفعال الرمزية والطقسية" (في الشاوش، 2015، ص13).

وعليه، فإن هذه الأنشطة والممارسات التي تندرج في اليومي تمارس بصورة آلية تتكفل بطمأنة الغريب، ولعلّ احترام الغريب لهذه القواعد والآداب والتزامه بها تضمن له إحداث الأثر المنتظر منه، وكأن لياقة الضيف في التعامل مع هذه الطقوس الاستهلالية بانية للمواقف والمحادثات اللاحقة. من ذلك ما يتضمنه اللباس من دلالة رمزية، قد تكون في بعض السياقات، حاجبة للأنس وطاردة للألفة، يقول الخبر: «ليس هذا اللباس، أيها الشريف، لباس الدار، ولا حضورك حضور من يريد الوصول، فقال له: كأنك أنكرت البياض؟ قال: نعم" (الصابئ، 1986، ص47). ولعلّ ارتداء البياض زمن العباسيين يختزل رسالة مفادها عصيان أو نشوز ومقاومة، وبهذا يكون اللباس حائلًا دون الانخراط في سلك الجماعة.

وتتكفل هذه النشاطات اليومية، والسلوكات الاجتماعية بإحداث أثر في نفس الغريب، ونقله من حالة شعورية إلى حالة أخرى مغايرة، ولعلّ العناية الفائقة بها، كما تبين النصوص، منطلقة من هذا الدافع النفسي. وممّا يدعم هذا التصور" تقنين" هذه الأنشطة، وتضمنها وسائل موجهة نحو هدف وغاية محددة. جاء في" قطب السرور" (1969) هذا الخبر الذي يقول: « أما أولهن فتقيم عندي، وتأكل من الطعام ما تقوّي به نفسك، والثانية أن تشرب أقداحا تمسك قلبك، وتحفظ نفسك، ويثبت في حافظتك ما سمعته، والثالثة أن تحدثني بحديثك" (ص14). ونتبين من هذا الخبر أن استجلاب الأنس والانشراح متحقق بجماع أمور تخاطب حواس الضيف (الغريب) ووجدانه، فلّذة الشرب تعضد لذّة الأكل، وبهجة الاستماع تقود إلى متعة الحديث، وملاطفة الرفيق مدعاة إلى التبسّط، وباجتماعها تتولد المؤانسة.

ويفضي بنا ذلك إلى بسط القول في ذكر طقوس المؤالفة وما يندرج فيها من جلسات الطعام والشراب ورسوم الضيافة بأشكالها ووظائفها المختلفة.

**طقوس مؤانسة الغريب في نصوص المدونة:**

**المؤاكلة** : لئن كان تقديم الطعام والشراب من أوجب ما تستلزمه الضيافة، فإن هذا السلوك المشاع والمألوف يتضمن إشارات ومعاني كامنة تظهر بالتمعن في النصوص والنظر في الجوانب الثقافية، ونتوصل منهما إلى اضطلاع الطعام، في كثير من الأخبار، بدور الوسيط الرمزي. ولعلنا نختزل هذه الأدوار والإشارات فيما له علاقة بموضوع البحث.

**تعاطي المودة وتجسير الهوة:**

يكمن المغزى من مشاركة الطعام والاجتماع على الموائد في الشعور بالمتعة ومضاعفة اللذّة، المتأتية من تجديد الأواصر ومقاومة العزلة؛ فالطعام ليس حاجة تسدّ الرمق وتقيم الأود فحسب، إنما وسيلة تحقق للاندماج في الآخرين. ويبدو الإلحاح على هذه القيمة في كثير من المواطن والسياقات التي تنفر من الانفراد بالأكل فـ" المائدة مرزوقة" (الأبشيهي، 2013، ص303). كما أن الامتناع عن إصابة شيء من المائدة داعٍ إلى التوجس والإنكار، وأمارة على إهانة الضيف وتحقيره.

ولا يخفى أثر الخلطة في إسعاد النفس وإبهاجها؛ ولذا يقترن الطعام في نصوص كثيرة بالحديث والكلام[1]، فالمؤاكلة تعضد بين لذتين؛ لذّة الأكل ولذّة السماع، جاء في الخبر «فقلت لغلامي: احضر لي ما أتشاغل به، فأحضر لي طعامًا وشرابًا، فتنغصتُ إذ لم يكن معي من يؤانسني، ولم أزل أتطلع من الطاقات" (الإتليدي، 1992، ص182). وإذا ما تأملنا الارتباط بين قوله: «لم يكن معي" والفعل «تنغصت" أدركنا قيمة المطاعمة في استجلاب الأنس والسرور، وجعل الحديث والأكل بسبب من بعضهما، فمشاركة الموائد تتطلب حكيًا والحكي متعة. وكلاهما له دور في خلق العلاقات وتوطيدها وتعميق الودّ وجمع المتفرق.

ولعلّ إجادة المؤاكلة وتحقيق شروطها وارتسام آدابها ممّا يثمر في قضاء الحوائج، يقول الخبر: «هو رجل سمح على الطعام، محبّ لأكله على مائدته، موجب لحرمته، ... وتأكل وتنبسط وتخاطبه في أمرك عقيب الأكل وتسأله وترفق به وتخضع له فإنه يسامحك بأكثرها" (التنوخي، 1995، 338/2). وتتدخل المؤاكلة في اختيار النديم، جاء في نشوار المحاضرة قول أحدهم لضيفه: «إني استطبت مؤاكلتك بالأمس" (التنوخي، 1995، 338/2). ومن ثمّ كان اختيار أصناف الطعام مرتهنًا بمدى فعاليتها في إبقاء المسامر والنديم في حالة نشاط بدن وتوقّد ذهن؛ ولذا يستبعد من المائدة ما يربك المعدة ويشلّ التفكير.

وتشف النصوص عن الطقوس المنتهجة في ترتيب الولائم والمآدب، فالشراب يأتي في مرحلة موالية للأكل، وفي مجلس خاص به، جاء في الخبر «وانقضى الأكل وجلسنا على الشراب" (التنوخي، 1995، 191/2). وأيضًا «أكلنا أسرى طعام وأنظفه، وقمنا إلى

(1) لايخفى صلة بعض الأجناس الأدبية بالمؤاكلة كجنسي النادرة والمأدبة على سبيل المثال.

مجلس للشراب سريّ" (التنوخي، 1995، 193/2). وتشيع الخمرة في المجلس بهجة وأنسا، وتحقق لشاربها لذّة ومتعة، فهي «من أبرز رموز الاندماج والحياة" (ستيتكيفتش، 1985، ص70). مؤلفة للقلوب، نافية للحزن والهمّ، ومنشّطة للفكر، شاحذة للذهن، مزيلة لما يخالج نفس الغريب من التوتر والرهبة، ومجددة للهمّة، ومن تمام لذّتها أن تدار بيد ساقٍ وضّاء الوجه حسن المنظر[2]. وبسبب من ذلك كلّه؛ ألفينا الشراب مقدمة ضرورية يتقوى بها المسامر على الحديث والغناء وإلقاء الشعر.

وقد قرنت الأخبار بين وصف النديم والمسامر بـ"المجيد للشرب"، وتخلّقه بالظرف وخفّة الروح وتحقيق معنى المؤانسة، ومن هنا كان لها دور في تأليف القلوب وتوكيد أواصر الألفة والمودة، يقول أبو نواس:

الراح طيبة وليس تمامها ... إلا بطيب خلائق الجلاّس (2010، ص110).

ويتخلل هذه الموائد شيءٌ من الترفيه، فوجود الجواري والإماء في تلك المجالس، بالإضافة إلى الأنشطة التي يؤدونها ممّا يزيد في الأنس والمتعة، ويمتد هذا التأثير ليظهر في النصوص الأدبية.

**كبح الشرور:**

يختزل دور الضيافة كثيرًا في الاستجابة إلى متطلبات الجماعة التي تعلي من قيمة الكرم، وتحث على إغاثة الملهوف، إلا أن النصوص تشير إلى دور خطير للضيافة، نتبينه من الإلحاح على المؤاكلة وإلزاميتها وعقوبة من يتجافى عن مشاركة هذا الطقس؛ ولذا تبدو المؤاكلة، في بعض السياقات، حرزًا مكينًا وفعلًا سحريًا تمكّن المضيف من التأثير في ضيفه بنزع شروره والسيطرة عليها، يذكر موس (2011) «أن تناول الطعام جماعيًا من الأفعال ذات القيمة السحرية؛ إذ تمكن من الامتزاج بجوهر الآخر" (ص210).

يكشف هذا التصوّر عن نظرة الإنسان إلى الآخر الغريب وما يحمله حضوره من توقع الخطر والشر والخديعة، ومن ثم كان الطعام وسيلة رمزية يرام منها تطهير الغريب، ونزع شروره وآثامه، ولأن «المطبخ وسيلة من وسائل التحويل ] تحويل المواد الخام إلى مواد مطهوة[؛ فلا بد أن ييسر جميع أنواع التحويلات، على الأقل مجازيا" (كونيهان، 2013، ص40). نلمس من هذا الشاهد تماسًا عجيبًا بين تحويل المواد الخام إلى مطهوة، وتحول الغريب إلى أليف وصديق، فتولد مكون جديد عن فعل الطهي، وتآلف المكونات النيئة وانصهارها فيما بينها، واستثمارها لملء الموائد بأصناف المأكول، يتقاطع مع تأنيس الغريب، فخلطته بالآخرين واجتماعه معهم للأكل والشرب وفق طقوس معينة فاعلة في تذويب الحائل النفسي، وهذا يدل على قدرة الضيافة على ترويض الغريب.

من هنا كان ردّ الضيافة والامتناع عن تناول الطعام نذيرًا بالشرّ، وقد تضمنت كثير من الأخبار الطرد والنفي والاستبعاد وقطع الصلة بين الطرفين حال اختلال هذه المنظومة، فالاعتذار عن الأكل أو ممارسة ما يعد من قبيح المؤاكلة وغيرها[3]، مخالف للآداب وموجب للعقاب والاقصاء، فـ «رفض تقديم الهبات، والإهمال في دعوة الضيوف، مثلهما مثل الامتناع عن الأخذ، هو بمثابة إعلان حرب. إنه يعني رفض التحالف والمشاركة" (موس، 2011، ص58). ويدعم هذا التصور ما جاء في نشوار المحاضرة؛ إذ يقول الخبر: «فجاء غلمانه بأطباق فاكهة فقمت. فقال: ما هذا الخلق النبطي يا أبا الحسن؟ اجلس، فجلست، وأخذنا في الأكل" (التنوخي، 1995، 335/2). يشير الخبر إلى سوء سلوك الضيف حال امتناعه عن الأكل وقيامه عن المجلس، وهذا المسلك يدل في جوهره على الرغبة في بتر الصلة بين الضيف ومضيفه. ولعلّ اندراج هذا الفعل تحت أخلاق النبط دال على مدى شناعته في عرف العربي.[4]

(2) نعتمد في وصف الآثار المترتبة على شرب الخمر على بعض النصوص الأدبية التي جاءت في سياق الإشادة بالخمر مما له علاقة بموضوع البحث، ولايخفى أن الدين الإسلامي ينصّ على تحريم الخمر وتجريم شاربها وساقيها.

(3) وقد ذكرت المصنفات أبواباً في قبح المؤاكلة وعيوبها منها ما جاء في المستطرف.

(٤) تكشف المؤلفات العربية عن رؤية العرب الدونية للنبط، فقد أفردت أبواب في ذم النبط وذكر مثالبهم، وتشريع الازدراء بهم من خلال ذكر

وإذا كانت إجابة الدعوة وإصابة الطعام ضرورة ملحة تكشف عن لياقة وتهذيب، فإنها ترمز في الوقت نفسه إلى التفاوت الطبقي أو التراتبية الاجتماعية، ولعلّ الخبرين التاليين يوضحان ذلك بجلاء. يروى في آداب الملوك «أن فتى من الهاشميين دخل إلى المنصور وهو يتغدى فدعاه إلى غدائه فأبى، فلما خرج عدل به الربيع إلى بعض الممرات وأمر بضربه مائة عصا" (الثعالبي، 2007، ص31). ومثله ما جاء في المستطرف، يقول الخبر: «حكي أنه ورد على بعض الأعراب ضيف فدخل به إلى بيته وقدّم له الطعام، فقال الضيف: لست بجائع، وإنما أحتاج إلى مكان أبيت فيه. فقال الأعرابي: إذا كان هذا عزمك فكن ضيف غيري" (الأبشيهي، 1992، ص307). وما يمكن فهمه من هذين الخبرين هو اشتراكهما في اعتبار الضيافة وتقديم الطعام طقسًا استهلاليًا يقوي الروابط ويُشعر بالألفة، ويحدّ من الشعور بالوحدة، ويهيئ الضيف للحديث والمحاورة، فالطعام والشراب بهذه الكيفية، بمثابة الوسائل التي تمكّن من التعبير عن القربى والودّ والصداقة، ويكشفان في الآن نفسه، عن التراتبية والتفاوت، فإذا كان الضيف ملزمًا على إطلاقه باحترام قواعد الضيافة وأعرافها، فإن اختلاف عقوبة الاعتذار عن الطعام صرامة وحدّة في الخبرين السابقين تؤكد هذا التمايز.

ويبرهن شكل المائدة واختلاف أصنافها وتعدد طعومها على مدى السرف والترف، وإبراز النفوذ أو ما يسمى بـ «مسرحة السلطة". يقول الخبر: «وإذا بالمائدة قد وضعت بين أيدينا، وإذا عليها من ألوان الطعام ما درج وتطاير في الأسحار، وتناكح في الأوكار من قطا وسماني وأفراخ حمام وبط مسمن ودجاج محمر وأفراخ رضع وبعلبكّات سكر" (الإتليدي، 1992، ص222). وإذا كانت هذه الأصناف دالة على الميول الذوقية فإن بعض أصنافها كاشفة عن ثراء وسعة.

ولعلنا قبل أن نختم الحديث عن المؤاكلة، نشير إلى بعض الممارسات المتعلقة بها من القيام بخدمة الغريب في غسله وإصلاح هيئته وتبديل ثيابه وتبخيره وتلقيمه باليدّ، وكلها ممّا يزيل الحشمة. ونخلص مما سبق إلى أن المؤاكلة من الأمور المبهجة، فاللذة لا تحدث من الأكل في حد ذاته، فوجود الرفقة وما يستدعيه ذلك من تبادل الحديث حول المائدة ومشاركتها يعمل على التحرر من شعور الغربة والانزعاج، ويضفي على الغريب نوعًا من الاتزان والاطمئنان؛ مما يخلق جوًا من الأنس والألفة.

**الحديث والسماع:**

في وصف الأحاديث بجملة من النعوت؛ مما يشاكل اللذيذ والطريف والمعجب، ما ينبئ عن المتعة الحاصلة من تبادل الأحاديث والاستماع إليها، وهي متعة لا تضاهيها متعة أخرى، جعلت من الأدباء والندماء يتنافسون في صناعة الكلام، ويتقلّبون بين الموضوعات المختلفة من قصّ وسرد وشعر.

وتتشكل العلاقات الإنسانية من تبادل الأحاديث والأخذ بأطراف الكلام ؛ إذ على المضيف «أن يسهر مع أضيافه ويؤانسهم بلذيذ المحادثة وغريب الحكايات" (الأبشيهي، 2013، ص305)؛ مما يسهم في خلق جانب حميمي، يبدد الصمت ويكسر المسافة، ويطلّ على المخبوء والمكنون، وغالبًا ما ينتج عن هذا الحوار والتفاعل أثرٌ في النفس يخلق سكينة وتوازنًا وتماسكًا.

وإذن، فإن تبادل الأحاديث مما يدفع الارتياب والحشمة، لاسيما إن كان فحواها يشف عن ملاطفة ولين، ومداعبة ومزاح « قال قائل للمأمون: أيأذن أمير المؤمنين في المداعبة، فقال: وهل العيش إلا فيها" (الرقيق القيرواني، 1969، ص115). وكذلك التحرر من التكلف والرسمية في صيغة الخطاب من ذلك قول الخليفة لنديمه: «لم أوحشتنا اليوم يا أبا الفرج؟" (الصابئ، 1986، ص10). نلمح في هذا الخبر معاتبة لطيفة سببها تقادم الزمن وبُعد عهد الخليفة بصنيعه، وقد عبّرت المعاتبة عن الفقد والشوق والتكريم الذي ظهر جليًا من المخاطبة بالكنية.

ومن ذلك أيضًا، قول الخليفة لابن سريج المغني:" لقد بلغني ما حملني على الوفادة بك" (الأصفهاني، 1992، 291/1). ففي هذا الخبر يلبس الخليفة لباس الأنسة واللطفة والبذلة عندما استهل مجلسه بهذه الإشادة التي تتضمن حسن أدب ابن سريج وبراعته

بعض الأحاديث الموضوعة عن النبي صلى الله عليه وسلم، من هنا استخدم هذا الوصف (نبطي) في المجالس للاحتقار والشتيمة.

في الغناء. ومما يستوقفنا في هذا السياق وصف لجماعة من طالبي العطاء بالزوّار عوضا عن السؤّال (الثعالبي، 2007). ونصل من هذه النصوص كلّها إلى أن الشعور بالألفة وسقوط الكلفة بين الجلاّس متحقق من المخاطبة والمحاورة وسماع الأخبار والأحاديث.

ولعلّ احتفاء تلك المجالس بالملحة والنادرة والشعر والحكايات عائد لاندراج هذه الأفانين في جملة الحديث الممتع، فقد وصف ابن عبد ربه (1983) الملح والمفاكهات بأنها «نزهة النفوس، وبديع القلوب، ومرتع السمع، ومجلب الراحة، ومعدن السرور" (90/8). وقد درجت تلك المجالس على تنوع الأحاديث والمراوحة بين الجدّ والهزل، وهي ما تدفع الشعور بالملل وتضاعف المتعة.

ولا تخلو مجالس الأنس من الغناء، فقد أبرزت النصوص دور الألحان في تهدئة الضيف والمسامر وتحفيزه، وزيادة متعته بملذات المجلس، والسيطرة على الرهبة والخوف. يقول القفصي (2019): «فضل الألحان خفي عن أكثر النّاس لأنهم يظنون أنها إنما وضعت للالتذاذ بسماعها لا غير، وليس ذلك كذلك، ... وإنما قصد الحكماء بها ضروبًا من المداوة، والسياسة، ورياضة النفس والجسم معًا، ليردوها بالحيلة إلى المزاج المعتدل إذا خرجت عنه، فيحملون الساخط على الرضا، والقاسي على الرحمة، والجبان على الشجاعة، والبخيل على السخاء، فيحيلون النفس من حال إلى حال، وكذلك ينقلون الجسم من مزاج إلى مزاج" (ص61). من هنا، نصل إلى أن دور الألحان لا يقتصر على إحداث اللذة، فهي تتجاوز ذلك إلى إحداث أثر في النفس ينزع عنها ما شابها ويعيد لها صفاءها وانسجامها وتوازنها.

وتقترن لذّة الطعام بلذّة الحديث والاستماع، بل إنه في بعض النصوص حاث على الانغماس في ملذات الموائد، وصارف عن الإعراض عنها. جاء في الخبر قول أحد الندماء لجليسه: «إذا أصبت يوما صالحًا فأسلخ جلده قبل أن يجيء يوم سوء فيسلخ جلدك، فضحك ودعا بالطعام والنبيذ" (الرقيق القيرواني، 1969، ص111). من هنا نلاحظ أثر جيّد الحديث في إحداث التحول من الكدر والضيق، إلى السعة والانفراج ، والرغبة في العب من مباهج الحياة.

وتختلف الأحاديث إيجازًا وتشعبًا، وتتعدد موضوعاتها بحسب مراحل الضيافة، من ذلك أن الألعاب اللغوية كالأحاجي والألغاز تأتي بعد الفراغ من الطعام، ويقترن مجلس الشراب بإلقاء الشعر وبالغناء. ولا يخفى أن الحديث محكوم بآداب وأعراف معينة من ذلك عدم السؤال عن هوية الضيف وسبب زيارته، روى الإتليدي (2013) ما نصّه: «فدخل في الرحبة فرآني واقفًا مرتابًا، فقال لي: ألك حاجة؟ فقلت غريب خائف من القتل، قال: ادخل فدخلت إلى حجرة في داره، فقال: هذه لك، وهيأ لي ما أحتاج إليه من فرش وآنية ولباس وطعام وشراب وأقمت عنده ووالله ما سألني قط من أنا ولا ممن أخاف" (ص119). وفي تجنب سؤال الضيف عن اسمه وسبب زيارته إمعان في إكرامه، ففي طرح السؤال هتك لخصوصية الضيف التي يحرص في بعض السياقات على الحفاظ عليها، كما أن الإجابة عن هذا السؤال قد تكون مثيرة لاستياء المضيف، بخاصة عندما يتنسب الضيف لقبيلة مناهضة، أو موقف معاد.

وتزداد صرامة آداب الحديث بحسب المراتب والأقدار الاجتماعية؛ ولذا أفردت بعض المصنفات أبوابًا خاصة تتناول آداب الحديث إلى الملوك، والتنبيه من الزلات وهفوات الكلام والإساءات اللفظية التي تقوّض جسور الألفة، وتقود إلى النفي والاستبعاد والحبس، وتمثل على الإساءات اللفظية بهذا الخبر «فقال له: على الخبير سقطت يا أمير المؤمنين. فقال له الفضل بن الربيع: أسقط الله أنفك وعينيك، أهكذا يخاطب الخلفاء؟" (الثعالبي، 2007، ص92). تحفل المجالس بجملة من الأخطاء اللفظية مما يندرج في باب زلات اللسان وهفوات الحديث، ولعلها في بعض المواضع أشدّ خطورة وفتكًا بالمتحدث، لاسيما في مجالس الخلفاء، فالنديم في الخبر السابق يخاطب الخليفة بلفظة «سقطت"؛ نتيجة اضطراب المتحدث في مثل هذه المواضع والمقامات، ومن ثم كان قول الفضل بن الربيع «أسقط الله أنفك وعينيك". بمثابة العقاب على هذا الزلل والسهو.

وتبرز قدرة المتكلم على إرسال خطابه باحترام القواعد التي تحكمه في ذلك المقام، فمجلس العامة يختلف عن مجلس الخاصة، فإعادة الأحاديث، وإيراد الوشاية والنميمة والمسارة وتقارب الموضوعات مما يخلّ بقوانين المجلس وآدابه. من ذلك ماجرت عليه

الأعراف من استهلال النديم حديثه في مجلس الخليفة بالدعاء له بطول البقاء وسلامة الحال، ولكن الدعاء من جهة أخرى مدعاة للوحشة والتوجس حال ترديده والإكثار منه. جاء في المستطرف «عليك بالدعاء له ولا تكثر في الدعاء له عند كل كلمة فإن ذلك شبيه بالوحشة والغربة" (الأبشيهي، 2013، ص160)

والامتناع عن الحديث والإقامة على الصمت شبيه بالإعراض عن الطعام؛ لكونه فعلًا مضادًا للتأنيس، وإقامة العلاقات الاجتماعية وتعميقها، وشكلًا من أشكال الإعراض والجفاء والتجنّب. يقول الخبر في بيان انقباض المضيف وانحجازه عن ضيفه بـ"لم يرفع طرفه إليه ولا كلّمه" (الشابشتي، 2008، ص125). ولذا كان القبول المتبادل سمة بنيوية أساسية من سمات التفاعل عند غوفمان (2019).

ولعلنا نلفت النظر إلى ما يحفّ بالمطاعمة والمحادثة من خلال التطرق إلى دُور الضيافة ومجالس الأنس المهيأة لمخاطبة حواس الضيف والاستجابة لحاجاته الجسدية؛ مما يسهم في شعوره بالألفة والسكينة.

**المكان المؤنس:**

ثمة أمكنة تُشعر قاطنيها بالاحتواء والألفة والحميمية، بما تنطوي عليه من رحابة وحسن المنظر وكسر للرتابة، وقد وصفت نصوص المدونة دُور الضيافة وصفًا مسهبًا، وجلّها أماكن معدّة لتحقيق الراحة والأمن والمتعة. من هذه الأماكن «الديارات"، فهي موطن السرور ومرتع اللذّة، يقول الشابشتي (2008) عن دير زكّى: «وهو من أحسن الديارات وأنزهها موضعًا، وكانت الملوك إذا اجتازت به نزلته، وأقامت فيه؛ لأنه يجتمع فيه كلّ ما يريدونه من عمارته، ونفاسة أبنيته وطيب المواضع التي به، ونزهة ظاهرة؛ لأن له بقايا عجيبة، وبناحيته من الغزلان والأرانب ... فهو جامع لكل ما تريده الملوك والسوقة، وليس يخلو من المتطربين لطيبه، سيما أيام الربيع، فإن له في ذلك الوقت منظرًا عجيبًا" (ص249). ولعلّ ارتباط الدير، في هذا الخبر، بمعاني الألفة والانسجام والفرح والحميمية جعل منه ملاذًا يقصده النّاس طلبا للهناءة والراحة.

وقد بدت الديارات مكانا مكرّسًا للمتعة والسعادة لأسباب عديدة، فقد كفل لها موقعها الجغرافي، كونها تبنى خارج المدن؛ لأن تكون مستراحًا، وتخلصا من الواجبات اليومية، وبذلك تتوفر الديارات على قدر كبير من الحرية؛ لبعدها عن أعين الرقباء. فضلًا عن ذلك دور مظاهر الطبيعة في أنسنة المكان، فالدير محفوف بالبساتين والمنتزهات والأنهار. وهذا كله يؤثر في مشاعر الغريب وأحاسيسه، ويتجلى ذلك في الأشعار التي قيلت في وصف الديارات، من ذلك:

يا دير هند لقد أصبحت لي أنسا ... ولم تكن قطُّ يا دير مئناسا

قِدما وكانت الأوقات من طرب .. ومن سرورٍ به يا قوم أعراسا

لا أعدمُ اللهو في أرجاء هيكله ... ولا أردّ على الساقي به الكاسا ( الرقيق القيرواني، 1969، ص5)[5].

ففي الديارات اقتحام للحياة بكلّ ملذاتها؛ لذّة الخمر، ولذة الحوار والاستماع للحكايات والألحان الموسيقية، يقول الخبر: «فضحك المعتز حتى مال ]على حائط الدير[ من الضحك" (الرقيق القيرواني، 1969، ص194). ويكشف هذا الخبر عن خصوصية التواصل في الديارات بوصفها متنفسًا أو فضاءات للترويح والترفيه، فيتأكد فيها الميل إلى نزع الكلفة والتحفظ، والانخراط الذات مع الجماعة المختلفة اجتماعيًا وثقافيًا، وهو ما سعى إليه المعتز حين أخفى عن صاحب الدير هويته.

ويدفعنا ذلك إلى الإقرار بسلطة المكان في رسم حدود العلاقة بين الآخرين وتحديد نوعها، وإذا كان الدير قد وفّر للمعتز قدرًا من الخصوصية وجوًا من الحميمية، فإن بعض الأماكن الأخرى تؤطر صاحبها في صورة معينة لا يبارحها إلا بمغادرة ذاك المكان، يقول الفضل بن الربيع لنديمه: «اشتهي أن تدعوني إلى منزلك كما يدعو الصديق صديقه، والأخ أخاه فتقعدني على فرش بيتك وتطعمني من طبيخ أهلك، قلت شأني أصغر من ذلك وأحقر وداري تضيق بذلك فأبى علي" (الرقيق القيراوني، 1969، ص27)

(٥) الأبيات لعبدالله بن أيوب التيمي من شعراء الدولة العباسية، وديوانه مفقود كما يذكر ابن النديم في الفهرست.

وفي تحرر الفضل من لباس (الوزير المضيف)؛ متعة وتخففًا وتبذلًا ما كانت لتحدث بالكيفية ذاتها تحت سطوة السلطة.

ومما له علاقة بالمكان المؤنس، ترتيب طريقة الجلوس وتأثيث المجلس بالغلمان والجواري، فهم بمثابة الزينة بما يتوفر فيهم من حسن وجمال ومعرفة ببعض العلوم والآداب، ومن ثم كان إقبال النديم على الشرب مرتبطًا بحسن وجه الساقي ولطافته. ونخلص من ذلك كله إلى أن هذه الممارسات الاجتماعية اليومية التي ينخرط فيها النّاس، ونعني بها تبادل الأكل والشراب والحديث، فاعلة في الملاطفة والمؤانسة. والسؤال هنا عن علاقة هذه الممارسات بالأدب، وكيف تجلّت في النصوص النثرية القديمة؟

**علاقة طقوس المؤانسة بالأدب:**

ارتبط الطعام والشراب والمظاهر المتعلقة بهما من طقوس وآداب، ببعض الأجناس الأدبية ارتباطًا عميقًا؛ إذ شكلت الموائد والمناسبات الاجتماعية موضوعًا رئيسًا في النوادر والمقامات والمأدبة، ووسيلة للكشف عن شخصية ما، وعرض ما يبديه الأشخاص الجالسون إلى مائدة الطعام من جرأة أو تحفظ؛ أي إظهار سماتهم الشخصية من خلال شحّ البخيل بالطعام وشراهة الطفيلي في الأكل وسرد حيل المكدي في تلك المجالس، وتأتي المقامة المضيرية بوصفها نموذجًا للنصوص التي مثّل فيها الطعام موضوعًا رئيسًا، يقول كيليطو (2105): «إن من شخوص هذه النصوص من «لا يستسيغ أكلًا ما لم يكن مرفوقًا بما قيل عنه" (ص183)، ومن ثم «ينتج عن إطعام الناس خطاب تقريظي يستفيد منه المضيف لا محالة" (ص183).

ويظهر اقتران الأدب بالطعام في الشروط المحدِّدة لطبقة «الندماء"، ومنها الجمع بين ثلاثة فنون أساسية، فن الطهي والغناء والشعر. يقول كشاجم (1999) : «ويستطرف من النديم أن يصف اللون الغريب من الطبيخ، والصوت البديع، والشعر الشجي، واللحن من الغناء. ورأيت الملاح من أهل هذه الطبقة يقولون: إن لم ينشد عشرة أصوات، ويحكم من غرائب الطبيخ عشرة ألوان، لم يكن عندهم ظريفًا كاملًا ولا نديمًا جامعًا" (ص ص11، 12). وفي اقتران هذه الفنون ما يؤكد العلاقة بينهم. وقد أشرنا سابقًا، إلى اعتبار جلسات الطعام والشراب قادحة للإبداع الأدبي، ومولدة للشعر والحكايات؛ لقدرة تلك الجلسات على زيادة الجسارة، وإطلاق اللسان، والتخفيف من وطأة الشعور بالرهبة.

**خاتمة**

كشفت النصوص الأدبية عن مظاهر الضيافة في الحضارة العربية الإسلامية، والآداب الاجتماعية المتبعة في تأنيس الغريب ومؤالفته، وتبين أن لآداب المنادمة والمجالسة والمؤاكلة ضوابط وحدودًا يلوذ بها الضيف الغريب فلا يعود غريبًا، بل إن هذه الآداب بمثابة القادح الأساسي للحديث والمهيئ النفسي لأطراف المجلس. وقادنا ذلك إلى دراسة بعض النماذج من النثر العربي القديم؛ لبيان كيفية التفاعل مع الغريب، والتعامل مع الآخر، من خلال الوقوف على مظاهر المعيش من الأكل والشرب واللباس.

وقد وضحت النصوص أثر النوى والابتعاد في نفس الغريب، وصوّرت اختلاجه واضطرابه. ومن هنا كان لهذه الأفعال اليومية دور في نزع الغربة، وتمكين الغريب من الانخراط في سلك الجماعة والاندماج في الآخر، كما أن استجابة الغريب لهذه الآداب وخضوعه لقواعدها جعلت منه مؤهلًا لأن يكون نديمًا أو مسامرًا. وتتلبس هذه السلوكات والممارسات اليومية بلبوس الطقوس، في تواترها وانتظامها، وتضطلع هذه الآداب والممارسات بوظائف، وتشف عن دلالات، من بينها، تعاطي المودة، وردم الهوة، وتجسير المسافات، وترويض الغريب وكبح شروره.

وميزت جملة من النصوص السلوك الاجتماعي وصنفته إلى سلوك لائق أو مستهجن، وكشفت عن الهرمية الاجتماعية عن طريق وصف الموائد بما تحويه من تعدد الأصناف ومختلف الطعوم، ومن ثم بيانها للمنهجية المتبعة في تقديم تلك الأصناف، وارتباط ذلك كله بنوعية الحديث والكلام.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً/ المراجع العربية**


الأبشيهي، محمد بن أحمد (2013). *المستطرف في كلّ فن مستظرف*. تح: درويش الجويدي. بيروت: المكتبة العصرية.

ابن المقفع، عبد الله (1989). *الأدب الصغير والكبير*. شرح: مفيد قميحة. دار الشواف للطباعة والنشر.

ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (1983). *العقد الفريد*. تح: عبد المجيد الترحيني. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أحمد بن زكريا (1979). *معجم مقاييس اللغة*. تح: عبد السلام هارون. بيروت: دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1997). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبو نواس، الحسن بن هانئ (2010). *ديوان أبي نواس*. تح: بهجت الحديثي. أبو ظبي : هيئة الثقافة والتراث.

الإتليدي، محمد بن دياب (2013). *نوادر الخلفاء، إعلام الناس بما وقع للبرامكة مع بني عبّاس*. (ط2). بيروت: دار صادر.

الأصفهاني، أبو الفرج (1992). *الأغاني* .( ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.

التنوخي، علي بن محمد (1995). *نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة*. ( ط2) تح: عبود الشالجي. بيروت: دار صادر.

التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد (1981). *الإشارات الإلهية*. تح: عبد الرحمن بدوي. بيروت: دار القلم.

الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد (2007). *آداب الملوك*. بيروت: عالم الكتب.

الجاحظ، عمرو بن بحر (2004). *الحيوان*. (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.

الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (1999). *تأويل مختلف الحديث*. (ط2). المكتب الإسلامي.

الرقيق القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم بن القاسم (1969). *قطب السرور في أوصاف الخمور*. تح: أحمد الجندي. مجمع اللغة العربية.

ستيتكيفتش، سوزان ( 1985). القصيدة العربية وطقوس العبور، دراسة في البنية النموذجية، *مجلة مجمع اللغة العربية*، 60(1)، 55–85.

الشابشتي، أبو الحسن علي بن محمد (2008). *الديارات*. تح: كوركيس عواد. دار المدى.

شارودو، باتريك؛ ومانغونو، دومينيك (2008). *معجم تحليل الخطاب*. المركز الوطني للترجمة والنشر.

الشاوش، حنان (2015). *السياسي بين الطقسي* الاحتفالي *والسلوك اليومي في نماذج من المؤلفات السياسية*، أعمال الندوة العلمية: المراسم والطقوس في الأوساط السياسية والدينية عبر العصور، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 5–18.

الصابئ، أبو إسحاق إبراهيم (1986). *رسوم دار الخلافة*. (ط2). تحقيق: ميخائيل عوّاد. دار الرائد العربي.

غوفمان، إرفنغ (2019). إعمال الوجه تحليل العناصر الشعائرية في التفاعل الاجتماعي. تر: ثائر ديب. *المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات*، 8(30)، 167–141.

القفصي، أحمد بن يوسف ( 2019). *متعة الأسماع في علم السماع*. تح: رشيد السلامي. المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون.

كشاجم، أبو الفتح محمد ( 1999). *أدب النديم*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

كونيهان، كارول (2013). *أنثربولوجيا الطعام* والجسد. تر: سهام عبد السلام. بيروت: المركز القومي للترجمة.

كيليطو، عبدالفتاح (2015). *الأعمال الكاملة*. المغرب: دار توبقال.

المحواشي، منصف (2010). الطقوس وجبروت الرموز: قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحول، مجلة*إنسانيات*، (49)، 15–43.

موس، مارسيل ( 2011). *بحث في الهبة، شكل التبادل وعلته في المجتمعات القديمة*. تر: المولدي الأحمر. المنظمة العربية للترجمة.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج (1991). *صحيح مسلم*. تح: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

**ثانيا/ المراجع الأجنبية**


ʾAbū Nawās, Al-Ḥasan b. Hāniʾ (2010). Dīwān ʾAbī Nawās (in Arabic), Taḥqīq: Bahgat Al-Ḥadīthy, ʾAbū Ẓaby: hayʾat al-thaqāfa wa al-turāth.

Al-ʾAbshīhy, Muḥammad b. ʾAḥmad (2013). *Al-Mustaṭraf fī kul fan* (in Arabic), Taḥqīq: Darwīsh Al-Juwīdy, Bayrūt: al-maktaba al-ʿaṣrīya.

Al-ʾAṣfahānī, ʾAbū Al-Faraj (1992). *Al-ʾAghānī* (in Arabic), Bayrūt: Dār al-kutub al-ʾIlmiyya.

Al-ʾItlīdy, Muḥammad b. Diyāb (2013). *Nawādir al-khulafāʾ: ʾIʿlām al-nas bima waqaʿa lil-barāmika maʿa banī ʿAbbas* (in Arabic), t. 2, Bayrūt: Dār ṣādir.

Al-Dinwarī, ʿAbdu Allah b. Muslim b. Qutayba (1999). *Taʾwīl mukhtalaf al-ḥadīth* (in Arabic), t. 2, al-maktab al-ʾislāmī.

Ghūfmān, ʾIrfingh (2019). *ʾIʿmāl al-wajh taḥlīl al-ʿanāṣir al-shaʿāʾiriya fī al-tafāʿul al-ʾijtimāʿī* (in Arabic), Tarjama: Thāʾir Dīb, al-markaz al-ʿarabī lil-ʾabḥāth wa dirāsa al-siyāsāt, 8(30), 167-141.

Ibn ʿAbdu Rabuh, ʾAḥmad b. Muḥammad (1983). *Al-ʿAqd al-farīd* (in Arabic), Taḥqīq: ʿAbdu Al-Majīd Al-Tarḥīny, Bayrūt: Dār al-kutub al-ʾIlmiyya.

Ibn Al-Muqafaʿ, ʿAbdu Allah (1989). *Al-ʾAdab al-ṣaghīr wa al-kabīr* (in Arabic), Sharḥ: Mufīd Qamīḥa, Dār al-shawaf lil-ṭibāʿa wa al-nashr.

Ibn Fāris, ʾAḥmad b. Zakariyā (1979). *Muʿjam maqāyīs al-lugha* (in Arabic), Taḥqīq: ʿAbdu Al-Salām Harūn, Bayrūt: Dār al-fikr.

Ibn Manẓūr, Muḥammad b. Makram (1997). *Lisān al-ʿarab*, Bayrūt: Dār ṣādir.

Al-Jāḥiẓ, ʿAmr b. Baḥr (2004). *Al-Ḥayawān* (in Arabic), t. 2, Bayrūt: Dār al-kutub al-ʿIlmiyya.

Kashājim, ʾAbū Al-Fatḥ Muḥammad (1999). *ʾAdab al-Nadīm* (in Arabic), Al-Qāhira: maktaba al-khānjī.

Kīlīṭū, ʿAbdu Al-Fattāḥ (2015). *Al-ʾAʿmāl al-Kāmila* (in Arabic), Al-Maghrib: dār tūbqāl.

Konīhān, Kārul (2013). *ʾAnthurubūlūjyā al-ṭaʿām wa al-jasad* (in Arabic), Tarjama: al-markaz Mūs, Marsīl (2011). *Baḥth fī al-hiba: Shakl al-tabādul wa ʿilatahu fī al-mujtamaʿāt al-qadīma* (in Arabic), Tarjama: Al-Mawlidy Al-ʾAḥmar, al-munaẓima al-ʿarabiya lil-tarjama.

Al-Miḥwāshy, Munṣif (2010). *Al-Ṭuqūs wa jabarūt al-rumūz: Qirāʾa fī al-waẓāʾif wa al-daʿa lālāt ḍimn mujtamaʿ mutaḥawil* (in Arabic), majala ʾināniyāt, (49), 15-43.

Al-Nysābūrī, Mulim b. Al-Ḥajjāj (1991). *Ṣaḥīḥ Mulim*, Taḥqīq: Muḥammad Fuʾād ʿAbdu Al-Bāqī, Bayrūt: Dār ʾiḥyāʾ al-turāth al-ʿarabī.

Al-Qafaṣī, ʾAḥmad b. Yūsuf (2019). *Mutʿat al-ʾasmāʿ fī ʿilm al-samāʿ* (in Arabic), Taḥqīq: Rashīd Al-Salāmī, al-majmaʿ al-Tūnisy lil-ʿulūm wa al-ādāb wa al-funūn.

Al-Raqīq Al-Qayrawānī, ʾAbū ʾIsḥāq ʾIbrāhīm b. Al-Qāsim (1969). *Qutb al-surūr fī ʾawṣāf al-khumūr* (in Arabic), Taḥqīq: ʾAḥmad Al-Jindy, Al-Qāhira: Majmaʿ al-lugha al-ʿarabiya.

Al-Ṣābiʾ, ʾAbū ʾIsḥāq ʾIbrāhīm (1986). *Rusūm dār al-khilāfa* (in Arabic), Taḥqīq: Mikhāʾīl ʿAwād, t.2, dār al-rāʾid al-ʿarabī.

Stitkifish, Sūzān (1985). *Al-Qaṣīda al-ʿarabiya wa ṭuqūs al-ʿubūr: dirāsa fī al-binya al-narr mūdhajiya* (in Arabic), majala majmaʿ al-lugha al-ʿarabiya, 60(1), 55-85.

Al-Shābishtī, ʾAbū Al-Ḥasan b. Muḥammad (2008). *Al-Diyārāt* (in Arabic), Taḥqīq: Kurkis ʿAwād, Dār al-mdy.

Shārūdū, Batrik & Manghūnū, Dūmyīnk (2008), Muʿjam taḥlīl al-khiṭāb (in Arabic), al-markaz al-waṭanī lil-tarjama wa al-nashr.

Al-Shāwish, Ḥanān (2015). Al-Siyāsī bayna al-ṭaqsī al-ʾiḥtifālī wa al-sulūk al-yawmī fī namādhij min al-muʾalafāt al-siyāsiya (in Arabic), ʾAʿmāl al-nadwa al-ʿilmiya: al-marāsim wa al-ṭuqūs fī al-ʾawsāṭ al-siyāsiya wa al-diniya ʿabr al-ʿuṣūr, Kuliya al-ādāb wa al-ʿulūm al-ʾinsāneya, 5-18.

Al-Tanūkhy, ʿAlī b. Muḥammad (1995). Nishwār al-muḥāḍara wa ʾAkhbār al-mudhākara (in

Arabic), Taḥqīq: ʿAbūd Al-Shālijī, t. 2, Bayrūt: Dār ṣādir.
Al-Tawḥīdy, ʾAbū Ḥayān ʿAlī b. Muḥammad (1981). Al-ʾIshārāt al-ʾIlāhiya (in Arabic), Taḥqīq: ʿAbdu Raḥmān Badawī, Bayrūt: Dār al-qalam.
Al-Thaʿāliby, ʾAbū Manṣūr ʿAbdu al-Malik b. Muḥammad (2007). Ādāb al-mulūk (in Arabic), Bayrūt: ʿālam al-kutub.

# الأحكام في نظرية البلاغة العربية دراسة تأصيلية

**د. إبراهيم سعيد السيد**

**أستاذ مساعد بجامعة جازان**

**المستخلص:**

يناقش هذا البحث جوانب مهمة في دراسة نظرية البلاغة العربية، وهي جوانب تمس الأصول المعتمدة في صلب النظرية مثل مبدأ: (تفاوت مراتب الكلام)، و(اختلاف درجات البلاغة)، ومن أجل ذلك طرحَ البحثُ فرضيةً تقول: إن هناك أحكامًا أصدرها البلاغيون تكشف عن وعي كبير بأن هناك واجبًا وممنوعًا، وحسنًا وقبيحًا، وأوْلى وخلاف الأوْلى، وهذه الأحكام هي مظهر من مظاهر (تفاوت مراتب الكلام). كما يطرح البحث جملة من المقدمات قبل عرضه لطبيعة الأحكام البلاغية، ومن هذه المقدمات الإجابة عن بعض الأسئلة، وهي: ما الأساس المعرفي لهذه الفكرة؟ وهل علم البلاغة علم نقلي أو علم عقلي؟ وكيف طرح البلاغيون هذه الفكرة في كتبهم؟ وبعد ذلك يعالج هذه الأحكام البلاغية، والمقولات العلمية التي أشارت إليها. وتخلص الدراسة بعد ذلك إلى البحث عن النتائج العلمية المترتبة على هذا البحث، وذلك بمناقشة ثلاثة أفكار هي: التأسيس لعلم أصول البلاغة، وتحول إجراء التحسين والتقبيح إلى علم منضبط، وتقريب نظرية (تفاوت مراتب الكلام) في التراث البلاغي والنقدي.

**الكلمات المفتاحية:** أحكام البلاغة، أصول البلاغة، الحسن والقبيح، العقل والنقل، تفاوت مراتب الكلام، درجات البلاغة، طبقات البلاغة.

# Provisions in Arabic Rhetoric: An Etymological Study

**By Dr. Ibrahim Saeed Al-Sayed.**

Assistant Professor of Rhetoric and Literary Criticism

Jazan University

**Abstract:**

This paper discusses important aspects that are rarely covered in the study of Arabic rhetoric. They are aspects that affect the basics adopted in the core of the theory, such as the principle of (Variation in speech ranks), and (different degrees of rhetoric). For this, the research put forward a hypothesis that says : there are provisions made by rhetoricians that express a great awareness that; there is an obligation and forbidden, good and bad, prioritized and non-prioritized and these provisions are a manifestation of (Variation in speech ranks).

The research also presents a set of introductions before presenting the nature of rhetorical provisions, among these introductions are the answers to some questions, including: What is the knowledge base for this idea? Is the science of rhetoric a science of transfer or mental science? How did the rhetoricians introduce this idea in their books? After that, the research deals with these rhetorical provisions, and the scientific sayings that referred to them. The research then concludes to an important question which is: What are the scientific results of this research? It answers by discussing three ideas: The establishment of the science of rhetoric principles. The procedure of improvement and demonization turned into a disciplined science. And approximation of the theory (Variation in speech ranks) in the rhetorical and critical heritage.

**Key words:** The Origins of Rhetoric, Rhetoric provisions, obligation and forbidden, good and bad, prioritized and non-prioritized, mind and transfer, Variation in speech ranks, degrees of rhetoric, layers of rhetoric

**مقدمة:**

ربما بدا الحديث عن (الأحكام) في البلاغة العربية –للوهلة الأولى– خطوةً إلى الوراء في قراءة الدرس البلاغي، وذلك في ظل تحول المقاربات، وكثرة الاتجاهات الحديثة، وبخاصة (البلاغة الجديدة) التي تبحث في أنساق الحجاج والتداول، فضلًا عن (بلاغة الخطاب) التي تبحث في بلاغة السمات، وما يحيط بأنماط الخطاب من كفاءات وكفايات جعلت الحركة البحثية حولها تقفز بالدرس البلاغي العربي خطوات مغايرة، وربما دعا هذا بعضَ الباحثين إلى وصف العودةِ إلى دراسة نظرية البلاغة العربية بأنها تكرار لا يحمل جديدًا.

وربما تصح هذه الفرضية الأخيرة إذا كان البحث سيقدم شيئًا مكرورًا ومعادًا من القول، أما إذا كانت الدراسة معنيةً بتقديم جوانب جديدة، وتناول مباحث مهمة، وفي الوقت نفسه مهملة وغير مطروقة، وتحاول أن تبحث في تأثيرها على حركة التأويل في البلاغة العربية، ومناهج التحليل والقراءة في التراث النقدي، وكيف يمكن استثمار طاقات هذه الجوانب في المقاربات الإجرائية في ضوء تعدد المناهج والأنساق، فحينئذ تكون العودةُ إلى مناقشة أركان النظرية البلاغية أمرًا ذا قيمة نوعية.

في ضوء هذه المقدمة جاء هذا البحث الذي يعد نهجًا يغاير ما سبقه من أبحاث تدور في فلك هذا الفرع من فروع المعرفة الإنسانية، وهو نهج غير معبَّد، لكنْ له من الاعتبارات المعرفية، والأسس الفكرية ما يجعله يقفز بعلم البلاغة في حيز جديد من حيث إعادة التناول والطرح والتأصيل؛ لأنَّ البلاغةَ العربيةَ نظريةٌ قامت بغرض (فهم أسرار الإعجاز القرآني) الذي بلغ الحدَّ الأعلى من البلاغة، ولذلك فإن من الأصول المهمة المعتمدة في البلاغة العربية مبدأ: **(تفاوت مراتب الكلام)**، وليس البحث عن بلاغة السمات الحاصلة في كل خطاب على حدة، فذلك مجال آخر.

ولذلك فإن هذا البحث يحاول الوصول إلى فهم جانب واحد من جوانب (تفاوت مراتب الكلام)، وهو **(الأحكام في البلاغة العربية)**، ويسعى إلى قراءة المنظومة التي اعتمدها البلاغيون في التحسين والتقبيح منذ القرن الثالث الهجري، ومرورًا بمرحلة النضج في القرن الخامس، وانتهاءً بانتقال الدرس البلاغي إلى التقعيد بدءًا من القرن السابع. ولعل هذا يتضافر مع حركة علمية في فهم تنوع الخطاب، وتفاوت مستوياته البلاغية.

**أهداف الدراسة**

الغرض من هذه الدراسة هو التحقق من صحة بعض الفرضيات العلمية التي يتساءل عنها البحث، ويروم التثبت منها، ومن أهمها ما يأتي:

1–التحقق من قيام النسق البلاغي العربي على جملة من الأحكام تعدُّ مظهرًا من مظاهر تفاوت طبقات البلاغة، واختلاف درجات الكلام.

2– ضبط المصطلحات التي يرى البحث أنها تمثل منظومة الأحكام البلاغية، كالواجب والممنوع، والحسن والقبيح، والأوْلى وخلاف الأولى.

3–المناداة بضرورة توليد فرع معرفي جديد يستقل بمجموعة من المباحث المتعلقة بطبيعة الاستدلال في البلاغة العربية؛ ليكون هذا الفرع معنيًّا بـ(أصول البلاغة).

**منهج البحث**

يأتي هذا البحث وفق المنهج الوصفي القائم على استقراء النصوص والمدونات البلاغية؛ بغرض دراسة مقولات البلاغيين في تصورهم لطبيعة الأحكام البلاغية؛ من أجل تحليلها وتصنيفها، والوصول إلى تأصيل المنطلقات العلمية والخلفيات الفلسفية التي كانت رافدًا مهمًّا من روافد وضع هذه المصطلحات وتحديد أطرها.

ولا شك أن فهم الأصول الفلسفية للعلوم هو الذي يحدد المدى الذي يعمل فيه كل علم (السيد، 2021)، بما يمكننا من الكشف عن طبيعة الأنساق المهيمنة على المسائل الفرعية في هذا العلم. ونحن في عصرنا الحديث في أمس الحاجة إلى أن نطور درسنا البلاغي وفق النسق الذي يتبناه؛ ليكون أكثر إنتاجية.

**خطة البحث**

**جاءت هذه الدراسة في ثلاثة مباحث هي:**

**الأول:** مقدمات مهمة.

**الثاني:** منظومة الأحكام البلاغية.

**الثالث:** ما يترتب على هذا البحث من فوائد علمية.

الخاتمة، وأهم التوصيات العلمية.

**المبحث الأول: مقدمات مهمة**

ينبغي قبل الشروع في بيان المقصود بمنظومة الأحكام في البلاغة العربية الإجابة عن بعض التساؤلات التي تفرضها المنهجية المعرفية لدراسة هذا الموضوع؛ لتكون بمنزلة المقدمات التي تمهد السبيل إلى تلقي الفكرة وبسطها. ومن هذه التساؤلات ما يأتي:

- **ما الأساس المعرفي لهذه الفكرة؟**
- **هل علم البلاغة علم عقلي أو علم نقلي؟**
- **كيف طرح البلاغيون هذه الفكرة في كتبهم؟**

وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

**1- الأساس المعرفي لهذه الفكرة**

ينبغي أولًا أن نفرق بين البلاغةِ بوصفها ملكةً قادرةً على إنشاء كلام حسَن، والبلاغةِ بوصفها علمًا يدرس وجوه الحُسن وتفاوت مراتب الكلام. والذي يهمنا هنا هو الأخير، فحينما نبحث في المسائل والوجوه التي يفوق بها كلامٌ كلامًا، فنحن بصدد عرض ما يتصل بعلم البلاغة، وإذا بحثنا في الأسس المعرفية المشتركة بين البلاغة وغيرها من العلوم، وفي الحَسَن والقبيح -بوصفهما ظاهرتين كلاميتين تقعان في التأليف وما يتعلق بهما من ضوابط كلية- فنحن نبحث عن ضبط الظواهر التي تؤسس البحث في (أصول علم البلاغة).

والناظر في العلوم الإنسانية والتجريبية يرى أنه لا شيء يستحدث من العدم، ولا يبنى العلم من فراغ، بل لابد له من روافد تُغَذّيه، وتُقيمُ أفكاره الأولى التي يبني عليها مباحثه. وحينما يطرح هذا البحث فكرة التداخل بين المعارف، فإن ذلك يعني علم البلاغة بقواعده وضوابطه التي تبحث في ظواهر الحسن والقبح متقاطعةً مع جملة من المعارف، ومن ثمَّ فهي تُطْرح لا من جهة اشتراك العلوم في المباحث ذاتها، وإنما من جهة التناول والتنميط المعرفي المنسحب عليها.

وبناء على هذا أقول: إن الأساس المعرفي للبحث في منظومة الأحكام في البلاغة العربية، وما بينها من تفاوت في مراتب الكلام، يتمثل في أمرين:

**الأول**: تواترُ الأدلةِ على أن الحكمَ العقليَّ ينقسمُ ثلاثةَ أقسام: الواجب، والممتنع، والجائز. أما الواجب فهو ما لا يتصور في العقل عدمه، والممتنع ما لا يتصور في العقل وجوده، ثم مرتبة الجواز، وقد انسحب ذلك على العلوم النظرية التي تعنى بالتأصيل، فالأحكام الأصولية الفقهية هي: «الواجب، والمحظور، والمباح، والمندوب، والمكروه» (الغزالي، 1997، ص52) على خلاف بين الأصوليين في التسمية. والأحكام في أصول النحو هي: «الواجب، والممنوع، والحسن، والقبيح، وخلاف الأولى، والجائز على السواء» (السيوطي، 2006، ص48). وبذلك فإن الحدين المتباعدين هما الوجوب والمنع، وبينهما مراتب بحسب طبيعة كل فن.

وقد تنبه بعض البلاغيين في معالجتهم لطرق الكلام إلى شيء من هذا التصور، فقد كان التفريق بين مراتب الكلام بناء على فهم منظومة الأحكام البلاغية حاضرًا في كتبهم، يقول **حازم القرطاجني** (2008): «وأما طرق الجد وما لم يقصد المتكلمُ به مشاجرةً ولا مغالبة فلا يُوضع فيها واجبٌ وضعَ ممتنع، ولا الممتنع وضع الواجب، ولا ممكنٌ وضع ممتنع، ولا واجب وضع ممكن، وإنما يوضع الممكن وضع الواجب...ويجوز أن يوضع الممتنع وضع الجائز إذا كان المقصود بذلك ضربًا من المبالغة» (ص128).

**الآخر**: قيام نظرية البلاغة العربية على فهم **(وجوه الإعجاز القرآني)**؛ حيث «إن ثمرة هذا الفن إنما هي فهم الإعجاز من القرآن» (ابن خلدون، 1988، 762/1). وهذا يستلزم أن كلام الله له مرتبة عالية سامية لا يقاربه فيها كلام آخر، فتثبت بذلك نظرية **(التفاوت بين مراتب الكلام)**، كما تثبت خصوصية نشأة البلاغة العربية ونضجها، فقد تطورت أفكار البلاغة العربية بظهور بلاغة القرآن الكريم، ولذلك فهي ذات صبغة خاصة؛ لعنايتها باختلاف طبقات البلاغة.

وقد أشار **عبد القاهر الجرجاني** (1993) إلى تنوع هذه الطبقات في قوله «وجملة الأمر أنك لن تعلم في شيء من الصناعات علمًا تُمِرُّ فيه وتُحلِي، حتى تكونَ ممَّنْ يعرفُ الخطأَ فيها من الصواب، ويفصل بين الإساءة والإحسان، بل حتى تفاضل بين الإحسان والإحسان، وتعرف طبقات المحسنين» (ص37).

ثم يأتي الخلاف في تصور هذه المراتب، وبيان منزلتها، وطبيعة التفاوت فيما بينها. وقد ذكر بعضهم أن «المستحسن عند البلغاء واجب، إلا أن يقال إنَّ تركَ المستحسن يُلام عليه لومًا أخفَّ من اللوم على تركِ الواجب» (الدسوقي، 2007، 370/1). وكثيرًا ما يَستعمل بعضهم لفظة (الاستحسان) في معنى (الواجب) بلاغةً، وهذا محل بحث سنأتي إليه بعد قليل.

لكن النظرة المعتمدة على فهم أسرار الصناعة اللغوية تميل إلى التفريق بين الواجب والمستحسن، فالواجب حيث لا يستقيم الكلام إلا به، ومن ثم، فإن الواجب هنا ليس واجبًا بوصفه جزءًا من علو مرتبة الكلام فحسب، وإنما بوصفه واجبًا في علم العربية، أو من كون عدم وجوده يعد مخالفًا لمنطق القواعد العقلية المنظمة لعملية الاتصال اللغوي.

## 2- علم البلاغة بين العقل والنقل

هل في البلاغة العربية معقول ومنقول؟ أو بصيغة أخرى: هل في البلاغة مباحث تعتمد على (النقل) فليس لنا أن نتقدم أو نتأخر عنها، ومباحث أخرى تعتمد على (العقل) وتكون هي محل الإبداع والتفرد؟

إذا سلمنا بهذه الفرضية التي تقول: إن الفكر البلاغي تحكمه منظومة من الأحكام التي تفرق بين مراتب الكلام، وأن هذه الأحكام منها: الواجب، والممنوع، والحسن، والقبيح، والأَوْلى، وخلاف الأولى، فإننا بذلك نقر من حيث المبدأ أن في البلاغة منقولاً هو: الوجوب والامتناع، ومعقولاً هو: الحسن بدرجاته: حسن، وأحسن، والأحسن، والقبيح بدرجاته كذلك، و(الأولى في الاستعمال) أيضًا، الذي يتحقق بالعدول إليه لحسنه، أو حين ظهور علة تقويه، ومرجّح سياقي لاستعماله، ومسوغ دلالي لإيراده، أو أن يظل في دائرة خلاف الأوْلى، كما سيتضح في بيان منظومة الأحكام البلاغية.

وقد نقل **أبو حيان** (1988) المقولة التي تنص على أن «العلم علمان: معقول ومنقول، فالمعقول أبدي والمنقول زماني، والمعقول أصل، والمنقول فرع» (163/2). أما كون المعقول أبديًّا فلأنه لا يرتبط بزمان معين، بعكس المنقول المرتبط بزمن معين، كارتباط الاحتجاج اللغوي بعصر محدد. وأما جعل أحدهما أصلاً والآخر فرعًا، فذلك هو محل الاختلاف بين الناس قديمًا وحديثًا.

فالمنقول هو ما يدور على ما يعلم من طريق الرواية، أو التواتر، أو السماع، أو النقل عن العرب، كعلم اللغة أو الحديث ونحوهما. أما المعقول فهو كلام يحتج على صحته بالعقل، أو ما يطلق عليه (الدليل العقلي).

**وإذا بحثنا في مفاهيم البلاغة وتعريفاتها في التراث العربي فسنجد منها الآتي:** قال خلف الأحمر: البلاغة: «كلمة تكشف لك عن البقية». وقال المفضل الضبي: قلت لأعرابي: ما البلاغة عندكم؟ فقال: «الإيجاز من غير عجز والإطناب من غير خطل». وقيل للفارسي: ما البلاغة؟ قال: «معرفة الفصل من الوصل». وقيل هي: «تصحيح الأقسام واختيار الكلام». وقول بعضهم: البلاغة «مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته». ثم علم المعاني: وهو «العلم الذي تعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال». وعلم البيان هو «علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه». وعلم البديع هو «علم تعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة» (الجاحظ، 1998، 88/1. ابن سنان، 1982، ص59 وما بعدها. العسكري، 1952، ص10).

**وإذا تأملنا هذه التعريفات فسنجد أنها لا تخرج في مجملها عن أحد أمرين:**

**أ-** التزام نسق لغوي معين يحقق قدرًا من الفنية المتعلقة بالصنعة الكلامية في النص.

**ب-** طريقة عقلية بديعة في التفكير -ومبتكرات الإنشاء- تضفي على الكلام ألقًا وحسنًا.

**فالأول:** داخل في التزام المنقول من طريقة كلام العرب، وبخاصة في بعض أبواب العلم. **والآخر:** من باب التفرد في القول والإبداع في المعاني، وإعمال العقل في ابتكار الصور والأخيلة.

ويمكن الاكتفاء هنا بالوقوف عند تعريف البلاغة السابق بأنها: «**معرفة الفصل من الوصل**» (الجاحظ، 1998، 88/1، ابن سنان، 1982، ص59، العسكري، 1952، ص438)، وتعريفها بأنها: «**الإيجاز من غير عجز، والإطناب من غير خطل**» (ابن سنان، 1982، ص59، والثعالبي، 1985، ص6). فالتعريف الأول أقرب إلى وجوب معرفة ضوابط الكلام وقواعد الإنشاء، ذلك

أن للفصل والوصل مواضع ينبغي فيها التزام نسق الكلام العربي ومعرفة قواعده وكيفياته، ويُعد الخروجُ عنها خروجًا عن الصواب.

أما الإيجاز والإطناب فظاهرتان جماليتان تخضعان لشيء من العقل في كيفية الحذف، وطريقة الاستغناء والتخفيف، مع تفاوت الناس في بلاغة الأسلوب. وبذلك يمثل هذان التعريفان وقوع البلاغة بين النقل والعقل.

### 3– كيفية طرح الفكرة (الوعي بتفاوت طبقات الكلام في البلاغة العربية)

استعمل بعض البلاغيين مصطلح (أحكام البلاغة)، لكنه ليس بالمعنى نفسه الذي أريد في هذا البحث، بل ذكروه في سياق الحديث عن بيان العلل والأسرار الخاصة بالفصاحة والبلاغة، فابن سنان الخفاجي (1982) –على سبيل المثال– يقول عن كتابه (سر الفصاحة): «كنا قد عزمنا على أن نصله بقطعة مختارة من النظم والنثر يُتدرب بالوقوف عليها في فهم ما ذكرناه من **أحكام البلاغة**، وكشفناه من أسرار الفصاحة، لكنا فَرَقْنَا من الإطالة والتثقيل على الناظر فيه بالملل والسآمة» (ابن سنان، 1982، ص291).

لكن مما لا ريب فيه كذلك أن حديث البلاغيين عن طبقات الكلام في البلاغة العربية حديث مفصل، ينتهي إلى النتيجة التي أشير إليها، وهي أن هذه الطبقات متفاوتة، بل «وتتعدد مستوياتها بدرجة كبيرة، فنجد منها ما يقف عند أدنى مستويات الأداء؛ إذ لا يتجاوز الأمر فيه التزام قواعد الإعراب، والتحرر من الخطأ في الألفاظ، وليس لهذا المستوى من النظم مزية أو حسن؛ لأن المزية والحسن إنما يكونان بلطائف تدرك بالفكر والنظر» (السيد، 2009، ص34). ومنها ما يبلغ حد الإعجاز، وهو النص القرآني.

وقد استقر هذا التصور –أي اختلاف طبقات البلاغة– بين يدي البحث في أسرار الأسلوب القرآني ووجوه تفرده؛ حيث أثّرَتْ قضيةُ الإعجاز ما بحث عنه العلماء من تصور النموذج الراقي في أداء المعنى وحسن التعبير، فوجدوا البونَ شاسعًا بين كلام الله تعالى وأي كلام آخر غيره، «**وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافًا كَثِيرًا**»(**سورة النساء: 82**)، فكانت عنايتهم بدراسة مظاهر التفاوت، واختلاف طرائق الاستعمال.

ولذلك يذهب بعض البلاغيين إلى أن «البلاغة على ثلاث طبقات: منها ما هو في أعلى طبقة، ومنها ما هو في أدنى طبقة، ومنها ما هو في الوسائط بين أعلى طبقة وأدنى طبقة. فما كان في أعلاها طبقة فهو معجز، وهو بلاغة القرآن. وما كان منها دون ذلك فهو ممكن كبلاغة البلغاء من الناس» (الرماني، 1976، ص75).

وقد استمرت جهودهم في وضع نظرية تعينهم على تذوق الكلام، وما يتحقق فيه من أساليب مخصوصة تضمن له الجودة والتأثير والجمال، وانتهوا إلى إرساء تصورات حول أحكام البلاغة، وإن لم يصوغوها في نسق شبيه بأصول النحو أو أصول الفقه، لكنهم أدركوا الواجب والممنوع، وعرفوا الحسن والقبيح، وبحثوا الأَوْلَى في الاستعمال.

وقد أشار **السيوطيُّ** –رحمه الله– في نظم (عقود الجمان) (2012) إلى ذلك التفاوتِ في طبقاتِ الكلام، حين ذكر في منظومته أن أعلى المراتب هو حد الإعجاز وما يقرب منه، إلى أن يصل لحد الفهم والإفهام، وذلك حين يقول (ص31):

**بِطَرَفَيْنِ حَدُّ الإعْجَازِ عَلْ ... وَمَا لَهُ مُقَارِبٌ والأَسْفَلُ**

**هُوَ الَّذِي إذا لِدُونِهِ نَزَلْ ... فَهْوَ كَصَوْتِ الحَيوانِ مُسْتَفِلْ**

**بَيْنَهُما مَرَاتبٌ وتَتَبُّعُ بَلاغَةً مُحَسِّناتٌ تُبْدَعُ**

يشير النص هنا إلى أن البلاغة لها طرفان: **الأول**: هو الطرف الأعلى، وهو حد الإعجاز وما يقرب منه، **والآخر**: هو الحد الأسفل، وهو الذي إذا نزل الكلام عنه لم يفد شيئًا، فكأنه قد صار أعجميًّا والتحق بصوت الحيوان الذي لا يفهم، وبين هذين الطرفين مراتب كثيرة بحسب نصيب الكلام من توافر الواجب والحسن بأنواعهما، وخلوه من الممنوع والقبيح وخلاف الأولى.

وبناءً على ذلك، نص البلاغيون في هذا التصور على أن الحُسْن درجات متفاوتة بحسب ما يتوافر من عناصر الجمال، وهذا ما صرح به صاحب الطراز (2003) في قوله: «**الحسن له طرفان ووسائط**، فالطرف الأعلى منه يقع التناسب فيه بحيث لا يمكن أن يزاد عليه...والطرف الأسفل أن يحصل هناك من التناسب قدر بحيث لو انتقص منه شيء لم تحصل تلك الصورة، ثم بين الطرفين مراتب مختلفة متفاوتة جدًّا» (68/1).

وكلام العلوي يُخرج من البلاغة ما يمتنع فيه الواجب ويتوافر فيه القبيح، فهو ما لا يتصور من البلاغة في شيء، ويَجعل ما لا يزاد عليه هو اجتماع الواجب والحسن وانتفاء القبيح وخلاف الأولى، وهذا هو حد الإعجاز وما يقرب منه، مع كون كلام الله المعجز متفردًا في المرتبة بحيث لا يصل إلى رتبته شيء.

ولذلك يشير الرماني (1976) إلى أن البلاغة تتعلق بنمط مخصوص من الكلام، فيقول: «ليست البلاغة إفهام المعنى، لأنه قد يَفهم المعنى متكلمان: أحدهما بليغ، والآخر عيي. ولا البلاغة أيضًا بتحقيق اللفظ على المعنى؛ لأنه قد يحقق اللفظ على المعنى وهو غث مستكره ونافر متكلف، وإنما البلاغة: إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ...» (ص75). وبناء على ذلك، جاءت علوم البلاغة لتدرس جانبي **الصناعة والإبداع**، فالصناعة مستلهمة من قواعد العربية، ومن ثم فإن البلاغة تَدرس في طبقات الكلام ما يكون واجبًا، وما يكون حسنًا، وما يكون قبيحًا...إلخ. أما الإبداع فيتعلق بكيفية صوغ التجربة وما فيها من مستجدات المعاني والمضامين والدلالات.

**المبحث الثاني: منظومة الأحكام البلاغية**

استُعمل مصطلح الأحكام في كتب البلاغة العربية، مضافًا مرة إلى الصنعة (الجرجاني، 1991)، وأخرى إلى مبحث من مباحث البلاغة، كقولهم: «أحكام الاستعارة»، و»أحكام التشبيه»...إلخ (العلوي، 2003، 128/1، 180).

كما استعمل مصطلح (الأحكام) بمعنى (القواعد العامة في المسألة)، كما فعل العلوي (2003) في حديثه عن المجاز حينما وضع عنوانًا هو (المسألة الثالثة: في ذكر الأحكام المجازية)، وذكر منها «الحكم الأول: الأصل في إطلاق الكلام أن يكون محمولاً على الحقيقة، ولا يعدل إلى المجاز إلا لدلالة» (1/ 43)؛ إذ إن ذلك الحكم قاعدة عامة في باب المجاز، ولها تفصيل في كتب البلاغة؛ إذ الأصل حمل الكلام على حقيقته، ولا يعدل عنه إلى المجاز إلا بقرينة تدل عليه.

بيد أن استعمال هذا المصطلح هنا له دلالة أخرى؛ حيث يراد به (درجات تفاوت الخطاب وتوصيف محاسنه، بناءً على أدلةٍ معتمدة أو علل راجحة؛ وذلك بغرض فهم التفاوت الحاصل بين مراتب الكلام). فهي إذن درجات تبدأ من (الواجب)، وهو أمر تستقل به البلاغة في جانب، وتشترك مع (الواجب اللغوي) منه في جانب آخر –كما سيتضح بعد قليل–؛ إذ لا تكون بلاغةٌ مع مخالفةِ واجبٍ يفرضه النسق اللغوي أبدًا إلا بحمله على وجه من اللغة يستسيغه نظامها. وتنتهي هذه الدرجات بـ(الممتنع) الذي يترتب عليه فساد حاصل من مخالفة نظام اللغة أو موجبات العقل والسياق.

وجاءت هذه الدرجات في هذا البحث على ثلاث ثنائيات: الأولى: الواجب والممنوع، والثانية: الحسن والقبيح، والثالثة: الأوْلى وخلاف الأوْلى. ولكل منها حدّه، وماهيته، ومسائله، وما ينبغي له من مسائل تبين تداخله مع غيره، أو انفراده بحيز مستقل.

والآن يمكن تفصيل القول في مراتب هذه الأحكام.

**الحكم الأول والثاني: الواجب والممنوع**

متى يكون الشيء واجبًا في البلاغة، ومتى يكون ممنوعًا؟

هناك قاعدة مهمة تجب الإشارة إليها في هذا السياق، وهي أن الوجوب والمنع في علوم البلاغة يختلفان في التصور عن الوجوب والمنع في النحو والصرف، فعلم النحو يضبط الألفاظ والصيغ والتراكيب وطرائق الاستعمال...إلخ. والبلاغة تزاحم النحو في هذا من جهة الصنعة حينًا، وبخاصة في بناء التراكيب، ومن جهة طرائق إيراد الدلالة حينًا آخر؛ لذا قال السكاكي (1987): «البلاغة بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حدًّا له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها...إلخ».(ص415).

غير أن البلاغة تنفرد بمعالجة الواجب والممتنع والحسن والقبيح في أبواب المعاني، وهذا باب واسع يدرك بالفكر ولطائف النظر. وقد ذكر أبو هلال العسكري (1952) أن البلاغة: «هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن».(ص10). وبذلك تتطلب علوم البلاغة شرطين:

**الأول**: استيفاء الصحة، فلا بلاغةَ مع لحنٍ ظاهرٍ متفش، أو خطأٍ جليٍّ في الخطاب، وهنا يستوى البلاغي مع غيره في إقرار الواجب ومنع الممتنع.

**والآخر**: النظر في وجوه الاستحسان، فأصل عمل البلاغي على ما يجوز فيه وجهان، فينظر أيهما أقرب إلى الكمال، فإذا جاء الكلام في طبقاته موافقًا للمقام فهو البليغ، وإلا فلا، ومن ثم لم يكثر استعمال الواجب والممنوع في البلاغة كثرة الحسن والقبيح، ثم إن كان ذكرُ الشيء على أصله هو البلاغةَ فإنه يتتبعه ويستقصيه؛ رغبة في طلب ما يحقق للكلام رفعته وشرفه.

وقد ذهب بعض البلاغيين إلى أن الوجوب في البلاغة له استقلالية عن الوجوب اللغوي، ومن ثم فليس كل (واجب) في البلاغة واجبًا لغةً، بل هناك ما هو واجب بلاغةً دون أن يكون واجبًا في اللغة، وقد أشار السبكي (2003) في عروس الأفراح إلى هذا المعنى بقوله: «حيث قلنا في هذا الباب: يجب الوصل، أو قلنا يجب الفصل، نريد به الوجوب بحسب البلاغةِ وتطبيق الكلام على مقتضى الحال، ولا نعني به الوجوب بحسب اللغة إلا في مواضع يسيرة» (1/ 488).

والمعاني أوسع من الألفاظ والتركيب؛ لذا فإن القول بالوجوب فيها يحتاج إلى بيان الحيثيات المتعلقة بها، والأدلة الداعمة لها، والعلل المفهِمة لطبيعتها، فقد يختلف البلاغيون في توجيه المعاني بناء على أدلة عقلية في الغالب كنقض العادة، وهو مصطلح من المصطلحات التي استعملها الرماني في (النكت)، ويراد بها خروج الكلام عن المألوف، وقد جعله الرماني (1976) وجهًا من وجوه الإعجاز القرآني. وكذلك —من الأدلة– خروج الكلام عن مقتضى الظاهر، وهو يشبه اختلاف الفقهاء في الفروع بناء على فهم مناط الدليل وتوجيهه. ويتسع الاجتهاد في هذا الباب من أبواب البلاغة أكثر من اتساعه في ضبط التراكيب، والصور، وطرق الكلام.

ومن ثم، يمكن طرح الحديث عن الوجوب والمنع بما يتسع له المقام؛ من أجل عدم الابتعاد عن المراد من إرساء قواعد هذه

الفكرة؛ حيث إن ذلك سيترتب عليه فهم مراتب الأحكام في صناعة الكلام والإنشاء، وفي المعاني كذلك.

**تعريف الواجب والممنوع**

أقول: إن **الواجب** في مباحث البلاغة العربية: هو ما يحصل بوجوده صحة، وبعدمه فساد، وهذا هو الحد الذي يُرتضى عندي في تحرير هذا المصطلح، كوجوب الوصل بين الجملتين في كمال الاتصال بينهما، كأن تكون إحداهما بدلاً من الأخرى أو توكيدًا لها؛ لأن العطف يوهم المغايرة، ولا مغايرة حينئذ. وفي حالة كمال الانقطاع إذا لم تكن بين الجمل مناسبة، فمبحثه في باب العطف في العربية، وكذا وجوب الوصل إذا أوهم الفصل خلاف المقصود.

وقد لمحت هذا من تصريحات البلاغيين وتحليلاتهم التي قدموها، ومن ذلك قول السكاكي (1987): «الحالة المقتضية للقطع نوعان: أحدهما أن يكون لكلام السابق حُكْم وأنت لا تريد أن تشركه الثاني في ذلك فيقطع، ثم إن هذا القطع يأتي إما على وجه الاحتياط، وذلك إذا وجد قبل الكلام السابق كلام غير مشتمل على مانع من العطف عليه، لكن المقام مقام احتياط فيقطع لذلك، وإما على وجه الوجوب، وذلك إذا كان لا يوجد...إلخ» (ص252).

كما يلمح هذا الضابط في تعريف الواجب من حديثهم عن مسألة الفصل بين الجملتين المتباينتين، بأن تكون الثانية مباينة في الحكم للجملة الأولى، أو أن الأولى لها حكمٌ لم يقصد إعطاؤه للجملة الثانية، فالفصل هنا واجب. كقوله تعالى: **(وإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤُون. اللهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ) (سورة البقرة: 14، 15)**. فالنص لم يصل جملة: **(اللهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ)** بجملة **(قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ)**؛ لئلا يشاركه في الاختصاص بالظرف، فتقديم المعمول يفيد الاختصاص، فيلزم أن يكون استهزاء الله بهم هو خذلهم بحال خلوهم إلى شياطينهم، وليس كذلك، بل متصل بهم، لا انقطاع له بحال» (القزويني، 1953، 3/ 103، ابن عربشاه، 2001، 1/ 57، الصعيدي، 2005، 2/ 282).

وكذلك من يلمح من الحديث عن مسألة اختلاف الجملتين خبرًا وإنشاءً حتى وإن كانتا بصيغة واحدة؛ حيث يلزمون المتكلم الفصل وجوبًا، كقولنا:(مات أبو بكر رضي الله عنه)، فالجملتان وإن كانتا خبريتين، فإن الأولى بمعنى الخبر، والثانية بمعنى الطلب والدعاء، ومن ثمَّ يُفسد الوصلُ المعنى ويهجنه، فلزم الفصل وجوبًا، إلى غير ذلك من المسائل والمباحث الكثيرة.

ومن أمثلة الواجب في صناعة علم البلاغة قول بعضهم: «اعلم أن المسند إليه واجب الذكر إذا لم يقم عليه قرينة، ولا بحث لنا فيه، فإذا دلت عليه قرينة جاز ذكره وحذفه، وهذا ما نحن بصدد البحث فيه، ذلك: أن البحث إنما هو في مرجحات الذكر على الحذف، أو العكس، وذلك إنما يكون حيث يجوز ذكره وحذفه لقيام قرينة عليه، ومرجحات الذكر كثيرة...إلخ» (عوني 2018، 2/ 18). وبذلك فإن الواجب إن لم تتحقق صحةُ الكلام بوجوده دخل الفساد بعدمه.

أما النقاد وشراح الأدب فقد استعملوا كلمة (الواجب) -في الغالب- على معنى الاستحسان المؤكد، وليس على معنى الوجوب الذي يفضي نقيضُه إلى فساد في التركيب؛ ولذلك نراهم يستعملون عبارة **(وكان الواجب أن يقول)** للدلالة على أفضلية استعمال تركيب على آخر، أو أسلوب على غيره، كقول أبي العلاء المعري (2008) في شرحه لبيت المتنبي (ديوان المتنبي، 1983، ص356):

**وَخَيْلٍ بَرَاهَا الرَّكْضُ فِي كلِّ بَلدةٍ...إِذَا عَرَّسَتْ فِيهَا فَلَيْسَ تَقِيلُ**

«تقيل: أي تقيم في الهاجرة، وكان الواجب أن يقول: فليست تقيل، فيؤنث ويجعل الضمير راجعًا إلى الخيل، ولكنه جعل ليس في معنى ما؛ فلم يحتج إلى ضمير» (ص942). فأبو العلاء ذكر الواجب –أي ما كان ينبغي أن يكون عليه الكلام–، ثم خرَّج الاستعمال الحاصل في البيت على وجه جائز، فدخل الوجوب هنا في معنى الاستحسان.

ومن هذا الباب –أيضًا– قول ابن الأثير (1999): «من الواجب في حكم الفصاحة والبلاغة ألا يظهر المستعار له، وإذا ظهر ذهب ما على الكلام من الحسن والرونق. ألا ترى أنا إذا أوردنا هذا البيت الذي هو (الدمشقي، 1993، ص84):

**فَأَمْطَرَتْ لُؤْلُؤًا مِنْ نَرْجِسٍ وسَقَتْ ... وَرْدًا وعَضَّتْ عَلى العُنَّابِ بالبَرَدِ**

جد عليه من الحسن والرونق ما لا خفاء به، وهو من باب الاستعارة، فإذا أظهرنا المستعار له صرنا إلى كلام غث، وذاك أنا نقول: «فأمطرت دمعًا كاللؤلؤ...إلخ» (1/ 346). فاستعمال الواجب هنا متعلق –أولًا– بالمعاني وليس بالصنعة اللغوية من جهة التركيب، كما أنه محمول –ثانيًا– على الوجوب المتضمن معنى الاستحسان المؤكد، وإلا فإنه لو أظهر المستعار له لم يفسد الكلام من جهة الصنعة، وإنما يذهب رونقه وحسنه من جهة التخييل والدلالة.

ولا يفتأ ابن الأثير (1999) يسير على هذا المنوال، كقوله أيضًا: «وقد تقدم أن من الواجب في حكم البلاغة ألا تنطق بالمحذوف، ولا تظهره إلى اللفظ، ولو أظهرت لصرت إلى كلام غث» (2/ 92).

وتتمة للفائدة يمكن القول: إن الواجب من جهة الصناعة اللفظية وإن كان موجودًا في البلاغة العربية، فإنه ليس بالدرجة ذاتها من الاتساع في علمي النحو والصرف؛ ذلك لأن البلاغة علم لا تحكمه صرامة النحو أو الصرف إلا في القدر المشترك بين البلاغة وقواعدهما، وأشياء أخرى تخضع لمنطق العقل والمقام. بخلاف الواجب بلاغةً في المعاني والدلالات؛ فبابه واسع جدًّا، ويحتاج إلى تمحيص كثير؛ حتى نقف على وجوهه وتصاريفه.

أما **الممنوع**: فهو ما يحصل بوجوده فساد وبانتفائه صحة، وهو عكس الواجب، وقد اتضح بما ذُكر، ومنه قول البهاء السبكي (2003): «فإذا وجد التناسب وجب الوصل، وإلا امتنع ووجب الفصل، فوجوب الوصل لغوي في الصورتين لوجوب التشريك، وبحسب ما تقتضيه البلاغة واجب في الصورة الأولى لا الثانية» (490/1).

وربما يفهم بعض الباحثين من كلامه الأخير أنه لا يجعل الواجب لغةً واجبًا بلاغةً، وهذا ما لا يُسلَّم على هذا النحو؛ لأن هذا البحث يرى أنه بالرغم من الاتفاق على استقلالية (الواجب) في البلاغة، فإنه يرى أن ذلك يكون في القدر الذي تنفرد به البلاغة عن اللغة، وأكثره في باب المعاني، لكنه يرى أن الواجب لغةً داخلٌ في الواجب بلاغةً من باب أولى؛ ولذلك ارتضى تعريف الواجب بأنه (ما يحصل بوجوده صحة وبعدمه فساد)، ولأنه لا تكون بلاغةٌ مع وجود خطأ أو لحنٍ أو مخالفةٍ لقاعدة، وقد عاب البلاغيون مخالفة النسق الصرفي في أبواب الفصاحة وعدوه قبيحًا.

وقد صرح البهاء السبكي (2003) بهذا التصور الذي قرره هذا البحث حينما أراد أن يحل الإشكالية التي تحصل من إطلاق البلاغيين لفظ (الحسن) على (الواجب) أحيانًا، فيقول: «واجبات البلاغة يستند أكثرها إلى التحسين، فإن كل ما وجب لغةً وجب بلاغةً من غير عكس» (1/ 593).

ومن الممنوع أيضًا: مخالفة ما يجب للمقام من استعمالات لغوية، كاستعمال التهاني في موضع التعازي، فهو ممنوع عقلاً،

والممنوع عقلًا ممنوع بلاغة. وكل فاسد مترتب على عدم وجود الواجب ممنوع.

**وحصول الفساد من عدم وقوع الواجب على وجهين:**

- إما فساد ناشئ عن مخالفة قاعدة، فيلتحق الواجب هنا بعلمي العربية: النحو والصرف، ولذلك نجد ابن رشيق (1981) يقول: «ولا تجد معنى يختل إلا من جهة اللفظ، وجريه فيه على غير الواجب»(1/ 124).
- أو فساد ناشئ عن مخالفةٍ عقلية، وهذا مخرجٌ الكلامَ من دائرة المنطق العقلي، فلا يتصور حصول تشبيه بدون وجه شبه جامع، وإلا لكان الكلام ضربًا من اللغو، فوجود وجه الشبه بين المشبه والمشبه به واجب في فهم المعنى الصورة، قبل فهم بلاغة الصورة.

**ومثاله** أيضًا: أنه لا يتصور عدم وجود علاقة بين الألفاظ في حالة النقل عن المعنى الحقيقي إلى معنى آخر جديد، وإلا لما كان للانتقال وجه يربط بينهما. وكذا لا يتصور مخالفة مقام الكلام، فهو كوضع الشيء في غير موضعه، كاستعمال مقال الهجاء في مقام المدح، فحينئذ يخرج الكلام من دائرة البلاغة؛ لخروج الكلام عن مطابقة مقتضى الحال.

غير أنه يتشعب ويكثر في أبواب المعاني، وفي صياغة الأغراض، وحسن التشبيه، ونقل الألفاظ من المعنى الوضعي إلى معنى جديد، ومسالك الاستعارة، والكناية، والتعريض، ووظائف مباحث البديع؛ لا من جهة كونها محسنات زائدة، وإنما من جهة كونها أساليب مخصوصة أريد منها بناء الدلالة واتساع مذاهب القول. وهذا كله يحتاج إلى بحث وتنقيب عن الأدلة المعتمدة (المتفق عليها والمختلف فيها) عند البلاغيين من حيث ضبط الوجوب، والمنع، والتقبيح، والتحسين.

وقد علق ابن وهب –وهو يناقش معنى البلاغة– على قول أمير المؤمنين عليٍّ –رضي الله عنه– في بعض خطبه: «أين من سعى واجتهد، وجمع وعدد، وزخرف ونجد، وبنى وشيد»؟ فقال ابن وهب (1969): «فأتبع كل حرف بما هو من جنسه، وما يحسن معه نظمُه، ولم يقل: أين من سعى ونجد، وزخرف وشيد، وبنى وعدد؟ ولو قال ذلك لكان كلامًا مفهومًا مستقيمًا، وكان مع ذلك فاسدَ النظم، قبيحَ التأليف» (ص130).

وسبب الفساد هنا هو عدم مراعاة المعاني المتناسبة، من حيث حسن التشاكل، ومراعاة النظير، ووقوع المعاني على ما يناسبها، وهو أمر خاص بالبلاغة؛ لذا فإن الفساد هنا أوسع من الفساد اللغوي المتعلق بصحة التراكيب.

أما في جانب الصياغة –مثلًا– فقد فرق بعض البلاغيين في مراعاة حال المخاطب بين أمرين: التردد، والإنكار؛ حيث ذكر خفاجي في تحقيقه للإيضاح أن «الفرق بينهما أن المتردد التأكيدُ له مستحسن، والمنكر التأكيدُ له واجب، والمتردد يؤكد له الكلام بمؤكد واحد. أما المنكر فيؤكد له الكلام بمؤكد وقيل بأكثر من مؤكد. وفي التردد ترك التوكيد ليس خطأ، وفي الإنكار يعد خطأ» (القزويني، 1953، 1/ 70). وذكر بعضهم الخلاف في حكم تأكيد الخبر للمتردد والمنكر، فأما تأكيده للمنكر فحكى بعضهم القول بوجوبه، فإن في التأكيد تكرارًا للإسناد، واختلفوا في تأكيده للمتردد بين الوجوب والاستحسان (ابن عربشاه، 2001، عوني، 2018).

فهذا هو الأصل في ضبط الباب، ثم يستثنى من ذلك بحسب السياق والاستعمال، فيخرج الواجب عن أصله إلى غيره بقرينة السياق، إن شابه المخاطب –في بعض أحواله– غيره، فيُجرون الكلام حينئذ على غير مقتضى الظاهر مراعاة لحال المخاطب.

وكذلك التناسب في باب الوصل بين الجمل (الفعلية والاسمية)، فمنه الممنوع، ومنه الحسن، وقد أشار إلى ذلك القزويني (1953) في كتابه الإيضاح بما يشي أن الرجل كان على وعي بتفاوت مراتب هذه الأحكام وإن لم ينص على حدها؛ إذ يقول: «ومن محسنات الوصل تناسب الجملتين في الاسمية والفعلية، وفي المضي والمضارعة، إلا لمانع كما إذا أريد بإحداهما التجدد وبالأخرى الثبوت، كما إذا كان زيد وعمرو قاعدين ثم قام زيد دون عمرو فقلت: قام زيد وعمرو قاعد» (140/3).

**والخلاصة:** أن الواجب في البلاغة على نوعين: واجب في الألفاظ والتراكيب، وواجب في المعاني والدلالات.

**فالأول:** يتعلق بعلم العربية، ومحله التزام النسق اللغوي في الكلام العربي لذا فهو الوجوب المفضي إلى معنى الإلزام.

**والآخر:** على نوعين:

1–: يتعلق بصحة المعنى؛ بحيث إن استحال عن هذا الوجه فسد الكلام جملةً، والوجوب هنا كالوجوب في التزام النسق اللغوي.

2–: يتعلق بكمال المعنى وتحقيق شرف الكلام، فهو الوجوب المؤدي معنى الاستحسان المؤكد.

وهنا يكون الحكم بالخطأ ومجانبة الصواب، وهما مما يدخل في الممتنع، بلاغةً. وإذا أردنا أن نفرق بين الواجب في الألفاظ والواجب في المعاني فسنقول: إن الأول أكثر انضباطًا من غيره؛ لاتصاله بالأصول المقررة عند أهل اللغة. كما أن سياق الكلام له علاقة بضوابط أهل الصنعة، لنعلم متى نقول بالواجب محل الاستحسان، ومتى نقول بالاستحسان محل الواجب، فهو كالقرائن الصارفة للأمر والنهي عن ظاهرهما في علم الأصول؛ إذ يتقرر ذلك بالنظر في قوة القرائن ونوعها على اختلاف مشاربها.

أما الواجب في المعاني فيخضع: للمقام، والعقل، والعرف، ودوافع الاستعمال. فهو متصل بالأدلة السياقية أكثر من اتصاله بالأدلة اللغوية؛ لذلك تكثر وجوهه ومسالكه. وقد قال صاحب المنهاج القرطاجني (2008) في باب (معرف دال على طرق المعرفة بما يوضع من المعاني وضع غيره من حيث تكون واجبة أو ممكنة أو ممتنعة، وما لا يجوز أن يوضع وضع غيره من ذلك): «فأما طرق الهزل وما يقصد به الإضحاك أو التهكم فإن المعنى قد يوضع فيما وضع جميع ما يخالفه من الجهات المذكورة. وكذلك في الأقاويل التي يقصد بها المشاجرة والمكابرة؛ لأن مواطن الهزل والضجر تحتمل من قلة المبالاة بحقائق الكلام ما لا تحتمله مواطن الجد والاعتدال».(ص128).

ومثلما كان الواجب له جانبان: جانب الصناعة، وجانب المعاني والدلالات، فكذلك الممنوع؛ إذ منه: الممنوع صناعةً، وهذا هو المؤدي إلى فساد التركيب، والممنوع بلاغةً، وهو كثير المسالك والوجوه أيضًا، كمنع مخالفة مقتضى الظاهر إلا لفائدة؛ إذ «لا يعدل عن الموافقة إلا لنكتة، والعدول عنها بلا نكتة ممنوع في باب البلاغة» (الدسوقي 2007، 76/2).

وقد يكون الممنوع مقصودًا به منع خطأ يتعلق بجانب من جوانب تكوين النص، وهذا الخطأ يحتمل أن يكون نابعًا من جهل المتكلم بحقائق التاريخ، أو واقع الحياة وما يقتضيه العرف، ومن ثم يحكمون على مثل هذا بالخطأ ومجافاة الصواب، ولا أدل على جدية اعتبار الصحة والخطأ — وهما يقومان مقام الواجب والممتنع– في المعاني أن بعض نقادنا قد وضع مقياسًا لضبط المعنى من جهة الصحة والخطأ، فذكر أن صحة المعنى أن يخلو الكلام من الخطأ من ناحية واقع الحياة، وواقع التاريخ، ومعنى اللغة.

**الحكم الثالث والرابع: الحسن والقبيح في البلاغة العربية**

توضيح الحد الذي أرتضيه للحسن والقبيح في علم البلاغة العربية على النحو الآتي:

**الحَسَن**: هو (الذي يحصل بوجوده جمال وحسن للفظ أو المعنى، وبانتفائه نزول للكلام درجة أدنى إن ارتبط وجوده بدلالة النص)، كالتناسب بين الخصائص الأسلوبية والمقام. والتناسب هو أن يكون بين يدي النص عدة طرق تعبيرية صالحة، لكنه يؤثر منها واحدة تختص بميزة تعبيرية إضافية يحصل بها معنى جديد.

**وأمثلة الحسن كثيرة جدًّا، ومنها:**

أن يأتي الكلام موافقًا في تراكيبه ونظمه وتأليفه لمقتضى الحال من جميع وجوهه، فذلك يبلغ به مرتبةً عليا. يقول السكاكي (1987): «فإن كان مقتضى الحال إطلاق الحكم فحُسْنُ الكلام تجريدُهُ عن مؤكداتِ الحكم، وإن كان مقتضى الحال بخلاف ذلك فحُسْنُ الكلامِ تحليه بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفًا وقوة، وإن كان مقتضى الحال طي ذكر المسند إليه فحُسْنُ الكلام تركُهُ، وإن كان المقتضى إثباته على وجه من الوجوه المذكورة فحُسْنُ الكلام وروده على الاعتبار المناسب...إلخ» (ص168).

وبذا يتضح أن هذه الأساليب إن نظرنا إليها من جهة الترتيب والوظيفة التركيبية فإننا نبحث فيها عما يجب وعما لا يجب، وإن نظرنا إليها بوصفها أداة من أدوات التحسين (ولا أقصد هنا التحسين البديعي بمعناه الضيق)، فإنه يلزمنا أن نبحث عن العلل البلاغية؛ لنعرف مواقع الحسن، وما يخرج عن حيزه.

ومن الحَسَن الذي يزيد اللفظ أو المعنى حُسْنًا، ولا يحصل بعدمه فساد: الجمع بين المتناقضات (الطباق والمقابلة)، أو الجمع بين المتشابهات (مراعاة النظير)، أو دعم الكلام بالأدلة العقلية (المذهب الكلامي)، أو اعتماد الحسنِ على مخالفة توقع السامع في تأكيد المعنى (تأكيد المدح بما يشبه الذم وعكسه، وأسلوب الحكيم، والتورية)، أو الاعتماد على الإيقاع الموسيقي وبخاصة إذا ارتبط بالدلالة، (الجناس والسجع...إلخ) .فهذه قد لا يحصل بوجودها مطابقة ولا بانتفائها فساد، لكن استعمالها يزيد النص جمالاً وحسنًا، إذا أحسن المتكلم توظيفها.

يقول عبد القاهر الجرجاني (1991): «وأما التطبيق والاستعارة وسائر أقسام البديع، فلا شبهة أن الحسن والقبح لا يعترض الكلام بهما إلا من جهة المعاني خاصة، من غير أن يكون للألفاظ في ذلك نصيب» (ص20)، وقال في الجناس: «أن يكون المعنى هو الذي طلبه واستدعاه وساق نحوه، وتجده لا تبتغي به بدلا» (ص11).

كما يحسن استعمال المحسنات البلاغية بنوعيها، فإن تطلبها السياق انتقلت من الاستحسان إلى الاستحسان المؤكد، كأسلوب الحكيم، فإنه ربما كان حسنًا إذا لم تدعُ الحاجة إليه، أو كان استعماله مطلوبًا على جهة التأكيد إذا دعا السياق إليه.

والحذفُ حسنٌ إن دلت عليه القرينة، وهو على درجات، فأحسنها ما أدركه أفق انتظار القارئ، وما وصل إلى القلب حال وصول الصوت إلى الأذن، وقد يكون الحذف واجبًا إن أدى ذكره إلى قبيح بسبب التكرار السمج، أو الذكر المترتب عليه إطالة.. والإطالة قبيحة، وهي بخلاف الإطناب الذي يأتي لفائدة، فإن عري عن الفائدة فهو إطالة.

ويحسن الوصل بين الجملتين إذا توافقتا في الإطلاق التقييد، كقولنا «محمد يبدع إذا كتب، ومحمود يجيد إذا خطب، وذلك لتوافقهما في التقييد بالشرط» (عوني، 2018، 125/2). ويحسن الجناس والسجع وسائر المحسنات اللفظية إن كانت تؤدي وظيفة إضافية غير الوظيفة الشكلية، والوظيفة الشكلية –الموسيقية– حسنة في فصاحة الكلام ووقعه وانتظامه.

ولا يحسن التشبيه إن اتفق الشبه في جميع الوجوه، لأنه يقع في باب تشبيه الشيء بنفسه، وهو قبيح. وكذلك لا تحسن

الاستعارة في مواضع يحسن فيه التشبيه، ولا يحسن التشبيه في مواضع تحسن فيها الاستعارة، فقوله تعالى: (**وَلَهُ الجَوَارِ الْمُنْشَئَاتُ فِي البَحْرِ كَالأَعْلَامِ**) (سورة الرحمن: 24) إنما حسن التشبيه دون الاستعارة؛ لأن السفن وإن عظمت في هيئتها فإنها لا تصل إلى رسوخ الجبال وقوتها وثباتها، ولا يدل السياق على مبالغة تقتضي وجود الاستعارة، فالمراد تشبيه هيئة بهيئة، وليس تماهي حالة في حالة، فكان ورود التشبيه أحسن لإثبات الفرق بين الطرفين.

ومن هذا الباب قول عبد القاهر (1991) في (**ما يصلح أن يصرف للاستعارة وما لا يحسن**): «فإن قلت فلا بدّ من أصلٍ يُرجع إليه في الفرق بين ما يحسُن أن يُصرَف وَجْهُه إلى الاستعارة والمبالغة، وما لا يحسن ذلك فيه، ولا يُجيبك المعنى إليه، بل يصدُّ بوجهه عنك متى أردته عليه. فالجواب: أنه لا يمكن أن يقال فيه قولٌ قاطع، ولكن هاهنا نكتة يجب الاعتماد عليها والنظر إليها، وهي أن الشَّبه إذا كان وصفًا معروفًا في الشيء قد جرى العُرف بأن يُشبَّه من أجله به، وتعُورف كونه أصلاً فيه يقاسُ عليه» (ص250). وهذا دليل من أدلة استحسان الاستعارة عند الجرجاني، وهو دليل يصلح اعتماده في الحكم والتأويل.

أما فيما يتعلق بإطلاق المستحسن على الواجب عند البلاغيين، فقد ذكر بعضهم أن «التأكيد الواجب والمستحسن في نظر البلغاء سواء؛ لأن المستحسن عندهم واجب» (الدسوقي، 2007، 1/ 370). وقال بعضهم: «المستحسن في باب البلاغة بمنزلة الواجب، ولا يتأتى للبليغ تركه» (ابن عربشاه، 2001، 2/ 28). والذي أميل إليه هو أن هذا الكلام فيه نظر؛ إذ كيف يستوى ما يُفسد الكلام جملةً، وبين ما يقلل من بهائه وروائه؟!

فإنْ حُمِلَ ذلك على المعاني فلا يحمل على الألفاظ والتراكيب إلا من باب إحلال خلاف الأولى محل الجائز والعكس، بحسب الاستعمال والقرائن الدالة. صحيح أن هناك فروعًا كثيرة في البلاغة العربية يمكن توجيهها على الوجوب أو الاستحسان المؤكد، مع ما بينهما من اختلاف الدرجة، لكن يبقى وجود فرق بينهما، وقد فرق بعض البلاغيين بين التأكيد الواجب والمستحسن، فقالوا: «إن ترك المستحسن يلام عليه لومًا أخف من اللوم على ترك الواجب».(الدسوقي، 2007، 1/ 370).

إذن، فالحَسَنُ دائرة واسعة تتشعب منها دوائر كثيرة متماسة، وعليها معظم أحكام البلاغة، والفرق بينها وبين الوجوب والمنع، أن المنشئ مخير في هذه المرتبة –أي الحسن– بين أنماط غير متناهية، كما أن «الجواز يشعر بالتخيير، والوجوب يشعر بالتعيين فلا يصطحبان» (الغزالي، 1998، ص186). والتفاوت الحقيقي في مراتب الحكم البلاغي –الذي به نفهم مرتبة الكلام وحظه من البلاغة– يكون بفهم وجوه الجائز وتفصيل مراتبه، فإن «الألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضربًا خاصًّا من التأليف، ويعمد بها إلى وجه دون وجه من التركيب والترتيب» (الجرجاني، 1991، ص4).

**وأما القبيح** فهو (الذي يحصل بوجوده قبح وبانتفائه حسن)، كتنافر الحروف، وتنافر الكلمات، والغرابة، والوحشية، ومخالفة القياس الصرفي، وضعف التأليف...إلخ. وقال بعض البلاغيين: «الألفاظ داخلة في حيز الأصوات، فما استلذه السمع منها فهو الحسن، وما استكرهه فهو القبيح» (ابن الأثير، 1999، 1/ 81).

**قد يقال: كيف يعد القبيح من مراتب البلاغة والقبح مناف لها؟**

قلت: إن قبحه هو ما جعله يأخذ حكمه (القبيح)؛ ليشار إليه وينماز من غيره، وقد درست البلاغة عيوب الفصاحة من هذه الجهة، فقد ذكر البلاغيون أن عيوب الفصاحة منها ما يتعلق باللفظ المفرد، ومنها ما يتعلق بالتركيب، ومنا ما يتعلق بالمتكلم، واستعين على إيضاح ذلك بالشواهد المروية عن أناس سبقوا في القرون الأولى، وهم محل احتجاج واستشهاد.

وقد عدَّ بعض علماء البلاغة كلمة (**مستشزرات**) من الكلمات غير الفصيحة، وهي لشاعر جاهلي فحل (امرئ القيس)؛ وذلك لكونها تكد لسان الناطق. وكذلك التعقيد المعنوي بدرجاته، وإفساد المعنى بالتقديم والتأخير غير البليغ.

وعُدَّ تشبيه الحسي بغيره قبيحًا، كما قيل: «ومحاكاة المحسوس بغير المحسوس قبيحة» (القرطاجني، 2008، ص98)، وذلك هو الأصل العام؛ إذ إن تشبيه الحسي بالمعنوي أضعف في الحسن وإثارة الخيال من تشبيه المعنوي بالحسي؛ لأن الأصل في التشبيه إلحاق الأضعف بالأقوى، وهذا لا يكون في تشبيه الحسي بالمعنوي، فكان قبيحًا من هذه الجهة.

وقد نص العلوي (2003) في الطراز على أن من الاستعارة ما هو قبيح وحسن من جهة الحكم؛ فقال: «اعلم أن الاستعارة منقسمة باعتبار ذاتها إلى حقيقية وخيالية، وباعتبار لازمها إلى مجردة، وموشحة، وباعتبار حكمها إلى حسنة وقبيحة» (1/ 199).

كما تحدث البلاغيون عن الكناية القبيحة إذا كان الفحش منها باديًا فأخل بوظيفة الكناية، فـ«ليس كل من تصرف في المعاني أحسن تصريفها، وأبقى الرموز على تأليفها» (ابن الأثير، 1999، 2/ 198). مثال ذلك قول المتنبي (1983، ص185):

**إِنِّي عَلى شَغَفِي بِمَا في خُمْرِهَا ... لأَعِفُّ عَمَّا في سَرَاوِيلاتِهَا**

فـ«هذه كناية عن النزاهة والعفة، إلا أن الفجور أحسن منها» (2/ 199). وقد أخذ الشريف الرضي (1892) هذا المعنى، فأبرزه في أحسن صورة؛ حيث قال (ص343):

**أَحِنُّ إلى مَا تَضْمَنُ الخُمر والحِلَى... وأَصْدِفُ عَمَّا في ضَمَانِ المَآزِرِ**

ولم يستحسن البلاغيون –أيضًا– التكرار إذا تكرر اللفظ والمعنى، وعدوه قبيحًا؛ إذ إن «للتكرار مواضع يحسن فيها، ومواضع يقبح فيها، فأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقل، فإذا تكرر اللفظ والمعنى جميعًا فذلك الخذلان بعينه، ولا يجب للشاعر أن يكرر اسمًا إلا على جهة التشوق والاستعذاب، إذا كان في تغزل أو نسيب» (القيرواني، 1981، 2/ 74).

وقد تناول حازم القرطاجني (2008) مبحث التحسين والتقبيح بشيء من التفصيل، لكن ما تلزم الإشارة إليه هنا هو أنه لما تحدث عن علاقة المحاكاة بالتحسين والتقبيح، ذكر أن للاستحسان أربع جهات هي:

- الدين
- العقل
- الخُلُق
- المنفعة

ونص في المرتبة الثانية على أن الشيء «يحسن من جهة العقل...ويقبح من ضد ذلك» (ص ص93–94).

**الحكم الخامس والسادس: الأَوْلَى وخلاف الأولى في الاستعمال**

**أما الأَوْلَى في الاستعمال:** فهو مما يتصل بدائرة الحُسن والقبح، وهو استعمال شيء مكان آخر أحسن منه، وذلك حين تظهر له علةٌ تتطلبه، فيصير عندئذٍ مُقدَّما في الاستعمال، وإن لم تظهر فهو خِلافُ الأَوْلى، كإحلال الخبر محل الإنشاء والعكس

دون علة أو نكتة، وكذلك بعض قوانين الفصاحة، فاستعمال اللفظ الغريب حكمه في الأصل أنه خلاف الأولى، وهو استعمال اللفظ المأنوس، لكن إن كان للفظ الغريب مناسبة بالمقام، وارتباط بالدلالة، انتقل من كونه خلاف الأولى إلى كونه الأولى في الاستعمال، وهكذا.

مثال ذلك استعمال القرآن الكريم للفظة (ضيزى) في قوله تعالى: «**أَلَكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الأُنْثَى. تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَى**» (**سورة النجم: 21**)، فإن اللفظة غير مستعملة بكثرة، ومع ذلك فهي في هذا الموضع أبلغ وأحسن من جهتين: جهة صوتية؛ أي المحافظة على الفاصلة، وجهة دلالية، وهي تحقيق معنى غرابة القسمة الجائرة.

**ومثال خلاف الأولى**: في أسلوب القصر قولنا: (إنما يتذكر أولو الألباب لا الجهال)؛ وذلك لأن الفعل لا يصدر منهما، وإنما يصدر من الأول دون الثاني، ومن ثم فاستعماله على هذا خلاف الأولى في الدلالة؛ لذا ورد استعمال القرآن الكريم: «**إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَابِ**» (**سورة الرعد: 19**). وقيل في إيضاح هذه المسألة: «أنَّه إذا كان الفعلُ لا يصحّ إلّا من المذكور ولا يكون من غيره لم يحسن العطف بـ(لا) فيه، كما يحسن فيما لا يختصّ بالمذكور ويصحّ من غيره، «أي: بخلاف لو قلنا: جاء زيد لا عمرو» فهذا سائغ لتصور وقوع الفعل منهما، بخلاف التعبير الأول» (الدسوقي، 2007، 2/ 291).

ويمكن تعقب ذلك بأنه قد يحسن ذلك القول (إنما يتذكر أولو الألباب لا الجهال)، إذا أُريد به –في سياق ما– الإشارةُ إلى التقبيح بالإيماء إلى نفر ممن يتكلمون في غير فنِّهم فيأتون بالعجائب، أو يقحمون أنفسَهم فيما لا علم لهم به، فيكون اللفظ ردعًا لهم عن التمادي في حديثٍ لم يُفتحْ لهم فيه شيءٌ، فيكون مقصودًا في بنية التداول في حالة خاصة دون أن يكون ذلك عامًّا. وهنا يتعلق الأمر بالنظر في السياق، وتخصيص الحكم بقرينة تصرفه عن كونه خلاف الأولى إلى كونه الأولى في الاستعمال.

وكذلك مثل مبحث: (**خروج الكلام عن مقتضى الظاهر**)، وهو داخل في الاستثناء لا القاعدة، فالكلام فيه لا يرد على ما اتفق عليه البلاغيون، لكنه خرج عن مقتضى الظاهر لِعِلَّةٍ، وحينئذ تتبادل بعض الأحكام مواقعها، فيكون الحسن واجبًا، ويكون خلاف الأولى هو الأولى بالاستعمال. ولا يمكن معرفة الحكم البلاغي على النص إلا بارتباط الدليل اللغوي بالدليل السياقي، وهذا كالفرق بين الفتوى والحكم، فالحكم له الثبوت، والفتوى تتغير بتغير الحال.

وبذلك تدور **أحكام البلاغة** على: **الواجب، والممنوع، والحسن، والقبيح، والأولى، وخلاف الأولى**. كلٌّ له مرتبته وما ينضوي تحته، وعلى قدر انضباط المسائل بهذه الأحكام يكون الحظ من فهم البلاغة وفهم تفاوت مراتب الكلام.

فإن اجتمع في الكلام الواجب والحسن، وانتفى عنه الممنوع والقبيح وخلاف الأولى، فقد وصل إلى الحد الأعلى من البلاغة، وإن وقع فيه الممنوع فسد، وإن كان فيه القبيح قل بهاؤه وانطفأ ألقه، وإن وقع خلاف الأولى نظرنا في علة ذلك، وبيَّنَّا وجهه، وقيمناه نظمًا ومعنى، فإن كانت له علةٌ وظهر له وجه في سياقه، انتقل من القبيح إلى الحسن، وإن لم تظهر كان خلاف الأولى أمرًا مخلاً ببلاغة الكلام، ويترتب على ذلك إذن أن تفاوت الكلام في البلاغة يكون تبعًا لتفاوته في مراتب الأحكام.

**المبحث الثالث: ما يترتب على هذا البحث من فوائد علمية**

هذا سؤال مهم في هذا المقام؛ إذ إن الثمرة من البحث العلمي تظهر فيما يترتب عليه من نتائج كلية أو جزئية، ولذلك يمكن القول: إن هناك نتائج مهمة تترتب على هذه الفكرة وما يضاهيها من أفكار، وهي على النحو الآتي:

**أولًا: التأسيس لعلم أصول البلاغة**

إذ لا شك أن ثمة تداخلاً بين علمي البلاغة وأصول الفقه، كما أن ثمة تداخلاً أيضًا بين البلاغة وأصول النحو، أما الأول فقال عنه بهاء الدين السبكي (2003): «واعلم أن علمي أصول الفقه والمعاني في غاية التداخل، فإن الخبر والإنشاء اللذين يتكلم فيهما المعاني، هما موضوع غالب الأصول، وإن كل ما يتكلم عليه الأصولي من كون الأمر للوجوب، والنهي للتحريم، ومسائل الأخبار، والعموم والخصوص، والإطلاق والتقييد، والإجمال والتفصيل، والتراجيح، كلها ترجع إلى موضوع علم المعاني، وليس في أصول الفقه ما ينفرد به كلام الشارع عن غيره إلا الحكم الشرعي، والقياس، وأشياء يسيرة» (1/ 47، 48).

وقد آن للبلاغة العربية أن تطرح أصولاً مستقلة منصوصًا عليها، يُتفق عليها أو يُختلف، يُبدأ النظر فيها ويُعاد، كل ذلك يصب في مصلحة هذا الفن حتى تتحرر مباحثه، وليكون الباحثُ منها على ذُكْرٍ قبل شروعه في استنباط حيثيات بلاغة النص وتأويله وتقييمه، وهذا ما يفضي إلى القول بأنَّ خوضَ هذا المجال وغيره من فروع الأصول يفتح بابًا جديدًا من العلم في ضبط التحليل والتأويل، والاستحسان والتقبيح.

وهنا يأتي السؤال: هل يراد بذلك تحويل الدرس البلاغي -بعد هذا- إلى درس أصولي بالرغم من أنه يقوم -في أصله- على التنوع في الفهم، مع اعتبار أنَّ للتنوع أثرًا كبيرًا في ثراء الفكر البلاغي؟

**والجواب:** أن هذا غير مطروح أو متصور، فهناك فرق بين علوم البلاغة وأصول البلاغة، كالحال بين النحو وأصول النحو، والفقه وأصول الفقه، فالبلاغة بوصفها علمًا مجالها تحليل النص وفق ما يستنبط من ذائقةٍ منضبطة بأصول كلية تفقه دلالات الأساليب، ومباحث البيان، ووضوح الدلالة. وهي تختلف عن البلاغة بوصفها ملكة؛ لأنها حينئذ تعني مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، فتكون مَلكةً يقدر بها المتكلم على الإنشاء والابتكار واتباع سنن الفصحاء والبلغاء في التعبير عن مقاصدهم وأغراضهم.

أما البحث في الأحكام، وما يضارعه: كالأدلة، والعلل، والقواعد، والضوابط، والعقل والنقل، والترجيح بين المعاني...إلخ، فهو ما يجب أن يستقل ببحث منفرد، ولنتفقْ على تسمية هذا النوع من البحث (أصول البلاغة)، على غرار أصول النحو، وأصول الفقه. فإن كان المتلقي من أهل التخصص عَمَدَ إلى فهم كتب الأصول، وانتقل منها إلى حيز التحليل، وإن كان من غير أهل التخصص سيقت له الفائدة البلاغية في تحليل النصوص، أو التأويل والتفسير، والشرح الأدبي...إلخ دون عناء وكدّ.

وليست الغاية هنا اقتفاء أثر المناهج التي أخذت على عاتقها علميةَ الدرس الأدبي، وهو أحد مجالات التحليل البلاغي؛ لأن هذا التحليل في المقام الأول نشاط عقلي، لكن يمكن التصور بأنه إن انطلق من أسس منضبطة في إدراك وجوه الحسن وخلافه، وإدراك ما بين مراتب الكلام من مسافات، كان بمنزلة الرِدْءِ المصدِّقِ لما توصَّلَ إليه النشاط العقلي، وهذا بدوره ما سيجعلنا نفرق بين أمرين:

**الأول:** البحث عن الأصول النظرية التي بنيت عليها مباحث البلاغة العربية، واستقراء أثر هذه الأصول في الدرس البلاغي، وهو ما يعين على ضبط المهاد الفكري الأصولي الذي استقيت منه مباحث البلاغة.

**الآخر:** المخارج البلاغية، وهي العلل التي بنى عليها النقاد والبلاغيون استحسانهم أو تقبيحهم، وهي محل الخلاف في التوجيه والتحليل، وهذا الجانب هو الذي يعطى البلاغة العربية جانبًا كبيرًا من الثراء؛ لاختلاف الأذواق والفهوم فيه.

وبالبحث عن العلل والمخارج لربط معطيات النص بحجية التحسين أو التقبيح، يتحقق النظر العقلي المعتمد في الوقت ذاته على العقل والنقل.

ومن هنا يمكن أن يوجد علم (أصول البلاغة)؛ ليتوازى مع علم البلاغة، كالحال في أصول الفقه والفقه، وأصول النحو والنحو، وتكون مهمة علم أصول البلاغة: البحث عن الأدلة، ومراتب الأحكام، وقواعد التحليل الكلية المستنبطة من فروع المسائل، وضبط آليات التحليل، ويبقى لعلم البلاغة البحث في ضبط المصطلحات، وتحرير مسائل العلم التطبيقية، والبحث في جماليات النصوص ونظمها وصورها وفصاحتها في ضوء مباحث العلوم الثلاثة: المعاني والبيان والبديع، وما استجد على الوظائف البلاغية من رؤى حديثة لا تنأى بالدرس البلاغي العربي عما أريد به وله.

**ثانيًا: تحول إجراء التحسين والتقبيح إلى علم منضبط**

أي ظهور دوائر منضبطة تكون ترجمة عملية لتطبيق القضية التي عرفت في التراث البلاغي بـ(تفاوت مراتب الكلام)، تلك التي ألحَّ عليها الفكر البلاغي دون أن يفصل القول فيها، اعتمادًا على أنها تدرك بالتذوق والتحليل الذي لا يصل إلى كثير من المتلقين؛ حيث يمكن بعد ذلك أن تُقسم مراتب الكلام في ضوء هذا التصور وغيره.

إن ما لا يمكن الاستغناء عنه في بلاغة النص هنا هو ما يدخل تحت مظلة الواجب والممنوع في الفكر البلاغي؛ (أي الجانب المعياري المستند إليه في الأحكام البلاغية)، أما ما سواهما مما يقع فيه الاختيار، وتظهر فيه البراعة، ويكون هو محل تفاوت المبدعين، فبحسب الإجادة فيها تكون قوة البلاغة، ويكون تعدد مراتب المتكلمين.

وعلى هذا يمكننا أن نقسم **مراتب الكلام** على النحو الآتي:

- ما اجتمع فيه الواجب والحسن وامتنع الممنوع والقبيح وخلاف الأولى
- ما اجتمع فيه الواجب وامتنع الحسن.
- ما اجتمع فيه الواجب والحسن وحصل فيه خلاف الأولى.
- ما اجتمع فيه الواجب والقبيح.
- ما اجتمع فيه الواجب وخلاف الأولى.
- ما اجتمع فيه الحسن والقبيح.
- ما امتنع منه الواجب وتوافر الحسن.
- ما امتنع منه الواجب وتوافر القبيح.
- ما امتنع منه الواجب والحسن وتوافر خلاف الأولى.

إلى آخر هذه الصور التي تكثر في ضوء نظرية التقليبات، ويطول ذكرها؛ لذا يمكن اختصار ذلك في القول بأنه إذا امتنع الواجب نظرنا: هل يتعلق الواجب بالصناعة أم بالمعاني؟ فإن تعلق بالصناعة لم نحتج أن ننظر في توافر ما عداه؛ فإنه لو اجتمع فيه الحسن –حينئذ– وامتنع القبيح وخلاف الأولى لم ينفعه بشيء.

وقد يتفرع من هذه المراتب فروع أخرى كثيرة كذلك، بحسب النصوص وما يتعلق بها من نظر المجتهد وأدلته وتوجيهاته. وبناءً على ذلك، تتجلى للمقاربات البلاغية درجات متفاوتة من التأليف والإنشاء بحسب ما يتوافر له من عناصر الحسن.

**ثالثًا: تقريب نظرية (تفاوت مراتب الكلام) في التراث البلاغي والنقدي**

تؤمن بعض نظريات البلاغة الحديثة بأن البلاغة طريقة تفكير بشري، ومن ثم فهي أداة مشتركة عند جميع الناس، وهذا القول ينطوي على دلالتين:

**الأولى**: أن هناك قواسم مشتركة بين الناس في الإنشاء والتأليف، وبخاصة في جانب التخييل، فالتشبيه والاستعارة تجري على ألسنة المثقفين والأدباء وعوام الناس، فالإنسان يشبه بما يعرف، لكن هذا لا يعني تحقق ملكة البلاغة التي تختص بإنشاء الأدب الخالد.

**الأخرى**: أن الناس وإن كانوا يشتركون في طريقة التفكير البلاغي التخييلي، لكنهم لا ينتجون جميعًا كلامًا على طبقة واحدة من الحسن، بل نجد بينهم تفاوتًا، وهذا يؤكد الفرضية التي قامت عليها نظرية البلاغة العربية؛ حيث تتفاوت «مراتب الكلام البليغ ودرجات كلّ مرتبة منها، وتتفاضل مراتب البلغاء ودرجاتهم في إنشاء الكلام البليغ والإبداع فيه» (الميداني، 1996، 1/ 436). وهذه الفرضية قد أسس لها البحثُ في قضية الإعجاز القرآني، وكذلك الحكومات النقدية التي وازنت بين شعر الشعراء في الجاهلية وما بعدها حتى وصلنا إلى علم الموازنات النقدية.

والحديث عن وجود تشبيه واستعارة في الذهن البشري حديث عن مسلمات، لكن الحديث عن تفاوت الذهن البشري في طبيعة الإنشاء والقدرة على التأليف، وكذلك إدراك الجمال الحاصل في الكلام بطبقاته المختلفة، هو ما تؤكده فرضية البحث، وهو الحقيق بالدراسة.

وقد شاع في التراث البلاغي والنقدي –على مستوى التنظير والتطبيق– التأكيد على تفاوت طبقات البلاغة، واختلاف مراتب الكلام، ومن ثم يأتي هذا البحث ليؤكد هذا الجانب ويزيده ثراء وعمقًا.

**الخاتمة وأهم التوصيات**

قصد هذا البحث التحقق من مجموعة فرضيات علمية، مثلتْ أُسسًا مهمة أقام عليها تصوراته، ومنها: قيام النسق البلاغي العربي على قاعدة تفاوت طبقات البلاغة، واختلاف درجات الكلام، وقد شكل هذا الأساس معالم النظرية البلاغية التي تقوم على مجموعة أصول، منها منظومة الأحكام البلاغية التي تمثلت في ثنائيات الواجب والممنوع، والحسن والقبيح، والأوْلى وخلاف الأوْلى.

كما عمل البحث على تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي: التحقق من قيام نظرية البلاغة العربية على جملة من الأحكام كانت مظهرًا من مظاهر قاعدة (تفاوت طبقات البلاغة)، وكذلك المناداة بتوليد فرع معرفي جديد يستقل بمجموعة من المباحث المتعلقة بطبيعة الاستدلال في البلاغة العربية.

**ولذلك يمكن صياغة نتائج البحث في النقاط المحددة الآتية:**

**أولًا**: البلاغة العربية في قراءتها للنصوص والخطابات فيها مباحث عقلية في الاستدلال والنظر، وفيها مباحث نقلية، والحكم على نص أو خطاب بالبلاغة من عدمها هو بحث معقول ومنقول، وإذا كان الأمر كذلك، فمن الواجب أن ترتد أصول المنقولات إلى أدلة معلومة، ووجوه المعقولات إلى علل مفهومة، ووجب كذلك أن تستبين مراتب الأحكام؛ ليعرف الواجب من الحسن،

الواقع في دائرة الجواز والاختيار.

**ثانيًا:** الوصول إلى أعماق هذه القضية يعد مدخلاً مهمًّا لدراسة إعجاز القرآن الكريم، ومعرفة الأسرار البنائية والدلالية التي ضمنت له التفرد؛ لأن المسألة لا تتعلق بمعرفة الحكم فحسب، وهو الجانب الذي تعنى به الكتابة البلاغية المعنية بالقراءة والتحليل، وإنما تتعلق بمعرفة كيفية استنباط الحكم بناء على تصور مفهومي منضبط، وهو الجانب الذي ينبغي أن تعنى به الكتابة البلاغية المعنية بالتأصيل في ثوب جديد ومستقل.

**ثالثًا:** تدور أحكام البلاغة على: الواجب، والممنوع، والحسن، والقبيح، والأولى، وخلاف الأولى. كلٌّ له مرتبته وما ينضوي تحته، وعلى قدر انضباط المسائل بهذه الأحكام ووجودها في التحليلات البلاغية بوعي كاف، يكون الحظ من فهم درجات البلاغة، وفهم تفاوت مراتب الكلام.

**رابعًا:** ارتضيت تعريف الواجب في البلاغة العربية بأنه ما يحصل بوجوده صحة، وبعدمه فساد. أما الممنوع فهو ما يحصل بوجوده فساد وبانتفائه صحة، وهو عكس الواجب.

**خامسًا:** ارتضيت تعريفًا للحَسَن بأنه الذي يحصل بوجوده جمال وحسن للفظ أو المعنى، وبانتفائه نزول للكلام درجة أدنى إن ارتبط وجوده بدلالة النص. وأما القبيح فهو الذي يحصل بوجوده قبح وعيب يلحق الكلام، وبانتفائه حسن.

**سادسًا:** ارتضيت تعريف الأَوْلَى في الاستعمال: بأنه استعمال شيء مكان آخر أحسن منه، وذلك حين تظهر له علةٌ تتطلبه، فيصير عندئذٍ مُقدَّما في الاستعمال، وإن لم تظهر فهو خِلافُ الأَوْلى.

**وتخلص إلى** توصية الباحثين بضرورة العناية بالتراث البلاغي العربي عنايةً تقوم باستخلاص المباحث والقضايا الأصولية التي يمكن أن تعيد بهاء الدرس البلاغي عن طريق إحياء طرائق النظر الاستدلالية، والتنقيب عن القضايا المهملة والجوانب المهجورة التي هي لب الفكر البلاغي والمدخل المهم في فهم طبقات البلاغة والحكم عليها والأدلة المعتمدة وعلل الترجيح والقواعد الكلية.

كما تخلص إلى ضرورة الفصل بين نوعين من الكتابة العلمية حول نظرية البلاغة العربية قد دمج بينهما تاريخ هذا العلم، الأول: هو المعني بتأصيل الفكر البلاغي، ودراسة أسسه المعرفية، وأصوله الاستدلالية، وسماته التقعيدية. والآخر: هو المعني بقراءة النصوص، بناءً على منهجية موجودة في خلفية تلك القراءة.

**قائمة المصادر والمراجع:**

**أولاً/ المراجع العربية**


ابن الأثير، ضياء الدين. (1999). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (1988). *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*. تحقيق خليل شحادة. (ط2). بيروت: دار الفكر.

ابن عربشاه، إبراهيم بن محمد. (2001). *الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم*. تحقيق عبد الحميد هنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن وهب، أبو إسحاق. (1969). *البرهان في وجوه البيان*. تحقيق حفني شرف. القاهرة: مكتبة الشباب. مطبعة الرسالة.

التوحيدي، أبو حيان. (1988). *البصائر والذخائر. تحقيق وداد القاضي*. (ط1). بيروت: دار صادر.

الثعالبي، أبو منصور. (1985). *الإعجاز والإيجاز*. (ط3). بيروت: دار الغصون.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1998). *البيان والتبيين*. تحقيق عبد السلام هارون. (ط7). القاهرة: مطبعة الخانجي.

الجرجاني، عبد القاهر. (1991). *أسرار البلاغة*. تحقيق محمود شاكر. (ط1). القاهرة: مطبعة الخانجي، جدة: دار المدني.

الجرجاني، عبد القاهر. (1993). *دلائل الإعجاز*. تحقيق محمود شاكر. (ط3). القاهرة: مطبعة الخانجي، جدة: مطبعة المدني.

الخفاجي، ابن سنان. (1982). *سر الفصاحة*. (ط1). بيروت. دار الكتب العلمية.

الدسوقي، محمد بن عرفة. (2007). *حاشية الدسوقي على مختصر المعاني للتفتازاني*. بيروت: المكتبة العصرية.

الدمشقي، الوأواء. (1993). *ديوان الوأواء الدمشقي*. تحقيق سامي الدهان. (ط2). دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي، بيروت: دار صادر.

الرضي، الشريف. (1892)، *ديوان شعر الشريف الرضي*. (ط1). بيروت: المطبعة الأدبية.

الرماني، علي بن عيسى. (1976). *النكت في إعجاز القرآن*. مطبوع ضمن: ثلاث رسائل في إعجاز القرآن. تحقيق محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول سلام. (ط2). مصر: دار المعارف.

السبكي، بهاء الدين. (2003). *عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح*. تحقيق عبد الحميد هنداوي. (ط1). بيروت: المكتبة العصرية.

السكاكي، أبو يعقوب. (1987). *مفتاح العلوم*. ضبط نعيم زرزور. (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.

السيد، إبراهيم سعيد. (2021). *القراءات البلاغية وتعدد الدلالة*. (ط1). مصر: دار النابغة.

السيد، شفيع. (2009). *الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي*. (ط2). القاهرة: مكتبة الآداب.

السيوطي، جلال الدين. (2006). *الاقتراح في علم أصول النحو*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السيوطي، جلال الدين. (2012). *عقود الجمان في علم المعاني والبيان*. تحقيق وضبط عبد الحميد ضحا. (ط1). القاهرة. دار الإمام مسلم.

الصعيدي، عبد المتعال. (2005). *بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح*. القاهرة: مكتبة الآداب.

العسكري، أبو هلال. (1952). *كتاب الصناعتين الكتابة والشعر*. تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. (ط1). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

العلوي، يحي بن حمزة. (2003). *الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز*. (ط1). بيروت: المكتبة العصرية.

عوني، حامد. (2018). *المنهاج الواضح للبلاغة*. القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث.

الغزالي، أبو حامد. (1997). *المستصفى من علم الأصول*. تحقيق محمد سليمان الأشقر. (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الغزالي، أبو حامد. (1998). *المنخول*. تحقيق محمد حسن هيتو. (ط3). بيروت: دار الفكر المعاصر. دمشق. دار الفكر.

القرطاجني، حازم. (2008م). *منهاج البلغاء وسراج الأدباء*. تقديم وتحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة. تونس: الدار العربية للكتاب.

القزويني، جلال الدين. (1953). *الإيضاح في علوم البلاغة*. تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي. (ط2). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي.

القيرواني، الحسن ابن رشيق. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. (ط5). بيروت: دار الجيل.

المتنبي، أحمد بن الحسين. (1983). *ديوان المتنبي*. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

المعري، أبو العلاء. (2008). *اللامع العزيزي شرح ديوان المتنبي*. تحقيق محمد سعيد المولوي. (ط1). الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

الميداني، عبد الرحمن حبنكة. (1996). *البلاغة العربية*. دمشق: دار القلم، بيروت: الدار الشامية.

**ثانياً/ المراجع الأجنبية**

Al-Askari, Abu Hilal, (1952 AD), Ketab Al-sena?atayn Al-ketabah wa Al-nathr, edited by Ali Mohammed Al-Bejawi, Mohammed Abu Al-Fadl Ibrahim, First Edition, Cairo, Dar Ehyaa Al-kotob Al-Arabia.

Al-Desouki, Mohammed bin Arafa, (2007 AD), Hasheyat Al-Desouki ala mokhtasar alma?ani for Tafazani, Beirut, Al-?asriyaa Library.

Al-Dimashqy, Alwaawaa, (1414 Ah – 1993 AD), collection of poems, Edit by Samy Al-Dahhaan, second edition, Damascus, Dar Saader.

Al-Ghazaly, Abu Haamed, ( 1998 AD), Al-Mankhool, edit by Mohammad Hassan Hetoo, third edition, Beirut, Dar Al-Fikr Almo?aaser.

Al-Ghazaly, Abu Haamed, ( 1997 AD), Al-Mostasfa min ?elm Al-Ousool, edit by Mohammad Solimaan Al_Ashkar,, first edition, Beirut, Moassasat Al-Resalah.

Al-Jaahiz, Abu Othman Amr bin Bahr, (1418Ah- 1998 AD), Al-Bayan wa Al-Tabeyin, edited by Abdessalam Haroun, 7th Edition, Cairo, Al-Khanji Edition.

Al-Jorjani, Abdul Qahir, (1412Ah- 1991AD). Asrar Albalagha, edited by Mahmoud Shaker, First Edition, Jeddah, Dar al-Madani.

Al-Jorjani, Abdul Qahir, (1993 AD), Dalayil Al-E?jaaz, edited by Mahmoud Shaker, Jeddah, Al-Madani Press, and Al-Khanji.

Al-Kairouani, Abu Ali al-Hassan Ibn Rasheeq, (1401Ah- 1981 AD), Al-?omda fi Mahaasen Al- she?r wa adabeh, edited by Mohammed Mohieddin Abdel Hamid, 5th Edition, Beirut, Dar Al-Jeel edition.

Al-Khaffaji, Ibn Sinan, (1402 Ah – 1982 AD) Ser Al-Fasaha, First Edition, Beirut, Dar Al-kotob Al-?lmeia Edition.

Al-Kartajanny, Hazem, (2008 AD), Minhaaj Al-bolaghaa wa Siraaj Al-odabaa, presenting and editing by Mohamed Al-habib Ibn Al-Khawaja, Tunisia, Dar al-kotob Al-Arabia le Al-ketab.

Al-Maydanee, Abdurrahmaan Habannakah (1416 Ah - 1996 AD), Al-Balaghaah Al-Arabyyah, Damascus, Dar Al-Kalam, Beirut, Al-daar Al-Shamyyah.

Al-Ma?arry, Abu Al-?alaa, (1429Ah - 2008 AD), Al-Lame? Al-?azizi Sharh Diwaan Almotanabby, edit by Mohammad Sais Almolowy, first edition, Maktabat Al-?Markaz King Faisal for researches and Islamic studies.

Aouni, Hamed, (2018 AD) Al-Minhaaj Al-Waadeh le Al-Balagha, Cairo, Al-maktaba Al-azhariaa le Al-toraath edition.
Al-Motanabby, (1403 Ah – 1983 AD), collection of poems, Beirut, Dar Beirut edition.
Al-Qazwini, Jalaluddin, (1372 Ah- 1953AD) Al-Eadaah Fi ?olom Albalagha, edited by Mohammed Abdel Moneim Khafaji, - Second Edition, Cairo, Dar Ihyaa Al-kotob Al-Arabiyaa, Issa Al-Babi Al-Halabi.
Al-Rady, Al-Shareef, (1309 Ah – 1892 AD), collection of poems, first edition, Egypt, Matbaet Al-Halaby.
Al-Rummani, Ali bin Eassa, (1976 AD) Al-nokat fi e?jaz Al-Qur'an, printed from Thalath Rasayel fi e?jaaz Al-Qur'an , edited by Muhammad Khalafallah Ahmed, and Muhammad Zaghloul Salam, 3rd edition, Egypt, Dar Al-ma?aref edition.
Al-Saedi, Abdul Mu?ta?al, (1426 Ah – 2005 AD), Bogheyat Al-Eadaah LeTalkhis Al-moftah, Cairo, Library of Literature.
Al-Sayed, Ibrahim Said, (1443 Ah – 2021 AD), Al-Qeraat Al-Blaghiaa wa Ta?addod Al-Delalah, first edition, Egypt, dar Al-Nabeghaa edition.
Al-Sayed, Shafie?, ( 2009 AD), Al-Etejaah Al-Uslooby fi Al-Nakd Al-Adaby, second edition, Cairo, Maktabit Al-Aadaab.
Al-sakaki, Abu Ya?qub, (1407Ah- 1987 AD) Meftah Al-?olom, Adjusted by Naeem Zarzour, Second Edition, Beirut, Dar Al-kotob Al-?elmiah.
Al-Sobki, Bahaa Al-Din, (1423 Ah – 2003 AD) ?aroos Al-Afrah fi Sharh Talkhis Al-moftah, edited by Abdul Hamid Hindawi, first edition, Beirut, Modern Library edition.
Al-Suyuti, Jalal al-Din, (1426 Ah – 2006 AD), Al-Eqteraah fi ?elm osool Al-nahw, read and commented on by Mahmoud Suleiman Yaakut, Alexandria Egypt, Dar Alma?refah Al-jame?eya edition.
Al-Suyuti, Jalal Al-Din, ( 2012 AD), ?okood Al-Jomaan fi ?elm Al-Ma?ani wa Al-Bayaan, edit by Abdl-Hameed Duhaa, first edition, Cairo, Dar Al-Emaam Muslem edition.
Al-Thaaleby, Abu Mansour, (1405 Ah – 1985 AD), Al-Ea?jaaz wa Al-Eejaaz, third edition, Beirut, Dar Al-ghosoon.
Al-Tawhedy, Abu haiyaan, (1408 Ah – 1988 AD), Al-Basayer wa Al thakhayer, Edit by Wedaad Al-kady, first edition, Beirut, Dar Saader.
Al-?alwi, Yahya bin Hamza, (1423 Ah – 2003 AD), Al-teraaz Al-motadammen le Asrar Al-balagha wa ?olom haqayek Al-eajaz, first edition, Beirut, modern library edition.
Ibn Al-Atheer, Diaa Al-Din, (1420 Ah- 1999 AD) Al-mathal Al-sayer fi Adab Al-kateb wa Al-sha?er, edited by Mohammed Mohieddin Abdel Hamid, Beirut, Modern Library.
Ibn ?arabshah, Ibrahim bin Mohammed, (2001AD) Al-Atwal Sharh Talkhis Moftaah Al-?olom, edited by Abdul Hamid Hindawi, Beirut, Dar Al-kotob Al-?elmia.
Ibn Khaldoon, Abdurrahmaan Ibn Mohammad, (1408 Ah – 1988 AD), Deawaan Almobtadaa wa Alkhabar fi tareegh AlArab wa AlBarbar wa man Aasarahom min thawy alShaan AlAkbar Edit by Kalil Shahaadah, , second edition, Beirut, Dar Al-Fikr.
Ibn Wahb, Abu Ishaq, (51389 Ah- 1969AD) Al-Burhan fe wojoh al-bayan, edited by Hafni Sharaf, Al-shabab Library, Cairo, Al-Resala Press.

# تقييم إجراءات حماية النُظم المحاسبية الإلكترونية للمنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية وقياس أثر ذلك في فاعلية التدقيق الداخلي

**المحاضر. شيماء صالح الماجد**

**محاضرة بكلية إدارة الأعمال، جامعة الملك فيصل**

**د. هاني خالد شيتي**

**أستاذ المحاسبة المساعد، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك فيصل**

**المستخلص:**

تُعد تكنولوجيا المعلومات من المؤثرات الإيجابية في تطوير نظم المعلومات المحاسبية، خصوصاً في المنشآت الصغيرة والمتوسطة، والتي تؤثر بدورها على الإجراءات المحاسبية كإجراءات التدقيق الداخلي. وبالرغم من أهمية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، فإنها لا تخلو من المخاطر المصاحبة لهذا الاستخدام، والتي تظهر جراء أخطاء محتملة سواء من البيئة المحيطة أو خلال مراحل النظام المحاسبي الإلكتروني، وتؤثر بدورها سلبياً على فاعلية التدقيق الداخلي في تلك المنشآت.

لذلك؛ هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من المخاطر الناجمة عن استخدامها، بالإضافة إلى تقييم فاعلية التدقيق الداخلي؛ بهدف التعرف على أثر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها على فاعلية التدقيق الداخلي.

واعتمدت الدراسة على عدة مناهج، وهي: المنهج التاريخي بالرجوع للدراسات السابقة لصياغة مشكلة البحث، والمنهج الاستنباطي لصياغة فرضيات الدراسة، والمنهج الوصفي التحليلي لتحليل بيانات الدراسة. وصُمِّمت استبانة وُزعت على (230) من المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة المطبقة للنظم المحاسبية الإلكترونية كعينة للدراسة، وجرى استلام (131) استبانة صالحة للدراسة، مثلت ما نسبته ٥٧٪ من عينة الدراسة. وحُلِّلت بياناتها بالاعتماد على عدة معالجات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences، منها: التكرارات، الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى معامل الانحدار الخطي المتعدد.

وقد توصلت الدراسة إلى: وجود أثرٍ إيجابي لنظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية على فاعلية التدقيق الداخلي، ووجود أثر إيجابي لإجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية على فاعلية التدقيق الداخلي. وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: ضرورة اهتمام المنشآت الصغيرة والمتوسطة باستخدام نظمٍ محاسبية إلكترونية، مع ضرورة فحص إجراءات وبرامج الحماية للنظم المحاسبية الإلكترونية، والعمل على تحديثها بشكل دوري.

**الكلمات المفتاحية:** إجراءات الحماية، مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، التدقيق الداخلي، المنشآت الصغيرة والمتوسطة.

# Evaluation of Protection Procedures of E-Accounting Systems for Saudi Small and Medium Enterprises and Measuring its Effect on Internal Audit Effectiveness

**Shaima Salah Al- Majed.**

**Lecturer at College of Business Administration , King Fisal University&**

**Dr.Hani Khaled Shity**

**Assistant Professor of Accounting - College of Business Administration ,King Faisal University**

**Abstract:**

Information technology is one of the positive influences in the development of accounting information systems especially in small and medium enterprises, which in turn affects accounting procedures such as the internal audit ones. Despite the importance of the e-accounting information systems, they are associated with risks of use caused by potential errors, whether from the surrounding environment or during the stages of such systems. This in turn affects negatively the internal audit effectiveness at these enterprises. Therefore, the study aimed to evaluate the effectiveness of: the e-accounting information systems and protection procedures against risks of use; and the internal audit to identify the effect of the e-accounting information systems and protection procedures against their risks on the internal audit effectiveness.

Several approaches were used in this study, namely: the historical approach by referring to previous studies to formulate the research problem, the deductive approach to formulate the hypotheses of the study, and the descriptive analytical approach to analyze the data. A questionnaire was designed and distributed to a sample of (230) Saudi small and medium enterprises that applied the e-accounting systems. Only (131) copies (i.e., 57%) were received as valid. Then, the data were analyzed by using statistical techniques, within the SPSS program, such as: Frequencies, Means, Standard Deviations, and Multiple Linear Regression Coefficient.

The study revealed that: there was a positive effect for e-accounting information systems on the internal audit effectiveness; and there was a positive effect for the protection measures against risks of e-accounting information systems on the internal audit effectiveness.

Finally, several recommendations were introduced; most notably: small and medium enterprises should pay attention to using e-accounting systems, and e-accounting systems protection programs should be checked and updated periodically.

Keywords: Protection Procedures, Electronic Accounting Systems Risks, Internal Audit, Small and Medium Enterprises.

**المقدمة:**

تُعد المنشآت الصغيرة والمتوسطة من أهم العناصر الإستراتيجية لتحقيق التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية، وذلك وفقًا لبرنامج التحول الوطني لرؤية 2030؛ حيث تسهم هذه المنشآت في تنويع مصادر النمو الاقتصادي، ودعم القدرة التنافسية للمنشآت، والحد من مشكلتي الفقر والبطالة من خلال توفير فرص وظيفية للقوى العاملة الوطنية، وتشجيع الابتكار والإبداع في ريادة الأعمال، بالإضافة إلى زيادة نسبة الصادرات غير النفطية؛ حيث بلغت نسبة إسهامها في الناتج المحلي الإجمالي من 20% إلى 33% (منشآت، 2016).

عُرِفت هذه المنشآت وفقًا لإدارة الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة بأن المنشآت الصغيرة: «هي تلك المنشآت التي تضم عدداً من 6–49 من العمالة أو التي تحقق إيرادات أكثر من 3 مليون وأقل من 50 مليون»، أما المنشآت المتوسطة: «فهي تلك المنشآت التي تضم من 50–249 من العمالة أو التي تحقق إيرادات من 50 مليون حتى 200 مليون» (وزارة التجارة، 1438هـ).

ومع تنامي حدة المنافسة الخارجية، والتطورات الواسعة في تكنولوجيا المعلومات، نجد أن غالبية المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تستخدم نظم معلومات محاسبية إلكترونية، سواء كانت من النظم المعروفة (well–known)، أو من الأقل معرفة (Less well–known)؛ حيث أسهمت هذه النظم في سرعة إنجاز الأعمال، وتحسين جودة المعلومات (العليمي والبواب، 2014)، ورفع كفاءة الأداء المالي للمنشأة (كلبونة وآخرون، 2011)؛ إذ أصبحت هذه النظم ضرورة لا غنى عنها في جميع منشآت الأعمال. وبالرغم من مزايا هذا التقدم التكنولوجي السريع، فَإِنَّهُ لا يخلو من المخاطر المصاحبة التي تظهر نتيجة أخطاء محتملة خلال مراحل النظام المحاسبي الإلكتروني في (مرحلة الإدخال، ومرحلة المعالجة، ومرحلة الإخراج)؛ وذلك لعدم التطور في أدوات الرقابة الداخلية للنظم المستخدمة (عبدربه، 2010، 298)، بالإضافة إلى نقص في خبرات ووعي العاملين في تلك المنشآت مقارنة بتلك التطورات التكنلوجية (البحيصي والشريف، 2008، 896).

ولكي تتمكن هذه المنشآت من تحقيق دورها الاقتصادي بفاعلية؛ لابد أن تعمل ضمن بيئة رقابية تساعد المدققين الداخليين على توفير تقارير ذات معلومات موثوقة لمستخدمي النظم المحاسبية الإلكترونية، وتوفر الحماية الكافية لضمان استمرارية عمل تلك النظم (البحيصي والشريف، 2008، 896).

فكما أن لاستخدام أنظمة المعلومات المحاسبية الإلكترونية مزايا جلية في كافة مجالات عمل المنشأة، فإن عملية التدقيق الداخلي تواجه العديد من التحديات المصاحبة لتلك التطورات؛ وهو ما ألزم المدقق الداخلي بمسؤوليات حديثة متمثلة في ضرورة أن يكون المدقق الداخلي على علم ودراية بنظم المعلومات المحاسبية، والتقنيات المستخدمة بها، علاوة على الإلمام بكافة المخاطر المتوقعة لهذا الاستخدام، واتباع كافة إجراءات الحماية اللازمة؛ لاكتشاف المخاطر ومعالجتها، أو الحد من تأثيرها في تحقيق أهداف التدقيق الداخلي (أبو شيبة وسعيد، 2018، 360).

**مشكلة الدراسة:**

تُعَدُّ المنشآت الصغيرة والمتوسطة أحد الركائز الأساسية في دعم التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال إسهامها في تنويع مصادر النمو الاقتصادي، والحد من مشكلتي الفقر والبطالة، وتنمية القدرة على المنافسة، إضافة إلى تشجيع الابتكار والإبداع في ريادة الأعمال. وتسعى لتعزيز ذلك من خلال اعتمادها على نظم معلومات محاسبية إلكترونية؛ لما لهذه النظم من تأثير في فاعلية أداء أنظمة المعلومات المحاسبية، وأنظمة الرقابة الداخلية، علاوة على تأثيرها في فاعلية التدقيق الداخلي. وبالرغم من ذلك، فإن نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية لا تخلو من المخاطر المصاحبة لهذا الاستخدام، التي تنتج عن أخطاء محتملة من البيئة المحيطة أو خلال مراحل النظام المحاسبي الإلكتروني التي تؤثر سلبيًا في فاعلية التدقيق الداخلي في تلك المنشآت؛ لذا جاءت

هذه الدراسة للتعرف على فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة والمخاطر المرتبطة بها، بالإضافة إلى التعرف على إجراءات الحماية التي تتبعها المنشآت ضد مخاطر النظام المعلوماتي المحاسبي الإلكتروني، وعلاقة ذلك بفاعلية التدقيق الداخلي للمنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. ومما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

هل لنظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها علاقة بفاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

**أهداف الدراسة:**

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في: وضع إطار للتعرف على أثر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أما الأهداف الفرعية للدراسة فتتمثل في الآتي:

1. تقييم مستوى فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.
2. تقييم إجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.
3. تقييم مستوى فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.
4. وصف بعض العوامل التنظيمية ممثلة في: الهيكل التنظيمي، دعم الإدارة العليا، الثقافة التنظيمية، وتدريب العاملين؛ وذلك لتفسير الظروف المحيطة بعينة الدراسة التي تساعد في بلورة نتائج العلاقة الرئيسة.
5. قياس علاقة تأثير كلٍ من نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

**أهمية الدراسة:**

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من ناحيتين: من الناحية العلمية بوصفها إضافة للجانب المعرفي، وسد الفجوة البحثية في المكتبات العربية في ظل قلة الأبحاث التي درست العلاقة بين نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية والتدقيق الداخلي، خصوصًا في بيئة المنشآت الصغيرة والمتوسطة؛ مما يتوقع من الباحثين إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

أما أهمية الدراسة من الناحية العملية فتتمثل في كونها دراسة حالة للتعرف على تأثير نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة المطبقة لأحد الأنظمة المحاسبية الإلكترونية،؛ وذلك للحد من الخسائر الناجمة عن استخدام النظم المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي في بيئة المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة.

**نطاق ومحددات الدراسة:**

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

1. الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة علاقة تأثير نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

**سبب الاقتصار عليها:**

أ- عدم استخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في كافة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، مع

ما لها من مزايا تساعد المنشآت على تحسين أدائها.

ب- التعرف على المخاطر الناتجة عن استخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية؛ لمحاولة اتّباع كافة إجراءات ووسائل الحماية اللازمة للحد منها.

2. الحدود المكانية: المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

3. الحدود الزمانية: 2019–2020.

4. الحدود البشرية: تقتصر عينة الدراسة على المحاسبين والمدرين الماليين والمدققين الداخليين العاملين في المنشآت الصغيرة والمتوسطة، بالإضافة إلى مديري المشاريع في المنشآت الصغيرة؛ وذلك لكونهم المعنيين بهذا الدراسة، والمختصين في هذا المجال.

**الدراسات السابقة:**

تعددت الدراسات العلمية والأبحاث في مصادر المعلومات العربية والعالمية التي تناولت تحليل العلاقة بين نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وعملية التدقيق بشكل عام، والتدقيق الداخلي بشكل خاص، إلا أن قليلًا منها تناول تحليل تلك العلاقة في بيئة المنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية، وذلك بعد البحث في قواعد البيانات المتاحة للباحثين مثل EBSCO، ودار المنظومة، وغيرهما. وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات السابقة المرتبطة بهذا المجال:

حيث هدفت دراسة الشنطي (2013) إلى بيان أهمية نظم المعلومات المحاسبية في تحسين الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتكنلوجية، ودورها في تحسين فاعلية وكفاءة التدقيق الداخلي في الشركات الصناعية الأردنية؛ وذلك للتعرف على تطبيق نظم المعلومات المحاسبية واقعيًا في القطاع الصناعي الأردني، وتوعية المدققين الداخلين بأهمية هذه النظم.

وقد اعتمدت الدراسة الاستبانة أداةً للدراسة، فهي تمثل المصدر الأولي لبيانات الجانب التطبيقي لمجتمع الدراسة المكون من الشركات الصناعية الأردنية البالغ عددها 74 شركة، والتي تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من إدارات الشركات المساهمة والمدققين الداخلين، وتم تحليل بيانات الدراسة بواسطة برنامج SPSS، واستخدام الباحث من خلاله عدة أساليب إحصائية، وتوصل الباحث بها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق نظم المعلومات المحاسبية في تحسين فاعلية وكفاءة التدقيق الداخلي في القطاع الصناعي، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لنظم المعلومات المحاسبية في تفعيل الاستخدام الأمثل للموارد الاقتصادية المتاحة لشركات القطاع الصناعي من خلال استخدام نظم المعلومات المحاسبية في تحسين فاعلية التدقيق الداخلي.

وفي دراسة النعيمات (2013) الذي قام ببيان مدى تأثير الاعتماد على الحاسب في التطبيقات المتعلقة بالنظم المحاسبية، وكيفية تأثير هذا الاستخدام في عمل المدقق الداخلي، والتعرف على المشكلات التي تواجه النظم المحاسبية، والتي انعكست على الأساليب والإجراءات المستخدمة من قبل المدقق الداخلي، وكذلك توضيح بعض الطرق المستعملة في التدقيق الداخلي على هذا النوع من النظم.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الاستبانة؛ بوصفها مصدرًا أوليًا لجمع بيانات الجانب التطبيقي لمجتمع الدراسة المتمثل في قطاع البنوك التجارية الأردنية، وتم توزيع (30) استبانة على عينة من العاملين في قسم التدقيق الداخلي، ومن لهم علاقة بالتدقيق الداخلي في البنوك، وتم تحليل البيانات بواسطة برنامج SPSS؛ حيث استخدم من خلاله عدة أساليب إحصائية، وتوصلت الدراسة من خلالها إلى وجود أثر لاستخدام نظم المعلومات المحاسبية في عمل المدقق الداخلي في ضرورة امتلاك العاملين في قسم التدقيق الداخلي مؤهلات كافية للتأكد من سلامة الأداء في النظام المحاسبي الإلكتروني، ويعد نظام المعلومات المحاسبي الإلكتروني على درجة عالية من الأمان ضد المخاطر المهددة للنظام المحوسب.

وهدفت دراسة (Giuseppe et al., 2015) إلى تحليل العلاقة بين الإدارة العليا وتدقيق حسابات تكنولوجيا المعلومات (IT) بالتطبيق على البنوك الإيطالية، مع التركيز على التدقيق الداخلي لتكنولوجيا المعلومات بشكل خاص؛ وذلك لغرض التحقق من

توقعات المديرين التنفيذيين بشأن تدقيق تكنولوجيا المعلومات، وتقنيات التدقيق الخاصة لتلبية هذه التوقعات، ودرجة رضا المديرين عن التدقيق بالإضافة إلى تحديد فجوة التوقعات؛ حيث اعتمدت الدراسة على المقابلة بوصفها مصدرًا أوليًّا لجمع البيانات؛ حيث تم إجراء 22 مقابلة مع مجتمع الدراسة المكون من كبار المديرين ومدققي حسابات تكنولوجيا المعلومات العاملين في سبعة من البنوك الإيطالية، التي تضم منشآت مالية كبيرة وصغيرة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن مساهمات مدققي تكنولوجيا المعلومات تحقق رضا كبار المديرين، بالرغم من إمكانية إجراء تحسينات إضافية، كما إنهم يتوقعون المزيد من الدعم لعميات إدارة تكنولوجيا المعلومات لتحقيق المواءمة بين استثمارات تكنولوجيا المعلومات واحتياجات الأعمال، وبين مخاطر هذا التكنولوجيا والقيمة التي تضيفها موارد تكنولوجيا المعلومات، وبالإضافية إلى ذلك، يتطلب من المدقق الداخلي المحافظة على أمن المعلومات لتحقيق هذه التوقعات، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم، وتحسين التقنية الخاصة بهم؛ لتحقيق الفاعلية في عمليات حوكمة تكنولوجيا المعلومات.

أما دراسة (Haynes, 2016) فقد هدفت إلى دراسة حالة المعلومات المحاسبية بواسطة مجموعة من المتخصصين في أقسام مختلفة لشركات صناعة الطاقة في هيوستن، تكساس التي شاركت نتيجة تدقيق مكافحة الاحتيال لنظام تخطيط موارد المنشأة Enterprise Resource Planning (ERP) من خلال تنفيذ مستمر لعميات التدقيق Chief Accounting(CA). اعتمدت الدراسة على المقابلات والاستبانة بوصفهما مصادر أولية لجمع بيانات الجانب التطبيقي للدراسة التي أجريت مع كبير مسؤولي المحاسبة Chief Accounting Officer (CAO)، وكبير المديرين الماليين Chief Financial Officer(CFOs)، واثنين من رؤساء تكنولوجيا المعلومات ومراقب واحد، وأربعة مديرين لمراجعة الحسابات/ المحاسبين الرئيسين، بالإضافة إلى عشرة أعضاء الفريق ممن لديهم شهادات مهنية مختلفة، ولديهم خبرة لا تقل عن 7 سنوات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن اعتماد نظام تخطيط موارد المؤسسات له تأثير كبير في الكفاءة، والحد من مخاطر الاحتيال، وتطبيق المعرفة، ومصداقية فريق التدقيق. وأن أكثر العوامل المهمة للاستخدام الناجح لتقنيات التخفيف من حالات الاحتيال تعتمد على نظم تخطيط موارد المؤسسات Enterprise Resource Planning (ERP) التي تمتاز باستمرارية وظائف التدقيق.

ومن جانب آخر، هدفت دراسة علوي وآخرين (2017) إلى تقييم تطبيق الإجراءات الخاصة بالمراجعة الداخلية في بيئة نظم المعلومات التكنولوجية، والتعرف على العوامل المؤثرة في تطبيق إجراءات المراجعة الداخلية، وذلك بالتطبيق على شركات النفط في ليبيا. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، كما تم الاعتماد على الاستبانة بوصفها مصدرًا أوليًّا لجمع بيانات الجانب التطبيقي للدراسة، والتي تم تحليلها باستخدام عدة معالجات إحصائية من خلال برنامج SPSS، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن الشركات النفطية الليبية تطبيق إجراءات المراجعة الداخلية بمستوى منخفض، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها عقد دورات تدريبية وندوات خاصة بكيفية تطبيق إجراءات المراجعة الداخلية لنظم تكنلوجيا المعلومات للعاملين في الشركات النفطية الليبية.

وهدفت دراسة (Tahinakis et al., 2017) إلى فحص واقع التدقيق الداخلي وتكنولوجيا المعلومات للشركات اليونانية؛ حيث تم استخدام تكنولوجيا المعلومات من قبل كافة المنشآت في جميع مجالات الأعمال؛ للاستفادة من إمكانياتها التي تؤثر في عملية التدقيق الداخلي استجابة للتغيرات الناتجة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات؛ حيث اعتمدت الدراسة على الاستبانة بوصفها مصدرًا أوليًّا لجمع بيانات الجانب التطبيقي للدراسة؛ لفحص موظفي قسم التدقيق الداخلي، ومتطلبات إجراء التدقيق الداخلي باستخدام تكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى معرفة أثر تكنولوجيا المعلومات في إجراءات التدقيق الداخلي. تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من (267) من الشركات المساهمة في أثينا، واسترداد (60) استبانة صالحة منها، وتوصلت الدراسة من خلالها إلى أن لاستخدام تكنولوجيا المعلومات تأثيرًا إيجابيًا في عملية التدقيق الداخلي. وبالرغم من أن عملية التدقيق الداخلي في اليونان لا تزال في المرحلة الابتدائية، ومع ذلك، فَإِنَّهُ يتم استخدام تكنولوجيا المعلومات

بمعدلات متزايدة من قبل الشركات اليونانية، وتطبيقه الأكثر اهتماماً هو تنفيذ نظم تخطيط موارد المؤسسات (ERP).

أما دراسة حبيب وآخرين (2018) فقد هدفت إلى التعرف على دور نظم المعلومات الإلكترونية في أهمية التدقيق، ومعرفة المخاطر المصاحبة لاستخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية على أهمية التدقيق، وذلك بالتطبيق على المؤسسات العاملة في إدارة كرميان؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تصميم استبانة بوصفها مصدرًا أوليًا لجمع بيانات الجانب التطبيقي للدراسة؛ حيث تم توزيع (50) استبانة على الأساتذة الجامعيين والمهنيين والعاملين في المؤسسات العاملة في إدارة كرميات التي تم تحليلها بعدة معالجات إحصائية منها (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية) عن طريق البرنامج الإحصائي SPSS، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود أثر قوي ذي دلالة إحصائية لاستخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية على أهمية عملية التدقيق، وذلك من خلال إسهام هذه النظم في زيادة أهمية التدقيق وتطويرها.

ومن جانب آخر، هدفت دراسة فلوسه (2019) إلى تسليط الضوء على أثر استخدام نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة في فاعلية التدقيق الداخلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة بوصفها مصدرًا أوليًّا لبيانات الجانب التطبيقي الموزع على المجتمع المكون من العاملين في المؤسسة الاقتصادية الخزينة العمومية بولاية بسكرة، وعينة الدراسة (50) مفردة من مجتمع الدراسة، كما تم الرجوع للدراسات السابقة بوصفها مصدرًا ثانويًّا لجمع بيانات الجانب النظري للدراسة. واعتمدت الباحثة على برنامج SPSS لتحليل بيانات الاستبانة، وذلك باستخدام عدة أساليب إحصائية، وتوصلت الدراسة من خلالها إلى وجود تأثير لاستخدام نظم المعلومات المحاسبية في فاعلية التدقيق الداخلي، ورفع كفاءة التدقيق الداخلي وفاعليته، كما تساعد المدقق على أداء عمله بشكل أفضل.

أما دراسة عثمان والمجتبى (2019) فهدفت إلى معرفة دور النظام المعلوماتي المحاسبي الإلكتروني، ومدى تأثيره في المراجعة الداخلية، وذلك بالتطبيق على شركة ليدر تكنلوجي بولاية الخرطوم، ودراسة المراجعة بشكلها الآلي لبيانات الإجراءات السلبية لها، والمخاطر الناتجة عن استخدامها، واقتراح الوسائل المناسبة للحد أو التقليل منها، بالإضافة إلى التعرف على جوانب القصور لدى مدققي الحسابات الإلكترونية، ووضع الإطار العملي الذي يسهم في تحديد تلك النظم وتطويرها وفقًا للتطورات التكنولوجية في المراجعة الداخلية.

واعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي لصياغة المشكلة البحثية، والمنهج الاستنباطي لصياغات الفرضيات، كما اعتمدت على الاستبانة بوصفها مصدرًا أوليًّا لجمع بيانات الجانب التطبيقي التي تم تحليلها باستخدام عدة معالجات إحصائية من خلال برنامج SPSS، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن لنظم المعلومات المحاسبي الإلكتروني تأثيرًا إيجابيًا في جودة المراجعة الداخلية.

أما دراسة (Kassem & Stefan, 2019) فهدفت إلى التعرف على مدى تأثير النمو السريع لتكنولوجيا المعلومات في أنشطة التدقيق الداخلي، وفحص ما إذا كانت توجد تغيرات تم تحديدها في تقييم تكنولوجيا المعلومات التي تم أجريت في المنظمات اللبنانية؛ حيث اعتمدت الدراسة على الاستبانة بوصفها مصدرًا أوليًّا لجمع البيانات، فوزعت (500) استبانة بأسلوب عشوائي على المحاسبين والمراجعين العاملين في المنظمات اللبنانية في مدينة بيروت، وتم تحليل بياناتها باستخدام عدة معالجات إحصائية من خلال برنامج SPSS، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: حاجة المراجعين لتعزيز معارفهم التي يمكن أن تساعد في تحسين التخطيط والتوجيه والإشراف ومراجعة أداء العمل، وأن المراجعين بحاجة لتطوير معرفتهم ومهاراتهم في نظم المعلومات المحاسبية، فضلاً عن ذلك، جرى تحديد العوامل المؤثرة في أداء المدققين في تقييم تقنية المعلومات وتقييم آثارها.

- **ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:**

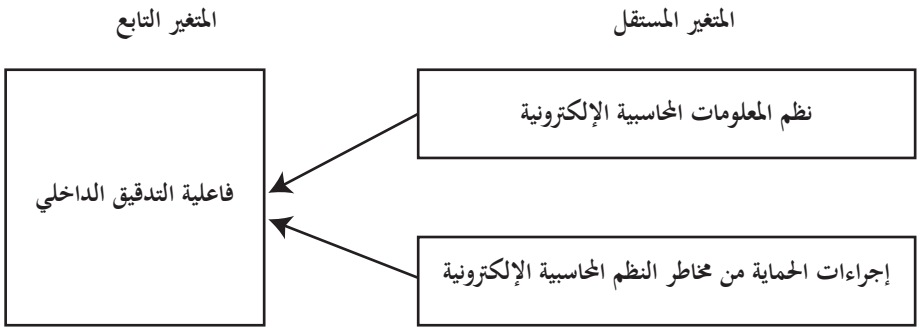
وفقًا لاطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، وذلك من خلال مصادر المعلومات المتاحة؛ فإن الدراسة الحالية تتميز من الدراسات السابقة بِأَنَّهَا تُعَدُّ الدراسة الأولى التي تختص بتقييم نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها على مستوى المنشآت الصغيرة والمتوسطة، وتقييم عملية التدقيق الداخلي لتلك المنشآت في دولة مثل المملكة العربية السعودية التي تُعَدُّ من الدول النامية (developing country)، وقياس وتقييم بعض العوامل التنظيمية كـ(الهيكل التنظيمي للمنشأة، ودعم الإدارة العليا، ثقافة المنظمة، وتدريب العاملين) كما جاء في دراسة الفرا والحايك (2020)، وأبو الحسنى (2016)، بالإضافة إلى دراسة علاقة تأثير نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي. أما الدراسات السابقة فمنها ما درس العلاقة بين استخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وعملية التدقيق كدراسة العبيدي (2012)، بالتطبيق على الشركات المساهمة في الأردن، وعلاقتها بالتدقيق الداخلي من ناحية أخرى، كما في دراسة الشنطي (2013)، والنعيمات (2013) بالتطبيق على البنوك الأردنية، ودراسة فلوسه (2019)، بالتطبيق على الخزينة العمومية في ولاية مصراته، ومنها ما هو مختص بدراسة العلاقة بين مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وأثرها في عملية التدقيق كما جاء في دراسة الحسين (2017)، بالتطبيق على ديوان المراجع العام في السودان.

**الإطار النظري وفرضيات الدراسة:**

يتكون نموذج الدراسة من ثلاثة متغيرات، وهي:

**المتغيرات المستقلة:** نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، إجراءات الحماية من مخاطر النظم المحاسبية الإلكترونية.

**المتغير التابع:** فاعلية التدقيق الداخلي.




***شكل (1) نموذج الدراسة***

- **نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية:**

تُعَدُّ نظم المعلومات المحاسبية أساسًا جوهريًا لأي منشأة، ونتيجة لزيادة حجم المنشآت وظهور التطورات المتسارعة في تكنلوجيا المعلومات؛ تحولت نظم المعلومات المحاسبية اليدوية (التقليدية) إلى نظم معلومات محاسبية إلكترونية؛ وذلك لرغبتها في مواكبة التطورات في تكنولوجيا المعلومات، وقدرتها على توفير معلومات محاسبية دقيقة وسريعة تساعد المستفيدين من هذه النظم في اتخاذ قرارات سليمة، وفي الوقت المناسب.

وتكمن أهمية هذا التطور في نظم المعلومات المحاسبية في قدرة الحاسب الآلي على التغلب على الكثير من العقبات والمشاكل التي تعاني منها نظم المعلومات المحاسبية التقليدية؛ حيث أدى هذا التطور إلى توفير الوقت والجهد، والقدرة على إدخال كم هائل

من البيانات وتخزينها ومعالجتها وإنتاج معلومات بشكل أسرع، فضلًا عن خلوها من الأخطاء (عياصرة، 2017، 234).

عُرفت هذه النظم بِأَنَّهَا: «الهيكل أو الوحدة المستخدمة في تنفيذ العمل المحاسبي، والمكونة من مجموعة مقومات مترابطة من المستندات، الدفاتر والسجلات والتقارير، والإجراءات وغيرها التي يتم من خلالها جمع وتسجيل البيانات الخاصة بالمعاملات الاقتصادية ذات الصفة المالية وتبويبها وتحليلها» (حاج بو رقة وبن بريك، 2017، ص12).

**- خصائص النظم المحاسبية الإلكترونية:**

تتميز نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية بعدة خصائص ممثلة بالآتي: (قاعود والبحيصي، 2007، ص 65-66).

- السرعة في إدخال المعلومات، وإجراء التعديلات عليها وإيصالها لكافة المستفيدين لاتخاذ القرارات في الوقت المناسب.
- الدقة: القدرة على توفير معلومات صحيحة يمكن الاعتماد عليها.
- الكفاءة والفاعلية اللتان تتمثلان في القدرة على تحقيق الأهداف، وتخفيض التكاليف، وتقليص الإجراءات، وتقديم التقارير لكافة المستويات الإدارية، إضافة إلى تبادل البيانات والمعلومات في الوقت المناسب من خلال شبكة الاتصال.
- المرونة: إمكانية تخزين البيانات واسترجاعها، وتوفير المعلومات للأطراف المستفيدة، وتطوير النظام وتعديله وفقًا لمتطلبات المنشأة.
- الموثوقية: توفير معلومات مطابقة للواقع؛ حيث تساعد في اتخاذ القرارات.
- نظام متكامل، قادر على توفير تقارير بشكل دوري وخاص؛ وذلك لخدمة كافة جوانب العمل.
- الصيانة: توفر الشركة المنتجة الصيانة لأنظمتها من خلال الزيارات الدورية للصيانة الوقائية أو عند الطلب.

وبالرغم من أهمية نظم المحاسبية الإلكترونية وما تتميز به من خصائص تؤثر في أداء المنشآت بشكل فعَّال، فإن هذه النظم لا تخلو من المخاطر المصاحبة التي تظهر نتيجة أخطاء محتملة من البيئة المحيطة أو خلال مراحل النظام المحاسبي الإلكتروني التي تؤثر في أداء تلك النظم، سواء كانت هذه المخاطر ناتجة عن قصد أو من غير قصد.

وَتُعَدُّ المخاطر الناتجة عن قصد أكثر خطورة على أداء النظام، ومن هنا يقع على عاتق إدارة المنشأة محاولة تجاوز هذه المخاطر بشكل مستمر، ووضع كافة وسائل الحماية والوقاية من الوقوع في هذه المخاطر مرة أخرى من جهة، ومحاولة التصدي لأي أخطاء جديدة متوقعة من جهة أخرى؛ وذلك لضمان البقاء لأنظمة المنشآت واستمرارية عملها بشكل سليم (البحيصي والشريف، 2008، 900).

**- المخاطر الناتجة عن استخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية:**

**1-مخاطر بيئية (خارجية):**

المخاطر الناتجة من الكوارث الطبيعية مثل (الزلازل، الأعاصير، والعواصف)، والحوادث غير الطبيعية (كأعطال التيار الكهربائي، الحرائق، تعطيل نظام التبريد والتكييف)، والمؤثرة في عمل النظام التي تؤدي إلى توقف عمله لفترة طويلة نسبيًا إلى أن يتم إجراء الإصلاحات اللازمة (البحيصي والشريف، 2008، 905).

**2- مخاطر داخلية:**

- مخاطر إدخال البيانات: وهي المخاطر المؤثرة في البيانات المدخلة إلى نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، كإدخال بيانات غير سليمة، وحذف أو إتلاف جزء من هذه البيانات بشكل مقصود أو غير مقصود.

- مخاطر معالجة البيانات: المخاطر المؤثرة في عملية معالجة البيانات المدخلة أو المخزنة في نظام المعلومات المحاسبي الإلكتروني، ومن أمثلتها: الوصول غير المصرح به للنظام بواسطة أشخاص من داخل المنشأة أو خارجها، استخدام كلمة دخول واحدة لعدة مستخدمين.

- مخاطر مخرجات النظام: المخاطر المؤثرة في مخرجات نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية بمختلف أشكالها كالقوائم المالية،

والتقارير المالية الناتجة عن عملية المعالجة للبيانات، ومن أمثلتها: سرقة البيانات أو المعلومات، أو عرضها لغير المصرح لهم، وخلق مخرجات زائفة، وإعطاء أشخاص غير مخولين لإتلاف المعلومات الحساسة (البحيصي والشريف، 2008، ص 904-905).

ولأغراض هذه الدراسة؛ سيتم التركيز على مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية الناتجة عن مصدر داخلي –خلال مراحل النظام– التي يكون موظفو المنشأة المصدر الرئيس لحدوثها؛ نظرًا لارتباطهم الوثيق بالمنشأة، ومعرفتهم بجوانب الضعف في أنظمة الرقابة الداخلية فيها، بالإضافة إلى ما لديهم من صلاحيات تمكنهم من الدخول إلى النظام لأداء أعمالهم اليومية، ومن ثم التأثير فيه بشكل مباشر (الدلاهمة، 2012، 16).

**– إجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية:**

تسعى منشآت الأعمال المطبقة لأنظمة المعلومات المحاسبية الإلكترونية إلى دعم فاعلية النظم من خلال اتباعها لكافة الوسائل وإجراءات الحماية اللازمة؛ وذلك لاكتشاف المخاطر الناتجة عن الاستخدام، ومعالجتها، أو الحد منها، ومن تلك الإجراءات المتبعة للحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية التي أشار إليها عياصرة (2017) في دراسته كالآتي:

- تحديد الأفراد المخول لهم الدخول إلى أنظمة المعلومات الإلكترونية بكلمات مرور خاصة لكل مستخدم.
- تحديد الصلاحيات لمستخدمي أنظمة المعلومات الإلكترونية.
- وضع مجموعة قواعد ومعايير لحماية أنظمة المعلومات الإلكترونية كالاختيار الجيد للعاملين المخول لهم استخدام النظم، وتنمية شعور الولاء لديهم، والتغيير المستمر لبرامج الحماية وكلمات المرور لأنظمة المعلومات الإلكترونية.
- حماية البيانات وعدم إظهارها إلا للمستخدمين المصرح لهم.
- التحقق من سلامة وصحة البيانات المدخلة للنظام، وعمليات المعالجة لهذه البيانات، ودقة المعلومات التي يخرجها النظام وسلامتها.

**– التدقيق الداخلي:**

مفهوم التدقيق الداخلي ليس بالمفهوم الحديث، بل كان متعارفًا عليه منذ القدم على أَنَّهُ رقابة مالية لاكتشاف حالات الغش والأخطاء، ثم تطور هذا المفهوم شيئًا فشيئًا تماشيًا مع التطورات الحاصلة في كافة المجالات، بالإضافة إلى تعدد وتعقد أعمال المنشآت ووظائفها؛ حتى أصبح الآن نشاطًا يقدم خدمات استشارية تسهم في فحص أنشطة ونظم الرقابة للمنشأة، وتحديد الانحرافات عن الخطط والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والعمل على معالجتها بشكل فعال.

وقد عرَّف المعهد الدولي للمراجعين الداخلين التدقيق الداخلي بأنه: «نشاط موضوعي مستقل، يقدم خدمات استشارية وتأكيدية لإضافة قيمة للمنشأة وتحسين عملياتها، وهذا النشاط يساعد في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال اتباع أسلوب منهجي منظم لتقييم فاعلية عمليات الرقابة والحوكمة وإدارة المخاطر وتحسينها» (المعهد الدولي للمراجعين الداخليين، 2016، فقرة1).

وعُرِّف أيضًا بأنه: إحدى وظائف الإدارة الداخلية التي تختص بخدمة الإدارة العليا للمنشأة، وذلك من خلال مساعدتها على تحقيق الكفاءة الإنتاجية، وقياس مدى صلاحية النظام المحاسبي للمنشأة وأنظمة الرقابة الأخرى (عبابسة، 2015).

وعرفه الشنطي (2013) بأَنَّهُ: عملية فحص المعلومات تقوم على الاستقصاء؛ للتأكد من مدى سلامة القوائم المالية وصحتها وفقًا لمجموعة من المعايير المحاسبية التي تحقق احتياجات مستخدمي تلك القوائم.

ويتمثل الهدف العام للتدقيق الداخلي في مساعدة أعضاء المنشأة على أداء مسؤولياتها بفاعلية، وذلك من خلال فحص كافة أنشطة المنشأة، وتزويدهم بالملاحظات والتوصيات ذات الصلة لتحقيق أعلى قدر من الكفاءة. ولتحقيق هذا الهدف؛ يجب على المدقق الداخلي القيام بالآتي: (Hj.Fadzil et al., 2005, p5-7).

- مراجعة الضوابط المحاسبية، والمالية، والتشغيلية، وتقييم سلامتها وكفايتها، والتحقق من مدى فاعليتها.
- التأكد من مدى التزام العاملين بسياسات المنشأة وأهدافها وإجراءاتها المعمول بها.
- حماية أصول المنشأة من خلال تحديد السلطات والصلاحيات لحيازة الأصول والتخلص منها.
- فحص كافة أنشطة وبرامج المنشأة، والتحقق من مدى تنفيذها وفقًا لما هو مخطط.
- المراجعة الدورية لنظام الرقابة الداخلية الخاصة بالمنشأة، والإبلاغ عن الانحرافات الجوهرية للمستوى الإداري المناسب.

وقد أدت التطورات المصاحبة لاستخدام نظم المعلومات المحاسبية بشكلها الإلكتروني إلى العديد من التغيرات في عملية التدقيق الداخلي، ومن هذه التغيرات –بالإضافة إلى سرعة إنجاز إجراءات التدقيق الداخلي–الآتي: (عياصرة، 2017، ص328).

- تغيرات في طريقة حفظ البيانات؛ حيث يتم حفظ البيانات في أقراص واسطوانات ممغنطة (بيانات غير مرئية).
- تغيرات في الكفاءة والمؤهلات الخاصة بالأفراد العاملين في قسم التدقيق الداخلي.
- تغيرات في عملية التخطيط لعملية التدقيق الداخلي، وإجراءات تنفيذه.
- تغيرات في تحديد المخاطر المصاحبة لاستخدام النظم الإلكترونية والمؤثرة في عملية التدقيق الداخلي.

وقد أدى هذا إلى ظهور مسؤوليات جديدة على عاتق المدقق الداخلي تتمثل في اكتساب المعرفة الكافية لاستخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، وأساليب التدقيق الخاصة بها؛ وذلك لتمكينهم من الحد من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية، ومن ثم تؤدي إلى أداء عملية التدقيق الداخلي بفاعلية.

ومن أهم العوامل التي أدت إلى التدقيق في نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية: (عياصرة، 2017، ص315).

- تعارض المصالح بين منتجي المعلومات المحاسبية والأطراف المستخدمة لهذه المعلومات.
- انفصال ملكية المنشأة عن إدارتها.
- كبر حجم المنشآت، وتعقيد البيانات والمعلومات.
- البعد من حيث المكان والزمان والبعد القانوني.
- حاجة المنشآت لحماية أصولها.
- حاجة المنشآت إلى توفير معلومات دقيقة لجميع الأطراف المستفيدة سواء من داخل المنشأة أو من خارجها؛ لمساعدتهم في اتخاذ القرارات والتخطيط والرقابة.

وتختلف أساليب التدقيق الداخلي في بيئة المنشآت القائمة على استخدام الأنظمة الإلكترونية عن أساليب التدقيق في البيئة التقليدية؛ حيث إن الأولى تعتمد على الحاسب بشكل جزئي أو كلي، وذلك وفقًا لمستوى تطور النظم، وخبرة المدقق في تلك المنشآت (النعيمات، 2013، ص1007)؛ حيث تنقسم أساليب التدقيق الداخلي في بيئة نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية إلى ثلاثة أساليب: (عياصرة، 2017، ص ص365–375).

**1– أسلوب التدقيق حول الحاسب:**

يقوم هذا الأسلوب بالتركيز على المدخلات والمخرجات فقط، وإهمال الجانب الأهم في النظام (المعالجة)؛ حيث يفترض أنه إذا كانت المدخلات من البيانات سليمة ودقيقة، ومخرجاتها من المعلومات سليمة وصحيحة، فإن عملية المعالجة صحيحة وسليمة، ويعاب على هذا الأسلوب أنه يهمل استخدام الحاسب، ولا يستفيد من قدراته الهائلة للتحقق من كفاءة الرقابة الداخلية.

ولتنفيذ هذا الأسلوب؛ لابد من تحقيق شرطين أساسين؛ حيث إن عدم توافر أحدهما يجعل استخدم هذا الأسلوب مستحيلًا، وهما:

– الاحتفاظ بالسجلات والمستندات الأصلية (الورقية) لمدة كافية وترتيبها بطريقة يسهل الوصول إليها بسرعة، إضافة إلى

تفصيل المخرجات بشكل يمكن المدقق من تتبع العملية من البداية حتى النهاية.

**2- أسلوب التدقيق خلال الحاسب:**

يركز هذا الأسلوب على مدخلات النظام والمعالجة، ويهمل المخرجات؛ حيث يفترض هذا الأسلوب أنه إذا كانت المدخلات سليمة وعملية، المعالجة سليمة، فإن المخرجات لابد أن تكون سليمة وصحيحة. ويتميز هذا الأسلوب عن الأسلوب السابق بأنه يقوم باختبار عمليات المعالجة باستخدام الحاسب، وذلك بعدة تقنيات؛ وهو ما ينعكس إيجابًا على عملية التدقيق بشكل عام، وبالرغم من استفادة هذا الأسلوب من الحاسب من خلال الدقة والسرعة في إنجاز العمليات، فإنَّهُ أهمل عناصر الرقابة الداخلية الواجب توافرها في النظم؛ لذا يجب على المدقق فحص نظم الرقابة الداخلية، والتحقق من توافر كافة عناصرها، وأنها تعمل وفقًا للأصول.

**3- أسلوب التدقيق باستخدام الحاسب:**

يتميز هذا الأسلوب بالاستفادة الكاملة من قدرات الحاسب الهائلة، وهو ما ينعكس على سرعة إنجاز عملية التدقيق ودقتها؛ حيث يقوم المدقق الداخلي بتنفيذ عملية تدقيق الأنظمة الإلكترونية بواسطة برامج التدقيق العامة، أو المصممة خصيصًا لتنفيذ عملية معينة، ولكن يُعاب على هذا الأسلوب تكلفته العالية.

**- فرضيات الدراسة:**

تتجه غالبية منشآت الأعمال إلى استخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية؛ بوصفها عنصرًا أساسيًا لتطوير أدائها، وذلك من حيث السرعة في إنجاز الأعمال، وتحسين أدائها المالي، وموثوقية المعلومات، ومن ثم تحسين عملية اتخاذ القرارات (نصير، 2018)، علاوة على تأثيرها الإيجابي في عملية التدقيق الداخلي في حال كان العاملين في قسم التدقيق الداخلي يمتلكون المعرفة الكافية بأنظمة المعلومات المحاسبية الإلكترونية، والتقنيات المستخدمة فيها، والإلمام بأساليب التدقيق لهذه النظم. وبناء على ما سبق، تم صياغة الفرضية الأولى للدراسة على النحو الآتي:

**الفرضية الأولى:** وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لنظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تؤكد وجود علاقة بين نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية والتدقيق الداخلي كدراسة الشنطي (2013)، وفلوسه (2019)، فإن هذه النظم تواجه العديد من المخاطر الناتجة عن استخدام تلك النظم التي تؤثر في التدقيق الداخلي (الحسين، 2017)؛ لذا يتطلب من المنشآت تطوير خبرات العاملين في قسم التدقيق الداخلي ومهاراتهم، واستخدام كافة وسائل الحماية اللازمة التي تحد من تأثير مخاطر النظم في التدقيق الداخلي. وبناء على ما سبق، فقد تم صياغة الفرضية الثانية للدراسة، وهي:

**الفرضية الثانية:** وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لإجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي.

**منهجية الدراسة:**

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة وفرضياتها، وللتعرف على علاقة تأثير نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي؛ فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستنباطي لصياغة فرضيات الدراسة، والمنهج التاريخي وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة، بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي لاختبار فرضيات الدراسة وتحليل البيانات؛ حيث إن هذه المنهجية مستمدة من سلسلة من البحوث السابقة التي قامت بدراسة العلاقة بين نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية والتدقيق الداخلي.

**– مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتمثل مجتمع الدراسة في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة المطبقة لأحد أنظمة المعلومات المحاسبية الإلكترونية، ولعدم وجود قاعدة بيانات خاصة بهذه المنشآت؛ فقد قام الباحثان بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي جرى تطبيقها على المنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية مثل (Al-Turki 2011 ; AlMuhayfith & Shaiti 2020)، بالإضافة إلى قواعد البيانات للشركات المزودة لأنظمة المعلومات المحاسبية الإلكترونية، وقد تم التوصل إلى 230 منشأة؛ لتكون مجتمعًا للدراسة. ولمحدودية المنشآت؛ فقد تم استخدامها عينة للدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المستردة 142 استبانة؛ أي ما يمثل 62% من الاستبانات الموزعة، واستبعد منها 11 استبانة؛ منها عشر استبانات تخص المنشآت الكبيرة الحجم، واستبانة واحدة غير مكتملة، وبذلك بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي 131 استبانة تمثل نسبة 57% من الاستبانات الموزعة ،وهذه نسبة جيدة يمكن اعتمادها في التحليل الإحصائي.

**– أداة الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع بيانات الجانب التطبيقي بناءً على فرضيات الدراسة وأهدافها؛ وذلك لملاءمتها لطبيعة البحث، وإمكانية تطبيقها على عينة الدراسة؛ حيث تتكون الاستبانة من جزأين رئيسين: الجزء الأول خصص للبيانات الأساسية لعينة الدراسة ممثلة في (حجم المنشأة، المسمى الوظيفي، الخبرة، النظام المحاسبي الإلكتروني المستخدم، عدد متخصصي النظم، ومدة تطبيق النظام)، التي تم قياسها لوصف عينة الدراسة ممثلة في المنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية. أما الجزء الآخر فكان للأسئلة الخاصة بمتغيرات الدراسة مقسمة إلى أربعة محاور:

–المحور الأول: تضمن الأسئلة الخاصة بفاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، وتشمل أسئلة الاستبانة من (1–6)، وتم الاسترشاد في بنائها بدراسة (Gable et al.,2008).

–المحور الثاني: خصص للأسئلة المتعلقة بمدى اتباع إجراءات الحماية ضد مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، وتشمل أسئلة الاستبانة من (7–14)، وتم الرجوع في بنائها إلى دراسة أبو شيبة وسعيد (2018).

–المحور الثالث، خصص للأسئلة الخاصة بمدى فاعلية التدقيق الداخلي التي تشمل أسئلة الاستبانة من (15–21)، وتم إعدادها بالاستفادة من دراسة أبو جبريل والذنيبات (2016).

–المحور الرابع: خصص لأسئلة الاستبانة من (22–33) التي تتعلق بقياس العوامل التنظيمية ممثلة في الهيكل التنظيمي، ودعم الإدارة العليا، وثقافة المنظمة، وتدريب العاملين، وتم استنباط صياغتها من الدراسات السابقة لـ إبراهيم (2016)، وأبو الحسنى (2016)، والفرا والحايك (2019)، ومحمد(2012).

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي لقياس العلاقة بين كلٍّ من النظم المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها وبين فاعلية التدقيق الداخلي، وذلك على النحو الآتي:

***جدول (1) مستوى الإجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي***

| موافق بشدة | موافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

وذلك بتحديد ثلاثة مستويات للموافقة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات استنادًا إلى المعادلة طول الفئة = (الحد الأعلى–الحد الأدنى) / عدد المستويات.

جدول (2) مستويات الموافقة

| مستوى الموافقة | مرتفعة | متوسطة | منخفضة |
|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | من 5 إلى 3.67 | من 3.66 إلى 2.34 | من 2.33 إلى 1 |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

**أدوات التحليل الإحصائي:**

من أجل الوصول إلى مؤشرات معتمدة لتحقيق أهداف الدراسة، واختبار الفرضيات؛ اعتمدت الدراسة على عدة معالجات إحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات، ممثلة في النسب المئوية، التكرارات، الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف خصائص العينة ومتغيرات الدراسة، ومعامل الارتباط بيرسون لقياس صدق الاستبانة، واختبار ألفاكرونباخ للثبات، بالإضافة إلى معامل الانحدار الخطي المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة.

**اختبار صدق أداة الدراسة وثباتها:**

**– صدق أداة الدراسة:**

يقصد بصدق أداة الدراسة مدى ملاءمة الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه. ولمعرفة مدى صدق الاستبانة لهذه الدراسة؛ فقد تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق الاتساق الداخلي، وذلك على النحو الآتي:

**1. صدق المحكمين:**

تم عرض الاستبانة على أحد الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجال المحاسبة، وقد حُكمت بناء على مدى توافق عبارات الاستبانة لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى تقييم السلامة اللغوية، وتم الاستفادة من الملاحظات والمقترحات والأخذ بها عند تطوير أداة الدراسة النهائية. وكذلك تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على 3 من المحاسبين والمديرين الماليين من ذوي الاختصاص والخبرة في إحدى الشركات؛ بهدف التحقق من مدى قدرة الاستبانة في تحقيق الهدف منها، والتأكد من وضوح الصياغة وسلامتها، علاوة على صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

**2. صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون كما في الجدول رقم (3) بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور بشكل عام؛ وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

جدول (3) قوة الارتباط وفقًا لمعامل بيرسون

| قيمة معامل بيرسون | قوة علاقة الارتباط |
|---|---|
| 0.10 إلى 0.29 | ارتباط ضعيف |
| 0.30 إلى 0.49 | ارتباط متوسط |
| 0.50 إلى 1 | ارتباط قوي |

المرجع: (Pallant, 2013, p139)

ووفقًا لهذه الدراسة، فقد تم قياس صدق الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول (4) معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمحاور بشكل عام

| محاور الاستبانة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| الأول–فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية | 0,901** | 0.00 |
| الثاني–إجراءات الحماية ضد المخاطر | 0.942** | 0.00 |
| الثالث–فاعلية التدقيق الداخلي | 0.942** | 0.00 |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

فقد تراوحت قيمة معامل الارتباط لمحاور الاستبانة بين (0.942–0.901)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباط قوية لمحتويات محاور الاستبانة وهدف الدراسة عند مستوى دلالة 0.05%؛ وهو ما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

**– ثبات أداة الدراسة:**

يشير مفهوم الثبات إلى استقرار المقياس؛ أي قدرة الاستبانة على تحقيق النتائج نفسها باحتمال يساوي قيمة المعامل عند إعادة تطبيقه خلال فترات مختلفة، وقد تم قياس ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفاكرونباخ؛ حيث تتراوح قيمته بين (1–0)، وتزداد قوة ثبات أداة الدراسة ومدى إمكانية الاعتماد عليها كلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد الصحيح؛ إذ يعد معامل الثبات قويًّا عندما يكون أكبر من أو مساوياً لـ 0.8، ومتوسطًا عندما يكون أكبر أو مساوياً لـ0.7، ويعد معامل الثبات ضعيفًا عندما تكون قيمته أقل من 0.3. (Pallant, 2013, p104; Hinton, et al., 2014, p357).

ووفقًا لهذه الدراسة، فقد تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفاكرونباخ، كما هو موضح في الجدول رقم (5):

جدول (5) ثبات الاستبانة

| محاور الاستبانة | درجة الثبات |
|---|---|
| الأول–فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية | 0.888 |
| الثاني–إجراءات الحماية ضد المخاطر | 0.881 |
| الثالث–فاعلية التدقيق الداخلي | 0.913 |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يشير الجدول (5) إلى معامل الثبات لمحاور الاستبانة الذي يتراوح بين (0.913–0.881)، وهذا يعني أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع؛ وهو ما يدل على صلاحية الاستبانة للتحليل الإحصائي؛ وذلك لقدرة الاستبانة على تحقيق النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها على فترات مختلفة وبظروف مماثلة.

**التحليل الوصفي لخصائص عينة الدراسة**

*جدول (6) البيانات الأساسية لعينة الدراسة*

| المتغيرات | الفئة | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| عدد موظفي الشركة | 1-5 | 41 | %31.3 |
| | 6– 49 | 57 | %43.5 |
| | 50 –249 | 33 | %25.2 |
| المسمى الوظيفي | مدير مالي | 30 | %22.9 |
| | محاسب | 41 | %31.3 |
| | مدقق داخلي | 24 | %18.3 |
| | آخر (كمدير المشروع) | 36 | 27.5% |
| الخبرة | أقل من ٥ سنوات | 46 | %35.1 |
| | ٥–١٠ سنوات | 56 | %42.7 |
| | ١١–١٥ سنة | 15 | %11.5 |
| | ١٦ سنة فأكثر | 14 | %10.7 |
| النظام المحاسبي الإلكتروني | Oracle | ٣٦ | 27.5% |
| | SAP | ٣٧ | 28.2% |
| | PeopleSoft | ٧ | 5.3% |
| | Guncash | ١ | 0.8% |
| | نظام آخر | ٥٠ | 38.2% |
| عدد متخصصي النظم | موظف واحد | ٤٦ | 35.1% |
| | ٢–٣ موظفين | ٦١ | 46.6% |
| | ٤–٦ موظفين | ٢٤ | 18.3% |
| مدة تطبيق النظام | أقل من سنة | ٢٤ | 18.3% |
| | ١–٥ سنوات | 74 | 56.5% |
| | ٦–١٠ سنوات | 26 | 19.8% |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 7 | 5.3% |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يتبين من جدول (6) بالنسبة لحجم المنشأة، أن غالبية عينة الدراسة من المنشآت الصغيرة، تليها المنشآت متناهية الصغر، وأخيرًا المنشآت المتوسطة. كما تبين –بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي– أن غالبية المستجيبين كانوا من المحاسبين، ثم العاملين بمسميات وظيفية أخرى كالمدير العام للمشروع في المنشآت الصغيرة، يليه المديران الماليان. أما النسبة الأقل فكانت للمدققين الداخليين، وهذا يشير إلى قدرة المستجيبين على فهم الاستبانة والإجابة عنها بشكل موضوعي.

أما بالنسبة لمتغير الخبرة فنجد أن غالبية عينة الدراسة كانوا من ذوي خبرة من 5–10 سنوات، وذلك بنسبة 42.7%، أما الأقلية فكانت للموظفين من ذوي الخبرة 16 سنة فأكثر. ونلاحظ مما سبق أن 64.9% من عينة الدراسة ذوو خبرة أكثر من 5 سنوات، وهذا مؤشر إيجابي يدل على وجود خبرة كافية لدى عينة الدراسة للإجابة عن الاستبانة. ومن ناحية النظام المحاسبي الإلكترونية المستخدم، نجد أن 61.8% من المنشآت تطبق أنظمة من الشركات المعروفة (Well-known)؛ حيث تضمنت نتائج الردود أن نسبة المنشآت التي تطبيق نظام Oracle 27.5%، أما نسبة المنشآت المطبقة لنظام SAP فكانت 28.2%، ونسبة 5.3% من المنشآت تطبق PeopleSoft، وكانت النسبة الأقل للمنشآت المطبقة لنظام Guncash، بالإضافة إلى نسبة 38.2% من المنشآت التي تطبق أنظمة أخرى مثل TACK CAER، CLOUD.

أما متغير عدد مخصصي النظم فقد تبين لنا أن معظم المستجيبين من المنشآت التي تعتمد على عدد من 2–3 من متخصصي النظم، وذلك بنسبة 46.6%، تليها المنشآت التي تعتمد على موظف واحد متخصص بالنظم، أما النسبة الأقل فكانت للمنشآت التي تعتمد على عدد 4–6 من متخصصي النظم.

أما بالنسبة للمتغير الأخير، وهو مدة تطبيق النظام، فقد أشارت النتائج إلى أن 81.7% من منشآت عينة الدراسة تطبق النظم الإلكترونية لمدة سنة فأكثر، وهذا مؤشر عالٍ وإيجابي يدل على أن هناك فهمًا ونضجًا أكثر للنظام؛ حيث تضمنت نتائج الردود أن النسبة الأكبر للمنشآت تطبق النظام لمدة 1–5 سنوات، أما النسبة الأقل فكانت للمنشآت التي تطبق النظام المحاسبي الإلكتروني لمدة تزيد عن 10 سنوات.

**التحليل الوصفي للبيانات الموضوعية:**

للوصول إلى نتائج الدراسة،؛ تم إجراء التحليل الإحصائي الوصفي باستخدام الأوساط الحسابية بوصفه مقياسًا للوزن النسبي لأسئلة الاستبانة، والانحرافات المعيارية بوصفها مؤشرًا لمدى التوافق أو الاختلاف بين آراء ووجهات النظر لأفراد عينة الدراسة، وذلك بتقسيم أسئلة الاستبانة إلى أربعة أجزاء كالآتي:

**الجزء الأول–الأسئلة المتعلقة بتقييم فاعلية النظم المحاسبية الإلكترونية في المنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية:**

***جدول(7) تقييم فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1 | سهولة استخدام النظام | 0.636 | 4.46 | مرتفع |
| 2 | موثوقية النظام | 0.679 | 4.42 | مرتفع |
| 3 | صدق الدعم التقني وسرعته في حل المشكلات | 0.83 | 4.34 | مرتفع |
| 4 | توفير معلومات قابلة للاستخدام | 0.723 | 4.42 | مرتفع |
| 5 | توفير معلومات مفهومة | 0.736 | 4.45 | مرتفع |
| 6 | تأثير النظام المحاسبي إيجابيًا في المنشأة | 0.632 | 4.58 | مرتفع |
| 7 | وضع قواعد لأمن المعلومات ومعاقبة المخلين بها | 0.812 | 4.31 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يتضح من جدول (7) أن المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تهتم بنظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية بشكل مرتفع؛ حيث كانت فقرات القياس بمستويات جيدة ذات متوسطات حسابية تتراوح بين 4.31–4.58. أما الانخفاض في الانحرافات المعيارية للفقرات السابقة فيشير إلى تشابه الآراء وتقارب وجهات نظر الموظفين.

هذا يعطي مؤشرًا ممتازًا لمدى فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في المنشآت الصغيرة والمتوسطة؛ حيث إن غالبية عينة الدراسة تعتمد على نظم محاسبية إلكترونية معروفة كنظام SAP.

**الجزء الثاني–الأسئلة المتعلقة بتقييم إجراءات الحماية المتبعة ضد مخاطر النظم المحاسبية الإلكترونية في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة:**

***جدول (8) مدى اتباع إجراءات حماية فعالة للحماية من مخاطر النظم المحاسبية الإلكترونية***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 7 | وضع قواعد لأمن المعلومات ومعاقبة المخلين بها | 0.812 | 4.31 | مرتفع |
| 8 | صلاحية الأفراد للوصول إلى المعلومات الحساسة | 0.646 | 4.56 | مرتفع |
| 9 | صلاحيات الدخول على النظام | 0.748 | 4.48 | مرتفع |
| 10 | الالتزام باتفاقية عدم الإفشاء بالمعلومات الحساسة | 0.901 | 4.34 | مرتفع |
| 11 | تخصيص هوية وكلمة مرور لكل مستخدم | 0.778 | 4.47 | مرتفع |
| 12 | إتاحة المعلومات للعاملين وفقًا لاحتياجات العمل | 0.788 | 4.37 | مرتفع |
| 13 | تغيير كلمات المرور للمستخدمين بشكل دوري | 0.992 | 4.21 | مرتفع |
| 14 | تحديث طرق الحماية وفقًا للتغيرات التكنولوجية | 0.918 | 4.34 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يتضح من جدول (8) أن المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تهتم بالنظم باتباع إجراءات حماية ضد المخاطر المصاحبة لاستخدام النظم المحاسبية الإلكترونية بشكل مرتفع؛ حيث كانت فقرات القياس بمستويات جيدة ذات متوسطات حسابية تتراوح بين 4.21–4.56. أما الانخفاض في الانحرافات المعيارية للفقرات السابقة فيشير إلى تشابه الآراء وتقارب وجهات نظر الموظفين.

وهذا يعطي مؤشرًا ممتازًا لانخفاض مستوى مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في المنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية؛ نتيجة لاتباعها لإجراءات حماية فعالة من المخاطر الناتجة عن استخدام تلك النظم.

**الجزء الثالث–الأسئلة المتعلقة بتقييم فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة:**

***جدول (9) تقييم فاعلية التدقيق الداخلي***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 15 | تقييم فاعلية أنظمة الرقابة الداخلية. | 0.793 | 4.41 | مرتفع |
| 16 | فحص شامل لجوانب المنشأة ووظائفها لخفض المخاطر. | 0.733 | 4.42 | مرتفع |
| 17 | تقييم مختلف أنواع المخاطر. | 0.831 | 4.35 | مرتفع |
| 18 | الرقابة على مستوى الإفصاح في التقارير المالية للتأكد من احتوائها على المعلومات التي يحتاجها متخذو القرارات. | 0.797 | 4.37 | مرتفع |
| 19 | مراجعة التقارير والسجلات المالية والتشغيلية للتأكد من موثوقية المعلومات. | 0.706 | 4.49 | مرتفع |
| 20 | مراجعة نظام الشركة للتأكد من انسجامه مع السياسات والخطط، ومدى التزام العاملين به. | 0.727 | 4.50 | مرتفع |
| 21 | فحص فاعلية استغلال موارد المنشأة بكفاءة. | 0.744 | 4,42 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يتضح من الجدول (9) أن المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تهتم بفاعلية عملية التدقيق الداخلي بشكل مرتفع؛ وذلك

نتيجة لاهتمام تلك المنشآت بالعوامل التنظيمية كدعم الإدارة العليا، والتدريب اللذين يؤثران في أداء العاملين بقسم التدقيق الداخلي بشكل فعال. فكانت فقرات القياس بمستويات جيدة، وبمتوسطات حسابية تتراوح بين 4.35–4.50؛ حيث جاءت الفقرة رقم (20) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.50. أما الانخفاض في الانحرافات المعيارية للفقرات السابقة فيشير إلى تشابه الآراء وتقارب ووجهات نظر الموظفين، وهذا يعد مؤشرًا ممتازًا لمدى فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة.

**الجزء الرابع–الأسئلة المتعلقة بتقييم العوامل التنظيمية في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة:**

وقد تم تقييم بعض العوامل التنظيمية (الهيكل التنظيمي، دعم الإدارة العليا، ثقافة المنظمة، تدريب العاملين) في هذه الدراسة؛ للمساعدة في تفسير بعض العلاقات فيها، كالآتي:

***جدول (10) الهيكل التنظيمي***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 22 | تحدد المستويات الإدارية إستراتيجيات تحقيق الأهداف. | 0.661 | 4.51 | مرتفع |
| 23 | تسلسل التعليمات من أعلى إلى أسفل. | 0.746 | 4.45 | مرتفع |
| 24 | وصف وظيفي واضح للمهام والمسؤوليات للمستويات الإدارية. | 0.758 | 4.51 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يتضح من جدول (10) أن عامل الهيكل التنظيمي حقق متوسطاً حسابياً تراوح بين (4.51–4.45)، ويشير ذلك إلى ارتفاع استجابات أفراد العينة لهذا العامل، ويدل على أن المنشآت تعتمد على المركزية في اتخاذ القرارات، ووجود تخصيص واضح للمهام والمسؤوليات، بالإضافة إلى المرونة من خلال تمكين المستويات الإدارية في وضع إستراتيجيات تحقيق الأهداف.

***جدول (11) دعم الإدارة العليا***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 25 | توفر الإدارة العليا الموارد اللازمة لتنفيذ الأنشطة. | 0.739 | 4.38 | مرتفع |
| 26 | منح السلطة والمسؤولية للعاملين في المنشأة. | 0.896 | 4.17 | مرتفع |
| 27 | الثقة المتبادلة بين الإدارة العليا والعاملين. | 0.792 | 4.34 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يشير جدول (11) إلى ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة لعامل دعم الإدارة العليا؛ حيث جاء بمتوسط حسابي يتراوح بين (4.38–4.17)، وهذا يعني أن غالبية المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تتبنى إستراتيجية دعم الإدارة العليا للعاملين، وذلك من خلال الثقة المتبادلة بين الإدارة العليا والعاملين، وتوفير احتياجاتهم اللازمة لتنفيذ الأعمال، بالإضافة إلى منحهم السلطة والمسؤولية اللازمة التي تُعَدُّ الأساس في نجاح العاملين في تنفيذ أنشطة المنشأة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي الحسن (2016).

***جدول (12) ثقافة المنظمة***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 28 | الاحترام المتبادل بين العاملين. | 0.648 | 4.53 | مرتفع |
| 29 | تمكين العاملين من وضع الأهداف المسؤولين عنها. | 0.8 | 4.39 | مرتفع |
| 30 | العمل بروح الفريق. | 0.765 | 4.43 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

نلاحظ من جدول (12) ارتفاع استجابات أفراد العينة لعامل ثقافة المنظمة؛ إذ حقق متوسطاً حسابياً يتراوح بين (4,53–4,39)، وهو ما يعني أن المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تتبع سياسة الاحترام المتبادل بين العاملين، والعمل بروح الفريق، وتمكين العاملين من المشاركة في وضع الأهداف، وهذا يدل على اعتماد هذه المنشآت على ثقافة تنظيمية قوية.

***جدول (13) تدريب العاملين***

| الرقم | الفقرات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 31 | تدريب العاملين في قسم التدقيق الداخلي سنويًا. | 0.848 | 4.40 | مرتفع |
| 32 | تشجع العاملين على حضور الندوات والمؤتمرات. | 0.901 | 4.40 | مرتفع |
| 33 | عقد دورات تدريبية تختص بكيفية تدقيق البرامج. | 0.954 | 4.37 | مرتفع |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

أظهرت نتائج جدول (13) ارتفاع استجابات عينة الدراسة لعامل تدريب العاملين، فقد حقق متوسطًا حسابيًا يتراوح بين (4,40–4,37)، وهذا يدل على أن غالبية المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة تعتمد سياسة لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم وخبراتهم؛ لتحسين أدائهم وفقًا لبرامج وخطط تدريبية تضعها الإدارة بناء على حاجة العاملين، وتشجيعهم لحضور المؤتمرات والندوات العلمية والمهنية، علاوة على عقد دورات تدريبية متخصصة بتدقيق البرامج المحاسبية. وما يدعم ذلك تحقيق العوامل التنظيمية بشكل عام انحراف معياري منخفض؛ وهو ما يشير إلى تشابه آراء وتقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لهذه العوامل.

**التحليل الاستنتاجي لاختبار الفرضيات:**

للإجابة عن الآتي:

الفرضية الأولى: وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لنظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي.

الفرضية الثانية: وجود علاقة تأثير لإجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي.

ومن أجل معرفة مدى أثر النظم المحاسبية الإلكترونية وإجراءات الحماية من مخاطرها في فاعلية التدقيق الداخلي؛ استخدم الباحثان نموذج الانحدار الخطي المتعدد؛ لكونه التحليل الإحصائي المناسب لهذه البيانات، وكانت نتائج الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة على النحو الآتي:

***جدول (14) نتائج اختبار الفرضيات***

| الفرضيات | العلاقة | | | B بيتا | T | P | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفرضية الأولى | نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية | >--- | فاعلية التدقيق الداخلي | 0.449 | 5.225 | 0.759 | 0.00 |
| الفرضية الثانية | إجراءات الحماية من مخاطر النظم | >--- | فاعلية التدقيق الداخلي | 0.459 | 5.761 | 0.769 | 0.00 |
| قيمة معامل التفسير ($R^2$ = 0.658) | | | | | | | |

المصدر: إعداد الباحثين من واقع بيانات الدراسة الميدانية، 2020م.

يشير الجدول (14) إلى وجود أثر لاستخدام النظم المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي، وذلك بقيمة بلغت (B=0,449، T=5.225، Sig<0.05)؛ لذا تقبل الفرضية الأولى التي تنص على «وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لنظم

المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي». وتعود هذه النتيجة إلى أن غالبية المنشآت الصغيرة والمتوسطة تعتمد على نظم محاسبية إلكترونية معروفة في أداء أعمالها توثر في سرعة إنجاز المهام وموثوقية المعلومات؛ وهو ما ينعكس إيجابًا في فاعلية التدقيق الداخلي، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراستا الشنطي (2013) وفلوسه (2019).

كذلك أشارت النتائج إلى أثر اتباع إجراءات الحماية من مخاطر النظم في فاعلية التدقيق الداخلي، وذلك بقيمة بلغت (B=0.359، T=5.761، Sig<0,05)؛ لذا تقبل الفرضية الثانية التي تنص على «وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لإجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي». وتعود قوة العلاقة لاعتماد المنشآت الصغيرة والمتوسطة على إجراءات حماية فعالة للحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية؛ وهذا يؤدي إلى انخفاض المخاطر الناتجة عن ذلك الاستخدام، ومن ثم ينعكس ذلك إيجابياً على فاعلية التدقيق الداخلي. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة أبي شيبة وسعيد (2018). إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل التفسير R2= 0.658؛ وهو ما يعني أن اعتماد المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة على النظم المحاسبية الإلكترونية، وكذلك اتباعها لإجراءات الحماية من مخاطر النظم، يفسر ما نسبته 66% من مستوى التأثير في فاعلية التدقيق الداخلي، وهذ معدل جيد للإسهام الفعَّال لمتغيري النظم المحاسبية الإلكترونية وإجراءاته المتبعة للحماية من مخاطر تلك النظم في التأثير الإيجابي في فاعلية التدقيق الداخلي في المنشآت الصغيرة والمتوسطة السعودية.

## النتائج:

في ضوء التحليل الإحصائي لبيانات أداة الدراسة، ومن خلال اختبار الفرضيات الأساسية، يمكن تلخيص نتائج الدراسة في الآتي:

أولاً–تعتمد غالبية المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة على نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية سواء كانت من النظم المعروفة كنظام SAP، Oracle، أو النظم الأقل معرفة كنظام TACK CAER، CLOUD.

ثانيًا– وجود وعي كافٍ لدى المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة بأهمية النظم المحاسبية الإلكترونية في مجال التدقيق الداخلي، كما تهتم باتباعها إجراءات حماية فعالة للتصدي للمخاطر الناتجة عن استخدام النظم.

ثالثًا– تمتاز النظم المحاسبية الإلكترونية في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة بفاعلية عالية تساعد المدققين في عملية التدقيق الداخلي، وبمستوى مخاطر منخفضة؛ وذلك نتيجة لاتباعها إجراءات حماية فعالة ضد المخاطر الناتجة عن استخدام النظم، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة أبي شيبة وسعيد (2018)؛ حيث تم اختبار مدى فاعلية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، ومدى اتباع إجراءات الحماية من مخاطر تلك النظم بالتطبيق في المصارف التجارية الليبية.

رابعًا– تمتاز عملية التدقيق الداخلي في المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة بفاعلية عالية؛ نتيجة لاهتمام تلك المنشآت بالعوامل التنظيمية كدعم الإدارة العليا، والتدريب، وثقافة المنظمة التي تؤثر في أداء العاملين بقسم التدقيق الداخلي بشكل فعال، فضلًا عن أن غالبية عينة الدراسة من المنشآت الصغيرة، ومن ثم يكون مستوى الرقابة عاليًا من قبل مدير المشروع، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة فلوسه (2019)؛ حيث تم اختبار أثر استخدام النظم المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي في الخزينة العمومية ببسكرة.

خامسًا– دلت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بالعوامل التنظيمية على أن غالبية المنشآت الصغيرة والمتوسطة تعتمد على هيكل تنظيمي قائم على التخصيص الواضح للمهام والمسؤوليات التي تسهم في الحد من الازدواجية في الأعمال، والسماح لكل مستوى إداري بتحديد إستراتيجيات تحقيق الأهداف، واتفقت في ذلك مع دراسة المعشر والخصبة (2006)؛ حيث تعتمد على المركزية التي تحول دون السماح بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بالمنشأة، كما اتفقت هذه

الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبي الحسني (2016)، وذلك بأن المنشآت تتبنى سياسات دعم الإدارة العليا للعاملين، وذلك من خلال توفير الدعم المادي والمعنوي، وإعطائهم السلطة والمسؤولية اللازمة التي تُعَدُّ الأساس في نجاح العاملين في تنفيذ أنشطة المنشأة.

كما أوضحت النتائج أَنَّهَا تعتمد على ثقافة تنظيمية قوية قائمة على سياسة الاحترام المتبادل بين العاملين، والعمل بروح الفريق، وتمكين العاملين من المشاركة في وضع الأهداف، وتبادل المعلومات بين العاملين وتنمية قدراتهم وولائهم للمنشأة، وهذا ينعكس إيجاباً على كفاءة أداء العاملين، بالإضافة إلى اعتمادها على سياسة لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم وخبراتهم؛ لتحسين أدائهم وفقًا لبرامج وخطط تدريبة تضعها الإدارة بناء على حاجة العاملين، وتشجيعهم لحضور المؤتمرات والندوات العلمية والمهنية، علاوة على عقد دورات تدريبة متخصصة بتدقيق البرامج المحاسبية.

سادسًا- ومن أهم النتائج الرئيسة لهذا الدراسة التوصل إلى:

-وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لنظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي، وذلك يرجع إلى أن غالبية عينة الدراسة تعتمد على نظم محاسبية إلكترونية معروفة؛ وهو ما يمكن المنشآت من الاستفادة من تلك النظم في توفير معلومات دقيقة وفي الوقت المناسب، فتساعد الإدارة في توجيه الموارد اللازمة واستغلالها بشكل أمثل؛ لتحقيق أهداف المنشأة في الوقت المناسب، ومن ثم ينعكس ذلك إيجابًا على فاعلية التدقيق الداخلي.

- وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لإجراءات الحماية من مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في فاعلية التدقيق الداخلي، وترجع قوة العلاقة لاتباع المنشآت الصغيرة والمتوسطة إجراءات حماية فعالة للتصدي لمخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض المخاطر الناتجة عن استخدام النظم، ومن ثم تحقيق الاستفادة العالية من تلك النظم التي تنعكس إيجابًا على فاعلية التدقيق الداخلي في تلك المنشآت.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

أولًا- على إدارة المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة الاهتمام باقتناء نظام محاسبي إلكتروني معروف كنظام SAP، ونظام Oracle؛ لما لذلك من تأثير في فاعلية أداء المنشآت بشكل عام، وفاعلية التدقيق الداخلي بشكل خاص.

ثانيًا- ضرورة إجراء عملية التقييم المستمر لكافة المخاطر المحتملة من استخدام النظم المحاسبية الإلكترونية؛ وذلك لتأثيرها في أداء النظم المحاسبية الإلكترونية وفاعلية التدقيق الداخلي، وضرورة التنبؤ بها قبل حدوثها، واتخاذ كافة إجراءات وأساليب الحماية المناسبة للتصدي لها والحد منها.

ثالثًا- على إدارة المنشآت الصغيرة والمتوسطة ضرورة فحص إجراءات وبرامج الحماية للنظم المحاسبية الإلكترونية، والعمل على تحديثها بشكل دوري وفقًا للتغيرات في البيئة التكنولوجية.

رابعًا- على إدارة المنشآت السعودية الصغيرة والمتوسطة الاهتمام بتعيين مدققين داخليين من ذوي الخبرة بأهمية نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية، وتوفير كافة أساليب الدعم والتدريب الكافية واللازمة في مجال الاستخدام الفعال للنظم المحاسبية الإلكترونية.

خامسًا- على إدارة المنشآت الصغيرة والمتوسطة زيادة الاهتمام بالعوامل التنظيمية، ممثلة في دعم الإدارة العلياء للعاملين في قسم التدقيق الداخلي، وتعزيز التعاون فيما بينهم، وتوفير كافة احتياجاتهم، والتحديد السليم للسلطات والصلاحيات، وتشجيع العمل بروح الفريق، وتوفير التدريب الكافي لهم في مجال التدقيق إلكترونيًا للنظم المحاسبية؛ وذلك لرفع كفاءة أداة المدققين الداخليين، وتحقيق أهداف التدقيق الداخلي بشكل فعال.

**قائمة المصادر والمراجع:**

**أولاً/ المراجع العربية**


إبراهيم، فاطمة أحمد موسى. (2016). *العوامل المؤثرة في جودة تقارير التدقيق الداخلي في الوزارات والمؤسسات الحكومية الفلسطينية العاملة في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

أبو الحسنى، عبد الله منصور. (2016). *دور العوامل التنظيمية والوظيفية في نجاح إدارة مشاريع المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة، غزة، فلسطين.

أبو جبريل، أحمد يوسف؛ والذنيبات، علي عبد القادر. (2016). أثر التدقيق الداخلي في الحد من إدارة الأرباح لدى الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 1(4)، 789–811.

أبو شيبة، إبراهيم علي؛ وسعيد، إيمان علي. (2018، ديسمبر). *نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية وأثرها على التدقيق الداخلي*. المؤتمر الأكاديمي لدراسات الاقتصاد والأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ولاية مصراته، 359–386.

البحيصي، عصام محمد؛ والشريف، حرية شعبان. (2008). مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية: دراسة تطبيقية على المصارف العاملة في قطاع غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 16(2)، 895–923.

بخيت، وصال عثمان. (2019). *أثر استخدام نظم المعلومات المحاسبية على جودة المراجعة الداخلية بالتطبيق على شركات المساهمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شندي، السودان.

البواب، عاطف عقيل؛ والعليمي، منيرة عبدة. (2014). أهمية استخدام نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة وأثرها في جودة المعلومات المحاسبية. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 14(2)، 131–145.

حاج بورقة، حورية؛ وبن بريك، حياة. (2016). *المراجعة في ظل نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية: دراسة لعينة من محافظي الحسابات والمحاسبين المعتمدين والأساتذة الجامعيين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.

الحاج، يوسف نور؛ والحاج إبراهيم، بدوي عبد الله. (2020). استخدام نظم المعلومات المحاسبية وأثرها في تطبيق معايير المحاسبة الدولية في المملكة العربية السعودية. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*. (2)، 1–38.

حبيب، سوزان محمد؛ ومحمد، به يمان أمين؛ وبيابان، رستم رفيق ونور. (2018). دور استخدام نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية ومخاطرها على أهمية التدقيق: من وجهة نظر مدققي الحسابات والأساتذة الجامعين والمهنين في مجال المحاسبة والتدقيق، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. (31)، 253–269.

الحسين، إشراقة عوض. (2017). *أثر مخاطر نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية على فاعلية عملية المراجعة: دراسة ميدانية على ديوان المراجع العام*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الاقتصاد، جامعة شندي.

الدلاهمة، سليمان مصطفى. (2012). *أثر مخاطر استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء نظم المعلومات المحاسبية من وجهة نظر مراجعي الحسابات في المملكة العربية السعودية*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (30)، 11–36.

الرحاحلة، محمد ياسين. (2005). فاعلية أجهزة التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في ظل معايير التدقيق الداخلي الدولية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 1(1)، 59–77.

الشنطي، أيمن محمد. (2013). أثر تطبيق نظم المعلومات المحاسبية على تحسين فاعلية وكفاءة التدقيق الداخلي في القطاع الصناعي الأردني. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 21(1)، 99–125.

الصباغ، أحمد عبده. (2017). دور نظم المعلومات المحاسبية في المنشآت الصغيرة والمتوسطة في جودة التقارير المالية. *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، 54(1)، 1-25.

عبابسة، شهرة. (2015). *دور نظم المعلومات المحاسبية في تحسين عملية التدقيق الداخلي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خضير، بسكرة.

عبد الحميد، جمال؛ وعلي، عبد العزيز. (2008). إطار مقترح لدعم دور المحاسبين الإداريين في تصميم النظم المحاسبية في بيئة قواعد البيانات المشتركة. *مجلة الاقتصاد والإدارة*، جامعة الملك عبد العزيز. 22(2)، 121-153.

عبدربه، رائد محمد. (2010). *المراجعة الداخلية*. عمّان: دار الجنادرية الأردنية.

العبيدي، فاطمة ناجي. (2012). *مخاطر استخدام نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة وأثرها على فاعلية عملية التدقيق في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الإدارة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عثمان، رانية نور الدين؛ والمجتبى، محمد المعتز. (2019). دور نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في تحسين جودة المراجعة الداخلية باستخدام الحاسب الآلي: دراسة حالة شركة ليدر تكنلوجي. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 3(13)، 113-128.

علوي، نهج؛ ومحمد، خالد علي؛ ومسعود، خيري أحمد. (2017). مدى تطبيق إجراءات المراجعة الداخلية الخاصة ببيئة نظم تكنولوجيا المعلومات في الشركات النفطية. *مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية*. (9)، 191-215.

عياصرة، أحمد يحيى. (2017)، *أساسيات نظم المعلومات المحاسبية*. عمان: دار الإعصار العلمي.

الفرا، ماجد محمد؛ والحايك، عمر عبد الحليم. (2020). أثر سلسلة الأوامر ونطاق الإشراف على اتخاذ القرار بوزارة الداخلية والأمن الوطني في قطاع غزة. مجلة *الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 28(2)، 1-22.

فلوسه، جومانة. (2018). أثر *استخدام نظام المعلومات المحاسبية المحوسبة على فاعلية عملية التدقيق الداخلي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خضير، بسكرة.

قاعود، عدنان محمد؛ والبحيصي، عصام محمد. (2007). *دراسة وتقييم نظام المعلومات المحاسبية الإلكترونية في الشركات الفلسطينية: دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

كلبونة، أحمد؛ وزريقات، قاسم؛ وزريقات، عمر؛ وسلامة، رأفت. (2011). أثر استخدام نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة على الأداء المالي. *مجلة الجامعة الإسلامية -سلسة الدراسات الإنسانية*، 19(2)، 1447-1465.

مجلس إدارة الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة. (1438). تم الاسترداد من رابط وزارة التجارة https://mc.gov.sa/ar/aspx.03-16-12-mediacenter/news/pages/13

محمد، خميس ناصر. (2012). تأثير الثقافة التنظيمية في تبني نظام الإدارة البيئية ISO14001 دراسة تطبيقية في الشركة العامة لصناعة الزجاج والسيراميك. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 4(8)، 204-240.

المعشر، زياد يوسف؛ والخصبة، محمد علي. (2006). أثر العوامل التنظيمية والتقنية في تطبيقات نظم المعلومات الإدارية: دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 2(4)، 487-509.

المعهد الدولي للمراجعين الداخليين. (2017). *تعريف التدقيق الداخلي*. تم الاسترداد من الرابط https://na.theiia.org/standards-guidance/mandatory-guidance/Pages/Definition-of-Internal-Auditing.aspx

منشآت. (2016). *تعريف المنشآت*. تم الاسترداد من الرابط.

https://www.monshaat.gov.sa/ar/SMEs-definition

نصير، أحمد إرشيد. (2018). *دور نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة في تعزيز كفاءة القرارات الإدارية في المستشفيات والجامعات الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الاقتصاد والأعمال، جامعة جدارا.

النعيمات، سعيد مخلد. (2013). بيان أثر استخدام نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة في عملية التدقيق الداخلي على قطاع البنوك التجارية الأردنية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس، (1)، 977–1019.

**ثانياً/ المراجع الأجنبية**

Ababesah, S. (2015). Dawr nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah fi tahseen amalleyat attadqiq addakheli (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Al-Oloom Al-Eqtesadiah wat Tegariah wa Olooom Al-Tasyeer, Gameat Mohammed Khodhair, Sakrah.

Abdulahameed, G., & Ali, A. (2008). Etar moqtarah leda'am dawr al-mohasebeen al-edareyeen fi tasmeem annozom al-mohasabiah fi beiat qawaed al-bayanat al-moshtarakah. Maggallat Al-Eqtesad wal Edarah, Gameat Al-Malek Abdulaziz, 22(2), 121-153.

Abu Al-Hosna, A. M. (2016). Dawr al-awamel attenzimiah wal wazifiah fi nagah edarat mashari'a al-monazamat ghair al-hakoomiah fi Qeta'a Ghaza (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Attejarah, Ghaza, Felesteen.

Abu Jebril, A. Y., & Al-Thanibat, A. A. (2016). Athar attadqiq addakheli fil had men edarat al-arbah lada asharekat assenaeiah al-modragah fi sooq Oman al-mali. Al-Magallah Al-Ordoniah fi Edarat Al-A'amal, 1(4), 789-811.

Abu Shaibah, E. A., & Eiman, A. M. (2018). Nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-electrooniah wa atharaha ala attadqiq addakheli. Al-mo'atamar Al-Academi Ledersat Al-Eqtesad wal A'amal, Kolliat Al-Eqtesad wal Oloom Assiasiah, Welayat Mesratah, 359-386.

Abu-Musa, A. A. (2008). Information technology and its implications for internal auditing an empirical study of Saudi organizations. Managerial Auditing Journal,23 (5), 438-466.

Addalhemah, S. M. (2012). Athar makhater estekhdam toknoloogia alma'aloomat al- ala ada'a nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah men weghat nazar morageial-hesabat fi Mamalakah Al-Arabia Al-Saudia. Magallat Game'at Al-Qods Al-Maftoohah Lelabhath wad Derasat, (30), 11-36.

Al-Abeedi, F. N. (2012). Makhater estekhdam nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-mohawsabah wa atharaha ala faeliat amaleiat attadqiq fil Ordon (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Al-Edarah, Gameat Al-Sharq Al-Awsat, Al-Ordon.

Alawi, N.; Mohammed K. A., & Masaud, K. A. (2017). Mada tatbeeq egraat al-morga'ah addakheliah al-khassah bebeyat nozom technologia al-ma'aloomat fsh sharekat anneftiah. Magallat Adderast Al-Maliah wal Mohasabiah wal Edariah, 9, 191-215.

Al-Bawab, A. A., & Al-Aleemi, M. A. (2014). Ahammeyat estekhdam nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-mohawsabah wa atharaha fi jawdat al-ma'aloomat al-mohasabiah. Magallat Al-Zarqa Lelbohooth wad Dersat Al-Ensaniah, 14(2),131-145.

Al-Buhaisi, E. M., & Al-Sharif, H. S. (2008). Makhater Nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-electrooniah: Derasha tatbiqiah ala al-masaref al-a'amelah fi Qeta'a Ghaza. Magallat Al-Game'ah Al-Eslamiah, 16(2), 859-923.

Al-Fara, M. M., & Al-Hayek, O. A. (2020). Athar selselat al-aaawamer wa netaq al-eshraf ala ettekhath bewezarat addakheliah fi qeta'a Ghaza. Magallat Al-Gameah Al-eslamiah Lelde-

rasat Al-Eqtesadiah wal Edariah, 28(2), 1-22.
Al-Hag, Y. N. A., & Al-Hag Ebrahim, B. A. (2020). Estekhdam nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah wa atharaha fi tatbiq ma'ayeer al-mohasabah addawliah fil Mamalakah Al-Arabia Al-Saudia. Al-Magallah Al-Electroniah Ashamelah Motaddedat Attakhososat, (2), 1-38.
Al-Hussein, E. A. A. (2017). Athar makhater nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-electrooniah ala faeliat amaliat al-moraga'ah: Derasah maydaniah ala diwan al-morage'a al-a'am (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Al-Eqtesad, Game'at Shendi.
Al-Ma'ashar, Z. Y., & Al-Khesbah, M. A. (2006). Athar al-awamel attanzeemiah wat teqaniah fi tatbeeqat nozom al-ma'aloomat al-edariah: Derasah tatbeeqiah fil qeta'a al-masrefi al-ordoni. Al-Magalah Al-Ordoniah fi Edarat Al-A'amal, 2(4), 487-509.
Al-Muhayfith, Sare. &Shaiti, Hani. (2020).The Impact of Enterprise Resource Planning on Business Performance: With the Discussion on Its Relationship with Open Innovation. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6(3), 87.
Al-Rahahelah, M. Y. (2005). Faeliat aghezat attadqiq addakheli fi al-gameat al-ordiniah al-rasmiah wal khassah fi zel ma'ayyer attadqiq addakheli. Al-Magallah Al-Ordiniah fi Edarat Al-A'amal, 1(1), 59-77.
Al-Sabbagh, A. A. A. (2017). Dawr nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah fi al-monshat al-sagheerah wal motawasetah fi gawdat attaqareer al-maliah. Maggallat Kolliat Attegarah Lelbohaooth Al-Elmiah, Kolliat Attegarah, Gameat Al-Skandariah, 54(1), 1-25.
Al-Shenti, A. M. (2013). Athar tatbeeq nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah ala faeliat wa kafat attadqiq addakheli fi al-qeta'a al-senaei al-ordoni. Magallat Al-Gameah Al-eslamiah Lelderasat Al-Eqtesadiah wal Edariah, Ghaza, 21(1), 99-125.
Al-Turki, U.M. (2011).An Exploratory study of ERP Implementation in Saudi Arabia. Production Planning &Control, 22(4), 403-413.
Annaeimat, S. M. (2013). Bayan athar estekhdam nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-mohawsabah fi amaliat attadqiq addakheli ala qeta'a al-bonook attegariah al-ordoniah. Al-Magallah Al-Elmiah Leleqtesad wat Tegarah, Kolliat Attegarah, Gameat Ain Shams, (1), 977-1019.
Bakhit, W. O. S. (2019). Athar estekhdam nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah ala jawdat al-moraga'ah addakheliah bettatbiq ala sharekat al-mosahamah (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Adderasat Al-Olia wal Bahth Al-Elmi, Gameat Shendi, Assodan.
D'Onza, G., L., & Verona, R. (2015). Do IT audits satisfy senior manager expectations?.Managerial Auditing Journal,30(45), 413-434.
Ebrahim, F. A. M. (2016). Alawamel almotherah fi jawdat taqarir attadqiq addakheli fi alwezarat wal moassat alhakoomiah alflestinah ala'aamleh fi qeta'a ghazah (Resalat majsetir ghair manshoorah), Kolliat Attejarah, Al-Game'ah Al-Eslamiah
Fadzil, F. H., & Jantan, M. (2005). Internal auditing practices and internal control system". Managerial Auditing Journal, 20(8), 844-866.
Foloosah, G. (2018). Athar estekhdam nezam al-ma'aloomat al-mohasabiah al-mohawsabah ala faeilat amalyat attadqiq addakheli (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Al-Oloom Al-Eqtesadiah wat Tegariah wa Olooom Al-Tasyeer, Gameat Mohammed Khodhair, Sakrah.
Gable, G. S., & Chan, T. (2008). Re-conceptualising information system success: The IS-impact measure-ment model. Journal of the Association of Information Systems,9(7), 377-408.
Habib, S. M., Beh, Y. A., & Bayaban, R. R. N. (2018). Dawr estekhdam wa makhateraha ala ahammiat attedqiq: Men waghat nazar modaqeqi al-hesabat wal asatethah wal mehanieen fi magal al-mohasabah wat tadqiq. Magallat Al-Fonoon wal Adab wa Olooom Al-Ensaniat

wal Egtema'a, (31),253-269.

Hag Borqah, H., & Ben Buraik, H. (2016). Al-moragah fi zell nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-electrooniah: Derasah leayyenah men mohafazi al-hesabat wal mohasebeen al-mo'atamadeen wal asatethah al-gameieen (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Al-Oloom Al-Eqtesadiah wat Tegariah wa Oloom Attasyeer, Gameat Al-Jailali Bona'amah, Khamees Melyaniah.

Haynes, R. (2016). Continuous audit and enterprise resource planning system: A case of ERP rollouts in the Houston, TX Oil and gas industries". Journal of Emerging Technologies in Accounting,13(1),171-179.

Hinton, P. R., Charlotte B., McMurray, I., & Cozens, B. (2014).SPSS Explained._Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.

Kalboonah, A.; Zoraiqat, O., & Salamah, R. (2011). Athar estekhdam nezam al-ma'aloomat al-mohasabiah al-mohawsabah ala al-ada al-mali. Magallat Al-Gameah Al-Eslamiah, Selesalt Adderasat Al-Ensania, 19(2), 1447-1465.

Kassem, A., & Stefan, I. B. (2019). Information technology and its implications for internal auditing: An empirical study on Lebanese organization. Constantin Brancusi University in Targu-Geo, Economics Series. (6), 92-109.

Mohammed, K. N. (2012). Tatheer athaqafah attanzeemiah fi tabanni nezam al-edarah albeiiah ISO14001: Derasah tatbeeqiah fish sharekah al-aamah lesanat azzogag was sarameek. Magallat Gameat Al-Anbar Lelooloom Al-Eqtesadiah wal El-Edariah, 4(8), 204-240.

Nosair, A. E. (2018). Dawr nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-mohawsabah fi ta'aziz kafat al-qararat al-edariah fil mostashfiat wal game'at al-ordoniah (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Al-Eqtesad wal A'amal, Gameat Jadara.

Othman, R. N., & Al-Mogtabi, M. A. (2019). Dawr nozom al-ma'aloomat al-mohasabiah al-electroniah fi tahseen gawdat al-moraga'ah addakheliah bestekhdam al-haseb al-ali: Derasat halat sharekat leader technology. Magallat Al-Olooom Al-Eqtesadiah wal Edariah wal Qanooniah, 3(13), 113-128.

Pallant, J. (2013). SPSS Survival Manual:A step-by-step Guide to data analysis using SPSS.. Philadelphia: Open University press Maidenheod.

Qaood, A. M., & Al-Bohaisi, E. M. (2007). Derasah wa teqyeem nezam al-ma'aloomat al-mohasabiah al-electroniah fish sharakat al-felstinniah: Derasah tatbeeqiah alsh sharekat al-mosahemah fi mohafazat Ghaza (Resalat majsetir ghair manshoorah). Kolliat Attegarah, Al-Gameah Al-Eslamiah, Ghaza.

Tahinakis, P., M., & Karagiorgos, T. (2017). Internal audit and information technology: The case of Greece. Feature Edition, (4),75-88.

# دراسة تحليلية لاتجاهات طالبات ومشرفات التدريب التعاوني في بيئة الأعمال السعودية

**د. رندة سلامة اليافي**

*أستاذ مشارك كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود*

**أ. سارة سعد الهاجري**

*ماجستير إدارة أعمال*

***المستخلص:***

تحليل اتجاهات طالبات ومشرفات التدريب التعاوني في بيئة العمل السعودي: تجربة التدريب التعاوني المطبقة حديثاً في كلية إدارة الأعمال في جامعة الملك سعود للبنات. انبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية ركزت على: (١) التعرف على اتجاهات طالبات كلية إدارة الأعمال ومشرفات التدريب التعاوني حول فعالية التدريب. (٢) تقييم أثر إسهام التدريب التعاوني في تقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم. (٢) قياس نسبة الرضا عن برنامج التدريب التعاوني لدى كل من الخريجة والمشرفة عليها. تم اتباع المنهج الكمي، ليشمل مجتمع الدراسة طالبات أتممن التدريب التعاوني، والبالغ عددهن (٢٩٥٧) طالبة. أما عينة الدراسة فاقتصرت على (٣٢٥) طالبة، و(٧٥) مشرفة عليهن. ودلت النتائج على أهمية وجود التدريب التعاوني كمتطلب للتخرج؛ لما له من تأثير إيجابي على المتخرجة الباحثة عن عمل، وعلى سوق العمل، وصاحب العمل، وجرى تقديم مجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** تدريب تعاوني، سوق العمل، مخرجات التعليم، الرضا، مهارات.

# An Analytical Study of The Attitudes of Cooperative Training Students and Supervisors in The Saudi Business Environment

**Rhonda Salamah Alyafi, Ph.D**

**Associate Professor, College of Business Administration, King Saud University**

**Sarah Saed Alhajari**

**MBA**

**Abstract:**

The main objective of this research study is to analyze the attitude of the female students and the supervisors of the cooperative training in the Saudi work environment: the experience of cooperative training recently applied in the College of Business Administration at King Saud University for Women. From that goal a set of sub-goals emerged that focused on: (1) Exploring the CBA students' attitudes and the cooperative training supervisors toward the effectiveness of the training; (2) evaluating the impact and contribution of cooperative training in reducing the labor market gap between education and learning outcomes; (2) measuring the level of satisfaction of the graduate and the coop supervisor from the Cooperative training program. A quantitative approach was implemented: the population size was (2957) female students who completed their cooperative training. As for the sample, it was limited to (325) students and (75) supervisors. The results indicated the importance of the existence of cooperative training as a requirement for graduation because of its positive impact on the graduate looking for work, the labor market, and the employer. Finally, a set of recommendations were presented.

**Key words:** cooperative training, labor market, educational outcomes, satisfaction, skills

**مقدمة:**

شهدت المملكة العربية السعودية نمواً اقتصادياً أتاح لها تخصيص الموارد المالية لاستثمارها في التعليم وبناء رأس المال البشري؛ حيث شهد التعليم العالي نمواً متسارعاً خلال الفترة الزمنية الماضية من حيث عدد مؤسسات التعليم العالي، وعدد الطلبة الملتحقين بها، والمتخرجين فيها، وتنوع البرامج الأكاديمية التي تقدمها هذه المؤسسات، فضلاً عن الاهتمام بالجودة والبحث العلمي. أوضح مركز إحصاءات التعليم العالي الصادر في 2016م، أن عدد الجامعات الحكومية (28)، في حين بلغ عدد الجامعات الأهلية عشر جامعات وعشرين كلية، شكّل إجمالي عدد الطلاب الملتحقين فيها (1,308,899) طالبًا وطالبة. كما أوضح المركز أيضًا في عام 2017م، أن عدد الطلبة المتخرجين في مرحلة البكالوريوس بلغ (178,388) طالبًا، كان نصيب الإناث (102,834) طالبة، ووصل عدد متخرجي الدراسات العليا (11,656) طالبًا، نصيب الإناث منهم (5,742) طالبة. وأشارت الإحصاءات إلى أن عدد متخرجي كليات إدارة الأعمال في مرحلة الدراسات الجامعية الدنيا كان (34,267) طالبًا، كان نصيب الإناث (14,865) طالبة. أما مرحلة الدراسات الجامعية العليا فكان عدد متخرجيها (1,585) طالبًا، بلغ نصيب الإناث منهم (518) طالبة (.moe gov.sa).

كما أبدت حكومة المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030م اهتمامها في الكادر السعودي، ووجهت المؤسسات الحكومية بكافة قطاعاتها بالمشاركة مع القطاع الخاص في عملية تهيئة المتخرجين بتقديم البرامج المناسبة لتخصصاتهم. وفي إطار الجهود الرامية إلى إعداد الشباب السعودي لسوق العمل بشكل أفضل، تعمل وزارة العمل والتنمية الاجتماعية والتي يقع تحت مظلتها سوق العمل، والمعنية بملف الشباب والبطالة، بالمشاركة مع صندوق تنمية الموارد البشرية «هدف» ومنشآت القطاع الخاص (وهي كافة منشآت القطاع الخاص التي تستخدم 25 عاملًا فأكثر، والتي نص عليها الأمر السامي ونظم مساهمتها قرار وزارة العمل والتنمية الاجتماعية رقم 1047 –1 تاريخ 8–3–1429هـ، مطالبة إما بتوفير فرص التدريب الداخلي على رأس العمل أو دعم برامج التدريب الخارجي) لتقديم فرص تدريبية أفضل للطلاب والطالبات خلال فصل الصيف؛ حيث يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة الطلبة في تنمية أخلاقيات العمل لديهم، واكتساب المهارات الفردية والأساسية، والخبرة في العمل؛ بغية تسهيل دخولهم إلى سوق العمل بعد التخرج، كما أطلقت برنامج تمهير، وهو برنامج تدريب على رأس العمل موجه للمتخرجين والمتخرجات السعوديين من الجامعات المحلية والخارجية، ويهدف إلى تدريبهم في المؤسسات الحكومية والشركات المتميزة في القطاع الخاص؛ ليتمكنوا من اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لإعدادهم وتهيئتهم للمشاركة في سوق العمل، وهو مخصص للمتخرجين والمتخرجات الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه الذين لم يعملوا بأي وظيفة خلال الأشهر الستة الأخيرة (hrdf.org.sa).

وبما أن رسالة جامعة الملك سعود تنص على إعداد وتدريب طلابها وطالباتها؛ ليصبحوا قادة وكادراً قابلاً على إدارة المنظمات، كان لزامًا على الكليات عمومًا، وكلية إدارة الأعمال على وجه الخصوص، أن تعمل على تنفيذ إستراتيجية الجامعة أثناء وضع خططها الإستراتيجية الأولى التي امتدت ما بين (2011–2016)، والثانية (2017–2021)، وأن توجد برنامج التدريب التعاوني؛ ليزود الطلبة بمهارات ما قبل التوظيف التي يحتاجها سوق العمل، والتي حددتها الخطة الإستراتيجية كإحدى الكفايات الوظيفية، وتشمل: العمل الجماعي، استخدام الحاسب، التفكير الناقد، المهارات التحليلية، التنوع الثقافي، القيادة، الاتصال، أخلاقيات العمل، والمعرفة بالمفاهيم الإدارية (cba.ksu.edu.sa). وبناء على ما سبق، فإن الهدف الرئيس للدراسة يكمن في تحليل اتجاهات طالبات ومشرفات التدريب التعاوني في بيئة العمل السعودي.

**مشكلة الدراسة:**

إن اتساع معدلات البطالة ناتج بشكل أساسي عن الزيادة المطردة في عدد الخريجين خلال السنوات الأخيرة من الجامعات

السعودية؛ حيث أوضحت هيئة الإحصاء في تقريرها الأخير (2019) أن معدل البطالة للسعوديين للربع الأول من العام الحالي بلغ (12.5%)؛ ليكون عدد السعوديين الباحثين عن عمل (945,323) فردًا (stats.gov.sa). أضف لما سبق، إن وجود العمالة الوافدة عزز من زيادة ذلك المعدل، فقد أشار الزامل (2017) إلى أن أعداد العمالة الوافدة زادت بنسبة 1100% بين عام 1974 وعام 2016، في حين أن عدد السعوديين العاملين في القطاع الخاص لم يزد بأكثر من 230% في الفترة ذاتها. كذلك فإن الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل أسهمت في ارتفاع مؤشر البطالة، وعدم القدرة على تلبية احتياجات سوق العمل من العمالة؛ الأمر الذي نجم عنه التأثير السلبي في توفر الفرص الوظيفية للمتخرجين، كل ذلك يعود في المقام الأول إلى انخفاض التناسب بين التعليم النظري، والتدريب العملي، مع ضعف ربط المحتوى النظري بمتطلبات سوق العمل، والابتعاد عن الالتزام بمتطلبات الجودة، وانخفاض فرص التدريب للمتخرجين والمتخرجات؛ مما نجم عنه تراجع كفاءة طالبي العمل، ناهيك عن انخفاض مستويات تأهيل اليد العاملة التي أصبحت بدورها غير قادرة على سد احتياجات السوق من الكفاءات اللازمة (بن عامر وساعد، 2017؛ الخليفة، 2015).

إذن، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تحديد مستوى نجاح تجربة التدريب التعاوني التي جرى تطبيقها حديثاً في جامعة الملك سعود (كلية إدارة الأعمال، cba.ksu.edu.sa) للبنات في قدرة الطالبات على استخدام المهارات المكتسبة خلال دراستهن الجامعية في الواقع العملي، ودور التدريب التعاوني في الرفع من كفاءة مخرجات التعليم، وسد متطلبات احتياجات سوق العمل.

**أسئلة الدراسة:**

1. هل يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية واحتياجات صاحب العمل؟
2. هل أسهم التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم؟
3. ما مستوى رضا الخريجة والمشرفة عليها عن مخرجات التدريب التعاوني؟

**أهداف الدراسة:**

يهدف هذا البحث إلى تحليل اتجاهات طالبات ومشرفات التدريب التعاوني في بيئة العمل السعودي. ومن هذا الهدف انبثق هدفان فرعيان ركزا على:

1. التعرف على اتجاهات طالبات كلية إدارة الأعمال ومشرفات التدريب التعاوني حول فعالية التدريب.
2. تقييم أثر إسهام التدريب التعاوني في تقليل فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم.
3. قياس نسبة الرضا عن برنامج التدريب التعاوني لدى كلٍ من الخريجة والمشرفة عليها.

**فرضيات الدراسة:**

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني تعزى للمتغيرات (الحالة الوظيفية-العمر-المؤهل العلمي-التخصص العلمي-الخبرة العملية-المستوى الإداري).
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني تعزى للمتغيرات (العمر - المؤهل العلمي- الخبرة العملية-التخصص- المستوى الإداري).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول رضاهن عن مخرجات التدريب التعاوني.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول أثر التدريب التعاوني في التقليل من فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الخريجات وعينة المشرفات فيما يخص برنامج التدريب التعاوني وحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية.

**أهمية الدراسة:**

يستمد هذا البحث أهميته العملية من إلقاء الضوء على كفاءة عنصر التدريب التعاوني التي تنتهجه الجامعات لتقليل الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، والعمل على رفع كفاءة الكوادر البشرية، وتكتسب هذه الأهمية بحكم تأثير هذه العناصر (التعليم، وسوق العمل، والتدريب) على الاقتصاد والمجتمع، ويمكن القول إن المستفيدين من هذه الدراسة هم:

- الجامعات، وذلك من خلال العمل على الإسهام في إكساب الخريجين المهارات المطلوبة في سوق العمل.
- مؤسسات القطاع الخاص والعام، وذلك بتقديم تغذية عكسية للجامعة على مخرجات التعليم التي تتدرب لديهم؛ مما يساعد الجامعة في اتخاذ قرارات تسهم في المستقبل في رفع جودة مخرجاتها.
- الطلاب والطالبات؛ كونهم المرتكز الجوهري في هذا الموضوع، فهم صلة الوصل بين الجامعات وسوق العمل.
- القائمون على برامج التدريب التعاوني من مشرفين، وأعضاء هيئة تدريس؛ ليتمكنوا من تقديم مرئياتهم.
- كما سيفيد هذا البحث المعنيين في خطط التدريب التعاوني على تحديد المهارات المطلوب إتقانها عند انتهاء عملية التدريب واتخاذ قرارات داخل أروقة جهات التعليم من خلال إعطاء الانطباعات حول خريجيهم؛ مما له من أثر إيجابي على كافة الأطراف (التعليم، وسوق العمل، والخريجون).

وفيما يخص الأهمية العلمية، يمكن القول إن هذا البحث عبارة عن انطلاقة لدراسات مستقبلية عن كفاءة التدريب التعاوني وإسهامه في تقليل الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، كما أنها تثري المكتبة العربية في هذا المجال.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

يتطرق هذا الجزء من الدراسة إلى تعريف التدريب التعاوني، وأهمية المهارات المطلوبة في سوق العمل السعودي، ناهيك عن تقديم نبذة عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وكلٍ من جامعة الملك سعود وكلية إدارة الأعمال، ووحدة التدريب التعاوني في الكلية.

**أولاً: التدريب التعاوني**

تمثل الجامعات ثروة معرفية؛ لتشكل هذه المعرفة المتراكمة لخريجيها قيمة ومكانة في المجتمع؛ لذلك فإن الميزة التنافسية لأية جامعة هي التي تساعدها في تحقيق المطالب الاجتماعية والاقتصادية، وبناء عليه، فإن الجامعة الناجحة هي التي ترسم الطريق لخريجيها لتحقيق طموحاتهم عبر ما يسمى بوحدة التدريب التعاوني؛ إذ يساعدهم التدريب المقدم على ملامسة الواقع الحقيقي لسوق العمل؛ لذلك لابد من التطرق لأهمية التدريب التعاوني للطالبة والجامعة وسوق العمل.

يمكن القول إن من أولويات الجامعات كمؤسسات علمية في المجتمع إعداد البرامج التي تمكن الطلاب والطالبات من اكتساب مفاهيم تعليمية قادرة على استخدامها في مجال العمل (العتيبي، 2010؛ نعمة والخفاجي، 2016، ص88). ومن هنا تأتي أهمية ربط المعرفة الأكاديمية للطلبة مع متطلبات سوق العمل من خلال برامج التدريب التعاوني؛ وذلك من أجل تهيئة المتخرجين لمواجهة الحياة العملية بجميع متطلباتها وتحدياتها، وإعطائهم فرصة لكسب المهارات المطلوبة كلٍ في مجال تخصصه، وفي المقابل إعطاء الشركات فرصة للتعرف على كوادر بشرية تسهم في تحقيق منفعة اقتصادية.

**ثانياً: سوق العمل السعودي ومخرجات التعليم**

كانت وزارة العمل من خلال السنوات الماضية تحمل على عاتقها توظيف القدرات البشرية من المواطنين، والعمل على تدريبهم، وسن التشريعات والأنظمة، كما أنه لا يوجد أي تواصل مع وزارة التعليم للتأكد من مناسبة مخرجات كلا الوزارتين، وهذا ما أكد عليه (الدلو، 2016) في حال لم يكن هناك ربط بين المخرجات، سيتم ملاحظة العلاقة الطردية بين زيادة عدد المتعلمين ومعدل البطالة.

وأوضحت بدري (1438هـ) بأن المملكة ستشهد السنوات المقبلة متغيرات اقتصادية، ومنها إنشاء المدن الاقتصادية والتوسع في القطاعات النفطية وغير النفطية، فإن تحدي سوق العمل لابد أن يكون له محرك غير وزارة العمل والتعليم، فعلى الوزرات الأخرى مثل وزارة الطاقة والصناعة، ووزارة التجارة، ووزارة التخطيط والاقتصاد، وبمشاركة القطاع الخاص العمل على توليد الفرص الوظيفة؛ لتتفرغ وزارة العمل في تشريع وتحسين بيئة العمل والمراقبة. وفي السياق ذاته، ينبغي لوزارة التعليم رفع مستوى التخصصات المطلوبة، وتهيئة طالبي العمل من خلال التدريب التعاوني.

**1/ التهيئة لسوق العمل:**

عملية التهيئة لابد أن تمر أولاً عبر الجامعات الحكومية والأهلية؛ حيث إنها البوابة لسوق العمل، وذلك من خلال دراسة التخصصات التي يحتاجها سوق العمل، وتحديد المهارات المطلوبة؛ مما يتطلب إعادة النظر في منهجياتها العلمية، وهذا ما أشار إليه العيسى (2016) من أهمية دور الجامعات في الربط بين النظرية والتطبيق؛ بمعنى سد الفجوة بين ما يقدمه العلم وما يتطلبه سوق العمل من مهارات مختلفة.

ومن جهة أخرى، ينبغي على وزارة العمل التعاون مع الجهات المختصة ببرامج التوطين على تحديد القطاعات التي يتوفر لها طالبي عمل بتخصصات المطلوبة والعمل على اعداد البرامج التدريبية التي تسهم في رفع جودة طالبي العمل، كما تعمل بشكل مستمر على تحسين بيئة العمل من خلال إيجاد ضوابط وتشريعات حسب المعايير الدولية.

أوضحت نتائج دراسة الأحمدي (2016) التي أجريت على 16 كلية، والتي كان من أهمها حصول مهارات (القدرة على التخطيط الفعال، امتلاك المعرفة الأساسية بالمهنة، القدرة على صنع القرار) على درجة عالية في الاكتساب، وفي المقابل كان درجة الاكتساب متوسطة لمهارات (القدرة على نقد الموضوع، القدرة على تطبيق المعارف والعلوم النظرية على المواقف العملية).

**ثالثاً: التعليم في المملكة العربية السعودية:**

مع بداية الألفية، عملت المملكة على إنفاق المليارات لتحسين قطاع التعليم، واستحداث جامعات وكليات، وفتح تخصصات جديدة للارتقاء بالجودة والمنافسة الدولية من خلال الجامعات، وفي منتصف عام 2016م، جرى إطلاق رؤية 2030؛ لتحمل تطلعات مستقبل المنتمين لهذا القطاع.

قطاع التعليم من القطاعات الحيوية المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمجتمع، وله صلة وطيدة بدفع عجلة الاقتصاد الوطني، ويسهم التعليم في تحويل الاقتصاد من الاعتماد على مصدر واحد للدخل، إلى اقتصاد يعتمد على العقول ذات المهارة العالية والطاقات البشرية المبدعة والمنتجة، وتعزز منظومة التعليم الاعتماد على المصادر الآمنة والموثوقة، والبرامج والمشروعات المعززة للفرص الاستثمارية والمولدة للفرص الوظيفية، كما يسهم التعليم في تطوير رأس المال البشري، والإسهام في تحقيق متطلبات وحاجات سوق العمل (وزارة التعليم، moe.gov.sa,2019).

**1/ نشأة وتطور جامعة الملك سعود:**

أنشئت جامعة الملك سعود في عام 1377هـ، بموجب المرسوم الملكي رقم (17)، وتاريخ 1377/4/21هـ. وقد بدأت الدراسة

في الجامعة بافتتاح كلية الآداب عام 1378/77هـ. وفي عام 1387هـ، صدر المرسوم الملكي رقم (م/11)، وتاريخ 1387/5/8هـ، المتضمن الموافقة على نظام جامعة الرياض (جامعة الملك سعود حالياً).

**2/ كلية إدارة الأعمال:**

تعد كلية إدارة الأعمال من أوائل الكليات التي أنشئت في جامعة الملك سعود منذ أكثر من خمسين عاماً، وذلك في عام 1379هـ (1959م)، تحت مسمى كلية التجارة. جرت إعادة هيكلتها لتتحول إلى مسمى كلية إدارة الأعمال عام 1427هـ (2006م). وتتكون الكلية في الوقت الحالي من تسعة أقسام أكاديمية هي: قسم الإدارة، وقسم الاقتصاد، وقسم التسويق، وقسم المالية، وقسم المحاسبة، وقسم نظم المعلومات الإدارية، وقسم التحليل الكمي، وقسم الإدارة العامة، وقسم الإدارة الصحية.

**3/ وحدة التدريب التعاوني في كلية إدارة الأعمال:**

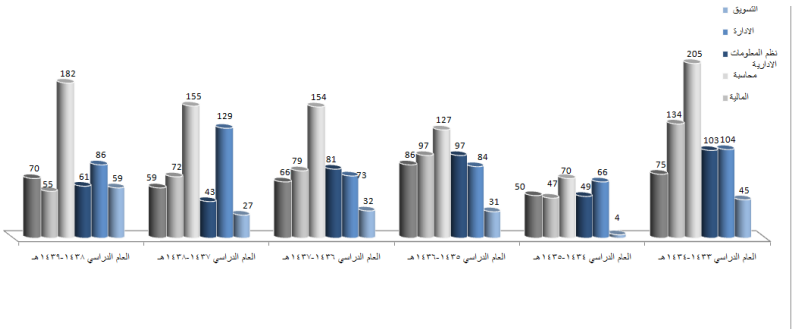
إن إعادة هيكلة الجامعة عمومًا، وكلية إدارة الأعمال على وجه الخصوص، أدى إلى ضرورة مراعاة الرؤية الجديدة، وإعطائها أولوية مهمة في قنوات التنفيذ التي نجم عنها إنشاء وحدة التدريب التعاوني التي تستهدف كافة طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الدنيا في كلية إدارة الأعمال، والذين أنهوا دراسة المقررات العلمية المطلوبة في المنهجية.

عملت كلية إدارة الأعمال على دراسة السوق، والتعاون مع أصحاب المصلحة Stakeholders من رجال أعمال، وخريجين، وأعضاء هيئة تدريس... إلخ؛ لتحديد المهارات المطلوبة من خريجيها؛ بغية إعداد قوى عاملة مؤهلة، تستطيع سد احتياج السوق، فتم إنشاء مقرر جديد يسمى بـ: «التدريب التعاوني» يستطيع من خلاله الطالب(ـة) العمل في إحدى الشركات وتطبيق ما تعلمه في دراساته الجامعية الدنيا. وكان لابد أن يترافق ذلك مع تقديم تغذية مرتدة مستمرة من قبل المشرف الأكاديمي على الطالب(ـة)، ومن قبل المشرف العملي في المؤسسة التي يتدرب فيها؛ لتكون الأطراف الثلاثة هي المستفيد الأساسي من مخرجات هذه العملية: الكلية من خلال إعادة النظر في مقرراتها العلمية، الخريج(ـة) من خلال معرفة نقاط قوته وضعفه وتطويرها، والمؤسسات المختلفة في تحمل مسؤولياتها الاجتماعية cba.ksu.edu.sa

يهدف برنامج التدريب التعاوني في الكلية إلى رأب الفجوة بين النظرية والتطبيق، وذلك من خلال تحقيق التعاون بين الكلية وكلٍ من القطاع الخاص، والمشترك، والعام؛ لتعزيز مهارات المتدربين والمتدربات المطلوبة في العمل. ناهيك عن تعرف المتدرب(ـة) على السياسات المتبعة، والإجراءات، ونماذج العمل المستخدمة في المؤسسات. أضف لما سبق، العمل على تطوير مهارات الاتصال في بيئة عمل واقعية، وتنمية مهارات البحث، وتحديد المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة، كذلك تطوير مهارات كتابة التقارير. كل ذلك، يساعد الخريج والخريجة ليكونا على استعداد في إيجاد فرص وظيفية أفضل.

ومن الأسباب التي أسهمت في نجاح وحدة التدريب التعاوني: الالتزام بتطبيق معايير تقييم الأداء، والتعاون مع الجهة المتاحة للتدريب، وتقييم ومتابعة المشرف العلمي لأداء المتدرب، والدافعية لدى الخريجين في التدرب، والتغذية المستمرة من كافة الجهات ذات العلاقة، والعمل على مواجهة المشكلات التي تواجه المتدرب (ـة)، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

**إحصائيات حول أعداد المستفيدات من التدريب التعاوني:**




يوضح الرسم البياني أعلاه عدد الطالبات في كلية إدارة الأعمال الذين أتموا التدريب التعاوني المشترك بين الجامعة وعدد من شركاء النجاح، وغُطيت الفترة الزمنية من (1433هـ – 1439هـ) خلال ست سنوات، العدد الإجمالي للطالبات خلال الفترة 2957 طالبة متوزعات على عدد من الأقسام، وهي: (التسويق–الإدارة–نظم المعلومات الإدارية–المحاسبة–المالية–الاقتصاد). تُعد سنة 1433–1434هـ أعلى سنة من ناحية تدريب الطالبات بعدد 666 طالبة، وفي المقابل تعد سنة 1434–1435هـ أقل بعدد 286 طالبة، ويعد قسم المحاسبة أكثر الأقسام تدريباً بـ823 طالبة، وفي المقابل يعد قسم التسويق أقل بعدد 198 طالبة.

يلاحظ توجه الطالبات للتخصص في المحاسبة والمالية؛ حيث بلغ عددهن على التوالي 823، 484 طالبة، وهذا يساعد سوق العمل بسد الاحتياجات في القطاعات المالية، خصوصاً مع انطلاق برنامج تطوير القطاع المالي أحد برامج رؤية 2030م.

**الدراسات السابقة**

يتطرق هذا الجزء من البحث إلى مراجعة الأدبيات السابقة التي أجريت على متغيرات الدراسة كالتدريب التعاوني، والمهارات المطلوبة في سوق العمل، ناهيك عن رضا صاحب العمل والطالب المتدرب عن مخرجات التدريب.

في دراسة هدفت إلى تحديد دور الجامعة في تنمية القوى العاملة لفترة تراوحت بين (2004–2013)، ركز فيها الباحث عبد القادر (2018) على أحكام الربط بين خطط الجامعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال إسهامها في تكوين رأس المال المعرفي وتنمية الموارد البشرية وموائمتها مع متطلبات التنمية، مستخدمًا المنهج الاستقرائي على عينة من خريجي جامعة ديالي. دلت النتائج أن أعداد الخريجين العاطلين لا يستهان بها، وكانت التغيرات التكنولوجية من الأسباب في ذلك؛ بسبب تدني المستوى فيها. وأظهرت التوصيات بأن يكون هناك توافق بين المؤسسات التعليمية وسوق العمل على توضيح المهارات المطلوبة لتهيئة خطط المؤسسات للسنوات القادمة على إثرها. أما الدراسة التي أجراها حسان (2018) فسعت إلى قياس مدى توافق التعليم المحاسبي مع متطلبات سوق العمل، وإلى التعرف على قدرة التعليم المحاسبي لدى الجامعات في قطاع غزة على الوفاء بمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر المحاسبين وأصحاب العمل في المؤسسات والجمعيات الأهلية المحلية، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة، واختبار فرضياتها؛ فقد صممت استبانة وزعت على 263 محاسباً من المحاسبين العاملين في المؤسسات والجمعيات الأهلية في قطاع غزة، واسترد منها 220، وكانت أول أداة مستخدمة، وتم بعد ذلك إجراء 15 مقابلة مع المسؤولين والمديرين في المؤسسات والجمعيات الأهلية، وتوصلت الدراسة الميدانية إلى العديد من النتائج من أهمها: أن التعليم المحاسبي وما يشمله من معرفة وخبرة ومهارات ودورات وتحديث أساليب وطرق التدريس له القدرة على الوفاء بمتطلبات سوق العمل، كما توصلت إلى أن التدريب الميداني ساعد الخريجين في تعزيز خبراتهم. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة زيادة الاهتمام بالتدريب الميداني من حيث المتابعة وزيادة الساعات التدريب في قطاعات متنوعة،

فضلً عن التركيز على تطوير قدرات الطلبة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والبرامج، مع ضرورة التركيز على تنمية المهارات لدى الطلبة.

ومن الدراسات التي أجريت على متطلبات السوق السعودي من القوى العاملة المتدربة، دراسة بدري (1438هـ)، التي أوضحت أن بعض القضايا الشائكة في تحدي مخرجات التعليم العالي تكمن في تخصص مجال المعلوماتية، ومدى ملائمته لمتطلبات سوق العمل. وارتكز البحث على مراجعة الإحصاءات، وتحليل مضمون 14 دراسة؛ بهدف معرفة أهم التحديات في سد فجوة سوق العمل عامة، وفي مجال المعلوماتية خاصة، والكشف عن احتياجات سوق العمل، وتقديم الحلول المقترحة لمعالجة الفجوة بين المؤسستين. وتوصل البحث لنتائج أهمها أن تحديات التعليم العالي تتمثل في ضعف الشراكة بينها وبين القطاعات الوطنية العامة والخاصة، وضعف التواصل عبر التدريب الميداني للطلاب؛ مما يسفر عن جمود المنهج وضعف مواكبته لاحتياج سوق العمل، وعجز في الإرشاد الأكاديمي، وغياب التوجيه المهني. وأوصت الباحثة بأهمية التوسع في مجال تخصص المعلوماتية بجميع الجامعات، فضلاً عن الارتقاء بوحدة الإرشاد الأكاديمي والتوجيه المهني، والحرص على شراكة التعليم العالي مع قطاعات العمل الخدمية المختلفة؛ لضمان تدريب وتوظيف الخريجين.

وفي السياق ذاته، أكد العيسى (2016) على دور الجامعات السعودية في الحد من بطالة خريجيها، فكانت المشكلة تتبلور في البحث عن أهم الأسباب التي أدت إلى بطالة خريجي الجامعات السعودية، ومعرفة دور الجامعات في الحد من بطالة خريجيها، وكان منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي (الوثائقي)، ويقصد به الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، وكانت نتائج الدراسة تتلخص على أهم أسباب بطالة خريجي الجامعات السعودية، ومن أهمها استمرار تدفق العمالة الوافدة، والنمو السكاني المتزايد. وفيما يخص دور الجامعات في الحد من بطالة خريجيها، أوصت بتفعيل دور الإرشاد في الجامعات، وتنمية الصفات الشخصية، وتفعيل دور النشاط الطلابي.

إضافة إلى ما سبق، ما قدمه الباحثان نعمة والخفاجي (2016) في دراستهما الاستطلاعية التي اهتمت بقياس جودة المخرجات التعليمية لتلبية متطلبات سوق العمل في كلية اقتصاديات الأعمال وبعض منظمات سوق العمل؛ حيث كان مجال الدراسة هو وزارة التعليم العالي، ومجتمع البحث هو جامعة النهرين، والعينة هي كلية اقتصاديات الأعمال، وكانت أبرز الاستنتاجات أنه لا يوجد تخطيط أكاديمي يستهدف متطلبات سوق العمل، وحثت التوصية على إنشاء وحدة في الكلية تضمن جودة المخرجات ومقابلتها للمتطلبات.

وتوجه الدلو (2016) نحو تقديم إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدارسة من طلاب وطالبات خريجي تخصص الصيدلة في جامعة الأزهر بغزة، وأرباب العمل من أصحاب الصيدليات ومستودعات الأدوية ومصانع الدواء في محافظات غزة، والذي يبلغ حجمه (2715) شخصاً، وقد اعتمدت الدارسة عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (200) شخص، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن خريجي برنامج الصيدلة قد اكتسبوا مجموعة من المهارات بالشكل المعقول، مع تدنٍ ملحوظ في مستوى اكتسابهم لمجموعة من المهارات الذهنية والحياتية، الذي احتل المرتبة الأخيرة بين المجالات المهارية بنسبة (62.95%)، وصعوبة حصول الخريج على التدريب الجيد واللازم بعد التخرج؛ حيث أظهرت النتائج أن نسبة تعاون مؤسسات سوق العمل مع الكليات بلغت (57.47%)، وتوصل الدلو (2016) إلى ضرورة التركيز على المهارات الذهنية والمهنية لرفع كفاءة الخريجين؛ لتتوائم مع سوق العمل، ووضع الخطط الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي بمشاركة القطاع الخاص؛ لتعزيز المواءمة بين المخرجات التعليمية وحاجة سوق العمل، وإنشاء وحدة لمتابعة الخريجين.

أجرت الحاج (2018) دراسة على الطالبات المتدربات، قسم المحاسبة في جامعة الأميرة نورة، ودلت النتائج على وجود فروق

جوهرية في نوع التدريب لبناء المعرفة والكفاءات التدريبية وفقًا للجهة التدريبية، وأوصت الباحثة بأن المدة التدريبية ينبغي أن تكون متصلة، وخلال فترة زمنية معقولة تمتد خلال الفصل الصيفي؛ لتكون مخرجات التدريب التعاوني متوافقة مع احتياجات سوق العمل.

ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت؛ بغية قياس رضا أصحاب العمل عن مخرجات التعليم، دراسة Brits (2018) التي طالت (119) صاحب عمل في جنوب إفريقيا، ودلت على أنهم راضون عن مهارات: الاستماع، والعمل الجماعي، والمعرفة المكتسبة من الدراسة، والمرونة، والتعلم الذاتي، وأخلاقيات الأعمال، ولكنهم كانوا غير راضين عن المهارات القيادية المستخدمة؛ لذلك أوصى الباحث بضرورة وضع إستراتيجيات تركز على إكساب الخريجين مهارات أكثر، واستمرار تقييمها وتحديثها؛ للتوافق مع متطلبات سوق العمل.

وفي السياق ذاته، دلت نتائج بحث Nevison et al., (2018) أنه على الرغم من تفضيل أصحاب العمل لأصحاب الخبرة، فإن بإمكان طالب التدريب التعاوني أن يجرب أنواعًا مختلفة من الأعمال، وبخاصة تلك التي لا تتطلب خبرة عملية عالية. وهنا يأتي دور المؤسسات التعليمية في إكساب الطالب هذه المرونة لاستخدامها لاحقًا في مجال العمل، فعلى سبيل المثال، ينبغي على الطالب والمشرف الأكاديمي والمشرف في العمل أن يحددوا الأهداف المفيدة لكافة الأطراف، وعليهم معرفة توقعات المشرف في مؤسسات الأعمال، ومناقشة قيم المؤسسة والقائمين عليها. ويبدو أن الطلاب الذين يركزون على جودة العمل بدلًا من الكمية، ربما هم الأهم بالنسبة لبعض المشرفين، وليس كلهم. بناء عليه، ينبغي مشاركة هذه المعلومات مع الطلاب؛ بغية إعدادهم بشكل أفضل لمكان العمل. ويوصي الباحثون بضرورة مناقشة طالب التدريب القيم المهمة لأصحاب الأعمال؛ بغية تقليل التباين في وجهات النظر.

وفي دراسة أخرى أعدت من قبل Neugebauer & Weiss (2017) بينت النتائج أن خريجي الجامعات المرموقة حصلوا على وظائف ذات مكانة مرموقة، ورواتب عالية أعلى من نظرائهم خريجي المعاهد والمتدربين تدريبًا مهنيًا في ألمانيا، وإن كانوا أكثر عرضة للبطالة. كذلك تبين أن الجامعات التي تهتم بالتدريب الأكاديمي والعملي، قد حصل خريجوها على أجور عالية، ووظائف مرموقة، وكانوا أقل عرضة للبطالة، ومتفوقين على نظرائهم من خريجي التعليم المهني؛ لذلك يوصي الباحثان الجامعات بضرورة الأخذ بالتدريب التعاوني حتى يستطيع خريجوها الاستفادة من المعرفة المكتسبة ووضعها موضع التطبيق. وهذا ما أكده (Woessmann 2018) من أن المهارات المهنية هي مهارات خاصة بالوظيفة تساعد الخريج في العمل في مهن محددة، فإذا كانت قاعدة المهارات العامة المكتسبة محدودة يجد الخريجون أنفسهم في صعوبة في تعلم مهارات تخصصية. وبناء عليه، ينبغي أن يكون هناك توازن بين نقل المهارات العامة ومهارات العمل؛ للتوافق مع طبيعة العمل الذي يشغله الخريج.

أما تحديد مهارات الطالب التي تؤهله للتوظيف فقد كشف عنها في دراسة أجراها Keiper et al. (2019)؛ إذ استخدم الباحثون أسلوب جماعة التركيز المكونة من 11 مشاركاً، موزعين على ثلاث مجموعات، وتبين أن المهارات التي يرغب بها أصحاب الأعمال كانت: المهارات الشخصية، المهارات التقنية، مهارات البحث عن عمل، والمعارف الأساسية. وأوصى الباحثون بضرورة مشاركة أصحاب الأعمال في رسم الخطط الإستراتيجية للمؤسسات العلمية، مع ضرورة مراجعة مستمرة للمناهج العلمية؛ لتواكب التطورات في عالم الأعمال.

من جهة أخرى، نوهت Wickam (2018) إلى أن المهارات التي يطلبها صاحب العمل من طالب التدريب التعاوني تكمن في: صنع القرار، العرض التقديمي، والعمل الجماعي؛ لذلك فإن المواءمة بين مهارات التوظيف المطلوبة من قبل أصحاب الأعمال، والمهارات المكتسبة من قبل طلاب إدارة الأعمال من خلال التعلم، تعد أمراً ضروريًا. وذكرت الباحثة أن أصحاب العمل صنفوا العمل الجماعي، وصنع القرار، وحل المشكلات، والتواصل اللفظي على أنها من أهم المهارات المطلوبة؛ لذلك ينبغي للمؤسسات التعليمية أن تعدل من مناهجها لتلبي احتياجات السوق.

أشار بحث أجري على مجموعة من شركات رواد الأعمال التي يطبق فيها مفهوم التدريب التعاوني، إلى أن الجامعات المبتكرة التي تحتوي مناهجها على مثل هذا التدريب قد أسهمت في النمو الاقتصادي، وتشجيع روح المبادرة، بخاصة في تقنيات المعلومات،

كما دلت النتائج على أن الشركات الناشئة تدفع رواتب أقل من الشركات التي لها فترة طويلة في السوق، لكنها توظف عدداً أكبر من الطلاب حديثي التخرج؛ وعزا الباحثون ذلك إلى أن حاجة الشركات الناشئة لمواهب عالية من حديثي التخرج أكثر من الشركات التي لها باع أطول في السوق. ووجد أن أرباب العمل أعطوا تقييمات عالية لطلاب التدريب التعاوني مقارنة بالموظفين الآخرين، وكانوا راضين عن أدائهم، كذلك دلت نتائج المتدربين أنهم راضون عن أعمالهم في تلك الشركات، وعن التدريب التعاوني.

وهذا يدل على أن الطلاب يستمتعون بالعمل في بيئة ديناميكية وغير رسمية توفرها العديد من الشركات الناشئة (Andrade, et.al., 2018).

إن فائدة التعليم التعاوني لا يُطال الطالب والمؤسسات التعليمية، بل يشمل الحكومة أيضاً، فمثلاً، اقترحت وزارة التعليم الصينية مؤخراً مفهومًا جديداً يهدف لإصلاح التعليم العالي الصيني في مجال الهندسة من خلال تنفيذ التعليم التعاوني بين الجامعات والمؤسسات؛ لتعزيز قدرات الطلاب الابتكارية كمنظور إستراتيجي للتكيف مع التطورات الاقتصادية في الوقت الراهن؛ (Zhong, and Zhou, 2019). ونوه الباحثان إلى أنه ينبغي على الجامعات أن تزود المؤسسات بطلاب موهوبين، في حين يجب على المؤسسات أن تزود الجامعات بالوظائف، والموارد المالية، والمواد وخلافه. ومن خلال ممارسة الطالب للعمل في بيئة عملية، يمكن تنمية الكوادر الفنية لتحقيق أكبر المكاسب الممكنة لكافة الأطراف، ناهيك عن أن ذلك يعد بمثابة تغذية مرتدة لأعضاء هيئة التدريس للعمل على تطوير معارفهم، وقدراتهم على حل المشكلات العملية. وهذا يدفع بدوره إلى حل المشكلات العملية، وتحسين جودة التدريس، وحصول الطلاب على أعمال تتوافق مع ميولهم المهنية؛ مما ينعكس إيجاباً على تلبية احتياجات المجتمع.

يتضح من الدراسات السابقة ما يأتي:

- على الرغم من تطرق الدراسات السابقة لثلاثة متغيرات: (التعليم، سوق العمل، التدريب)، لوحظ أن التدريب التعاوني كان الأقل حظًا، فركز الباحثون جل اهتمامهم على مخرجات التعليم دون طرح موسع لمتطلبات سوق العمل، وتركيز للمهارات المطلوبة في عملية التدريب.
- يعد مفهوم التدريب التعاوني من المفاهيم الحديثة نسبيًا في الدراسات العربية السابقة.
- عدم توصل الدراسات السابقة لمنهجية واضحة تعمل على أثرها المؤسسات التعليمية لتهيئة الخريجين، وتقيس أثر هذه البرامج؛ لتوضيح مدى كفاءة عملها.
- جاءت توصيات الدراسات السابقة بأنه لابد للجامعة أن تبني دوراً أكثر فاعلية في موضوع التدريب، وتخصيص موارد بشرية ومالية.

**منهجية الدراسة**

1. **منهج الدراسة:** في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، استخدم المنهج الكمي الذي يوضح العلاقات بين أبعاد الدراسة من أجل تفسيرها، والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين الواقع وتطويره.

**مجتمع وعينة الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة طالبات جامعة الملك سعود (كلية إدارة الأعمال) اللواتي أتممن التدريب التعاوني، والبالغ عددهن (2957) طالبة، والمشرفات داخل الجهات المدربة اللواتي أشرفن على الطالبات خلال فترة تطبيق التدريب. أما عينة الدراسة فاقتصرت على (325) طالبة، يمثلن 11 % من المجتمع الأصلي للدراسة، والمشرفات عليهن (75) مشرفة. وقد حسبت العينة من خلال استخدام معادلة هيربرت آركن.

]P(1-P)/(SE/t)+]p(1-p)/N

2. **أداة الدراسة:** بعد مراجعة للأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، أُعدت استبانتان؛ الأولى موجهة للخريجة، والأخرى للمشرفة، وتكونتا من ثلاثة محاور يوضحها الجدول التالي:

جدول (1) محاور الاستبانات

| المحور | البنود |
|---|---|
| المهارات الوظيفية | 10 |
| تقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم | 10 |
| مستوى رضا الخريجة والمشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | 10 |
| المجموع | 30 |

## 3. أساليب المعالجة الإحصائية

أ- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ب- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

ج- برنامج (SPSS) باستخدام الحاسوب للتحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات.

د- اختبار(ت) (test–T) للدلالة على الفروق بين المتوسطات.

## 4. صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانات (الخريجات – المشرفات) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه الفقرة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار 23.

**أولاً: الخريجات:**

يوضح الجدول (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول الخاص بالمهارات الوظيفية للخريجة.

جدول (2) المهارات الوظيفية

| | المحور الأول: يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | للالتحاق بسوق العمل | 0.618** | 0.0001 |
| 2 | زيادة ثقة الخريجة | 0.584** | 0.0001 |
| 3 | الالتزام والانضباط الوظيفي | 0.638** | 0.0001 |
| 4 | القدرة على العمل داخل الفريق | 0.561** | 0.0001 |
| 5 | الإحساس بالمسؤولية تجاه المهام المكلفة بها | 0.481* | 0.0001 |
| 6 | ممارسة مهارة التواصل مع الآخرين بفعالية | 0.673** | 0.0001 |
| 7 | تنمية مهارة الحوار الهادف | 0.556** | 0.003 |
| 8 | العمل تحت الضغوطات والتحكم بالانفعالات | 0.267 | 0.178 |
| 9 | ابتكار حلول جديدة في بيئة العمل بناءً على المعرفة النظرية | 0.621** | 0.0001 |
| 10 | تطوير مهارات استخدام التقنية | 0.678** | 0.0001 |

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01

من نتائج جدول (2) السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.481، والحد الأعلى 0.678.

وعليه، فإن جميع فقرات محور برنامج التدريب التعاوني يفي بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية متسقة داخليًا مع المحور الذي

تنتمي إليه؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

ويوضح الجدول (3) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم.

***جدول (3) إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم***

| | المحور الثاني: إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | تعزيز المعارف النظرية في مجال تخصص المهنة | 0.545** | 0.003 |
| 2 | إيجاد كوادر بشرية مناسبة | 0.691** | 0.0001 |
| 3 | مشاركة المرشدة الأكاديمية المتعاونة في توضيح بيئة العمل | 0.508** | 0.007 |
| 4 | إدارة المهام الموكلة للمتدربة للعمل عليها متناسبة مع تخصصها الأكاديمي | 0.694** | 0.0001 |
| 5 | في فهم معايير التعيين | 0.689** | 0.0001 |
| 6 | تحديد الاحتياجات التدريبية للجهة | 0.291 | 0.141 |
| 7 | تعزيز معرفة اللوائح والأنظمة لسوق العمل للراغبين في العمل لدى الجهة | 0.712** | 0.0001 |
| 8 | تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمجال التخصص للمتدربة | 0.536** | 0.004 |
| 9 | تعزيز المهارات الإدارية المهمة مثل (مهارات الكتابة والصياغة للتقارير –عرضها–تقديمها–مناقشتها) للمتدربة | 0.521** | 0.005 |
| 10 | زيادة فرصة التواصل والتعاون مع الجهات التعليمية المناسبة | 0.760** | 0.0001 |

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01**

من نتائج جدول (3) السابق، نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.508، والحد الأعلى 0.760.

وعليه، فإن جميع فقرات محور إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

ويوضح الجدول (4) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني

***جدول (4) مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني***

| | المحور الثالث: مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | إنني راضية عن توفر التدريب التعاوني لدى جهة عملي | 0.348 | 0.075 |
| 2 | إنني أسهمت في توضيح الصورة الواقعية لبيئة العمل لدى المتدربة | 0.554** | 0.003 |
| 3 | ساعد التدريب التعاوني على دمج المعرفة العلمية والمهارة؛ بحيث تخدم سوق العمل | 0.593** | 0.001 |
| 4 | ساعد التدريب التعاوني على اكتشاف كوادر بشرية مؤهلة | 0.554** | 0.003 |
| 5 | المواد العلمية للتخصص ساعدت المتدربة عند تطبيق التدريب التعاوني | 0.666** | 0.0001 |
| 6 | فترة التدريب التعاوني كافية لاكتساب الخبرات والمهارات | 0.380* | 0.050 |
| 7 | الجهة التعليمية كانت مناسبة لاستقطاب المتدربات | 0.590** | 0.001 |
| 8 | المرشدة الأكاديمية المتعاونة على علم كافٍ بسوق العمل | 0.404* | 0.037 |
| 9 | سهولة التعاون مع المرشدة الأكاديمية المتعاونة | 0.536** | 0.004 |
| 10 | أسلوب التقييم للمتدربة واضح | 0.589** | 0.001 |

***** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01*** ****دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05***

من نتائج جدول (4) السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث

دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 و0.05 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.380 والحد الأعلى 0.666.

وعليه، فإن جميع فقرات محور مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث.

**ثانياً: المشرفات:**

يوضح الجدول (5) التالي معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية.

***جدول (5) يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية***

| 1 | المحور الأول: يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 2 | للالتحاق بسوق العمل | 0.856** | 0.0001 |
| 3 | زيادة ثقة الخريجة | 0.707** | 0.0001 |
| 4 | الالتزام والانضباط الوظيفي | 0.843** | 0.0001 |
| 4 | القدرة على العمل داخل الفريق | 0.842** | 0.0001 |
| 5 | الإحساس بالمسؤولية تجاه المهام المكلفة بها | 0.779** | 0.0001 |
| 6 | ممارسة مهارة التواصل مع الاخرين بفعالية | 0.822** | 0.0001 |
| 7 | تنمية مهارة الحوار الهادف | 0.898** | 0.0001 |
| 8 | العمل تحت الضغوطات وتحكم بالانفعالات | 0.672** | 0.003 |
| 9 | ابتكار حلول جديدة في بيئة العمل بناءً على المعرفة النظرية | 0.551* | 0.022 |
| 10 | تطوير مهارات استخدام التقنية | 0.935** | 0.0001 |

*** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01* *** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05***

من نتائج جدول (5) السابق، نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 و0.05؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.551، والحد الأعلى 0.935. وعليه، فإن جميع فقرات محور برنامج التدريب التعاوني يفي بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

يوضح الجدول (6) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم.

***جدول (6) إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم***

| | المحور الثاني: إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | تعزيز المعارف النظرية في مجال تخصص المهنة | 0.741** | 0.001 |
| 2 | إيجاد كوادر بشرية مناسبة | 0.500* | 0.05 |
| 3 | مشاركة المرشدة الأكاديمية المتعاونة في توضيح بيئة العمل | 0.668** | 0.003 |
| 4 | إدارة المهام الموكلة للمتدربة للعمل عليها متناسبة مع تخصصها الأكاديمي | 0.919** | 0.0001 |
| 5 | في فهم معايير التعيين | 0.895** | 0.0001 |
| 6 | تحديد الاحتياجات التدريبية للجهة | 0.894** | 0.0001 |
| 7 | تعزيز معرفة اللوائح والأنظمة لسوق العمل للراغبين في العمل لدى الجهة | 0.786** | 0.0001 |

| | المحور الثاني: إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 8 | تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمجال التخصص للمتدربة | 0.771** | 0.0001 |
| 9 | تعزيز المهارات الإدارية المهمة مثل (مهارات الكتابة والصياغة للتقارير –عرضها–تقديمها–مناقشتها) للمتدربة | 0.658** | 0.004 |
| 10 | زيادة فرصة التواصل والتعاون مع الجهات التعليمية المناسبة | 0.590* | 0.013 |

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05**

من نتائج جدول (6) السابق، نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 و0.05؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.500، والحد الأعلى 0.895.

وعليه، فإن جميع فقرات محور إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

يوضح الجدول (7) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني.

***جدول (7) مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني***

| | المحور الثالث: مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | إنني راضية عن توفر التدريب التعاوني لدى جهة عملي | 0.754** | 0.0001 |
| 2 | إنني أسهمت في توضيح الصورة الواقعية لبيئة العمل لدى المتدربة | 0.822** | 0.0001 |
| 3 | ساعد التدريب التعاوني على دمج المعرفة العلمية والمهارة؛ بحيث تخدم سوق العمل | 0.878** | 0.0001 |
| 4 | ساعد التدريب التعاوني على اكتشاف كوادر بشرية مؤهلة | 0.784** | 0.0001 |
| 5 | المواد العلمية للتخصص ساعدت المتدربة عند تطبيق التدريب التعاوني | 0.953** | 0.0001 |
| 6 | فترة التدريب التعاوني كافية لاكتساب الخبرات والمهارات | 0.743** | 0.0001 |
| 7 | الجهة التعليمية كانت مناسبة لاستقطاب المتدربات | 0.920** | 0.001 |
| 8 | المرشدة الأكاديمية المتعاونة على علم كافٍ بسوق العمل | 0.892** | 0.0001 |
| 9 | سهولة التعاون مع المرشدة الأكاديمية المتعاونة | 0.895** | 0.0001 |
| 10 | أسلوب التقييم للمتدربة واضح | 0.730** | 0.001 |

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01**

من نتائج جدول (7) السابق، نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.743، والحد الأعلى 0.953.

وعليه، فإن جميع فقرات محور مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث.

## 5. ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Alpha s'Cronbach (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينات استطلاعية.

**أولاً: الخريجات:**

العينة الاستطلاعية مكونة من (27) خريجة، وقد استبعدت من العينة الكلية. ويوضح الجدول رقم (8) معاملات ثبات أداة الدراسة.

***جدول (8) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة***

| المحاور | عدد العبارات | ثبات البعد |
|---|---|---|
| المحور الأول | 10 | 0.774 |
| المحور الثاني | 10 | 0.794 |
| المحور الثالث | 10 | 0.70 |
| الثبات العام للاستبانة | 30 | 0.905 |

يتضح من الجدول رقم (8) أن معامل الثبات العام للاستبانة مرتفع؛ حيث بلغ (0.905)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد 0.70 كحد أدنى للثبات (Nunnally & Bernstein, 1994:264-265)

**ثانياً: المشرفات:**

عينة استطلاعية مكونة من (17) مشرفة، وقد استبعدت من العينة الكلية. ويوضح الجدول رقم (9) معاملات ثبات أداة الدراسة.

***جدول (9) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة***

| المحاور | عدد العبارات | ثبات البعد |
|---|---|---|
| **المحور الأول** | 10 | 0.932 |
| **المحور الثاني** | 10 | 0.909 |
| **المحور الثالث** | 10 | 0.951 |
| **الثبات العام للاستبانة** | 30 | 0.968 |

يتضح من الجدول رقم (9) أن معامل الثبات العام للاستبانة مرتفع؛ حيث بلغ (0.968)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد 0.70 كحد أدنى للثبات (Nunnally & Bernstein, 1994:264-265)

## 6. نتائج الدراسة وتفسيرها:

كانت الاستجابات هي أحد الاختيارات الخمسة (موافق بشدة– موافق– محايد– معارض–معارض بشدة) كمقياس ترتيبي، والأرقام التي تدخل في البرنامج، وهي (موافق بشدة=5 – موافق= 4– محايد=3– معارض=2–معارض بشدة=1) للعبارات الإيجابية تعبر عن الأوزان، ونحسب بذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح)، ثم يحدد الاتجاه حسب قيم المتوسط المرجح. ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في محاور الدراسة؛ جرى حساب المدى: المدى=5–1=4 ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمس؛ للحصول على طول الفقرة؛ أي: طول الفقرة =4÷5=0.8

بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا. ويوضح جدول رقم (10) أطوال الفترات كما يأتي:

*جدول رقم (10): ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي للعبارات الإيجابية*

| الاستجابة | المتوسط المرجح للعبارات الإيجابية | المستوى |
|---|---|---|
| موافق بشدة | من 4.20 إلى 5 | مرتفع |
| موافق | من 3.40 إلى 4.19 | |
| محايد | من 2.60 إلى 3.39 | متوسط |
| معارض | من1.80 إلى 2.59 | منخفض |
| معارض بشدة | من 1 إلى 1.79 | |

**أولاً: البيانات العامة:**

**الخريجات:**

بلغ أفراد عينة الدراسة 325 مجيبًا؛ حيث إن 55% من أفراد عينة الدراسة موظفات، و36% من أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (أكبر من 30 سنة)، و26% تخصصهم العلمي إدارة، و32% خبرتهم العملية من 5 سنوات فأكثر 43% لا يوجد لهم مستوى إداري.

*جدول رقم (11): المحور الأول: يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية*

| العبارة | التكرار/النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تهيئة الخريجة للالتحاق بسوق العمل | التكرار | 104 | 92 | 64 | 24 | 41 | 3.60 | 1.34 | موافق | 10 |
| | النسبة | 32 | 28.3 | 19.7 | 7.4 | 12.6 | | | | |
| زيادة ثقة الخريجة | التكرار | 115 | 102 | 45 | 28 | 35 | 3.72 | 1.31 | موافق | 6 |
| | النسبة | 35.4 | 31.4 | 13.8 | 8.6 | 10.8 | | | | |
| الالتزام والانضباط الوظيفي | التكرار | 137 | 98 | 39 | 30 | 21 | 3.92 | 1.22 | موافق | 1 |
| | النسبة | 42.2 | 30.2 | 12 | 9.2 | 6.5 | | | | |
| تعزيز القدرة على العمل داخل الفريق | التكرار | 128 | 100 | 40 | 22 | 35 | 3.81 | 1.31 | موافق | 2.5 |
| | النسبة | 39.4 | 30.8 | 12.3 | 6.8 | 10.8 | | | | |
| الإحساس بالمسؤولية تجاه المهام المكلفة بها | التكرار | 113 | 118 | 38 | 32 | 24 | 3.81 | 1.22 | موافق | 2.5 |
| | النسبة | 34.8 | 36.3 | 11.7 | 9.8 | 7.4 | | | | |
| تطوير مهارة التواصل مع الآخرين بفعالية | التكرار | 123 | 107 | 34 | 27 | 34 | 3.80 | 1.31 | موافق | 4.5 |
| | النسبة | 37.8 | 32.9 | 10.5 | 8.3 | 10.5 | | | | |
| تنمية مهارة الحوار الهادف | التكرار | 95 | 112 | 56 | 38 | 24 | 3.66 | 1.22 | موافق | 8 |
| | النسبة | 29.2 | 34.5 | 17.2 | 11.7 | 7.4 | | | | |
| العمل تحت الضغوطات والتحكم بالانفعالات | التكرار | 113 | 110 | 53 | 25 | 24 | 3.80 | 1.20 | موافق | 4.5 |
| | النسبة | 34.8 | 33.8 | 16.3 | 7.7 | 7.4 | | | | |
| ابتكار حلول جديدة في بيئة العمل بناءً على المعرفة النظرية | التكرار | 90 | 115 | 56 | 38 | 26 | 3.63 | 1.23 | موافق | 9 |
| | النسبة | 27.7 | 35.4 | 17.2 | 11.7 | 8 | | | | |

| العبارة | التكرار/النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تطوير مهارات استخدام التقنية | التكرار | 98 | 127 | 40 | 38 | 25 | 3.71 | 1.23 | موافق | 7 |
| | النسبة | 30.2 | 38.2 | 12.3 | 11.7 | 7.7 | | | | |
| النتيجة النهائية | | | | | | | 3.75 | 0.85 | موافق | |

يتضح من الجدول (11) الترتيب التنازلي للمحور الأول (يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية)؛ حيث جاءت نتيجة المحور (موافق)؛ مما يعني الموافقة على أن برنامج التدريب التعاوني يسهم في سد حاجة الخريجة للمهارات الوظيفية من وجهة نظر الخريجات؛ حيث بلغ المتوسط المرجح للأوزان (3.75) بانحراف معياري (0.85)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني تجانس أفراد العينة.

***جدول رقم (12): المحور الثاني: إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم***

| العبارة | التكرار/ النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تعزيز المعارف النظرية في مجال تخصص المهنة | التكرار | 76 | 123 | 65 | 28 | 33 | 3.56 | 1.22 | موافق | 5 |
| | النسبة | 23.4 | 37.8 | 20 | 8.6 | 10.2 | | | | |
| إيجاد عروض وظيفية للخريجة | التكرار | 85 | 97 | 65 | 43 | 35 | 3.47 | 1.30 | موافق | 8 |
| | النسبة | 26.2 | 29.8 | 20 | 13.2 | 10.8 | | | | |
| مشاركة المرشدة الأكاديمية المتعاونة في توضيح بيئة العمل | التكرار | 78 | 107 | 66 | 51 | 23 | 3.51 | 1.21 | موافق | 6 |
| | النسبة | 24 | 32.9 | 20.3 | 15.7 | 7.1 | | | | |
| تناسب المهام الموكلة للخريجة للعمل عليها مع تخصصها الأكاديمي | التكرار | 75 | 81 | 83 | 54 | 32 | 3.35 | 1.27 | موافق | 10 |
| | النسبة | 23.1 | 24.9 | 25.5 | 16.6 | 9.8 | | | | |
| توضيح معايير التعيين | التكرار | 73 | 108 | 71 | 48 | 25 | 3.48 | 1.21 | موافق | 7 |
| | النسبة | 22.5 | 33.2 | 21.8 | 14.8 | 7.7 | | | | |
| تحديد جوانب احتياجات التدريب للخريجة | التكرار | 88 | 122 | 45 | 38 | 32 | 3.60 | 1.27 | موافق | 4 |
| | النسبة | 27.1 | 37.5 | 13.8 | 11.7 | 9.8 | | | | |
| معرفة اللوائح والأنظمة لسوق العمل | التكرار | 76 | 112 | 50 | 47 | 40 | 3.42 | 1.32 | موافق | 9 |
| | النسبة | 23.4 | 34.5 | 15.4 | 14.5 | 12.3 | | | | |
| تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمجال التخصص | التكرار | 96 | 119 | 50 | 26 | 34 | 3.67 | 1.27 | موافق | 2.5 |
| | النسبة | 29.5 | 36.6 | 15.4 | 8 | 10.5 | | | | |
| تعزيز المهارات الإدارية المهمة مثل (مهارات الكتابة والصياغة للتقارير –عرضها–تقديمها– مناقشتها) للمتدربة | التكرار | 104 | 122 | 49 | 28 | 22 | 3.80 | 1.18 | موافق | 1 |
| | النسبة | 32 | 37.5 | 15.1 | 8.6 | 6.8 | | | | |

| العبارة | التكرار/ النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل والتعاون مع جهات سوق العمل المناسبة للتخصص | التكرار | 89 | 122 | 61 | 25 | 28 | 3.67 | 1.20 | موافق | 2.5 |
| | النسبة | 27.4 | 37.5 | 18.8 | 7.7 | 8.6 | | | | |
| النتيجة النهائية | | | | | | | 3.55 | 0.81 | موافق | |

يتضح من الجدول (12) الترتيب التنازلي للمحور الثاني (إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم)؛ حيث جاءت نتيجة المحور (موافق)؛ مما يعني الموافقة على أن برنامج التدريب التعاوني يسهم بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم من وجهة نظر الخريجات؛ حيث بلغ المتوسط المرجح للأوزان (3.55) بانحراف معياري (0.81)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني تجانس أفراد العينة.

***جدول رقم (13): المحور الثالث: مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني***

| العبارة | التكرار / النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| وجود التدريب التعاوني كمقرر أساسي ومتطلب للتخرج أمر حيوي للطالب | التكرار | 155 | 75 | 34 | 36 | 25 | 3.92 | 1.31 | موافق | 1 |
| | النسبة | 47.7 | 23.1 | 10.5 | 11.1 | 7.7 | | | | |
| وضحت صورة البيئة الواقعية للعمل؛ بحيث يمكن للفرد التكييف بشكل كبير مع التغيرات التي تحدث داخل سوق العمل | التكرار | 102 | 129 | 48 | 27 | 19 | 3.82 | 1.14 | موافق | 2 |
| | النسبة | 31.4 | 39.7 | 14.8 | 8.3 | 5.8 | | | | |
| ساعد التدريب التعاوني على دمج المعرفة العلمية والمهارة؛ بحيث تخدمني في سوق العمل | التكرار | 91 | 104 | 78 | 27 | 25 | 3.64 | 1.20 | موافق | 5 |
| | النسبة | 28 | 32 | 24 | 8.3 | 7.7 | | | | |
| ساعدني التدريب التعاوني على اكتشاف رغبتي | التكرار | 87 | 103 | 64 | 46 | 25 | 3.56 | 1.24 | موافق | 7 |
| | النسبة | 26.8 | 31.7 | 19.7 | 14.2 | 7.7 | | | | |
| كانت المواد العلمية عند دراسة التخصص مفيدة حين مارست التدريب التعاوني | التكرار | 95 | 105 | 65 | 31 | 29 | 3.63 | 1.24 | موافق | 6 |
| | النسبة | 29.2 | 32.3 | 20 | 9.5 | 8.9 | | | | |
| فترة التدريب التعاوني كافية لاكتساب الخبرات والمهارات | التكرار | 66 | 103 | 64 | 53 | 39 | 3.32 | 1.29 | موافق | 10 |
| | النسبة | 20.3 | 31.7 | 19.7 | 16.3 | 12 | | | | |
| جهة التدريب أوكلت لي مهام في تخصصي العلمي | التكرار | 78 | 102 | 53 | 56 | 36 | 3.40 | 1.32 | موافق | 9 |
| | النسبة | 24 | 31.4 | 16.3 | 17.2 | 11.1 | | | | |

| العبارة | التكرار / النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المرشدة الأكاديمية المتعاونة على علم كافٍ بسوق العمل | التكرار | 94 | 92 | 59 | 51 | 29 | 3.53 | 1.30 | موافق | 8 |
| | النسبة | 28.9 | 28.3 | 18.2 | 15.7 | 8.9 | | | | |
| سهولة التعاون مع المرشدة الأكاديمية المتعاونة | التكرار | 91 | 113 | 64 | 31 | 26 | 3.65 | 1.21 | موافق | 4 |
| | النسبة | 28 | 34.8 | 19.7 | 9.5 | 8 | | | | |
| أسلوب التقييم للخريجة واضح | التكرار | 110 | 104 | 44 | 36 | 31 | 3.70 | 1.30 | موافق | 3 |
| | النسبة | 33.8 | 32 | 13.5 | 11.1 | 9.5 | | | | |
| النتيجة النهائية | | | | | | | 3.62 | 0.78 | موافق | |

يتضح من الجدول (13) الترتيب التنازلي للمحور الثالث (مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني)؛ حيث جاءت نتيجة المحور (موافق)؛ مما يعني الرضا عن مستوى مخرجات التدريب التعاوني من وجهة نظر الخريجات؛ حيث بلغ المتوسط المرجح للأوزان (3.62) بانحراف معياري (0.78)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني تجانس أفراد العينة.

**المشرفات:**

بلغ أفراد عينة الدراسة 75 مجيبًا؛ حيث إن 61% من أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (من 30 سنة إلى أقل من 35 سنة)، وأن 44% مستواهم الإداري إدارة وسطى، و44% يحملون شهادة البكالوريوس، وتقريبًا 55% خبرتهم العملية من 5 سنوات فأكثر، ومن حيث التخصص العلمي فـ 67% تقريبًا في مجال إدارة الأعمال.

***جدول رقم (14): المحور الأول: يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية***

| العبارة | التكرار/ النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تهيئة الخريجة للالتحاق بسوق العمل | التكرار | 6 | 5 | 23 | 23 | 18 | 2.44 | 1.15 | معارض | 9 |
| | النسبة | 24 | 30.7 | 30.7 | 6.7 | 8 | | | | |
| زيادة ثقة الخريجة | التكرار | 5 | 33 | 22 | 11 | 4 | 3.32 | 1.12 | محايد | 6 |
| | النسبة | 3.7 | 44 | 29.3 | 14.7 | 5.3 | | | | |
| الالتزام والانضباط الوظيفي | التكرار | 27 | 30 | 9 | 4 | 5 | 3.93 | 1.13 | موافق | 2 |
| | النسبة | 36 | 40 | 12 | 5.3 | 6.7 | | | | |
| القدرة على العمل داخل الفريق | التكرار | 10 | 24 | 26 | 8 | 7 | 3.29 | 1.28 | محايد | 7 |
| | النسبة | 13.3 | 32 | 34.7 | 10.7 | 9.3 | | | | |
| الإحساس بالمسؤولية تجاه المهام المكلفة بها | التكرار | 11 | 26 | 31 | 6 | 1 | 3.53 | 1.16 | موافق | 5 |
| | النسبة | 14.7 | 34.7 | 41.3 | 8 | 1.3 | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ممارسة مهارة التواصل مع الآخرين بفعالية | التكرار | 31 | 22 | 16 | 2 | 4 | 3.99 | 1.11 | موافق | 1 |
| | النسبة | 41.3 | 29.3 | 21.3 | 2.7 | 5.3 | | | | |
| تنمية مهارة الحوار الهادف | التكرار | 4 | 21 | 17 | 28 | 5 | 2.88 | 1.19 | محايد | 8 |
| | النسبة | 5.3 | 28 | 22.7 | 37.3 | 6.7 | | | | |
| العمل تحت الضغوطات والتحكم بالانفعالات | التكرار | 20 | 25 | 23 | 4 | 3 | 3.73 | 1.04 | موافق | 3 |
| | النسبة | 26.3 | 33.3 | 30.7 | 5.3 | 4 | | | | |
| ابتكار حلول جديدة في بيئة العمل بناءً على المعرفة النظرية | التكرار | 4 | 6 | 18 | 18 | 29 | 2.17 | 1.19 | معارض | 10 |
| | النسبة | 5.3 | 8 | 24 | 24 | 38.7 | | | | |
| تطوير مهارات استخدام التقنية | التكرار | 21 | 23 | 19 | 7 | 5 | 3.64 | 1.19 | موافق | 4 |
| | النسبة | 28 | 30.7 | 25.3 | 9.3 | 6.7 | | | | |
| النتيجة النهائية | | | | | | | 3.24 | 0.82 | محايد | |

يتضح من الجدول (14) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، والترتيب التنازلي لفقرات المحور الأول (يفي برنامج التدريب التعاوني بحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على (الإحساس بالمسؤولية تجاه المهام المكلفة بها) بمتوسط حسابي (4) وانحراف معياري (1.16) بإجمالي موافق بشدة وموافق عدد (53) مستجيبا من أصل (75)، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على (الالتحاق بسوق العمل) بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.15) بإجمالي موافق وموافق بشدة عدد (41) مستجيبا من أصل (75)، كما يتضح من الجدول أن نتيجة المحور جاءت (موافق)؛ مما يعني الموافقة على أن برنامج التدريب التعاوني يسهم في سد حاجة الخريجة للمهارات الوظيفية من وجهة نظر المشرفات؛ حيث بلغ المتوسط المرجح للأوزان (3.81) بانحراف معياري (0.82)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني تجانس أفراد العينة.

***جدول رقم (15): المحور الثاني: إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم***

| العبارة | التكرار /النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تعزيز المعارف النظرية في مجال تخصص المهنة | التكرار | 19 | 32 | 19 | 3 | 2 | 3.84 | 0.94 | موافق | 2 |
| | النسبة | 25.3 | 42.7 | 25.3 | 4 | 2.7 | | | | |
| إيجاد كوادر بشرية مناسبة | التكرار | 22 | 23 | 23 | 3 | 4 | 3.75 | 1.09 | موافق | 4 |
| | النسبة | 29.3 | 30.7 | 30.7 | 4 | 5.3 | | | | |
| مشاركة المرشدة الأكاديمية المتعاونة في توضيح بيئة العمل | التكرار | 20 | 16 | 23 | 11 | 5 | 3.47 | 1.22 | موافق | 7 |
| | النسبة | 26.7 | 21.3 | 30.7 | 14.7 | 6.7 | | | | |
| إدارة المهام الموكلة للمتدربة للعمل عليها متناسبة مع تخصصها الأكاديمي | التكرار | 20 | 20 | 18 | 8 | 9 | 3.45 | 1.32 | موافق | 8.5 |
| | النسبة | 26.7 | 26.7 | 24 | 10.7 | 12 | | | | |
| فهم معايير التعيين | التكرار | 18 | 21 | 21 | 7 | 8 | 3.45 | 1.26 | موافق | 8.5 |
| | النسبة | 24 | 28 | 28 | 9.3 | 10.7 | | | | |

| العبارة | التكرار /النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الاحتياجات التدريبية للجهة | التكرار | 18 | 22 | 18 | 8 | 9 | 3.43 | 1.30 | موافق | 10 |
| | النسبة | 24 | 29.3 | 24 | 10.7 | 12 | | | | |
| تعزيز معرفة اللوائح والأنظمة لسوق العمل للراغبين في العمل لدى الجهة | التكرار | 22 | 24 | 15 | 10 | 4 | 3.67 | 1.19 | موافق | 5 |
| | النسبة | 29.3 | 32 | 20 | 13.3 | 5.3 | | | | |
| تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمجال التخصص للمتدربة | التكرار | 18 | 20 | 23 | 10 | 4 | 3.51 | 1.16 | موافق | 6 |
| | النسبة | 24 | 26.7 | 30.7 | 13.3 | 5.3 | | | | |
| تعزيز المهارات الإدارية المهمة مثل (مهارات الكتابة والصياغة للتقارير– عرضها–تقديمها–مناقشتها) للمتدربة | التكرار | 27 | 25 | 16 | 4 | 3 | 3.92 | 1.08 | موافق | 1 |
| | النسبة | 36 | 33.3 | 21.3 | 5.3 | 4 | | | | |
| زيادة فرصة التواصل والتعاون مع الجهات التعلمية المناسبة | التكرار | 23 | 28 | 17 | 2 | 5 | 3.83 | 1.11 | موافق | 3 |
| | النسبة | 30.7 | 37.3 | 22.7 | 2.7 | 6.7 | | | | |
| النتيجة النهائية | | | | | | | 3.63 | 0.78 | موافق | |

يتضح من الجدول (15) الترتيب التنازلي للمحور الثاني (إسهام التدريب التعاوني بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم)؛ حيث جاءت نتيجة المحور (موافق)؛ مما يعني الموافقة على أن برنامج التدريب التعاوني يسهم بتقليل الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم من وجهة نظر المشرفات؛ حيث بلغ المتوسط المرجح للأوزان (3.63) بانحراف معياري (0.78)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني تجانس أفراد العينة.

***جدول رقم (16): المحور الثالث: مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني***

| العبارة | التكرار/ النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إنني راضية عن توفر التدريب التعاوني لدى جهة عملي | التكرار | 17 | 26 | 20 | 5 | 7 | 3.55 | 1.19 | موافق | 3 |
| | النسبة | 22.7 | 34.7 | 26.7 | 6.7 | 9.3 | | | | |
| إنني أسهمت في توضيح الصورة الواقعية لبيئة للعمل لدى المتدربة | التكرار | 16 | 30 | 10 | 13 | 6 | 3.50 | 1.23 | موافق | 4 |
| | النسبة | 21.3 | 40 | 13.3 | 17.3 | 8 | | | | |
| ساعد التدريب التعاوني على دمج المعرفة العلمية والمهارة؛ بحيث تخدم سوق العمل | التكرار | 21 | 30 | 10 | 9 | 5 | 3.71 | 1.19 | موافق | 2 |
| | النسبة | 28 | 40 | 13.3 | 12 | 6.7 | | | | |
| ساعد التدريب التعاوني على اكتشاف كوادر بشرية مؤهلة | التكرار | 17 | 39 | 11 | 2 | 6 | 3.79 | 1.08 | موافق | 1 |
| | النسبة | 22.7 | 52 | 14.7 | 2.7 | 8 | | | | |

| العبارة | التكرار/ النسبة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المواد العلمية للتخصص ساعدت المتدربة عند تطبيق التدريب التعاوني | التكرار | 12 | 22 | 26 | 7 | 8 | 3.31 | 1.17 | موافق | 8 |
| | النسبة | 16 | 29.3 | 34.7 | 9.3 | 10.7 | | | | |
| فترة التدريب التعاوني كافية لاكتساب الخبرات والمهارات | التكرار | 14 | 20 | 23 | 11 | 7 | 3.31 | 1.21 | موافق | 8 |
| | النسبة | 18.7 | 26.7 | 30.7 | 14.7 | 9.3 | | | | |
| الجهة التعلمية كانت مناسبة لاستقطاب المتدربات | التكرار | 13 | 19 | 22 | 9 | 12 | 3.16 | 1.31 | موافق | 10 |
| | النسبة | 17.3 | 25.3 | 29.3 | 12 | 16 | | | | |
| المرشدة الأكاديمية المتعاونة على علم كافٍ بسوق العمل | التكرار | 19 | 15 | 21 | 10 | 10 | 3.31 | 1.35 | موافق | 8 |
| | النسبة | 25.3 | 20 | 28 | 13.3 | 13.3 | | | | |
| سهولة التعاون مع المرشدة الأكاديمية المتعاونة | التكرار | 12 | 24 | 26 | 8 | 5 | 3.40 | 1.10 | موافق | 6 |
| | النسبة | 16 | 32 | 34 | 10.7 | 6.7 | | | | |
| أسلوب التقييم للمتدربة واضح | التكرار | 14 | 29 | 16 | 7 | 9 | 3.43 | 1.24 | موافق | 5 |
| | النسبة | 18.7 | 38.7 | 21.3 | 9.3 | 12 | | | | |
| النتيجة النهائية | | | | | | | 3.44 | 0.84 | موافق | |

يتضح من الجدول (16) الترتيب التنازلي للمحور الثالث (مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني)؛ حيث جاءت نتيجة المحور (موافق)؛ مما يعني الرضا عن مستوى مخرجات التدريب التعاوني من وجهة نظر المشرفات؛ حيث بلغ المتوسط المرجح للأوزان (3.44) بانحراف معياري (0.84)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني تجانس أفراد العينة.

**ثانياً: الإجابة عن الفرضيات:**

**الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني تعزى للمتغيرات (الحالة الوظيفية–العمر–المؤهل العلمي–التخصص العلمي–الخبرة العملية–المستوى الإداري).**

***جدول رقم (17): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والحالة الوظيفية***

| مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني | الحالة الوظيفية | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| | عاطلة | موظفة | | | |
| أوافق بشدة | 24.5% | 30.9% | 11.352 | 0.023 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 26.5% | 36.5% | | | |
| محايد | 28.6% | 20.2% | | | |
| معارض | 8.8% | 7.9% | | | |
| معارض بشدة | 11.6% | 4.5% | | | |

يتضح لنا من الجدول (17) وجود علاقة بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والحالة الوظيفية في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.023 أقل من 0.05.

**جدول رقم (18): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والفئة العمرية**

| مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني | الفئة العمرية | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أقل من 25 | من 25 إلى أقل من 30سنة | أكبر من 30سنة | | | |
| أوافق بشدة | 46.9% | 29.2% | 27.6% | 18.636 | 0.017 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 20.8% | 35.4% | 37.9% | | | |
| محايد | 18.8% | 11.5% | 11.2% | | | |
| معارض | 6.2% | 13.3% | 12.9% | | | |
| معارض بشدة | 7.3% | 10.6% | 10.3% | | | |

يتضح لنا من الجدول (18) وجود علاقة بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والفئة العمرية في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.017 أقل من 0.05.

**جدول رقم (19): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والمؤهل العلمي**

| مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني | المؤهل العلمي | | | | | | | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإدارة | تسويق | محاسبة | اقتصاد | مالية | نظم معلومات إدارية | التحليل الكمي | الإدارة العامة | الإدارة الصحية | | | |
| أوافق بشدة | 36.9% | 3.7% | 10.5% | 28.8% | 14.3% | 21.7% | 5.3% | 37.8% | - | 87.108 | 0.0001 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 39.3% | 22.2% | 57.9% | 46.2% | 28.6% | 34.8% | 15.8% | 32.4% | 23.5% | | | |
| محايد | 19% | 59.3% | 28.9% | 25% | 46.4% | 39.1% | 63.2% | 27% | 64.7% | | | |
| معارض | 4.8% | 14.8% | 2.6% | - | 7.1% | - | 15.8% | 2.7% | 5.9% | | | |
| معارض بشدة | - | - | - | - | 3.6% | 4.3% | - | - | 5.9% | | | |

يتضح لنا من الجدول (19) وجود علاقة بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والمؤهل العلمي في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.0001 أقل من 0.05.

**جدول رقم (20): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والخبرة العملية**

| مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني | الخبرة العملية | | | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لا يوجد | أقل من سنة | من سنة إلى 3 سنوات | من 3 سنوات إلى 5 سنوات | من 5 سنوات فأكثر | | | |
| أوافق بشدة | 32.3% | 22.4% | 26.5% | 41% | 24.8% | 42.858 | 0.0001 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 21.5% | 19.4% | 34.7% | 25.6% | 47.6% | | | |
| محايد | 21.5% | 37.3% | 30.6% | 10.3% | 19% | | | |
| معارض | 9.2% | 11.9% | 4.1% | 10.3% | 6.7% | | | |
| مغرض بشدة | 15.4% | 9% | 4.1% | 12.8% | 1.9% | | | |

يتضح لنا من الجدول (20) وجود علاقة بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والخبرة العملية في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.0001 أقل من 0.05.

***جدول رقم (21): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والمستوى الإداري***

| مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني | المستوى الإداري | | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لا يوجد | إدارة مباشرة | إدارة وسطى | إدارة عليا | | | |
| أوافق بشدة | 28.6% | 12.3% | 25.6% | 16.7% | 32.839 | 0.001 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 43.6% | 38.5% | 34.5% | 16.7% | | | |
| محايد | 22.1% | 46.2% | 34.6% | 54.8% | | | |
| معارض | 4.3% | 3.1% | 3.8% | 11.9% | | | |
| معارض بشدة | 1.4% | - | 1.3% | - | | | |

يتضح لنا من الجدول (21) وجود علاقة بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني والمستوى الإداري في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.001 أقل من 0.05.

**الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني تعزى للمتغيرات (العمر–المستوى الإداري–المؤهل العلمي–الخبرة العملية–التخصص العلمي).**

***جدول رقم (22): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والعمر***

| مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | الفئة العمرية | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | من 25 إلى أقل من 30 سنة | من 30الى أقل من 35 سنة | أكبر من 35 سنة | | | |
| أوافق بشدة | 17.4% | 17.4% | 16.7% | 20.134 | 0.010 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 26.1% | 28.3% | - | | | |
| محايد | 13% | 41.3% | - | | | |
| معارض | 17.4% | 6.5% | 33.3% | | | |
| معارض بشدة | 26.1% | 6.5% | 50% | | | |

يتضح لنا من الجدول (22) وجود علاقة بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والفئة العمرية في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.010 أقل من 0.05.

*جدول رقم (23): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (chi-square) بين محور مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والمستوى الإداري*

| مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | المستوى الإداري | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | إدارة مباشرة | إدارة وسطى | إدارة عليا | | | |
| أوافق بشدة | 15.6% | 9.1% | 50% | 25.884 | 0.001 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 18.8% | 36.4% | 10% | | | |
| محايد | 15.6% | 45.5% | 20% | | | |
| معارض | 21.9% | 3% | 10% | | | |
| معارض بشدة | 28.1% | 6.1% | 10% | | | |

يتضح لنا من الجدول (23) وجود علاقة بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والمستوى الإداري في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.001 أقل من 0.05.

*جدول رقم (24): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (chi-square) بين محور مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والمؤهل العلمي*

| مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | المؤهل العلمي | | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | ماجستير | دكتوراه | دبلوم/ ثانوي | | | |
| أوافق بشدة | 18.2% | 10.7% | 40% | - | 26.140 | 0.010 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 27.3% | 21.45 | 10% | 75% | | | |
| محايد | 21.2% | 50% | - | 25% | | | |
| معارض | 21.2% | - | 20% | - | | | |
| معارض بشدة | 12.1% | 17.9% | 30% | - | | | |

يتضح لنا من الجدول (24) وجود علاقة بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والمؤهل العلمي في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.010 أقل من 0.05.

*جدول رقم (25): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والخبرة العملية*

| مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | الخبرة العملية | | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | من سنة إلى اقل من 3 سنوات | من 3سنوات إلى اقل من 5 سنوات | من 5 سنوات فأكثر | | | |
| أوافق بشدة | 20% | 21.1% | 14.6% | 32.696 | 0.0001 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 20% | 31.6% | 24.4% | | | |
| محايد | - | 5.3% | 51.2% | | | |
| معارض | 13.3% | 26.3% | 4.9% | | | |
| معارض بشدة | 46.7% | 15.8% | 4.9% | | | |

يتضح لنا من الجدول (25) وجود علاقة بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والخبرة العملية في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.0001 أقل من 0.05.

*جدول رقم (26): نتائج اختبار مربع كاي للاستقلال (square-chi) بين محور مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والتخصص العلمي*

| مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني | التخصص العلمي | | قيمة مربع كاي | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| | مجال إدارة الأعمال | غير ذلك | | | |
| أوافق بشدة | 28% | 20% | 11.878 | 0.018 | وجود دلالة إحصائية |
| أوافق | 14% | 32% | | | |
| محايد | 38% | 8% | | | |
| معارض | 12% | 16% | | | |
| معارض بشدة | 8% | 24% | | | |

يتضح لنا من الجدول (26) وجود علاقة بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والتخصص العلمي في عينة الدراسة؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.018 أقل من 0.05.

**الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول رضاهم عن مخرجات التدريب التعاوني.**

*جدول رقم (27): نتائج اختبار فرق المتوسطين (ت) (test-t Independent) متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول رضاهن عن مخرجات التدريب التعاوني*

| العينات | التكرار | متوسط الإجابات | الانحراف المعياري | قيمة ت | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشرفات | 75 | 3.44 | 0.84 | -1.705 | 0.473 | عدم وجود دلالة إحصائية |
| الخريجات | 325 | 3.62 | 0.78 | | | |

يتضح لنا من الجدول (27) عدم وجود فروق بين متوسطي إجابات الخريجات والمشرفات حول رضاهن عن مخرجات التدريب التعاوني؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.473 أكبر من 0.05.

**الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول أثر التدريب التعاوني في التقليل من فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم.**

*جدول رقم (28): نتائج اختبار فرق المتوسطين (ت) (test-t Independent) متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول أثر التدريب التعاوني في التقليل من فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم.*

| العينات | التكرار | متوسط الإجابات | الانحراف المعياري | قيمة ت | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشرفات | 75 | 3.63 | 0.78 | 1.601 | 0.110 | عدم وجود دلالة إحصائية |
| الخريجات | 325 | 3.55 | 0.81 | | | |

يتضح لنا من الجدول (28) عدم وجود فروق بين متوسطي إجابات الخريجات والمشرفات حول أثر التدريب التعاوني في التقليل من فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.110 أكبر من 0.05.

**الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الخريجات وعينة المشرفات فيما يخص برنامج التدريب التعاوني وحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية.**

***جدول رقم (29): نتائج اختبار فرق المتوسطين (ت) (test-t Independent) متوسط استجابات الخريجات والمشرفات فيما يخص برنامج التدريب التعاوني وحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية.***

| العينات | التكرار | متوسط الإجابات | الانحراف المعياري | قيمة ت | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشرفات | 75 | 3.24 | 0.82 | -4.903 | 0.034 | وجود دلالة إحصائية |
| الخريجات | 325 | 3.75 | 0.85 | | | |

يتضح لنا من الجدول (29) وجود فروق بين متوسطي إجابات الخريجات والمشرفات فيما يخص برنامج التدريب التعاوني وحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية؛ حيث جاءت قيمة الدلالة 0.034 أقل من 0.05.

## 7. مناقشة النتائج:

هدف هذا البحث إلى تحليل اتجاهات طالبات ومشرفات التدريب التعاوني في بيئة العمل السعودي؛ بالإضافة إلى التعرف على اتجاهات طالبات كلية إدارة الأعمال ومشرفات التدريب التعاوني حول فعالية التدريب؛ وتقييم أثر إسهام التدريب التعاوني في تقليل فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم، وقياس نسبة الرضا عن برنامج التدريب التعاوني لدى كل من الخريجة والمشرفة عليها.

نصت الفرضية الأولى على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الخريجة عن مخرجات التدريب التعاوني تعزى للمتغيرات (الحالة الوظيفية-العمر-المؤهل العلمي-التخصص العلمي-الخبرة العملية-والمستوى الإداري). أثبتت النتائج صحة هذه الفرضية بكافة متغيراتها الديموغرافية؛ إذ من المنطقي أن توجد علاقة بين رضا الخريجة عن مخرجات التدريب والحالة الوظيفة، فشغل الخريجة لعمل يتوافق مع إمكانياتها وشهاداتها ومهاراتها التي اكتسبتها أثناء دراستها الجامعية يعزز من فرصها في النمو والتقدم. فضلاً عن ذلك، فإن نسبة 25.6% من المشاركات شغلن مناصب في الإدارة الوسطى. كذلك فإن مؤهل الطالبة الجامعي، كخريجة إدارة أعمال، يسهل لها العمل في قطاعات مختلفة ومؤسسات حكومية، وخاصة، ومشتركة، والأمر أيضًا بالنسبة للتخصص العلمي؛ إذ كانت النسبة الأعلى لخريجات قسم الإدارة بنسبة 36.9%، في حين بلغ عدد طالبات التسويق 3.7%، خصوصا أن توجه المملكة العربية السعودية نحو تمكين المرأة فتح لها آفاقًا عدة لتثبت ذاتها، وتقدم إسهاماتها المتميزة في تطوير عملها؛ ليكون فاعلًا ومنتجًا. ومن الطبيعي أن يشكل التدريب التعاوني أول فرصة عمل تكتسب فيها الخريجة الخبرة العملية، وتتعرف على واقع العمل عن كثب.

وتناولت الفرضية الثانية وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني تعزى للمتغيرات (العمر - المؤهل العلمي- الخبرة العملية-التخصص- المستوى الإداري). دلت النتائج على صحة الفرضية من أن هناك علاقة بين مستوى رضا المشرفة عن مخرجات التدريب التعاوني والعمر، فبلغت نسبة 17.4% من المشرفات اللواتي كانت أعمارهن تتراوح ما بين 25 إلى 35 سنة، وهذا يشير إلى التقارب العمري بينهن وبين المتدربات من كلية إدارة الأعمال، وتوافق اتجاهاتهن نحو التدريب التعاوني، كذلك وجد توافق بين تخصص المشرفات كخريجات إدارة أعمال وبين المتدربات من التخصص ذاته، وهذا القاسم المشترك بين الفئتين قرب من وجهات نظرهن نحو كفاءة التدريب التعاوني.

ولم تثبت النتائج صحة الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول رضاهن عن مخرجات التدريب التعاوني. وهذا يشير إلى اتفاق كل من الخريجة والمشرفة عليها على أهمية التدريب التعاوني، وهو ما أشار إليه الخليفة (2015) بضرورة تطوير مهارات خريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء المداخل الرئيسة للتكامل بين التدريب والتعليم، فلم يعد بمقدور الخريج الحصول على وظيفة أو عمل من خلال الشهادة فق؛ لما للتطور المعرفي، والثورة التكنولوجية من أثر، ولظهور مهن ووظائف جديدة تحتاج إلى كفايات ومهارات معينة؛ وهذا يتطلب

من المؤسسات التعليمية إيجاد مقرر يعنى بنقل المعرفة الأكاديمية إلى حيز الواقع من خلال مقرر يسمى التدريب التعاوني. واقترح الباحث آليات لتطوير مهارات خريجي الجامعة في ضوء المداخل الرئيسة للتكامل بين التدريب والتعليم، ومنها: إعادة تصميم البرامج والمقررات في الجامعة بما يحقق فلسفة التكامل بين التدريب والتعليم، وأن يعد التدريب وظيفة من وظائف الجامعة في مرحلة الإعداد في ظل مفهوم التربية المستمرة، وعقد ورش عمل على مستوى الجامعة والكليات والأقسام مع مؤسسات المجتمع المختلفة الحكومية والخاصة؛ للتعرف على المهارات اللازمة للخريج.

كذلك لم تؤكد البيانات صحة الفرضية الرابعة التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الخريجات والمشرفات حول أثر التدريب التعاوني في التقليل من فجوة سوق العمل ومخرجات التعليم؛ إذ بلغت قيمة t (1.601) عند مستوى دلالة يعادل 0.110، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين إجابات الخريجات والمشرفات فيما يخص دور التدريب التعاوني في رأب الصدع بين متطلبات سوق العمل ومخرجات التعليم. وقد يعزى ذلك إلى التفاوت في وجهات النظر بين المشرفات والخريجات فيما يخص أهمية التدريب التعاوني لكل طرف؛ إذ يمكن للتدريب التعاوني أن يمارس دوراً فعالًا في سوق العمل من خلال تأهيل الكفاءات الفعالة. وخلاصة الأمر أنه بالإمكان تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل من خلال التدريب التعاوني الذي تعمل عليه الجامعة في تحسين مخرجاتها، وهذا ما أكدته دراسة المرشد (2015) التي ناقشت ملاءمة التدريب لمتطلبات العمل في الجامعات الناشئة، والتعرف على القوى العاملة في جامعة الحدود الشمالية، ومدى ملائمة التدريب لمتطلبات العمل بهذه الجامعة الناشئة، أوضح الباحث وجود علاقة إيجابية بين مواءمة الدورات التدريبية لمتطلبات العمل وعدد الدورات والمستوى التعليمي، وحث الباحث في توصياته على ضرورة ربط برامج التدريب بالاحتياجات الفعلية للوظائف.

وأخيراً تناولت الفرضية الخامسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الخريجات وعينة المشرفات فيما يخص برنامج التدريب التعاوني وحاجة الخريجة للمهارات الوظيفية. فأظهرت نتائج الدراسة أهمية وجود التدريب التعاوني كمتطلب للتخرج؛ لما له من تأثير إيجابي على الخريجة الباحثة عن عمل، وعلى سوق العمل، وصاحب العمل. فالتدريب التعاوني يسهم في وضوح صورة الحياة العملية لدى الخريجة، كما يساعد على الانضباط الوظيفي، وزيادة الثقة في النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية (الأنصاري، 2008). ومما لا شك فيه أن التدريب التعاوني ينطوي على الكثير من الفوائد، والإيجابيات للأطراف المشاركة كافة، فيمكن القول إن الخريجة هي المستفيد الأول من اكتساب المهارات والقدرات، ووضع المعلومات التي اكتسبتها خلال دراساتها الجامعية الدنيا موضع التطبيق، في حين تستفيد الجامعة من تعزيز سمعتها وحضورها الفاعل في سوق العمل، ويستفد صاحب العمل من توظيف خريجات من أصحاب الكفاءة النظرية والتطبيقية. وفي السياق ذاته، لا يمكن تجاهل الفوائد التي تعود على كلية إدارة الأعمال من خلال الاستفادة من التغذية المرتدة التي تحصل عليها من مخرجاتها التعليمية، وتعزيز الصورة الذهنية حول الكلية في مجتمع الأعمال؛ مما يعزز من المزايا التنافسية.

## 8. التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

أ- على وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية الأخذ على عاتقها فرض التدريب التعاوني على سوق العمل من خلال برامج دعم المجتمع.

ب- لابد أن تنظر منشآت سوق العمل إلى التدريب أنه التعاوني خيار إستراتيجي كنوع من استقطاب المواهب دون دفع أي تكاليف.

ج-أن تكون جامعة الملك سعود، كلية إدارة الأعمال قدوة لباقي الجامعات، وأن تتبناها كتجربة محلية تؤسس عليها إدارات معنية

بالتدريب التعاوني.

د- أن تعمل الجامعات على عقد شراكات إستراتيجية مع منشآت سوق العمل؛ لترتيب الإجراءات للخريجات عند بدء تطبيق التدريب التعاوني.

هـ-على الجامعات أن تضع معايير للمنشآت التي ستتدرب لديها خريجاتها، وإعداد خطة التدريب بشكل مبكر قبل انخراط الخريجة في التدريب لدى المنشأة.

**قائمة المصادر المراجع:**

**أولاً/ المراجع العربية**


الأحمدي، عائشة سيف. (2016). قدرة الجامعات السعودية على إكساب خريجيها للكفايات التنافسية الدولية لسوق العمل. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. الإمارات العربية المتحدة، 169-205

الأنصاري، عيسى بن حسن. (2008). *من التعليم إلى العمل تدريب و توظيف الشباب*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الحاج، محاسن علي. (0182). واقع التدريب الميداني لطلبة التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية-دراسة ميدانية على طالبات *قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة. المجلة* العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11(1)، 25-74.

الخليفة، عبد العزيز. (2015). تطوير مهارات خريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء التكامل بين *التدريب والتعليم: دراسة ميدانية*. رسالة الخليج العربي –السعودية، 63(513)، 39- 57

الدلو، حمدي أسعد. (0162). إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين. (رسالة ماجس*تير غير منشورة)، جامعة الأقصى بغزة.*

*الزامل*، عصام. (2017). الثابت والمتحول 1702: *الخليج والإصلاح الاقتصادي في زمن الأزمة النفطية*. مركز الخليج لسياسات التنمية. ttps://:gs.oreulfpolicig/2019-10-03-71-24-20

العتيبي، منير مطني. (2010). تحليل ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل. المجلة التربوية-الكويت، 24(94)، *251-288.*

العيسى، سليمان عبد الله. (6120). دور الجامعات السعودية في الحد من *بطالة خريجيها. مجلة كلية التربية. الرياض: جامعة الملك سعود، 27(610)، 301-320*

المرشد، سلطان عقلا. (5201). ملاءمة التدريب لمتطلبات العمل في الجامعات الناشئة: دراسة لحالة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة. مصر، (2)، 330-301

بدري، أميرة بابكر. (1438هـ). متطلبات سوق العمل السعودي من تخصصات تقنية المعلومات: بين الواقع وتحديات التعليم العالي. مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية. السعودية، 537-768

بن عامر، وسيلة؛ *ساعد، صباح. (7120). معايير الكفاءة* الإنتاجية للتكوين الجامعي ومدى تناسبها مع احتياجات سوق العمل من العمالة المؤهلة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، *الجزائر، 279-629*

حسان، محمود صبحي. (2018). مدى توافق التعليم المحاسبي مع متطلبات سوق العمل. (رسالة ماجستير غير منشورة). *الجامعة الإسلامية* بغزة.

صندوق الموارد البشرية 2002: ttphs://:www.hoh.drrasf.g/

عبد القادر، نادية مهدي. (2018). دور الجامعة في تحقيق التنمية البشرية على وفق متطلبات سوق العمل للمدة (2004-1302). مجلة *كلية الرافدين الجامعة للعلوم*. العراق، (24)، 136-159

موقع جامعة الملك سعود (2020): http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/history

موقع كلية إدارة الأعمال (2019): http://cba.ksu.edu.sa/ar /

موقع وزارة التعليم (2020): https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

نعمة، نغم حسين؛ والخفاجي، لؤي ناصر. (2016). جودة المخرجات التعليمية لتلبية سوق العمل. *مجلة الإدارة والاقتصاد*.

العراق. 39(106)، 106–132

هيئة الإحصاء (2020): https://www.stats.gov.sa/ar/indicators/92

**ثانياً/ المراجع العربية**

Abdel Qadre, Nadia MaT .(8102) .idhhe Role of The University In Achieving Human Development According To The Requirements Of The Labor Market For The Period2004-2013) ). Al-Rafidain University College ofS cience Journal. Iraq. (495136-1 .pp ,(2

Al-Ahmaid, Aisha Seif. (ehT .(6102 Ability Of Saudi Univresities To Provide Their Graduates With nIternatoinal Competitive Competencies For The Labor Marekt. Inetrnational Jourlan of Edutacional Research. The United Arab Emirates. pp. 69-2051

Al-Ansari, Issa bin Hassan. (2080). From Education to Work, Training And Employment Of oYung People. Beirut: The Arab Foundation for Studeis and Publisihn.g

Al-Hajj, Mahasi nAli. (2hT .(810e Reatily ofiF eld Training for Students of Accounting Education in Saudi Universities - A Field Study On Female Students of The Accounitng Department At Princess Nourah Univresity. Teh Aarb Journal for Qaulity Assuraecn of inUversity Education. 17425- ,(1)1.

Al-Issa, Suleiman Abdullah. (2016T .(he Role of Saudi Uvinersities In Redu-c ing The Unemployment Of Their Graduates. Journal of the College of Educatino. Riyadh: King Saud University. Volume,27 v. 106, p.301-320 .p

Al-Oiatbi, Mnuir Matnai. (2010). AnylazinghT e Relevance of Higher Education Outputs To The Needs Of The Labor Market. Education laJournal - Kuwait, 828-152 ,(94) 42.

Aldalu, Hamdi Asaad6120) .). A Porposed Stragety tolA ign Higher Education Outcomes With The Needs Of The Labor Market In Palestine. )Unpublished master's thesis). Al-Aqsa University in Gaza.

Almusrhed, Sultan Alqa. T .(2015)he Suitabili ytof Training ot Work qeRuierments in Eme-gr ing Universities: C Aase Study of The Northern Border University in The Kingdom of Saudi Arabia. Scientific Journal of Econimocs and Trade. Egyp .tP. (2)p ,p.303301-

Badri, Amirah Bbaiker.(HA 1438) . ThR eequirements of The Saudi Labor aMrket For Information Technology Specializations: Between Raelity And The Challenges Of Higher dEucati.no Taibah University Journal of Arts and Humanities. Saudi Arabia. p. 735-768

Ben Amer, Wassila; Saed, Subah. (2017). Standards of Efficiency for University Training And Their Compatibility With The Labor Market Needs Of Qualified Workers. Journal of Human and Society Sciences. Algeria. pp. 279-296

Caliph, Abdul Aziz. (2015). Developing the skills of graduates of Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the integration between training and education: a field study. The Arabian Gulf Message - Saudi Arabia. 36(135), pp. 39-57

College of Business Administration website: http://cba.ksu.edu.sa/ar 2019 /

Hassan, Mahmoud Sobhi. (2018). The Compatibility of Accounting Education with The Requirements of The Labor Market. (Unpublished master's thesis). The Islamic University of Gaza.

https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDeptments/Educationstatisticscenter/OpenData/Pages/default.aspx

Human Resources Fund: https://www.hrdf.org.sa/ /2020

King Saud University website: http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/history 2020 /

Ministry of Education website: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx 2020 /
Nima, Nagham Hussein; Al-Khafaji, Louay Nasser. (2016). The Quality of Educational Outputs to Meet the Labor Market. Journal of Management and Economics. Iraq. 39(106), pp. 106-132.
Statistics Authority: https://www.stats.gov.sa/ar/indicators/92 2020/
Zamel, Essam. (2017). The Fixed and the Shifting 2017: The Gulf and Economic Reform in the Time of the Oil Crisis. Gulf Center for Development Policy. https://gulfpolicies.org/2019-10-30-17-24-20

**References:**

Andrade, A; Chopra, S.; Nurlybayev, B.; Golab, L. (2018). Quantifying the Impact of Entrepreneurship on Cooperative Education Job Creation. International Journal of Work-Integrated Learning, Vol. 19, No. 1, PP 51-68.
Brits, H.J. (2018). Assessing Employer Satisfaction: An Attempt to Enhance Graduate Employability at An Institution of Higher Learning. South African Journal of Higher Education. Vol. 32, No. 5, PP 39-53.
Keiper, M.; Sieszputowski, J; Morgan, T.; & Mackey, M.J. (2019). Employability Skills a Case Study on a Business-Oriented Sport Management Program. E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching. Vol. 13, No. 1, PP 59-68.
Neugebauer, M. and Weiss, F. (2017). Does a Bachelor's Degree Pay off? Labor Market Outcomes of Academic versus Vocational Education After Bologna. Free University Berlin, School of Business & Economics. Discussion paper (Economics) PP 1-40
Nevison, C.; Cormier, L.; Pretti, J.; & Drewery, D. (2018). The Influence of Values on Supervisors' Satisfaction with Co-Op Student Employees. International Journal of Work-Integrated Learning. Vol. 19, No. 1, PP 1-11.
Wickam, M.J. (2018). Using Service-Learning to Enhance Employability Skills in Graduate Business Capstones: A Dissertation Overview. Journal of Higher Education Outreach & Engagement. Vol. 22, No. 1, PP 163-173.
Woessmann, L. (2018). Effects of Vocational and General Education for Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. EENEE Analytical Report No. 37 Prepared for the European Commission. PP 1-32
Zhong, S.; and Zhou, X. (2019). University-Enterprise Cooperative Education Mode in the Context of Emerging Engineering Disciplines. International Journal of Emerging Technologies in Learning. Vol. 14, No. 8, PP 82-96.

# الحاجات النفسية وعلاقتها بالسعادة في ضوء التحول للتعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. راشد بن سعود بن بداح السهلي**

*أستاذ علم النفس المساعد، الدراسات المدنية، كلية الملك خالد العسكرية – وزارة الحرس الوطني*

***المستخلص:***

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة في ضوء التحول للتعليم الطارئ عن بُعد لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدّراسة من (300) طالبة من طالبات عمادة السنة التحضيرية. تم استخدام مقياس الحاجات النفسية من إعداد السرسي وعبد المقصود (2001)، وتقنين السهلي والحواس (2020)، ومقياس السعادة النفسية من إعداد (Rosemary,2006)، وترجمة وتقنين الجمال (2013). وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين الحاجات النفسية والسعادة لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى طالبات التحضيرية في مقياس الحاجات النفسية تعزى إلى اختلاف المسار الأكاديمي لصالح مسار العلوم التطبيقية. وبيّنت النتائج أن لدرجات مستوى الحاجات النفسية لدى طالبات التحضيرية قدرة تنبؤية في مستويات السعادة.

***الكلمات المفتاحية:*** الحاجات النفسية، السعادة، التعليم الطارئ عن بُعد.

# Psychological Needs and their Relationship with Happiness in Light of Shifting to Emergency Remote Teaching System among Preparatory Year Female Students at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

**Dr. Rashed S. Alsahali.**

**Assistant Professor of Psychology, Department of Civil Studies, King Khalid Military Academy-Ministry of National Guard**

**Abstract:**

The research aimed at identifying the relationship between psychological needs and happiness in light of transfer to emergency remote teaching among preparatory year female students at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. The researcher used the descriptive approach and the study sample consisted of (300) female students at the preparatory years. The researcher used the psychological need scale which was developed by Al-Sarasi and Abd-Almaqsoud (2001) and was adapted to the context by Alsahali and Al-hawas (2020), and he also used the psychological well-being scale (Rosemary, 2006) which was adapted to the context by Al-JJammal, S (2013). The research results showed that there was a statistically significant positive correlation at level (0.01) between students' scores on psychological need and happiness among female students at the preparatory year at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. The results also showed statistically significant differences between the mean scores of preparatory year female students in the scale of psychological need due to the difference in the academic track in favor of applied sciences track.

In addition to that ,the results also showed that level of psychological need among female students at the preparatory year has the ability to predict happiness.

**Keywords**: Psychological need, Happiness, Emergency Remote Teach.

**المقدمة**

شهدت الدراسات النفسية في العقود الأخيرة اهتماماً بدراسة المتغيرات الإيجابية بعد أن كرس علم النفس جانباً كبيراً من دراساته لفحص مختلف الجوانب السلبية في حياة الإنسان؛ مما جعل من المهم البحث في مفاهيم علم النفس الإيجابي (مخيمر، 2013).

ومن الجوانب التي عني بها المتخصصون بدراستها موضوع الحاجات النفسية؛ وذلك لأنها السبب الرئيس والمحرك لسلوك الإنسان، وتُعد ذات تأثير مهم على السلوك؛ حيث يعتمد تكيف الفرد على مدى التوفيق في إشباع حاجاته بطريقة ترضي مطالبه الشخصية والاجتماعية، وعند الفشل في إشباعها بالطريقة المتوازنة فإنه قد يتعرض لضغوط تصل إلى درجة تهدد صحته النفسية، وتؤثر على توازنه، وشعوره بالسعادة النفسية (السهلي والحواس، 2020).

إن ما يمر به الطلاب المستجدون، والذين يدرسون في البرامج التحضيرية للجامعة من تغيرات اجتماعية، ناتجة عن انتقالهم من حياة قد ألفوها في مرحلة التعليم العام إلى المرحلة الجامعية، والتي تتطلب منهم إعادة التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، والذي غالباً ما تحرص عليه الجامعات في جميع أنحاء العالم في الاهتمام بهم في الأسبوع الأول من الدراسة– بالترحيب بهم ومساعدتهم على معرفة ما يحتاجونه عن الجامعة، ونظام الدراسة.

ينافي ما حصل لطلاب عمادة البرامج التحضيرية هذا العام؛ حيث تسببت أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد (Covid-19) الذي اكتشف في مدينة ووهان الصينية في 7 يناير 2020، وانتشاره بسرعة في دول العالم، فقد أعلنت الحكومات في (73) دولة إغلاق المدارس بشكل كامل، و(17) دولة أغلقت المدارس في نطاق محدد، وأثر إغلاق المدارس على مستوى الدول على أكثر من 421 مليون متعلم على مستوى العلم (محمود، 2020).

وفي ضوء ما قامت به الدول من إجراءات احترازية للوقاية منه، اهتمت المملكة العربية السعودية ببذل جهود استباقية واحترازية باحترافية عالية للوقاية من الفيروس، والعمل على الحد من انتشاره في مرحلة مبكرة. ومن هذه الإجراءات الاحترازية أن عمدت وزارة التعليم إلى العمل بالتدريس الطارئ عن بُعد، وهو حل مؤقت للتدريس بما يمكن تجهيزه بشكل سريع؛ بحيث يمكن أن يُعتمد عليه خلال أزمة جائحة كورونا؛ حفاظاً على سلامة الطلاب والطالبات، والكادر التعليمي.

**مشكلة البحث**

أشار راجح (1999) إلى أن إلى الحاجات الفسيولوجية شيء ضروري لاستمرار الحياة، وأن الحاجات النفسية تسهم في تحسين الحياة وجعلها أفضل؛ مما يعني أن الحاجة تُعَدُّ في مضمونها مطلبًا أو رغبة أساسية للفرد، يريد أن يحققها حتى يستعيد توازنه؛ ليحافظ بذلك على بقائه وتفاعله مع المجتمع..

وقد ذكر عبد الكريم ومبارك (2016) تعدد موضوعات علم النفس الإيجابي في القرن الحادي والعشرين؛ حيث شملت: السعادة، والأمل، التفاؤل، وجودة الحياة، والحكمة والإيثار، والتسامح، وغيرها؛ مما له أثر على التوافق والصحة النفسية للفرد.

وأكد كل من راجح (1999)، ورين وبيرنستن وبرون Brown & Bernstein, Ryan (2010) على أن الحاجات الفسيولوجية ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد ونوعه، وكذلك الحاجات النفسية مهمة لسعادة الفرد وطمأنينته؛ فإحباطها يؤثر على الصحة النفسية للفرد.

وبناءً على ذلك، فهي مُتطلب أساسي لجميع مراحل النمو، وتشمل حاجات أخرى لا غنى عنها للفرد؛ فلا يشبع حاجاته إلى الانتماء والاستقلالية والكفاءة دونها، ومنها كذلك الحاجة للحب والمودّة، والحاجة للإنجاز، والحاجة للأمن. وذلك كله يؤدي بالفرد للوصول إلى مستوى متقدم من السعادة (الزغلول والدبابي وعبد الرحمن، 2019).

كما بيّنت دراسة ليوبومسكي وكنج وداينر Lyubomisky,King and Diener (2005) أن السعادة مهمة في نجاح الفرد، وتُعد من أهم المؤشرات التي تدل على مستوى الصحة النفسية لدى الفرد، وعلى مدى توافقه الاجتماعي (في قاسم وعبداللاه، 2018).

وفي دراسة شلدون وفيلك Sheldon&Filal (2008) أشار الباحثان إلى أن الطالبة الجامعية يمكن أن تشبع حاجاتها (الاستقلالية، الانتماء، الكفاءة) عن طريق التفاعل الذي يحدث بينها وبين المسؤولية في البيئة الجامعية؛ مما ينعكس على دورها وتحصيلها (في عمر، 2014).

وجميع هذه الدراسات تناولت العلاقة بين المتغيرين في الدراسة حضورياً في الجامعة، إلا أنه لا تزال هناك حاجة لفحص العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة في ظروف الأزمات.

ونتيجة أزمة جائحة كورونا المستجد (Covid-19)، وظهور مصطلح التعليم الطارئ عن بعد كتعبير عن التحول على طرق التدريس التقليدية، كان الهدف إيجاد حل مؤقت وسريع للتعليم يُمكن أن يُعتمد عليه خلال الأزمات؛ حيث ينطوي هذا النوع من التعليم على تقديم بديل للتعليم الصفي وجهاً لوجه، أي إن الهدف لا يتمثل في إعادة إنشاء نظام تعليمي جديد، بل توفير الوصول المؤقت إلى التعليم بطريقة سريعة وموثوقة أثناء الطوارئ (العقلة، 2020).

ونظراً لما أشارت إليه الدراسات، ولتعليق الدراسة بالجامعة والاعتماد على التعليم الطارئ عن بعد، واستقرار الطالبات في المنازل، وفقدان الاعتماد على الدعم الاجتماعي الخارجي، وبخاصة افتقاد الأقرباء من الدرجة الأولى والصديقات، وتغير أسلوب الحياة عليهن؛ من حيث نظام الدراسة، وعدم قابلية الأنشطة خارج المنزل؛ فلعل لذلك تأثير على إشباع بعض الحاجات كالحاجة للتقدير، والحاجة للأمن. وبناءً على تلك المعطيات، جاء البحث الحالي للإسهام في التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة في ضوء التحول للتعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**أسئلة البحث**

جاء اهتمام الباحث بإجراء هذا البحث للتوصل إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة في ضوء التعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان التاليان:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مقياس الحاجات النفسية -تعزى للمسار الأكاديمي؟

ب-ما القدرة التنبؤية لمستويات الحاجات النفسية لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستويات السعادة النفسية؟

**أهداف البحث**

يهدف هذا البحث إلى:

1- التعرف على طبيعة العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

2- التعرف على الفروق بين استجابات طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مقياس الحاجات النفسية (الأبعاد، والدرجة الكلية)، والتي تعزى للمسار الأكاديمي.

3- الكشف عن القدرة التنبؤية لمستويات الحاجات النفسية لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستويات السعادة النفسية.

**أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث في تناوله لمتغيرين مهمين، وهما: الحاجات النفسية، والسعادة النفسية لدى شريحة مهمه من المجتمع، وهن طالبات الجامعة.

**الأهمية النظرية:**

تكمن أهمية البحث:

- في تناوله لمفهوم رئيس في علم النفس الإيجابي، وهو السعادة التي لها ارتباط بالتوافق الإيجابي عن طريق إشباع الحاجات المؤدية للصحة النفسية.
- إبراز أهمية إشباع الحاجات النفسية لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- إبراز أبعاد الحاجات النفسية لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الحاجات النفسية والسعادة لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**الأهمية:**

تنبع الأهمية التطبيقية لهذا البحث من خلال:

- تناوله أحد الموضوعات المهمة، وهو التعليم الطارئ عن بعد وقت الطوارئ والأزمات بصفة عامة، ومتغيريْ الحاجات النفسية والسعادة بصفة خاصة. وفي ضوء ذلك يشكل فهمنا لطبيعة الحاجات المؤثرة على سلوك الطالبات وعلاقته بالسعادة أمراً مهماً، يجعلنا أكثر قرباً من الواقع النفسي لديهن؛ مما يساعد على إيجاد طريقة لإشباع الحاجات التي فقدت بسبب الاعتماد على التعليم الطارئ عن بُعد.
- كون البحث الحالي من الأبحاث النادرة في البيئة العربية في – حدود علم الباحث– التي تناولت علاقة الحاجات النفسية بالسعادة في ضوء التعليم الطارئ عن بعد وقت أزمة جائحة كورونا المستجد؛ مما قد يُسهم في فتح المجال لدراسات نفسية مستفيضة حول متغيرات جديدة في التعليم الطارئ عن بُعد.
- إمكانية إفادة البحث الحالي المتخصصين في إعداد برامج لتنمية الحاجات النفسية لدى طالبات التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- إمكانية إفادة البحث المتخصصين في إعداد برامج توعوية للوصول للسعادة لدى طالبات التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**حدود البحث**

- الحدود الموضوعية: يتحدد البحث بالمتغيرات التي تناولتها، وهي:

الحاجات النفسية– السعادة.

- الحدود المكانية: عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– الرياض.
- الحدود الزمانية (البعد الزماني): العام الجامعي 1442/1441هـ.

- الحدود البشرية: طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**مصطلحات البحث**

**1. الحاجات النفسية** Psychological Need:

يعرفها راجح (1999) بأنها: "حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن، تقترن بنوع من التوتر والضيق، لا يلبث أن يزول متى ما قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان مادياً أو معنوياً" (ص.8).

ويعرفها ديسي وريان Deci & Ryan (2000) بقولهما: "هي عبارة عن مطالب نفسية فطرية وأساسية؛ للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي، وهي تتمثل في الحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى الانتماء" (ص229).

**التعريف الإجرائي للحاجات النفسية:**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الحاجات النفسية.

**2. السعادة** Happiness:

يعرفها يونغ Yang (2008) بأنها: "شعور الفرد بالرضا والسرور في جوانب الحياة المختلفة" (في الرباعي، 2013، 18).

يعرفها فنهوفن Veenhoven (2001,P.14) بأنها: "الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة بوجه عام".

**3. التعريف الإجرائي للسعادة:**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس السعادة.

**4. التعليم الطارئ عن بُعد** (Emergency remote Teatching ERT):

يعرف بأنه: هو تحول مؤقت من التعليم وجهاً لوجه إلى وضع بديل؛ نتيجة الظروف التي تفرضها الطوارئ أو الأزمات، ولا يكمن الهدف الأساسي منه في إعادة بناء نظام تعليمي قوي، بل في توفير وصول مؤقت إلى التعليم، ودعمه بطريقة تتسم بسرعة الإعداد الموثوق به أثناء الطوارئ أو الأزمات (Hodges,Moore,Lockee,Trust,& Bond,2020).

**5. السنة التحضيرية** Preparatory Year:

تُعرف السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إجرائياً بأنها: المرحلة التي تسبق مرحلة البكالوريوس، والتي تتكون من عدد من المسارات منها: (مسار العلوم الإدارية، ومسار العلوم التطبيقية، ومسار العلوم الصحية، ومسار اللغات والترجمة، وغيرها)؛ حيث يتم تدريس المهارات اللازمة للطالبات في المرحلة الجامعية والمهنية.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**الإطار النظري:**

**مفهوم الحاجات النفسية:**

أشار المفدى وسليمان (2002) إلى أن الحاجات النفسية تُعد من أولويات واهتمامات الباحثين؛ نظراً لأهميتها، ولقد بدأ الاهتمام بالحاجات النفسية بداية القرن العشرين بواسطة "ماكدوجال"، وازداد الاهتمام بهذا المفهوم بعد نظرية "إبراهام ماسلو" للحاجات؛ حيث لفتت أنظار الباحثين لدراستها.

ويضيف جوش Josh (1993) أن إشباع الحاجات هو المدخل الرئيس لإحداث التوازن لدى الفرد من الناحية الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية؛ أي هي التي تقود الفرد للتوافق مع نفسه ومع من حوله.

وقد وضع فرويد نظريته عن دوافع الإنسان في إطار بيولوجي مؤكداً على دور الغرائز في دفع الإنسان إلى أوجه النشاطات المتعددة، معتبراً الغريزة كمية من الطاقة النفسية التي تحرك سلوك الفرد وتحدد اتجاهه، وتنبع من حاجات الجسم، مفترضاً وجود غريزتين أساسيتين؛ هما: غريزة الموت، وغريزة الحياة، وبينهما صراع دائم (السرسي وعبد المقصود، 2000،155).

وأشار طه، (1993،671)؛ وأبو دوابة (2012) إلى أن ما سلو نظم الحاجات بطريقة هرمية، تتدرج حسب قوة الإلحاح، وضرورة الإشباع؛ فوضع خمس مستويات رئيسية مرتبه حسب درجة قوتها كالآتي:

– الحاجات الفسيولوجية: وهي حاجات تكفل المحافظة على قيد الحياة، وتشمل حاجات الأكل، والشرب، والنوم، والجنس، والتنفس.

– حاجات الأمن: تعني التحرر من الخوف، وتدفع الفرد إلى الحذر، وهي من يثير الرغبة في التملك.

– حاجات الحب والانتماء: يقصد بها الرغبة في الانتماء للآخرين، وعدم إشباعها يؤدي للعزلة، والوحدة، والعدوانية، والحرمان العاطفي.

– حاجات التقدير: وتشمل احترام الذات، وتقدير الذات الذي يكون فيه الفرد محل تقدير من الآخرين.

– حاجة تحقيق الذات: وهي تحقيق الشخص لطاقاته أو إمكاناته، ويعتمد ذلك على فهم الفرد لقدراته وإمكاناته الذاتية.

وفي هذا السياق أشار منير ودنسون ومالون Miner,Dowson&Malone (2013) إلى وجود ثلاث حاجات نفسية أساسية؛ الاستقلال: وهو بمثابة المفتاح والعامل الأساسي لتحقيق الذات، فالذات تجعل الفرد متحكماً في سلوكه. الانتماء: ويتمثل في الشعور بالارتباط بالآخرين، والإحساس بالطمأنينة تجاه المجتمع، والشعور بالأمن. الكفاءة: وتتمثل في شعور الفرد بامتلاكه الفاعلية للتفاعل مع البيئة الاجتماعية وتأثيره فيها (في المسعودي،2021).

ومن الجدير بالذكر أن روجرز أشار إلى أن الحاجة الأساسية هي تحقيق الذات والسعي نحو الكمال، وأن الإنسان يمتلك الوعي في تحديد مغزى الحياة وأهدافها، وأن درجة رضا الفرد عن حاجاته ومعيار الشعور بالسعادة يعتمد بشكل مباشر على مستوى التوفيق بين (الذات الحقيقية والواقعية) كما يدركها الفرد نفسه، والذات المثالية التي يسعى للوصول إليها (Thompson&Rudolph,1992,P.44-).

**مفهوم السعادة:**

رأى أبو هاشم والقدور (2012،103) أن مفهوم السعادة، مفهوم محوري رئيس في علم النفس الإيجابي؛ حيث سعى الجميع في الثقافات المختلفة إلى السعادة بوصفها هدفاً أسمى للحياة؛ لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة، وتحقيق الذات، والتفاؤل.

وأشار صالح (2013) إلى أن هناك ثلاثة جوانب للسعادة؛ هي:

- جانب عقلي فكري: ويتمثل في الرضا عن النفس، واقتناع الفرد بما قسمه الله له، وهي نتاج التربية والإيمان بمبادئ ومُثل معينة.
- جانب انفعالي: وهو عبارة عن مشاعر البهجة والتفاؤل والانتباه التي تنتاب الفرد نتيجة شعوره بالسعادة.
- جانب الارتياح النفسي: فالإنسان الذي يُعاني هو إنسان غير سعيد، ويأتي الاكتئاب على قمة ما يسبب للإنسان من تعاسة.

كما حدد أرجايل(2002) Argyle مكونات السعادة بالآتي:

1- الوجدان الإيجابي: وهو المكون الانفعالي للسعادة بوصفها حالة انفعالية.

2- غياب الوجدان السلبي.

3- الرضا عن الحياة الناتج عن التقييم الذاتي الإيجابي، والحكم المتزن على الحياة والرضا عنها.

وهنا لابد من بيان أن السعادة من خلال نظرية ماسلو تتوقف على مستوى الحاجات التي استطاع الفرد الوصول إليها، فالفرد الذي يُشبع حاجاته لتحقيق الذات يُعد أكثر سعادة من آخر لا زال في مستوى إشباع حاجاته الدنيا، وأن إشباع الحاجة العليا

يؤدي إلى سعادة عميقة، وسمو في العقل، وإثراء حياة الفرد الداخلية (الخفاجي، 8،1994).

وأشار ريف وسنجر (Ryff & Singer 2008,P.106-107) إلى أن للسعادة مجموعة من المؤشرات السلوكية، تدل على ارتفاع رضا الفرد عن حياته بشكل عام؛ وتتمثل في:

**الاستقلالية (Autonomy)**: وتتمثل في استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وحسن التواصل أثناء التفاعل مع الغير.

**التمكن البيئي (Environmental Mesentery)**: ويتمثل في قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في كثير من الأنشطة.

**التطور الشخصي (Personal growth)**: ويتمثل في قدرة الفرد على تطوير قدراته، وزيادة فعالية وكفاءة الشخصية.

**العلاقة الإيجابية مع الآخرين (Positive relations with others)**: وتتمثل في قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مبنيه على الود، والتعاطف والثقة، والتأثير، والصداقة.

**الحياة الهادفة (Purposes in life)**: وتتمثل في قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي.

**تقبل الذات (Self-acceptance)**: وهو القدرة على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات في الحاضر والماضي.

وقد ميز فنهوفن (Veenhoven (2001 بين أنواع السعادة؛ حيث ذكر أن السعادة الذاتية تعكس تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والوظائف أو الأدوار النفسية الاجتماعية، التي تُعد أبعاداً ضرورية للصحة النفسية، والسعادة النفسية، التي تتميز بأنها ترتبط بالإيجابية، إضافة إلى السعادة الموضوعية، التي تشير إلى السعادة المادية والصحة والنمو، والنشاط (في الزبن،2019).

وقد نظر أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس إلى أنه بإمكان الإنسان التحكم في مشاعره السلبية، وزيادة شعوره بالسعادة، من خلال تعلم الأساليب المعرفية المناسبة، ومن بين تلك الأساليب تغير طريقة إدراك الفرد للأحداث السلبية، والنظر للأمور بإيجابية (الحارثي، 64،2015).

**الدراسات السابقة:**

قام كوكي وبويك وبكهام وايدن (Cooke,Bewick,Barkham,Bradley and Audin (2006 بدراسة هدفت إلى الكشف عن السعادة النفسية لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة في المملكة المتحدة. وتكونت العينة من (4699) طالباً وطالبة؛ حيث أظهرت النتائج انخفاض مستوى السعادة النفسية لديهم، وارتفاع مستوى القلق والإجهاد والاكتئاب نتيجة وجودهم في البيئة الجامعية.

وقام بكر (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية، ومعرفة مدى اختلافها (ذكوراً وإناثاً) في الفئات العمرية (16–18) عاماً و (18–20) عاماً. وتكونت العينة من (60) طالباً وطالبة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق في درجات متوسطات الحاجات النفسية في اتجاه الذكور المتمثلة في حاجات الاستقلال، بينما حاجات الانتماء كانت أكثر ظهوراً عند الاناث، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الفئة العمرية الأولى والثانية في اتجاه الفئة الأولى في الحاجات النفسية المتمثلة في حاجات الاستقلال، والكفاءة في اتجاه الفئة الثانية.

وأما دراسة ليون ونونيز(Leon & Nunez (2013 فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات (الكفاءة، والاستقلال، والانتماء)، ومؤشرات السعادة (السعادة الذاتية، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة).

وتكونت العينة من (272) طالباً جامعياً. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجات الأساسية (الانتماء والكفاءة)، ومؤشرات السعادة، بينما لم توجد علاقة بين حاجة الاستقلال ومؤشرات السعادة.

وأجرت الجمال (2013) دراسة، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية والتحصيل الدراسي، والاتجاه

نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك. وتكونت العينة من (258) طالباً وطالبة بكليتي التربية ولآداب والعلوم بجامعة تبوك؛ منهم (100) طالب، و(158) طالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع بين درجات الطلاب في السعادة النفسية والتحصيل الدراسي. كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب في السعادة النفسية والاتجاه نحو الدراسة الجامعية. كذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (دالة– غير دالة) إحصائياً في السعادة النفسية. وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في السعادة، كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من السعادة النفسية والاتجاه نحو الدراسة الجامعية.

وقد أجرى عمر (2014) دراسة، هدفت إلى معرفة أهم الحاجات الاجتماعية– النفسية لدى الطالبة الجامعية السعودية بجامعة الملك سعود. وتكونت العينة من (130) طالبة. وأسفرت النتائج عن تشبع الحاجات الاجتماعية–النفسية (الأمن الاجتماعي والنفسي، الحب والانتماء الاجتماعي، الاستقلال، تحقيق وتوكيد الذات) لدى الطالبة الجامعية بجامعة الملك سعود. كما أسفر البحث عن وجود تأثير لمتغير العمر على الحاجة إلى الحب والانتماء لصالح الفئات العمرية (20 سنة فأقل، 26 سنة فأكثر). كذلك يوجد تأثير لمتغير الحالة الاجتماعية؛ حيث اتضح أن الطالبات المطلقات يحتجن إلى الحب والانتماء الاجتماعي أكثر من المتزوجات.

وهدفت دراسة أبو حماد (2019) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى طلبة جامعة الأمير سطام، وتكونت العينة من (270) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى العينة جاء مرتفعاً، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مقياس جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم على مقاييس الدراسة، لصالح طلبة كلية العلوم. وكذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة النفسية، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس القيمة الذاتية لصالح الإناث.

وقام الزغلول وعبد السلام والدبابي (2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية في ضوء نظرية تحديد الذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (339) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد الحاجات النفسية (الاستقلال، والكفاءة، والانتماء) والسعادة. أما فيما يتعلق باختلاف الحاجات وفق الجنس، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى للجنس في جميع الأبعاد باستثناء الانتماء، وكان لصالح الإناث. وفيما يتعلق باختلافها وفق التخصص، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، باستثناء الكفاءة، وكان لصالح التخصصات الإنسانية. في حين بيّنت النتائج فروقاً في درجات السعادة وفق الجنس والتخصص لصالح الإناث والتخصصات الإنسانية.

وفي السياق ذاته، أجرت الشريف (2021) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التفكير الإيجابي وأبعاد السعادة النفسية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الأزهر، وتحديد العلاقة بين التفكير الإيجابي وتأكيد الذات لدى عينة البحث، وتكونت العينة من طالبات الفرقة الأولى بالكلية، وعددهن (173) طالبة. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين التفكير الإيجابي وأبعاد السعادة النفسية لدى العينة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين التفكير الإيجابي وتأكيد الذات لدى أفراد العينة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي أتيح للباحث الاطلاع عليها، نجد أنها تنقسم إلى:

1- دراسات ركزت على الكشف عن السعادة ومتغيرات أخرى، وتمثلت في الآتي:

- دراسة Cooke,Bewick,Barkham,Bradley and Audin (2006) بيّنت انخفاض مستوى السعادة لدى طلاب السنة الأولى بالمملكة المتحدة.
- اتفاق دراسة الجمال (2013)، ودراسة أبو حماد (2019) على وجود فروق بين درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية.

2- دراسات ركزت على التعرف على الحاجات النفسية ومتغيرات أخرى، وتمثلت في الآتي:

- اتفاق دراسة بكر (2013)، ودراسة عمر (2014) على أن الحاجات النفسية موجودة ومشبعة لدى الطالب الجامعي.

3- دراسات بحثت العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة، وتمثلت في دراسة الزغلول وعبد السلام والدبابي (2019)، التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد الحاجات النفسية (الاستقلال، والكفاءة، والانتماء) والسعادة. ودراسة ليون ونونيز Leon & Nunez (2013) التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الحاجات الأساسية والسعادة.

4- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد متغيرات الدراسة الحالية.

مما سبق، يتضح أن أغلب الدراسات قد بحثت في متغيرات البحث الحالي في ظل الظروف العادية للدراسة الجامعية، ولا توجد دراسة في -حدود علم الباحث- تناولت دراسة هذه المتغيرات في ظل الأزمات، وبالتالي فإن ذلك يوضح الأساس المنطقي لإجراء البحث الحالي.

**فروض البحث:**

1- توجد علاقة بين الحاجات النفسية (الدرجة الكلية، والأبعاد) والسعادة (الدرجة الكلية، والأبعاد) في ضوء التعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مقياس الحاجات النفسية (الدرجة الكلية، والأبعاد) تعزى إلى اختلاف المسار الأكاديمي.

3- توجد قدرة تنبؤية لمستويات الحاجات النفسية لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستويات السعادة النفسية.

**منهج وإجراءات البحث**

**منهج البحث:**

اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ للتعرف على طبيعة العلاقة بين الحاجات النفسية والسعادة في ضوء التعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**مجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للفصل الدراسي الأول 1442/1441هـ، والبالغ عددهن ما يقارب (2175) طالبة حسب إحصائية عمادة البرامج التحضيرية بالجامعة.

**عينة البحث:**

قام الباحث باختيار العينة عشوائياً من خلال تحديد (7) شعب من طالبات عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عن طريق التنسيق مع وكالة الجامعة لشؤون الطالبات. وقد استبعد الباحث عدداً من أفراد العينة؛ لتتكون العينة النهائية للدراسة من (300) طالبة؛ منها (190) من مسار العلوم التطبيقية، و(110) من مسار اللغات والترجمة. وقد تراوحت أعمار أفراد العينة الكلية ما بين 18–22 عاماً، بمتوسط عمري قدره (20,1) عام، وانحراف معياري (2,1).

*جدول (١) توزيع أفراد العينة على كل مسار أكاديمي والنسبة المئوية الممثلة لهن*

| التخصص | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| مسار العلوم التطبيقية | 190 | 63.3% |
| مسار اللغات والترجمة | 110 | 37.7% |
| العمر | 20-18 | 83,3% |
| | 22-20 | 16,6% |
| المجموع | 300 | 100.0% |

**أدوات البحث:**

**أولاً: مقياس الحاجات النفسية:**

مقياس الحاجات النفسية من إعداد السرسي وعبد المقصود (2001)، وتقنين السهلي والحواس (2020) على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تكون المقياس في صورته الأصلية من (43 عبارة)، متضمناً ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء.

*جدول (٢)*

| الأبعاد | أرقام العبارات | المجموع |
|---|---|---|
| الكفاءة | 42-39-37-34-31-28-25-22-19-15-13-10-7-4-1- | 15 |
| الاستقلالية | 43-41-40-33-29-27-26-23-17-11-5-2 | 12 |
| الانتماء | 38-36-35-32-30-24-21-20-18-16-14-12-9-8-6-3 | 16 |
| مجموع العبارات | | 43 |

**صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثتان في هذا النوع من الصدق على آراء المحكمين؛ حيث عرضا المقياس بصورتيه على المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية؛ للحكم على مدى صلاحية وصدق بنود المقياس؛ لقياس البعد الذي تنتمي إليه، بعد وضع مجموعة من العبارات التي تشير إلى كل حاجة من الحاجات النفسية موضوع الاهتمام في البحث في قائمة مستقلة، ثم حُسب صدق الاتساق الداخلي للأداة، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0،01)، (0،05)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي؛ سواء بالنسبة للعبارات المتضمنة في الأبعاد أو بالنسبة للأبعاد المتضمنة في المقياس ككل.

**ثبات المقياس:**

استخدمت الباحثتان الإجراء السابق نفسه على عينة كلية قوامها (150) طالباً وطالبة للمراحل التعليمية الثلاث، بواقع (50) طالباً وطالبة لكل مرحلة تعليمية، وحُسِب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة في الإجراء الأول

والدرجات التي حصل عليها الأفراد أنفسهم في الإجراء الثاني. وقد بلغت معاملات الارتباط (0,743)، (0,682)، (0,679)، وهي معاملات موجبة ودالة عند مستوى (0,01)؛ حيث قامت الباحثتان بالإجراء نفسه، وقد بلغ معامل الارتباط لنصفي الاختبار (0,68)، وبعد استخدام معادلة سبيرمان – براون لتصحيح هذا العامل، بلغ (0،81)، وهو معامل مرتفع يدل على أن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الثبات.

**إجراءات إعادة التقنين على البيئة السعودية:**

**صدق المقياس:**

عُرض المقياس على محكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية؛ للحكم على مدى صلاحية وصدق بنود المقياس لقياس البعد الذي تنتمي إليه؛ حيث إن آراء المحكمين تعطي دلالة أكيدة على مدى صلاحية وصدق البنود في انتمائها للبعد؛ بحكم أنهم متخصصين وذوي خبرة في هذا المجال. قام الباحثان بوضع استمارة تحكيم لذوي الخبرة والاختصاص؛ وذلك لمعرفة هل عبارات المقياس واضحة ومناسبة للتطبيق على طلاب الجامعة. وبناءً عليه، جرى تعديل العبارات رقم: 9، 25، 26.

**صدق مقياس الحاجات النفسية:**

لدراسة صدق مقياس الحاجات النفسية؛ حسبت معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات بين درجة كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، كما حسبت معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي استعراض النتائج.

***جدول (3) العلاقة الارتباطية لدرجات أبعاد مقياس الحاجات النفسية بالعبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون***

| بُعد الكفاءة | | بُعد الاستقلالية | | بُعد الانتماء | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد |
| 1 | 0.726** | 2 | 0.379** | 3 | 0.662** |
| 4 | 0.316** | 5 | 0.643** | 6 | 0.495** |
| 7 | 0.439** | 11 | 0.441** | 8 | 0.160** |
| 10 | 0.642** | 17 | 0.204** | 9 | 0.654** |
| 13 | 0.593** | 23 | 0.544** | 12 | 0.620** |
| 15 | 0.743** | 26 | 0.444** | 14 | 0.414** |
| 19 | 0.700** | 27 | 0.268** | 16 | 0.189** |
| 22 | 0.132* | 29 | 0.478** | 18 | 0.048 |
| **بُعد الكفاءة** | | **بُعد الاستقلالية** | | **بُعد الانتماء** | |
| رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد |
| 25 | 0.560** | 33 | 0.320** | 20 | 0.429** |
| 28 | 0.816** | 40 | 0.505** | 21 | 0.497** |
| 31 | 0.511** | 41 | 0.639** | 24 | 0.203** |
| 34 | 0.639** | 43 | 0.310** | 30 | 0.339** |

| بُعد الكفاءة | | بُعد الاستقلالية | | بُعد الانتماء | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد |
| 37 | 0.519** | 35 | | 32 | 0.480** |
| 39 | 0.737** | 36 | 0.583** | | |
| 42 | 0.170** | 38 | 0.140* | | |
| | | | 0.510** | | |
| ** دالة عند مستوى (0.01) | | | | * دالة عند مستوى (0.05) | |

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (3) العلاقات الارتباطية بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية والعبارات التي تنتمي إليه، فيلاحظ أن معظم عبارات بُعد الكفاءة على علاقة ارتباطية طردية بدرجة البُعد؛ إذ تتراوح بين علاقة ارتباطية ضعيفة إلى قوية؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.071 إلى 0.618)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (10.0)، باستثناء العبارة رقم (22) فهي دالة إحصائياً عند مستوى (50.0). وتراوحت درجات العلاقة الارتباطية بين درجة بُعد الاستقلالية وعباراته بين علاقة ارتباطية طردية ضعيفة إلى قوية؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.402 إلى 0.346) دالة إحصائياً عند مستوى (10.0). في حين أظهرت قيم معاملات الارتباط بين درجة بُعد الانتماء وعباراته وجود علاقات ارتباطية طردية بين ضعيفة جداً إلى قوية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.840 إلى 0.266)، ومعظمها دالة عند مستوى (10.0)، باستثناء العبارة رقم (63) فهي دالة عند مستوى (50.0)، في حين العبارة رقم (81) غير دالة إحصائياً. عليه، فقد خلص الباحث إلى أن جميع أبعاد مقياس الحاجات النفسية الثلاثة تتمتع بقدر معقول من الصدق.

***جدول (4) العلاقة الارتباطية للدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية بدرجات أبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون***

| البعد | معامل ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية |
|---|---|
| الكفاءة | 0.824** |
| الاستقلالية | 0.834** |
| الانتماء | 0.746** |
| ** دالة عند مستوى معنوية (0.01) * دالة عند مستوى (0.05) | |

يبين الجدول رقم (4) قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية ودرجات أبعاده الثلاثة، فنجد أن العلاقة الارتباطية بين درجات أبعاد المقياس هي علاقات ارتباطية طردية قوية؛ حيث تراوحت بين (0.746 إلى 0.834)، وهي ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01). عليه، خلص الباحث إلى أن مقياس الحاجات النفسية يتمتع بقدر معقول من الصدق؛ بما يؤهله لقياس الظاهرة محل الدراسة.

**ثبات مقياس الحاجات النفسية:**

لتقييم ثبات مقياس الحاجات النفسية وأبعاده؛ حُسبت معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الحاجات النفسية ككل، ولأبعاده الثلاثة. والجدول رقم (5) يوضح أن قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد الثلاثة تراوحت بين (0.443 إلى 0.735)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.796). عليه، خلص الباحث إلى أن مقياس الحاجات النفسية يتوفر له قدر معقول من الثبات بما يمكنه من قياس الظاهرة محل الدراسة بقدر معقول من الثبات عند تكرار مرات القياس.

***جدول (5) ثبات مقياس الحاجات النفسية وأبعاده باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا***

| البُعد / المقياس | عدد العبارات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| الكفاءة | 15 | 0.735 |
| الاستقلالية | 12 | 0.587 |
| الانتماء | 16 | 0.443 |
| مقياس الحاجات النفسية | 43 | 0.796 |

**ثانياً: مقياس السعادة النفسية** elacS gnieB-lleW lacigolohcysP:

المقياس من إعداد (2006,Rosemary)، وترجمة وتقنين الجمال (2013). يتكون المقياس من (42) عبارة لقياس السعادة النفسية. وهو نوع من التقرير الذاتي يجيب عنه الأفراد في ضوء مقياس سداسي التدرج (أرفض بشدة، أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة)، وتعطى الدرجات (1،2،3،4،5،6) في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من السعادة النفسية، كما يوضحها الجدول الآتي:

*جدول ( 6 )*

| الأبعاد | العبارات |
|---|---|
| الاستقلال الذاتي | 1، 2، 3، 4 ، -5، -6، -7 |
| **الأبعاد** | **العبارات** |
| التمكن البيئي | 8، 9، 10، 11، -12، -13، -14 |
| التطور الشخصي | 16، -17، -18، -19، 20، -21 |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | 22، 23، 24، 25، -26، -27، 28 |
| الحياة الهادفة | 29، 30، -31، -32، -33، -34، 35 |
| تقبل الذات | 36، 37، -38، -39، -40، -41، 42 |

قامت الباحثتان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال احتساب معامل ارتباط العبارات بالأبعاد، وكذلك معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية؛ وذلك للتحقق من صدق المقياس وثباته. وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). وحُسب الثبات عن طريق حساب معامل كرونباخ- ألفا، وبلغ (0,67). أما البحث الحالي فقد احتسب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باحتساب صدق العبارة مع العبارات الأخرى؛ حيث بلغ (0,74)، وقد كانت جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). وحُسب معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق، وقد بلغ بطريقة كرونباخ- ألفا (0,90).

**الخصائص السيكوماترية لمقياس السعادة النفسية:**

**صدق مقياس السعادة النفسية وأبعاده:**

للتأكد من صدق مقياس السعادة النفسية؛ حسبت معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات بين درجة كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، كما حسبت معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي استعراض النتائج.

*جدول (٧) العلاقة الارتباطية لدرجات أبعاد مقياس السعادة النفسية بالعبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون*

| بُعد الاستقلال الذاتي | | بُعد التمكين البيئي | | بُعد التطور الشخصي | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد |
| 1 | 0.761** | 8 | 0.725** | 15 | 0.534** |
| 2 | 0.692** | 9 | 0.450** | 16 | 0.644** |

| بُعد الاستقلال الذاتي | | بُعد التمكين البيئي | | بُعد التطور الشخصي | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد | رقم العبارة | معامل ارتباط العبارة بدرجة البُعد |
| 3 | 0.612** | 10 | 0.470** | 17 | 0.664** |
| 4 | 0.711** | 11 | 0.814** | 18 | 0.607** |
| 5 | 0.494** | 12 | 0.525** | 19 | 0.718** |
| 6 | 0.330** | 13 | 0.568** | 20 | 0.588** |
| 7 | 0.477** | 14 | 0.630** | 21 | 0.682** |
| بُعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين | | بُعد الحياة الهادفة | | بُعد تقبل الذات | |
| 22 | 0.585** | 29 | 0.646** | 36 | 0.259** |
| 23 | 0.681** | 30 | 0.641** | 37 | 0.261** |
| 24 | 0.645** | 31 | 0.460** | 38 | 0.378** |
| 25 | 0.680** | 32 | 0.691** | 39 | 0.354** |
| 26 | 0.458** | 33 | 0.787** | 40 | 0.311** |
| 27 | 0.542** | 34 | 0.730** | 41 | 0.201** |
| 28 | 0.015 | 35 | 0.239** | 42 | 0.296** |
| ** دالة عند مستوى (0.01) | | * دالة عند مستوى (0.05) | | | |

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (7) قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات الارتباطية بين درجة كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، وتشير النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية طردية بين درجة كل بُعد من الأبعاد الستة وعباراته؛ حيث تتراوح بين متوسطة إلى قوية لبُعد الاستقلال الذاتي، وتتراوح قيم معاملات الارتباط لها بين (0.330 إلى 0.761)، ودالة عند مستوى (0.01). وتراوحت العلاقات الارتباطية بين درجة بُعد التمكين البيئي وعباراته بين طردية متوسطة إلى قوية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.450 إلى 0.814)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01). أما بُعد التطور الشخصي فجميع عباراته لها علاقة ارتباطية طردية قوية بدرجة البُعد؛ إذ تتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.534 إلى 0.718)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، في حين العلاقات الارتباطية لبُعد الإيجابية مع الآخرين مع عباراته؛ إذ تراوحت بين علاقة ارتباطية طردية ضعيفة إلى قوية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.015 إلى 0.681)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، عدا العبارة رقم (28) فهي غير دالة إحصائياً. وكشفت النتائج وجود علاقات ارتباطية طردية بين درجة بُعد الحياة الهادفة والعبارات التي تنتمي إليه، تراوحت بين علاقة طردية ضعيفة إلى قوية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.239 إلى 0.787)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، في حين تراوحت العلاقات الارتباطية بين درجة بُعد تقبل الذات والعبارات التي تنتمي إليه بين علاقة ارتباطية طردية ضعيفة إلى متوسطة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.201 إلى 0.378)، وهي دالة عند مستوى (0.01). عليه، خلص الباحث إلى أن أبعاد المقياس لها قدر معقول من الصدق.

*جدول (8) العلاقة الارتباطية للدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية بدرجات أبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون*

| البُعد | معامل ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية |
|---|---|
| الاستقلال الذاتي | 0.575** |
| التمكن البيئي | 0.810** |
| التطور الشخصي | 0.797** |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | 0.725** |
| الحياة الهادفة | 0.758** |
| تقبل الذات | 0.186** |
| ** دالة عند مستوى (0.01) | * دالة عند مستوى معنوية (0.05) |

أوضحت النتائج الواردة بالجدول رقم (8) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية ما بين علاقة ارتباطية طردية ضعيفة إلى علاقة ارتباطية قوية، وتتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.186 إلى 0.810)، وهي ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01). عليه، خلص الباحث إلى أن مقياس السعادة النفسية يتمتع بقدر معقول من الصدق بما يؤهله لقياس الظاهرة محل الدراسة.

**ثبات مقياس السعادة النفسية:**

من أجل تقييم ثبات مقياس السعادة النفسية وأبعاده؛ حسبت معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس السعادة النفسية ككل، ولأبعاده الستة. ويوضح الجدول رقم (9) قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد الستة:

*جدول (٩) ثبات مقياس السعادة النفسية وأبعاده باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا*

| البُعد / المقياس | عدد العبارات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| الاستقلال الذاتي | 7 | 0.659 |
| التمكن البيئي | 7 | 0.702 |
| التطور الشخصي | 7 | 0.752 |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | 7 | 0.492 |
| الحياة الهادفة | 7 | 0.599 |
| تقبل الذات | 7 | 0.634 |
| مقياس السعادة النفسية | 42 | 0.834 |

تراوحت النتائج الواردة بالجدول رقم (9) بين (0.492 إلى 0.752)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.834). عليه، خلص الباحث إلى أن مقياس الحاجات النفسية يتوفر له قدر معقول من الثبات بما يمكنه من قياس الظاهرة محل الدراسة بقدر معقول من الثبات عند تكرار مرات القياس.

**الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهي: Package Statistical for Science Social (SPSS 23). وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة في: معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) للعينات المستقلة، والانحدار الخطي البسيط والمتعدد، ومعامل كرونباخ ألفا، ومعامل سبيرمان.

**نتائج البحث وتفسيرها**

**فروض البحث:**

الفرض الأول: وينص على: "توجد علاقة بين الحاجات النفسية (الدرجة الكلية، والأبعاد) والسعادة (الدرجة الكلية، والأبعاد) في ضوء التعليم الطارئ عن بعد لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

***جدول (10) العلاقة الارتباطية بين مقياس الحاجات النفسية وأبعاده ومقياس السعادة النفسية وأبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون***

| البُعد/المقياس | الكفاءة | الاستقلالية | الانتماء | مقياس الحاجات | الاستقلال الذاتي | التمكين البيئي | التطور الشخصي | العلاقات الإيجابية | الحياة الهادفة | تقبل الذات | مقياس الحاجات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة | 1 | | | | | | | | | | |
| الاستقلالية | 0.607** | 1 | | | | | | | | | |
| البُعد/المقياس | الكفاءة | الاستقلالية | الانتماء | مقياس الحاجات | الاستقلال الذاتي | التمكين البيئي | التطور الشخصي | العلاقات الإيجابية | الحياة الهادفة | تقبل الذات | مقياس الحاجات |
| الانتماء | 0.393** | 0.423** | 1 | | | | | | | | |
| مقياس الحاجات | 0.824** | 0.834** | 0.746** | 1 | | | | | | | |
| الاستقلال الذاتي | 0.336** | 0.258** | 0.116* | 0.278** | 1 | | | | | | |
| التمكين البيئي | 0.546** | 0.243** | 0.285** | 0.440** | 0.276** | 1 | | | | | |
| التطور الشخصي | 0.603** | 0.189** | 0.285** | 0.424** | 0.336** | 0.552** | 1 | | | | |
| العلاقات الإيجابية | 0.285** | 0.181** | 0.451** | 0.359** | 0.350** | 0.536** | 0.423** | 1 | | | |
| الحياة الهادفة | 0.566** | 0.230** | 0.148* | 0.379** | 0.194** | 0.649** | 0.630** | 0.418** | 1 | | |
| تقبل الذات | 0.111 | 0.193-** | 0.120* | 0.018 | 0.144* | 0.022 | 0.055 | 0.079 | 0.125-* | 1 | |
| مقياس السعادة | 0.639** | 0.261** | 0.357** | 0.502** | 0.575** | 0.810** | 0.797** | 0.725** | 0.758** | 0.186** | 1 |

للتأكد من صحة الفرض؛ قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وأبعاده، بالدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية وأبعاده. ويوضح الجدول رقم (10) السابق النتائج؛ حيث يلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجة الطالبات في بُعد الكفاءة ودرجاتهن في مقياس السعادة النفسية بلغت (0.639)، وهي تشير إلى علاقة موجبة قوية، ودالة عند مستوى (0.01). وبلغت قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين درجات الطالبات في بُعد الاستقلالية ودرجاتهن في مقياس السعادة النفسية (0.261)، وهي تشير إلى علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة، ودالة عند مستوى (0.01). وبلغت قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين درجات الطالبات في بُعد الانتماء (0.357)، وهي تكشف عن علاقة ارتباطية موجبة متوسطة، ودالة عند مستوى (0.01). وتوضح النتائج كذلك أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجات الطالبات في مقياس الحاجات النفسية ودرجاتهن في مقياس السعادة النفسية بلغت (0.502)، وهي تشير إلى علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01). كذلك توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (10) قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجات الطالبات في مقياس الحاجات النفسية ودرجاتهن في أبعاد مقياس السعادة النفسية، فنجد

أن قيمة معامل الارتباط للعلاقة الارتباطية بين مقياس الحاجات النفسية وبُعد الاستقلال الذاتي بلغت (0.278)، وهي تشير إلى علاقة موجبة ضعيفة ودالة عند مستوى (0.01)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة (0.440) بين مقياس الحاجات النفسية وبُعد التمكين البيئي، ودالة عند مستوى (0.01)، وجاءت العلاقة الارتباطية بين بُعد التطور الشخصي ومقياس الحاجات النفسية موجبة متوسطة (0.424)، ودالة عند مستوى (0.01)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين بُعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين ومقياس الحاجات النفسية (0.359)، وهي تشير إلى علاقة ارتباطية موجبة متوسطة ودالة عند مستوى (0.01)، وجاءت العلاقة الارتباطية بين بُعد الحياة الهادفة ومقياس الحاجات النفسية موجبة متوسطة (0.379)، ودالة عند مستوى (0.01)، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة (0.018) بين بُعد تقبل الذات ومقياس الحاجات النفسية، وغير دالة إحصائياً.

كذلك توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (10) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين، فنجد أن معظم العلاقات تتراوح بين موجبة ضعيفة إلى قوية (0.111 إلى 0.603)، ودالة عند مستوى (0.01)، باستثناء العلاقة بين بُعدي تقبل الذات والاستقلالية، فهي علاقة سالبة ضعيفة (-0.193)، ودالة عند مستوى (0.01).

في ضوء ما سبق، يتبين نجد أنه تحقق الفرض، وهذا يتفق مع دراسة ليون ونونيز Nunez &Leon (2013)، وكذلك دراسة الزغلول وعبدالسلام والدبابي (2019) في وجود علاقة بين الحاجات النفسية والسعادة. ويؤكد على ذلك ما أشار إليه راجح (1999) في أن إشباع الحاجات النفسية ضروري لسعادة الفرد وطمأنينته، وترجع هذه النتيجة لاهتمام وزارة التعليم؛ حيث نفذت العديد من البرامج التدريبية، وأصدرت الأدلة الإرشادية للتعامل مع التعليم الطارئ عن بُعد، كما أدى اهتمام المسؤولين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتوفير أدلة عن كيفية التعليم عن طريق البلاك بورد عبر الموقع الإلكتروني للجامعة، دوراً كبيراً في تسهيل التعليم لطلبة الجامعة في أزمة جائحة كورونا (covid-19)، وبالتالي فإن حرمان طالبات عمادة البرامج التحضيرية من الحضور للجامعة لم يؤثر على شعورهن بالسعادة .

الفرض الثاني: وينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مقياس الحاجات النفسية (الدرجة الكلية، والأبعاد) تعزى إلى اختلاف المسار الأكاديمي".

لاختبار الفرض الثاني للدراسة؛ قام الباحث بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لدراسة معنوية الفرق بين متوسطي درجات طالبات السنة التحضيرية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية وفقًا للمسار الأكاديمي (مسار العلوم التطبيقية، ومسار اللغات والترجمة) في مقياس الحاجات النفسية وأبعاده. وفيما يلي استعراض النتائج:

***جدول (11) المقاييس الوصفية لتوزيع درجات أفراد عينة البحث في مقياس الحاجات النفسية وأبعاده كما يعزى إلى التخصص الأكاديمي (ن =300)***

| البُعد / المقياس | المسار الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| بُعد الكفاءة | علوم تطبيقية | 190 | 35.75 | 3.719 | 0.270 |
| | لغات وترجمة | 110 | 33.88 | 5.845 | 0.557 |
| بُعد الاستقلالية | علوم تطبيقية | 190 | 30.39 | 2.792 | 0.203 |
| | لغات وترجمة | 110 | 28.54 | 3.746 | 0.357 |
| بُعد الانتماء | علوم تطبيقية | 190 | 35.08 | 3.113 | 0.226 |
| | لغات وترجمة | 110 | 33.00 | 4.171 | 0.398 |

| البُعد / المقياس | المسار الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| مقياس الحاجات النفسية | علوم تطبيقية | 190 | 100.37 | 6.601 | 0.479 |
| | لغات وترجمة | 110 | 94.97 | 10.946 | 1.044 |

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقياس الحاجات النفسية وأبعاده، فيلاحظ وجود فروق بين المتوسطات درجات الطالبات في أبعاد المقياس وفقاً للمسار الأكاديمي، وكذلك بين درجات الطالبات في المقياس ككل، نجد أن هناك فرقًا بين المتوسط الحسابي لطالبات مسار العلوم التطبيقية؛ حيث بلغ (100.37) درجة، بانحراف معياري (6.601). وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مسار اللغات والترجمة (94.97)، بانحراف معياري (10.946). ولاختبار معنوية هذا الفروق، والفروق المتعلقة بدرجات الطالبات في أبعاد المقياس؛ أجري اختبار الدرجة التائية للعينات المستقلة، والنتائج كما في الجدول رقم (12).

***جدول (12) معنوية الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الحاجات النفسية وأبعاده كما يعزى إلى المسار الأكاديمي، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (ن = 300)***

| البُعد / المقياس | اختبار ليفيني Levene لتجانس تباين العينة | | إحصائية الاختبار (ت) | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية | حجم التأثير مربع ايتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | إحصائية الاختبار F | القيمة الاحتمالية | | | | |
| بُعد الكفاءة | 22.516 | 0.000 | 3.022 | 298 | 0.003 | 0.030 |
| بُعد الاستقلالية | 10.217 | 0.002 | 4.526 | 298 | 0.000 | 0.064 |
| بُعد الانتماء | 12.780 | 0.000 | 4.546 | 298 | 0.000 | 0.065 |
| مقياس الحاجات النفسية | 25.694 | 0.000 | 4.704 | 298 | 0.000 | 0.069 |

للتأكد من صحة الفرض الثاني للدراسة القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الطالبات على مقياس الحاجات النفسية تُعزى إلى المسار الأكاديمي (علوم تطبيقية، لغات وترجمة)، ولإجراء اختبار (ت) للتأكد من معنوية الفرق؛ جرى تطبيق اختبار ليفني لتجانس التباين، فتبين أن القيمة الاحتمالية للاختبار للأبعاد الثلاثة تقل عن مستوى (0.05)؛ بما يؤكد عدم تجانس تباين المجموعتين للأبعاد الثلاثة. وعليه، أجري اختبار (ت) للعينات المستقلة، بافتراض عدم تساوي التباين للمجموعتين. وتوضح النتائج الواردة بالجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات الدرجات في جميع أبعاد المقياس لصالح درجات طالبات مسار العلوم التطبيقية، وتراوحت قيم مربع إيتا ما بين (0.030 إلى 0.065)؛ حيث توضح –حسب كوهين– وجود تأثير يتراوح بين ضعيف إلى متوسط للمسار الأكاديمي على أبعاد مقياس الحاجات النفسية الثلاث. ولاختبار معنوية الفرق بين درجات الطالبات في المقياس؛ طُبق اختبار ليفني، وأوضحت القيمة الاحتمالية عدم تجانس العينة في المجموعتين، فأجري اختبار (ت) للعينات المستقلة بافتراض عدم تساوي التباين، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طالبات مسار العلوم التطبيقية ومتوسط درجات طالبات مسار اللغات والترجمة، لصالح متوسط درجات طالبات مسار العلوم التطبيقية ، وتوضح قيمة مربع إيتا (0.069) –وفقاً لكوهين– حجم تأثير متوسط للمسار الأكاديمي على مستوى الحاجات النفسية لأفراد عينة الدراسة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بيّنت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات الدرجات في جميع أبعاد مقياس الحاجات النفسية لصالح طالبات مسار العلوم التطبيقية. وهذا يتعارض جزئياً مع نتيجة دراسة الزغلول وعبد السلام والدبابي (2019) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، باستثناء بُعد الكفاءة، وكان لصالح التخصصات الإنسانية. ويعود سبب ذلك إلى أن طالبات مسار العلوم التطبيقية أكثر إلماماً

باستخدام التقنية؛ لأنه يشمل تخصص علوم الحاسب، والمعلومات، والعلوم، والإعلام، والاتصال بعد إنهاء البرنامج التحضيري.

**الفرض الثالث**: وينص على: "توجد قدرة تنبؤية لمستويات الحاجات النفسية لدى طالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستويات السعادة النفسية".

ولدراسة القدرة التنبؤية لمستويات الحاجات النفسية لدى عينة الدراسة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمستوى السعادة للطالبات؛ جرى بناء نموذج الانحدار الخطي البسيط لانحدار مستوى السعادة كمتغير تابع لمستويات الحاجات النفسية لدى الطالبات كمتغير مستقل، وكذلك جرى بناء نموذج الانحدار الخطي المتعدد لانحدار مستوى السعادة للطالبات كمتغير تابع على أبعاد متغير الحاجات النفسية الثلاث (الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء) كمتغيرات مستقلة، وكذلك حساب المعاملات وفقاً لكل مسار أكاديمي. وفيما يلي عرض النتائج:

**أولًا: نموذج انحدار مستوى السعادة النفسية على مستوى الحاجات النفسية لجميع الطالبات المشاركات في عينة الدراسة.**

***جدول (13) معامل انحدار مستوى السعادة للطالبات على مستوى الحاجات النفسية (ن = 300)***

| معامل الارتباط R | معامل التحديد R2 | خطأ التقدير | الدرجة الفائية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|
| 0.502 | 0.252 | 21.7 | 100.406 | 0.000 |
| نموذج الانحدار | قيم بيتا غير المعيارية | قيم بيتا المعيارية | الدرجة التائية | القيمة الاحتمالية |
| الثابت | 31.123 | - | 2.217 | 0.027 |
| متغير الحاجات النفسية | 1.424 | 0.502 | 10.020 | 0.000 |
| المعادلة التنبؤية | السعادة النفسية = 31.123 + 1.424 × (مستوى الحاجات النفسية) | | | |

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (13) نتائج نموذج الانحدار الخطي لانحدار مستوى السعادة النفسية على مستوى الحاجات النفسية لأفراد عينة الدراسة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوضح النتائج أن لدرجات مستوى الحاجات النفسية لدى الطالبات قدرة تنبؤية بمستوى السعادة النفسية لديهن؛ حيث توضح قيمة معامل التحديد أن (25.2 %) من التباين في درجات الطالبات في مقياس السعادة النفسية يعود إلى مستوى درجاتهن في مقياس الحاجات النفسية، وتوضح القيمة الاحتمالية المصاحبة للدرجة الفائية دلالة ملائمة نموذج الانحدار للبيانات عند مستوى (0.01).

***جدول (14) معامل انحدار مستوى السعادة للطالبات على مستويات أبعاد مقياس الحاجات النفسية (ن = 300)***

| **معامل الارتباط R** | **معامل التحديد R2** | **خطأ التقدير** | **الدرجة الفائية** | **القيمة الاحتمالية** |
|---|---|---|---|---|
| 0.678 | 0.460 | 18.502 | 84.013 | 0.000 |
| نموذج الانحدار | قيم بيتا غير المعيارية | قيم بيتا المعيارية | الدرجة التائية | القيمة الاحتمالية |
| الثابت | 50.871 | - | 4.312 | 0.000 |
| الكفاءة | 3.854 | 0.722 | 13.191 | 0.000 |
| الاستقلالية | | | 1.924-<br>0.253-<br>4.554-<br>0.000 | |
| الانتماء | 1.234 | 0.181 | 3.767 | 0.000 |
| المعادلة التنبؤية | السعادة النفسية = 50.871 + 3.854 × (الكفاءة) − 1.924× (الاستقلالية) + 1.234× (الانتماء) | | | |

ولدراسة تأثير درجات الطالبات في كل بُعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية على مستوى درجات الطالبات في مقياس السعادة؛ أجرى الباحث نموذج الانحدار الخطي المتعدد. وتبين النتائج الواردة بالجدول (14) أن مستويات درجات أبعاد مقياس الحاجات النفسية (الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء) تسهم مجتمعة بما نسبته 46% من التباين في درجاتهن في مقياس السعادة النفسية؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.460). وتوضح الدرجة الفائية والقيمة الاحتمالية المرافقة لها عن ملائمة نموذج الانحدار الخطي للبيانات بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وتوضح قيم بيتا المعيارية أن بُعد الكفاءة هو الأكثر مساهمة في تباين درجات الطالبات في مقياس السعادة النفسية، ويليه بُعد الاستقلالية، ثم بُعد الانتماء. وجميعها ذات إسهام دال إحصائياً عند مستوى (0.01) في تباين درجات الطالبات في مقياس السعادة النفسية.

وهذه النتيجة تتفق مع تعريف ديسي وريان (2000) Ryan&Deci: أن الحاجات النفسية مطالب أساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع رأي جوش (3991) hsoJ في أن اشباع الحاجات هو المدخل الرئيس لإحداث التوازن لدى الفرد من الناحية الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية. ويرى الباحث أن إسهام بُعد الكفاءة في التنبؤ بالسعادة يعود إلى الثقة بالنفس، وتفاؤل الطالبات بإمكانية التعلم عن بعد وتحقيق النجاح؛ بسبب سهولة استخدام البلاك بورد، وإسهام أعضاء هيئة التدريس بتذليل الصعوبات لهن في ظل أزمة جائحة كورونا المستجد.

**التوصيات**

وفي ختام هذه الدّراسة يوصي الباحث بعدد من التوصيات للقائمين على الاهتمام بطالبات الجامعة، وكذلك للباحثين المهتمين بالحاجات النفسية والسعادة بصفة عامة، وهي:

1. عقد الدورات التدريبية عن بُعد؛ حتى تسهم في تدعيم السلوك الإيجابي لدى طالبات الجامعة.
2. الاهتمام بتوعية طالبات الجامعة بأهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعلم أثناء الأزمات، وتوجيههن إلى سبل متابعة عملية التعلم من خلال تلك التقنيات.
3. توجيه رسائل لطالبات الجامعة بأهمية إشباع الحاجات النفسية، وأثر ذلك على السعادة.
1. تنمية الوعي والمعرفة لدى طالبات الجامعة بأنهن يمكنهن التغلب على المشكلات، ومقاومة الضغوط النفسية والاجتماعية، وتحقيق الرضا والسعادة من خلال الأعمال المفيدة.

**البحوث المقترحة**

1. اتجاهات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وعلاقتها بإشباع الحاجات النفسية والسعادة لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. الحاجات النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة في ضوء أزمة جائحة كورونا.
3. المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة في ضوء أزمة جائحة كورونا.
4. أساليب التفكير الشائعة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات الجامعة.

## قائمة المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية:


أبو حماد، ناصر الدين. (9102). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 01(72)، 862-182.

أبو دوابة، محمد محمود. (2102). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

أبو هاشم، السيد؛ والقدور، سماح. (2102). صدق وثبات مقياس السعادة النفسية على عينات مصرية وسعودية وسورية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (57)، 101-431.

بكر، محمد السيد. (2013). الحاجات النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات كليتي العلوم والآداب والمجتمع بطبرجل المنطقة الشمالية بالسعودية، *مجلة دراسات الطفولة*، 16(58)، 1-8.

الجمال، سمية أحمد. (3102). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 82(87)، 1-56.

الحارثي، عبد الله عوض. (5102). الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

الخفاجي، زينب. (1994). *قياس الأمن النفسي لموظفي وموظفات الدولة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

راجح، أحمد عزت. (9991). أصول علم النفس. (ط1). القاهرة: دار المعارف.

الرباعي، سعاد ياسين. (3102). الشعور بالسعادة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة دمشق.

الزبن، ممدوح بليه. (9102). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، 2(82)، 152-962.

الزغلول، رافع؛ والدبابي، خلدون؛ وعبد الرحمن، عبد السلام. (9102). الحاجات النفسية في ضوء نظرية الذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة دراسات -العلوم التربوية، 64(1)، 74-16.

السرسي، أسماء؛ وعبد المقصود، أماني. (0002). دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة، مجلة كلية التربية، 4(42)، 151-381.

السرسي، أسماء؛ وعبد المقصود، أماني. (1002). مقياس الحاجات النفسية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

السهلي، راشد؛ والحواس، أحمد. (2020). تقنين مقياس الحاجات النفسية على البيئة السعودية، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (29)، 1-17.

الشريف، الشيماء قطب. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بالسعادة النفسية وتأكيد الذات لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (21)، 13-34.

صالح، عايدة. (2013). الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركيا المتضررين من العدوان الإسرائيلي، مجلة جامعة الأقصى، 17(1)، 154-192.

طه، فرج عبد القادر. (3991). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.

عبد الكريم، جمل؛ ومبارك، دعاء. (2016). الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 78، 313–367.

العقله، خلف. (2020). التعليم والتعلم في زمن جائحة كورونا: الواقع والحلول، *نشرية الألسكو العلمية*، (5)، 9–17.

عمر، أحلام العطا. (2014). أهم الحاجات الاجتماعية–النفسية لدى الطالبة الجامعية السعودية ومدى إشباعها: دراسة مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود، *مجلة الاجتماعية*، (8)، 101–156.

قاسم، آمنة؛ وعبداللاه، سحر. (2018). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، *المجلة التربوية*، 53، 79–145.

محمود، عبد الرزاق. (0202). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)،271–422.

مخيمر، سمير. (2013). الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة، *مجلة جامعة الأقصى*، 17(1)، 107–153.

المسعودي، أحمد سليم. (2021). الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاتجاه نحو الانحراف الفكري وطرق الحد منه، *المجلة التربوية الأردنية*، 6(1)، 204–228.

المفدى، عمر؛ وسليمان، جمعة. (2002). الحاجات النفسية لمرحلة وسط العمر، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (14)، 1–23.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Abu Hammad.N.(2019). The Quality of Psychological Life and Its Relationship with Psychological Happiness and Self-Worth among a Sample of Students at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & studies,*10 (27),268-281.

Abdulkarim,J&Mubark,D.(2016).The Relative Contributions for the Big five Personality factors in predicting with Resistance to Temptation and Psychological Happiness among faculty of Education student at Qassim University,*Journal of Arab studies in Education and Psychology,*(78),313-366.

Abu Dwaba,M.(2012). *Attitude toward extremism and its Relationship to Psychological needs at Al-Azhar University-Gaza Students*. Un Published Master's thesis, Al-Azhar Universit-Gaza.

Abu-Hashm,S.&Kador,S.(2012). Reliability and validity od Scale Psychological Well-Being on Syrian,Saudi and Egyptian Samples of Universiy students,*Journal of Educational Zagzig College,* (75),101-134.

Al-euqluh,K.(2020).Learning and Teaching in the time of Covid-19: Reality and Solutins, *Journal of Alecso publication Science,*(5),9-17.

Al-harthi,A.(2015).*Passion its Relation with Well-Bing for Secondary School students in the holy City of Makkah*, Un Published Master's thesis, Psychology Department, Umm-Al-qura University.

Al-Jammal,S.(2013).The Psychological well-Being and it's relationship with academic achievement and the trend towards University study of students at the University of Tabuk, *Journal of Psychological & Educational studies,*(78),171-230.

Al-Khafaji,Z.(1994).*Psychological Security measurement for state employee*, Un Published

Master's thesis, college of Arts University of Baghdad.
Al-mofadda,O.& SulaimanmJ.(2002). Psycholgicail needs for middle life stage, *Journal of the college of Education in Zagzig,* (41),1-32.
Al-robaie,S.(2013). *Happiness and its relationship to the Big five factors of Personality among a Sample of Damascus University Students*, Un Published Master's thesis, Department Psychology, Damascus University.
Alsahali, R.&Alhawas,A.(2020).Rationing of Psychological needs Scale on Saudi Environment,*Journal of Electronic Interdisciplinary Miscellaneous(EIMJ),*(29),1-17.
Al-sarasi, A.&Abd-Almaqsoud, A.(2000).A study of Psychological needs of children in different educational stage, *Journal of the college Education,* 4 (24),151-183.
Al-Sarasi,A.&Abd-Almaqsoud,A.(2001).*Psychological needs Scale*, Cairo: The Anglo Egyption.
Al-Sherif,A.(2021).Positive Thinking and its Relationship to Psychological Well-Being and self Assertivess among the students of Faculty of Home Economics,*Al-Azhar University.*(21),13-34.
Al-Zaben,M.(2019).Psychological Happiness and its Relation to the level of Ambition among the Students of the University of Jordan Expected to Graduatem, *IUG Journal of Educational and Psychology Science*, 2 ( 28),251-269.
Al-Zghoul, R.Al-Dababi,J& Abdelrahman,A.(2019).The Psychological Needs in view of Self-Determination Theory it's Relationship to Happiness among Yarmouk University students, *Journal of Social Studies of Science,* 46 (1),47-61.
Bakr,M.(2013).Psychological needs among a samples of students from the faculties of Arts and Sciences and the community in Tabrgel ( Northern region Saudi Arabia), *Journal of Childhood studies,* 16 (58),1-8.
Elmasoudy,A.(2021).The Psychologicail Needs and their Relationship to the Learning among University Youth with High tendency towards intellectual Deviation and the ways to Reduce it, *Jordanian Educational Journal,* 6 (1),2-4-228.
Kasem,A&Abdellah,S.(2018).Psychological Well-Bing in Relation to cognitive flexibility and self-confidence among a sample of post Graduate students at Sohag University,*Journal of Educational,* 53,79-145.
Mahmoud,A.(2020).Artificial intelligence applications: An Introduction to Education Development in the light of Corona Virus Pandemic COVID 19 Challenges**,** *Journal of International Research in Educational Sciences,* 3 (4),172-224.
Mekhemar,S.(2013). Education Social and Psychological needs of talented students from the point of view of their teachers and the other talented students in Gaza city,*Aqsa University Journal,* 17 (1), 107-153.
Omar,A.(2014).The Psycho-sociological needs of female students in Saudi Universitirs " A study conducted on female students at King Saud University",*Journal of Social,* (8), 101-156.
Rijeh,A.(1999).*Pedagogy Psychology.* Cairo: Dar Almaaref.
Salah,A.(2013).Feelings of happiness in relation to life orientation among a sample physically disabled people hurt by the Israeli aggression in Gaza, *Aqsa University Journal*, 17 (1), 154-192.
Taha,F.(1993).*Encyloprdia of Psychology and Psychoanalysis,*Kuwait:Dar Saad Al-sabah.

**References**:

Argyle,M2002).).*The Psychology of happiness.* London: Routledge.
Cooke,R,Bewick,B.Barrkham,M,Bradley,M&Audin,K.(2006).Measuring, monitoring and managing the Psychological Well-being of first year university students,*British Journal of*

*Guidance & Counseling,* 34 (4),505-517.

Deci,E.& Ryan,R.(2000). The "What" and " Why" of Goal pursuits: Human needs and the self-Determination of behavior.*Psychological Inquiry*, 11 (4),227-268.

Hodges,C.Moore,S.,Lockee,B.,Trust.,&Bond,A.(2020).*The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause* Review,27. Retrieved 28 January 2020 from: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency;remote-teaching-and-online-learning.

Josh,R.(1993).*Essentials of Psychology*.Concepts and applications .U.S.A.Harper Callions Collage Publishers.

Leon,J.,&Nunez,J.(2013). Causal ordering of Basic Psychological Needs and well-Being. *Social Indicators Resrarch*, 144 (2),243-253.

Ryff,C. & Singer,B.(2008). Know Thyself and become What you are: A Eduaimonic Approach to Psychological well-Being, *Journal of Happiness Studies,* 9 (1), 13-39.

Ryan,R.Bernstein,J&Brown,K.(2010).Weekends, work,and Well-being: Psychological Needs satisfactions and Day of the week Effets on Mood,Vitality and Physical Symptons *Journal of Social and Clinical Psycholgy,* 29 (1),95-122.

ThompsonmC&Rudolph,L.(1992).*Counseling Children,(3rd ed)*.Pacific Grove,CA:Brooks/Cole.

Veenhoven,R.(2001).*QualityoflifeandHappinessnotQuitthesame*.Torino,CentroScientificoEditor.

# مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) وعلاقتهما بالقيم التنبؤية للمعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء

**د. عمر عواض عوض الثبيتي**

**أستاذ القياس والتقويم المشارك ، كلية العلوم والدراسات الإنسانية ،جامعة شقراء**

***المستخلص:***

هدف البحث للتعرف على مستوى علاقة معرفة الذات الأكاديمية بضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) للتنبؤ بالمعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تكون مجتمع البحث من طلاب البكالوريوس، وتم اختيار عينة البحث بأسلوب العينة المتدرجة، وبلغت (420) طالباً وطالبة، ولجمع بيانات البحث استخدم استبانة الذات الأكاديمية، واستبانة ضغوط الدراسة من إعداد الباحث، واعتمد على عدة أساليب إحصائية، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) للتنبؤ بالمعدلات التراكمية، وتدني مستوى الذات الأكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بدرجة متوسطة، وتوافر ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف الجنس، لصالح الذكور في معرفة الذات الأكاديمية، ولصالح الإناث في ضغوط الدراسة، وباختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية، وباختلاف المعدلات التراكمية، لصالح رتبة الممتاز في الذات الأكاديمية، ولصالح رتبة جيد في ضغوط الدراسة.

ويوصي الباحث بتوجيه أعضاء هيئة التدريس لتقديم المساندة الأكاديمية للطلاب، وتهيئتهم للتعليم عن بعد خلال فترات الأزمات، وتعريفهم بالأنشطة التي تساعد على معرفة الذات الأكاديمية.

**الكلمات المفتاحية:** الذات الأكاديمية، ضغوط الدراسة، المعدلات التراكمية.

# The level of academic self-awareness and pressures of study during the pandemic (COVID 19) and their relationship to the prediction of cumulative rates of Shaqra University students

**Prepared by: Omar Awad Awad Althebiti**

**Associate Professor of Metrics and Evaluation Shaqra University, College of Science and Humanities**

**Abstract:**

The study aimed to identify the relationship between the level of academic self-awareness and study pressures during the pandemic of COVID 19 in the prediction of cumulative rates of Shaqra University students. The researcher used the descriptive correlative method. The population of study consisted of Bachelor degree students. The sample has been chosen by the method of the graded sample and was made up of 420 male and female students . The researcher used self-academic questionnaire and study pressures questionnaire to collect the data of the study. He utilized some statistical procedures to analyze the collected data. The study found that, there is a positive statistical significant correlation between the level of academic self-awareness and study pressures during (COVID 19) for predicting cumulative rates and that the academic self-level declined to a medium degree. It also found that there are statistical significant differences in the level of academic self-awareness and study pressures during CVOID 19 that varies according to sex, for male in self-academic knowledge and for females in study pressures with variation in the scientific specialization with different cumulative rates, excellent for academic self and good in study pressure. The study recommends that teachers and staff members should be encouraged to help students academically and help them to get acquainted with distance education activities during crises. In addition, they should familiarize them with activities that help them in academic self-knowledge.

**Key words:** academic self, study pressures, cumulative.

**المقدمة:**

يشكل التعليم العالي أحد مقومات التنمية البشرية، والاقتصادية، والاجتماعية باعتباره محوراً أساسياً في تحقيق الأهداف، وبلوغ الغايات في التنمية البشرية؛ وخاصة وأن معظم الدول تعده ضرباً من الاستثمار القومي يتحقق من خلاله التطور، والتقدم العلمي، فنجاح التعليم العالي في أداء رسالته يعتمد على مدى ما يتوافر لدى الجامعات من برامج أكاديمية، وخدمة مجتمع، وبحث علمي.

وتزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي في الآونة الأخيرة بشكل كبير، وأصبح طلابه يحتلون الصدارة في مشروعات الجودة، والتخطيط، والتطوير، والتحسين؛ وذلك على اعتبار أن الطالب الجامعي يعدُّ عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية، ينبغي عليه القيام بأدوار وأنشطة مهمة لتطوير ذاته، ومهاراته، ومعارفه، كما تتجه الأنظار إلى الطلاب باعتبارهم يمثلون المخرجات التعليمية، والمعرفة، والمهارية، التي يعتمد عليها اعتماداً كبيراً في توظيفها خدمة لمجتمعاتهم.

ووفقاً لتلك الرؤية، وللتحولات الواسعة في مجالات الحياة، وما ارتبط بالمجال التقني والتكنولوجي، وتطوراته يذكر العجرش (2019) أن العالم اتجه نحو تكوين المجتمعات التعليمية الافتراضية بدلاً عن التعليم الحضوري، وبالأخصِّ في ظلِّ الظروف والأزمات التي تتطلب التباعد الاجتماعي، وتجنب الاتصال المباشر بالأشخاص أو الأشياء في الأماكن العامة، مثلما يحدث الآن من إجراءات في ظلِّ تفشِّي جائحة كورونا (COVID-19) التي اجتاحت كلّ دول العالم.

وترتب على ذلك ظهور مصطلحات جديدة للتعليم فرضتها جائحة كورونا (COVID-19)، مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والتعليم الرقمي، والمدرسة الذكية باستخدام الإنترنت، والحاسب الآلي، والجوال المحمول في التعليم، ومن خلال بيئات تعلم جديدة تمثل نظاماً لتحقيق أغراض التعليم، ويساعد في تطوير استراتيجيات جديدة لتحسين العملية التعليمية، وخلق علاقات تفاعلية متبادلة بين المعلم والمتعلم، ومن ثم فإن تطوير أي منهما له مردود ايجابي على الآخر، ينشطه، ويفعله، ويحركه نحو تحقيق أهدافه على نحو أفضل.

ولعلَّ من المناسب الإشارة إلى ما ذكره عبد الرحمن (2008) عن المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم، ومنها الاهتمام بعلاقة الظواهر النفسية بالمتغيرات التي تؤثرِ فيها وتتأثر بها أو تؤدِّي إلى فهمها أو تتنبأ بها، وهكذا من العلاقات المختلفة، ما دامت الظواهر تتحَّول من الوصف إلى الكم، ويسهل بالتالي معرفة مقدار هذه العلاقة أو مقدار الارتباط بين الظواهر.

إنّ ما أحدثه تفشي فيروس كورونا (COVID-19) في الحياة التعليمية في الجامعات السعودية قد يعكس تباين واختلاف في مستويات الذات الأكاديمية، وفي قدرة الطلاب على تحمل ضغوط الدراسة الإلكترونية، وما يصحبها من تقيمات بشكل عام، لذا من المتوقع أن يكون هناك تباين في المعدلات التراكمية، ويؤكد كلٌّ من عمر وفخرو والسبيعي وتركي (2010) أن فهم إمكانيات الطالب من خلال ظروف الدراسة أو من خلال اختلاف أساليب الاختبارات، يقود إلى أن يتنبأ ببعض الظواهر النفسية لديه باحتمال نجاحه مرتفعاً أو متدنياً.

وبالتالي فأن اهتمام العديد من العلماء والباحثين بدراسة ذات المتعلم في البيئات التعليمية المتنوعة، ومن جوانب متغيرة، ولمراحل عمرية مختلفة بالمفاهيم، والتعريفات، والنظريات التي شكلت الأطر النظرية عند دراسة الشخصية، تساعد على فهم الشخصية بشكل كبير؛ وذلك لأن دراسة الذات يساعد في توجيهها، أو عند التعامل معها في المواقف المختلفة، وقد أكد على ذلك فهمي (1999) بأن دراسة ذات المتعلم من المتغيرات المهمة في مجال الشخصية الإنسانية، حيث أن المتعلم يطور من ذاته وبالأخص الذات الأكاديمية من خلال تفاعله في مواقف التعلم المختلفة، سواء مع القائمين بالعملية التعليمية أو المتعلمين أو البيئة التعليمية.

وبالرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات في الاهتمام بالطلاب، إلا أن نتائج بعض الدراسات التي أجريت في بيئات عربية مختلفة، مثل: دراسة تعلب (2017)، ودراسة الطراونة (2019) أكدتا على وجود انخفاض في مستوى الذات الأكاديمية، وعليه أصبح موضوع الذات الأكاديمية من الموضوعات التي تستحق اهتمام الباحثين، وخاصة التعليم عن بعد في ظل تفشي جائحة كورونا (COVID-19) وما

يتطلب استمرار العملية التعليمية من إجراءات التباعد الاجتماعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تشكيل ضغوط دراسية للطلاب الجامعيين.

**مشكلة البحث:**

لاحظ الباحث خلال عمله التدريسي مع الطلاب الجامعيين في أثناء جائحة كورونا (COVID-19) أنهم يعانون من تحديات كثيرة نتيجة لإجراءات التباعد الاجتماعي، والضغوط الدراسية لمتابعة التدريس الإلكتروني، وضعف التفاعل الدراسي إلكترونياً بين الطلاب بعضهم البعض من جهة، وأساتذهم من جهة أخرى، والوحدة الدراسية.

فمثل هذه الضغوط قد تلقي بثقلها على عزيمة ورغبة الطلاب في الدراسة، مما تنتج عنه الاستغراق كثيراً في التفكير باستمرار في المستقبل وكيفية ومواجهته، واستهلاك قدر كبير من الطاقة الذهنية، والفشل الدراسي، والعجز عن إكمال الدراسة، الأمر الذي يجعل الطالب غير مهتم بدراسته، وتضعف ثقته في نفسه، ويضعف تحصيله الدراسي تبعاً لذلك، وبالتالي يتركز جهدهم – بدرجة كبيرة – على الاستذكار في نهاية الفصل الدراسي.

وتأكيداً لذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، مثل: دراسة الكحالي (2009)، ودراسة محمودي ومرزاق وسعد الله (2008)، بينما توصلت دراسة الطراونة (2019) إلى أن تصورات أفراد عينة الدراسة لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة.

لذا فأن مشكلة البحث الحالي تتحدد فيما لاحظه الباحث أثناء عمله في التدريس الجامعي لفترة تجاوزت العشرين عاماً، أن بعض الطلاب الجامعيين دون المأمول في مستوى الذات الأكاديمية، فتجدهم يلجأون للتركيز على النجاح فقط، مما أدَّى إلى أضعاف مخرجات التعلم للبرامج الجامعية، ومن ثم ضعف إعدادهم المهني.

وعليه تتلخص مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

**ما مستوى علاقة معرفة الذات الأكاديمية بضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بالقيم التنبؤية للمعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء؟.**

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1/ ما مستوى الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب جامعة شقراء من وجهة نظرهم؟.

2/ ما الفروق في مستوى الذات الأكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب جامعة شقراء من وجهة نظرهم التي تعزى لاختلاف الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؟.

3/ ما الفروق في ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب جامعة شقراء من وجهة نظرهم التي تعزى لاختلاف الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؟.

4/ ما الفروق في المعدلات التراكيمية لدى أفراد عينة البحث التي تعزى لاختلاف مستوى الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19)؟.

**أهداف البحث:**

**يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:**

1. معرفة مستوى علاقة معرفة الذات الأكاديمية بضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بالقيم التنبؤية للمعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء.
2. التعرف على مستوى الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب جامعة شقراء من وجهة نظرهم.
3. الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث في مستوى الذات الأكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) التي تعزى لاختلاف الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.
4. الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث في ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) التي تعزى لاختلاف الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.
5. الكشف عن الفروق في المعدلات التراكيمية لدى أفراد عينة البحث التي تعزى لاختلاف مستوى الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19).
6. تقديم توصيات ومقترحات بشأن تحسين مستوى الذات الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين، وتقديم استراتيجيات تساعد الطلاب للتغلب على ضغوط الدراسة الجامعية.

**أهمية البحث:**

تأتي أهمية هذا البحث من كونه يعني بالذات الأكاديمية وعلاقتها بضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19)، وبصفة خاصة يعنى بالطالب الجامعي، لذا يكتسب أهميته من الاعتبارات الآتية:

**الأهمية النظرية:**

أثراء البحث التربوي في مجال القياس والتقويم التربوي للطلاب الجامعيين.

تعتبر المرحلة الجامعية مرحلة تعليمية مهمة، وجديرة بالاهتمام، ولابد من دراستها في مختلف متغيراتها وصولاً لإيجاد الحلول لمشكلاتها.

تمثل محاولة للاسهام في إضافة المعرفة لمفهوم الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة.

تناول موضوع الذات الأكاديمية للطالب الجامعي أثناء جائحة كورونا (COVID-19)، باعتباره مطلب مهم لتحسين مخرجات التعليم الجامعي.

**الأهمية التطبيقية:**

ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الذات الأكاديمية وعلاقتها بضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لدى الطالب الجامعي في حدود اطلاع الباحث.

توجيه الاهتمام بالبيئة الجامعية الإلكترونية باعتبارها من عوامل تحسين مخرجات البرامج الدراسية على المستوى الأكاديمي، والبحثي، والمجتمعي.

يأمل الباحث أن يحث هذا البحث أعضاء هيئة التدريس على تفعيل وتطوير الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني للطلاب الجامعيين.

يمكن أن تفيد نتائج البحث عمادات شؤون الطلاب، وعمداء الكليات، والأقسام الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس في توجيه جهودهم الأكاديمية، والبحثية، والاجتماعية الإلكترونية نحو الطالب الجامعي.

**حدود البحث:**

أقتصر هذا البحث على الآتي:

**الحدود الموضوعية:** الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19).

**الحدود البشرية:** طلاب البكالوريوس الذين يدرسون بجامعة شقراء.

**الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية:** أجري خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2020-2021م.

**مصطلحات البحث:**

سترد في هذا البحث بعض المصطلحات التي ينبغي تحديد تعريفاتها، ومدلولاتها منعاً للالتباس، وأهم هذه المصطلحات ما يلي:

**الذات الأكاديمية:** يعرفها الريموني (2008، ص22) اصطلاحياً بأنها: «الرؤية التي ينظر بها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل الأكاديمي، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين من زملائه الذين يأدون نفس المهام والواجبات».

ويعرفها الباحث إجرائياً لغايات هذا البحث، بأنها: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على استبانة مستوى الذات الأكاديمية المستخدمة في البحث الحالي.

**ضغوط الدراسة:** يعرفها الأهواني (2005،ص177) اصطلاحياً بأنها: «الصعوبات والمعاناة التي يواجهها الطالب، ويدركها في المواقف والمجالات التعليمية، وتتمثل في البيئة الجامعية، وضغوط المقررات الدراسية وواجباتها الدراسية، وضغوط الأدارة، والأساتذة، وضغوط الزملاء، وضغوط الأسرة، وضغوط الامتحانات وأساليب تقويمها، وضغوط النظر للمستقبل».

ويعرفها الباحث إجرائياً لغايات هذا البحث، بأنها: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على استبانة ضغوط الدراسة المستخدمة في البحث الحالي.

**المعدل التراكمي:** التعريف الاصطلاحي: تعرفه لائحة الدراسة والاختبارات في المرحلة الجامعية بأنه: «حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات».

**الإطار النظري:**

**مفهوم الذات الأكاديمية:**

تؤدي الذات الأكاديمية دوراً مهماً في العملية التعليمية، ومن خلالها يستطيع كل متعلم أن يعمل على مواجهة ما يعترضه من ضغوط في مجال التعليم، وأن يضع أهداف للمستوى العلمي الذي يرغب في الوصول إليه وفقاً لمهاراته، ومعارفه، وشخصيته التي تحوله إلى متعلم دائم، يمارس ما تعلمه بوعي وفكر، وينمو مهنياً في مجال تخصصه؛ لتحسين أدائه بشكل دائم ليواكب المطلوبات المتجددة لمهنته، ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقييمه، فالذات الأكاديمية هي عملية متفاعلة بين الطالب والحياة الدراسية الجامعية (صادق وأبو حطب،2000).

وتمثل الذات الأكاديمية نظرة الطالب لنفسه من خلال إدراكه لها، والبيئة التي يدرس فيها، وبالتالي حَظِيَ مفهومها باهتمام الباحثين والقائمين على إدارة المؤسسات التعليمية لدورها الكبير في إدراك الطلاب لقدراتهم الأكاديمية.

وقد تتعرض الطالب الجامعي أثناء دراسته بعض المشكلات التي تعوق نمو الذات الأكاديمية لديه، منها: مشكلات شخصية تتمثل في المعوقات العضوية كنقص البصر أو السمع أو ضعف الصحة العامة أو المعوقات العقلية كانخفاض درجات الذكاء أو نقص الاستعدادات أو المعوقات النفسية كالقلق أو عدم الثقة بالنفس أو الشعور بعدم الرضا عن النفس.

وتذكر وتد (2010) أن الذات الأكاديمية هي نتاج لعلميات توافق تراكمية لتحقيقها وبلوغ غاياتها، وبالتالي فأن ارتفاعها يعدُّ مؤشراً إيجابياً للتوافق بشكل عام، وتدنيها يشكل مشكلة تربوية، وتعليمية، تؤدِّي إلى إضعاف ثقة الطالب بنفسه، وقدرته على مواصلة الدراسة، والسعي للنجاح الدراسي.

**النظريات المفسرة للذات الأكاديمية:**

اتفق معظم علماء النفس في أن الذات هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية، وإدراك الفرد الشعوري واللاشعوري بنفسه، وأن الذات تتأثر بالبيئة المحيطة وتفاعل الفرد معها من خلال علاقته وتفاعلاته، وهذا ما جعل مفهوم الذات مفهوماً متغيراً ومتطور ومتكسب؛ لذلك جاء الاختلاف حول تحديد معنى الذات (صادق وأبو حطب،2000).

وانطوى تفسير الذات الأكاديمية على أبعاد الذات وأقسامها، ومستويات تقديرها، والأنشطة الأكاديمية التي تمارسها. لذا تمحورت آراء النظريات المفسرة لها في الأهداف التي يضعها الطالب، والطرق التي يتبعها لتحقيق تلك الأهداف، استناداً على المواقف التي تواجهه، والتحديات والأساليب التي يتبعها لتجاوزها.

ومن أهم النظريات المفسرة لمفهوم الذات (زهران،2003):

1/ نظرية وليام جميس: وحصر مفهومها في مكونات الذات، ومشاعر الذات، ونشاط البحث عن الذات.

2/ نظرية أدلر: وركز في تفسيره على العنصر الدينامي النشط في حياة الإنسان وهي الذات المبتكرة، التي تبحث عن الخبرات الواقعية لتحديد أسلوب حياة الفرد.

3/ نظرية كارل روجز: ويرى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي كنتيجة للتفاعل مع البيئة، وتتمثل في صفات الفرد، وقدراته، والمفاهيم التي يكونها بداخله، وخبرته، وعن الأشخاص المحيطين به.

**ضغوط الدراسة في ضوء جائحة كورونا** (COVID-19):

وفي ظل تحديات التدريس عبر الإنترنت، وعزلة المتعلم بانفصاله حضورياً عن زملائه، يواجه الطلاب الجامعيين تجربة دراسية فرضتها جائحة كورونا (COVID-19)، تتطلب تغير في نهجهم، وأسلوبهم للتعلم، وهذه العوامل قد تظهر ضغوط دراسية على مستوى الطالب نتيجة لشعوره بالوحدة الدراسية، والحاجة للتوافق الدراسي، والذاتي، والاجتماعي كمطالب للعملية التعليمية، وقد تتجاوز ذات الطالب، وإمكاناته، وقدراته، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة الهلالي (2009) إلى وقوع أساليب تأكيد الذات، وأسلوب ضبط الذات في مراتب متدنية بين أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية، وضعف تأثير نوع التعليم، والصف الدراسي على أساليب مواجهة الضغوط.

وقد ذكر الأهواني (2005) أن ضغوط الدراسة هي ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد، وقد يصعب تحديد مصادرها لدى الطلاب الجامعيين، إلا أنه يمكن اعتبار البيئة الدراسية، والأوضاع الأسرية كأهم المصادر التي تسبب توتراً وقلقاً للطالب، وتؤثر بصورة ما على أداءه وسلوكه؛ لأنها تشكل الجانب المهم في بناء قدرات الطالب المعرفية، ومهاراته، ومعتقداته، وتوقعاته، وأهدافه المستقبلية.

وقد يعود السبب إلى ذلك أن ضغوط الدراسة من التحديات الكبرى للطالب؛ لأنها ترتبط بالعديد من المصادر الخارجية والداخلية المتعلقة بالطالب، وغالباً ما تتعلق بنظام الدراسة، وكثرة الأعباء الدراسية، وعدم توافر المراجع، وكثرة المحاضرات الأسبوعية، وعدم

الاستقرار الدراسي، وعدم توفر وظائف في مجال الدراسة، وهو تعتبر خبرة نفسية توثر على شخصية الطالب تأثراً كبيراً في شخصيته، وعلى علاقاته بمحيطه الدراسي.

**النظريات المفسرة لضغوط الدراسة:**

وذكر زهران (2003) أن آراء النظريات المفسرة للضغوط تباينت في أسسها، وتركزت حول ثلاثة أسس، أما نفسية أو فسيولوجية أو اجتماعية، ومن أهم تلك النظريات:

1/ نظرية كانون: حيث اهتم بمفهوم سلوك المواجهة أو الهروب التي يسلكها الفرد عند التعرض لمواقف مؤلمة في البيئة. وهو تفسير يقوم على أساس فسيولوجي.

2/ نظرية فرويد للتحليل النفسي: وتفسرها على ضوء تفاعلات الشخصية المتبادلة، والصدام بين قوى النفس عند محاولاتها لتجنب الصراعات والتوترات والتهديدات لتحقيق التوازن بين مطالب النفس ومتطلبات الواقع الخارجي.

3/ نظرية التقييم المعرفي للازاروس: حيث يرى بأن أسلوب تفكير الفرد بالموقف التي يواجهه هي التي تسبب له الضغط.

**الدراسات السابقة:**

تحصل الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الذات الأكاديمية، وتناولته من جوانب متعددة، ومتغيرات مختلفة، وأجريت خلال الفترة الزمنية بين (2005م) و(2019م)، وشملت دول مختلفة منها العربية، والأجنبية، وهذا ما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي. وسوف يتم استعرضها زمنياً من الأقدم للأحدث، والتعقيب عليها تبعاً لجوانب الاختلاف والاتفاق، وجوانب الاستفادة منها في البحث الحالي.

فقد أجرى الأهواني (2005) أجرى دراسة هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وفعالية الذات الأكاديمية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينتها في (385) طالباً وطالبة من مدارس ومعاهد محافظة القاهرة، حيث تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، واستخدمت لجمع البيانات مقياس مصادر الضغوط الدراسية إعداد محمود محي الدين سعيد (2005م)، ومقياس فعالية الذات إعداد الباحث، واستخدمت عدة أساليب إحصائية المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وأختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعات، ومعامل الارتباط، وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة سالبة بين مصادر ضغوط الدراسة وفعالية الذات الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والأناث في فعالية الذات الأكاديمية لصالح الذكور.

وفي دراسة أخرى أجرى كل من محمودي ومرزاق وسعد الله (2008) دراسة هدفت للتعرف على مستوى الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتمثلت عينتها في (342) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً من كل المستويات الدراسية، واستخدمت لجمع البيانات مقياس الفعالية الذاتية إعداد أمل معروف، ومقياس الضغوط الدراسية إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم، وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأن هناك فروق في الفعالية الذاتية بين الذكور والأناث لصالح الذكور، وكما أن هناك فروق بين الذكور والأناث في الضغوط الدراسية لصالح الأناث.

وفي محاولة مشابهه أجرى الكحالي (2009) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار حسب النوع، والتخصص الدراسي بمدارس منطقة الباطنة شمال، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينتها في (500) طالباً وطالبة، منهم (256) طالباً، و(244) طالبة، وقد استخدم لجمع البيانات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس قلق الاختبار انبيل الزهار، واستخدم معامل ارتباط

بيرسون للكشف عن العلاقة، وتحليل التباين الثنائي لإيجاد الفروق، واختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق، وكان من أبرز نتائجها وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار عند مستوى (0.01)، ووجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث في مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك بين طلاب القسم العلمي والأدبي.

أما المخلافي (2010) فقد اجرى دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية ببعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء (الحنكة)) لدى عينة من طلبة الجامعات، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينتها في (110) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية بجامعة صنعاء، واستخدمت لجمع البيانات مقياس فعالية الذات الأكاديمية إعداد ريم سلمون، وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، ووجود فروق في المتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق في المتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس لصالح الأناث.

وقام كل من KUMARI و GARTIA (2012) بدراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين الضغط والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من ست مدارس ثانوية في شمال غرب دلهي، استخدمت قائمة جرد خاصة بعامل الضغط إعداد سومان نانجيا (1990)، أما بيانات التحصيل الأكاديمي فقد تم جمعها من امتحانات الطلاب، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الضغط الدراسي والتحصيل الأكاديمي، ووجود فروق كبيرة في المردود الدراسي بين الطلاب الذين يعانون من ضغوط عالية ومتوسطة ومتدنية، إذ اتضح أن أداء الطلاب الذين يعانون من مستوى ضغط مرتفع أو متوسط أفضل بكثير من أداء الطلاب الذين يعانون من إجهاد متدني، وعدم وجود فروق بين الجنسين في ما يخص علاقة الضغط الدراسي بالتحصيل الدراسي.

كذلك قام كل من Dramanu و Balarabe (2013) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية في غانا، ومعرفة الفروق بين المفهوم الذاتي الأكاديمي للطلاب والطالبات، وكذلك طلاب المدارس الحضرية والريفية، بلغت عينة الدراسة (756) طالباً و(714) طالبة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من (24) مدرسة، وتم استخدام أداتين في الدراسة هما الاختبارات النهائية (التحصيلية)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطلاب، كما كشفت الدراسة على وجود اختلاف كبير بين قيم الذات الأكاديمية للطلاب في المدارس الإعدادية الحضرية والريفية لصالح الطلاب في المدارس الحضرية.

وكذلك قام خلف والقبسي (2014) بدراسة للتعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي، والتعرف على مستوى العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومتغير التخصص، استخدم المنهج الوصفي، تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس إعدادي بمدينة الموصل، والبالغ عددهم (4777) طالباً موزعين على (27) مدرسة، وتمثلت عينتها في (205) طالباً، واستخدمت لجمع البيانات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية إعداد النوري (2006)، واستخدم معامل الارتباط بيرسون، والاختبار الثنائي لعينة واحدة، وكان من أبرز نتائجها أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية عالي، ووجود علاقة دالة إحصائياً في مستوى الذات الأكاديمي وفق متغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي.

وقام كل من FARHAN و KHAN (2015) بدراسة هدفت تقييم تأثير التوتر والنظرة الذاتية للطالب وانتمائه الجنسي على الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعات خاصة في باكستان، تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة تم اختيارهم باستخدام

طرق العينات العشوائية، وتم جمع البينات عن طريق مقياس تقييم الذات لروزنبرغ، واستبانات قياس درجات التوتر، وكشفت النتائج أن النظرة الذاتية للطالب وعامل التوتر يرتبطان ارتباطًا وثيقًا ببعضهما البعض، في حين لم يكن لعامل الانتماء الجنسي تأثير كبير على المعدل التراكمي للطلاب ومستوى التوتر واحترام الذات لدى عينة الدراسة، وجود تأثير للنظرة الذاتية للطلاب والضغط الدراسي على المعدل التراكمي بشكل منفصل، وأن مستوى التوتر واحترام الذات ليس مؤثرين على الأداء الأكاديمي للطلاب في الجامعات.

أما Khan و Alam (2015) فقد اجروا دراسة هدفت فهم العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمية لطلاب المدارس الثانوية، ومعرفة الفروق بين طلاب المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في علاقة بالذات الأكاديمية والضغوط النفسية، بلغت عينة الدراسة (400) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في منطقة عليكارث، تراوحت أعمارهم بين (15–17) عام، تم استخدام استبيان مفهوم الذات الأكاديمية إعداد ساراسوات (1984)، تم الاعتماد على استبيان الضغط الاكاديمي (ASQ) إعداد أكرم وإلياس وصبيحة (2014) لقياس مستوى الضغط الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الضغط الأكاديمي والذات الأكاديمية.

وهدفت دراسة تعلب (2017) للكشف عن طبيعة العلاقة البنائية بين مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية، استخدم منهج نمذجة المعادلة البنائية، وتمثلت عينتها في (60) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة عين شمس تخصص علم النفس التربوي، وكان من أبرز نتائجها أن مفهوم الذات الأكاديمي منفصلة عن مفهوم فعالية الذات الأكاديمية بنيوياً.

وأجرى Jaiswal و Choudhuri (2017) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، ومقارنة الذات الأكاديمية لدى طلاب وطالبات مدارس الثانوية العامة، تكونت عينة الدراسة من (615) طالباً وطالبة، منهم (317) طالباً، و(298) طالبة من المرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهم بين (14 إلى 17) عام، وغطَّت العينة (15) مدرسة ثانوية من مدينة فاراناسي بالهند، خلال السنة الدراسية (2016–2017)، تم قياس التحصيل الأكاديمي من خلال معدل الدرجات التراكمي المبلغ عنه ذاتياً، وتم قياس الذات الأكاديمية باستخدام مقياس الذات الاكاديمية لكامبل ونايك (2013)، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وكانت هذه العلاقة أقوى لدى الطالبات (ص = 28) منها عند الطلاب (ص = 17)، وجود اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بالذات الأكاديمية إذ كانت قيم الذات الأكاديمية أعلى بكثير لدى الطالبات منها لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة محمود (2017) إلى التعرف على مدى اختلاف الأندماج الأكاديمي باختلاف كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالأندماج الأكاديمي من خلال أبعاد كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت عينتها في (150) طالبة من المستوى الثالث والسادس بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدمت لجمع البيانات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية إعداد Liu & Wang (2005) ، ومقياس الطموح الأكاديمي إعداد الباحثة، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد الباحثة، ولتحليل البيانات استخدم كل من اختبار (ت)، ومعاملات ارتباط بيرسون، والانحدار المتعدد التدريجي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات منخفضات الذات الأكاديمية ومرتفعات الذات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي لصالح مرتفعات الذات الأكاديمية.

وفي دراسة حديثة أجرى الطراونة (2019) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالإبداع لدى طلبة الجامعات الأردنية، استخدم المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة مكونة من (30) فقرة، تكون مجتمع الدراسة من (136864) طالباً وطالبة، وتم توزيع (500) استبانة على طلبة الجامعات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية لجمع البيانات، واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون،

وكرونباخ ألفا، وكان من أبرز نتائجها أن تصورات أفراد عينة الدراسة لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة بين مفهوم الذات والإبداع.

**ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:**

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وأحد المتغيرات، باستثناء دراسة محمود (2017) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف الأندماج الأكاديمي باختلاف كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، ودراسة FARHAN و KHANز(2015) التي هدفت تقييم تأثير التوتر والنظرة الذاتية للطالب وانتمائه الجنسي على الأداء الأكاديمي للطلاب.

اختلفت الدراسات السابقة في عيناتها، حيث بعض الدراسات تم تطبيقها على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، مثل دراسة Dramanu و Balarabe (2013) ودراسة خلف والقيسي (2014)، ودراسة الكحالي (2009)، ودراسات تم تطبيقها على طلاب التعليم الثانوي، مثل: دراسة محمودي ومرزاق وسعد الله (2008)، دراسة الأهواني (2005)، ودراسة Jaiswal و Choudhuri (2017) ، أما بقية الدراسات اتفقت مع البحث الحالي حيث طبقت على طلاب التعليم الجامعي.

استخدمت معظم الدراسات السابقة مقياس مفهوم الذات الأكاديمي كأداة لجمع البيانات، باستثناء دراسة الطراونة (2019) حيث استخدمت الاستبيان الديمغرافي، واستبيان وصف الذات كأدوات لجمع البيانات.

استخدمت كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي.

تنوع الحد المكاني للدراسات السابقة ما بين عدة دول عربية، ودول آسيوية، ودول إفريقية كدراسة Dramanu ،Balarabe 2013)) أجريت في نجيريا، ودراسة FARHAN و KHAN (2015) أُجريت في باكستان، ودراسة Jaiswal و Choudhuri (2017) أُجريت في الهند، أما البحث الحالي فقد أجري في المملكة العربية السعودية.

اختلفت دراسة تعلب (2017) عن بقية الدراسات السابقة في أنها تناولت مشكلة الدراسة من جانب نظري مستخدمة منهج نمذجة المعادلة البنائية.

ثالثاً: استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، وبناء الإطار النظري، وتحديد منهجية البحث، واختيار العينة وحجمها، والمعالجات الإحصائية.

**رابعاً: الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي:**

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة، يشير الباحث إلى أن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس، وهدفها العام، إلا أنه يختلف عنها في عدة جوانب، تمثل الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي، وهي:

1. تناول مستوى الذات الأكاديمي وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) في البيئة السعودية للتنبؤ بالمعدلات التراكمية.
2. تضمن البحث الحالي ربط المشكلة البحثية بمتغيرات تدعم إجراء هذا البحث للتعرف على واقعها.
3. استخدم البحث الحالي مدخلين بحثيين، هما: المدخل الكمي والمدخل الكيفي، وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مشكلة البحث.
4. تعدد أدوات البحث الحالي، حيث شملت الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة، ودرجات المعدلات التراكمية، وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.

من العرض السابق يتضح أن البحث الحالي يعالج فجوة علمية متعددة الجوانب، بتطرقه لموضوع الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة كظواهر نفسية ذات ارتباط بواقع المعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء في ظل جائحة كورونا (COVID-19).

**فروض البحث:**

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يصيغ الباحث الفروض الآتية:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بقيم المعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء.

يتدني مستوى مستوى الذات الأكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لطلاب جامعة شقراء بدرجة متوسطة حسب وجهة نظرهم.

1. تتوافر ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لطلاب جامعة شقراء بدرجة متوسطة حسب وجهة نظرهم.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من طلاب جامعة شقراء على استبانة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة تعزى لاختلاف الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من طلاب جامعة شقراء على استبانة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة تعزى لاختلاف التخصص.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرد عينة البحث في معدلاتهم التراكمية تعزى لاختلاف مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19).

إجراءات البحث الميدانية: فيما يلي يستعرض الباحث إجراءات البحث الميدانية:

**منهج البحث:**

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملائمته لطبيعة موضوع البحث، حيث أنه أسلوب يعتمد على تقدير العلاقة بين متغيرين، ويسعى لتحديد العلاقة بين مستوى الذات الأكاديمي وضغوط الدراسة للتنبؤ بالمعدلات التراكمية، لذا فأن فهم الظاهرة كما هي في الواقع وإيجاد العلاقات بينها وبين المتغيرات التابعة لها هو من نوع الدراسات الارتباطية (أبو علام،2014).

**وصف مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب البكالوريوس بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (36000) طالباً وطالبة، الذين أكملوا إجراءات تسجيلهم للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/2020م وقد تحصل الباحث على أعداد الطلاب من وكالة الشؤون التعليمية بالجامعة.

استهدف الباحث جميع أفراد مجتمع البحث عن طريق أسلوب العينة المتدرجة، واكتفى بالحصول على نسبة (2%) من المجتمع الأصل نظراً لكبر حجم مجتمع البحث، وذلك لضمان الحصول على تمثيل للعينة يكون أكثر شمولاً لمجتمع البحث حسب طبيعة موضوع البحث. وفيما يلي جدول توضح توزيع عينة البحث على متغيرات البحث:

**الجدول (1) يوضح أعداد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث والنسب المئوية**

| المتغيرات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أولاً متغير الجنس: | | |
| الذكور | 239 | 56.9 |
| الأناث | 181 | 43.1 |
| ثانياً: متغير التخصص: | | |
| رياضيات | 117 | 27.9 |
| أحياء | 77 | 18.3 |
| علوم حاسوب | 59 | 14.0 |
| كيمياء | 35 | 8.3 |
| لغة انجليزية | 34 | 8.1 |
| فيزياء | 31 | 7.4 |
| ادارة اعمال | 26 | 6.2 |
| محاسبة | 15 | 3.6 |
| الاقتصاد المنزلي | 10 | 2.4 |
| علوم الغذاء | 8 | 1.9 |
| قانون | 4 | 1.0 |
| هندسة عامة | 3 | 0.7 |
| لغة عربية | 1 | 0.2 |
| ثالثاً: متغير المعدل التراكمي: | | |
| (4.5-5) ممتاز | 115 | 27.4 |
| (3.75-4.5) جيد جداً | 148 | 35.2 |
| (2.75-3.75) جيد | 91 | 21.7 |
| (2.00-2.75) مقبول | 66 | 15.7 |
| المجموع | 420 | 100% |

يتضح من الجدول (1) أن معظم أفراد العينة من الذكور حيث بلغ عددهم (239) طالب وبنسبة (56.9%)، أما الإناث فقد بلغ عددهن (181) طالبة وبنسبة (43.1%)، وكذلك غالبية عينة البحث من تخصص الرياضيات حيث بلغ عددهم (117)، وبنسبة (27.9%)، ويليهم عدد (77)، وبنسبة (18.3%) من تخصص الأحياء، ثم أقلهم تخصص اللغة العربية، أيضاً يلحظ أن غالبية أفراد عينة البحث من الطلاب الذين معدلهم التراكمي يتراوح ما بين (3.75-4.5) جيد جداً، وأقلهم من لهم معدل تراكمي مقبول (2.00-2.75) بعدد (66) وبنسبة (15.7%).

**أدوات البحث وإجراءاتها:**

قام الباحث بإعداد أدوات البحث بإتباع الخطوات التالية:

1/ الاطلاع علي الكتابات التي تناولت الذات الأكاديمية كمفهوماً حيوياً بالنسبة لأداء الطلاب الأكاديمي، وضغوط الدراسة بصفة عامة وضغوط الطلاب الجامعيين.

2/ الإجراءات التي أصدرت بشأن التدريس الجامعي أثناء جائحة كورونا.

3/ اطلع الباحث علي أدوات استخدمت في دراسات سابقة مشابه للدراسة الحالية، مثل: دراسة الكحالي (2009)، والمخلافي

(2010)، والأهواني (2005)، وخلف والقيسي (2014).

4/ استفاد الباحث من تحليل مقاييس ذات صلة في صياغة عبارات الصور الأولية لأداوت البحث الحالي، مثل: مقياس مفهوم الذات الأكاديمية إعداد النوري (2006)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية إعداد ريم سلمون (2008)، ومقياس مصادر الضغوط الدراسية إعداد محمود محي الدين سعيد (2005).

5/ معلومات جمعها الباحث من لقاءات مفتوحة مع عدد من الطلاب، تمثل جزء من تقدير الذات العام ترتبط بالجانب الدراسي، وبالحياة الأكاديمية الجامعية.

6/ طلب الباحث من بعض الطلاب تحديد أهم المصادر التي تؤثر على آدائهم الدراسي أثناء جائحة كورونا، بالإضافة إلى مجموعة من العبارات إعدها الباحث تعد مصدراً لضغوط الدراسة.

تكونت استبانة الذات الأكاديمية من (30) عبارة لمراعاة تحقيقها لأهداف البحث، منها (18) عبارة إيجابية، و(12) عبارة سلبية، يجاب عليها بتدرج ثلاثي نعم أو أحياناً أو أبدا، فإذا إجاب الطالب على العبارات الإيجابية في خانة (نعم) يعطى (3) درجات، وإذا أجاب بـ(أحيانا) فيعطى (2)، وإذا أجاب بـ(أبدا) فيعطى (1) درجة، والعكس في حالة العبارات السلبية إذا إجاب الطالب في خانة (نعم) يعطى (1) درجة، وإذا أجاب بـ(أحيانا) فيعطى (2)، وإذا أجاب بـ(أبدا) فيعطى (3) درجات.

وتكونت استبانة ضغوط الدراسة في صورتها الأولية من (20) عبارة لمراعاة تحقيقها لأهداف البحث، متضمنة عبارات موجبة وأخرى سالبة، حيث يأخذ الطالب درجة (1) عندما يضع العلامة تحت خيار غير موافق، ودرجتان (2) عندما يضع العلامة تحت خيار موافق إلى حد ما، و(3) درجات عندما يضع علامته تحت خيار موافق تماماً، وتعكس الدرجات في حالة العبارات السالبة، وتم صياغة تعليمات للأدوات البحث بغرض تعريف أفراد عينة البحث على الهدف من البحث، وكيفية كتابة البيانات الشخصية، والإجابة على العبارات.

**إجراءات صدق أدوات البحث:**

قام الباحث بحساب صدق أدوات البحث عن طريق صدق المحكمين؛ حيث عرض أدوات البحث في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد والتوجيه النفسي، بلغ عددهم (9) محكم، وطلب منهم الحكم على مدى ملائمة العبارات من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبتها لمجتمع البحث، وذلك في ضوء التعريفات المذكورة اصطلاحياً وإجرائياً للذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة في البحث الحالي. وقد أسفر هذا الإجراء على حصول أدوات البحث على نسبة اتفاق بنسبة (100%) من المحكمين لاستبانة الذات الأكاديمية، و(89%) من المحكمين لاستبانة ضغوط الدراسة، مما يشير إلى أن أدوات البحث تتمتع بصدق منطقي مرتفع ، وتم تعديل صياغة عبارتين بسبب غموضهما.

ولحساب معامل صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (80) طالباً وطالبة علي عينة غير عينة البحث لمعرفة ما إذا كان هناك غموضاً في بعض العبارات أم لا، وللتأكد من سلامة وسهولة التعليمات، والتطبيق.

واستخدم الباحث طريقة حساب معامل الارتباط لكل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أن معاملات الارتباط المحسوبة لكل العبارات والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوي أقل (0,05)، والجداول التالية توضح ذلك:

**1/ نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة الذات الأكاديمية:**

**جدول (2) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبانة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية**

| م | الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | أشعر أني راضي عن مستوى التعليمي | 0.457 | 0.000 |
| 2 | أرى أن مستقبلي الدراسي غير مشرف | 0.480 | 0.004 |
| 3 | أنا غير راضٍ عن تخصصي الدراسي في الجامعة | 0.546 | 0.004 |
| 4 | أرى أن أساتذتي لا يقدرونني علمياً | 0.457 | 0.004 |
| 5 | أحظي بأحترام زملائي | 0.657 | 0.047 |
| 6 | أنا عضو مهم في مجموعة تخصصي | 0.557 | 0.001 |
| 7 | أكون راضياً عند تنفيذ واجباتي الدراسية | 0.497 | 0.003 |
| 8 | أرى أن المستوى الدراسي الذي وصلت إليه متواضعاً | 0.526 | 0.000 |
| 9 | تلقى أفكاري في الموضوعات الدراسية رضا زملائي | 0.343 | 0.002 |
| 10 | أضع أهدافي الدراسية التي تناسب أمكانياتي العلمية | 0.637 | 0.000 |
| 11 | أشعر أني أقل من زملائي في التخصص | 0.355 | 0.001 |
| 12 | يقدرني زملائي لتفوقي الدراسي | 0.629 | 0.000 |
| 13 | أشعر بأنني جدير بأحترام الآخرين لي علمياً | 0.315 | 0.004 |
| 14 | أقدم أدلة علمية في الموضوع الذي أناقشه مع زملائي | 0.437 | 0.000 |
| 15 | ينتابني الغرور العلمي أثناء المناقشات العلمية لأنني واثق من نفسي | 0.450 | 0.000 |
| 16 | أستمتع بوقت فراغي بالقراءة في الكتب العلمية أو التخصصية | 0.383 | 0.000 |
| 17 | عندما أتحدث في الفصول الافتراضية ينصت إلى زملائي بكل أهتمام لما أقوله | 0.331 | 0.003 |
| 18 | أرى أني سأحقق مستقبلاً علمياً مرموقاً | 0.365 | 0.001 |
| 19 | يسأل أساتذتي عني عندما أغيب عن المحاضرات الإلكترونية | 0.557 | 0.001 |
| 20 | علاقتي بزملائي في تخصصي غير طيبة لأنني متفوق عليهم | 0.419 | 0.000 |
| 21 | علاقتي بأساتذتي سيئة بسبب كثرة مناقشتي لهم في أثناء المحاضرات الإلكترونية | 0.335 | 0.002 |
| 22 | أشعر بأني لا أصلح في الدراسة الجامعية لأني غير واثق في نفسي | 0.290 | 0.050 |
| 23 | أمتنع عن النقاش في موضوعات تخصصي لأن قدراتي غير مناسبة لها | 0.452 | 0.000 |
| 24 | يهتم بي أساتذتي لتفوقي الدراسي | 0.413 | 0.000 |
| 25 | يستخف بي زملائي عندما أجيب على الأسئلة التي توجه إلي | 0.424 | 0.000 |
| 26 | أشعر في بعض الأحيان بالوحدة في الفصول الأفتراضية لأنني مهمل في دراستي | 0.450 | 0.000 |
| 27 | أتمنى أن أكون شخصاً مرموقاً في تخصصي | 0.457 | 0.000 |
| 28 | أرى أن أساتذتي يشجعونني على التفوق في المقررات الدراسية | 0.480 | 0.004 |
| 29 | أعتقد أن زملائي يصدقونني في كل ما أقوله لهم في المقررات الدراسية | 0.546 | 0.004 |
| 30 | تلقى أفكاري في المقررات الدراسية قبولاً من أساتذتي | 0.457 | 0.004 |
| الدرجة الكلية | | 0.915 | 0.000 |

يوضح الجدول (2) أن جميع القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط لكل العبارات والاستبانة ككل عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وتعطي مؤشر على قوة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، وبذلك يعتبر الاستبيان صادقه لما وضع لقياسه.

**2/ نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة ضغوط الدراسة:**

**جدول (3) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبانة ضغوط الدراسة والدرجة الكلية**

| م | الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية Sig. |
|---|---|---|---|
| 1 | أجد صعوبة في التواصل الدراسي مع زملائي في التخصص | 0.598 | 0.000 |
| 2 | أشعر بضعف في الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي | 0.595 | 0.000 |
| 3 | أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها | 0.545 | 0.000 |
| 4 | يضايقني تقصيري في آداء واجباتي الدراسية إلكترونياً | 0.570 | 0.000 |
| 5 | أشعر بعدم الرغبة في الدراسة عبر أنظمة التعلم الإلكتروني | 0.746 | 0.000 |
| 6 | أشعر بالخوف بفقد أهدافي التي أخطط لها لتغير نظام الدراسة | 0.715 | 0.000 |
| 7 | تضعف الأنشطة التعليمية الإلكترونية حماسي ورغبتي في المعرفة | 0.721 | 0.000 |
| 8 | يتجاهلني أساتذتي عندما أحاول الأشتراك في النقاش داخل الفصول الافتراضية | 0.613 | 0.000 |
| 9 | أفكر كثيراً بشأن مستقبلي الدراسي في ظل استمرار جائحة كورونا | 0.445 | 0.000 |
| 10 | أسعى للحصول على معدلات عالية لضمان مستقبلي مهني جيد | 0.399 | 0.000 |
| 11 | أجد صعوبة في فهم بعض الموضوعات الدراسية المقررة | 0.542 | 0.000 |
| 12 | أجد صعوبة في التحدث مع أساتذتي داخل الفصول الافتراضية | 0.704 | 0.000 |
| 13 | يضايقني حصول زملائي على تقديرات أعلى مني في الاختبارات | 0.588 | 0.000 |
| 14 | أواجه صعوبة في فهم واستذكار المقررات الدراسية بنظام التعلم الإلكتروني | 0.715 | 0.000 |
| 15 | تضايقني طريقة تعامل الأساتذة داخل نظام التعلم الإلكتروني | 0.634 | 0.000 |
| 16 | أعجز عن تنظيم أوقاتي لمتابعتي دراستي في ظل تفشي جائحة كورونا | 0.796 | 0.000 |
| 17 | يقل فهمي لطريقة أداء الاختبارات الإلكترونية بصورة صحيحة | 0.809 | 0.000 |
| 18 | ينتابني ضعف التركيز أو إنجاز الواجبات الدراسية الإلكترونية | 0.825 | 0.000 |
| 19 | يضعف التعليم الإلكتروني من ممارستي للتطبيقات التعليمية المباشرة | 0.762 | 0.000 |
| 20 | تقلل الأنشطة التعليمية الإلكترونية من تفاعلي مع زملائي | 0.777 | 0.000 |
| الدرجة الكلية | | 0.903 | 0.000 |

يتبين من الجدول(3) أعلاه أن قيم معامل الارتباط المحسوبة للعبارات والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05)، وهي قيم مقبولة، مما يشير إلى أنها صادقه لما وضعت لقياسه، ومن ثم صلاحيتهما للقياس.

**إجراءات ثبات أدوات البحث:**

ثم تحقق الباحث من ثبات أدوات البحث باستخدام معامل الفاكرونباخ والتجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول أدناه:

**يوضح الجدول (4) يوضح نتائج قيم الثبات لأدوات البحث عن طريقة الفاكرونباخ و التجزئة النصفية**

| الأداة | عدد العبارات | قيم معامل الثبات الفاكرونباخ | قيم معامل الثبات التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| استبانة الذات الأكاديمية | 30 | 0.821 | 0.742 |
| استبانة ضغوط الدراسة | 20 | 0.911 | 0.881 |

يتضح من الجدول (4) أن القيم المحسوبة لمعامل الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لأدوات البحث جاءت مرتفعة أعلى من (0.8)، وتدل على أن أدوات البحث تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومقبولة إحصائياً؛ وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة

البحث مما يجعله علي ثقة تامة بصحة الاستبانة، واعتماد صلاحيتها لتحقيق أهداف البحث.

**إجراءات تطبيق أدوات البحث:**

بعد إنتهاء الباحث من إجراءات الصدق والثبات لأدوات البحث الحالي، وإعداد الصورة النهائية لهما، وأخذ الموافقات الرسمية. قام الباحث بتصميمها على Google Drive، موضحاً أهداف البحث وتعليمات الاستجابة، وكيفية الاستجابة، وتم توزيع رابط الأدوات https://forms.gle/UUt6pSXMHscsVkx78 باستخدام تطبيق WhatsApp على طلاب المجموعات الدراسية لكل الكليات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020م، بمساعدة أعضاء هيئة التدريس بالكليات، وقد استغرق التطبيق (15) يومًا، ولم تظهر أية معوقات أو صعوبات أثناء التطبيق.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

عمد الباحث إلى استخدام الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي SPSS الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهي:

1. النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لغرض معرفة تكرار الفئات في وصف عينة البحث.
2. معامل ارتباط بيرسون، واختبار الفاكرونباخ، والتجزئة النصفية لحساب درجة الارتباط والاتساق الداخلي، والثبات لأدوات البحث.
3. اختبار تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة ما إذاكانت هنالك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاثة مجموعات أو أكثر من المتغيرات.
4. معامل الانحدار الخطي المتعدد.
5. اختبار مربع كاي اللامعلمي للاستقلالية.
6. اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

**نتائج البحث ومناقشتها:**

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بالقيم التنبؤية للمعدلات التراكمية لطلاب جامعة شقراء.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحديد العلاقة الإحصائية أو الارتباط الإحصائي بحساب معادلة الانحدار الخطي المتعدد باستخدام معامل التحديد مربع (R) لقياس العلاقة بين الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة، كذلك استخدام تحليل التباين لاختبار معنوية النموذج، الجداول التالية توضح ذلك:

**جدول (5) يوضح ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد باستخدام معامل التحديد مربع (R)**

| مربع R | معامل التحديد | تعديل معامل التحديد | خطأ التقدير |
|---|---|---|---|
| *0.138 | 0.01 | 0.014 | 1.01995 |
| الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة | | | |

يوضح الجدول (5) ملخص نموذج الانحدار الخطي المتعدد، والذي يحتوي علي قيمة الأرتباط (R) بين الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة مع المعدل التراكمي، حيث يلحظ أنها تساوي (0.13) مما يشير علي وجود ارتباط طردي ضعيف، ومعنوي بين الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة مع المعدل التراكمي، كما يلحظ قيمة معامل التحديد تساوي (0.019) التي توضح نسبة التأثير الذي يطراء علي المعدل التراكمي نتيجة لتغيير مستوى الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة بوحدة واحدة، أي أن (1%) من التغيرات التي تتطراء على المعدل التراكمي كانت بسبب معرفة مستوى الذات الاكاديمية وضغوط الدراسة، وهي نسبة صغيرة جداً، مما يشير إلى

وجود متغيرات أخري تؤثر علي المعدل التراكمي مع إمكانية الاعتماد علي النموذج المقدر للتنبؤ.

**جدول رقم (6) يوضح تحليل التباين اختبار معنوية النموذج**

| الاستبانة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ككل | بين المجموعات | 8.421 | 2 | 4.210 | 4.047 | 0.018 |
| | داخل المجموعات | 433.808 | 1.040<br>417 | | | |
| | المجموع | 442.229 | 419 | | | |

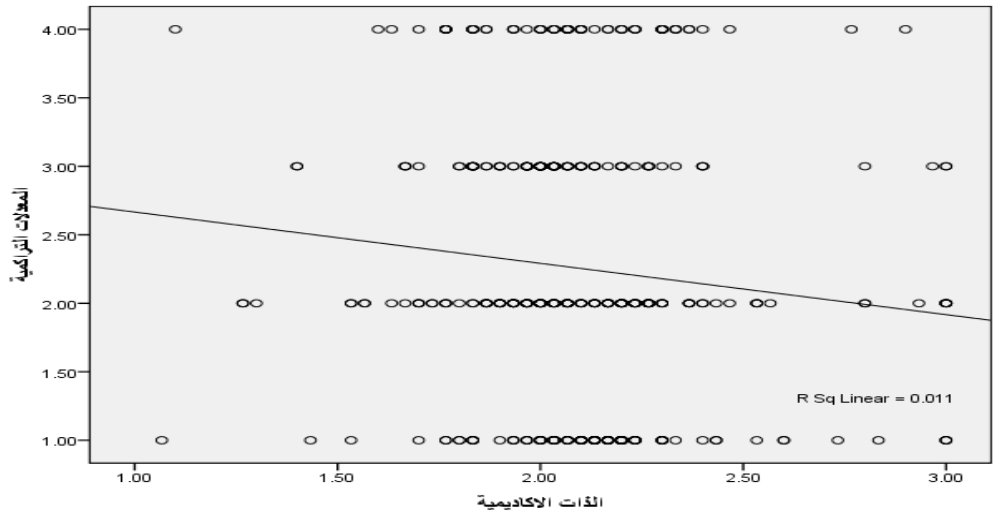
يوضح الجدول (6) أعلاه اختبار معنوية النموذج عن طريق تحليل التباين حيث نجد أن قيمة (F) تساوي (4.047)، ومع ملاحظة القيمة الأحتمالية (Sig) والتي تساوي (0.018) هي أقل من (0.05) (الخطأ المسموح به) مما يشير إلى معنوية النموذج.

**جدول (7) جدول تكوين معادلة النموذج**

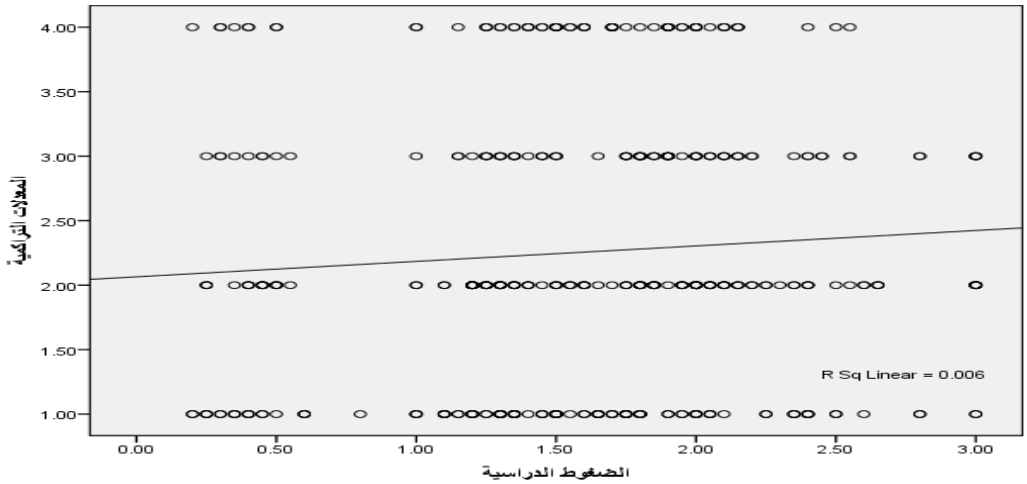
| النموذج | معادلة النموذج الخطي | | قيمة (ت) | القيمة الإحتمالية |
|---|---|---|---|---|
| | قيم B | الخطأ المعياري | | |
| القيمة الثابتة | 2.911 | 0.379 | 7.682 | 0.000 |
| الذات الأكاديمية | 0.426– | 0.179 | 2.385– | 0.018 |
| ضغوط الدراسة | 0.148 | 0.078 | 1.897 | 0.059 |
| المعدلات التراكمية: المتغير التابع | | | | |

يوضح الجدول (7) قيمة إختبار (t) التي تساوي (7.682)، وبالتالي يمكن تكوين المعادلة لتمثل المعادلة المقدرة لنموذج انحدار خطي متعدد يختبر العلاقة بين الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة على المعدلات التراكمية.

ومما سبق من دلائل، وكذلك القيمة الإحتمالية التي تشير إلى معنوية النموذج، عليه يتم قبول الفرض الأول الذي نص على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بالقيم التنبؤية للمعدلات التراكمية. والشكل التالي يوضح اتجاه النموذج الذي يمثل العلاقة بين المعدلات التراكمية والذات الاكاديمية:




**شكل (1) يوضح اتجاه العلاقة بين مستوى معرفة الذات الأكاديمية بالمعدلات التراكمية**




**الشكل (2) يوضح اتجاه النموذج الذي يمثل العلاقة بين ضغوط الدراسة والمعدلات التراكمية**

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة KUMARI و GARTIA (٢٠١٢) بوجود علاقة إيجابية بين مستوى الضغط الدراسي والتحصيل الأكاديمي، وتختلف عما توصلت إليه دراسة الأهواني (2005) بوجود علاقة سالبة بين مصادر ضغوط الدراسة وفعالية الذات الأكاديمية، ودراسة محمودي ومرزاق وسعد الله (2008) بوجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة الكحالي (2009) بوجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مستوى معرفة الذات الأكاديمية يساعد على تقليل ضغوط الدراسة أو أضعافها، ويساعد على التنبؤ بتحسن التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي، وهذا ما جعل أن الذات الأكاديمية المرتفعة تمثل دافعية ذاتية تعمل على إزالة كل المواقف الدراسية الضاغطة. فالطلاب ذوو الذات الأكاديمية المرتفعة تكون نظرتهم إيجابية نحو كل المتغيرات الدراسية، ويكونون أكثر نجاحاً أكاديمياً، وأكثر ثقة عند مواجهة الضغوط.

**الفرض الثاني:** يتدني مستوى الذات الأكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لطلاب جامعة شقراء بدرجة متوسطة حسب وجهة نظرهم.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، اختبار (كاي) لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارات الاستبانة؛ لمعرفة مستوى الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة شقراء، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (8) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة اختبار (كاي) ومستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث حول استبانة الذات الأكاديمية**

| | العبارة القياسية | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة إختبار مربع كاي | القيمة الإحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | متوسط أوزان استجابات الطلاب | 2.091583 | 0.687187 | 149.9219 | 0.000 | دالة احصائياً |
| 2 | المجوع الكلي لأوزان استجابات الطلاب | 62.7475 | 20.61561 | 4497.657 | | |

يلحظ من الجدول (8) أن القيمة الإحتمالية لمتوسط أوزان استجابات أفراد عينة البحث تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعنى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على خيارات الإجابة المختلفة (نعم، أحياناً، أبداً)، أي أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار دون غيره، كما يلحظ أن معظم قيم المتوسطات الحسابية أكبر من الوسط الفرضي (2)، وهذا يدل على أن معظم استجابات أفراد العينة تتحيز لخيارات (نعم، أحياناً) لأن أوزانها (3، 2)، وبصورة عامة يستنتج

أن معظم أفراد العينة يؤكدون تحقق عبارات استبانة الذات الأكاديمية بشكل كبير.

كما يلحظ أن قيم الانحراف المعياري لمعظم العبارات أقل من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة البحث عن تلك العبارات.

عليه تشير النتائج إلى قبول صحة الفرض الثاني التي تنص على أن: يتدني مستوى الذات الاكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بدرجة متوسطة حسب وجة نظر أفراد عينة البحث، وذلك بقدر كبير لأن صدق أفراد عينة البحث بلغ (90%)، وبدرجة ثبات (82%).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الطراونة (2019) بأن تصورات أفراد عينة الدراسة لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف عمّا توصلت إليه دراسة خلف والقيسي (2014) بأن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية عالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء التحديات التعليمية في المنصات التعليمية الإلكترونية أثناء جائحة كورونا، مثل، عدم تكييف الطلاب مع النظم التعليمية الإلكترونية، وكذلك عدم تلاؤم طبيعة التعلم الإلكتروني مع احتياجات الطلاب للتفاعل المباشر مع عضو هيئة التدريس والزملاء داخل القاعة الدراسية، كذلك قد تتوافر تحديات أخرى متعلقة بالجوانب الشخصية للطلاب، مثل: الاحتياج إلى التدريب.

**الفرض الثالث:** تتوافر ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) لطلاب جامعة شقراء بدرجة متوسطة حسب وجهة نظرهم.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (كاي) لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارات الاستبانة؛ لمعرفة مستوى ضغوط الدراسة لدى طلاب جامعة شقراء، الجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (9) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة اختبار (كاي) ومستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث حول استبانة ضغوط الدراسة**

| | العبارة القياسية | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة إختبار مربع كاي | القيمة الإحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | متوسط أوزان استجابات الطلاب | 1.80334 | 0.74437 | 50.01875 | 0.000 | دالة احصائياً |
| 2 | المجوع الكلي لأوزان استجابات الطلاب | 36.0668 | 14.8874 | 1000.375 | | |

يلحظ من الجدول (9) أن القيمة الاحتمالية لمتوسط أوزان استجابات الطلاب تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعنى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على خيارات الإجابة المختلفة (موافق تماماً، موافق لحد ما، غير موافق تماماً)، أي أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار دون غيره، كما يلحظ أن متوسط قيم المتوسطات الحسابية أقل من الوسط الفرضي (2)، وهذا يدل على أن معظم استجابات أفراد العينة تتحيز لخيارات (موافق لحد ما، غير موافق تماماً) لأن أوزانها (2، 1)، وبصورة عامة يستنتج أن معظم أفراد العينة يؤكدون تحقق عبارات استبانة ضغوط الدراسة بشكل كبير.

كما يلحظ أن قيم الانحراف المعياري لمعظم العبارات أقل من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة البحث عن تلك العبارات.

من كل ما سبق من نتائج عن استبانة ضغوط الدراسة، ومن الجدول رقم (9) يشير إلى قبول الفرض الثاني للبحث، والذي ينص على: تتوافر ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا بدرجة متوسطة حسب وجهة نظر أفراد عينة البحث، وذلك بقدر كبير لأن صدق أفراد عينة البحث بلغ (95%) بدرجة ثبات (92%).

ولم يجد الباحث نتائج تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة من نتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتعرض له أفراد عينة البحث بشكل موحد من ممارسات تعليمية حسب طبيعة نظام التعليم

المتبع خلال فترة جائحة كورونا، أدى إلى توافر مستوى متقارب في ضغوط الدراسة بين أفراد عينة البحث.

**الفرض الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من طلاب جامعة شقراء على استبانة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة تعزى لاختلاف الجنس.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام إختبار (ت) لإختبار الفروق بين عينتين مستغلتين (ذكور–إناث)، متوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث لاستبانة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة، الجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (10) يوضح المتووسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث حول استبانة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة**

| الأدوات | المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | القيمة الإحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الذات الاكاديمية | ذكور | 239 | 2.1167 | 32102. | 0.036 |
| | إناث | 181 | 2.0584 | 21705. | |
| | المجموع | 420 | 4.1751 | 0.53807 | |
| ضغوط الدراسة | ذكور | 239 | 1.5527 | 71174. | 0.050 |
| | إناث | 181 | 1.6754 | 53992. | |
| | المجموع | 420 | 3.2281 | 1.25166 | |

يتضح من الجدول (10) أعلاه أن القيمة الإحتمالية للذات الأكاديمية تساوي (0.036)، وهي أقل من (0.05) مما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أوزان استجابات الذكور والأناث بالنسبة للذات الاكاديمية، أما بالنسبة لضغوط الدراسة يلحظ أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.05)، وهي تساوي الخطأ المسموح به (0.05) مما تشير أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول (10) أن القيمة الإحتمالية لمتوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث حسب الجنس بالنسبة للذات الأكاديمية تساوي (0.135) وهي أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للذات الاكاديمية تعزى لمتغير الجنس، أما بالنسبة للقيمة الاحتمالية لأوزان استجابات أفراد عينة البحث حسب الجنس بالنسبة للضغوط الدراسة نجد انها تساوي (0.014)، وهي أقل من (0.05) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس أثناء جائحة كورونا (COVID-19).

تؤكد هذه النتيجة صحة الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف الجنس، لصالح الذكور في معرفة الذات الأكاديمية، ولصالح الأناث في ضغوط الدراسة، وبالتالي يقبل الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الأهواني (2005) بوجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والأناث في فعالية الذات الأكاديمية لصالح الذكور، ودراسة محمودي ومرزاق وسعد الله (2008) بأن هناك فروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية بين الذكور والأناث لصالح الذكور، وتختلف عما توصلت إليه دراسة الكحالي (2009) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث في مفهوم الذات الأكاديمي، ودراسة المخلافي (2010) بوجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الأناث، ودراسة Jaiswal و Choudhuri (2017) بوجود اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بالذات الأكاديمية لصالح الطالبات.

ويعزو الباحث ذلك إلى وضوح الذات الأكاديمية لدى الطلاب (الذكور) مرتبط بالتحصيل الدراسي والحصول على النجاح، وفي المقابل انخفض مستوى معرفة الذات الأكاديمية لدى الطالبات (الأناث) خلال فترة الجائحة بسبب ميلهن للتفوق وليس الحصول

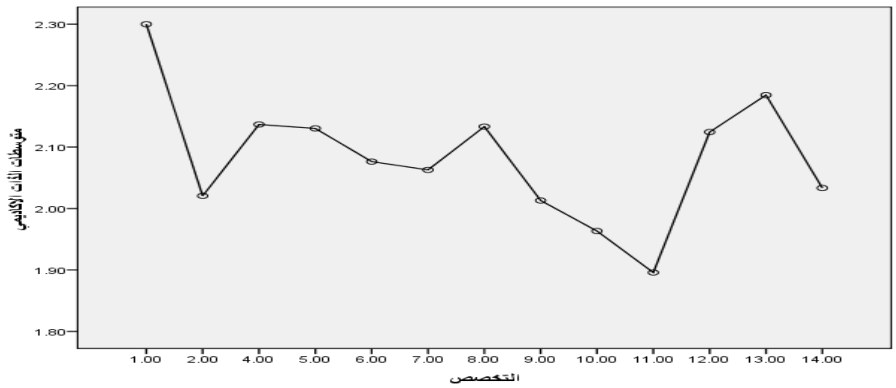
على درجات النجاح، كما أن وعي أفراد عينة البحث من الطالبات (الأناث) بضغوط الدراسة التي تتشكل نتيجة للتغيير في النظام التعليمي جعلهن أكثر قدرة للتعامل معها، وتوظيف قدرتهن على إدارة الضغوط بشكل أفضل من الطلاب (الذكور)، كما أن طبيعة الأناث تميل إلى التنافس على التميز بشكل عام.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من طلاب جامعة شقراء على استبانة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة تعزى لاختلاف التخصص.

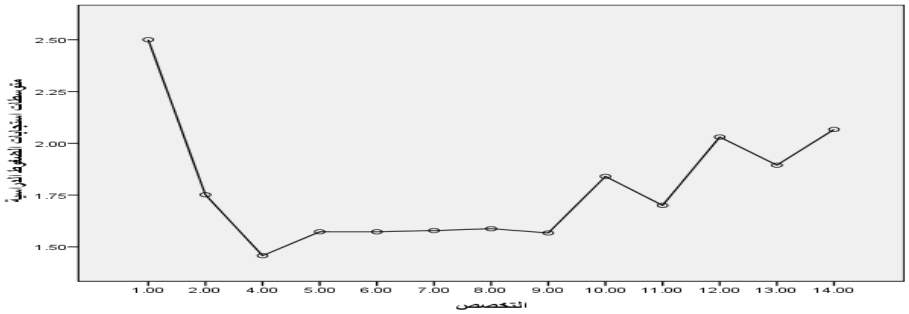
للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام إختبار تحليل التباين (ANOVA)، وذلك لإختبار الفروق بين متوسطات مختلف التخصصات لغة عربية، ولغة انجليزية، ورياضيات، وأحياء، وفيزياء، وكيمياء، وقانون، وعلوم حاسوب، واقتصاد منزلي، وعلوم غذاء، وإدارة أعمال، ومحاسبة، وهندسة عامة، متوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للذات الاكاديمية وضغوط الدراسة بين التخصصات المختلفة، الجدول، والأشكال البيانية التالية توضح ذلك:

**جدول (11) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة اختبار تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة البحث حول استبانة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة**

| الأدوات | المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | القيمة الإحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الذات الاكاديمية | جميع التخصصات | 420 | 2.0916 | 0.28215 | 0.043 |
| ضغوط الدراسة | جميع التخصصات | 420 | 1.6056 | 0.64551 | 0.013 |




**(1:لغة عربية 2: لغة انجليزية 3:رياضيات 4: احياء 5: فيزياء 6: كيمياء 7: قانون 8: علوم حاسوب 9: اقتصاد منزلي 10: علوم غذاء 11: إدارة أعمال 12: محاسبة 13: هندسة عامة)**




**(1:لغة عربية 2: لغة انجليزية 3:رياضيات 4: احياء 5: فيزياء 6: كيمياء 7: قانون 8: علوم حاسوب 9: اقتصاد منزلي 10: علوم غذاء 11: إدارة أعمال 12: محاسبة 13: هندسة عامة)**

ويتضح من الجدول (11) أن القيمة الإحتمالية لمتوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث حسب تخصصاتهم بالنسبة للذات

الاكاديمية تساوي (0.043)، وهي أقل من (0.05)، وكذلك يلحظ في نفس الجدول (11) أن القيمة الاحتمالية لمتوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث حسب تخصصاتهم بالنسبة لضغوط الدراسة تساوي (0.013)، وهي أقل من (0.05) مما تشير أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة البحث تعزى لمتغير التخصص.

تؤكد هذه النتيجة صحة الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف التخصص، وبالتالي يقبل الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة المخلافي (2010) بوجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، ولم يجد نتائج تختلف عما توصل إليه البحث الحالي.

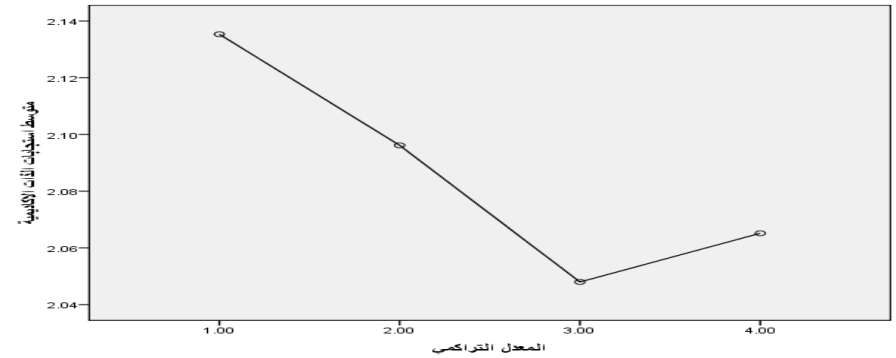
وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة مجال التخصصات العلمية والإنسانية، وطبيعة المقررات الدراسية في كل منها من حيث توظيفها، ومتطلباتها العملية والنظرية، وواقع ذلك مع ما فرضته جائحة كورونا، وهو ما دل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة البحث.

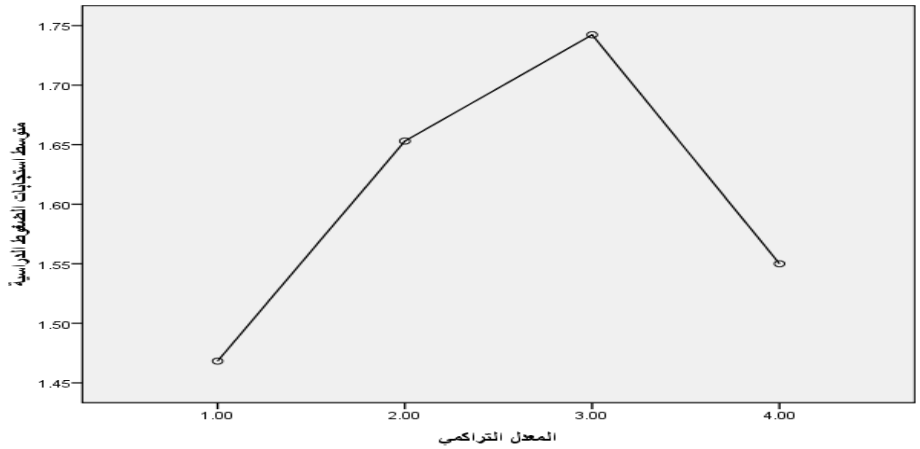
الفرض السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرد عينة البحث في معدلاتهم التراكيمية تعزى لاختلاف مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19).

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام إختبار تحليل التباين (ANOVA)، وذلك لإختبار الفروق بين متوسطات مختلف المعدلات التراكمية، متوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للذات الأكاديمية وضغوط الدراسة والمعدلات التراكمية، الجدول، والأشكال البيانية التالية توضح ذلك:

جدول (12) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة اختبار تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة البحث حول استبانة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة

| الأدوات | المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | القيمة الإحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الذات الأكاديمية | (5-4.5) ممتاز | 115 | 2.1354 | 26199. | 135. |
| | (4.5-3.75) جيد جداً | 148 | 2.0962 | 30879. | |
| | (3.75-2.75) جيد | 91 | 2.0480 | 26412. | |
| | (2.75-2.00) مقبول | 66 | 2.0652 | 27158. | |
| | المجموع | 420 | 2.0916 | 28215. | |
| ضغوط الدراسة | (5-4.5) ممتاز | 115 | 1.4683 | 65822. | 014. |
| | (4.5-3.75) جيد جداً | 148 | 1.6530 | 65916. | |
| | (3.75-2.75) جيد | 91 | 1.7423 | 64183. | |
| | (2.75-2.00) مقبول | 66 | 1.5500 | 55255. | |
| | المجموع | 420 | 1.6056 | 64551. | |




يتضح من الجدول (12) أن القيمة الإحتمالية لمتوسطات أوزان استجابات أفراد عينة البحث حسب المعدلات التراكمية بالنسبة للذات الأكاديمية تساوي (0.135) وهي أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للذات الأكاديمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، أما بالنسبة للقيمة الاحتمالية لأوزان استجابات أفراد عينة البحث حسب المعدلات التراكمية بالنسبة للضغوط الدراسة نجد أنها تساوي (0.014)، وهي أقل من (0.05) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المعدلات التراكمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19).

تؤكد هذه النتيجة صحة الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف المعدلات التراكمية لصالح رتبة الممتاز في الذات الأكاديمية، ولصالح رتبة جيد في ضغوط الدراسة، وبالتالي يقبل الفرض.

ولم يجد الباحث نتائج تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية إلى حد ما وواقعية، حيث يظهر الطلاب ذوو التحصيل الدراسي المرتفع الاهتمام بكل ما يساعدهم على ثبات المستوى التحصيلي، وزيادته، مما أدى إلى ارتفاع مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وفي المقابل رضا ذوي التحصيل المتوسط أو المتدني بواقع ما فرضته جائحة كورونا، والاستسلام لضغوط الدراسة.

**النتائج:**

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة الذات الأكاديمية وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا

(COVID-19) للتنبؤ بالمعدلات التراكمية.

- يتدني مستوى الذات الاكاديمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بدرجة متوسطة.
- تتوافر ضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا بدرجة متوسطة حسب وجهة نظر أفراد عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف الجنس، لصالح الذكور في معرفة الذات الأكاديمية، ولصالح الأناث في ضغوط الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الذات الأكاديمية، وضغوط الدراسة أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تختلف باختلاف المعدلات التراكمية، لصالح رتبة الممتاز في الذات الأكاديمية، ولصالح رتبة جيد في ضغوط الدراسة.

**توصيات البحث:**

- وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:
- ضرورة توعية الطلاب بالضغوط الدراسة أثناء الأزمات من خلال برامج إرشادية أكاديمية مناسبة لتجنب مشكلات الإعباء الأكاديمية.
- حث أعضاء هيئة التدريس بتقديم المساندة الأكاديمية، وتهيئة الطلاب للتعليم عن بعد خلال الأزمات، وتعريفهم بالأنشطة التي تساعد في بناء الذات الأكاديمية.
- حث الطلاب على رفع مستوى الذات الأكاديمية من خلال الأشتراك في الأنشطة التخصصية، مثل الورش، والمؤتمرات التخصصية في المنصات الإلكترونية المختلفة.
- عقد ورش للطلاب الجامعيين لمناقشة أساليب واستراتيجات مواجهة ضغوط الدراسة، وأكسابهم القدرات للتعامل معها في كافة مجالات الحياة.
- إجراء المزيد من البحوث على حول:
- الضغوط الدراسة أثناء الأزمات في المراحل التعليمية المختلفة.
- ضبط الذات الأكاديمية.
- فعالية برنامج إرشادي في تحسين الذات الأكاديمية.

**قائمة المصادر المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية:**

أبو علام، رجاء محمود (2014). مدخل إلى مناهج البحث التربوي(ط4). الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الأهواني، هاني حسين حسين. (2005). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية، مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (128) الجزء الأول، صـ 173–220.

الهلالي، عادل عبد الرحمن عبد الله. (2009). بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القري، السعودية.

زهران، حامد عبد السلام (2003). علم النفس الاجتماعي (ط4). عمان: دار الفكر.

الطراونة، هويدا نايف (2019). مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقته بالإبداع لدى طلبة الجامعات الأردنية. المؤتمر العلمي الدولي العاشر «التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية والإنسانية والطبيعية في بيئة متغيرة «، اسطنبول تركيا.

الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد. (2009). مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

لائحة الدراسة والاختبارات في المرحلة الجامعية (1430). القواعد التنفيذية لجامعة شقراء. المملكة العربية السعودية.

محمود، حنان حسين. (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالأندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء 2 . صـ 602 646–.

محمودي، نايلة آمال ومرزاق، بيبي وسعد الله، أبو القاسم (2008). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، العدد (4)، صـ 20–90.

المخلافي، عبد الحكيم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، صـ –481 504.

عبد الرحمن، سعد (2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق (ط5). مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

العجرش، حيدر حاتم فالح (2019). التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الضفاء للنشر والتوزيع.

عمر، محمود أحمد وفخرو، حصع عبد الرحمن والسبيعي، تركي وتركي، آمنه عبد الله (2010). القياس النفسي والتربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى (1999). الصحة النفسية (دراسة سيكولوجية التكيف). القاهرة: المطبعة العربية الحديثة.

صادق، آمال وأبو حطب، فواد (2000). علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

الريموني، هيثم يوسف (2008). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

تعلب، صابرين صلاح. (2017). مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس. مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية جامعة الزقازيق، الجزء الأول العدد (96)، صـ 271–308.

خلف، محمد أحمد والقيسي، رؤوف محمود. (2014). قياس مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغير التحصيل الدراسي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (21) العدد (2)، صـ 327–357.

غرايبه، فوزي ودهمش، نعيم والحسن، ربحي وعبد الله، خالد أمين وأبو جبارة، هاني (2002). البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية. (ط3). عمان: دار وائل للنشر.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


Al-Ahwany ,Hani Hussein Hussein .(2005) Sources of academic psychological stress and its relationship to academic self-efficacy among high school and Azhar secondary school students .***Journal of Educational, Psychological and Social Research***(in Arabic), Faculty of Education, Al-Azhar University, (1) 128, 173-220.

Dramanu, Bakari Yusuf & Balarabe, Musa. (2013). RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-CONCEPT AND ACADEMIC PERFORMANCE OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN GHANA. ***European Scientific Journal***, Vol 9 (34). 93-104.

FARHAN, Sheeba & KHAN, Imran. (2015). IMPACT OF STRESS, SELF-ESTEEM AND GENDER FACTOR ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT*, International Journal on New Trends in Education and Their Implications,* Vol 6(2), 154-167.

Jaiswal, Sandeep Kumar & Choudhuri, Rashmi. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, Vol 5 (10). 1108-1113. Available online at http://pubs.sciepub.com/education/5/10/13.

Khalaf, Muhammad Ahmad and Al-Qaisi, Raouf Mahmoud (2014). Measuring the academic self-concept of middle school students and its relationship to the academic achievement variable. *Tikrit University Journal of Humanities*(in Arabic), (21) 2, 327-357.

KUMARI, RAJNI & GARTIA, RADHAKANTA. (2012). RELATIONSHIP BETWEEN STRESS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS. *Asian Journal of Multidimensional Research*, Vol 1(3).152-160.

Mahmoud ,Hanan Hussein .(2017) Academic self-concept and level of academic ambition and their relationship to academic integration among a sample of university students**.** *Journal of Educational Sciences*(in Arabic), (2) 2. 602-646.

Mahmoudi, Nayla Amal and Marzak, Bibi and Saadallah, Abul-Qasim (2008). Self-efficacy and its relationship to academic stress among secondary school students (in Arabic). *Al-Hikma Journal of Educational and Psychological Studies*, Algeria, (4), 20-90.

Al-Mikhlafi, Abdel Hakim (2010). Academic self-efficacy and its relationship to some personality traits among students (in Arabic). *Damascus University Journal*, (26), 481-504.

Ta'lab, Sabreen Salah (2017). Academic self-concept and academic self-efficacy within the field of psychology (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, Faculty of Education, Zagazig University, (1) 96, 271-308.

Watd, Doaa Mohammed (2010). Academic self-efficacy and its relationship to the control center among secondary school students in Umm al-Fahm region. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

# دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم

**د. تركي بن منور بن سمير المخلفي**

**أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بكلية التربية بجامعة القصيم**

***المستخلص:***

هدفت الدراسة إلى التعرّف على دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من(٦٨٢) قائدًا وقائدة مدرسية، ومرشدًا ومرشدة طلابيًّا، ومعلمًا ومعلمة، واستخدمت استبانة تكونت من (٢٢) فقرة، تم توزيعها إلى مجالين: المجال الأول: عن دور المجالس المدرسية في توفير البيئة الآمنة، والمجال الثاني: عن دور المجالس المدرسية في توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم جاء بدرجة متوسطة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الاستبانة في دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم باختلاف المتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الاستبانة في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم، تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح عدد سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

**الكلمات المفتاحية:** دور، المجالس المدرسية، بيئات مدرسية آمنة وداعمة، التعليم العام.

# The Role of School Councils in Providing Safe School Environments and Supportive of Teaching and Learning

**Turki Bin Minour Bin Samir Al-Makhalafi**

**Associate Professor of Education Management and Planing - Faculty of Education , Kassim University**

**Abstract**:

The study aimed at identifying the role of school councils in providing safe school environments and supportive of teaching and learning in, the study adopted the descriptive-survey method, where the study sample consisted of (682) school leaders, students' advisors and teachers of both females and males. A questionnaire consisted of (22) items has been developed, and divided into two domains: the first domain dealt with the role of the school councils in providing a safe environment, and the second domain dealt with the role of the school councils in providing an environment supportive of teaching and learning. The results of the study indicated that the role of school councils in providing safe school environments and supportive of teaching and learning showed a moderate degree, also indicated that there were no statistically significant differences in the average estimates of the study respondents to the items of the two domains of the questionnaire regarding the role of the school councils in providing safe school environments and supportive of teaching and learning due to the variables of (gender, job title), where there were statistically significant differences in the average estimates of the sample of the study to the items of the two domains of the questionnaire regarding providing safe school environments and supportive of teaching and learning attributed to the variable of experience, and in favor of the number of years of experience (10 years and beyond).

**Keywords**: Role, School Councils, Safe and Supportive School Environments, General Education.

**المقدمة**

تُعد المدرسة المؤسسة التربوية الأولى بوصفها منظمة تعلم ومؤسسة اجتماعية يعهد إليها في أي دولة في العالم الارتقاء بنوعية التعلم وتخريج أجيال متعلمة ومفكرة، ولا يتأتى ذلك إلا بتضافر جهود العاملين فيها وشركائها من المجتمع المحلي ومؤسساته المدنية، بخاصة في ظل التطور المتسارع في مجالات الحياة المختلفة؛ إذ أصبح من الأهمية بمكان أن تطور المدرسة علاقتها مع المجتمع المحلي الذي توجد فيه، وتحرص على توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة من أجل رفع فاعلية المدرسة وكفاءتها وتحقيق أهدافها المطلوبة، ومن هنا أصبحت القيادة المدرسية التشاركية من الأبعاد المهمة والأساسية للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وفقًا للاتجاهات التربوية الحديثة، وتعد المجالس المدرسية من العناصر المهمة في تحقيق ذلك.

وفي ظل التغيرات والتطورات المحلية والعالمية المختلفة، أصبحت مسؤولية الإعداد النوعي للأجيال القادمة لا تقتصر على المدرسة وحدها، فقد دخلت العلاقة بين المدرسة والمجتمع مرحلة جديدة يتعين على المدرسة فيها أن تدعم جسور التواصل مع المجتمع المحيط، وأن تعزز الجهود المشتركة لتحقيق الأهداف المنشودة،، حتّى إنّ نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يعتمد أساسًا على مدى صلتها بمجتمعها؛ لذلك وجب على المدرسة أن تقوم بمسؤولية كبرى في تفعيل أنشطة وممارسات متنوعة لبناء شراكات قوية مع المجتمع ومؤسساته (شلدان وصايمه وبرهوم، 2011).

وتعد مسألة توفير بيئات تعلم محفزة للمتعلم من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم مهني؛ لأن الطلبة الذين يتعلمون في بيئة داعمة للتعلم هم أكثر قدرة على الإسهام في بناء مجتمعهم في المستقبل، ولا شكّ في أنّ أكثر بيئات التعلم فعالية تلك التي تركز على احتياجات الطلبة بجوانبها المختلفة، ولتوفير بيئة داعمة داعمة للطلاب؛ ينبغي إشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمة فعالة، وآمنة، وداعمة، وصحية في تنفيذها وإدامتها (الخوالدة والزيودي، 2012).

وفي هذا السياق تحرص الإدارة المدرسية الناجحة على توفير بيئات مدرسية مناسبة لطلبتها وللعاملين فيها؛ ما يضمن تحقيق ذلك، من خلال تشجعيهم على التقدم والنجاح؛ إذ تبين لهم رسالة المدرسة وأهدافها ونقاط القوة ومواطن الضعف والتحديات المنوطة بعملهم والفرص المتاحة لأن تكون مدرستهم من المدارس المبدعة (فلاح، 2012).

**مشكلة الدراسة**

تسعى المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم إلى توفير بيئات تعليمية توفر فرص التطور الأكاديمي والشخصي والاجتماعي لجميع الطلاب في جميع المراحل التعليمية المختلفة، وتطوير الشراكة مع جميع أطراف العملية التعليمية بهدف تحقيق خططها الإستراتيجية؛ إيمانًا بدورها المأمول في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.

وقد حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة لتطوير المدارس وتحسين أدائها بهدف توفير بيئات تعليمة ناجحة من خلال توفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة، وتطبيقًا لذلك؛ أوجدت المجالس المدرسية لتكون عونًا وداعمًا للقيادة المدرسية؛ إيمانًا منها بأنّ تكامل جهود المدرسة وشركائها يضمن تحقيق المدرسة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية؛ إذ تسهم المجالس المدرسية –إذا قامت بدورها المأمول منها– في دعم العملية التربوية وتوفير بيئات مدرسية داعمة ترتقي بمستوى الأداء المدرسي. وفي هذا المجال أشار الدعيج وآخرون (2014) إلى أهمية تفعيل المجالس المدرسية للمساهمة في معالجة مشكلات الطلاب وإشراكهم في إيجاد الحلول الخاصة بمشكلاتهم، وتمكينهم بمهارات حل المشكلات وصنع القرار في مواجهتها. وأوصت دراسة الشمري (2017) بمنح مديري المدارس الصلاحيات اللازمة لتفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، التي تمنحهم مزيدًا من الحرية باتجاه الإبداع والابتكار في مجالات وسبل تحسين مدى الشراكة بين المدرسة والمجتمع وتذليل المعوقات، وإلى ضرورة توفير عدد كافٍ من المرشدين في المدارس، وجاء في تقرير مبادرة ارتقاء أن دور المجالس المدرسية

يقتصر على متابعة التحصيل الدراسي للأبناء، ووجود شعور لدى أولياء الأمور أن المدرسة لا تقدم تعليمًا نوعيًا لأبنائهم؛ بسبب ضعف إشراكهم في العملية التربوية والتعليمية (وزارة التعليم، 2017). وفي ضوء ذلك، تسعى الدراسة الحالية للكشف عن دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم.

**أسئلة الدراسة**

**السؤال الأول:** ما دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم؟

**السؤال الثاني:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تُعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة؟

**أهداف الدراسة**

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– التعرف إلى دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم .

– الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة متوسطات أفراد العينة حول دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم باختلاف المتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة).

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية الدراسة في نتائجها المتوقعة؛ إذ يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

**1– الأهمية النظرية:**

– تأتي أهمية الدراسة بتناولها لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات آمنة وداعمة للتعليم والتعلم، الذي يعد من الموضوعات المهمة للمدارس على اختلاف مراحلها الدراسية.

– توجيه اهتمام العاملين في الميدان التربوي إلى زيادة فاعلية المجالس المدرسية وتطويرها.

**2– الأهمية التطبيقية:**

– الاستفادة من نتائجها في خدمة جميع الأطراف المتصلة بالدراسة من المسؤولين في وزارة التعليم، بالاطلاع على دور المجالس المدرسية في توفير بيئات آمنة وداعمة للتعليم والتعلم.

– قد تسهم الدراسة في توجيه الباحثين للقيام بدراسات أخرى تتعلق بالمجالس المدرسية والكشف عن فاعليتها والتحديات التي تواجهها؛ للقيام بدورها بكفاءة.

**حدود الدراسة**

**الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدارس إدارة التعليم في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية كممثلة لجميع مدارس التعليم العام في المملكة.

**الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدّراسيّ الثاني من العام الدّراسيّ 1441 هـ/ 2020م.

**الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة من وجهة نظر قادة المدارس والمرشدين المدرسيين والمعلمين، وعددهم (682).

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم التي تضمنتها أداة الدراسة.

**مصطلحات الدراسة**

**الدور:** «هو تنظيم اجتماعي يحدد وظائف المركز الذي يمتلكه الفرد في الجماعة، وحدد لصاحبه مسؤولياته نحو أصحاب الأدوار الأخرى وحقوقهم عليه» (جامعة القدس المفتوحة، 2009، ص85).

**ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه:** درجة قيام المجالس المدرسية بالمهام والمسؤوليات في توفير بيئات آمنة وداعمة للتعليم والتعلم، ويتم تقديرها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال أداة الدراسة الحالية.

**المجالس المدرسية:** يعرفها السعدي (2013) بأنها «مجالس مكونة من عدد الأعضاء في المدارس، وهم المدير، والمعلمون، وبعض أولياء أمور الطلبة، وهدفها التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، في خدمة أبنائنا الطلبة؛ من أجل إنشاء جيل واعٍ يخدم وطنه'' (ص20).

**ويمكن تعريف المجالس المدرسية إجرائيًا بأنها:** فريق يتكون من عدد من الأعضاء في المدرسة، مثل مدير المدرسة أو وكيل المدرسة وبعض المعلمين والطلبة وأفراد من أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني؛ للمساهمة في تحقيق أهداف المدرسة والارتقاء بأدائها، وتوفير بيئات تعليمية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم.

**البيئة التعليمية:** وتُعرف بأنها «مجموعة العوامل المادية والبشرية التي تحيط بعملية تعلم الطلاب، والتي تؤثر في زيادة سرعة وفعالية التعلم، وتعتبر بيئة التعلم المجال المسؤول عن تعلم تكوين تعلم المفاهيم والمهارات الحياتية وعمليات التفكير في المواقف التعليمية المختلفة» (أبو حليمة، 2018، ص 11).

**البيئة التعليمية – التعلمية يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها:** مجموعة من العناصر المادية والمعنوية والأدوار والممارسات التي تؤثر في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم وفق مجالات الدراسة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**أولًا: الإطار النظري**

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تجهيز كل الوسائل وتوفيرها؛ لِتجعل من المدارس بيئات تعلم وتعليم آمنة من جميع المجالات، ومن البرامج في هذا السياق برنامج (فطن) الذي تضمن رسالة جوهرها وقاية المجتمع التعليمي طلبةً ومعلمين وبيئة تعليمية من المهددات، وتقديم الخدمة للأسرة؛ بهدف تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، وتعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية في إطار تعاليم الدين الإسلامي، ونشر الوعي الصحي والاجتماعي والنفسي، وتعزيز الانتماء الوطني من خلال برامج وقائية وتدريبية متعددة ومتنوعة (وزارة التعليم، 2016).

ولأهمية الشراكة بين المدرسة والمجتمع؛ أطلقت وزارة التعليم برنامج ارتقاء من محور مجتمع حيوي الذي يهدف إلى توثيق العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وإيجاد فرص التكامل والتعاون المشترك بينهم؛ لتحقيق أهداف المدرسة بمختلف جوانبها، وتشجيع وتنمية العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لدى المجتمع المدرسي (وزارة التعليم، 2017).

وقد أكدت رؤية المملكة 2030 (2016) في هذا المجال ضرورة تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، وإشراك أولياء الآمور في العملية التعليمية، والعمل على مساعدتهم في بناء شخصيات أطفالهم ومواهبهم حتى يكونوا عناصر فاعلة في بناء مجتمعهم.

ومن معايير القيادة المدرسية التي أكدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة السعودية (2020): معيار توفير الشروط

اللازمة والداعمة لعمليات التعليم والتعلم من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء مجتمع التعلم، وتمكين المعلمين والاستفادة من التجارب المحلية والعالمية في التعليم والتعلم، وتنمية الطلاب الموهوبين، ومساندة بيئات التعلم المدعمة بالتقنية، ومعالجة المعوقات التي تواجه ذلك، ومعيار توفير بيئة مدرسية ملائمة من خلال تطوير مهارات التعاون وتهيئة البيئة التربوية المحفزة للإبداع، وتوفير الإمكانات والتجهيزات اللازمة في المدارس، ووضع قواعد الأمن والسلامة، وإعداد خطة طوارئ لمواجهة الأزمات، ومعيار توثيق العلاقات مع الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي وتفعيلها بما يحقق الأهداف التعليمية المخططة. ومن المؤشرات لذلك: نشر الوعي بأهمية الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، واستخدام طرق تواصل فاعلة ومتنوعة لتحيق ذلك، وتفعيل دور مجالس الآباء بما يحقق الشراكة المجتمعية، وتفعيل المشاركة في معالجة القضايا والمشكلات التعليمية.

كما أكدت معظم جوائز التميّز في الأداء المدرسي ضرورة تحقيق معيار توفير بيئات مدرسية محفزة وجاذبة تستثمر المرافق بكفاءة عالية؛ وبيئات داعمة لعملية التعليم والتعلم توفر الخبرات والأنشطة المتعددة والمتنوعة وفق احتياجات الطلبة وقدراتهم وتعمل على تلبيتها؛ لتقديم تعليم نوعي ذي جودة عالية. ومن بين معايير التميّز الواردة في جائزة التعليم في المملكة العربية السعودية لفئة المدرسة المتميّزة فاعليّة الشراكة مع أولياء الأمور لدعم تحصيل الطلبة وتحسينه ونجاح المدرسة، ومشاركة أولياء الأمور في صنع قرارات مجلس المدرسة وفي حل مشكلات الطلبة التحصيلية والتربوية (وزارة التعليم، 2018).

**أهمية توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم:**

يسهم تحسين البيئة المدرسية في تحقيق أهداف التربية المدرسية وأبعادها من خلال توفير بيئة مدرسية سليمة تكون ملائمة مع المتطلبات التربوية الحديثة، وتوضيح الترابط الموجود بين مختلف المجالات الاجتماعية والصحية والتعليمية والمادية للبيئة المدرسية (مساعديه، 2014).

ويقصد بالبيئة المدرسية «الإطار البيئي الذي تعمل فيه المدرسة؛ من حيث جميع مكوناتها المادية كالمباني والصفوف والمرافق والخدمات التعليمية، وغير المادية بما فيها الأنظمة واللوائح المنظمة لعمل الإدارة المدرسية ومجتمع المعلمين والإداريين والعلاقات الإنسانية بينهم، والمناخ المدرسي العام الذي يتم فيه التفاعلات الإنسانية بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين وإدارة المدرسة، وبين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة فيما بينهم» (قرواني، 2014، ص 61).

وبيئة التعلم الآمنة هي البيئة التي تهيئ النظرة الإيجابية للذات، ويحترم فيها المتعلم قدراته وإمكاناته، وهي البيئة التي تضمن النجاح لكل متعلم، وتوفر الثقة في تعزيز تعلم المتعلم وزيادة احتمالات تكراره، وتوفر تغذية راجعة بناءة. إذ تشير الأبحاث إلى أنّ الطالب لا ينمو نموًا سليمًا إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية وآمنة مليئة بالخبرات التي تتحدى طاقاته وقدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية (طرخان، 2007).

**المجالس المدرسية**

يتألف مجلس المدرسة وفق ما جاء في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام للعام الدراسي 2020/2019م، الإصدار الرابع من: قائد المدرسة، ووكلاء المدرسة، والمرشد الطلابي، ورائد النشاط الطلابي، وثلاثة معلمين متميزين، ومساعد إداري، وثلاثة من أولياء الأمور، وعضو من القطاع الخاص، وأحد المتخرجين من المدرسة، وثلاثة من طلاب المدرسة يُدعون عند الحاجة.

**مهام المجالس المدرسية**

تتعدد المهام التي تقوم بها المجالس المدرسية، وأهمها: مراجعة خطة المدرسة وتقويم نتائجها، ودراسة احتياجات المدرسة والعمل على توفيرها، والاطلاع على نتائج التقويم والاختبارات، ومناقشتها وتقديم التوصيات اللازمة لمعالجة السلبيات، واعتماد

المشاركة في إقامة البرامج والأنشطة التي تدعم العملية التربوية والتعليمية في المدرسة، والمشاركة في رعاية سلوك الطلاب في المدرسة، وبحث الظواهر السلوكية، وتقديم المقترحات لعلاجها، ودعم اللجان المدرسية، وتحسين البيئة المدرسية، وبناء شراكات مع القطاع الخاص والجهات الحكومية والأهلية، وتطوير العلاقة مع المجتمع وتقوية مكانتها التربوية والثقافية والاجتماعية لدعم أوجه الإبداع والتميز ورعاية المسابقات والاحتفالات والإنجازات والاحتفاء بها، وتعزيز مشاركة أولياء الأمور في حل مشكلات الطلاب بمختلف وسائل الاتصال الحديثة (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام للعام الدراسي 2019 – 2020).

**أهمية المجالس المدرسية**

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دور القيادة المدرسية ومجالس المدرسية في توفير بيئات تعليمية داعمة ومعالجة العديد من القضايا المشتركة، ومن بين هذه الدراسات دراسة شرف (2015) التي أشارت إلى دور القيادة التربوية في تحقيق البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم من خلال ابتكار أساليب ونظم مختلفة لجذب الطلاب للمدرسة، وتهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب، واكتساب الصفات الحميدة. في حين أشار الشنيفي (2018) إلى دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة، من خلال الاهتمام بالمرافق والتجهيزات، وإجراءات الصحة والتغذية المدرسية، والإرشاد والصحة النفسية.

ويرى الباحث أن القيادة المدرسية الحكيمة هي من تحرص على تنمية شخصية الطالب بجميع جوانبها: العقلية، والوجدانية، والأدائية، والاجتماعية، والروحية. ولا يمكن لهذه التنمية أن تتم إلا إذا تم تفعيل دور المجلس المدرسي، وتشجيع جميع العاملين في المدرسة على تطوير إنتاجية المدرسة كمًا وكيفًا من خلال استثمار قدراتهم وتوظيفها لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

كما توفر الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمعلمين من خلال المجالس فرصة لإثراء برامج المدرسة عن طريق إشراك الآباء في العملية التعليمية، فقد ثبت أن زيادة مشاركة الآباء تسهم في تحسين العملية التعليمية، وتحقيق إنجازات متقدمة في تحصيل الطلبة الأكاديمي، وتعزيز رضا الآباء والمعلمين، وتحسين المناخ المدرسي. ولتحقيق ذلك؛ ينبغي على المدارس أن تعمل تطوير الخطط والممارسات وتنفيذها وتقييمها وتحسينها؛ إذ تشجع الأسرة والمجتمع على المشاركة Durisic & Bunijevac (2017). ويزداد تأثير الشراكة في تحسين تعلم الطلبة وتوفير بيئة داعمة للتعلم عندما يرتبط أدوارهم مع أدوار المعلمين والطلبة في نتائج التعلم، وتكون الأدوار مفهومة وواضحة، مع وجود علاقات ثابتة وإيجابية بين المدرسة وأولياء الأمور Emerson & Fear & Fox & Sanders, (2012) .

وأشار لوكاس Lucas (2013) إلى أن دور مشاركة أولياء الأمور في الحياة المدرسية في المجالس المدرسية يُعَدّ جزءًا أساسيًّا في معالجة العديد من القضايا المدرسية، مثل: ضعف التحصيل لدى الطلبة، وبخاصة الطلاب الذين يعيشون في أسر فقيرة، وتلبية الاحتياجات التعليمية الإضافية للطلاب، ودعم تحقيق إمكاناتهم، والإسهام في حل المشكلات؛ الأمر الذي يتطلب أن يكونوا شركاء حقيقيين مع المدارس.

ويقترح هاريس وياكس Harris & Wilkes (2013) مجموعة من العناصر لتحقيق شراكات ناجحة ومستدامة في هذا المجال أهمها وجود رؤية مشتركة لدعم التعلم، وقيادة تشاركية يكون للشركاء دور في جهود المدرسة، وتقديم دعم لتعلم الطلبة، والتواصل الفعّال بين الشركاء لضمان التنسيق في تنفيذ الأنشطة وتعزيز العلاقات، وتبادل مستمر للمعرفة بما يسهم في تقديم خدمة أفضل، ومشاركة الأسرة كشريك مع المدرسة في توفير بيئات داعمة للتعلم.

وقد أشار السعدي (2013) إلى أن المجالس المدرسية وجدت لتحقيق جملة من الأهداف التربوية منها: تعميق الوعي العلمي للطلبة، وتطوير العلاقات الإنسانية بين أولياء الأمور والمعلمين، وتطوير العلاقة بين الآباء والمعلمين والطلبة، وإبراز هذا الدور في تطوير المجتمع، والمساعدة في معالجة المشكلات المختلفة التي يواجهها الطلبة بمختلف أبعادها، وتبصيرهم بدورهم التربوي في توجيه أبنائهم وإرشادهم ودعم تعلمهم.

ويرى الباحث أهمية الدور المأمول الذي يمكن أن تقوم به المجالس المدرسية في توفير البيئة المدرسية الآمنة والداعمة التي توفر فرص التطور الشخصي والأكاديمي والاجتماعي للطلاب، وتنمية الانتماء للمدرسة والمجتمع، وبالتالي للوطن، وزيادة المشاركة في الأنشطة المدرسية على اختلافها، والإسهام في حل المشكلات التي تواجههم.

**ثانيًا: الدراسات السابقة**

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بدور المجالس المدرسية في مجالات الحياة المدرسية، فقد أجرى إبراهيم (2029) دراسة بهدف التعرف إلى درجة ممارسة لجان مجالس الآباء والأمهات لمهامها ومسؤولياتها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (116) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة لجان مجالس الآباء والأمهات لمهامها ومسؤولياتها الوظيفية جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والوظيفة، في حين توجد فروق في متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة ياجزسو ( Yigzaw,G.S, 2019) إلى تعرف دور أولياء الأمور في تحسين سلوك طلاب المدرسة في مدرسة أزينا الابتدائية في إثيوبيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلمًا استخدمت استبانة وإجراء مقابلة مع (10) من الآباء، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مساهمة أولياء الأمور في تحسين سلوك الطلاب المدرسي، وبينت نتائج الدراسة أن إشراك الوالدين بصورة أكثر فاعلية يسهم في ظهور سلوكات مرغوبة في المدرسة.

وأجرت الفاريز (Álvarez ,2019) دراسة بهدف التعرف إلى مشاركة الوالدين، وتقييم دور جمعيات الآباء (AMPAs) في تحسين المدارس في إسبانيا، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (36) مدرسة، وتعد مشاركة الأسر حقًّا معترفًا به قانونيًا ومطلبًا اجتماعيًا وحاجة تعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جمعيات الآباء تعزز الأنشطة التي تدعم المدارس، مع أهمية تدريب جمعيات الآباء (AMPAs) ودعهما وتشجيعها للارتقاء بدورها في تحسين المدارس.

وهدفت دراسة أبو جامع وسلامة (2018) إلى التعرف إلى درجة فاعلية مجالس أولياء الأمور في المدارس العربية في منطقة النقب في فلسطين كما يراها المديرون والمعلمون وأولياء الأمور، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة على عينة تكونت من (441) مديرًا ومعلمًا وولي أمر، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة فاعلية مجالس أولياء الأمور في المدارس جاءت بدرجة (متدنية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير: الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وأجرت الشافعي (2018) دراسة بهدف التعرف إلى مدى مساهمة الإدارة المدرسيّة في تفعيل دور لجنة الأهل في بيروت في لبنان، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة والاستبانة والملاحظة وتحليل محتوى الوثائق؛ حيث تم تطبيق أدوات الدراسة عينة تكونت من (50) معلمًا ومعلمة، و(7) أعضاء للمجلس التربوي، و(10) من أعضاء لجنة الأهل، بالإضافة إلى (210) من أولياء الأمور. وخلصت الدراسة إلى وجود أسباب وتحديات أمام لجان الأهل للقيام بدورها كما يجب، وأهمها قلة الوعي لدورها وصلاحياتها وأهميتها، وفي ضوء ذلك، تمّ وضع خطة تفعيل لدور لجنة الأهل.

وأجرى الشنيفي (2018) دراسة بهدف التعرف إلى دور قادة المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلاب من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيري سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم استخدام استبانة تكونت من (30) فقرة تم تطبيقها على عينة تكونت من (140) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية للبنين في (10) مدارس حكومية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس الثانوية يقومون بأدوارهم

في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة، وجاء محور المرافق و التجهيزات بالمرتبة الأولى، يليه محور الصحة والتغذية المدرسية، فمحور الإرشاد والصحة النفسية، وأخيرًا جاء محور الأمن الفكري، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لتوفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المرحلة الثانوية، واستجابات المعلمين وتقييمهم لدور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

وأجرى نيو شيرش (New church,2017) دراسة بهدف التعرف إلى وجهات نظر الآباء والمعلمين حول دور ومشاركة الوالدين في تعلم أبنائهم، وتحديد طرق لتحسين العلاقة بين الأسرة والمدرسة في مقاطعة جورجيا الشمالية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، تكونت عينة الدراسة من ثلاثة آباء من طلبة الصف الخامس، وثلاثة طلاب الصف الخامس، ومعلمين من الصف الخامس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأسرة التعليمي، وأهمية بناء شراكة قوية بين الأسرة والمدرسة.

وهدفت دراسة الفندي (2016) إلى تعرف دور مجالس أولياء الأمور في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في مدينة حمص في سوريا، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام استبانة طُبِّقَت على عينة تكونت من (60) معلمة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مجالس أولياء الأمور في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة تعزى لعدد سنوات الخبرة لدى المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمات، ولمتغير خضوع المعلمة لدورات تدريبية، ولصالح المعلمات اللواتي خَضَعْنَ لدورات تدريبية.

وأجرى شرف (2015) دراسة بهدف تحديد خصائص البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم، وتوضيح أهم إسهامات القيادة التربوية الفعّالة في توفير البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم، والوقوف على أهم المعوقات التي تعوق القيادة التربوية عن تحقيق البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت استبانة على (50%) من المجتمع الأصلي (646) معلمًا خبيرًا بمحافظة الدقهلية في مصر. وأظهرت نتائج الدراسة توضيح دور القيادة التربوية في تحقيق البيئة المدرسة الجاذبة للتعلم من خلال ابتكار أساليب ونظم مختلفة لجذب التلاميذ للمدرسة، وتهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب واكتساب الخصال الحميدة، والتأكد من توافر عوامل الأمن والسلامة في كل مكان بالمدرسة، والحرص على تنمية الكفاءات المهنية والعلمية للمعلمين بما يعود بالفائدة على التلاميذ، وأوصت الدراسة بإعطاء القيادة المدرسية مزيدًا من الصلاحيات في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة وقضاياها وتفعيل المشاركة المجتمعية، واهتمام القادة بتنمية مهارة الاتصال مع أولياء الأمور والمعلمين.

وسعت دراسة رضوان ومصاروه (2014) إلى الكشف عن أثر عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في العنف المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على (205) مديرين ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في العنف المدرسي (ككل) كان متوسطًا. ووجود فروق دالة إحصائية لأثر عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في العنف المدرسي (ككل) تعزى لمتغير (الجنس، المرحلة التعليمية)، ولصالح المديرين مقارنة بالمديرات، ولصالح مديري المدارس الثانوية مقارنة بمديري المدارس الأساسية. وعدم وجود فروق دالة لأثر عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في العنف المدرسي (ككل) تعزى لمتغيري الدراسة (موقع المدرسة، وحجمها).

وهدفت دراسة والكر وديمسي (Walker & Demsey, 2012) إلى التعرف إلى وجهات نظر المدرسين وأولياء الأمور لتحديد الفوائد الناتجة عن تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة، والتعرف إلى المعوقات التي تضعف هذا التواصل في مدرسة (متروبولتان ناشفيل البريطانية)، ثم إعداد تصور مقترح للتغلب على تلك المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (121) فردًا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن إنجاز الطلاب الأكاديمي، وتعديل إنجاز الطلاب الأكاديمي، وتعديل سلوكيات الطلاب،

وتحقيق الشعور بالرضا لدى أولياء الأمور وتوطيد علاقاتهم بالمدرسة، ومساندة أولياء الأمور للمدرسة في تحقيق أهدافها التربوية.

وهدفت دراسة أزومين وكانبولات (Ozmen & Canpolat,2010) إلى معرفة فاعلية مجالس الآباء (SPA) في المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور في تركيا، والتعرف إلى آراء المشاركين من خلال طرح 4 أسئلة في (5) مدارس ثانوية و(10) مدارس ابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (15) مديرًا، و(15) معلمًا ومعلمة، و(15) ولي أمر طالب، وتم إجراء مقابلات مع (45) من المشاركين في الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دعم مادي للمدارس من المجالس المدرسية، وأشار مديرو المدارس والمعلمون إلى قلة اهتمام المجالس المدرسية بشؤون الصحة والنظافة وتحصيل الطلبة، في حين لها أثر في توفير بيئة مدرسية آمنة، بينما أشار أولياء الأمور إلى وجود أثر للمجالس في مجالات الصحة والنظافة والأمن المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن مشاركة أولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين غير فعالة، في حين أظهر أولياء الأمور والمعلمون أن مشاركة المعلمين في المجالس فعالة، وغير فعالة من وجهة نظر مديري المدارس، وأن مشاركة مديري المدارس فعالة، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها تعاون مديري المدارس مع المجالس في حل المشكلات واتخاذ القرارات لضمان قيام المجالس بدورها بصورة أفضل، والتواصل المستمر مع أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم.

**التعليق على الدراسات السابقة**

يلاحظ من الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بدراسة دور المجالس المدرسية من عدة جوانب إيمانًا بدور المدرسة بوصفها منظمة تعلم ودورها في توفير بيئة داعمة، فقد تناولت بعض الدراسات دور ممارسة المجالس المدرسية لمهمامها الوظيفية مع المدرسة مثل: دراسة إبراهيم (2019)، ودراسة الفاريز (Álvarez,2019). وتناولت بعض الدراسات تقييم درجة فاعلية مجالس أولياء الأمور في المدارس العربية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور مثل: دراسة أبو جامع وسلامة (2018)، ودراسة الشافعي (2018) التي تناولت مساهمة الإدارة المدرسيّة في تفعيل دور لجنة الأهل، ودراسة الفندي (2016) التي تناولت دور مجالس أولياء الأمور في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة. واهتمت دراسات في تقييم درجة مشاركة أولياء الأمور ودورهم في الحياة المدرسية ودعم تعلم الطلبة مثل: دراسة ياجزسو (Yigzaw,G.S,2019)، ودراسة نيو شيرش (New church, 2017). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية التعرف إلى دور قادة المدارس وشركائها في توفير بيئات تعليمية مناسبة للتعليم والتعلم ودراسة أهم المعوقات التي تعوق تحقيق ذلك، ومن هذه الدراسات دراسة الشنيفي (2018)، ودراسة شرف (2015)، ودراسة رضوان ومصاروه (2014) التي حاولت التعرف إلى أثر عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في العنف المدرسي، واهتمت دراسة والكر وديمسي (Walker & Demsey,2012) بالتعرف إلى وجهات نظر المدرسين وأولياء الأمور لتحديد الفوائد الناتجة عن تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة، واهتمت دراسة أزومين وكانبولات (Ozmen & Canpolat,2010) بالتعرف إلى فاعلية مجالس الآباء (SPA) في المدارس. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، ومكان التطبيق، ومجالات أداة الدراسة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، والتعرف إلى الأدوات، ومناقشة وتفسير النتائج وتوصياتها، وبناء أداة الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية من غيرها –في حدود علم الباحث– بأنها من الدراسات القليلة التي تناولت دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم في مدارس المملكة العربية السعودية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا للمنهجية العلمية، ومجتمع الدراسة، والأداة المستخدم،ة وكيفية تصميم أداة جمع البيانات، وآلية

التحقق من صدقها وثباتها، والتطرق إلى إجراءات تطبيقها، وتوضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج.

**منهج الدراسة:** في ضوء أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها للتعرف إلى دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، فقد أشار العساف (2012، ص 18) إلى أن المنهج الوصفي « يستخدم لدراسة الواقع وتفسيره من أجل الوصول إلى وصف هادف ومنظم».

**مجتمع الدراسة:**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس والمرشدين الطلابين والمعلمين، والبالغ عددهم (3046)، منهم (173) قائدًا وقائدة مدرسة، و(156) مرشدًا ومرشدة طلابيّة، و(2735) معلمًا ومعلمة في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية حسب إحصائية إدارة التعليم في منطقة القصيم للعام الدراسي 1440/ 1441هـ.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (682) قائدًا وقائدة مدرسة، ومرشدًا ومرشدة طلابيّة، ومعلمًا ومعلمة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغير المسمى الوظيفي؛ حيث تم أخذ ما نسبته (40%) من فئة قادة المدارس، و(40%) من فئة المرشدين الطلابيين، وما نسبته (20%) من فئة المعلمين، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة.

***جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة***

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية من حجم العينة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 348 | % 56.28 |
| | إناث | 298 | % 43.72 |
| المسمى الوظيفي | قائد وقائدة مدرسة | 70 | % 10.26 |
| | مرشد ومرشدة طلابية | 63 | % 9.24 |
| | معلم ومعلمة | 549 | % 80.50 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 195 | % 28.64 |
| | من 5 – أقل من 10 سنوات | 233 | % 34.17 |
| | 10 سنوات فأكثر | 254 | % 37.19 |
| المجموع | | 682 | % 100.00 |

**أداة الدراسة:**

تم تصميم استبانة للدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع دور المجالس المدرسية وتوفير بيئات تعليمية أمنة وداعمة للعملية التعليمية، مثل دراسات: (الشافعي، 2018؛ الشنيفي، 2018؛ New church,2017؛ شرف، 2015). وتكّونت الاستبانة من (22) فقرة، تم توزيعها إلى مجالين: مجال دور المجالس المدرسية في توفير البيئة الآمنة، وتكون من (11) فقرة، ومجال دور المجالس المدرسية في توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، وتكون من (11) فقرة.

**صدق الأداة:**

للتحقق من صدق المقياس؛ تم عرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في كليات التربية بالجامعات السعودية؛ لمعرفة مدى ملاءَمة فقرات المقياس وسلامة صياغتها لغويًا. وبناءً على آراء المحكمين واقتراحاتهم، تم حذف بعض الفقرات لتشابهها، وإضافة أخرى، وإعادة الصياغة لبعض الفقرات التي تتناسب ومحتوى الدراسة، وتمت الموافقة على فقرات المقياس بنسبة

زادت على (80 %)، واعتمادها من المحكمين، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (22) فقرة.

**ثبات الأداة:**

للتأكد من ثبات مقياس الدراسة؛ قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، واستخدام طريقة معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ ( Cronbach Alpha) على عينة استطلاعية تكونت من (35) قائدًا وقائدة مدرسة، ومرشدًا ومرشدة طلابيّة، ومعلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة؛ إذ تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بفارق أسبوعين. وتم حساب قيم معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ (0.802)، بينما جاءت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (0,873)، كما هو موضح في الجدول (2).

***جدول (2) معاملات الثبات لمجالات الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، واستخدام طريقة معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)***

| الرقم | المجال | طريقة الاختبار وإعادة الاختبار | طريقة معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| 1 | دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة | 0.791 | 0.865 |
| 2 | دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم | 0.827 | 0.894 |
| الاستبانة ككل | | 0.802 | 0.873 |

وهذه القيم مقبولة لغاية هذه الدراسة.

**تصحيح الأداة:**

تم استخدام مقياس خماسي التدريج لتقدير دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم: (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية كما يأتي: (1,00 – 1.8) دور بدرجة قليلة جدًا، (1.8– 2.60) دور بدرجة قليلة، و(2.60–3.40) دور بدرجة متوسطة، و(3.40– 4.20) دور بدرجة كبيرة، و(4.20– 5.00) دور بدرجة كبيرة جدًا.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم؛ إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

***جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية***

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الدور |
|---|---|---|---|---|
| 1 | دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة | 2.80 | 0.42 | متوسطة |
| 2 | دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم | 2.69 | 0.41 | متوسطة |
| | **الاستبانة ككل** | 2.75 | 0.37 | متوسطة |

**الدرجة العظمى من (5)**

يبين الجدول (3) أن مجال دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (0.42)، وجاء مجال دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.69)، وانحراف معياري (0.41). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل (2.75) بانحراف معياري (0.37)، وهو يقابل درجة متوسطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الاستبانة؛ إذ كانت على النحو الآتي:

**المجال الأول: مجال دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة:**

***جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة مرتبة تنازليًا***

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الدور |
|---|---|---|---|---|
| 7 | الإسهام في برامج تكريم الطلاب ورعايتهم في المجالات والمناسبات المختلفة | 3.54 | 0.91 | كبيرة |
| 5 | الإسهام في تعزيز الانضباط المدرسي | 3.16 | 0.83 | متوسطة |
| 4 | المشاركة في توفير بيئة صحية مدرسية | 3.07 | 0.87 | متوسطة |
| 10 | المشاركة في تعزيز الترفيه النفسي– الاجتماعي في المدرسة | 3.06 | 0.83 | متوسطة |
| 1 | المشاركة في وضع خطة لتوفير بيئة مدرسية آمنة وسليمة | 2.99 | 0.58 | متوسطة |
| 6 | توعية أولياء الأمور بوصفهم شركاء مع المدرسة في تحسين البيئة المدرسية | 2.93 | 0.74 | متوسطة |
| 3 | المشاركة في حل مشكلات الطلاب السلوكية | 2.73 | 0.79 | متوسطة |
| 8 | استثمار الموارد والإمكانيات المتوفرة لجعل المدرسة بيئة آمنة ومحفزة | 2.65 | 0.77 | متوسطة |
| 9 | نقل الممارسات الجيدة في توفير بيئات آمنة وجاذبة إلى المدارس الأخرى | 2.52 | 0.80 | قليلة |
| 11 | المشاركة في عمليات مراقبة وتدقيق إجراءات توفير بيئات مدرسية آمنة | 2.10 | 0.84 | قليلة |
| 2 | الإسهام في وضع مدونة وميثاق السلوك المدرسي | 2.01 | 0.78 | قليلة |
| المجال ككل | | 2.80 | 0.42 | متوسطة |

*** الدرجة العظمى من (5)**

يبين الجدول (**4**) أن المتوسط الحسابي الكلي لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة بلغ (2.80)، وبدرجة دور متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجالين 2.01–3.54)؛ إذ جاءت الفقرة ( 7) التي نصّت على «الإسهام في برامج تكريم الطلاب ورعايتهم في المجالات والمناسبات المختلفة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.91), واحتلت الفقرة (5) التي نصّت على «الإسهام في تعزيز الانضباط المدرسي» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.16)،

وانحراف معياري (0.83). في حين جاءت الفقرة (2) التي نصّت على « الإسهام في وضع مدونة وميثاق السلوك المدرسي» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.01)، وانحراف معياري (0.78).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجالس المدرسية تقوم بدور جيد في توفير بيئات آمنة، مثل: رعاية الطلاب وتكريمهم، والإسهام في حل بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب، مثل: الانضباط أكثر. ويظهر من هذه النتيجة أن المجالس تقوم ببعض مهام المجلس في هذا المجال، وربما يعود ذلك إلى قلة وجود أهداف إستراتيجية واضحة لتوفير بيئات مدرسية آمنة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، أو لاعتقادهم بأن هذه الدور ليس من مهام المجالس المدرسية بالدرجة الأولى، أو ربما يعود ذلك لقلة المعرفة بأهداف المجالس المدرسية ومهامها وأدوارها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إبراهيم (2019) التي أشارت إلى درجة دور موسطة لمجالس في هذا المجال، كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع توصيات دراسة ياجزسو (Yigzaw,G.S, 2019) التي أوصت بتطوير العلاقة بين أولياء الأمور مع العاملين في المدرسة من أجل التقليل من مشكلات الطلاب، وتعزيز دور أولياء الأمور في ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضوان ومصاروه (2014) التي أشارت إلى درجة مشاركة متوسطة لمجالس الآباء والمعلمين في العنف المدرسي، ونتيجة دراسة أزومين وكانبولات (Ozmen & Canpolat, 2010) التي أشارت إلى وجود أثر للمجالس المدرسية في دعم توفير بيئة آمنة، في مجالات الصحة والنظافة والأمن المدرسي، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جامع وسلامة (2018) التي أشارت إلى درجة متدنية لفاعلية مجالس أولياء الأمور في المدارس.

**المجال الثاني: مجال دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم:**

***جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم مرتبة تنازليًا***

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الدور |
|---|---|---|---|---|
| 18 | تعزيز الطلبة المتفوقين في المجالات الأكاديمية والأنشطة المدرسية وتكريمهم | 3.17 | 0.83 | متوسطة |
| 13 | استثمار طاقات وخبرات أولياء الأمور وخبراء من المجتمع في دعم تعلم الطلاب | 2.97 | 0.80 | متوسطة |
| 14 | توعية أولياء الأمور بوصفهم شركاء مع المدرسة في تعليم أبنائهم | 2.92 | 0.92 | متوسطة |
| 12 | المشاركة في التّخطيط لتحسين تعلّم الطّلاب | 2.73 | 0.81 | متوسطة |
| 16 | المبادرة في اقتراح حلول لتطوير عمليات التعليم والتعلم | 2.70 | 0.77 | متوسطة |
| 15 | التعاون في حل مشكلات التعلم المختلفة لدى الطلاب | 2.66 | 0.71 | متوسطة |
| 21 | الإسهام في تحسين المرافق التعليمية والأدوات كالمختبر والحاسوب | 2.64 | 0.79 | متوسطة |
| 20 | مناقشة نتائج تحصيل الطلاب في الاختبارات المختلفة | 2.62 | 0.83 | متوسطة |
| 17 | المشاركة في تنفيذ برامج التطوير المهني للعاملين في المدرسة | 2.59 | 0.88 | قليلة |
| 19 | دعم العملية التعليمية من خلال المساندة والمتابعة المستمرة للقضايا المدرسية | 2.44 | 0.81 | قليلة |
| 22 | تزويد المدرسة بتغذية راجعة تطويرية بناءة لتحسين عمليات التعليم والتعلم | 2.19 | 0.93 | قليلة |
| | المجال ككل | 2.69 | 0.41 | متوسطة |

*** الدرجة العظمى من (5)**

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم بلغ (2.69)، وبدرجة دور متوسطة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجالبين (2.19 – 3.17)؛ إذ جاءت الفقرة (18) التي نصّت على «تعزيز الطلبة المتفوقين في المجالات الأكاديمية والأنشطة المدرسية وتكريمهم» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (0.83), واحتلت الفقرة (13) التي نصّت على «استثمار طاقات وخبرات أولياء الأمور وخبراء من المجتمع في دعم تعلم الطلاب» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري (0.80). في حين جاءت الفقرة (22) التي نصّت على «تزويد المدرسة بتغذية راجعة تطويرية بناءة لتحسين عمليات التعليم والتعلم» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.19)، وانحراف معياري (0.93).

ويمكن تفسير هذه النتيجة الجيدة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات داعمة للتعليم والتعلم إلى أن أفراد عينة الدراسة ترى في دعم عملية التعليم والتعلم جوهر مهامها وأدوارها بالدرجة الأولى، إلى جانب وجود المجالس المدرسية. ومع هذه النتيجة، فإنّ الأمر يحتاج مزيدًا من التوضيح لمهام المجالس المدرسية بصورة أكثر لدى العاملين في المدرسة من خلال توفير خطة عمل معلنة للمجالس المدرسية بوصفها شريكًا داعمًا للعملية التعليمية – التعلمية وفق الإمكانات والقدرات وتبادل الخبرات في هذا المجال للقيام بدورها بصورة أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفاريز (Álvarez, ,2019)، أو ربما يعود تفسير هذه النتيجة أيضًا أن المجالس المدرسية تواجه مجموعة من التحديات تحول من القيام بمهامها بالصورة المأمولة،. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم (2019) التي أظهرت النتيجة نفسها لدور ممارسة لجان مجالس الآباء والأمهات لمهامها ومسؤولياتها الوظيفية في مدارس التعليم، ونتيجة دراسة أبو جامع وسلامة (2018) التي أشارت إلى تحديد آليات واضحة لدور مجالس أولياء الأمور. ونتيجة دراسة الشافعي (2018)، ونتيجة الدراسة التي أوصت بأهمية تحديد مهام المجالس المدرسية وتوضيح دورها التربوي وتوعية أولياء الأمور بأهمية المشاركة، وتتفق أيضا مع نتيجة دراسة نيو شيرش (New church,2017) التي أوصت بتحسين الشراكات بين المدرسة وأولياء الأمور، وتطوير التواصل الإستراتيجي الفعال، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتيجة دراسة الشنيفي (2018) التي أشارت إلى دور قادة المدارس في توفير بيئات تعليمة آمنة.**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطات دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تُعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم حسب متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة، والجدول (6) يُبين ذلك.

***جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم حسب متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة***

| المتغير | المستويات | العدد | مجال توفير بيئات مدرسية آمنة | | مجال توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم | | الاستبانة ككل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي الحسابي | الانحراف المعياري |
| الجنس | ذكور | 384 | 2.72 | 0.418 | 2.97 | 0.438 | 2.72 | 0.306 |
| | إناث | 298 | 2.86 | 0.422 | 2.78 | 0.509 | 2.78 | 0.324 |

| المتغير | المستويات | العدد | مجال توفير بيئات مدرسية آمنة | | مجال توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم | | الاستبانة ككل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي الحسابي | الانحراف المعياري |
| المسمى الوظيفي | قائد وقائدة مدرسة | 70 | 2.88 | 0.419 | 2.73 | 0.462 | 2.81 | 0.319 |
| | مرشد ومرشدة طلابي | 63 | 2.81 | 0.348 | 2.71 | 0.483 | 2.76 | 0.348 |
| | معلمًا ومعلمة | 549 | 2.74 | 0.402 | 2.61 | 0.421 | 2.68 | 0.302 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 195 | 2.61 | 0.522 | 2.48 | 0.441 | 2.55 | 0.322 |
| | من 5 – أقل من 10 سنوات | 233 | 2.68 | 0.498 | 2.55 | 0.437 | 2.62 | 0.328 |
| | 10 سنوات فأكثر | 254 | 2.94 | 0.505 | 2.88 | 0.509 | 2.91 | 0.305 |

يبين الجدول ( 6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم حسب متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة. ولمعرفة مستويات دلالة هذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين المتعدد. والجدول (7) يُبين ذلك.

***جدول (7) تحليل التباين المتعدد لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم حسب متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة***

| مصدر التباين | المجال | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | توفير بيئات مدرسية آمنة | 0.337 | 1 | 0.337 | 0.686 | 0.631 |
| | توفير بيئات مدرسية داعمة | 0.522 | 1 | 0.522 | 1.165 | 0.452 |
| المسمى الوظيفي | توفير بيئات مدرسية آمنة | 0.866 | 2 | 0.882 | 0.882 | 0.526 |
| | توفير بيئات مدرسية داعمة | 0.878 | 2 | 0.980 | 0.980 | 0.504 |
| عدد سنوات الخبرة | توفير بيئات مدرسية آمنة | 9.256 | 2 | 9.426 | 9.426 | *0.001 |
| | توفير بيئات مدرسية داعمة | 11.874 | 2 | 13.252 | 13.252 | *0.001 |
| الخطأ | توفير بيئات مدرسية آمنة | 331.916 | 676 | 0.491 | | |
| | توفير بيئات مدرسية داعمة | 302.848 | 676 | 0.488 | | |
| الكلي | توفير بيئات مدرسية آمنة | 129.51456 | 681 | | | |
| | توفير بيئات مدرسية داعمة | 124.025 | 681 | | | |
| | | | | | | |

***دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)**

يبين الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى اعتقاد أفراد عينة الدراسة بوجود ظروف وتحديات مشتركة بين مدارس الذكور والإناث لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات آمنة وداعمة للتعليم والتعلم، ومن هذه التحديات كثرة المهام والأعباء المدرسية، وضعف التواصل مع أولياء الأمور أو انشغالهم بظروفهم الحياتية، أو ربما يعود إلى المعرفة غير الكافية بمهام المجالس المدرسية؛ الأمر الذي يدعو إلى

توضيح مثل هذه المهام. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشافعي (2018)، ومع نتيجة دراسة الفندي (2016) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وأشارت بعض الدراسات أيضًا إلى دور أفضل للمجالس المدرسية لدى مدارس الإناث، مثل نتيجة دراسة إبراهيم (2019)، ودراسة أبو جامع وسلامة (2018).

كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود قواسم مشتركة في طبيعة عمل أفراد عينة الدراسة ودورهم في دعم العملية التعليمية – التعليمية في المدارس على اختلاف مسمياتهم الوظيفية، وأنّ لهم أدوارًا محددة في توفير بيئات آمنة وداعمة للتعليم والتعلم من قادة المدارس والمرشدين والمعلمين، وربما يعود تفسير ذلك أيضًا إلى حاجتهم إلى مزيد من المعرفة بدور المجالس المدرسية في دعم أدوارهم وأهميتها في توفير بيئات مدرسية داعمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إبراهيم (2019)، ودراسة أبو جامع وسلامة (2018).

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد مصادر تلك الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (8).

***جدول(8) نتائج اختبار شيفيه (effehcS) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم حسب متغير عدد سنوات الخبرة***

| المجال | عدد سنوات الخبرة | | أقل من 5 سنوات | من 5 –10 سنوات | 10 سنوات وأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | 2.61 | 2.68 | 2.94 |
| توفير بيئات مدرسية آمنة | أقل من 5 سنوات | 2.61 | | 0.07 | *0.33 |
| | 5- 10 سنوات | 2.68 | | | *0.26 |
| | 10 سنوات وأكثر | 2.94 | | | |
| المجال | عدد سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | 2.48 | 2.55 | 2.88 |
| توفير بيئات مدرسية داعمة للتعليم والتعلم | أقل من 5 سنوات | 2.48 | | 0.07 | *0.40 |
| | 5- 10 سنوات | 2.55 | | | *0.33 |
| | 10 سنوات وأكثر | 2.88 | | | |

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يبين الجدول (8) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من5سنوات، ومن5 –10 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (10سنوات وأكثر) من جهة أخرى، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (10سنوات وأكثر). كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم ككل حسب متغيرات الدراسة؛ إذ كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9).

**جدول(9) نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم ككل حسب متغيرات الدراسة**

| المتغيرات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.130 | 1 | 0.130 | 0.625 | 0.645 |
| المسمى الوظيفي | 0.498 | 2 | 0.249 | 1.197 | 0.462 |
| عدد سنوات الخبرة | 3.054 | 2 | 1.527 | 7.431 | 0*001. |
| الخطأ | 140.608 | 676 | 0.208 | | |
| الكلي | 349.221 | 681 | | | |

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم ككل تعزى لمتغير الجنس، أو متغير المسمى الوظيفي. في حين كانت هناك فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد مصادر تلك الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (10(.

**جدول (01) نتائج اختبار شافيه (effehcS) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم ككل حسب متغير عدد سنوات الخبرة**

| المجال | عدد سنوات الخبرة | | أقل من 5 سنوات | من 5 –10 سنوات | 10 سنوات وأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | 2.55 | 2.62 | 2.91 |
| توفير بيئات مدرسية آمنة | أقل من 5 سنوات | 2.55 | | 0.07 | *0.36 |
| | من 5 -10 سنوات | 2.62 | | | *0.29 |
| | 10 سنوات وأكثر | 2.91 | | | |

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (10) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من5سنوات، ومن 5–10 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (10سنوات وأكثر) من جهة أخرى، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (10سنوات وأكثر).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أصحاب الخبرة الطويلة من ذوي عدد سنوات الخبرة (10سنوات وأكثر) قد مروا بخبرات متعددة ومتنوعة خلال مدة خدمتهم في المدارس، بالإضافة إلى مشاركاتهم في أثناء الخدمة بالكثير من الأنشطة المدرسية، وربما يكون العديد منهم رؤساء أو أعضاء في لجان أو فرق مدرسية مثل لجان المواد الدراسية أو لجان الأمن والسلامة المدرسية، أو فرق التطوير المدرسية؛ الأمر الذي أكسبهم معرفة ووعيًا بدور المجالس المدرسية أكثر من غيرهم. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي إبراهيم (2019)، والفندي (2016) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لدور المجالس المدرسية.

**ملخص نتائج الدراسة**

– للمجالس المدرسية دور في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم بدرجة متوسطة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الاستبانة في دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الاستبانة في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح عدد سنوات الخبرة (10سنوات فأكثر).

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. العمل على زيادة مشاركة دور المجالس المدرسية في وضع ميثاق للسلوك المدرسي، والمشاركة في عمليات كمراقبة وتدقيق إجراءات توفير بيئات مدرسية آمنة، ونقل الممارسات الجيدة بين المدارس حول ذلك.
2. تعزيز دور المجالس المدرسية في تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة البناءة لتحسين عمليات التعليم والتعلم في المدرسة ودعمها باستمرار، والمشاركة في تنفيذ البرامج التطوير المهني في المدرسة.
3. تفعيل دور المجالس المدرسية بصورة أفضل في دعم العملية التعلمية– التعلمية للقيام بمهامها بالصورة المأمولة من خلال إعداد خطط إجرائية في المدارس تتضمن عمليات المراقبة وتقييم الأداء المدرسي للمجالس المدرسية ودورها في توفير بيئات آمنة وداعمة للتعليم والتعلم.
4. زيادة وعي العاملين الجدد وذوي الخدمة القليلة في المدارس بأهداف ومهام المجالس المدرسية في الميدان التربوي.
5. إجراء دراسات تتناول الاحتياجات التدريبية للمجالس المدرسية، وتحديد التحديات أو الصعوبات التي تواجه المجالس المدرسية؛ للعمل على معالجتها، ولتنظيم برامج تدريبية في ضوء ذلك.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً: المراجع العربية:**

إبراهيم، حسام الدين السيد (2019). درجة ممارسة لجان مجالس الآباء والأمهات لمهامها ومسؤولياتها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 45(172)، 135– 178.

أبو جامع، زهدي محمد؛ وسلامة، كايد (2018). درجة فاعلية مجالس أولياء الأمور في المدارس في منطقة النقب كما يراها المديرون والمعلمون وأولياء الأمور . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(1)، 495– 524.

أبو حليمة، محمد أحمد السبع (2018). *فاعلية بيئة تعليمية قائمة على المحاكاة في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية في مادة العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

أبو كوش زيدان خليل؛ والشرمان, منيره محمود؛ وجوارنه, طارق (2018). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي للحد من ظاهرة التسرب لدى طلبة مدارس النقب داخل الخط الأخضر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(4)، 575 –595.

جامعة القدس المفتوحة ( 2009). *علم النفس الاجتماعي*. رام الله: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الخوالدة، تيسير محمد؛ والزيودي، ماجد محمد (2012). *النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الدعيج، عبدالعزيز وآخرون (2014). *التقرير الموجز لفريق عمل دراسة ظاهرة العنف لدى الشباب بدولة الكويت*. الكويت: وزارة الدولة لشؤون الشباب.

رؤية المملكة 2030 (2016). تم استرجاعها في 3 نيسان2020 من: http://vision2030.gov.sa/ar

السعدي، خالد بن محمد (2013). *تطوير أداء مجالس الآباء والأمهات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الشافعي، هنادي أحمد (2018). دور الإدارة المدرسية في تفعيل دور لجنة الأهل «بحث إجرائي في مدرسة خاصة في ضواحي بيروت». (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة اللبنانية، بيروت.

شرف، علية محمد إسماعيل (2015). دور القيادة التربوية الفعّالة في تحقيق البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم. *المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية*. كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية، 12– 15– أبريل 2015، 1، 96–47.

شلدان، فايز؛ وصايمه، سمية؛ وبرهوم، أحمد (2011). واقع التواصل بين المدرسة الثانوية المجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه. *المؤتمر التربوي الرابع بعنوان «التواصل والحوار التربوي»*. 30 –31 أكتوبر 2011، الجامعة الإسلامية.

الشمري، خالد بن أحمد معيوف (2017). مدى تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي: المعيقات وسبل التحسين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(1)، 245– 258.

الشنيفي، علي عبدالله (2018). دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمة آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(2)، 327–348.

طرخان, محمد ( 2007). *الممارسات الجيدة في مدارس الأونروا*. عمان: وكالة الغوث الدولية.

العساف، صالح بن محمد (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

فلاح، عبد الرحمن (2012). *مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الفندي، ريما (2016). دور مجالس أولياء الأمور في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمات الصف في مدارس

مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*، 83(8)، 73– 105.

قرواني، خالد نظمي عبد الفتاح ( 2014). دور الإدارة المدرسية في إيجاد بيئة مدرسية مشوقة في مدارس فلسطين: محافظة سلفيت أنموذجًا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٢،٥، ٥١–٩٩.

مساعديه، حنان (2014). *واقع البيئة المدرسية ودروها في ترسيخ أبعاد التربية البيئية. دراسة ميدانية استطلاعية على عينة من المدارس الابتدائية بولاية قالمة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). *معايير القيادة المدرسية*. المملكة العربية السعودية: وزارة لتعليم.

وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (2016). الدليل التنظيمي والإجرائي للبرنامج الوقائي الوطني (فطن). الإصدار الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (2019 – 2020). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام. الإصدار الرابع .المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم ( 2018). التميّز المدرسي. جائزة التعليم للتميّز. الإصدار الثالث. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (2017). مبادرة تعزيز مشاركة الأسرة في العملية التربوية والتعليميمة ودورها في تعزيز القيم والهوية الوطنية (ارتقاء). المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

يعقوب، علوية يعقوب البخاري (2009). *دور مجالس الآباء المعلمين في تحسين البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية – محلية الخرطوم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Abo Koush ,Zaydan Khaleel & Al Shurman ,Muneera & Jawarneh ,Tareq.(2018) The Role of School Administration in Activating Partnership between Schools and Local Community for Decreasing Dropout Students Phenomenon among Negab Schools within the Green line) .in Arabic.(IUG Journal of Educational and Psychology Sciences) Islamic University of Gaza.575-595,(4)26,(

Abu Jamaa ,Zohde Mohammed & Salamah .Kayed Mohd.(2018 )The degree of effectiveness of the parent‘s council‘s in Arab schools in the Negev Region as it seen by principals, teachers and parents).in Arabic .(IUG Journal of Educational and Psychology Sciences )Islamic University of Gaza.524 -495 ,(1)27.

Alfandi ,Reema .(2016 ) The role of parent councils in activating the relationship between the family and the school from the viewpoint grade teachers in the schools of the city of Homs. )in Arabic .(magazine.albaath-univ.73-105,(8)83,

ALshammari, Khalid Bin Ahmad.(2017) .The extent of activation of the school management of the partnership between the school and the community:obstacles and means of improvement) .in Arabic .(International Specialized Educational Journal.245-258 ,(1) 6 ,

Educa- Safety an Provide in leaders Schools of Role The.(2018) Abdullah Ali ,Alshunaifye Journal IUG .(Arabic in) .Riyadh -Al at Students School High among Environment tional .348 -327,(2) 26 .(Gaza of University Islamic) Sciences Psychology and Educational of

‘parents the which to degree The.(2019) Mohamed Sayed-El Din-El Hossam ,Ibrahim in schools primary-post in responsibilities and functions their exercise committees council and Gulf the of Journal .(Arabic in) .Oman of Sultanate ,Dakhiliyah-Al of governorate the

.178 -135,(172)45..studies Peninsula Arabian
Khaled Kerawani Khaled Nazmi.(2014 ) The role of school administration in creating a motivating learning environment in the schools in Palestine: Salfeet governorate as a model) .in Arabic .(Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological.51-99,(5)2,

**References**:

Álvarez-Álvarez, Carmen (2019).Parental involvement in Spanish schools: The role of Parents' Associations (AMPAs (.Improving Schools. SAGE Journals,23 (2), pp.125-139.
Emerson, L, Fear, J, Fox, S, & Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research'. A report by the Australian Research Alliance (ARACY) for Children & Youth for the Family-School & Community Partnerships Bureau. Canberra.
Harris, E. & Wilkes, S. (2013). Partnerships for Learning: Community Support for Youth Success. Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
Lucas, Bill (2013). Redesigning Schooling – 6 Engaging parents: why and how.. London: SSAT, the School Network.
Maša Đurišić and Mila Bunijevac (2017).Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. C e p s Journal. Vol. 7 (3), 137 -153.
New church, A.C. (2017). "The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership from The Perspective of Parents and Teachers ".Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations. 21.
Ozmen, F., Canpolat, C. (2010). The efficiency of school-parent associations (SPA) at schools. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1947–1954.
Yigzaw, G.S. (2019). The role of parents in improving the behavior of school's students in Azena primary school, Ethiopia. International Journal of Educational Research Review, 4(3), 334-349.

# دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير

**د. مسفر أحمد مسفر الوادعي**

**أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك خالد**

***المستخلص:***

هدفت الدراسة إلى توضيح دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي؛ حيث طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (150) معلمًا للعلوم الشرعية باستخدام استبانة صُممت لغرض الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة العناية بالسمات الشخصية للطالب الباحث، والمتمثلة في امتلاكه مهارة إدارة الوقت، وتعزيز ثقة الطالب الباحث بنفسه، وتحليه بالأمانة العلمية بما يضمن حقوق الباحثين الآخرين، وتعزيز التواضع ونبذ الغرور، وامتلاكه لمهارات التفكير المنطقي بما يمكنه من تحليل المعلومة والحكم عليها، واتصافه بعلو الهمة والموضوعية، وامتلاكه لمهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات العمل الجماعي ومشاركة المعرفة مع أقرانه في الصف. وتوصلت إلى الاهتمام بالمهارات البحثية والعمل على تنميتها وتطويرها لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومن أبرز تلك المهارات: مهارات القراءة السريعة، والقراءة التحليلية، ومهارة كتابة التقارير البحثية وسلامتها الأسلوبية واللغوية، واختيار المنهجية البحثية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، والقدرة على اختيار المشكلة البحثية ذات الصلة بالمقرر الدراسي، والتعامل مع مصادر المعلومات وأوعيتها بكافة أشكالها بما يتناسب مع قدرات الطالب الباحث وإمكانيّاته. وتوصلت إلى الاهتمام بتفعيل الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومن أبرزها: تنظيم مسابقات بحثية بين الطلاب بما يحفز مشاركتهم البحثية داخل الصف، وتنظيم زيارات دورية لمكتبة المدرسة والمكتبات العامة المحيطة بالمدرسة، وتدريب الطلبة على تنظيم الأفكار العامة والتفصيلية وفق مخطط بصري تنظيمي. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة مقرر الدراسات الإسلامية من خلال تضمينه عددًا من الموضوعات البحثية التي تساعد المتعلم على توظيف مهاراته وقدراته المعرفية والبحثية في البحث عن المعلومة وتقييمها بالصورة الصحيحة.

**الكلمات المفتاحية:** الشخصية البحثية، طلبة المرحلة المتوسطة، معلمو العلوم الشرعية.

# Role of Islamic Sciences Teachers in Building the Researcher Personality among Intermediate Level School Students in Asir Region

**Dr. Mesfer Ahmed Mesfer Alwadai**

**Associate professor of Curriculum & Islamic teaching methods, King Khalid University, College of Education**

**Abstract**

Intermediate among personality researcher the building in teachers Islamic of role the identify to aimed study This the on applied was study The .method research descriptive used researcher the ,Markedly .Region Asir in Students School The .data study the collecting for questionnaire a utilized was ,teachers sciences Islamic (150) of consisted sample purposive student the of traits personality the address and care take to necessity and ,need the ,importance the stressed ,that revealed study confidence-self s'student researcher the fostering and consolidating ,skill management time having in representing researcher of outlooks the of acceptance verify to arrogance of refusal and humility fostering Besides .honesty scientific the ensuring and researcher must be enthusiastic to achieve research excel- student The .skills thought logical rational having and ,people other lence among his peers Also, he should enjoy effective communication skills with others. The study showed the importance of paying attention to writing skills and promoting fast, and analytical reading skills, and selecting the appropriate research methods. Furthermore, Islamic teachers should initiate research competitions and contests, and visits the school library regularly and the public libraries. The study recommended that the curriculum designers should include some research topics in the Islamic .Studies to utilize the research skills, cognitive and research ability

**Keywords:** Researcher Personality, Intermediate School Students, Islamic studies Teachers

**مقدمة:**

خلق الله الإنسان وكرَّمه على سائر خلقه بأن ميزه بالعقل وجعله مناط التكليف وأمره بإعماله في إصلاح الحياة وإعمار الأرض فقال سبحانه: {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا} (سورة سورة الإسراء: 70)، والذي يُعد أبرز أدوات الحصول على المعرفة واكتسابها (جودة، 2007). وتماشيًا مع التحولات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي تشهدها المملكة العربية السعودية، والتي أبرزتها رؤيتها الوطنية 2030 المتمثلة في بناء مجتمع حيوي ثري بقيمه وعاداته وتقاليده، يتفاعل أفراده مع مجتمعهم المحلي والإقليمي والعالمي من خلال ما يمتلكونه من مهارات معرفية وأدوات بحثية نقدية. ومع تقدم الحياة وتطورها تعظم الحاجة إلى البحث العلمي وتوظيفه من أجل توفير ظروف أفضل لبقاء الإنسان وأمنه ورفاهيته، وتماشيًا مع التطور الهائل المعرفي، وتحقيقًا لخطط المجتمعات في تنفيذ الخطط التنموية من خلال النهوض بمستويات التفكير العليا للمتعلمين، وتبني ذلك كهدف استراتيجي للتعليم (عويس،2000)، والعمل على صناعة الباحثين من خلال امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيف قدراتهم واستغلال طاقاتهم الكامنة في حل المشكلات التي تواجهها مجتمعاتهم ودعمهم من خلال المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها؛ مما يؤكد أهمية استثمار التعليم في مواكبة تلك التغيرات، وقيادة المجتمعات قيادة تستند على أسس علمية بحثية تقنية (القمش،2008).

وتُعَدُّ المدرسة البيئة المناسبة لصناعة المتعلم في مراحله الأولى معرفيًّا وبحثيًّا ومهاريًّا واجتماعيًّا، وتكوين النخب والكفاءات البشرية التي تسهم في الرقي بالمجتمع. ويشير كلٌ من الجرجاوي وحماد (2005)، وغنيم (2005)، والفقي والغويل (2019) إلى أن الدول المتميزة تعليمًا والمتقدمة صناعيًّا وتقنيًّا تسعى إلى صناعة العلماء والباحثين من مراحل عمرية مبكرة لمشابهتهم للعلماء والباحثين في حب المعرفة والرغبة في الاستطلاع والاكتشاف والاستعداد للقيام بالأنشطة البحثية التي تتناسب مع مستواهم في ضوء المواقف الحياتية والمشكلات المجتمعية، والعمل على صقل مهاراتهم العلمية والمعرفية والفكرية والبحثية والاجتماعية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة غنية بالمعرفة وأدواتها المتنوعة توفر لهم فرص التدريب واكتساب الخبرات العلمية والعملية على أيدي معلمين يمتازون بالكفاءة والقدرة وسعة المعرفة والبحث. ولأجل ذلك؛ ظهرت الحاجة الماسة لتطوير المقررات التعليمية، والتركيز على إعداد الجيل لمواكبة تطلعات وطموحات الدول والمجتمعات، والانتقال من الطرائق التدريسية التقليدية المعززة للحفظ والاستظهار المعرفي فقط إلى البحث والتنقيب والتمحيص (زعيمي،2002م و محمود، 2018)؛ وتحقيقاً لذلك تضمنت مبادرات وزارة التعليم لتحقيق الرؤية الوطنية 2030 ضرورة إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية ومن أهمها المهارات البحثية.

ولأهمية صناعة الباحث الصغير في المراحل العمرية المبكرة؛ يؤكد Haugen (2001)، و (Stige, Malterud & Midtgarden 2011) أن الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم منذ زمن بعيد وهم ينادون بأهمية استخدام أساليب تعليم تؤدي بالتلميذ إلى بذل نشاط بحثي استقصائي خلال عملية التعلم لتكون بديلًا للتلقين المباشر القائم على المحاضرة والإلقاء، لاسيما وأن الأطفال يمارسون مجموعة من الأنشطة البحثية في حياتهم اليومية في التعامل مع الظواهر والمادة العلمية المكتوبة من خلال الاستكشاف للمواد والأدوات والظواهر باستخدام الحواس والقياسات البسيطة، والظواهر وأسبابها. ويشير مكنيف (2001) إلى أن العناية بالمهارات البحثية لدى المتعلم من مرحلة مبكرة يسهم في بناء وتنمية المهارات الحياتية والشخصية كإدارة الذات، والعمل الجماعي وغيرها. ويضيف مرسي وحمد (2017) بأن تدريب المتعلمين على البحث العلمي ومهاراته يسهم في تدريبهم على "مواجهة المشكلات المدرسية كانخفاض التحصيل الدراسي، وانتشار السلوكيات العنيفة بين الطلاب، وكثرة الرسوب الدراسي والتسرب المدرسي، إضافة إلى فاعليتها في تحسين الممارسات التعليمية والمجتمعية، وتجعل المتعلمين يعملون بشكل تعاوني مستمتعين بالعملية التعليمية" (ص565). كما أوضح قطب (2021) إلى أن إلمام المتعلم بالمهارات والأساليب البحثية يسهم في تحسن المستوى المعرفي

والاجتماعي لديه من خلال إسهامه في حل المشكلات اليومية المحيطة به بأسلوب مبسط وسهل ويتناسب مع عمره الزمني والعقلي على حد سواء، ويضيف القمش (2008) إمكانية تنمية المهارات البحثية في المراحل المبكرة من التعليم من خلال تقديم عدد من الممارسات التطبيقية، وإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تتناسب مع مستواهم، والذي لا يتأتى إلا من خلال معلمين متميزين بوصفهم عنصرًا أساسيًّا في بناء النشء وتطوير مهاراته (محمود، 2018).، وهذا يمثل تحديًا للمعلمين؛ لما يتطلبه من إعداد علمي ومهني لهم (Early, 2014)، وبناء على ذلك، كانت الدراسة الحالية للتعرف إلى دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير.

**مشكلة الدراسة:**

يُسهمُ البحث العلمي في تحقيق الرفاهية والنماء للأفراد والمجتمعات من خلال تقديمه للعديد من المنتجات المعرفية والتطبيقية. وقد أوضح قطب (2021) بأن البحث العلمي "بمناهجه وإجراءاته من الأمور الضرورية في أي حقل من حقول المعرفة، وأصبح الإلمام بمناهج البحث العلمي المختلفة والقواعد الواجب اتباعها بدءًا من تحديد مشكلة البحث العلمي ووصفها إجرائيًا مرورًا باختيار منهجية محددة لجمع البيانات المتعلقة بها وانتهاء بتحليل واستخلاص النتائج من الأمور المهمة في كل العلوم النظرية والتطبيقية" (ص259). ولتحقيق ذلك؛ عملت عدد من المؤسسات التعليمية على إعادة صياغة منظومتها التعليمية وسياستها التشريعية تماشيًا مع التوجهات التربوية الحديثة، والتي أكدها تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، والمتضمن أهمية إعداد التلاميذ للحياة المستقبلية، وتمليكهم الأدوات والمهارات البحثية؛ ليتمكنوا من التعايش مع متطلباتها (عبدالحميد، 2000).

ومن أبرز المراحل التعليمية المعنية بإعداد الفرد وتمليكه المهارات البحثية المرحلة المتوسطة، وعلى الرغم من أهمية صناعة الشخصية البحثية لدى المتعلم من مرحلة مبكرة؛ فإنه ما زال عدد من معلمي العلوم الشرعية يستخدمون الطريقة التقليدية في تعليم العلوم الشرعية والمعتمدة على الإلقاء؛ مما أدى إلى سلبية المتعلم وعدم فعاليته في التعامل مع متطلبات العصر الحديث. والتركيز على تحصيل المعلومات وحفظها واستظهارها كهدف رئيس لعملية التعليم دون إدراك للمفاهيم والمعاني المضمنة فيها، والعلاقات بين العناصر المعرفية، وإهمال المهارات البحثية والتي تساعد المتعلم على التحقق من سلامة المعلومة وصحة مصدرها (واكد، 2016). وتشير دراسة الرياشي وحسن (2014)، ودراسة الأحول (2016) إلى أنَّ طلبة التعليم بمختلف مراحله يعانون من ضعف في امتلاك المهارات البحثية وتطبيقاتها الحياتية، والذي يعود إلى نمط وأسلوب التدريس المستخدم في غرفة الصف بدءًا من مراحل التعليم الأولى. كما يؤكد مرسي وحمد (2017) على أن طلاب مدارس التعليم العام يفتقرون إلى معرفة الطرائق والأصول البحثية، والخطوات الإجرائية المبسطة التي يجب القيام بها عند إجراء الدراسات بما يتناسب مع مستوياتهم العمرية والتعليمية. ويضيف قطب (2021) بأن اهتمام طلبة المرحلة المتوسطة ينحصر على المعرفة النظرية المجردة دون الاهتمام بتفعيل مهارات التفكير العليا والمرتبطة بالبحث العلمي الذي يؤكد ضرورة العناية بها دراسة وتعليمًا. ومن خلال ملاحظات الباحث لأداءات طلاب التربية الميدانية بكلية التربية، والحوارات واللقاءات المتكررة مع معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها بمنطقة عسير، تبين تدني درجة تفعيل المعلمين بالمرحلة المتوسطة للأساليب والإستراتيجيات التعليمية المحفزة لمهارات البحث العلمي، في حين أن مقرر الدراسات الإسلامية يعد مقررًا ثريًا ومثيرًا لاهتمامات الطلبة بالمرحلة المتوسطة، ومجالًا خصبًا لتعليم وتدريب الطلبة على مهارات البحث العلمي؛ ولذا سعت وزارة التعليم إلى تطوير مقررات العلوم الشرعية ودمجها تحت مسمى الدراسات الإسلامية؛ لتحقيق التكامل المعرفي بين أفرع العلوم الشرعية لدى المتعلم بما يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية واحتياجاتها في إطار سياسية التعليم بالمملكة العربية السعودية ومرتكزات الرؤية الوطنية 2030. ولأهمية إكساب طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات البحث العلمي، وضرورة تفعيل دور معلمي العلوم الشرعية في استغلال طاقات الطلاب والطالبات الطموحة ممن لديهم أفكار مستحدثة، في معالجة مشكلات

بحثية يشهدها القرن الحالي؛ كانت الدراسة الحالية التي هدفت إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مفهوم الشخصية البحثية ومكوناتها والعوامل المؤثرة في بنائها.
2. التعرف إلى دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
3. التعرف على المهارات البحثية العلمية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة.
4. أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما السمات الشخصية للطالب الباحث؟
2. ما مهارات البحث العلمي المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة؟
3. ما الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة؟

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

**أولًا– الأهمية العلمية النظرية:**

- حيوية الموضوع وحداثته؛ حيث يتناول موضوعًا حديثًا مهمًا ينصب على الكشف عن دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، والذي يسهم في تحقيق النمو العلمي والشخصي لهم.
- تساعد الدراسة على التعرف إلى آليات صناعة الشخصية البحثية لدى صغار المتعلمين، وخصوصًا في المرحلة المتوسطة؛ رغبة في تحقيق مستهدفات التعليم العام لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- أهمية المرحلة المتوسطة؛ لكونها تمثل منطلقًا مهمًا في حياة المتعلم من الناحية الفكرية للمتعلم، واكسابه المهارات والمعارف المتعددة والمتنوعة، والعمل على الكشف عن طاقاته وإمكانياته وقدراته من خلال احتكاكه بالبيئة التعليمية المناسبة.
- توفر الدراسة خلفية علمية نظرية للمهتمين بتطوير المرحلة المتوسطة، وخصوصًا فيما يتعلق بتطوير مناهج العلوم الشرعية وآليات تعليمها.

**ثانيًا– الأهمية التطبيقية:**

- تحديد المهارات البحثية المناسبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وأدوار معلمي العلوم الشرعية في تدريسها وتنميتها في شخصيات الطلاب.
- اطلاع المهتمين والمهتمات بسُبُل تنمية مهارات البحث العلمي من خلال أداءات معلم العلوم الشرعية.
- تسهم الدراسة في تزويد مخططي المناهج ومطوريها بالمهارات البحثية اللازمة لطلبة المرحلة المتوسطة، وتضمينها من خلال مقررات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على التعرف إلى دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير. وقد حدد الباحث المهارات التالية: (مهارة الاستقصاء، والبحث عن المعلومات من خلال الأوعية المعرفية

والمعلوماتية، ومهارات نقد الأفكار وتحليلها ودعمها بالأدلة والبراهين، ومهارات القراءة السريعة، وكذلك مهارات التخليص).

**الحدود المكانية:** تناولت الدراسة مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينتي أبها وخميس مشيط بمنطقة عسير.

**الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 1443/1442هـ.

**الحدود البشرية:** طُبقت الدراسة على معلمي العلوم الشرعية بأبها وخميس مشيط وأحد رفيدة بمنطقة عسير.

**مصطلحات الدراسة:**

مما لاشك فيه أن تعريف الباحث للمصطلحات الرئيسة للدراسة يساعد على إزالة غموض المعاني والتباسها وتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، وتجدر العناية بتعريف المصطلحات التالية:

**دور:** يُعرف حسام ومعبد (2003) الدور بأنه: "مجموعة الأنشطة المقصودة الهادفة المحددة في ضوء معايير علمية يمكن ملاحظتها وقياسه. كما أنها مجموعة من الأنشطة السلوكية التي يتوقع الفرد أن يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة في المجتمع" (ص288). **ويعرفه الباحث بأنه:** جميع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يظهرها معلم العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير أثناء تفاعله مع طلابه في الموقف الصفي، والتي تعمل على بناء وصناعة الشخصية البحثية المتميزة بالبحث والفحص والنقد للمعلومات من خلال مقرر الدراسات الإسلامية.

**الشخصية البحثية:** تُعرف الشخصية البحثية بأنها: "الطالب الباحث الذي يملك مهارات عمل البحث العلمي ونقد البحوث المنشورة والاستفادة منها وتقديم الحجج المنطقية لتبرير رأيه النقدي" (Judie& Morag, 2011,390). ويمكن تعريفها إجرائيًا: السمات والمهارات البحثية العلمية والعملية التي يتحلى بها طلبة المرحلة المتوسطة، والتي يتم تنميتها من خلال مقرر الدراسات الإسلامية بدعم ومتابعة معلمي العلوم الشرعية بمدارس منطقة عسير.

**الإطار النظري:**

تبرز الحاجة الماسة في واقعنا المعاصر لإجراء الدراسات والبحوث العلمية؛ سعيًا لتحقيق الرفاهية للمواطن والمقيم على حد سواء، وإسهامًا في البناء والنماء المجتمعي من خلال دراسة المشكلات والتوصل للحلول المناسبة (الوادي والزعبي، 2011). و تماشياً مع توجهات وزارة التعليم في تطوير التعليم، والعمل على الاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية والدولية وفق المتطلبات الحديثة ومن أبرزها البحث العلمي والعمل على إنتاج المعارف الجديدة من خلاله، وتنمية مهاراته لدى المتعلمين من مراحل تعليمية مبكرة.

**مفهوم الشخصية البحثية:**

الشخصية البحثية المؤهلة لقيام بدراسة مشكلة معينة أو ظاهرة محددة، للوصول إلى نتائج علمية وممارسات تطبيقية تسهم في الرقي بالفرد والمجتمع؛ وذلك لما تتمتع به من قدرات عقلية وسمات شخصية ونهم معرفي قادر على تحقيق التطور المعرفي. ويرى خضر (2013) أن شخصية الباحث تبرز من خلال امتلاكه للمهارات التحليلية والنقدية المتمثلة في: اختياره للموضوع المراد دراسته بما يُمكّنه من طرح رأيه وتوظيف خبراته بطريقة علمية وربطها بخبرات الآخرين من خلال بحوثهم ودراساتهم، كما تبرز من خلال مهارته في رسم المخطط الزمني لجمع المادة العلمية للبحث ومصادره ومراجعه بما يكفل له القراءة الواسعة والشاملة والوقوف حول آخر المستجدات العلمية حول مشكلة البحث، وكذلك كتابة البحث وجمع بيانات الدراسات الميدانية وتحليلها والعمل على ترجمتها من خلال التوصيات العملية التنفيذية.

**أهمية بناء الشخصية البحثية في المرحلة المتوسطة:**

يشهد التعليم حركة تطويرية شاملة للمتعلم والمعلم والمقرر الدراسي تماشيًا مع متطلبات الرؤية الوطنية 2030؛ بهدف تحقيق

حيوية المجتمع السعودي، ورفع كفاءة الاقتصاد الوطني بتعددية مصادره، وعلى رأسها ما يتعلق باقتصاديات المعرفة، والذي يتحقق من خلال الاهتمام بالبحث العلمي وصناعة المعرفة وإنتاجها، وتحقيق معطيات الثورة الصناعية الرابعة. وتتمثل أهمية بناء الشخصية البحثية في المرحلة المتوسطة من خلال ما يلي:

1. تُعنى المدرسة بصناعة المتعلم وتشكيل شخصيته وفق معطيات بيئته المحلية، والعمل على تزويد المجتمع بالكفاءات المؤهلة التي تسهم في تحقيق الريادة والتميز للمجتمع (جمعية، 2013).
2. يمثل المتعلم محور العملية التعليمية الحديثة المؤكدة على أهمية العناية به من مختلف الجوانب العقلية والمعرفية والثقافية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، واكتشاف قدراته وتوظيفها، وتزويده بالخبرات والمهارات النوعية، وتعزيز ثقافة البحث والفحص والتنقيب عن المعلومة (آل مقبل،2011).
3. العناية بالبحث العلمي بوصفه المرتكز الرئيس لتطوير حياة الأفراد والمجتمعات لتوفيره الحلول العلمية والعملية لمواجهة المشكلات والتحديات الطارئة في كافة المجالات بأسلوب علمي رصين، كما أنه يسهم في تلبية احتياجات المجتمع وتطلعاته (الزعيبر، 2011؛ والكاظمي وأحمد وعلي، 2014).
4. مساعدة المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف المرحلة التعليمية من خلال تشجيع النقاشات العلمي والبحوث الميدانية التطبيقية؛ بما يضمن ديمومة المرحلة التعليمية والبناء المعرفي للمتعلم بمتابعة وإشراف المعلم.
5. تحقيق التكامل بين أفرع المقررات التعليمية في المرحلة المتوسطة على كافة المستويات، والعمل على الاستفادة من معطياتها في بناء تصور معرفي حول المشكلات المراد دراستها (بلابل، 2011).
6. الإسهام في إكساب المتعلمين مهارات التفكير بكافة أشكاله، وتدريبهم على الملاحظة المنظمة الدقيقة للمشكلات مع تدوين الملاحظات المتعلقة بها وممارسة الأساليب الإحصائية المبسطة لتقديم حلول عملية سهلة (إسماعيل، 2003؛ و Ahmad,2006).

**صفات الشخصية البحثية:**

من خلال التتبع والاستقراء أوضح صابر وخفاجة (2002)، والعسكري (2004) أن الشخصية البحثية ينبغي أن تتصف بمجموعة من السمات والخصائص والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1. الرغبة الداخلية للبحث والاستطلاع بوصفها المحرك الحقيقي نحو إتمام البحث من خلال اختيار المشكلة بصورة دقيقة بما يلاءم احتياجاته وقدراته وإمكانياته.
2. المطالعة الواسعة والقراءة الفاحصة المتأنية للمستجدات المتعلقة بمشكلة البحث والمتعلقة بتخصصه ومتابعة التغيرات جميعها والتطورات التي تحدث.
3. الأمانة العلمية :والتي تُعدُّ من أهم الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الطالب الباحث والمتمثلة في الدقة في توثيق المعلومة ونسبتها إلى مصادرها. وكذلك الابتعاد عن المصادر والمراجع غير الموثوقة فكريًّا وعلميًّا؛ لما لها من آثار سلبية على شخصيته على المدى القريب والبعيد.
4. الموضوعية ونبذ التعصب والابتعاد عن الانحياز للآراء الخاصة والقناعات غير المبررة.
5. الصبر والتأني: والتي تُعدُّ من أبرز الصفات اللازمة للباحث؛ وما ذاك إلا لأن البحث العلمي يتطلب الكثير من الجهد الذهني والبدني، والوقت في المطالعة والقراءة وجمع البيانات وتحليلها، وربطها بنتائج الدراسات السابقة.
6. التواضع والابتعاد عن الغرور: ويتأكد ذلك في حق الباحث في العلوم الشرعية عملًا بالتوجيهات النبوية، ويتحقق

التواضع باستماع الباحث للانتقادات والاستفسارات والتوجيهات؛ حتى يتسنى له الاستفادة وتصحيح مساره البحثي.

7. الذكاء والفطنة: وهي الخلال المستحبة في الباحث؛ لما لها من دور مهم في ربط المعلومات والأفكار مع بعضها البعض، واستنباط النتائج من المقدمات، والاستقراء وصياغة القرارات استنادًا إلى البيانات.
8. السرية في البيانات والمعلومات، وخصوصًا المتعلقة بحياة الناس وأقوالهم، وألا تستخدم إلا أغراض البحث العلمي، وضرورة أخذ الأذونات على استخدامها.

**فوائد بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة:**

1. العناية بالطالب الباحث يسهم في زيادة المحصول الثقافي الفردي، وتكامل البناء المعرفي لديه من تعامله مع أوعية المعلومات ومصادرها من مرحلة مبكرة.
2. الإجابة عن التساؤلات التي تدور في ذهن الطالب الباحث، وخصوصًا في ظل الانفجار المعرفي والثورة التقنية.
3. الإسهام في الكشف عن قدرات الطالب الباحث وتوجيه اهتماماته من مرحلة عمرية مبكرة، وذلك بتحديد المجال الذي يناسبه والمساقات والمواضيع التي تُناسبه، واستثارة الفضول لديه، ومن ثم يتم التنبؤ بمستقبله العلمي والتخصصات المرغوبة لديه.
4. تنمية المهارات القيادية في قيادة الفرق والمشاريع البحثية، وتنمية قيمة الإنجاز الفردي والجماعي لديه، والموازنة بين المهام والمسؤوليات المسندة إليه من واجبات وأنشطة ومشاريع وغيرها.

**العوامل المؤثرة في بناء الشخصية البحثية:**

1. الاستعدادات والعوامل الخارجية، وتتمثل في الدوافع والغرائز الفطرية والبيولوجية والشهوات، وكذلك ما يمتلكه المتعلم من استعداد مكتسبة.
2. الثقافة المشتملة على تزويد المتعلم بحصيلة معرفية تتعلق بالمبادئ والعقائد والأخلاق والفنون والقوانين المنظمة للحياة، والعادات والتقاليد وغيرها.
3. البيئة المجتمعية والمدرسية: الأسرة والمدرسة؛ حيث يتم تتيح البيئة التعليمية للمتعلم المجال للتعرف على المفاهيم والقيم والقوانين المجتمعية وطبيعة التعامل معها ليصبح عنصرًا فعالًا ومنتجًا في بيئته ومجتمعه. ويتوقف تحقيق ذلك على مدى تكامل الأدوار بين الأسرة والمدرسة، وتجانس المحتوى المقدّم للمتعلم.

**المهارات البحثية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة:**

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016) على تحقيق حيوية المجتمع وتفعيل أفراده، وتوزيع الأدوار لتحقيق تنمية مستدامة، استنادًا إلى استثمار قدرات الأفراد وطاقاتهم من خلال مؤسسات المجتمع وعلى رأسها المؤسسات التعليمية. وإلى ذلك أشار بلابل (2011) إلى أنّ البحث العلمي لا يقتصر على فئة معينة من المجتمع كالعلماء والمخترعين والمبتكرين في ضوء مهامهم التي يقومون بها بصورة دورية للرقي بالمجتمع، لكن متغيرات الحياة المتسارعة أعادت هيكلة منظومة تفعيل البحث العلمي في كافة مناشط الحياة، واعتماده كمبدأ أساسي في مواجهة المشكلات الحياتية والأكاديمية.

وللتعرف إلى مفهوم مهارات البحث العلمي؛ فقد أشار القحطاني (2013) إلى أنها تعني: "مجموعة الإستراتيجيات المُتّبعة والأدوات المستخدمة للوصول إلى المعلومات المطلوبة وتقييمها، كما تُعرّف بأنّها استخدام أدوات البحث لاستنتاج الحقائق ونقدها وتحليلها واتخاذ القرارات فيما يخصّها" (ص290). وبهذا تتجلى قدرة الطالب الباحث على تحديد مشكلة البحث بصورة دقيقة بعد

دراستها من مختلف الجوانب؛ ليتسنى له الوصول إلى أدق النتائج من خلال البيانات والمعلومات المتاحة لديه. ويؤكد بلابل (2011) أن المهارات البحثية تختلف باختلاف أنواع البحوث ومجالاتها، وتمليك المتعلمين لها من مرحلة تعليمية مبكرة، ومن بداية السلم التعليمي يُعَدُّ أولوية خاصة ومطلبًا ملحًا، وأن ذلك سيساعدهم في تنظيم وترتيب العقلية البحثية لديه طبقًا للظاهرة المراد دراستها، وتفسير الأحداث في الماضي والحاضر المرتبطة بها؛ ليتسنى له التنبؤ بالمستقبل القريب– بإذن الله تعالى –وآليات التعامل معه.

وتُصنف المهارات البحثية إلى عدة تصنيفات من أهمها وأشهرها تصنيف كيرلنجر ولي، والذي اشتمل على مهارات التفكير الناقد المتضمنة لمهارات المنطق والنقض، ومهارات الإبداع، والتفكير التصوري القائم على تصور القضايا، ومهارات التغذية الراجعة. كما يشمل مهارات حل المشكلات والمتضمنة تحديد المشكلة وبيانها وأسبابها وآليات التعامل معها، ومهارات عرض النتائج وتحليلها من خلال الاعتماد على الرسومات البيانية والأشكال وغيرها، وأخيرًا مهارات التواصل والاتصال مع المجتمع الخارجي المحيط بالباحث ومحاولة إقناعهم بنتائج البحوث وتوصياتها (العصيمي، 2014).

وبناء على ما توصلت إليه دراسة Norvel (2007) من تفوق نموذج حل المشكلات بمراحله المتعددة وملاءمته لطلبة المرحلة المتوسطة، وأثره في تنمية المهارات البحثية والعقلية على حد سواء؛ تشير الدراسة الحالية إلى أنَّ أهم المهارات البحثية اللازمة لطلبة المرحلة المتوسطة وفق خصائصهم العمرية ما يلي:

1. مهارة الإحساس بالمشكلة: يشير بلابل (2011) إلى أنَّ المتعلمين بالمرحلة المتوسطة يتفاوتون فيما بينهم في امتلاك هذه المهارة لتعلقها بالنضج الجسدي والعقلي، وامتلاك الخبرة والمعرفة الكافية. ويكمن دور المعلم في استثارة المتعلم من طرح عدد من الأسئلة المثيرة للشك بوصفه نقطة الانطلاق في أفق البحث العلمي شريطة توافر القدرة على الإجابة عن التساؤلات.

2. مهارة تحديد الموضوع أو المشكلة: وتعد من أهم المراحل؛ لكونها تُعنى بتحديد الهدف وتوجيه للجهد نحو الموضوع المراد دراسته (الساعاتي، 2006) من خلال طرح أسئلة تحتاج إلى توضيح أو إجابة، أو موقف غامض يحتاج إلى تفسير (العديم، 2013). ويمكن تحديد مشكلة البحث إما بصورة تقريرية رئيسة تتبعها عدة عبارات تقريرية فرعية، وقد تكون عبارة عن سؤال متبوع بمجموعة أسئلة فرعية تتعلق بمباشرة بموضوع البحث، وترتبط بمتغيرات البحث وهي: (المتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة) (السعدني وعودة وعبدالرحمن، 2010). ويرى عويس (2000) بأن هناك ثلاثة معايير أساسية للحكم على الصياغة العامة للمشكلة وإمكانية دراستها تتمثل في: إبرازها لمتغيرات الدراسة والعلاقة فيما بينها، وإمكانية دراسة المشكلة واختبارها وتجريبها، وكذلك السلامة اللغوية في صياغتها ودقتها.

3. مهارة صياغة الفروض: أوضح بلابل (2011) أن الفروض البحثية عبارة عن توقعات واستنتاجات مسبقة لدى الباحث استنادًا إلى قراءات علمية أشبه بالآراء الأولية في حل المشكلة لتقييم مقدرة الطالب الباحث على إجراء يحكم بموجبه المقدرة الشخصية على التعامل مع المشكلة. كما يشير العديم (2013) إلى أن مهارة صياغة الفروض العلمية للبحث تتناول عملية تخمين تعين الباحث على تنظيم فكرة معينة في حل مشكلة البحث. وللفروض الجيدة عدة شروط منها:

- أن تكون واضحة تمامًا لا تتضمن أكثر من إجابة.
- أن تكون قابلة للتحقق.
- أن تكون متناسقة فيما بينها تناسقًا منطقيًا.

4. مهارة البحث في مصادر المعلومات: إن عمليات الحصول على المعلومات والبيانات لأية دراسة تتخذ المنهج العلمي تتطلب من الباحث أن يكون ملمًا بتقنيات البحث وأدواته، ولا شك بأن المكتبة من المصادر المهمة في عملية البحث العلمي؛ لأن أولى خطوات البحث عن البيانات تبدأ من المكتبة لحصر المراجع والمصادر حول موضوع البحث؛ لتتكون لدى الباحث

فكرة أولية عن بحثه (الطائي والعبادي، 2016). ويضيف محبوب (2015) أن على الباحث أن ينتقي المصادر التي تضيف قائمة وفائدة لبحثه، وهذا يتطلب من الباحث أن يكون على دراية بعملية انتقاء المصادر المناسبة.

5. مهارة تفسير النتائج والبيانات: بعد الانتهاء من تحديد المشكلة والبحث في مصادر المعلومات وتحديد الفروض وتجريبها؛ حيث يستطيع الباحث تثبيت البحث والاستنتاجات التي توصل إليها مع ربطها بالإطار النظري للبحث، وبيان مدى اتفاق النتائج التي توصل إليها مع الدراسات السابقة واختلافها. وتعد نتائج البحث هي خلاصة ما توصل إليه الباحث من سواء اتفق معها أو اختلف، وبعد تنظيم النتائج يأتي دور الباحث لمناقشتها وتقويمها (الطائي والعبادي، 2016).

**دور معلم العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة:**

يؤدي معلم العلوم الشرعية دورًا بارزًا في اكتشاف قدرات ومهارات طلابه البحثية وتوظيفها التوظيف الأمثل من خلال مقررات الدراسات الإسلامية، ويمكن إجمال أدواره فيما يلي:

1. غرس القيم والأخلاق الفاضلة ذات الصلة بالبحث العلمي كالأمانة عند استخدام الطالب الباحث لمجهودات الباحثين السابقين له، والاقتباس منها لدعم نتائجه وما توصل إليه، مع الإشارة الصريحة إليها، وتوخي الحيطة والحذر في ذكر أقوالهم وما ذهبوا إليه، وعدم تأويل مقاصدهم على غير ما أردوا. وكذلك التواضع العلمي، ويتمثل في احترام آراء الآخرين والبعد عن انتقادهم والتقليل من شأنهم، وعدم احتكار الحق في رأيه واجتهاده.
2. تنمية القدرة على التقييم الذاتي والأقران: وتقييم الطالب الباحث لذاته وقدراته وشعوره بالاحترام لذاته، ولاشك أنه جانب نفسي اجتماعي مهم؛ لما له من أثر في تطوير الذات والعمل على الرفع من كفاءتها بما يتلاءم مع المهام المسندة إليه، وكذلك تقييم الفرد للآخرين لتحديد مدى التواصل معهم فيما من شأنه الاستفادة من نقاط القوة وتعزيزها في شخصية الطالب الباحث، ومعالجة القصور والنقص وفق منظومة اجتماعية تتسم بالتعاون الأكاديمي والمحبة الإنسانية.
3. دمج البحث في التعليم لتحقيق التنافسية التي تتيح للطلاب المساهمة في دراسة واقعهم الحياتي، والعمل على إيجاد الحلول لأبرز المشكلات بما يتناسب مع أعمارهم العمرية والعقلية.
4. العمل على تنمية المهارات البحثية المتمثلة في الإحساس بالمشكلة وتحديدها وجمع البيانات وفرض الفروض واختبارها للوصول إلى حل المشكلات القائمة من خلال البرامج التدريبية الإثرائية والموازية للتدريس النظري؛ لتمكين المتعلم من الممارسة والتطبيق للمعلومات المعرفية النظرية.
5. بث الرغبة والحماس نحو البحث العلمي، وتشجيع المبادرات الطلابية لمناقشة القضايا المعاصرة ذات الصلة، والعلاقة بموضوعات العلوم الشرعية بأسلوب سهل ومبسط.
6. تشجيع المتعلم على القراءة الواعية الإثرائية لموضوعات المقرر؛ رغبة في توسيع مداركه وترجمة المعارف المتحصلة إلى تطبيقات وممارسات تطبيقية.
7. تعليم المتعلم الآلية الصحيحة للتعامل مع أوعية المعرفة والمعلومات كالأوعية الورقية والإليكترونية الرقمية وغيرها.
8. تشجيع التفكير الناقد وإعمال القدرات العقلية العليا بما يساعده على فحص الأفكار وتمحيصها ووزنها بميزان البحث العلمي، استنادًا إلى المعطيات العلمية والأدلة والبراهين الداعمة لوجهات النظر الجديدة، والعمل على إجراء المقارنات وتقييم الحلول البديلة (علي وميرغني، 2011).
9. تشجيع العمل الجماعي وتشكيل الفرق البحثية لإعداد المشروعات البحثية المصغرة، ونبذ الفردية في العمل؛ لكون العمل البحثي الجماعي غالبًا ما يكون أكثر جودة في الأداء والتنفيذ، وأغزر نفعًا في المعلومات والبيانات من العمل الفردي.

10. إثراء الجانب المعرفي لدى الطالب الباحث من خلال التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه بصورة مبسطة، وطرق الحصول على المعرفة ومصادرها.
11. التدريب على استخدام الأساليب الإحصائية بصورة مبسطة، وتنشئتهم على دلالة لغة الأرقام ودورها في صناعة القرارات الإستراتيجية في حل المشكلات وتقييم أفضل الحلول المتاحة وتطبيقه.
12. طرح مسابقات تنافسية لدعم أفكار المتعلمين البحثية المبدعة في مجال مقرر الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

**الدراسات السابقة:**

**دراسة إسماعيل (2003)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المؤتمرات العلمية بقيادة تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه نحو تحمل المسؤولية الأكاديمية في دراسة العلوم. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي والمنهج التحليلي الوصفي، وقد جمعت بيانات البحث من خلال مقياس مهارات البحث العلمي ومقياس الاتجاه نحو مسؤولية الأداء الأكاديمي في العلوم، واستبانة للتعرف إلى آراء معلمي العلوم حول المؤتمر العلمي بقيادة تلاميذ المرحلة. وقد اشتملت عينة البحث على مائة وعشرين طالبًا وثلاثين معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس مهارات البحث العلمي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مسؤولية الأداء الأكاديمي في العلوم. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد التلاميذ بحثيًّا إعدادًا جيدًا؛ لكي يمتلكوا الثقة بأنفسهم من خلال التركيز على الأنشطة البحثية.

**دراسة بلابل (2011)**: حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي لتنمية مفاهيم ومهارات البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاههم نحوه من خلال المنهج شبه التجريبي، وقد جُمعت المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة من اختبار في مهارات البحث العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومقياس اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي نحو البرنامج البنائي المقترح، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس لصالح المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج الإثرائي المقترح. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف نظرية التعلم البنائي وإستراتيجيتها المتنوعة، والحرص على تطبيقها عن تصميم برامج إثرائية للمرحلة الابتدائية، والحرص على تنظيم بيئة الدراسة الصفية.

**دراسة القرني (2016)**: هدفت الدراسة إلى الوقوف على أسباب ضعف طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص في مهارات البحث العلمي باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) طالبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، كما جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة لتحديد أسباب ضعف مهارات البحث العلمي ضمن ثلاثة مجالات: أسباب تتعلق بالطالبات، وثانية تتعلق بالبيئة التعليمية، وثالثة تتعلق بالمعلمات. وقد توصلت الدراسة إلى أسباب ضعف الطالبات في مهارات البحث العلمي تعود للبيئة المدرسية، وكذلك كثافة المتطلبات المدرسية، وضعف التنسيق بين الأسرة والمدرسة في ذلك.

**دراسة الحميدان (2019)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات العلوم لمهارات البحث العلمي في مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام الحكومية بالمملكة العربية السعودية باستخدام المنهج الوصفي لتناول المشكلة البحثية وتشخصيها. وقد تم ملاحظة أداءات المعلمات من خلال بطاقة ملاحظة مخصصة؛ لذلك تناولت مهارات البحث العلمي الرئيسة المتمثلة في: تحديد المشكلة، والبحث في المصادر البحثية، وفرض الفروض، واختبار الفروض والتوصل للفروض الصحيحة. وقد توصلت الدراسة إلى تطبيق معلمات العلوم لمهارة تحديد المشكلة بدرجة كبيرة، في حين كانت درجة تطبيق مهارة البحث في المصادر البحثية ضعيفة.

**دراسة قطب (2021):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج الباحث الصغير في تنمية مهارات الباحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لوصف برنامج الباحث الصغير وأهمية تنمية مهارات البحث العلمي، كما استخدمت المنهج التجريبي. وقد تكونت عينة البحث من خمسة وثلاثين طالبًا موهوبًا، كما تضمن البرنامج تسعة عشر مهارة تندرج تحت أربعة محاور رئيسة هي: المشروع، والتنفيذ، والإبداع، ولوحة العرض. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية لصالح الاختبار البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدم البرنامج لتنمية مهارات البحث العلمي لبقية الطلبة بالمرحلة الابتدائية.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

أكدت الدراسات السابقة على تزويد المتعلمين بمختلف مستوياتهم وقدارتهم بالمرحلة الابتدائية بالمهارات البحثية من خلال استخدام عدد من الإستراتيجيات التعليمية والبرامج التدريبية، وقد استفاد الباحث منها في تحديد الإطار العام للدراسة وإثرائها معرفيًّا وبحثيًّا، وتحديد المنطلقات العامة لها، إلا إن الدراسة الحالية تميزت من الدراسات السابقة بتركيزها على إبراز دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ظل ندرة الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

**الدراسة الميدانية، إجراءاتها ونتائجها:**

**أولًا– منهج وإجراءات الدراسة:**

بعد عرض الإطار النظري وما اشتمل عليه من التعريف بالشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومفهومها وأهميتها، وأبرز المهارات المناسبة لهذه المرحلة التعليمية، تُنُوِّلت الدراسة الميدانية من حيث أهدافها وإجراءاتها ونتائجها.

**ثانيًا– منهج الدراسة:**

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بوصفه المنهج الأنسب لوصف الظاهرة المراد دراستها؛ حيث يساعد في التعرف على المهارات البحثية اللازمة والمناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة، كما أُستخدم المنهج شبه التجريبي للوقوف على دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير .

**ثالثًا– مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للعام الدراسي 1443/1442هـ الفصل الثاني، وقد بلغ عددهم (600) معلمٍ بحسب الإحصائية الصادرة عن شؤون المعلمين بالإدارة.

**رابعًا– عينة الدراسة:**

بلغت عينة الدراسة (150) معلمًا للعلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بأبها وخميس مشيط وأحد رفيدة من إجمالي مجتمع الدراسة، ويبين جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب المدينة:

***جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب المدينة***

| م | المدينة | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | أبها | 50 | 33% |
| 2 | خميس مشيط | 80 | 53% |
| 3 | أحد رفيدة | 20 | 14% |
| المجموع | | 150 معلمًا | 100% |

**خامسًا– أداة الدراسة:**

أولًا– إعداد قائمة بالسمات الشخصية والمهارات البحثية المناسبة للمرحلة المتوسطة:

قام الباحث بإعداد قائمة بالسمات الشخصية والمهارات البحثية المناسبة للمرحلة المتوسطة، وقد اشتقت هذه القائمة من مجموعة من المصادر، أهمها:

- الأدبيات والمراجع المتصلة بالبحث العلمي.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات البحث العلمي في مرحلة التعليم المتوسط.
- أهداف المرحلة المتوسطة كما وردت في وثيقة سياسية التعليم بالمملكة العربية السعودية (1416هـ).

كما أُستخدمتِ الاستبانة أداةً لبيانات الدراسة بوصفها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة، وقام الباحث بتصميم الاستبانة في صورتها الأولية، مستفيدًا من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم عرضها على السادة المحكمين المتخصصين والاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، ثم تم توزيع الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بإدارتي التعليم سراة عبيدة وظهران الجنوب للعام 1442هـ، وبلغ عددهم (40) معلمًا من خارج عينة الدراسة؛ للتأكد من وضوح العبارات وفهمها، وأن الاستبانة تقيس ما صممت لقياسه، وتم أخذ ملاحظاتهم في الاعتبار عند تصميم الاستبانة في شكلها النهائي. وقد تكونت الاستبانة من جزأين هما:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الرئيسة لأفراد عينة الدراسة، وهي المدينة، والخبرة التعليمية.

الجزء الثاني: ويتعلق بقياس دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، ويتكون من محورين يتضمنان (16) عبارة على النحو التالي:

**المحور الأول:** ويتعلق بالسمات الشخصية للطالب الباحث، ويتضمن (9) عبارات.

**المحور الثاني:** المهارات البحثية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة، ويتضمن (8) عبارات.

**المحور الثالث:** الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، ويتضمن (5) عبارات.

وتمت استجابة المبحوثين وفق تدريج ليكرت Likert الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

**أ.صدق أداة الدراسة:**

**استخدمت الدراسة نوعين من الصدق:**

- صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري؛ حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والدراسات الإسلامية، وأصول التربية الإسلامية، وعلم النفس؛ بهدف الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل وصياغة عبارات الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين، وقد اتفقوا جميعًا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الدراسة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداء المستجيبين على الاستبانة، باستخدام معامل الارتباط Pearson's Correlation كما هو مبين في الجدول (2):

*جدول (2) معاملات الارتباط لعبارات الاستبانة*

| معاملات ارتباط المحور الأول | | معاملات ارتباط المحور الثاني | | معاملات ارتباط المحور الثالث | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 1 | 812** | 1 | 597** | 1 | 529** |
| 2 | 533** | 2 | 425** | 2 | 459** |
| 3 | 634** | 3 | 610** | 3 | 694** |
| 4 | 733** | 4 | 466** | 4 | 501** |
| 5 | 726** | 5 | 403** | 5 | 815** |
| 6 | 484** | 6 | 443** | 6 | 652** |
| 7 | 486** | 7 | 777** | 7 | 533** |
| 8 | 594** | 8 | 481** | 8 | 630** |

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع قيم ارتباط العبارات مع المحاور دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معًا في قياس دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، وذلك في ضوء الإطار النظري الذي بُنيت عليه الأداة.

**ب- ثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة؛ تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ Alpha Cronbach، وهو ما يوضحه الجدول (3):

*جدول(3) معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفاكرونباخ*

| م | المحاور | درجة الثبات |
|---|---|---|
| 1 | السمات الشخصية للطالب الباحث | 0.90 |
| 2 | المهارات البحثية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة | 0.87 |
| 3 | الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة | 0.91 |
| المجموع | | 0.89 |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام للأداة عالي؛ حيث بلغ (0.89)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

**سادسًا- المعالجة الإحصائية:**

تم معالجة بيانات الدراسة وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (ص)؛ حيث استخدم الباحث أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي: وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة، واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المحاور.
- الانحراف المعياري: لقياس مدى التشتت في إجابات العينة إزاء كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة.

– معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

وقد اعتمد الباحث في تفسير النتائج على حساب المدى (5–1=4) لتحديد طول فئات مقياس ليكرت Likert الخماسي، وذلك بقسمة المدى على أكبر قيمة في المقياس ، ثم طرح النتائج من الحد الأعلى لكل فئة من فئات المقياس الخماسي، وهو ما يوضحه الجدول (4):

***جدول(4) حدود فئات المقياس المستخدم في تفسير النتائج***

| م | حدود الفئة | | الاستجابة |
|---|---|---|---|
| 1 | 4.20 | 5 | مرتفعة جدًا |
| 2 | 3.40 | أقل من 4.20 | مرتفعة |
| 3 | 2.60 | أقل من 3.40 | متوسطة |
| 4 | 1.80 | أقل من 2.60 | ضعيفة |
| 5 | 1 | أقل من 1.80 | ضعيفة جدًا |

**سابعًا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:**

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: ما السمات الشخصية للطالب الباحث بالمرحلة المتوسطة؟ تم تحليل استجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

**المحور الأول– السمات الشخصية للطالب الباحث بالمرحلة المتوسطة:**

***جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول السمات الشخصية للطالب الباحث بالمرحلة المتوسطة.***

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | امتلاكه مهارة إدارة الوقت لإنجاز المشروع البحثي في الوقت المحدد. | 3.96 | 0.86 |
| 2 | ثقة الطالب الباحث بنفسه بما يؤهله لإنجاز المشروع البحثي. | 3.81 | 1.36 |
| 3 | أمانة الطالب الباحث العلمية بما يضمن حقوق الباحثين الآخرين. | 3.63 | 1.37 |
| 4 | تعزيز التواضع ونبذ الغرور بما يكفل تقبل وجهات نظر الآخرين | 3.53 | 1.34 |
| 5 | امتلاكه لمهارات التفكير المنطقي بما يمكنه من تحليل المعلومة والحكم عليها. | 3.48 | 1.18 |
| 6 | علو الهمة بما يكفل للطالب الباحث تحقيق التميز البحثي بين أقرانه في الصف. | 3.44 | 1.45 |
| 7 | الموضوعة والبُعد عن الانحياز لأفكار أو توجهات معينة. | 3.24 | 1.02 |
| 8 | امتلاك الطالب الباحث لمهارات التواصل والاتصال مع الآخرين. | 3.17 | 1.54 |
| 9 | امتلاك الطالب لمهارات العمل الجماعي ومشاركة المعرفة مع أقرانه في الصف. | 3.05 | 1.46 |
| المتوسط العام للمحور* | | 3.47 | 1.28 |

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم الشرعية حول السمات الشخصية للطالب الباحث بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير قد تراوحت بين (3.96–3.05)، وأن المتوسط الحسابي العام للمحور (3.47)، والانحراف المعياري للعام للمحور (1.28). كما يتضح من الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم 1"امتلاكه مهارة إدارة الوقت لإنجاز المشروع البحثي في الوقت المحدد" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.86)، وتعد مهارة إدارة الوقت مهارة أساسية في التكوين الشخصي للطالب البحثي في المرحلة المتوسطة؛ لكونها

مرحلة بناء أساسية للشخصية وإعداده للحياة من خلال تنظيمه للمهام ذات الأهمية العالية بحسب أولوياتها، ومستوى الأهداف المتضمنة لتلك المهام، وهذا يتفق مع دراسة قطب (2021). كما جاءت الفقرة رقم 2 "ثقة الطالب الباحث بنفسه بما يؤهله لإنجاز المشروع البحثي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (1.36). ولاشك أن امتلاك المتعلم للثقة بذاته وقدراته وفق الحد المطلوب وتعزيزها من خلال تقبل الفرد لذاته وتشجيع التفكير الإيجابي والبعد عن المقارنات غير المنطقية بقدرات الآخرين والأقران داخل الصف؛ يساعد المتعلم على بناء شخصيته البحثية، وهذا ما أكدته جودة (2007).

وجاءت الفقرة رقم 3 "أمانة الطالب الباحث العلمية بما يضمن حقوق الباحثين الآخرين" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.37)، والمتمثلة في المحافظة على ملكية الآخرين من خلال استعراض آرائهم ونقولاتهم والمناهج البحثية التي استخدموها، والبعد عن تزوير النتائج أو نسبتها لغير مصادرها، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسته الأحول (2016). وحلت الفقرة رقم 4 "تعزيز التواضع ونبذ الغرور بما يكفل تقبل وجهات نظر الآخرين" بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.34)، ويعد التواضع سمة مهمة للطالب الباحث، ولا سيما في مرحلة الإعداد المبكر له عملًا بالتوجيهات النبوية؛ وما ذاك إلا التواضع يهذب نفس الطالب الباحث عندما يتعامل مع القضايا البحثية المتعلقة بالعلوم الشرعية، ويحقق للعبد الرفعة في الدنيا بين أقرانه والرفعة في الآخرة على رؤوس الأشهاد وهذا ما أوضحه المناوي (1356هـ): "وما تواضع عبد من المؤمنين رقًّا وعبودية لله في الائتمار بأمره، والانتهاء عن نهيه، ومشاهدته لحقارة نفسه، ونفي العجب عنها، إلا رفعه الله في الدنيا بأن يثبت له في القلوب بتواضعه منزلة عند الناس، ويجل مكانه" (ص678). وحلت الفقرة رقم 5 "امتلاكه لمهارات التفكير المنطقي بما يمكنه من تحليل المعلومة والحكم عليها" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.18). ولاشك أن امتلاك الطالب الباحث لمهارات التفكير المنطقي مهم للغاية ليتمكن من فحص المعلومة بالتحقق من مصدرها، وما تتضمنه وعلاقتها بحياة الفرد والمجتمع؛ مما يؤكد استقلالية الطالب الباحث في تفكيره، ومقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة بلابل (2011)، ودراسة الحميدان (2019).

كما جاءت الفقرة رقم 6 "علو الهمة بما يكفل للطالب الباحث تحقيق التميز البحثي بين أقرانه في الصف" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.44). وتتأكد علو الهمة في حق الطالب الباحث لتناوله العلوم الشرعية من جانب، ولتحقيق معالي الأمور من جانب آخر. ومن أبرز أدوار معلم العلوم الشرعية شحذ همة الطالب الباحث بالمرحلة المتوسطة من خلال سرد قصص السلف الصالح ممن اشتهر بعلو الهمة وضرب الأمثال المعبرة في ذلك. وتأتي الفقرة رقم 7 "الموضوعة والبُعد عن الانحياز لأفكار أو توجهات معينة" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.02)، والتي تعد من أبرز السمات في شخصية الباحث على وجه العموم، والطالب الباحث في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص، وذلك من خلال تدريبه على ضبط ذاته والاتصاف بالعقلانية، والبعد عن إطلاق الأحكام دون قيد أو برهان، وهذا ما أكدته دراسة حسني (2012). وجاءت الفقرة رقم 8 "امتلاك الطالب الباحث لمهارات التواصل والاتصال مع الآخرين" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.54). وتحتل مهارة التواصل والاتصال موقعًا مهمًا لدى الطالب الباحث لدوره البارز في ارتباط الباحث بالبيئة المحيطة بها بجميع مكوناتها المادية والبشرية، كما أنها تسهم في إثراء تكوينه المعرفي والعلمي، والذي بدوره يؤثر على جودة المنتج البحثي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجرجاوي وجماد (2005). وحلت الفقرة رقم 9 "امتلاك الطالب لمهارات العمل الجماعي ومشاركة المعرفة مع أقرانه في الصف" أخيرًا بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.46). ولاشك أن العمل الجماعي ومشاركة الأفراد لبعضهم البعض مميز للباحث؛ إذ يُعدّ أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى نجاح العمل وتحقيق أهدافه، وخصوصًا في المهام الباحث التي يصعب عليه إنجازها بمفرده في الوقت المحدد وبالكفاءة المطلوبة؛ مما يعزز جودة البحث

ويحسن المعنويات بين أفراد الفريق البحثي.

**المحور الثاني– المهارات البحثية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة:**

***جدول رقم(6) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول المهارات البحثية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة.***

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | امتلاك مهارات القراءة السريعة لاستعراض المواد المقروءة والاستفادة منها بالشكل الأمثل. | 3.63 | 1.45 |
| 2 | امتلاك مهارات القراءة التحليلية بما يدعم الباحث بالشواهد والمعلومات ذات الصلة بمشكلة البحث. | 3.81 | 1.36 |
| 3 | مهارة كتابة التقارير البحثية وسلامتها الأسلوبية واللغوية. | 3.96 | 0.86 |
| 4 | اختيار المنهجية البحثية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث. | 2.63 | 1.45 |
| 5 | جمع البيانات والمعلومات باستخدام الأدوات البحثية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث. | 2.39 | 0.73 |
| 6 | تحليل البيانات والمعلومات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث. | 2.39 | 1.02 |
| 7 | القدرة على اختيار المشكلة البحثية ذات الصلة بالمقرر الدراسي. | 2.33 | 1.02 |
| 8 | التعامل مع مصادر وأوعية المعلومات بكافة أشكالها بما يتناسب مع قدرات الطالب الباحث وإمكانيّاته. | 2.04 | 0.71 |
| المتوسط العام للمحور* | | 2.89 | 1.075 |

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم الشرعية حول المهارات البحثية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير قد تراوحت بين (2.90–2.04)، وأن المتوسط الحسابي العام للمحور (2.89)، وهي بدرجة متوسطة؛ مما يعني أهمية تزويد المتعلمين بالمرحلة المتوسطة بالمهارات البحثية المنتقاة بالدراسة لمناسبتها لمستوياتهم العمرية والعقلية والانحراف المعياري للعام للمحور (1.075). وبالنسبة للعبارات فجاءت النتائج على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم 1 "امتلاك مهارات القراءة السريعة لاستعراض المواد المقروءة والاستفادة منها بالشكل الأمثل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.45)؛ لتعبر عن أهمية القراءة السريعة بالنسبة للطلبة الباحثين، لاسيما مع منافسة المواد التقنية للمواد المطبوعة المقروءة، والذي يحتم على معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة تدريب المتعلمين على تقنيات وأساليب القراءة السريعة بهدف قراءة أكبر عدد ممكن من المعلومات الإثرائية للمشكلات المبحوثة، شريطة ألا يؤدي ذلك إلى قصور في الفهم. ويتم ذلك من خلال استخدام قدرات الذاكرة البشرية، بالإضافة إلى تجزئة المواد المقروءة إلى عدة أجزاء بهدف تقليل وقفات العين، وهذا ما أكدته دراسة إسماعيل (2003). وجاءت العبارة رقم 2 "امتلاك مهارات القراءة التحليلية بما يدعم الباحث بالشواهد والمعلومات ذات الصلة بمشكلة البحث" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (1.36)، والتي تعد من أفضل أنواع القراءة؛ لكونها تتناول المهارات العقلية العليا؛ حيث يعمد الطالب الباحث إلى فكره بقراءة ما تضمنته النصوص وما يقع وراءها، وتصور الإشكاليات والتساؤلات الناتجة عن الأفكار المقروءة، والقدرة على حلها بصورة مبسطة، وتحليل المفاهيم، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة إسماعيل (2003).
- جاءت العبارة رقم 3 "مهارة كتابة التقارير البحثية وسلامتها الأسلوبية واللغوية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.86)، وتتناول تنظيم الأفكار بصورة أولية وربطها منطقيًا بالتدرج من العام إلى الخاص بأسلوب سهل ومبسط بما يتلاءم مع مستوى الطلبة بالمرحلة المتوسطة، والذي يقع على عاتق معلمي العلوم الشرعية تدريبهم على ذلك

من خلال عرض نماذج تطبيقية ومناقشتها ومعرفة نقاط القوة والضعف لتعزيز المهارة الكتابية لديهم. وحلت العبارة رقم 4 "اختيار المنهجية البحثية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث" بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (1.45)، ويمكن ذلك من خلال تدريبهم على منهجية بحثية تساعدهم على الاستقصاء المعلوماتي وبأسلوب سهل ومتدرج، وهذا يتفق مع نتائج دراسة بلابل (2011).

- جاءت العبارة رقم 5 "جمع البيانات والمعلومات باستخدام من خلال الأدوات البحثية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث" بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.75)، وكذلك العبارة رقم 6 "تحليل البيانات والمعلومات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطالب الباحث" بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (1.02) بالمرتبة الخامسة، ويتحقق ذلك في مقرر الدراسات الإسلامية من خلال تحليل النصوص وترميزها بصورة مبسطة؛ لكونها الأنسب لطبيعة المرحلة العمرية للطلبة كما أكدت ذلك دراسة قطب (2021). وجاءت العبارة رقم 7 "القدرة على اختيار المشكلة البحثية ذات صلة بالمقرر الدراسي" بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (1.02) في المرتبة السادسة، وتعد هذه المهارة من أصعب المهارات التي يمكن تعليمها للطلبة للمرحلة المتوسطة؛ لكونها تتناول عمقًا معرفيًا لتحديد مدى إمكانية دراستها وجدوى ذلك، ويمكن لمعلم العلوم الشرعية تذليل ذلك من خلال تزويدهم مبدئيًا بعدد من المشكلات البحثية البسيطة والمرتبطة بحياتهم اليومية حتى يتسنى لهم معرفة ودراية ذلك. وأخيرًا حلت العبارة رقم 8 "التعامل مع مصادر وأوعية المعلومات بكافة أشكالها بما يتناسب مع قدرات الطالب الباحث وإمكانيّاته" بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.71)، وتعد مهارة مهمة تتطلب معلمًا متمكنًا ومطلعًا على أوعية المعلومات وآلية التعامل معها، كما يمتلك مهارة في عرض الأفكار والمعلومات للمتعلمين، وهذا يتفق مع دراسة العصيمي (2014).

**المحور الثالث: الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة:**

***جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة.***

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | تنظيم مسابقات بحثية بين الطلاب بما يحفز مشاركتهم البحثية داخل الصف. | 4.35 | 0.69 |
| 2 | تنظيم زيارات دورية لمكتبة المدرسة والمكتبات العامة المحيطة بالمدرسة. | 3.72 | 1.26 |
| 3 | تدريب الطلبة على تنظيم الأفكار العامة والتفصيلية وفق مخطط بصري تنظيمي. | 3.43 | 1.16 |
| 4 | تنظيم ورش عمل تدريبية لمساعدة الطلبة في تنفيذ خطوات الإعداد للبحوث. | 3.38 | 1.20 |
| 5 | تدريب الطلاب على آليات التوثيق للمعلومات. | 2.99 | 1.33 |
| المتوسط العام للمحور* | | 3.57 | 1.12 |

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم الشرعية حول الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية قد تراوحت بين (4.35–2.99)، وأن المتوسط الحسابي العام للمحور(3.57)، وهي بدرجة مرتفعة؛ مما يعني أهمية دور معلم العلوم الشرعية في تدريب الطلبة بالمرحلة المتوسطة بالآليات المناسبة

لبناء الشخصية والانحراف المعياري للعام للمحور (1.12). وبالنسبة للعبارات فجاءت النتائج على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم 1 "تنظيم مسابقات بحثية بين الطلاب بما يحفز مشاركتهم البحثية داخل الصف" بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.69)، وذلك لتحفيز الطلاب للمشاركة وتوسيع آفاقهم، وجاءت العبارة رقم 2 "تنظيم زيارات دورية لمكتبة المدرسة والمكتبات العامة المحيطة بالمدرسة" بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.26)؛ مما يساعد على غرس حُبِّ المكتبة لدى الطلبة، مما يساعدهم على احترام رسالتها، وتقديرًا لخدماتها. وجاءت العبارة رقم 3 "تدريب الطلبة على تنظيم الأفكار العامة والتفصيلية وفق مخطط بصري تنظيمي" بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.16)؛ وذلك لأهمية ذلك في تجويد مشروعاتهم البحثية اعتمادًا على المخطط المعد، كما حلت العبارة رقم 4 "تنظيم ورش عمل تدريبية لمساعدة الطلبة في تنفيذ خطوات الإعداد للبحوث" بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (1.20)؛ لدورها البالغ في كفاءة الطلبة، والمزاوجة بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وأخيرًا جاءت العبارة رقم 5 "تدريب الطلاب على آليات التوثيق للمعلومات" بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.33)؛ لأهمية ذلك في مساعدة الطلبة في الاستفادة من الأوعية المعلوماتية بالصورة المثلى، وهذا يتفق مع نتائج دراسة القرني (2016).

**النتائج:**

في ضوء الإطار النظري والنتائج الميدانية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

1. ضرورة العناية بالسمات الشخصية للطالب الباحث، والمتمثلة في امتلاكه مهارة إدارة الوقت لإنجاز المشروع البحثي في الوقت المحدد، وتعزيز ثقة الطالب الباحث بنفسه بما يؤهله لإنجاز المشروع البحثي، وتحليه بالأمانة العلمية بما يضمن حقوق الباحثين الآخرين.
2. الاهتمام بالمهارات البحثية والعمل على تنميتها وتطويرها لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
3. الاهتمام بتفعيل الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة كتنظيم مسابقات بحثية بين الطلاب بما يحفز مشاركتهم البحثية داخل الصف وغيرها.

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء الإطار النظري والدراسة الميدانية، توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات على النحو التالي:

1. ضرورة إعادة النظر في مقرر الدراسات الإسلامية من خلال تضمينه عددًا من الموضوعات البحثية، والتي تساعد المتعلم على توظيف مهاراته وقدراته المعرفية والبحثية في البحث عن المعلومة وتقييمها بالصورة الصحيحة.
2. أهمية العناية بإعداد معلم العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بحثيًا بوصفه الركيزة الأساسية في بناء الشخصية البحثية لدى طلابه من خلال تعريفهم بالبحث العلمي وطرائقه وأساليبه وسُبُل استخدامه في حل المشكلات الحياتية.
3. ضرورة العناية بتدريب المتعلمين على توظيف التقنية في البحث عن المعلومات والتحقق منها التوظيف الأمثل بما يساعدهم على تحقيق التكامل المعرفي في شخصياتهم.
4. ضرورة العناية بعقد الشراكات مع المؤسسات البحثية بالجامعات لتدريب معلمي العلوم الشرعية ممن هم على رأس العمل، وكذلك إتاحة المجال للمتعلمين لزيارتهم واطلاعهم على نتائج البحوث والدراسات العلمية الحديثة؛ لتنمية ثقافة البحث العلمي لديهم، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية تجاهه.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً: المراجع العربية**


الأحول، أحمد سعيد. (2016). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بجامعة الجوف. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، 40(1)، 5-25.

إسماعيل، مجدي رجب. (2003). فاعلية المؤتمرات العلمية بقيادة تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه نحو تحمل المسئولية الأكاديمية في دراسة العلوم. ورقة عمل قدمت إلى *المؤتمر العلمي السابع (نحو تربية علمية أفضل)*، جامعة عين الشمس، كلية التربية، 377-415.

بلابل، ماجدة راغب. (2011). برنامج إثرائي لتنمية مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاههم نحوه. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس، (173)، 57-99.

الجرجاوي، زياد علي؛ وجماد، شريف علي. (2005). *معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره في جامعة القدس المفتوحة*. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

جمعية، بوكبشة. (2013). تحديث المناهج ضمن عملية الإصلاح التربوي. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية*، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

جودة، محفوظ.(2007). *أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية*. الأردن: دار زهران.

حسام، م؛ ومعبد، ف. (2003). دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف الطلابي في ضوء التحديات المعاصرة. ورقة عمل قدمت إلى *المؤتمر العلمي السنوي الثاني رؤى مستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي في ضوء التحديات المعاصرة*. جامعة عين شمس. القاهرة.

حسني، عاطف العسولي. (2012). صفات الباحث العلمي في الجامعات الفلسطينية: دراسة تطبيقية جامعة غزة أنموذجًا. *مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية*، (18)، 103-128.

الحميدان، نورة خالد. (2019). مدى تطبيق مهارات البحث العلمي في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط. 35(11)، 594-614.

خضر، أحمد إبراهيم. (2013). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة وحتى الخاتمة. كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

الرياشي، حمزة وحسن، علي الصغير. (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة التربوية المتخصصة*، 1(3)، 110-125.

رؤية المملكة العربية السعودية. 2030 (2016). https://www.vision2030.gov.sa

زعيمي، مراد. (2002). *مؤسسات التنشئة الاجتماعية*. (ط1). منشورات جامعة باجي مختار.

الساعاتي، حسن؛ والساعاتي، سامية حسن. (2006). *تصميم البحوث الاجتماعية ومناهجها وطرائقها وكتابتها*. (ط3). القاهرة: دار الفكر العربي.

السعدني، عبدالرحمن؛ وعودة، ثناء؛ وعبدالرحمن، عبد الملك. (2010). *مدخل إلى البحث العلمي*. مصر: دار الكتاب الحديث.

صابر، فاطمة عوض؛ وخفاجة، ميرفت علي. (2002). *أسس البحث العلمي*. الإسكندرية: مطبعة الإشعاع الفنية.

عبدالحميد، أحمد ربيع. (2000). التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، جامعة الأزهر، (88)، 155-170.

العديم، حمود. (2013). *مدى استخدام معلمي العلوم الاجتماعية مهارات البحث العلمي في التدريس*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

العسكري، عبود عبد الله. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. دمشق: دار النمير.

العصيمي، سامية منصور ناصر. (2014). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.

علي، الطاهر عثمان؛ وميرغني، عبدالرحمن الخراساني. (2011). دور الباحثين وخبرات المشرفين في إعداد الرسائل الجامعية. ورقة عمل قدمت في الملتقى العلمي الأول (*تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة*). الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عويس، عفاف أحمد. (2000). *المهارات العملية لإعداد وكتابة البحث العلمي*. جامعة القاهرة.

غنيم، محمد عبدالسلام. (2005). *مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي*. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

الطائي، يوسف؛ والعبادي، هاشم. (2016). *مناهج البحث العلمي للبحوث الاعلامية والإدارية والإنسانية*. الأردن: دار الأيام.

الفقي، زينب محمد؛ والغويل، أسامة أحمد؛ وأمر الله، عبدالملك كريم. ( نوفمبر 6–7، 2019). بناء الشخصية في التعليم الابتدائي. ورقة عمل قدمت *إلى المؤتمر الدولي في تعليم الدراسات الاسلامية والتحديات المعرفية والتقنية في برامج تدريب المعلمين*، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية.

القحطاني، نورة سعد. (2013). *المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود*. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

القرني، لولوة محمد. (2006). أسباب ضعف مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(4)، 545–558.

قطب، عادل أبو بكر. (2021). أثر برنامج الباحث الصغير في تنمية مهارات الباحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 21(231)، 265–295.

القمش، مصطفى نوري. (2008). إمكانية تطبيق نظام التعليم المتناوب في إعداد وتكوين المعلم. ورقة عمل قدمت إلى *المؤتمر الدولي الأول–العلمي الخامس عشر(إعداد المعلم وتنميته آفاق التعاون الدولي وإستراتيجيات التطوير)*. المجلد الرابع، كلية التربية، جامعة حلوان.

الكاظمي، ظافر هاشم؛ وأحمد، أسعد طارق؛ وعلي، آلاء عبدالوهاب. (2014). تقويم واقع البحث العلمي من وجهة نظر الأستاذ الدكتور في كليات التربية الرياضية للجامعات العراقية. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، كلية التربية الرياضية، جامعة القادسية، 14(2)، 163–182.

محجوب، وجيه. (2015). *البحث العلمي ومناهجه*. الأردن: دار المناهج.

محمود، عماد عبداللطيف. (2018). تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. *المجلة التربوية*. كلية التربية، جامعة سوهاج، (51)، 395–481.

مرسي، عمر محمد؛ وحمد، محمد مصطفى. (2017). بحوث الفعل الطلابية مدخل لتكوين الطالب الباحث بالتعليم قبل الجامعي في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 33(9)، 562–622.

مطاوع، ضياء؛ والخليفة، حسن؛ وعطيفة، حمدي. (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. *السعودية*: مكتبة المتنبي.

مكنيف، جين. (2001). *ترجمات في مجال البحوث الإجرائية*. ترجمة إسماعيل فقعاوي. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير.

المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين. (1356هـ). *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. (ط1). مصر: المكتبة التجارية الكبرى.

الوادي، محمود؛ والزعبي، علي. (2011). *أساليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي*. الأردن: دار المناهج.

واكد، باسل أحمد. (2016). *أثر تدريس مادة العلوم باستخدام برنامج تعليمي مبني على مهارات البحث المستقل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في محافظة القريات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك. وثيقة سياسية التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1416هـ). استرجعت من: shorturl.at/fkAU9

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Abdel H ,Ahmed R" ,(2000) .In-Service Teacher Professional Development ."*Journal of Psychological and Educational Research ,Al-Azhar University*.155-170*,88 ,*

Ahmad ,Mohamed .(2006) .Investigating the scientific creativity of fifth -grade students .Ph.D. the University Of Arizona.

Al-Adeem ,Hammoud" ,(2013) .The Extent to Which Social Science Teachers Use Scientific Research Skills in Teaching) ."Master's thesis is not published .(King Saud University.

Al-Ahwal ,A .Saeed" ,(2016) .A Proposed Training Program for Developing Scientific Research Skills and Innovative Thinking among Graduate Students "Master's degree at Al-Jouf University .*Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, *Ain Shams University, 40(1),* 5-25.

Al-Humaidan, N, Khaled. (2019), "The Extent to Which Scientific Research Skills are Applied in Science for the Primary Stage". *Journal of the College of Education*, *University of Asyut, 35(11),* 594-614.

Al-Fiqi, Z. M. Muhammad, Al-Ghawil, O. A. Abdullah, Amr A, and Abdul-Malik K. (November 6-7, 2019). "Character Building in Primary Education". A work paper presented to the International Conference on Islamic Studies Education and Cognitive and Technical Challenges in Teacher Training Programs at Maulana Malik Ibrahim Islamic University.

Al-Jerjawi, Z. Ali; Jammad, Sh. Ali. (2005), "Obstacles of Scientific Research at Al-Quds Open University and the University's role in developing it in Al-Quds Open University". Palestine: Al-Quds Open University.

Ali, A. Othman; and Mirghani, A. A. (2011). "The Role of Researchers and Supervisors' Experiences in Preparing University Theses". Work Paper presented in the first scientific forum (Improving Scientific Degrees and Theses and Activating Their Role in Comprehensive and Sustainable Development). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Kazemi, D. Hashem, Ahmed, A. T, And Ali, Alaa Abdelwahab. (2014). "Evaluating the Reality of Scientific Research from the Professor's Point of View". Doctor in the faculties of physical education of Iraqi universities. Al-Qadisiyah Journal of Physical Education Sciences, College of Physical Education, University of Al-Qadisiyah. 14(2), 163-182.

Al-Manawi, A. Al-Hadadi. (1356), "Fayyad al-Qadir Fi Sharhi Aljami Assageer". Edition 1. Egypt: The Great Trade Library

Al-Qahtani, N. Saad. (2013), Research Skills of Graduate Students in the College of Education at King Saud University". Institute of Studies Education, Cairo University.

Al-Qamsh, M. Nouri. (2008)," The Possibility of Applying the Alternating Education System in the Preparation and Training of the Teacher". A work paper presented to the international conference. The first- scientific fifteenth (Teacher Preparation and Development, Prospects for International Cooperation and Development Strategies). Fourth volume, Faculty of

Education, Helwan University.

Al-Qarni, L. Muhammad. (2006), "Reasons for Weak Scientific Research Skills among Middle and High School Students in Al-Namas Governorate". *Specialized International Educational Journal, 5(4),* 545-558.

Al-Riyashi, H. and Hassan, A. Al-Saghir. (2014 AD), A proposed Training Program for Developing Scientific Research Skills among Graduate Students King Khalid University". *Specialized Educational Journal, 1(3),* 110-125.

Al-Osaimi, Samia Mansour Nasser. (2014 AD), "The Effectiveness of a Proposed Training Program in Developing Scientific Research Skills for Female Natural Science Teachers and its Impact on the Scientific Thinking of Secondary School Students in Taif Educational Governorate". Unpublished Ph.D. thesis. Um Alqura University.

Al-Saadani, A., Odah, Thana'a, Abd al-Rahman, Abd al-Malik. (2010 AD). "Introduction to scientific research". Egypt: Modern Book House.

Askari, A. A. (2004), "Research Methodology in the Humanities". Damascus: Dar Al-Numeir.

Assaaati, Hassan and Assaaati, S. H. (2006), Designing Social Research, Its Curricula, Methods and Writing. (Edition 3). Cairo: Arab Thought House.

Al-Tai, Y. and Al-Abadi, Hashem. (2016), Scientific Research Methods for Media, Administrative and Humanitarian Research". Jordan: Dar Al-Ayyam.

Al-Wadi, M. and Al-Zoubi, A. (2011). "Scientific Research Methods an Applied Methodological Approach". Jordan: Curriculum House.

Blabul, M. Ragheb. (2011), "An Enrichment Program to Develop Scientific Research Skills for Primary School Students and Their Attitude Towards it". Studies in curricula and teaching methods. *Journal of the College of Education. Ain Shams University, 173,* 57-99.

Boukabsha Association, (2013), "Curriculum Update Within the Educational Reform Process". *Academic Journal of Humanistic Social Studies*. Algeria: College of Humanities and Social Sciences.

Earley, Mark. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*,19(1),242-253.

Education Policy Document in the Kingdom of Saudi Arabia. (1416 H), shorturl.at/fkAU9

Fatima Awad; Khafaga, and Mervat A. (2002,), "Foundations of Scientific Research". Alexandria: Radiation Technical Press.

Ghoneim, M. Abdel Salam. (2005). "Basic Concepts in Cognitive Psychology'. Egypt: Alexandria Book Center. Gouda, Mahfouz. (2007), "Methods of Scientific Research in the Field of Administrative Sciences". Jordan: Zahran House.

Haugen, J. (2001). Who wants to eliminate roadblocks to parent involvement? *Classroom leadership on line*,4(9),1-3

Hosni, Atef Al- Asouli. (2012), "Qualities of the Scientific Researcher in Palestinian Universities": An applied study, Gaza University as a model. *Magazine Palestinian Research and Studies, 18,*103 – 128.

Hossam, M; and Maabad, F. (2003 AD), "The Role of Educational Institutions in Confronting the Phenomenon of Student Violence in the Light of Contemporary Challenges" Work paper presented to the second annual scientific conference future visions for the development of pre-university education in light of contemporary challenges. Ain-Shams University, Cairo.

Ismail, M. Rajab. (2003), "The effectiveness of Scientific Conferences Led by Primary School Students in Developing Scientific Research Skills and the Trend Towards Taking Academ-

ic Responsibility in the Study of Science". A work paper presented to the Seventh Scientific Conference (Towards a Better Scientific Education), Ain El-Shams University, Faculty of Education, 377-415

Judie, M. Knowles @Morag, A. (2011). The experience of critiquing published research: Learning from the student and researcher perspective. *Nurse Education in Practice*, 1(6),120-135.

Khader, A, Ibrahim, (2013 AD). "Preparing Research and Scientific Theses from Idea to Conclusion". Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo.

Mahgoub, Wajih. (2015), "Scientific Research and Its Methods". Jordan: Curriculum House.

Mahmoud, I. Abdel Latif. (2018), "Training the Student Researcher in the Faculties of Education in the Light of Some Recent Trends". Educational magazine. College of Education. Sohag University. 51, 395-481.

McNeef, Jane. (2001), "Translations in the Field of Action Research". Translated by Ismail Faqawi. Palestine: Al-Qattan Center for Research and Development.

Morsi, O. M. and Hamad, M. Mustafa. (2017), Student Action Research an Introduction to the Formation of the Student Researcher. In Pre-University Education in Egypt: A Field Study. *Journal of the College of Education. Assiut University 33(9),*562-622.

Mutawa, D., Al-Khalifa, H. and Atifa, H. (2014), "Research principles and skills in educational, psychological and social sciences". Saudi Arabia: Al-Alkhalifa, Hassan and Atif.

Norvel, Jones Trellis. (2007). The problem-solving model and the discrepancy model; Examining over- representation in elementary schools. Ed. D Morgan State University.

Qutb, A. Abu Bakr. (2021). The Effect of the Young Researcher Program on Developing the Skills of the Scientific Researcher Among Gifted Students in the Primary Stage.

Reading and Knowledge Magazine, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, 21 (231), 265-295.

Owais, A. Ahmed. (2000), "Practical Skills for Preparing and Writing Scientific Research. Cairo University.

Stige, B.; Malterud, K. & Midtgarden, T. (2011). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10),1504-1516

The Vision of the Kingdom of Saudi Arabia. (2030). https://www.vision2030.gov.sa

Wakid, B. Ahmed. (2016), The Effect of Teaching Science Using an Educational Program Based on Independent Research Skills in Developing Creative Thinking Among Third-Grade Intermediate Students in Al-Qurayyat Governorate. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Yarmouk University.

Zaeemi Murad. (2002), Socialization institutions. edition 1. Badji Mokhtar University Publications.

# مستوى المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس مقررات التربية الإسلامية التي يمتلكها الطالب المعلم

**د. محمد عوض محمد السحاري**

**الأستاذ المشارك بكلية التربية بجامعة الملك خالد**

***المستخلص:***

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المعرفة التدريسية لدى طلاب البكالوريوس تخصص الشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد، ومقارنة مستوى المعرفة التدريسية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الطلاب المعلمين للتربية الإسلامية. وتم تطبيق اختبار تحصيلي للمعرفة التدريسية النظرية للمفاهيم تضمن (١٦) سؤالًا، وللتطبيقات تضمن (١٦) سؤالًا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن تحصيل الطلاب المعلمين للمعرفة التدريسية النظرية للمفاهيم، وتطبيقهم للتطبيقات كان بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في المعرفة التدريسية النظرية للمفاهيم، والتطبيقات، والمعرفة التدريسية.

**الكلمات المفتاحية:** المعرفة التدريسية – المفاهيم– التطبيقات – مقررات التربية الإسلامية — الطالب المعلم.

# The teaching knowledge level of the student teacher required for teaching courses on Islamic Education

**Dr. Mohamed Awad Mohamed Al - Sahary**

**Associate Professor - Faculty of Education , King Khaled University**

**Abstract:**

The study aimed to identify and compare the level ofteaching knowledge , using the survey method and the descriptive approach, among Bachelor level students, majoring in Sharia and fundamentals of Islamic religion at King Khalid University. The study sample included (30) student teachers for Islamic Education. A Conceptual achievement test was applied, including (16) questions; and another for practical contained (16) questions. The study concluded the following: The teaching knowledge outcomes (conceptual) of student teachers, and the practical applications were fulfilled at a moderate extent; the lack of statistically significant differences at (0.05) between the average levels of the study sample concerning the teaching knowledge (conceptual), the practical applications; and the teaching knowledge at large.

**Key Words:** Teaching knowledge- Concepts- Applications- Islamic educational curricula- Student teacher.

**المقدمة:**

يعد التدريس أحد عوامل تحقيق أهداف التربية، وتحقق التربية أهدافها التربوية والتعليمية من خلاله. فالتدريس يرتبط بتطور المجتمعات؛ حيث إن تزويد المجتمع بالمتخصصين من أدوار المدرسة في جميع المجالات الحياتية، ويعد المعلم أحد المتخصصين، فالاهتمام بالمعلم وإعداده سواء قبل الخدمة أو بعدها، يُعد من الجوانب التي لها الأثر الإيجابي على نتائج التعليم؛ حيث يعد المعلم المسؤول عن تنفيذ المنهج، وجعل الصف مناخًا مناسبًا لتميز المتعلمين، وإظهار قدراتهم نحو تحقيق أهداف التعلم، ويعد المثل الأعلى لطلابه. فدور المعلم متجدد في ضوء التطور المعرفي، ويتمثل في إكساب الطلاب للمعرفة؛ لذا ينبغي أن يكون المعلم مؤهلًا لتدريس المعرفة.

«وانطلاقًا من الدور المحوري للمعلم وإيمانًا بمدى التأثير الذي يحدثه على نوعية التعليم ومستواه، فمن الضروري وجود قاعدة معرفية تربوية كافية ومناسبة يمتلكها المعلم في ضوء تحديات الألفية الجديدة» (العمري، نوافلة، العمري، 2016، ص ص157–158). وتتفق الأدبيات التربوية على أهمية دور المعلم في التدريس، وأن كفاءة المعلم إلى حدٍ كبير تتوقف على معارفه ومهاراته التدريسية.

إن المعرفة التدريسية اللازمة للتدريس تُعد عنصرًا أساسيًا لعملية التدريس؛ حيث يلاحظ أن المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس المحتوى تهتم بتقديم وصياغة المفاهيم والأساليب التربوية، ومعرفة مصدر صعوبة أو سهولة تعلم المفاهيم، وتحديد المعرفة السابقة لدى الطلاب المعلمين، وتتضمن ما الذي يأتي به الطلاب المعلمين للموقف التعليمي أو ما يسهل أو يعوق مهمة تعلم مقدمة للطلاب المعلمين، وهذا يتضمن الإستراتيجيات، والمفاهيم السابقة لديهم، والتصورات البديلة في المجال المعرفي.

ولأهمية مفهوم المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس المحتوى؛ «أكدت المنظمات المهنية كالمجلس الوطني لإعداد المعلم (NCATE)؛ على قيمة المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس المحتوى في برامج إعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية» (حسين، 2013، ص151).

ويقتضي تعليم المعرفة التدريسية التركيز على المعرفة الأساسية والبناء التراكمي للمعرفة لدى الطلاب المعلمين، وتفعيل طرق وإستراتيجيات التدريس؛ لتأكيد تعلم المعرفة، والمتمثلة في المفاهيم والمهارات والتعميمات لدى الطلاب المعلمين.

وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث أهمية توفر المتطلبات المعرفية المتعلقة بالإعداد التربوي للمعلمين كدراسة الخطيب (2003)، ودراسة كنعان (2004)، ودراسة الشرعي (2009)، والتي أكدت على أهمية امتلاك الطالب المعلم بنية معرفية تربوية تؤهله للقيام بدور معلم المستقبل وفق ما تفرضه تحديات عالم المعرفة. إن امتلاك معلم التربية الإسلامية كفايات تمكنه من التعليم بشكل فاعل ضروري ومرتبط بمعرفة الطرق التدريسية التي تحقق أهداف عملية التعليم.

ويرى الباحث أن هناك علاقة بين مدى توفر المتطلبات المعرفية للإعداد التربوي لدى معلم التربية الإسلامية وأدائه التدريسي؛ حيث يتطلب إعداد معلم التربية الإسلامية الإعداد المهني التربوي، وأن هذا الإعداد لا يمكن أن يتم دون أن يكون هناك دور فاعل لبرامج إعداد المعلم الذي يتطلب إعدادًا مميزًا للمعلم قبل الخدمة، بما يتكيف مع المتغيرات والمستجدات الحديثة؛ لذا يشير Frank (2000) إلى ضرورة العناية بإعداد وتدريب طلاب كليات التربية وأن يقترن تقييم المؤسسات التربوية بمدى ما توليه من اهتمام ببرامج إعداد المعلمين. ويؤكد Neisler (2000) على أهمية برامج الإعداد المهني للمعلم في اكتساب المهارات المعرفية، وإمداده بقدرات عملية متنوعة من أجل تلبية احتياجاته المهنية الأساسية، وأول ما يستوجب الاهتمام هو تدريبه على استخدام أحدث طرق تعليم وتعلم المادة الدراسية. ويؤكد عبدالسلام (2006) على أهمية إعداد المعلم بكليات التربية وفقًا لأحدث الاتجاهات في مجال تربية المعلمين.

وإعداد المعلم يتطلب التأهيل العلمي والإعداد الأكاديمي والمهني وإعداد ثقافي عام في الكليات التربوية الجامعية؛ لذلك عقدت العديد من المؤتمرات المتعلقة بإعداد المعلمين، وأبرز نتائج هذه المؤتمرات تتمثل في ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم، والتخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات، وضرورة البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين (عبد السلام، 2006).

ويواجه تدريس التربية الإسلامية تحديات تتمثل في طرق تدريسها؛ حيث أشارت الدراسات إلى مشكلات تدريسية تتعلق بطرق

تدريس التربية الإسلامية كدراسة الجهيمي (2008) التي أشارت إلى أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية كانت متدنية. ودراسة العميري (2011) والتي توصلت نتائجها إلى أن أداء بعض المعلمين في مقررات التربية الإسلامية المطورة لا يرقى إلى المستوى المطلوب. وأوصت دراسة الزهراني (2013) بإصدار دليل للمعلم من قبل المشرفين التربويين يحتوي على طرق التدريس الحديثة، ومعرفة المعلم بطرق التدريس وإتقانه لها من الجوانب التي تساعد المعلمين على أداء مهامهم التعليمية. إلا أنه قد يكون من أسباب هذه المشكلات التدريسية ما يتعلق بمخرجات برامج إعداد المعلمين والمتمثلة بالطلاب المعلمين؛ لذا من الضروري تحديد مستوى المعارف النظرية المفاهيمية والتطبيقية لدى طلاب معلمي التربية الإسلامية، فمن الضروري دراسة برامج الإعداد التربوي، وبخاصة فيما يتعلق بقضايا المعرفة التدريسية النظرية والتطبيقية لدى الطالب المعلم، من خلال ثلاثة محاور رئيسة: المحور المعرفي والمتضمن إكسابهم الحقائق والمفاهيم المرتبطة بالقضايا التدريسية، والمحور الأدائي التطبيقي والمتضمن إكسابهم مهارات استخدام وتوظيف طرق وأساليب التدريس في الموقف التعليمي لتحقيق نتائج تعليمية، والمحور الوجداني المتضمن تنمية الوعى بطرق وأساليب التدريس، وانعكاس ذلك الوعي على الاتجاهات والميول المهنية نحو تطبيق هذه الطرق والأساليب التدريسية، وانعكاس ذلك على تطبيقها أثناء تدريسهم.

وفي ضوء ما سبق، فإن تنمية المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية تنطلق من الوقوف على مستوى المعارف النظرية المفاهيمية والتطبيقية للمهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين؛ لذلك هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس مقررات التربية الإسلامية النظرية المفاهيمية والتطبيقية التي يمتلكها الطالب المعلم تخصص الشريعة وأصول الدين.

**مشكلة الدراسة:**

تحددت مشكلة الدراسة في معرفة مستوى المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس مقررات التربية الإسلامية التي يمتلكها الطلاب المعلمون بكالوريوس تخصص الشريعة وأصول الدين.

**أسئلة الدراسة:**

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية اللازمة لتدريس مقررات التربية الإسلامية بجامعة الملك خالد؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية؟
2. ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية؟
3. ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية التطبيقية؟
4. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية، والمعرفة التدريسية؟

**أهداف الدراسة:**

1. التعرف على مستوى المعرفة التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين.
2. التعرف على مستوى المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية لدى الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين.
3. التعرف على مستوى المعرفة التدريسية التطبيقية لدى الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين.
4. مقارنة مستوى المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية بين الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين.

**فروض الدراسة:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (50.0) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية، وبين متوسط الحد المقبول للكفاية (07%).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، وبين متوسط الحد المقبول للكفاية (70%).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية التطبيقية، وبين متوسط الحد المقبول للكفاية (70%).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وتخصص أصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية، والمعرفة التدريسية.

**مصطلحات الدراسة:**

**مستوى المعرفة التدريسية:** يعرف Hashweh (2013) المعرفة التدريسية بأنها مجموعة من البنى المعرفية الخاصة والشخصية المرتبطة بموضوع معين، ومخزنة على شكل ذاكرة عامة، يقوم المعلم بتطويرها كنتيجة لعمليات التخطيط والتدريس والتأمل في التدريس.

وتشير المعارف التدريسية في الدراسة إلى مجموعة المفاهيم والتطبيقات المتعلقة بطرق التدريس لدى طلاب البكالوريوس تخصص الشريعة وأصول الدين، ويمكن قياسها من خلال متوسط الدرجات المتعلقة بالمعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية من خلال اختبار تحصيلي تم إعداده في هذه الدراسة، وذلك وفقًا للمعايير المحددة للاختبار.

**الطلاب المعلمين:** عرف الهلالي (2008) تعريف (NCATE) للطلاب المعلمين بأنهم الأفراد المتقدمون في برامج الإعداد (الأولى أو المتقدم) للمعلمين، أو لبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

يشير تعريف الطلاب المعلمين في الدراسة إلى طلاب المستوى السابع في تخصص الشريعة وأصول الدين ويتلقون مقررات تربوية بكلية التربية بهدف ممارسة التدريس بعد تخرجهم.

**أهمية الدراسة:** تتمثل أهمية الدراسة في جانبين؛ نظري، وعملي كما يأتي:

**الجانب النظري:**

1. إثراء الجانب التربوي المتعلق بالمعارف التدريسية في الجانب النظري المفاهيمي، والجانب التطبيقي.
2. تقدم نتائج الدراسة مؤشرات حول مستوى الطلاب المعلمين، وكفاءة وفاعلية برامج إعداد الطلاب المعلمين.

**الجانب العملي:**

1. تطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين لتتضمن موضوعات تستهدف تنمية المعارف التدريسية النظرية المفاهيمية، والمعارف التدريسية التطبيقية، ويعد ذلك البداية الحقيقية لتوجيه اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلم بكليات التربية نحو تطويرها.
2. الاستفادة من أدوات القياس التي جرى إعدادها بهذه الدراسة لقياس المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية، ولإعداد أدوات قياس مماثلة لقياس متغيرات أخرى متعلقة ببرامج إعداد المعلمين.
3. توجيه الباحثين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات التقويمية.

**حدود الدراسة:** تتضمن الدراسة الحدود الآتية:

1. حدود موضوعية: المعارف التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية.

2. حدود مكانية: الطلاب المعلمون في تخصص الشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد.
3. حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020م.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**
**أولًا: الإطار النظري:**
**برامج إعداد المعلم وأهدافها:**

تعد البيئة الجامعية محددًا أساسيًا للنمو الأكاديمي في العملية التعليمية، وبالتالي فمعرفة أثرها الإيجابي على العملية التعليمية ضروري، وقد يتحقق ذلك من خلال معرفة الأداء الأكاديمي للجامعات فيما يتعلق بمعرفة مستوى خريجيها ليكونوا على مستوى عالٍ من الكفاءة في جانب المعارف والخبرات والمهارات. ويؤكد ذلك عبدالباقي وآخرون، (2005)؛ حيث أشاروا إلى أن الاهتمام بتعليم الطلاب في الجامعات مطلب أساسي لتطوير نوعية تعليمهم، وبالتالي رفع مستواهم.

إن من أهداف كليات التربية إعداد الطلاب المعلمين، وتتحدد الأهداف عند التخطيط لبرامج التطوير المهني، والتي تهدف إلى تحسين تعليم الطلاب المعلمين؛ مما يؤثر على توجهاتهم وممارساتهم التدريسية المستقبلية، وبالتالي التطوير المهني. وينبغي تصميم الإعداد والتطوير المهني بشكل يسهم في فهم عمليات التعلم ودعمها لدى الطلاب المعلمين. يؤكد ذلك (Jaworski & Gellert, 2003)؛ حيث أشارا إلى «أن المعلمين قبل الخدمة يلتحقون ببرامج إعداد المعلم ولديهم معرفة محدودة؛ لأنها غالبًا تقوم بشكل أساسي على خبراتهم كطلاب، ومن ثم فإنه من المهم أن تسعى برامج إعداد المعلم إلى توفير فرص تعليمية للطلاب المعلمين. وترتبط برامج الإعداد بالكفايات؛ حيث إن لكل معلم إمكانية الوصول إلى تحقيق الأهداف، ومعيار النجاح القدرة على القيام بالمهمة التدريسية» (الجهيمي، 2008، ص55).

وانطلاقًا من أن التربية الحديثة اهتمت بجوانب النمو الوجداني والمهارى والمعرفي، وأن المعرفة ما زالت ذات أهمية للمعلم، ينبغي أن يمتلك المعلم المعارف التدريسية وهذا دور برامج إعداد المعلم في تهيئة المعلمين وتأهيلهم.

«فالتعليم بوصفه مهنة لابد أن يستند إلى المعارف والحقائق النظرية، والحقائق المتصلة بالمتعلم من حيث طبيعته ونموه ومشكلاته، ولا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة» (بوسعدة، وبوجمعة، 2010، ص ص249–251). ولكي تحقق برامج إعداد المعلم نواتج تعليمية؛ ينبغي أن تتضح أهدافها التي تسعى لتحقيقها. وتهدف برامج إعداد المعلم وفقًا لـ (راشد، 2002، ص7)، و(زهران، 2003، ص199)، (العازمي، العجمي، والرشيدي، 2016) إلى:

1. الإعداد لمهنة التعليم وزيادة كفاءة المتخصصين في المجالات التربوية ورفع مستوى الأداء وإكساب المهارات والخبرات.
2. إتاحة الفرص لتحقيق بناء معرفي مرتبط بالمادة الدراسية ومهاراتها.
3. تحقيق تكامل الشخصية وتنمية التفكير الإبداعي.
4. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وتنمية الاتجاهات نحو الزملاء والعمل والتعاون معهم كفريق.
5. تحسين الأداء لإكساب الرضا وزيادة المعنويات، وتنمية اهتمامه بعمله.
6. تطوير المستوى المهني والعلمي من خلال التزويد بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتقنية والاتجاهات التربوية وتطبيقاتها.
7. تنمية القدرة على التقويم الذاتي في ضوء النتائج.
8. إجراء البحوث والدراسات في المجالات التربوية، وتقديم الاستشارات التربوية.

9. تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالقضايا التربوية.
10. تطوير العمل التربوي وحل المشكلات التربوية والتعليمية.

مما سبق، وفي ضوء ما أوصى به كل من غنيم، عبد، وعياش (2016)، ينبغي تصميم وتطوير برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين وفقًا للمعرفة التدريسية لدورها في تطوير معرفتهم وأدائهم التدريسي.

**معلم التربية الإسلامية وكفاياته التدريسية:**

ينبغي لمعلم التربية الإسلامية أن يحقق أهداف التعليم لدى الطلاب من خلال معرفته وتطبيقه لطرق وأساليب التدريس، فمعرفة المعلم بطرق التدريس تساعد على تحقيق الأهداف والمهام التعليمية؛ لذلك فإن امتلاك المعلم للكفايات التدريسية ضروري، ويحتاج إلى اطلاع مستمر للطرق والأساليب التدريسية. ومن هنا ظهر كثير من الاتجاهات والأساليب المعاصرة في مجال إعداد المعلم، ومن أهم هذه الاتجاهات والأساليب إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات. وتُعدُّ الكفايات المهنية من المتطلبات الرئيسة في مجال التربية والتعليم؛ لاهتمامها بتنفيذ المواقف التدريسية (الرشايدة، 2006). فالاهتمام بالكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية ضروري، ويمكن تحقيقه من خلال إعدادهم إعدادًا علميًا وتربويًا على الأساليب العملية التي يسيرون عليها في تدريسهم.

وتؤكد خصاونة، وبركات (2007) أن جهود إصلاح التعليم ارتبطت بإعداد المعلم؛ وبالتالي أصبحت الكفايات من أبرز المستحدثات التربوية المعاصرة لتطوير المهنية في أداء تدريس المعلم. وتعرف الكفايات بأنها تطبيق المعلم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها، ويمكن ملاحظتها وقياسها (مقاط، 2002). وتعرف أيضًا «بمجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في مجالات المحتوى والأهداف والوسائل والأنشطة، وطرق التعليم، وإدارة الصف، والتقويم» (شطناوي، 2007، ص125).

وتعرف الكفاية بأنها: قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب (الدريج، 2004). كما ورد في تعريف الكفاية التدريسية أنها: «المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية» (الفتلاوي، 2003، ص28).

وللكفايات التدريسية تصنيفات متعددة ينبغي للمعلم الفعال أن يمتلكها؛ حيث يشير خضر (2006)، ومصطفى (2009) إلى أربعة من هذه التصنيفات للكفايات التدريسية، وهي:

1. الكفايات المعرفية: الكفاية بالمحتوى التعليمي، وبعناصر المنهج وإستراتيجيات التدريس والمادة الدراسية، ويمكن اشتقاقها من عمليات التدريس.
2. الكفايات الأدائية: الكفاية بالطريقة والأسلوب التي يستخدمها المعلم في توصيل المحتوى إلى التلاميذ، وتشير إلى السلوكيات التدريسية.
3. الكفايات الإنتاجية: الكفاية بالمحصلة النهائية لنواتج التعليم، وأثر المعلم في طلابه.
4. الكفايات الانفعالية: الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات وتطبيقاتها.

ويحدد (الأزرق، 2000) و(بلهامل، 2015) تصنيفات كفايات المعلمين التدريسية بأربعة تصنيفات، وهي:

1. كفايات معرفية: وتتضمن كفايات طرق التدريس وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات.
2. كفايات نتاجية: وتتضمن النواتج التعليمية لدى الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.
3. الكفايات الوجدانية: وتتضمن الكفايات المرتبطة بالاتجاهات.
4. الكفايات الاستقصائية: وتتضمن الكفايات المرتبطة بقدرة الطالب المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات.

ويشير (التومي، 2005) إلى تصنيفات كفايات المعلمين التدريسية إلى نوعين من التصنيفات على النحو التالي:

1. كفايات مرتبطة بحاجات المجتمع فتتعدد بتعدد حاجات المجتمع.
2. كفايات مرتبطة بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم، وتتضمن كفايات معرفية وأخرى مهارية.
3. ويمكن تصنيف الكفايات التدريسية وفقًا لطبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات، وذلك على النحو التالي (براجل، 4002):

1. الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: وتتضمن كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للطلاب.
2. الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهج المدرسي، وإجراءات التدريس.
3. الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس، وتنظيم المادة الدراسية.
4. الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتتضمن الكفايات المرتبطة بالتفكير، والاتجاهات.

ويرى الباحث أن التدريس يشير إلى امتلاك المعلم للمعارف المهنية الضرورية التي تسهم في أداء التعليم وتحقيق أهدافه، وتتنوع هذه المعارف، وهي معارف تتعلق بالمادة المدرسة، ومهارات التخطيط للتدريس، ومهارات التنفيذ، والتحليل، والتقويم. ويطلق على هذه المعارف مفهوم الكفاية التدريسية للمعلم. فإعداد الطالب المعلم بالكفايات التدريسية يعد من أبرز التوجهات المعاصرة في الإعداد والتدريب، وبالتالي تحدد المعايير التي في ضوئها تكتسب الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطالب المعلم مع ضرورة التركيز على التطبيق والممارسة.

**مقررات التربية الإسلامية:**

تهدف التربية الإسلامية من خلال مقرراتها إلى تنشئة جوانب الشخصية من خلال المحتوى التعليمي وتوظيف الطرق التدريسية المناسبة. إن مقررات التربية الإسلامية تهتم بتنمية المتعلم في جميع جوانب شخصيته، وتعمل على توجيه السلوك، انطلاقًا من خصائص منهج التربية الإسلامية، والذي يعتمد على الشمول والتوازن والاستمرارية في تعلمه. ويرتبط مفهوم التربية الإسلامية في إطار المنهج المدرسي بمفهوم المقررات والمواد أو العلوم الشرعية المضمنة في المناهج الدراسية، وتقدم للطلاب بمراحل التعليم المختلفة لدراستها.

وتعرف المقررات الدراسية بوثيقة مكتوبة من لجان متخصصة ينفذها المعلم وفق نظام معين تتضمن الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة التعليمية، والتقويم، وتشكل المنهاج (الدليمي والهاشمي، 2008). وتعرف أيضًا بخطة موضوعة لتدريس مادة، وتتضمن الأهداف، والطرق، والواجبات، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والتقويم (الزند وعبيدات، 2010). ويعرف الباحث مقررات التربية الإسلامية بالمعارف، والقيم، والمبادئ، والمهارات التي جرى التخطيط لها، وتقدم من خلال أساليب وطرق تدريسية؛ بهدف تزويد الطلاب بها، وتحقيق أهداف التعلّم.

تكمن أهمية المقررات الدراسية بأنها التطبيق العملي للمنهج المدرسي، وتمثل المصدر الرئيس للتعلّم، ومن هذا المنطلق تعكس أسس المنهاج وعناصره (مرعي والحيلة، 2000). وتعتمد المواد الدراسية على الكتب المقررة، وهي مرادفة للتعليم، وتعد المقررات الدراسية أساسًا للعملية التعليمية. وتفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها (كاظم وجابر، 2007).

**مبادئ وخصائص التدريس:**

للتدريس مبادئ وخصائص، وقد أشار صبري (2008)، والناشف (2004) للمبادئ والخصائص فيما يأتي:

1. مناسبة الطريقة للأهداف: تتحدد الطريقة بناء على الأهداف، فالصياغة السلوكية للأهداف تحدد الطريقة المناسبة.
2. مناسبة الطريقة للمحتوى: إن نوعية محتوى المادة التعليمية يُساعد في اختيار طريقة التدريس والاهتمام بتنظيمه.

3. مناسبة الطريقة للطلاب: ينبغي التعرف والاطلاع على قدرات وحاجات واستعدادات الطلاب، والتعرف على الفروق الفردية بينهم، وإثارة اهتمام الطلاب وتشويقهم.
4. التعلم بالعمل والممارسة: يُمكن للمعلم اختيار الطريقة التي تتيح مجالًا للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم بالمشاركة والعمل.
5. الانتقال من الجزء إلى الكل: بما يتفق مع خصائص النمو للطلاب، والانتقال من الكل الى الجزء.
6. التقويم وتعزز الاستجابات: التقويم هو تعديل وإصلاح نقاط الضعف في تعلم الطلاب، والتعلم يحدث بتحقق التعزيز.
7. الدافعية: إن متابعة المعلم وملاحظته لدافعية طلابه يُساعد في اختيار الطريقة التي يستطيع بواسطتها استغلال هذه الدافعية.
8. التكرار: يُساعد التكرار ضمن الطريقة الواحدة في مراعاة الفروق الفردية.
9. البيئة: إن ربط المواد التعليمية بموجودات البيئة يضيف بعدًا جديدًا لها.
10. التعلم الذاتي: الطرق التدريسية الأكثر نجاحًا وكفاءةً تعمل لتنمية رغبة الطلاب وميولهم نحو التعلم الذاتي.
11. الفروق الفردية: الطلاب يختلفون في أمور عديدة في شخصياتهم، فلابد من اختيار الطريقة الأكثر مناسبة لهم جميعًا.
12. عملية منظمة: التدريس عملية ذات إجراءات وخطوات منظمة وتسير وفق مراحل إيجابية؛ حيث تسعى عملية التدريس لتحقيق نتائج مرغوبة لدى الطالب لتنمية الجوانب التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية.
13. عملية اتصالية: التدريس عملية اتصال تعليمي بين طرفين؛ أحدهما مرسل، والآخر مستقبل.
14. عملية مرنة: تتصف إجراءات عملية التدريس بالمرونة من حيث اختيار أنسب أساليب وإستراتيجيات ومداخل التدريس للموقف التعليمي؛ مما يحقق أهداف عملية التدريس.
15. عملية متوازنة: يتسم التدريس بالتوازن بين مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وكذلك يتسم بالتوازن بين جوانب نمو الطالب.

**المعرفة التدريسية:**

تعد معارف المعلم وتنميتها من أهم الموضوعات التي ينبغي الاهتمام بها؛ نظرًا لأن المعلم يتطلب فهمًا عميقًا للمعرفة، وكيفية ربط المعرفة اللازمة للتدريس بالموضوعات، والإستراتيجيات اللازمة لتدريسها؛ مما يتطلب فهم طبيعة العلاقة بين ما يمتلكه المعلم من معرفة ويمارسه من نشاطات داخل الصف ومخرجات التعلم لدى طلبته؛ وذلك للحكم على جودة التصميم التدريسي الذي يطبق، والذي يتطلب تطويرًا مهنيًا نوعيًا مستمرًا للمعلم (الشايع، 2013).

ويرى Hashweh (2013) أن المعرفة التدريسية تمثل مجموعة من البنى المعرفية الخاصة والشخصية المرتبطة بموضوع معين، ومخزنة على شكل ذاكرة عامة، يقوم المعلم بتطويرها كنتيجة لعمليات التخطيط والتدريس والتأمل في التدريس.

مما سبق يلاحظ أن هناك متطلبات بناء برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الإسلامية، والذي قد يكون أحد أسبابه تعدد مجالات التطوير لهذه البرامج، ومنها تطويرها في ضوء المعرفة التدريسية للمعلم، إضافةً إلى ارتباط ذلك بالاحتياجات الأساسية لتطوير المعلمين مهنيًا. وتمثل المعرفة التدريسية أحد أبرز التوجهات الحديثة للتطوير المهني للمعلمين؛ نظرًا لتأثيرها على الممارسات الصفية. ويؤكد ذلك Bausmith & Barry (2011); Hashweh (2013)؛ حيث أشاروا إلى أن الاهتمام بالمعرفة التدريسية يؤثر على الممارسات الصفية وصقل قدرات التعلم المهني الفعال لدى المعلمين، وبالتالي تعد محورًا لبرامج التطوير المهني. وتتضمن المعرفة التدريسية المرتبطة بالطرق التدريسية لتدريس الموضوعات، معرفة الطلاب السابقة والتصورات الخاطئة.

والمعرفة التدريسية بمحتوى طرق التدريس وأساليبه وتطبيق الطرق والأساليب التدريسية أحد متطلبات المعرفة التدريسية؛ لذا أوضح Shulman ,(1986) أن التدريس الناجح يتطلب فهم طرق وأساليب التدريس التربوية المناسبة لمجال التخصص، ويعد إطارًا لكل المعلمين يتضمن معرفة المعلم اللازمة للتدريس، ويستخدم هذا الإطار كأساس نظري لتأهيل المعلمين ونموهم المهني.

ويتكون إطار (Shulman, 1986, pp9-10) من ثلاث معارف:

1. «المعرفة اللازمة للتدريس pedagogical Knowledge: وتتضمن الإلمام بتنظيم الصف وإدارته، ونظريات التعلم، وطرق التدريس، وتصف الأهداف العامة للتدريس، وتتضمن المهارات، وإدارة وتنظيم نشاطات التعلم والتعليم. وترتبط المعرفة اللازمة للتدريس بمعرفة طرق التدريس المختلفة.
2. معرفة المحتوى Content Knowledge: وتتضمن الإلمام بالموضوعات العلمية والتخصص، فهي تتعلق بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات، وكيف يتم تنظيم كل ذلك داخل التخصص العلمي.
3. المعرفة اللازمة لتدريس المحتوى pedagogical Content Knowledge، وتتصف بالمعرفة الأساسية التي تسعى برامج إعداد المعلمين لتطويرها، وهي مزيج بين معرفة المحتوى والمعرفة اللازمة لتدريسه بالتوافق مع الخبرة الذاتية للمعلم وحاجات وقدرات المتعلمين.

فالمعرفة اللازمة لتدريس المحتوى تتطلب امتلاك طرق التدريس المناسبة لمجال التخصص، وتختلف باختلاف الأهداف. ويتضح ارتباط المعرفة اللازمة لتدريس المحتوى بمعرفة المحتوى والمعرفة اللازمة للتدريس من خلال ما حدده Shulman (1986)، وقد قامت (Ball, Thames, & Phelps, 2008) بإعادة صياغة ما قدمه Shulman (1986)، «وحددت المعرفة التدريسية بعدد من الاتجاهات، ومنها: المعرفة اللازمة للتدريس (General pedagogical Knowledge): وتتضمن المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس» (p391).

**المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية:**

تنقسم المعرفة التدريسية إلى نظرية مفاهيمية، وتطبيقية وقد أشار أبو عودة (2018) إلى أنواع المعرفة التدريسية فيما يلي:

**المعرفة النظرية المفاهيمية:** تتضمن المعرفة النظرية المفاهيمية المعرفة بالفئات والتصنيفات والعلاقات بينها، وتمثل المعرفة لدى الفرد حول كيفية تنظيم بنية مادة دراسية وكيفية ترابط وتداخل الأجزاء المختلفة بطريقة أكثر نسقية، وكيف تعمل هذه الأجزاء معًا.

وتتضمن المعرفة النظرية المفاهيمية ثلاثة أنماط فرعية:

1. معرفة التصنيفات والفئات: تتضمن الفئات المعينة، والأنواع، والتقسيمات، والترتيبات التي تستعمل في مختلف المواد الدراسية، وهذا النمط من المعرفة يكون أكثر عمومية نوعًا وغالبًا ما يكون أكثر تجريدًا.
2. معرفة المبادئ والتعميمات: تتضمن تصنيفات وفئات، تنمو إلى أن تسود المجال المعرفي الأكاديمي وتوظف لدراسة الظواهر أو لحل المشكلات المجال المعرفي. وإعادة تنظيم المادة الدراسية في أنماط إحدى الخصائص المميزة للمادة الدراسية.
3. معرفة النظريات والنماذج: يتضمن معرفة المبادئ والتعميمات مع علاقاتهم المتداخلة، وتحدد نسق المادة الدراسية.

**المعرفة التطبيقية:** تتصف المعرفة التطبيقية بسلسلة وتتابع للخطوات متضمنه المهارات، والأساليب، وتعكس المعرفة عن العمليات، وتختلف المعرفة النظرية المفاهيمية عن المعرفة التطبيقية بأن المعرفة النظرية المفاهيمية تسمى بمنتجات الإجراءات.

وتتضمن المعرفة التطبيقية ثلاثة أنماط فرعية:

1. معرفة المهارات: سلسلة أو تتابع من الخطوات، يمكن أن تعرف إجمالًا بالإجراءات.
2. معرفة الأساليب والطرق النوعية للمادة: تتصف الخطوات العلمية العامة لتصميم دراسة بالتتابع، ويتضمن تفكير الخبراء في المشكلات أكثر من النتائج التي توصلوا إليها.
3. معرفة المعايير التي تحدد متى تستعمل خطوات مناسبة: بالإضافة إلى معرفة الإجراءات، فمعرفة متى يمكن توظيف هذه الإجراءات ضروري لمعرفة الطرق التي جرى توظيفها.

**ثانيًا: الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة الجهيمي (2008) إلى التعرف على كفايات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية وتطبيقهم لها من وجهة المشرفين التربويين. وتضمنت قائمة الكفايات التدريسية (50) كفاية توزعت على عدد من المجالات، وأظهرت الدراسة أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية كانت متدنية. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت كفايات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية وتطبيقهم لتلك الكفايات، وتمثلت عينتها في معلمي العلوم الشرعية. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة من حيث تناول معلمي العلوم الشرعية، والمنهج.

وسعت دراسة (S ZiaUllah & Farooq, 2008) إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية لتطوير المهارات التدريس للمعلمين بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (80) معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور مهارة التنوع داخل الفصل بنسبة (16%)، وأن مهارة التوجيه في الفصل لم تكن واضحة بدرجة كافية؛ حيث ظهرت (20%) من المعلمين، وملاحظة مهارة العمل في الفصل في (6%) من المعلمين. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت تقييم فعالية البرامج التعليمية لتطوير المهارات التدريس للمعلمين، وتمثلت عينتها في المعلمين. واتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول الطلاب المعلمين (المعلمين قبل الخدمة) بوصفهم عينة للدراسة. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة من حيث المنهج.

وأجرى العابد (2009) دراسة هدفت إلى تقصي معتقدات الطلاب معلمي الصف في تعليمهم للعلوم، ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، وتكونت العينة من (113) من طلاب مرحلة البكالوريوس كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن، أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى فهم الطلاب معلم الصف للمفاهيم العلمية. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت تقصي معتقدات الطلاب معلمي الصف في تعليمهم للعلوم، ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، وتمثلت عينتها في طلاب مرحلة البكالوريوس. واتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول الطلاب المعلمين (المعلمين قبل الخدمة) عينة للدراسة، والمنهج.

وهدفت دراسة النجم (2010) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التربية العملية لدى الطلاب المعلمين بقسم الدراسات الإسلامية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (33) من الطلاب، وقد استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا وبطاقة ملاحظة، وأظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية ا لجانب المعرفي والأدائي للمهارات. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التربية العملية لدى الطلاب المعلمين، وتمثلت عينتها في الطلاب المعلمين بقسم الدراسات الإسلامية. واتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول الطلاب المعلمين (المعلمين قبل الخدمة) بقسم الدراسات الإسلامية عينة للدراسة. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة من حيث المنهج.

هدفت دراسة حسين (2013) إلى استكشاف المعرفة الرياضية (المرتبطة بالأعداد والعمليات) لدى الطُلاب المعلمين بما يُحدد تمكنهم من المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (24) من طلاب المستوى الثامن بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة مقياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس في المرحلة الابتدائية في مجال الأعداد والعمليات، وأظهرت النتائج مستويات تمكن عينة البحث من المعرفة الرياضية. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت استكشاف المعرفة الرياضية (المرتبطة بالأعداد والعمليات) لدى الطُلاب المعلمين، وتمثلت عينتها في الطلاب المعلمين. واتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول الطلاب المعلمين (المعلمين قبل الخدمة) عينة للدراسة، والمنهج.

وهدفت دراسة خشان وآخرون (2014) إلى معرفة التوازن للمعرفة المفاهيمية الإجرائية لدى معلمي الرياضات بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (273) من المعلمين، وتم استخدام أداة لقياس المعرفة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ميل معلمي الرياضات لتوظيف المعرفة الإجرائية بشكل ملحوظ أكبر من المفاهيمية، إضافةً إلى أن كتب الرياضيات تضمنت التوازن بين المعرفتين الإجرائية

والمفاهيمية، دون تأثيرهما على أداء المعلمين في التوازن المعرفي المفاهيمي والإجرائي، والتوازن في تقييم تعلم الطلاب. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في حالة التوازن بين المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت التوازن للمعرفة المفاهيمية الإجرائية لدى معلمي الرياضات بالمرحلة الابتدائية، وتمثلت عينتها في معلمي الرياضيات. واتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول المعرفة المفاهيمية الإجرائية، والمنهج.

ودراسة Al-rabaani (2014) هدفت الدراسة إلى تقصي اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بجامعة السلطان قابوس لمهارات عمليات العلم؛ حيث تم تطبيق استبانة مكونة من (14) مفردة لعمليات العلم الأساسية والتكاملية على عينة مكونة من (59) معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة، وأظهرت نتائجها اكتسابهم لهذه المهارات بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق تعود لمتغيرات الدراسة. يتضح أن الدراسة السابقة تناولت تقصي اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بجامعة السلطان قابوس لمهارات عمليات العلم، وتمثلت عينتها في معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة. واتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول الطلاب المعلمين (المعلمين قبل الخدمة) عينة للدراسة، والمنهج.

1. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث التعرف على مستوى الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للجانبين النظري المفاهيمي والتطبيقي، ويظهر للباحث أنه لم يتم تناول الجانب النظري المفاهيمي والتطبيقي لدى معلمي التربية الإسلامية بالدراسة. والاهتمام بالتركيز على الجانبين النظري المفاهيمي والتطبيقي مما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة.
2. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد تساؤلاتها، وأهدافها، كما اعتمدت على نتائج الدراسات السابقة في إثبات نتائج الدراسة الحالية.

**إجراءات الدراسة وأدواتها:**

**مجتمع الدراسة وعينته:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين بكالوريوس بكليات التربية بجامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا معلمًا، منهم (15) طالبًا معلمًا تخصص شريعة، و(15) طالبًا معلمًا تخصص أصول الدين، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة الوصفية التشخيصية وهدفها.

**أدوات الدراسة وإجراءات التطبيق:**

قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في قائمة بأبعاد المعرفة التدريسية ومؤشراتها النوعية، واختبار تحصيلي للمعارف التدريسية يتضمن:

3. محور للمعرفة النظرية المفاهيمية.
4. محور للمعرفة التطبيقية.

**إجراءات الدراسة:**

لقياس مستوى المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية؛ تم إعداد الاختبار التحصيلي الذي يتكون من جزأين وفقًا لما يلي:

**أولًا: إعداد اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية:**

**1– تحديد الهدف من اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والمعرفة التطبيقية:**

تحديد مستوى المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية لدى الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين.

**2– إعداد جدول مواصفات الاختبار:**

تم إعداد جدول مواصفات اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية ليشمل المعارف المرتبطة بطرق التدريس، كما هو موضح بجدول رقم (1) التالي:

***جدول رقم (1) مواصفات الاختبار***

| محاور الاختبار | عدد المفردات |
|---|---|
| المعرفة النظرية المفاهيمية | 16 |
| المعرفة التطبيقية | 16 |
| المجموع | 32 |

**3– صياغة مفردات اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية:**

تضمن اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية في صورته الأولية من (20) مفردة، واختبار المعرفة التطبيقية من (20) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، وتضمن اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية في صورته النهائية من (16) مفردة، واختبار المعرفة التطبيقية من (16) مفردة، لكل مفردة (4) بدائل تمثل الاستجابات، منها إجابة واحدة صحيحة.

**4– صياغة تعليمات اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية:**

تميزت مفردات الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية بالدقة في التعليمات، ووضوح وسلامة الصياغة من الناحيتين اللغوية والعلمية.

**5– طريقة تصحيح اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية:**

تم تحديد درجة واحدة للاستجابة الصحيحة وصفر للاستجابة الخطأ.

**6– صدق اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية:**

لتحديد صدق الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية؛ تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من الصدق وملاءمته للتطبيق على الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين. وقد أظهرت آراء المحكمين ملاءمة الاختبار التحصيلي للتطبيق على الطلاب المعلمين بعد إجراء بعض التعديلات المقترحة. وقد أجرى الباحث جميع التعديلات التي اقترحها المحكمون.

**7– إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار المعرفة النظرية المفاهيمية، والتطبيقية:**

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية على عينة عشوائية بلغ عددها (20) طالبًا معلمًا من طلاب البكالوريوس تخصص الشريعة وأصول الدين، (10) طلاب شريعة، و(10) طلاب تخصص أصول الدين بجامعة الملك خالد.

**هدف إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي النظري المفاهيمي والتطبيقي ما يلي:**

أ– التعرف على مدى مناسبة الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية للتطبيق على الطلاب المعلمين.

ب – الضبط الإحصائي للاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية من خلال ما يلي:

**حساب الزمن المناسب للتطبيق:**

تم حساب زمن أداء الطلاب المعلمين على الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية (80) دقيقة، وتم حساب

الزمن وفقًا للمعادلة: زمن الاختبار = زمن أول طالب + زمن آخر طالب ÷2.

**حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي النظري المفاهيمي والتطبيقي:**

لحساب معاملات سهولة وصعوبة الأسئلة بالاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية؛ تم استخدام معادلة حساب معامل السهولة والصعوبة (السيد، 1979). وتراوحت معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (0.30) و(0.77)، وهذا يدل على ملاءمة مفردات الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية من حيث السهولة والصعوبة.

**معاملات التمييز للاختبار التحصيلي النظري المفاهيمي والتطبيقي:**

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي للمعارف النظرية المفاهيمية والتطبيقية؛ حيث إن الفقرات ذات معامل التمييز بين (0.20) إلى (0.39) ذات تمييز مقبول، وأعلى من (0.39) تعد ذات تمييز جيد. وقد تراوحت معاملات التمييز بين (0.25) و(0.92). وهذه المعاملات تدل على أن أسئلة الاختبار التحصيلي ذات معاملات تمييز مناسبة.

**حساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي النظري المفاهيمي والتطبيقي:**

تم حساب معامل ثبات للاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية باستخدام التجزئة النصفية؛ حيث بلغ (0.826)، وهو معامل ثبات مقبول، ويدل على أن الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية يتميز بدرجة مقبولة من الثبات.

**حساب معامل الارتباط لمحاور الاختبار التحصيلي النظري المفاهيمي والتطبيقي:**

***جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون بين مجموع كل محور وبين مجموع المقياس***

| المحور الأول | معامل الارتباط |
|---|---|
| معامل ارتباط المحور الأول مع البعد | 0.448*-0.866** |
| معامل ارتباط كل سؤال مع المجموع الكلي | 0.487*-0.573** |
| **المحور الثاني** | **معامل الارتباط** |
| معامل ارتباط المحور الثاني مع البعد | 0.463*-0.497* |
| معامل ارتباط كل سؤال مع المجموع الكلي | 0.506*-0.572* |
| **ارتباط المحاور الأول والثاني** | **معامل الارتباط** |
| معامل ارتباط المحور الأول مع المحور الثاني | 0.723** |
| معامل ارتباط المحور الأول مع المحور | 0.819** |
| معامل ارتباط المحور الثاني مع المحور | 0.812** |

****. الارتباط دال عند مستوى (0.01)  *. الارتباط دال عند مستوى (0.05)**

يلاحظ من جدول رقم (2) أن معاملات الارتباط لجميع محاور الاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ومستوى (0.05)، ويشير ذلك أن كل محور من محاور الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق مع بقية المحاور ومع الاختبار. وفي ضوء الجدول السابق، فإن اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ويعطي ثقة في نتائج تطبيقه على الطلاب المعلمين.

**8– اختبار المعرفة التدريسية النظري المفاهيمي والتطبيقي في صورته النهائية:**

بعد ضبط اختبار المعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية إحصائيًا، أصبح الاختبار المفاهيمي في صورته النهائية يتكون من (16) سؤالًا، والتطبيقي من (16) سؤالًا.

**9– إعداد مفتاح تصحيح اختبار المعرفة التدريسية النظري المفاهيمي والتطبيقي:**

تم إعداد مفتاح التصحيح الخاص للاختبار التحصيلي للمعرفة النظرية المفاهيمية والتطبيقية؛ للاستفادة منه في تصحيح أسئلة الاختبار.

**ثانيًا: تطبيق أدوات الدراسة:**

تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب المعلمين (30 طالبًا)، منهم تخصص الشريعة (15 طالبًا)، تخصص أصول الدين (15 طالبًا)، كما تم تصحيح استجابات الطلاب المعلمين على هذه الأدوات، ثم رصد درجات الطلاب المعلمين في الاختبار المعرفة التدريسية بمحوريه النظري المفاهيمي والتطبيقي؛ وذلك تمهيدًا لمعالجة هذه الدرجات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية.
2- الانحرافات المعيارية.
3- اختبار (ت) لمقارنة درجات الطلاب المعلمين.
4- «مان وتني» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين.

**نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها**

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل درجات الطلاب المعلمين في كل من: اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية، وقد تم عرضها ومناقشتها وفقا لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

**أولًا: إجابة السؤال الأول: ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية؟**

وللإجابة عن السؤال تمت المعالجة الإحصائية. ويوضح جدول رقم (3) التالي نتائج المعالجة الإحصائية:

***جدول رقم (3) النسبة المئوية لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة التدريسية***

| محاور الاختبار | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: المعرفة النظرية المفاهيمية | 30 | 8.0333 | 2.90639 | مستوى متوسط |
| المحور الثاني: المعرفة التطبيقية | 30 | 8.8667 | 2.64879 | مستوى متوسط |
| المعرفة التدريسية | 30 | 16.90 | 5.03334 | مستوى متوسط |

يتضح من الجدول رقم (3) أن متوسط مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة التدريسية المفاهيمية بلغ (8.0333)، وبدرجة متوسطة، ومتوسط المعرفة التطبيقية (8.8667) وبدرجة متوسطة. أما على مستوى المعرفة التدريسية فيلاحظ أن المتوسط بلغ (16.90). وهذا يشير إلى توفر المعرفة التدريسية بمستوى متوسط لدى الطلاب المعلمين، ومن المفترض أن يكون المستوى أعلى من المتوسط. ويعزو الباحث النتيجة إلى توفر المعرفة التدريسية المفاهيمية والتطبيقية، والمعرفة التدريسية بمستوى متوسط؛ مما أثر على نوعية استجاباتهم على الاختبار التحصيلي، وبالتالي كانت هذه الاستجابات بدرجة توفر متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم كفاية المكون المعرفي لمقرر طرق التدريس في خطط وبرامج إعداد المعلم؛ حيث إن الخطة تتضمن فقط مقررًا واحدًا خلال فصل دراسي، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة الجهيمي (2008)، والتي أشارت أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية كانت متدنية. ودراسة حمزة (2010)؛ حيث أشارت إلى أن متوسط درجات الطلاب بلغ (47%)، وهو أقل من درجة النجاح الصغرى المعتمدة (50%). ودراسة العابد (2009)؛ حيث أشارت نتائجها إلى تدني مستوى فهم الطلاب معلمي الصف للمفاهيم. ويظهر للباحث أن متوسط الممارسة التطبيقية أعلى من

الجوانب المفاهيمية؛ حيث إن متوسط الممارسات التطبيقية (8.8667)، ومتوسط الجوانب النظرية (8.0333). وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة خشان وآخرون (2014)، والتي أشارت إلى ميل معلمي الرياضات لتوظيف المعرفة الإجرائية بشكل ملحوظ أكبر من المفاهيمية. ولمقارنة نتائج الطلاب المعلمين في الاختبار النظري المفاهيمي والتطبيقي بمتوسط الحد المقبول للكفاية والذي تم تحديده بالدراسة (70%)؛ فقد تمت مقارنة هذه النتائج بحد الكفاية. ويوضح جدول رقم (4)، ورقم (5)، ورقم (6) نتائج المعالجة الإحصائية:

ولاختبار صحة الفرض: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في الاختبار التحصيلي للمعرفة التدريسية، وبين متوسط الحد المقبول للكفاية (70%)؛**

تمت المعالجة الإحصائية. ويوضح جدول رقم (4) التالي نتائج المعالجة الإحصائية:

***جدول رقم (4) نتائج اختبار «ت» لدرجات طلاب البكالوريوس في مقياس المعرفة التدريسية***

| العدد | درجة الحرية | متوسط العينة | المتوسط الفرضي | متوسط الفرق | قيمة «ت» المحسوبة | الاحتمال (**Sig P.value**) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | 29 | 16.9 | 22.4 | -5.5 | -5.985 | 0 |

يتضح من جدول رقم (4) أن قيمة الاحتمال (Value .P) أقل من (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط العينة الفعلي (**16.9**)، وبين المتوسط الفرضي (22.4)، ويمثل المتوسط الفرضي (70%). وبهذا يتم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق لا يتصف بأنه مرتفع بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي، ويسوغ ذلك بضعف الخلفية السابقة للطلاب؛ لعدم توفر مقرر طرق تدريس عامة تسبق طرق التدريس التخصصية، والتي قد تعد أساسًا لتعلم الطلاب المعلمين المفاهيم والتطبيقات.

**ثانيًا: إجابة السؤال الثاني: ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية؟**

وللإجابة عن السؤال؛ تمت المعالجة الإحصائية. ويوضح جدول رقم (5) التالي نتائج المعالجة الإحصائية:

***جدول رقم (5) نتائج اختبار «ت» لدرجات طلاب البكالوريوس في مقياس المعرفة التدريسية النظرية (المفاهيمية)***

| العدد | درجة الحرية | متوسط العينة | المتوسط الفرضي | متوسط الفرق | قيمة «ت» المحسوبة | الاحتمال(**Sig P.value**) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | 29 | 8.03 | 11.2 | 3.17- | 5.968- | 0 |

يتضح من جدول رقم (5) أن قيمة الاحتمال (Value .P) أقل من (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط العينة الفعلي (**8.03**)، وبين المتوسط الفرضي (**11.2**)؛ ويمثل المتوسط الفرضي (70%). وبهذا يتم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في الاختبار التحصيلي للمعرفة التدريسية النظرية (المفاهيمية)، ومتوسط الحد المقبول للكفاية (70%)**؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي، وإن كانت هذه النسبة متوسطة، فإنها لم تصل إلى درجة التمكن المحددة بالدراسة (70%)، وقد يعلل ذلك بالضعف في المعلومات السابقة للطلاب المعلمين، والتي قد تعد أساسًا لتعلم المفاهيم التدريسية، وكذلك كثرة المفاهيم التدريسية في المقررات؛ مما يؤثر على الاستيعاب للمفاهيم.

**ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين للمعرفة التدريسية التطبيقية؟**

وللإجابة عن السؤال؛ تمت المعالجة الإحصائية. ويوضح جدول رقم (6) التالي نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول رقم (6) نتائج اختبار «ت» لدرجات طلاب البكالوريوس في مقياس المعرفة التدريسية التطبيقية

| العدد | درجة الحرية | متوسط العينة | المتوسط الفرضي | متوسط الفرق | قيمة «ت» المحسوبة | الاحتمال (Sig P.value) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | 29 | 8.87 | 11.2 | 3.33- | 4.825 | 0 |

يتضح من جدول رقم (6) أن قيمة الاحتمال (Value .P) أقل من (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط العينة الفعلي (8.87)، وبين المتوسط الفرضي (11.2). وبهذا يتم رفض الفرض الثالث من فروض الدراسة **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في الاختبار التحصيلي للمعرفة التدريسية التطبيقية، ومتوسط الحد المقبول للكفاية (70%)**؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يشير إلى أهمية المعارف التدريسية النظرية وانعكاس أثرها على التطبيقات والإجراءات التدريسية؛ لذلك جاءت نتائج الدراسة بمستوى متوسط في الجانب النظري – كما هو موضح في نتائج الدراسة – وكذلك بمستوى متوسط في الجانب التطبيقي، ويسوغ هذا المستوى بما تقدمه برامج إعداد الطلاب المعلمين؛ حيث إن هذه البرامج يفترض أن تؤكد على المعرفة التدريسية بجانبيها المفاهيمي، والتطبيقي. وهذا يؤكد أهمية المعرفة التدريسية من جميع جوانبها. وإن كانت هذه النسبة متوسطة فإنها لم تصل إلى درجة التمكن المحددة بالدراسة (70%)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الخلفية للطلاب؛ لعدم توفر مقرر طرق تدريس عامة تسبق طرق التدريس التخصصية، والتي قد تعد أساسًا لتعلم الطلاب المعلمين التطبيقات. واعتقاد أعضاء هيئة التدريس بأنه تم تحديد مقرر التربية العملية لأداء الممارسات التدريسية لما تم دراسته نظريًا في مقرر طرق التدريس؛ مما أثر على الممارسة التطبيقية للطرق التدريسية أثناء تدريس مقرر طرق التدريس. والزمن المتاح للتدريس؛ حيث إن الجوانب التطبيقية تحتاج إلى تحديد زمن أعلى من زمن المحاضر، ويؤكد ذلك نتائج دراسة (Odegaard & Haug, Mork & Sorvik, 2014)؛ حيث أشارت إلى أن عامل الوقت من العوامل التي لا تتيح المشاركة. ويوضح جدول رقم (7)، ورقم (8) تراكم النسبة المئوية لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية:

جدول رقم (7) تراكم النسبة المئوية لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية

| م | الدرجة | التكرار | النسبة المئوية | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 4 | 13.3 | 13.3 |
| 2 | 5 | 2 | 6.7 | 20 |
| 3 | 6 | 4 | 13.3 | 33.3 |
| 4 | 7 | 5 | 16.7 | 50 |
| 5 | 8 | 3 | 10 | 60 |
| 6 | 9 | 3 | 10 | 70 |
| 7 | 10 | 3 | 10 | 80 |
| 8 | 11 | 1 | 3.3 | 83.3 |
| 9 | 12 | 2 | 6.7 | 90 |
| 10 | 13 | 2 | 6.7 | 96.7 |
| 11 | 14 | 1 | 3.3 | 100 |
| | | 30 | 100 | 100 |

يتضح من جدول رقم (7) أن (15) طالبًا معلمًا بنسبه (50%) من طلاب العينة كانت درجاتهم أقل من 50% في التمكن من المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية؛ مما يشير إلى مستوى منخفض من التمكن في المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، وأن (3) من الطلاب المعلمين بنسبة (10%) كانت درجاتهم 50%، و(12) من الطلاب المعلمين بنسبة (40%) كانت درجتهم أعلى من 50% ؛ مما يشير إلى مستوى متوسط من التمكن في المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية. ويُلاحظ أن الطلاب المعلمين مستواهم في أي مفردة اختبارية لم يتجاوز (14) درجة.

***جدول رقم (8) تراكم النسبة المئوية لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة التدريسية التطبيقية***

| م | الدرجة | التكرار | النسبة المئوية | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 1 | 3.3 | 3.3 |
| 2 | 4 | 2 | 6.7 | 10 |
| 3 | 5 | 1 | 3.3 | 13.3 |
| 4 | 6 | 1 | 3.3 | 16.6 |
| 5 | 7 | 3 | 10 | 26.6 |
| 6 | 8 | 3 | 10 | 36.6 |
| 7 | 9 | 6 | 20 | 56.6 |
| 8 | 10 | 4 | 13.3 | 69.9 |
| 9 | 11 | 6 | 20 | 89.9 |
| 10 | 12 | 1 | 3.3 | 93.2 |
| 11 | 13 | 1 | 3.3 | 96.5 |
| 12 | 14 | 1 | 3.3 | 100 |
| | | 30 | 100 | 100 |

يتضح من جدول رقم (8) أن (8) من الطلاب المعلمين بنسبة (26.7%)، كانت درجاتهم أقل من 50% في التمكن من المعرفة التدريسية التطبيقية؛ مما يشير إلى مستوى منخفض من التمكن في المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، وأن (3) من الطلاب المعلمين بنسبة (10%) كانت درجتهم 50%، و(19) طالبًا معلمًا بنسبة (63.3%) كانت درجتهم أعلى من 50% درجة؛ مما يشير إلى مستوى متوسط من التمكن في المعرفة التدريسية التطبيقية، ويُلاحظ أن الطلاب المعلمين مستواهم في أي مفردة اختبارية لم يتجاوز (14) درجة.

**رابعًا: إجابة السؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية لمفاهيمية، والتطبيقية والمعرفة التدريسية؟**

وللإجابة عن السؤال تمت المعالجة الإحصائية. ويوضح جدول رقم (9) التالي نتائج المعالجة الإحصائية:

*جدول رقم (9) القيمة والدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين تخصص شريعة وأصول الدين في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية*

| محاور الاختبار | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann–Whitney–U | قيمة Z | الاحتمال (Sig P.value) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية | شريعة | 15 | 17.43 | 261.50 | 83.5 | 1.21- | 0.226 |
| | أصول دين | 15 | 13.57 | 203.50 | | | |
| المعرفة التدريسية التطبيقية | شريعة | 15 | 14.33 | 215.00 | 95 | 0.733- | 0.463 |
| | أصول دين | 15 | 16.67 | 250.00 | | | |
| المعرفة التدريسية | شريعة | 15 | 16.20 | 243.00 | 102 | 0.437- | 0.662 |
| | أصول دين | 15 | 14.80 | 222.00 | | | |

يلاحظ من جدول رقم (9) أن قيمة الاحتمال (P. Value) أكبر من (0.05) في المعارف التدريسية، والمعارف التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين. وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين، تخصص الشريعة وأصول الدين، في اختبار المعرفة التدريسية النظرية المفاهيمية، والتطبيقية والمعرفة التدريسية**. وقد تسوغ هذه النتيجة بأن مستوى معارف وتطبيقات الطلاب المعلمين كانت بدرجة متساوية للتخصصين؛ مما أثر على درجة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين، ويعزو الباحث ذلك إلى توافق محتوى مقرر طرق التدريس الذي يقدم للطلاب المعلمين تخصص الشريعة وأصول الدين. وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة حسون (2007)، والتي أشارت نتائجها أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين نتائج الطُلاب.

**توصيات الدراسة ومقترحاتها: أولًا: توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

1. أهمية تدريس المفاهيم التدريسية وضرورة التركيز عليها أثناء تقديم مقررات طرق التدريس.
2. الاهتمام بالتطبيقات التدريسية لطرق التدريس أثناء تدريس المقررات.
3. إعادة النظر في توصيف مقررات برامج إعداد الطلاب المعلمين لتضمينها المفاهيم التدريسية والتركيز على الجوانب التطبيقية.
4. تخصيص أجزاء من زمن مقررات طرق التدريس تتضمن أنشطة تنمي مهارات الممارسات التدريسية لدى الطلاب المعلمين.
5. ضرورة إعادة النظر في برامج الإعداد للمعلمين؛ بحيث تتضمن مقررًا لطرق التدريس العامة يسبق في تدريسه مقرر طرق التدريس الخاصة؛ بحيث تتضمن هذه المقررات خططًا لإكساب الطلاب المعلمين معرفة تدريسية متكاملة نظرية وتطبيقية.
6. ترسيخ مبدأ التطوير لدى الطلاب المعلمين من خلال حثهم على تطوير ممارساتهم التدريسية.

**ثانيًا: مقترحات الدراسة:**

1- دراسة تحديد مستوى المعرفة التدريسية اللازمة لتدريس مختلف التخصصات التدريسية.

2- دراسة أثر المعرفة التدريسية على تدريس المقررات بمراحل تعليمية مختلفة.

3- بناء برنامج مقترح لتنمية المعارف التدريسية النظرية المفاهيمية والتطبيقية لدى الطلاب المعلمين.

4- دراسة مقارنة بين التخصصات التربوية في مدى اكتساب الطلاب المعلمين للمعرفة التدريسية النظرية والتطبيقية.

## قائمة المصادر المراجـــع

### أولًا: المراجع العربية:


أبوعودة، عبدالرحمن محمد (2018). *مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

الأزرق، عبدالرحمن صالح (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*، ط1، ليبيا، طرابلس: دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية.

براجل، على (2004). مدى فاعلية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة باتنة الجزائرية، 5(10)، 101–118.

بلهامل، خديجة (2015). *تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة خيضر بسكرة الجزائر.

بوسعدة، قاسم؛ وبوجمعة، سلام (2010). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ملتقى التكوين بكفايات في التربية (عدد خاص)، كلية التربية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 243– 355.

التومي، عبدالرحمن (2005). *الكفاية، مقاربة نسقية*، ط3، المملكة المغربية: دار الهلال.

الجهيمي، أحمد (2008). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية العليا ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين، *مجلة التربية*، الأزهر،، (135)، 53–99.

حسون، عقيل شهاب (2007). *تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوروبي الحديث*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل.

حسين، هشام بركات (2013). المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لدى الطُلاب المعلمين بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(43)، 149–176.

حمزة، جنان مرزة (2010). تقويم مستوى طلبة كلية التربية الأساسية في اكتساب مفاهيم التاريخ القديم، *مجلة العلوم الإنسانية* كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل، (4)، 312 ـ 321.

خشان، خالد؛ قنديل، رفعت؛ خشان، محمد؛ النذير، محمد؛ والسلولي، مسفر (2014). التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، الرياض، 26(2)، 287–310.

خصاونة، أمل؛ وبركات، على (2007). المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطالبة / المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، عمان، 3(3)، 300–387.

خضر، فخري (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمان: دار المسيرة.

الخطيب، أحمد (2003). *نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة*، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية،، العين، 9–11. مارس

الدريج، محمد (2004). *التدريس الهادف*. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.

الدليمي، طه؛ والهاشمي، عبدالرحمن (2008). *المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطًا. تقويمًا، وتطويرًا*. ط1. عمان: دار أسامة.

راشد، على (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواره والإشراف عليه وتدريبه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الرشايدة، محمد (2006). *الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

الزند، وليد خضر؛ وعبيدات، هاني حتمل (2010). *المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها*. ط1. إربد: عالم الكتب الحديث.

زهران، العزب محمد (2003). أثر تنمية كفايات إتقان المحتوى على مستوى أداء طالبات كليات التربية أثناء التربية العملية، *مجلة تربويات الرضيات*، الجمعية المصرية التربويات الرياضيات، 6(1)، 222–291.

الزهراني، خالد صالح مسفر (2013). *درجة إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة في منطقة الباحة*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السيد، فؤاد البهي (1979). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشايع، فهد (2013). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج، *رسالة التربية وعلم النفس*، (42)، 58–92.

الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، 2(4)، 1–50.

شطناوي، عبدالكريم (2007). الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص معلم مجال (علمي وأدبي) في كلية التربية بعبري، سلطانة عمان من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدرسة الظاهر جنوب، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 1(1)، 119–158.

صبري، ماهر إسماعيل (2008). *التدريس مبادئه ومهاراته*. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.

العابد، أسامة (2009). معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة بذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(3)، 187 ـ 199.

العازمي، بدر حمد؛ العجمي، ناصر محمد؛ والرشيدي، حسين مجبل (2016). تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية، *مجلة كلية التربية ببنها*، كلية التربية، 27(108)، 1–98.

عبدالباقي، عبدالغني وآخرون (2005). دليل التقويم الذاتي التدريسي بمؤسسات التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العُليا للتقويم والاعتماد، *وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، الخرطوم، يوليو.

عبدالسلام، مصطفى (2006). *أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العمري، علي عبد الهادي؛ نوافلة، وليد حسين؛ والعمري، وصال هاني (2016). مستوى فهم طلبة التربية العملية في تخصص معلم الصف للمفاهيم العلمية الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة الأولى، *مجلة التربية والعلوم*، الجامعة الإسلامية، غزة، 156– 171.

العميري، سليمان محمد (2011). *أسباب عزوف بعض معلمي التربية الإسلامية عن التدريس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غنيم، سميرة؛ عبد، إيمان؛ وعياش، آمال (2016). أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي العلوم والرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن وكيفية تأثرها بمعتقداتهم التربوية. *دراسات، العلوم التربوية*، 43(4)، 1463–1481.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). *كفايات التدريس، التدريب، المفهوم، الأداء*. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كاظم، أحمد خيري؛ وجابر، عبدالحميد جابر (2007). *الوسائل التعليمية والمنهج*. ط1. عمان: دار الفكر.

كنعان، أحمد علي (2004): *رؤية مستقبلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية*، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي — نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، جامعة السلطان قابوس، مسقط، (5)، 1–55 .

مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود (2000). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. ط1. عمان: دار المسيرة.

مصطفى، إنتصار غازي (2009). خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة، *مجلة دمشق*، كلية التربية، جامعة دمشق، 25(4)، 251– 287.

مقاط، محمد (2002). *الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي بمحافظات غزة*، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

الناشف، سلمى زكي (2004). *طرق تدريس العلوم*. ط2. عمان: دار البشير للنشر والتوزيع.

النجم، منال (2010). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.

الهلالي، الشربيني الهلالي (2008). دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة المنصورة، مركز تطوير الأداء الجامعي، سلسلة التنمية المعرفية، *مجلة بحوث التربية النوعية*، (13)، 467–540.

**أولًا: المراجع العربية:**

Abdel-Baqi ,Abdel-Ghani ,and others .(2005) Teaching Self-Assessment Guide in Higher Education Institutions ,*Series of Publications of the Supreme Commission for Evaluation and Accreditation*, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Khartoum, July.

Abdel Salam, Mustafa Abdel Salam, (2006). *Fundamentals of Teaching and Teacher .Professional Development*, Alexandria, New University House

Abu Oudeh, Abdul Rahman Muhammad (2018). *The level of conceptual and procedural knowledge necessary for teaching mathematics at the basic stage among student teachers at the Islamic University of Gaza*, an unpublished master's thesis, the Islamic University.

Al-Abed, Osama (2009). The faith of classroom teacher students in its effectiveness in science education and its relationship to their level of understanding of scientific concepts, *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 187 - 199.

Al-Amiri, Suleiman Muhammad (2011). *The reasons for the reluctance of some Islamic education teachers from teaching at the secondary level from the point of view of teachers and educational supervisors*. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Azmi, Badr Hamad, Al-Ajmi, Nasser Muhammad, Al-Rashidi, Hussein Mujbil (2016). A proposed conception to develop the system of preparing the general education teacher in the Arab world to face local and global developments, *Journal of the Faculty of Education in Benha, Faculty of Education*, 27 (108), 1-98.

Al Azraq, Abdul Rahman Saleh (2000). *Educational Psychology for Teachers*, 1st Edition, Libya, Tripoli, Arab Thought House, Tripoli Scientific Library.

Al-Dreij, Muhammad (2004). *purposeful teaching*. i 1. Al-Ain, University Book House.

Al-Dulaimi, Taha, and Al-Hashimi Abdul Rahman (2008). *Curricula between Tradition and Renewal, Planning, Evaluation, and Development*, 1st Edition, Amman, Dar Osama.

Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen Kazem (2003). *Teaching competencies, training, concept, performance*, 1st edition , Amman, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Juhaimi, Ahmed (2008). Teaching competencies necessary for teachers of Sharia sciences in the upper primary stage and the extent of their practice from the point of view of educational supervisors, *Education Journal*, (135), Al-Azhar, 53-99.

Al-Khatib, Ahmed (2003). *A proposed model for preparing the teacher in the Arab world for the third millennium*, research presented to the Conference on Teacher Preparation for the Third

Millennium, College of Education, United Arab Emirates University, March 9-11, Al Ain.

Al-Najm, Manal (2010). *The effectiveness of a proposed program in developing practical education skills for students of the Islamic Studies Department at Al-Azhar University in Gaza*, an unpublished master's thesis, Gaza, Palestine.

Al-Nashef, Salma Zaki, (2004). *Methods of Teaching Science*, 2nd Edition, Amman, Dar Al-Bashir for Publishing and Distribution.

Al-Omari, Ali Abdel-Hadi, Nawafilah, Walid Hussein, Al-Omari, and Wessal Hani (2016). The level of understanding of practical education students in the classroom teacher's specialization of the scientific concepts contained in the science books of the first three grades, *Journal of Education and Science*, Islamic University, Gaza, 156-171.

Al-Shaya, Fahd (2013). The reality of the professional development of the teacher accompanying the project to develop mathematics and natural sciences in public education in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of program providers, *Education and Psychology Message*, (42), 58-92.

Al-Toumi, Abdel-Rahman (2005). *Competence, a systematic approach*, 3rd edition, Kingdom of Morocco, Dar Al-Hilal.

Al-Zahran, Al-Azab Muhammad (2003). The effect of developing content mastery competencies on the level of performance of female students of faculties of education during practical education, *Journal of Education Traumatology*, Egyptian Association for Mathematics Education, 6 (1), 222-291.

Al-Zahrani, Khaled Saleh Misfir (2013). *The degree of the educational supervisor's contribution to addressing the problems facing primary school teachers in implementing the developed curricula in the Al-Baha region*, published master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Zind, Walid Khader, and Obeidat, Hani Tammal (2010). *Designing, implementing, evaluating, and developing educational curricula*, 1st edition, Irbid, the modern world of books.

Belhamel, Khadija (2015). *Evaluating the level of teaching competencies for primary school teachers*, unpublished master's thesis, Khider University of Biskra, Algeria.

Bousaada, Kassem, Boudjemaa, Salam (2010). Teacher preparation in the light of modern educational trends, Journal of Humanities and Social Sciences, competencies based training forum) special issue ,(Faculty of Education ,Kasdi Merbah University ,Algeria.243-355 ,

Bragel ,Ali .(2004) The effectiveness of educational supervision in developing the teaching competencies of teachers ,*Journal of Social and Human Sciences*, University of Batna, Algeria, 5 (10), 101-118.

El-Hilali, El-Sherbiny El-Hilali (2008). A guide to terms used in quality and academic accreditation, Mansoura University, University Performance Development Center, Cognitive Development Series, *Journal of Specific Education Research*, (13), 467-540.

Elsayed Fouad Al-Bahi. (1979). *Statistical psychology and the measurement of the human mind*. Cairo, Arab Thought House.

Elsharey Balqis Ghalib (2009). An evaluation study of the teacher preparation program at the College of Education, Sultan Qaboos University, according to the requirements of academic accreditation standards, *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, College of Education, Sultan Qaboos University, 2(4), 1-50.

Ghoneim, Samira; Abd, Iman and Ayyash, Amal (2016). Forms of pedagogical content knowledge among third grade science and mathematics teachers in Jordan and how it is affect-

ed by their educational beliefs. Studies, *Educational Sciences*, 43(4), 1463-1481.

Hassoun, Aqil Shehab. (2007). *Evaluating the level of achievement of students of the history departments in the colleges of education at Al-furat Al-awsat University in the subject of modern European history*, an unpublished master's thesis, College of Education, University of Babylon.

Hamza, Janan Merzeh. (2010). Evaluating the level of students of the College of Basic Education in acquiring the concepts of ancient history, *Journal of Humanities, College of Education*, Safi al-Din al-Hilli, University of Babylon, (4), 312-321.

Hussein, Hisham Barakat (2013). Mathematical knowledge necessary for teaching mathematics at the primary level among student teachers at Teachers College, King Saud University, *Arabic Studies in Education and Psychology*, 3 (43), 149-176.

Kanaan, Ahmed Ali (2004): *A future vision for preparing and qualifying teachers in the faculties of education in Syrian universities, research presented to the international conference* - towards better preparation for the future teacher, Sultan Qaboos University, Muscat, (5), 1-55.

Kazem, Ahmed Khairy, Jaber, Abdel Hamid Jaber (2007). *Educational Aids and Curriculum*, 1st Edition, Amman, Dar Al-Fikr.

Khader, Fakhri (2006). *Methods of Teaching Social Studies*, Amman, Dar Al Masirah.

Khasawneh, Amal and Barakat, Ali (2007). Mathematical knowledge and pedagogical knowledge in mathematics for the student/teachers. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, Yarmouk University, Amman, 3(3), 300-387.

Khashan, Khaled Helmy, Kandil, Refaat Abdel-Samad, Khashan, Muhammad Mutawe', Al-Nazir, Muhammad Abdullah, Al-Salouli, Misfer Masoud (2014). Balance between procedural knowledge and conceptual knowledge and the factors affecting it among primary school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia*, Journal of Educational Sciences*, King Saud University, Riyadh, 26(2), 287-310.

Marei, Tawfiq Ahmed, Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2000). *Modern educational curricula: Concepts, elements, foundations and operations*, 1st Edition, Amman, Dar Al Masirah.

Moqat, Mohammed (2002). *Special Teaching Competencies Necessary for Mathematics Teachers in the Upper Stage of Basic Education in the Governorates of Gaza*, Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Mustafa, Intisar Ghazi (2009). Characteristics of the effective Islamic education teacher in the secondary stage from the students' point of view, *Damascus Journal*, College of Education, Damascus University, 25 (4), 251-287.

Rashid, Ali (2002). *Characteristics of the modern teacher, his roles, supervision and training*, Cairo, Arab Thought House.

Rashida, Mohammed (2006). *Educational competencies for map reading and survey in social studies*, Amman, Dar Jaffa for Publishing and Distribution.

Sabry, Maher Ismail (2008). *Teaching: Principles and Skills,* 1st Edition, Al-Rushd Library.

Shatnawi, Abdel Karim (2007). Educational competencies of female student teachers, specializing in a field teacher (scientific and literary) in the College of Education in Ibri, Sultanate of Oman from the point of view of the cooperating teachers in Al-Zaher Janoub School, *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University 1(1)-119-158.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

Al-rabaani ,A .(2014) .Th acquisition of science process skills by Omani s pre-service social studies teachers European ,*Journal of Education Studies*,6(1). 13–19.

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special, *Journal of Teacher Education*, 59 (5), pp. 389-407.

Bausmith, J. M. & Barr, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge, *Educational Researcher*,40, 175-178.

Frank, H. (2000). A study of the principles Role in the student teaching process as perceived by building administrators, the college supervisors and the cooperating teacher in the secondary school of berk country (Pennsylvania) Dis, Abs. Int P.4264.

Jaworski, B., & Gellert, U. (2003). Educating new mathematics teachers: Integrating theory and practice, and the roles of practicing teachers. In A. J. Bishop, M. A.

Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. In C.J.Craig, P.C.Meijer & J.Broeckmans (Eds.), From teacher thinking to teacher and teaching: *The evolution of a research community*, Vol. 19, PP.115-140, Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Neisler, Johnson. (2000). How does teacher education need to change, *Journal of Teacher Education*. Vol. 51.

Odegaard, M, Haug, B, Mork, S, & Sorvik, G. (2014). Challenges and support when teaching science through an integrated inquiry and literacy approach, *International Journal of Science Education*, 36(18), 2997-3020.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.

S.ZiaUllah, M.S. Farooq (2008). Effectiveness of teacher education programmers in Developing Teaching Skills for Secondary Level, *Journal of Quality and Technology (ERIC).*

# دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا (COVID- 19)

**أ.د. إيمان محمد أحمد الرويثي**
**أستاذ في التربية العلمية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

***المستخلص:***

استهدفت الدراسة التَّعرُّف على دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا، والكشف عن الصعوبات والتحدّيات التي تواجههم، وتقديم مُقترحات من وجهة نظر معلمي العلوم. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (297) معلمًا ومعلمة لمادة العلوم بالمدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والكيفي؛ للإجابة عن تساؤلات البحث، كما استخدمت أداتين وهما: الاستبانة، ومجموعات التركيز مع معلمي العلوم. وتوصَّلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة يمارسون أدوارهم غالبًا لتنمية المهارات المعرفية لدى الطلبة بالدرجة الأولى، يليها المهارات الدراسية، ثم المهارات الشخصية والحياتية، وأخيرًا المهارات التقنية. وترى عينة الدراسة أن الصعوبات المرتبطة بالمتعلم تحتل المرتبة الأولى بين الصعوبات التي تعوق معلمي العلوم بدرجة متوسطة عن تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي، تليها على التوالي: الصعوبات المرتبطة بالمعلم، ثم بيئة التَّعلُّم، ثم مقرر العلوم. كما قدّمت مجموعات التركيز عددًا من المقترحات من أهمها: تدريب المعلمين على التعليم عن بُعد، وتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لديهم، وإقامة دورات تدريبية مكثّفة للطلبة في التَّعلُّم الذاتي، وتقديم كتيبات توضيحية للتعامل مع البرامج والمنصات الإلكترونية.

**كلمات مفتاحية:** مهارات التَّعلُّم الذاتي، جائحة كورونا COVID-19، معلمو العلوم، المرحلة المتوسطة.

# The Role of Science Teachers in the Development of Self-Learning Skills for Middle School Students during Corona Pandemic (COVID-19).

**Dr. Eman Mohammad Alrwaythi**

**Professor of Science Education Imam Mohammad bin Saud Islamic University Saudi Arabia**

**Abstract:**

The study aimed to identify the role of science teachers in developing the self-learning skills of middle school students in light of the Corona Pandemic, to uncover the difficulties and challenges they face, and to make proposals from the point of view of science teachers. The sample of the study consisted of 297 science teachers in the middle school in the Riyadh region. The study used the descriptive and qualitative methods. Two tools were used: the questionnaire and focus groups of science teachers. The study found that middle school science teachers often exercise their roles of developing cognitive skills among students, followed by personal and life skills, and finally technical skills. The sample study considered that the difficulties associated with the learner ranked first among the difficulties that moderately impede science teachers without developing self-learning skills, followed by the difficulties associated with the teacher, the learning environment and the science course, respectively. The focus groups suggested a number of proposals, the most important of which were the training of teachers in distance education courses, the development of self-learning skills, and provide intensive self-learning and training courses and manuals for dealing with programs and electronic platforms for students. .Key Words: Self-learning Skills, COVID-19, Science Teachers, Middle School.

**المقدمة:**

شهد العالم في النصف الأول من عام 2020 أزمة، ربما كانت هي الأخطر في زماننا المعاصر؛ نتيجة لتفشي فيروس كورونا المُستجد (COVID-19) في جميع بلدان العالم، وقد انعكست تلك الجائحة على كل جوانب الحياة: الاجتماعية، والاقتصادية والصحية. وكان قطاع التعليم من أوائل القطاعات التي تأثرت بشكل كبير بتلك الجائحة؛ حيث أغلقت معظم الحكومات في بلدان العالم المؤسسات التعليمية مؤقتًا؛ سعيًا منها إلى الحدّ من تفشي الفيروس، وقد أثر هذا الإغلاق في تعليم ما يقارب 60٪ من إجمالي الطلاب المسجّلين بالمدارس والجامعات؛ الأمر الذي أثر في تعليم ملايين من الطلاب (اليونسكو، 2020).

ونتيجة للتداعيات الصحية لجائحة كورونا في بلدان العالم؛ أصبح من الضروري تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة خلال تلك الجائحة بالاعتماد على التعليم عن بُعد (Learning Distance)؛ بوصفه بديلًا إجباريًّا للتعليم في الأزمات، وقد أصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) تقريرًا يحتوي على إطار عمل لتوجيه تطوير إستراتيجيات التعليم، ودعم الحكومات في اتخاذ استجابة تعليمية تجاه فيروس كورونا، ويتضمّن نتائج استطلاع رأي في (80) دولة بالعالم حول التحديات التي واجهها قطاع التعليم بسبب الوباء عام 2020، وتوصّلت الدراسة إلى قائمة مرجعية للمهام المطلوبة لدعم استجابة التعليم عن بُعد في جميع بلدان العالم (ريمرز وشلايشر، 2020).

وقد يرجع تبني نظام التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا إلى عدد من المسوغات منها: أن التعليم عن بُعد يتيح إدخال تغييرات في أنظمة الدراسة؛ بحيث لا تقتصر على الطالب النظامي، وإنما تتيح الفرص للدراسات المسائية أو التعليم المتناوب، وكذلك وجود خبرة لدى بعض مؤسسات التعليم؛ حيث أُنشئت أقسام للتعلم عن بُعد والتعليم المستمر ضمن إطار مؤسسات التعليم المباشر. كما أنه يستجيب إلى العديد من المبادئ الحديثة في التربية وعلم النفس، مثل: توفّر الدافعية للتعلم، ومراعاة أساليب التَّعلُّم عند الأفراد، بالإضافة إلى مرونة هذا النوع من التَّعلُّم، بخاصة في الحدود الزمانية والمكانية أمام وسائل الاتصالات والتقنيات المتنوّعة (الفرا،2003). وتتواءم تلك المسوغات مع الظروف الحالية لجائحة كورونا؛ حيث ساعدت على سرعة الاستجابة للتغيرات الحادثة، والانتقال بشكل رسمي للتعليم عن بُعد في تدريس طلاب مراحل التعليم العام والجامعي.

وقد أظهرت نتائج دراسة رمضان (2020) –التي اعتمدت على المنهج النوعي– أن التعليم عن بُعد أحد الوسائل الناجحة في التعامل مع إشكاليات التعليم الناتجة عن جائحة كورونا؛ حيث يَتناسب مع الظروف الطارئة، كما أنه يُسهم في حلّ الإشكاليات الخاصة بتقويم الطلاب، من خلال توظيف أدوات التقويم الإلكتروني في تقويم الأداء. وأكّدت تلك النتائج دراسة باسيلايا وكفافادز (Basilaia, Kvavadze, 2020) التي استهدفت تقصي تجربة الانتقال من التعليم في المدارس إلى التَّعلُّم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، ووظّفت المنهج الوصفي الوثائقي عبر مناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت، وتَوصَّلت إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحًا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات بزيادة فاعلية التدريس الجماعي، وزيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

وقد اتجهت المملكة العربية السعودية إلى استخدام التعليم عن بُعد في ظل الإجراءات الاحترازية؛ إذ فعّلت وزارة التعليم منصّة المدرسة الافتراضية، كما أتاحت بدائل متعددة وقنوات متنوّعة متزامنة وغير متزامنة؛ لتمكين الطلبة من الاستمرار في التَّعلُّم ومواصلة مسيرتهم التعليمية، وتقليل الفاقد التعليمي، كبوابة التعليم الوطنية (عين)، وقنوات عين الفضائية أو على اليوتيوب، وفي هذا الإطار أظهرت نتائج دارسة المفيز (2020) أن مستوى الجاهزية التنظيمية والبشرية والتقنية لمدارس التعليم العام خلال جائحة كورونا بالسعودية والمُطبّقة لبوابة المستقبل للتحوّل الرقمي، جاء بدرجة موافقة عالية من خلال استبانة لعينة من (329) قائدًا وقائدة لمدارس التعليم العام، بينما جاءت الجاهزية التقنية بدرجة موافقة متوسطة.

ويتطلّب استخدام التعليم عن بُعد –بوصفه بديلًا للتعليم النظامي في ظل جائحة كورونا– إكساب المتعلمين مجموعة من

المهارات التي تمكّنهم من تحقيق مبدأ اعتمادية المتعلم على نفسه؛ حيث أصبح من الضرورة تزويد المتعلمين بمهارات التَّعلُّم الذاتي؛ حتى يستطيعوا متابعة تعلّمهم في ظل تلك الجائحة. وتمكّن مهارات التَّعلُّم الذاتي المتعلمين من وضع أهداف تعلمهم، ومراقبتها وتنظيمها والتحكّم في معارفهم ودوافعهم وسلوكياتهم المرتبطة بأهدافهم (Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2005). وتُعرّف مهارات التَّعلُّم الذاتي بأنها: «قدرة المتعلم على تخطيط عمليات التَّعلُّم بشكل مستقل وتنفيذها وتقويمها، وتنطوي على اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية والسلوكية لعملية التَّعلُّم» (Wirth & Leutner, 2008, p).

وقد أصبحت مهارات التَّعلُّم الذاتي تحتل مكانة مهمة بين أنواع مهارات التَّعلُّم المختلفة؛ حيث تُسهم في نمو شخصية المتعلم ككل، وقدراته العقلية ومهاراته الحسية بصورة خاصة. وهناك العديد من الدراسات التي أكّدت أهمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في التعليم والتعلم، ومنها: دراسة جهانشير وإبراهيمي (Jahanshir& Ebrahimi, 2011) التي كشفت عن أثر مهارات التَّعلُّم الذاتي في الأداء العملي لإنجاز وظائفهم بكفاءة وفعالية لعينة من الطلبة (15) في إسبانيا، وانخفاض مستوى القلق لديهم، بالإضافة إلى قدرة المعلم على التمييز بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.

كما صنّفت دراسة الرشيدي (2020) مهارات التعلم الذاتي إلى: تنظيمية، والتوجيه والتحكم، واستخدام مصادر التَّعلُّم، والتقويم الذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك دور التَّعلُّم الإلكتروني (التقنية) في تحسين مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى (60) من طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل بالسعودية. وقد تشابه تصنيف مهارات التعلم الذاتي للرشيدي مع دراسة السعايدة (2020)، لكنها استهدفت استقصاء أثر التدريس باستخدام الآيباد لمادة العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى (54) طالبًا من طلبة الصف السادس في عمان، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي الدرجات على مقياس مهارات التَّعلُّم الذاتي الأربعة لصالح المجموعة التجريبية يعزى لطريقة التدريس باستخدام الآيباد.

وفي المقابل، فإن دراسة الحربي (2019) صنّفت مهارات التعلم الذاتي إلى: (المعارف الذاتية– السمات الشخصية– التنمية المهنية)، وتوصّلت نتائج الدراسة العملية إلى فاعلية الإستراتيجية التدريسية المعتمدة على التعلّم الإلكتروني في تنمية مهارتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي لدى الطلبة المعلمين (30) تخصّص الفيزياء. أما دراسة المولة (2019) فقد صنّفت مهارات التعلم الذاتي إلى: (التخطيط، والتنظيم، وإدارة الوقت، والعمل الجماعي, والتقويم الذاتي) في مادة الفيزياء، وكشفت نتائجها عن فاعلية التَّعلُّم القائم على المشروعات عبر الويب في التحصيل الدراسي ومهارات التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية. كما أكّدت دراسة رضا (2020) دور التعلم الإلكتروني (الصف المقلوب) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى (82) من طلبة كلية التربية، ووجود علاقة إيجابية ارتباطية دالة إحصائيًّا بين مهارات التَّعلُّم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى الطلاب .وأظهرت نتائج دراسة القطاونة (2020) فعالية التعليم المدمج في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي بمادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية (30) بمحافظة الكرك.

أما دراسة الربابعة (2020) فكشفت عن وجود علاقة دالة إحصائيًّا وإيجابية بين التعليم عن بُعد والتعلم الذاتي، وأن مستوى التعليم عن بُعد ومستوى التَّعلُّم الذاتي كان بدرجة متوسطة من وجهة نظر (138) من طلبة جامعة الزرقاء الخاصة في ظل انتشار فيروس كورونا.

كما توصّلت دراسة الزبون (Alzboon,2015) إلى أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تنمية مهارتي التَّعلُّم الذاتي والتواصل الاجتماعي وتحصيل (30) من طلبة الجامعة الأردنية. كما أظهرت نتائج دراسة الزبيدي (Alzubaidi,2013) أن مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى (534) طلبة كلية العلوم التربوية في ضوء التعامل مع المُستحدثات التقنية الحديثة جاء بدرجة مرتفعة.

ويبرز هذا التعدد والتنوع في تصنيف مهارات التَّعلُّم الذاتي وارتباطه بالتعلم الإلكتروني أهمية تحديد مهارات التَّعلُّم الذاتي اللازم إكسابها للطلبة في ظل الأزمة الحالية، والمرتبطة بجائحة كورونا، بالإضافة إلى أهمية تدريبهم على ممارستها وإعدادهم ليكونوا أفرادًا قابلين للتعلم باستمرار، وليسوا فقط متعلمين؛ حتى لا يكون التعليم عابرًا ومرتبطًا بتلك الأزمة، ويتطلّب هذا وجود معلم كفء يساعد الطلبة على اكتساب تلك المهارات التي تُعدُّ

من المتطلّبات السابقة لتفعيل التعليم عن بُعد، والاستفادة منه، والاستمرار في عملية التعليم والتعلم (ريمرز وشلايشر، 2020).

وهناك العديد من الأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة، ومنها: توجيه المتعلمين وإرشادهم نحو كيفية استخدام المواد التعليمية، وتعريفهم بكيفية التَّعلُّم – سواء من الكتب والمصادر المختلفة، أو من التجارب العملية المتنوّعة– والإشراف على تعليم المتعلمين ودراستهم الذاتية، وتوفير المواد التعليمية اللازمة، وربط التَّعلُّم بالحياة وجعلها السياق في التَّعلُّم، وتشجيعهم على كسب الثقة بالذات، وإيجاد جو مشجّع على التوجيه الذاتي والاستقصاء، وتشخيص حاجات كل متعلم وتقويم تقدّمه في الدراسة (عامر والمصري، 2012).

ولكي يقوم المعلم بتلك الأدوار لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبته؛ لا بد أن يتوفّر لديه عدد من الخصائص من أهمها: إدراك المعلم ووعيه لمفهوم التَّعلُّم الذاتي وأهدافه واقتناعه بأهميته، وحرصه على توفير أفضل الظروف المناسبة والتسهيلات للدراسة الذاتية للمتعلمين، وإلمامه بالمادة الدراسية والمفاهيم والحقائق التي يتضمّنها، وطرق التدريس المناسبة ذات العلاقة بالتعلم الذاتي، وتشجيع المناقشة والمشاركة، وتنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم، والإجابة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم، والتشجيع على البحث عن حلول من المصادر العلمية المعتمدة (دروزة، 2007).

وفي هذا الإطار تناولت دراسة القاسم (2018) دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلبة، واستخدمت استبانة لقياس درجة الممارسة لعينة (426) من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا بفلسطين، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة جدًّا (87.4%)؛ حيث بلغت مهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية (90%)، بينما حصلت مهارات العملية التعليمية على (88.01%)، أما مهارات أساليب التدريس والمناهج فحصلت على (84.2%)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أدوار المعلم تبعًا لـمُتغيّرات: المحافظة والجنس والدرجة العلمية، ووجود فروق في الدرجة المرتبطة بالمهارات المتعلّقة بأساليب التدريس والمناهج التربوية تبعًا لـمُتغيّر الدرجة العلمية. وأوصت الدراسة بأهمية توفير ما يلزم للمعلمين لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة. أما دراسة لومبارد وإنجلز وأثناسو (Lombaerts, Engels & Athanasou, 2007)، فقد استهدفت معرفة مدى تطبيق المعلمين لأساليب تدريسية تنمّي مهارات التعلم الذاتي لطلبتهم. واستخدمت الدراسة مقياسًا خاصًّا لعينة (399) معلمًا من المدارس الابتدائية؛ لتحديد مدى ممارستهم وعلاقتهم بالتعلم الذاتي، وأظهرت النتائج أن تطبيق المعلمين لأساليب تدريسية تنمّي مهارات التعلم الذاتي كانت بمستوى مرتفع وملائم للصفوف الأولية من التعليم الابتدائي.

وهناك عدد من المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم عند تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في المدارس، وهي (المشهداني، 2020): مشكلة المواد التعليمية، وعدم وجود مستويات متعددة توافق قدرات المتعلمين على التحصيل، والمشكلات الإدارية المتعلّقة بتنظيم المتعلمين في مجموعات تتفق مع حاجاتهم ورغباتهم، ومشكلة توفير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي، ومشكلات تتعلّق بالمتعلم نفسه؛ حيث توجد لكل متعلم طريقة تناسبه في التَّعلُّم، فبعضهم يفضّل التَّعلُّم مستقلًا عن الآخرين، ويحتاج بعضهم الآخر للمتابعة والتشجيع في كل خطوة.

ومع أهمية دور المعلم والمشكلات التي يمكن أن تواجهه في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي؛ تظهر لدينا المناهج التي تعدُّ وسيطًا مهمًّا لتنمية المهارات المختلفة – ومنها التَّعلُّم الذاتي– وتُعدّ مناهج العلوم مجالًا خصبًا لتنمية تلك المهارات؛ حيث إن مناهج العلوم تعدُّ إحدى الركائز الأساسية للتطور العلمي والتقني؛ إذ إن طبيعة بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للموضوعات يجعل منها ميدانًا خصبًا للتدريب على المهارات اللازمة للبحث والتفكير، وحلّ المشكلات الحياتية التي تواجه الطلاب في حياتهم. وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعلم العلوم أهمية استخدام التَّعلُّم الذاتي لمواجهة التضخم المعرفي ومتطلّبات العصر (الزنيدي، 2013). كما أن كتب العلوم المترجمة من سلسلة ماجروهيل، التي تُدرّس في مراحل التعليم العام بالمملكة تستند إلى عدد من المحاور، منها: الاهتمام بممارسات التَّعلُّم التي

تعتمد على جهد المتعلم كالتعلم الذاتي، وتضمين مواقف تعطي للمتعلمين الفرصة للبناء على المعرفة السابقة، وتزويدهم بمهارات التَّعلُّم اللازمة للبحث والاستنتاج والفهم العميق من خلال الاستدلال (الراشد، 2010).

ويتطلّب تطوير مهارات التَّعلُّم الذاتي وتوجيهها لدى الطلبة في مناهج العلوم أن يتعرّفوا على الأهداف والغايات من تعلم العلوم، والقدرة على التقييم الذاتي والتأمل الذاتي وفهمه، وبالرغم من تلك الأهمية، لكن العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف في تناول مناهج العلوم لمهارات التَّعلُّم الذاتي، كدراستي الحربي (2018) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي في نظام المقررات بالسعودية؛ بلغت 58%، وأن المهارات التي لم تُضمّن في كتاب الكيمياء هي: تحقيق التعاون مع الآخرين، والمشاركة في حلّ المشكلات. وبالنسبة لمناهج الأحياء فقد كشفت نتائج دراسة الدغيم والزيد (2015) عن أن تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي جاء بدرجات تضمين مختلفة في: كتاب الطالب، ودليل المعلم، كما توصَّلت النتائج إلى ضعف تفعيل المعلمات لتلك المهارات، وأوصت بأهمية تدريب المعلمين على مهارات التَّعلُّم الذاتي وبدرجة عالية. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الزيد (2013) بالنسبة لمنهج الأحياء للصف الأول الثانوي؛ حيث جاءت درجة تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي في منهج الأحياء من حيث التضمين الأعلى: درجة المتن، ثم التقويم، ثم الأنشطة، وأن درجة تطبيق (30) من معلمات الأحياء لمهارات التَّعلُّم الذاتي كانت بدرجة متوسطة.

وحيث إننا نمرّ بالعديد من التغيرات التربوية في ظل جائحة كورونا؛ فإن الأمر يتطلّب الاهتمام بتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي، التي تُشكّل المحرك الرئيس للتعليم عن بُعد لدى الطالب؛ حيث تحفّزه على الاطلاع على المواد والمحتوى التعليمي المرسل والتفاعل معه، وكلما استخدم المعلم التعليم عن بُعد والاعتماد عليه زاد تفاعل الطلبة بجدية مع المحتوى التعليمي، وزادت مهارات التَّعلُّم الذاتي (الربابعة، 2020).

وبناء على ما سبق، يتضح أهمية دور المعلم بصفة عامة، ومعلم العلوم بصفة خاصة في تنظيم عمليات التَّعلُّم وتوجيهها، بالتركيز على تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى المتعلم، وتطوير أدائه، ومساعدته على التكيّف مع المتغيّرات التربوية، بخاصة في ظل الأزمات كجائحة كورونا.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

التغييرات التي يواجهها عالم اليوم نتيجة انتشار وباء كورونا (كوفيد 19)، وما ترتب عليه من تحديات تربوية؛ أثرت في جميع المستفيدين من عملية التعليم، كما أسهمت في تعزيز الاتجاه نحو توظيف مهارات التَّعلُّم الذاتي، بوصفها أهم متطلّب في التعليم عن بُعد؛ حيث تواكب هذه المهارات متطلّبات الأزمة الحالية، وتُحقّق معها أهداف التعليم عن بُعد، وذلك بما تتميّز به من قدرة على تحقيق المواءمة بين التعليم والظروف الاجتماعية والصحية والتقنية الراهنة والمستقبلية، والاستفادة من التقدّم التقني والظروف الحالية، ومساندة استراتيجيات التعليم في المؤسسات التعليمية.

ولم تعد تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي مجرد ترفٍ، بل إنها ضرورة مُلحّة تفرضها طبيعة التحدّيات والمشكلات التي تواجهنا في ظل جائحة كورونا؛ بما يُسهم في تحقيق مخرجات التَّعلُّم في التعليم عن بُعد، الذي هو التعليم الرسمي في العديد من البلدان – ومنها المملكة العربية السعودية– وقد أكّدت دراسة الدهشان (2020) أن من أهم التحدّيات التي تواجه تجربة الاعتماد على التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا: ضعف تفاعل الطلبة في التعليم، وصعوبة ضبط عملية التعليم وفاعليتها عبر الإنترنت؛ بسبب الأعداد الكبيرة، وضعف مهارات التَّعلُّم الذاتي لديهم، وتناولت نتائج دراسة عثمان وآخرين (2019) واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التَّعلُّم الذاتي، والصعوبات التي تواجهه من خلال استبانة طُبّقت على (50) طالبًا وطالبة، وتوصّلت إلى أن الطلبة يمتلكون أنشطة وخبرات عملية مرتبطة بمهارات التَّعلُّم الذاتي بدرجة متوسطة، وأن هناك صعوبات تواجههم في اكتساب مهارات التَّعلُّم الذاتي.

كما توصّل التقرير الذي قدمته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED)؛ بهدف تحديد الاحتياجات التعليمية في ثمانين دولة

إلى أن هناك غيابًا لإستراتيجية مدروسة وفاعلة لحماية فرص التَّعلُّم خلال هذه الفترة؛ مما قد يؤدي إلى خسائر فادحة في التَّعلُّم بالنسبة للطلاب، كما أكّدت نتائج التقرير أن هناك تحدّيات مرتبطة بمعالجة التوازن بين الأنشطة الرقمية والواقعية. وعلى الرغم من زيادة استقلالية الطلبة للتعلم الخاص بهم، لكن هناك حاجة إلى تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لديهم، وقد أُقترحت قائمة مرجعية من ضمنها: تأكيد أهمية تحديد الأدوار والتوقّعات للمعلمين بوضوح؛ لتوجيه تعلّم الطلاب ودعمه بشكل فاعل في الوضع الجديد من خلال التوجيه للتعلم الذاتي (ريمرز وشلايشر، 2020).

وبالإضافة إلى تلك التحديات، فقد أوصت العديد من المؤتمرات العلمية التي استهدفت واقع التعليم في ظل جائحة كورونا؛ بضرورة اعتماد الطلاب على التعليم عن بُعد، وتأكيد أهمية تطوير مهاراتهم للتعامل مع المُتغيّرات التربوية في ظل الجائحة، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب (2020)، الذي أكّد أهمية إجادة المتعلم لما تعلّمه من معارف ومهارات، وقدرته على توظيف المعرفة واستمرارية التعليم في ظل جائحة كورونا. وكان من ضمن توصيات الاجتماع الاستثنائي الافتراضي لوزراء التعليم في مجموعة دول العشرين G20 (أ–2020): تأكيد الدور الحيوي للتعليم وتطوير المهارات في مواجهة التحديات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتأكيد أهمية التعليم عن بُعد والتعلّم المدمج، وتعزيز الوصول إلى التعليم عالي الجودة والتطوير المهني للمعلمين.

كما أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة من معلمي ومعلمات العلوم بلغ عددهم (15) معلمًا ومعلمة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؛ للتّعرّف مبدئيًّا على أدوارهم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في ظل جائحة كورونا، وقد كشفت النتائج عن أن 50% من العينة الاستطلاعية اقتصرت أدوارهم على توجيه الطلبة إلى المواقع والمصادر التعليمية، كما أشاروا إلى وجود العديد من التحدّيات التي تحول دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي عند الطلبة في ظل جائحة كورونا. وانطلاقًا مما سبق، ووجود قلة — حسب علم الباحثة– في المواضيع ذات الصلة بمهارات التَّعلُّم الذاتي وتنميتها لدى الطلبة؛ فقد جاءت هذه الدراسة للتّعرّف على أدوار معلمي العلوم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا.

**أسئلة الدراسة:**

يتحدد السؤال الرئيس للدراسة كما يلي: ما دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) ؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما مهارات التَّعلُّم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا؟
2) ما دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا؟
3) ما الصعوبات والتحدّيات التي تحول دون تنمية معلمي العلوم لمهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا؟
4) ما المُقترحات التي يمكن أن تُسهم في تطوير أدوار المعلمين لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في ظل الأزمات، جائحة كورونا نموذجًا؟

**أهداف الدراسة:**

- تحديد مهارات التَّعلُّم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا.
- التّعرُّف على دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا.
- الكشف عن الصعوبات والتحدّيات التي تحول دون تنمية معلمي العلوم لمهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا.
- اقتراح عدد من التوصيات التي يمكن أن تُسهم في تطوير أدوار المعلمين لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في ظل الأزمات كجائحة كورونا نموذجًا.

**أهمية الدراسة:**

- يُعدّ البحث – في حدود ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه- من أوائل البحوث التي تستهدف تقييم دور معلمي ومعلمات العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا.
- الحاجة المتزايدة إلى تقييم أدوار المعلمين بشكل عام، ومعلمي ومعلمات العلوم بشكل خاص في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي، التي تُعدّ من المهارات الضرورية للطلبة للتعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا.
- قد يُسهم البحث الحالي في تقديم قائمة بمهارات التَّعلُّم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل الأزمات.
- قد يفيد البحث الحالي مخططي مناهج العلوم في زيادة الاهتمام ببيئات تعلّم العلوم، والعمل على توفير مُتطلّبات تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في المناهج، وتطوير أنشطتها لتواكب التعليم في ظل الأزمات.

**التعريفات الإجرائية:**

- **دور معلمي العلوم**: يُقصد بها الأدوار المرتبطة بالممارسات التدريسية التي يقوم بها معلم العلوم في أثناء التعليم عن بُعد؛ بهدف تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى المتعلم؛ ليكون لديه إمكانات وقدرات معرفية ودراسية وشخصية وتقنية تساعده على تحقيق أهدافه التعليمية في أثناء جائحة كورونا.

**جائحة كورونا** (COVID-19): جائحة عالمية (Pandemic) سببها فيروس اكُتشف من سلالة فيروسات كورونا، وهو مرتبط بالمتلازمة التنفسية الشديدة، وأعلنت منظمة الصحة العالمية (2020) رسميًّا 30 يناير 2020 أنه يُشكّل حالة طوارئ صحية عامة. وقد أثرت هذه الجائحة في جميع مجالات الحياة؛ مما أدّى إلى تحوّل التعليم النظامي إلى التعليم عن بُعد لاستمرار العملية التعليمية.

- **مهارات التَّعلُّم الذاتي**: هي القدرات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم؛ لتساعده على التَّعلُّم الذاتي في أثناء جائحة كورونا، وحُدّدت من قِبل الباحثة بحيث يكون لدى المتعلم مهارات معرفية، وشخصية، وحياتية، ودراسية، وتقنية، تساعده على تحقيق أهدافه في التعليم عن بُعد في أثناء جائحة كورونا.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية**: اقتصرت النتائج في ضوء قائمة مهارات التَّعلُّم الذاتي المُقترحة في الدراسة. **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، الذين يدرسون في المدارس المتوسطة الحكومية. **الحدود المكانية**: اقتصر التطبيق على مدينة الرياض. الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1442–2020.

**منهجية الدراسة:**

اتبعت الدراسة الحالية منهج البحوث المختلطة؛ حيث تعتمد على جمع بيانات كمية وكيفية، وقد أُستخدم المنهج الوصفي؛ بهدف التوصّل إلى قائمة بمهارات التَّعلُّم الذاتي، وبناء استبانة لجمع بيانات وتحليلها كميًّا. كما استخدمت الدراسة المنهج الكيفي في الإجابة عن نتائج السؤال الرابع وتفسيرها من خلال المجموعات المركّزة لعينة الدراسة.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (1294) معلمًا ومعلمة للعام 1442هـ، منهم (639) معلمًا، و(655) معلمة، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (297) من معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة أُختيروا عشوائيًّا من جميع إدارات تعليم مدينة الرياض كما في الجدول (1).

جدول 1 خصائص عينة الدراسة من حيث متغيّرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية.

| الجنس | العدد | المؤهل العلمي | العدد | سنوات الخدمة | العدد | الدورات التدريبية | العدد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم | 147 | بكالوريوس | 235 | 5 سنوات فأقل | 38 | 1–3 دورات تدريبية | 83 |
| معلمة | 150 | دراسات عليا | 62 | من 6–10 سنوات | 55 | 4–6 دورات تدريبية | 28 |
| | | | | من 11–15 سنة | 60 | 6 دورات تدريبية وأكثر | 101 |
| | | | | من 16 سنة وأكثر | 144 | لا يوجد دورة تدريبية | 85 |
| المجموع | | | | 297 | | | |

**أدوات الدراسة:**

استخدمت الباحثة أداتين من أدوات جمع البيانات، وهما: الاستبانة لجمع المعلومات الكمية من معلمي العلوم، ومجموعات التركيز مع المعلمين والمعلمات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

**أولًا– استبانة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة:**

تكوّنت أداة الدراسة من استبانة لاستطلاع رأي معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، حول دورهم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا، وتم بناؤها من خلال الخطوات الآتية:

**استخلاص مهارات التَّعلُّم الذاتي** اللازم تنميتها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من الدراسات السابقة، وهي: (الرشيدي، 2020؛ رضا، 2020؛ الزيدي، 2014؛ Alzboon,2015; Alzubaidi, 2013).

**1– كتابة مفردات الاستبانة، وتكوّنت من:** الجزء الأول: مهارات التَّعلُّم الذاتي، وبلغت (27) مهارة موزّعة على المهارات الأربع: المعرفية (6) مهارات، والدراسية (7) مهارات، والشخصية (9) مهارات، والتقنية (5) مهارات. والجزء الثاني: تناول التحدّيات والصعوبات، وتكوّن من (26) عبارة تقيس أربعة محاور: بيئة التَّعلُّم (6) صعوبات، والمعلم (8) صعوبات، والمتعلم (8) صعوبات، ومقرر العلوم (6) صعوبات.

**التحقّق من ثبات الاستبانة:** للتحقّق من ثبات الاستبانة وصدقها؛ طُبّقت على عينة قوامها (84) معلمًا ومعلمة أُختيروا من بين عينة البحث؛ حيث حُسب ثبات عبارات الاستبانة بطريقتين، وهما: حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach، وحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمحور الفرعي. وبالنسبة لحساب ثبات المحاور والثبات الكلي للاستبانة، فتم بطريقتين؛ الأولى: عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والثانية: عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون (Spearman-Brown).

**2– التحقّق من صدق الاستبانة:**

**الصدق الظاهري:** عُرضت الصورةِ المبدئية للاستبانة على مجموعة من المحكّمين، بلغ عددُهُم (7) من أعضاءِ هيئةِ تدريس المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لإبداءِ مرئياتِهِم حول مدى مناسبة المهارات الرئيسة، ووضوح صياغة المهارات الفرعية، وانتماء المهارة الفرعية مع المهارة الرئيسة التي تندرج ضمنها، ثم أُجريت التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

**صدق الاتساق الداخلي:** حُسب صدق عبارات الاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تقيسه العبارة، بوصف أن بقية عبارات المحور الفرعي محكٌّ للعبارة (حسن، 2016). ويوضّح الجدولان (2 و3) معاملات ثبات وصدق عبارات الاستبانة.

**جدول2 معاملات ثبات عبارات الاستبانة وصدقها: جزء مهارات التَّعلُّم الذاتي في الاستبانة (ن =84).**

| المحور | العبارات | معامل ألفا | معامل الارتباط بالمحور[1] (ثبات) | معامل الارتباط بالمحور في حالة حذف درجة العبارة من المحور (صدق) |
|---|---|---|---|---|
| المهارات المعرفية<br>معامل ألفا العام للمحور = 0.831<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.849 | 1 | 0.803 | **0.73 | **0.62 |
| | 2 | 0.803 | **0.73 | **0.63 |
| | 3 | 0.779 | **0.82 | **0.72 |
| | 4 | 0.816 | **0.76 | **0.58 |
| | 5 | 0.805 | **0.72 | **0.60 |
| | 6 | 0.817 | **0.69 | **0.54 |
| المهارات الدراسية<br>معامل ألفا العام للمحور =0.894<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.908 | 7 | 0.893 | **0.68 | **0.57 |
| | 8 | 0.871 | **0.85 | **0.77 |
| | 9 | 0.868 | **0.85 | **0.79 |
| | 10 | 0.880 | **0.78 | **0.69 |
| | 11 | 0.892 | **0.67 | **0.58 |
| | 12 | 0.875 | **0.81 | **0.73 |
| | 13 | 0.871 | **0.84 | **0.76 |
| المهارات الشخصية والحياتية<br>معامل ألفا العام للمحور =0.906<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.927 | 14 | 0.894 | **0.77 | **0.70 |
| | 15 | 0.894 | **0.77 | **0.70 |
| | 16 | 0.895 | **0.76 | **0.69 |
| | 17 | 0.893 | **0.78 | **0.71 |
| | 18 | 0.892 | **0.80 | **0.73 |
| | 19 | 0.898 | **0.76 | **0.67 |
| | 20 | 0.900 | **0.70 | **0.62 |
| | 21 | 0.888 | **0.84 | **0.78 |
| | 22 | 0.903 | **0.65 | **0.56 |
| المهارات التقنية<br>معامل ألفا العام للمحور =0.864<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.890 | 23 | 0.864 | **0.68 | **0.56 |
| | 24 | 0.832 | **0.81 | **0.71 |
| | 25 | 0.848 | **0.81 | **0.66 |
| | 26 | 0.809 | **0.87 | **0.80 |
| | 27 | 0.816 | **0.87 | **0.76 |
| معامل ألفا الكلي = 0.962 | | | | |
| معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية = 0.976 | | | | |

(1) **معامل الارتباط بالمحور ** دال إحصائيًا عند مستوى** (0.01).

يتضح من الجدول (2)، أن جميع معاملات الارتباط الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يدلّ على صدق الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات الاستبانة. هذا بالإضافة إلى أن معاملات ثبات المحاور والثبات الكلي للاستبانة بطريقتي معامل ألفا كرونباخ (0.962)، والتجزئة النصفية لسبيرمان- براون؛ بلغت (0.976)، وهي درجة مرتفعة؛ مما يدلّ على ثبات

المحاور والثبات الكلي لقسم مهارات التَّعلُّم الذاتي. وبالنسبة لصدق الجزء الثاني من الاستبانة وثباتها، والمرتبط بالتحديات والصعوبات فيوضحها الجدول (3):

***جدول3 معاملات ثبات وصدق عبارات جزء التحديات والصعوبات في الاستبانة (ن =84).***

| المحور | العبارات | معامل ألفا | معامل الارتباط بالمحور [1] (ثبات) | معامل الارتباط بالمحور في حالة حذف درجة العبارة من المحور (صدق) |
|---|---|---|---|---|
| بيئة التَّعلُّم<br>معامل ألفا العام للمحور =0.749<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.813 | 1 | 0.717 | **0.63 | **0.49 |
| | 2 | 0.692 | **0.72 | **0.58 |
| | 3 | 0.660 | **0.80 | **0.68 |
| | 4 | 0.678 | **0.76 | **0.61 |
| | 5 | 0.753 | **0.60 | **0.36 |
| | 6 | 0.749 | **0.57 | **0.31 |
| مقرر العلوم<br>معامل ألفا العام للمحور =0.848<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.880 | 7 | 0.820 | **0.76 | **0.65 |
| | 8 | 0.807 | **0.82 | **0.71 |
| | 9 | 0.826 | **0.75 | **0.62 |
| | 10 | 0.814 | **0.79 | **0.68 |
| | 11 | 0.824 | **0.74 | **0.64 |
| | 12 | 0.848 | **0.68 | **0.51 |
| المتعلم<br>معامل ألفا العام للمحور =0.889<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.910 | 13 | 0.860 | **0.85 | **0.77 |
| | 14 | 0.880 | **0.76 | **0.64 |
| | 15 | 0.857 | **0.86 | **0.78 |
| | 16 | 0.854 | **0.87 | **0.81 |
| | 17 | 0.885 | **0.71 | **0.60 |
| | 18 | 0.880 | **0.77 | **0.65 |
| المعلم<br>معامل ألفا العام للمحور =0.809<br>معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 0.872 | 19 | 0.775 | **0.72 | **0.62 |
| | 20 | 0.787 | **0.67 | **0.53 |
| | 21 | 0.808 | **0.53 | **0.38 |
| | 22 | 0.799 | **0.62 | **0.46 |
| | 23 | 0.787 | **0.65 | **0.54 |
| | 24 | 0.769 | **0.75 | **0.65 |
| | 25 | 0.774 | **0.73 | **0.62 |
| | 26 | 0.801 | **0.59 | **0.44 |
| معامل ألفا الكلي = 0.929 | | | | |
| معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية = 0.938 | | | | |

(1) معامل الارتباط بالمحور في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للمحور ** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01).

يتبيّن من الجدول (3)، أن معامل ألفا كرونباخ في جميع عبارات الجزء الخاص بالتحديات والصعوبات ثابتة، كما أن جميع معاملات الارتباط ؛ دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يدلّ على الاتساق الداخلي وثبات جميع العبارات وصدقها. وبالنسبة لمعاملات ثبات المحاور والثبات الكلي

بطريقتي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان– براون؛ فقد بلغت (0.938) وهي درجة مرتفعة؛ مما يدلّ على ثبات المحاور والثبات الكلي لقسم التحديات والصعوبات بالاستبانة. ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات الاستبانة وصدقها.

**ثانيًا– مجموعات التركيز مع معلمي العلوم:**

استخدمت الدراسة مجموعات التركيز للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة؛ حيث عُقدت مجموعتا تركيز؛ إحداهما للمعلمين، والأخرى للمعلمات من خلال تطبيق زووم (ZOOM)؛ لتشجيع طرح وجهات نظرهم ومرئياتهم، وإبداء ما لديهم من ملاحظات عن موضوع الدراسة. وقد وجّهت الباحثة مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمعتمدة على نتائج استطلاع الرأي، حول التحديات والصعوبات التي تواجه معلمي العلوم ومقترحاتهم لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة، وشملت سؤالًا رئيسًا مرتبطًا بمجالات أربعة، وهو: من وجهة نظركم، ما مقترحاتكم لمعالجة التحديات والصعوبات التي تواجه معلمي العلوم، وتحول دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا، وذلك في مجال: بيئة التَّعلُّم، ومقرر العلوم، والمعلم، والمتعلم؟ وقد فُرّغت وجهات نظرهم عن تلك الأسئلة؛ تمهيدًا لإجراءات التحليل الكيفي لها.

**المعالجة الإحصائية:**

أُستخدم عدد من الأساليب الإحصائية؛ للتحقّق من ثبات الاستبانة وصدقها، والإجابة عن تساؤلات البحث، وهذه الأساليب هي: معامل ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، ومعامل الارتباط لبيرسون، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون (Brown-Spearman)، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، واختبار مربع كاي (كا2) (Chi-Square).

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**للإجابة عن السؤال الأول ونصّه: ما مهارات التَّعلُّم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا؟** تمت الإجابة عن هذا السؤال في أثناء إعداد أداة البحث، كما في الجدول (4).

*جدول 4 مهارات التَّعلُّم الذاتي الرئيسة.*

| مهارات التَّعلُّم الذاتي | وصف المهارة |
|---|---|
| المهارات المعرفية | وهي المهارات التي تتعلّق بالعمليات العقلية والتوظيف المعرفي، كمهارات التفكير، ومهارات الفهم والاستيعاب، ومهارة معالجة المعلومات وتفسيرها. |
| المهارات الدراسية | وهي المهارات التي يستخدمها المتعلم في التعليم عن بُعد، مثل: مهارة القراءة والكتابة، واستخدام الأدوات والطرق التي تيسّر عملية التَّعلُّم وتحسّنه. |
| المهارات الشخصية والحياتية | وتتعلّق بالجوانب الانفعالية، والدافعية، والتوجيه، والتقييم الذاتي، والتخطيط وبناء الأهداف، ومهارات التواصل، وإدارة الوقت. |
| المهارات التقنية | وتتعلّق بمهارة التعامل مع تقنية المعلومات والاتصال ومهارات التقنية الرقمية؛ للحصول على المعلومات ومعالجتها، ودعم التواصل مع الآخرين بناء على إرشادات محددة. |

وستعرض المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة لاحقًا في جداول عرض نتائج الدراسة:

**الإجابة عن السؤال الثاني**، الذي ينصّ على: **ما دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا؟**

لتفسير نتائج أسئلة البحث؛ أُعطيت خمسة أوزان للبدائل الخمسة: (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– لا أقوم بها مطلقًا)؛ حيث تأخذ هذه البدائل الأوزان الآتية على التوالي: (5– 4– 3– 2– 1)، وحُوّلت درجة كل مستجيب على محاور الاستبانة إلى (5) درجات لكل محور؛ بحيث تكون طول الفئة = 0.80. وفي حالة الاستجابات الرباعية في الجزء الثاني من الاستبانة (كبيرة– متوسطة– قليلة– لا توجد)، يكون **طول الفئة =** 0.75؛ لنحصل على التصنيف الموضح بالجدول (5).

جدول 5 توزيع مدى الاستجابة وفق التدريج المُستخدم في الاستبانة.

| الاستجابة (الجزء الأول: مهارات التَّعلُّم الذاتي) | مدى الاستجابة | الاستجابة (الجزء الثاني: الصعوبات والتحديات) | مدى الاستجابة |
|---|---|---|---|
| دائمًا | من 4.20 إلى 5 | كبيرة | من 3.25 إلى 4 |
| غالبًا | من 3.40 لأقل من 4.20 | متوسطة | من 2.50 لأقل من 3.25 |
| أحيانًا | من 2.60 لأقل من 3.40 | قليلة | من 1.75 لأقل من 2.50 |
| نادرًا | من 1.80 لأقل من 2.60 | لا توجد | من (1) لأقل من 1.75 |
| لا أقوم بها مطلقًا | من (1) لأقل من 1.80 | | |

ويبيّن الجدول (6) نتائج السؤال الثاني المرتبط بالمهارات المعرفية والدراسية كما يلي:

جدول 6 نتائج اختبار مربع كاي لبحث الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المهارات المعرفية والدراسية (ن =297).

| م | المهارات | | درجة الممارسة: غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أقوم بها مطلقًا | | قيمة مربع كاي ودلالتها | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المهارات المعرفية** | | | | | | | | | |
| 1 | أوظّف خبرات الطلبة السابقة في تفسير المعلومات الجديدة من خلال أساليب مناسبة للتعليم عن بُعد. | ك | 111 | 115 | 65 | 6 | 0 | **204.8 | 4.11 | 2 |
| | | % | 37.4 | 38.7 | 21.9 | 2.0 | 0.0 | | | |
| 2 | أوجّه الطلبة للاعتماد على أنفسهم في اكتشاف المعارف والمفاهيم واستيعابها من مصادر التَّعلُّم. | ك | 116 | 124 | 46 | 11 | 0 | **226.0 | 4.16 | 1 |
| | | % | 39.1 | 41.8 | 15.5 | 3.7 | 0.0 | | | |
| 3 | أشجّع الطلبة في التعليم عن بُعد؛ للقيام بالممارسات العلمية والهندسية (كطرح الأسئلة، وتحليل البيانات وتدعيمها بالأدلة). | ك | 109 | 110 | 51 | 20 | 7 | **158.1 | 3.99 | 4 |
| | | % | 36.7 | 37.0 | 17.2 | 6.7 | 2.4 | | | |
| 4 | أصمّم أنشطة علمية إلكترونية لتدريب الطلبة على التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات. | ك | 43 | 63 | 104 | 53 | 34 | **49.8 | 3.09 | 6 |
| | | % | 14.5 | 21.2 | 35.0 | 17.8 | 11.4 | | | |
| 5 | أوضح للطلبة كيفية توظيف المعلومات العلمية واستخدام المفاهيم والنظريات في مواقف جديدة. | ك | 111 | 116 | 58 | 10 | 2 | **195.3 | 4.09 | 3 |
| | | % | 37.4 | 39.1 | 19.5 | 3.4 | 0.7 | | | |
| 6 | أستخدم أساليب تقويم متنوّعة؛ لتقييم جوانب التَّعلُّم المعرفية والمهارية والوجدانية، وبشكل يتلاءم مع التعليم عن بُعد. | ك | 91 | 110 | 66 | 28 | 2 | **132.7 | 3.88 | 5 |
| | | % | 30.6 | 37.0 | 22.2 | 9.4 | 0.7 | | | |
| | المتوسط الكلي للمهارات المعرفية = 3.89 | | | | | | | | | |
| | المهارات الدراسية | | | | | | | | | |
| 7 | أوظف استراتيجيات تدريسية مناسبة في التعليم عن بُعد؛ لتطوير مهارات القراءة السريعة. | ك | 100 | 111 | 67 | 11 | 8 | **157.5 | 3.96 | 2 |
| | | % | 33.7 | 37.4 | 22.6 | 3.7 | 2.7 | | | |
| 8 | أشجّع الطلبة على التدوين الإلكتروني للملاحظات والكتابات العلمية ذات العلاقة بموضوعات العلوم. | ك | 95 | 98 | 56 | 27 | 21 | **89.1 | 3.74 | 5 |
| | | % | 32.0 | 33.0 | 18.9 | 9.1 | 7.1 | | | |
| 9 | أنوّع في استخدام أنشطة التعليم والتعلم الإلكترونية، لتناسب جميع أنماط التَّعلُّم. | ك | 90 | 99 | 79 | 22 | 7 | **118.4 | 3.82 | 4 |
| | | % | 30.3 | 33.3 | 26.6 | 7.4 | 2.4 | | | |
| 10 | أوجّه الطلبة عن بُعد لإعداد البحوث العلمية المرتبطة بموضوعات العلوم. | ك | 65 | 74 | 89 | 51 | 18 | **48.9 | 3.39 | 6 |
| | | % | 21.9 | 24.9 | 30.0 | 17.2 | 6.1 | | | |

| م | المهارات دائمًا | | غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أقوم بها مطلقًا | | قيمة مربع كاي ودلالتها | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | أربط التَّعلُّم بحياة الطلبة؛ حيث تكون المواقف التعليمية الحياتية هي سياق التَّعلُّم عن بُعد. | ك | 163 | 89 | 37 | 8 | 0 | 307.8** | 4.37 | 1 |
| | | % | 54.9 | 30.0 | 12.5 | 2.7 | 0.0 | | | |
| 12 | أساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم العملية المرتبطة بالتجارب العلمية، من خلال الواقع المعزّز والبرامج الحاسوبية المخصصة للمختبرات والفيديوهات التعليمية. | ك | 92 | 103 | 67 | 31 | 4 | 116.1** | 3.84 | 3 |
| | | % | 31.0 | 34.7 | 22.6 | 10.4 | 1.3 | | | |
| 13 | أشجّع الطلبة للتعرّف على نقاط قوتهم في التعلم عن بُعد لدعمها، ونقاط ضعفهم لمعالجتها. | ك | 106 | 111 | 53 | 15 | 12 | 153.1** | 3.96 | 2 |
| | | % | 35.7 | 37.4 | 17.8 | 5.1 | 4.0 | | | |
| المتوسط الكلي للمهارات الدراسية = 3.87 | | | | | | | | | | |

** دال عند مستوى (0.01).

**أولًا– المهارات المعرفية:**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام للمهارات المعرفية بلغت قيمته (3.89)، ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (0.01) لصالح الاستجابة (غالبًا)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية المعرفية بين (3.88 – 4.16)؛ حيث احتلت المهارة (2) المرتبة الأولى، بمتوسط (4.32). وقد يعود ذلك إلى طبيعة التعليم عن بُعد؛ حيث من الأهمية توجيه الطلبة للاعتماد على أنفسهم في اكتشاف المعارف بأنفسهم من مصادر مختلفة، وتكشف النتائج عن أن مهارة (4) حصلت على المرتبة الأخيرة حيث بلغت (3.09)؛ مما يبرز أهمية التركيز على تصميم الأنشطة العلمية الإلكترونية وتدريب معلمي العلوم عليها، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزيد (2014) التي توصَّلت إلى قلة تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي في الأنشطة التعليمية، كما تتفق نتائج هذا المحور بشكل عام مع العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي، كدراسات: القطاونة (2020)، ورضا (2020)، والسعايدة (2020)، والقاسم (2018)؛ إذ يشجّع الطلبة للحصول على المعرفة وتحليلها واستخدمها عبر الإنترنت.

**ثانيًا– المهارات الدراسية:**

يتبيّن من الجدول (6) أن المتوسط العام للمهارات الدراسية بلغت قيمته (3.87)؛ أي في حدود الاستجابة (غالبًا)، وأن أعلى متوسط للمهارات الفرعية الدراسية بلغ (4.37) للعبارة (11)؛ مما يُشير إلى أن عينة البحث يربطون دائمًا التَّعلُّم بحياة الطلبة؛ حيث تكون المواقف التعليمية الحياتية هي سياق التَّعلُّم عن بُعد، بينما تراوحت متوسطات المهارات الفرعية الدراسية بين (3.74– 3.96) في مدى الاستجابة (غالبًا)، وارتبطت تلك المهارات بالقراءة والتدوين وتنمية المهارات العملية من خلال الواقع المعزّز والبرامج الحاسوبية، وهي مهارات دراسية لازمة في تعليم العلوم وتعلمها. أما المرتبة الأخيرة فقد حصلت عليها المهارة الفرعية (10)، بمتوسط حسابي (3.39)؛ مما يعكس ضعفًا في توجيه الطلبة نحو إعداد البحوث العلمية، ولعل ذلك قد يعود إلى المرحلة العمرية (المتوسطة) للطلبة، وهي ليست متطلّبة في المناهج. وتتفق نتائج المهارات الدراسية بشكل عام مع دراسة الربابعة (2020) التي توصَّلت إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيًّا وإيجابية بين التعليم عن بُعد والتعلم الذاتي، فكلما استخدم المعلم التعليم عن بُعد والاعتماد عليه؛ زاد تفاعل الطلبة بجدية مع المحتوى التعليمي، وزادت مهارات التَّعلُّم الذاتي (الدراسي). وتتفق مع دراستي المولة (2019)، والسعايدة (2020) في فاعلية التعليم عن بُعد في تنمية التحصيل الدراسي والمرتبط بالمهارات الدراسية، وكذلك مهارات التقويم الذاتي والمرتبطة

بالمهارة الفرعية رقم (13)، وكذلك مع نتائج دراسة القاسم (2018) التي حصلت فيها مهارات العملية التعليمية التي يمارسها المعلمون لتنمية مهارات التعلم الذاتي على درجة عالية (88%).

وفيما يلي جدول (7)، والمرتبط بالمهارات الشخصية والحياتية والتقنية كما يلي:

***جدول7 نتائج اختبار مربع كاي لبحث الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المهارات الشخصية والتقنية (ن = 297).***

| م | المهارات | | درجة الممارسة: غالبًا (دائمًا) | أحيانًا | نادرًا | لا أقوم بها مطلقًا | | قيمة مربع كاي ودلالتها | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الشخصية والحياتية | | | | | | | | | | |
| 14 | أساعد الطلبة على تحديد أهداف تعلمهم عن بُعد، وكيفية مراقبة تحقيقها وتقييمها ذاتيًّا. | ك | 89 | 107 | 75 | 18 | 8 | **130.3 | 3.85 | 6 |
| | | % | 30.0 | 36.0 | 25.3 | 6.1 | 2.7 | | | |
| 15 | أوجّه الطلبة لبناء خطط تعلمهم ذاتيًّا، وترتيب أولوياتهم واحتياجاتهم المرتبطة بالتعليم عن بُعد. | ك | 98 | 101 | 75 | 10 | 13 | **135.6 | 3.88 | 5 |
| | | % | 33.0 | 34.0 | 25.3 | 3.4 | 4.4 | | | |
| 16 | أستخدم وسائط تعليمية وأدوات تعلم إلكتروني متنوّعة؛ لزيادة دافعية الطلبة. | ك | 105 | 120 | 45 | 21 | 6 | **173.2 | 4.00 | 4 |
| | | % | 35.4 | 40.4 | 15.2 | 7.1 | 2.0 | | | |
| 17 | أوفّر فرصًا لممارسة الحوار الفعّال بين الطلبة عن بُعد؛ وذلك لتبادل المعارف، وتقريب وجهات النظر المختلفة. | ك | 106 | 110 | 66 | 9 | 6 | **171.2 | 4.01 | 3 |
| | | % | 35.7 | 37.0 | 22.2 | 3.0 | 2.0 | | | |
| 18 | أحرص على توجيه الطلبة عن بُعد؛ للتعبير الكتابي عن مشاعرهم وأفكارهم العلمية بشكل فعّال. | ك | 79 | 98 | 65 | 29 | 26 | **66.4 | 3.59 | 7 |
| | | % | 26.6 | 33.0 | 21.9 | 9.8 | 8.8 | | | |
| 19 | أصمّم أنشطة تعليمية إلكترونية، تُسهم في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة. | ك | 51 | 62 | 103 | 40 | 41 | **45.3 | 3.14 | 8 |
| | | % | 17.2 | 20.9 | 34.7 | 13.5 | 13.8 | | | |
| 20 | أوجّه الطلبة لتنظيم وقتهم، ووضع خطة لدراسة المحتوى ومتطلّبات التَّعلُّم عن بُعد. | ك | 111 | 117 | 49 | 13 | 7 | **185.0 | 4.05 | 2 |
| | | % | 37.4 | 39.4 | 16.5 | 4.4 | 2.4 | | | |
| 21 | أدرّب الطلبة على تقييم أدائهم الفعلي في التعليم عن بُعد، بالاعتماد على الهدف من التَّعلُّم. | ك | 75 | 81 | 95 | 37 | 9 | **84.5 | 3.59 | 7 |
| | | % | 25.3 | 27.3 | 32.0 | 12.5 | 3.0 | | | |
| 22 | أحرص على تنمية القيم والاتجاهات والميول لدى الطلبة خلال التَّعلُّم عن بُعد. | ك | 151 | 84 | 51 | 7 | 4 | **250.5 | 4.25 | 1 |
| | | % | 50.8 | 28.3 | 17.2 | 2.4 | 1.3 | | | |
| | المتوسط الكلي للمهارات الشخصية والحياتية = 3.82 | | | | | | | | | |
| المهارات التقنية | | | | | | | | | | |
| 23 | أرشد الطلبة لكيفية الاطلاع على مواقع إلكترونية ومصادر تتعلّق بموضوعات العلوم. | ك | 138 | 99 | 55 | 2 | 3 | **239.8 | 4.24 | 1 |
| | | % | 46.5 | 33.3 | 18.5 | 0.7 | 1.0 | | | |
| 24 | أشجّع الطبة على تنمية مهاراتهم في التعامل مع البرامج العلمية والتطبيقات الحاسوبية. | ك | 112 | 116 | 48 | 10 | 11 | **183.2 | 4.04 | 2 |
| | | % | 37.7 | 39.1 | 16.2 | 3.4 | 3.7 | | | |
| 25 | أوجّه الطلبة لعمل مجموعات تعلمية عبر الإنترنت؛ لتبادل المعلومات وإنجاز المهام. | ك | 67 | 101 | 57 | 37 | 35 | **48.7 | 3.43 | 4 |
| | | % | 22.6 | 34.0 | 19.2 | 12.5 | 11.8 | | | |

| م | المهارات دائمًا | | درجة الممارسة: غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أقوم بها مطلقًا | | قيمة مربع كاي ودلالتها | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | أشجّع الطلبة على استخدام أدوات التَّعلُّم الإلكتروني ووسائط التَّعلُّم؛ لدعم التَّعلُّم والبحث تحت إرشادات محددة. | ك | 96 | 107 | 71 | 14 | 9 | 140.4** | 3.90 | 3 |
| | | % | 32.3 | 36.0 | 23.9 | 4.7 | 3.0 | | | |
| 27 | أشجّع الطلبة على إنتاج منتجات رقمية كفيديو أو إنفوجرافيك ليمثّل فكرة علمية معينة. | ك | 69 | 66 | 75 | 48 | 39 | 15.6** | 3.26 | 5 |
| | | % | 23.2 | 22.2 | 25.3 | 16.2 | 13.1 | | | |
| | المتوسط الكلي للمهارات التقنية = 3.77 | | | | | | | | | |
| المتوسط الكلي لمهارات التَّعلُّم الذاتي (المعرفي، والدراسي، والشخصي، والتقني) = 3.84 | | | | | | | | | | |

**ثالثًا– المهارات الشخصية والحياتية:**

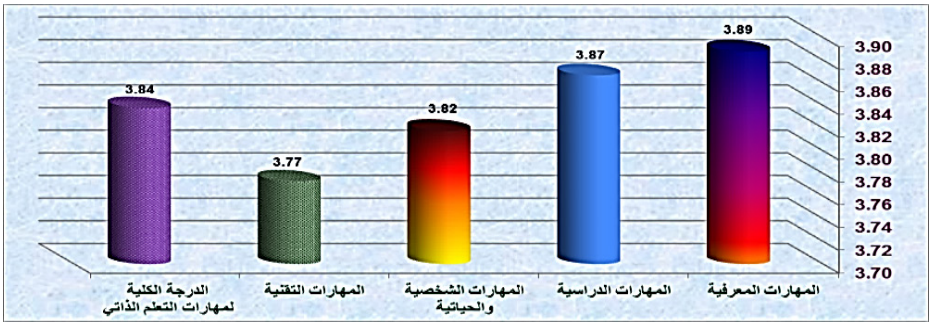
يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام (للمهارات الشخصية والحياتية)؛ بلغت قيمته (3.82)، في حدود الاستجابة (غالبًا)، وقد حصلت المهارة الفرعية (22) على أعلى متوسط (4.25)؛ حيث يحرص معلمو العلوم بالمرحلة المتوسطة دائمًا على تنمية القيم والاتجاهات والميول لدى الطلبة خلال التَّعلُّم عن بُعد. وقد يعود هذا إلى أن نظام التَّعلُّم عن بُعد يستجيب إلى العديد من المبادئ الحديثة في التربية وعلم النفس، ومنها: مراعاة أساليب التَّعلُّم عند الأفراد، والتركيز على القيم والاتجاهات والميول (الفرا،2003).

أما بقية المهارات الفرعية الشخصية والحياتية فقد حصلت على متوسطات تراوحت ما بين (3,88–4.16). وتتفق تلك النتائج مع دراستي الرشيدي (2020)، والسعايدة (2020)، المرتبطة بمهارات التنظيم الذاتي، كما تتفق مع دراسة (الحربي، 2019) التي توصَّلت إلى فاعلية التعليم عن بُعد في تنمية السمات الشخصية والمهنية. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (الحربي، 2018)، المرتبطة بمهارات التواصل والتعاون والتطبيقات الحياتية، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة (Alzboon,2015)، التي أكّدت أثر المقررات الإلكترونية في تنمية مهارتي التَّعلُّم الذاتي والتواصل الاجتماعي لدى الطلبة. كما تتفق مع دراسة القاسم (2018) التي حصلت مهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي يمارسها المعلم لدى الطلبة على درجة عالية (90%)؛ مما يشير إلى أهمية دور المعلم في تنمية المهارات الشخصية والحياتية. بينما المهارة الوحيدة التي احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة من حيث قيمة المتوسط (3.14) المرتبطة بتصميم أنشطة تعليمية إلكترونية؛ تُسهم في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة، وهي نتيجة المهارة الفرعية نفسها في المهارات المعرفية، ولكن مرتبطة باتخاذ القرار؛ مما يؤكد أهمية تصميم الأنشطة الإلكترونية التي تنمّي مهارات التَّعلُّم الذاتي. وتتفق مع دراسة الزيد (2013) التي توصَّلت إلى قلة تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي في الأنشطة التعليمية؛ مما يبرز أهمية تدريب معلمي العلوم على مهارة تصميم الأنشطة الإلكترونية.

**رابعًا– المهارات التقنية:**

تُشير نتائج الجدول (7) إلى أن المتوسط العام (للمهارات التقنية)، بلغت قيمته (3.77)، في حدود الاستجابة (غالبًا). وبالنسبة للنتائج التفصيلية، فقد كشفت النتائج عن حصول مهارة تقنية واحدة على الاستجابة (دائمًا)، وهي عبارة (1)، بمتوسط (4.24)؛ إذ يحرص معلمو العلوم في أثناء جائحة كورونا على إرشاد الطلبة بكيفية الاطلاع على مواقع إلكترونية ومصادر موثوقة تتعلّق بموضوعات العلوم. أما المهارات التقنية الفرعية فقد حصلت متوسطاتها ما بين (3.43–4.04)، وتركّز هذه المهارات على كيفية التعامل مع البرامج العلمية والحاسوبية. أما المهارة التقنية التي احتلت المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث قيمة المتوسط فالمهارة (27)، بمتوسط بلغ (3.24)؛ على الرغم من أهمية إنتاج منتجات رقمية كفيديو أو إنفوجرافيك ليمثّل فكرة علمية معينة؛ مما يستلزم التركيز على هذه المهارة لارتباطها بالإبداع.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة رضا (2020) في ارتباط مهارات التَّعلُّم الذاتي بالكفاءة الذاتية باستخدام التقنية، كما تتفق مع دراستي السعايدة (2020)، والزبيدي (Alzubaidi,2013) في فاعلية استخدام التقنية في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي. ويلخص الشكل (1) نتائج السؤال الثاني كما يلي:




***شكل1: متوسطات مهارات التَّعلُّم الذاتي والدرجة الكلية.***

يتبيّن من الشكل (1) أن المتوسط الكلي (لمهارات التَّعلُّم الذاتي) بلغت قيمته (3.84)؛ في حدود الاستجابة (غالبًا). كما يتضح أن المهارات المعرفية للتعلم الذاتي احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط (3.89)، تليها المهارات الدراسية بمتوسط (3.87)، وفي المرتبة الثالثة المهارات الشخصية والحياتية، بمتوسط (3.82). وفي المرتبة الرابعة جاءت المهارات التقنية بمتوسط (3.77)، وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراستي عثمان وآخرين (2019)، و(الربابعة، 2020) في أن واقع اكتساب الطالب لمهارات التَّعلُّم الذاتي كان متوسطًا، وكذلك تتشابه مع نتائج دراسة الزيد (2013) التي توصَّلت إلى أن درجة تطبيق معلمات العلوم لمهارات التَّعلُّم الذاتي كانت بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة الدغيم والزيد (2015) التي أكّدت وجود ضعف في تفعيل معلمي العلوم لمهارات التَّعلُّم الذاتي. كما تختلف مع دراسة لومبارد وإنجلز وأثناسو (Lombaerts, Engels & Athanasou, 2007) التي أظهرت ارتفاعًا في مستوى تطبيق المعلمين لمهارات التَّعلُّم الذاتي وتعزيزه في فصولهم بالمرحلة الابتدائية؛ ولعل ذلك لاختلاف بيئة التطبيق، إلى جانب أن التعليم العام والمدارس في ظل جائحة كورونا قد تفاجأوا بتطبيق التعليم عن بُعد، ولم يتدرّج المعلمون في التحوّل بين التعليم المباشر إلى التعليم عن بُعد، مع قلة الخبرات التراكمية لدى المعلمين بشكل عام، ومعلمي العلوم بشكل خاص.

وللإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينصّ على: **ما الصعوبات والتحديات التي تحول معلمي العلوم دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا؟** فقد أُستخدم: اختبار مربع كاي (Chi-Square)؛ لبحث الفروق بين التكرارات، وحساب المتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل، وكانت النتائج كما بالجدول (8):

***جدول 8 نتائج اختبار مربع كاي لبحث الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات جزء التحديات والصعوبات (ن = 297).***

| م | العبارة كبيرة | | درجة الصعوبة | | | | قيمة مربع كاي | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسطة | قليلة | لا يوجد | | | | |
| صعوبات مرتبطة ببيئة التَّعلُّم | | | | | | | | | |
| 1 | صعوبات في الاتصال بالإنترنت للطلبة والمعلمين. | ك | 138 | 115 | 40 | 4 | **159.4 | 3.30 | 1 |
| | | % | 46.5 | 38.7 | 13.5 | 1.3 | | | |
| 2 | ضعف البنية التحتية التقنية للمنصات. | ك | 95 | 159 | 35 | 8 | **182.4 | 3.15 | 3 |
| | | % | 32.0 | 53.5 | 11.8 | 2.7 | | | |

| م | العبارة كبيرة | | درجة الصعوبة | | | | قيمة مربع كاي | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسطة | قليلة | لا يوجد | | | | |
| 3 | عدم امتلاك أجهزة حاسوب والأجهزة الذكية لدى بعض المتعلمين. | ك | 149 | 89 | 42 | 17 | 136.3** | 3.25 | 2 |
| | | % | 50.2 | 30.0 | 14.1 | 5.7 | | | |
| 4 | عدم توفّر بيئة مناسبة للتعلم في المنزل. | ك | 118 | 120 | 41 | 18 | 111.5** | 3.14 | 4 |
| | | % | 39.7 | 40.4 | 13.8 | 6.1 | | | |
| 5 | محدودية وقت الحصة الدراسية. | ك | 65 | 146 | 36 | 50 | 98.1** | 2.76 | 6 |
| | | % | 21.9 | 49.2 | 12.1 | 16.8 | | | |
| 6 | زيادة عدد المتعلمين في كل فصل دراسي. | ك | 110 | 123 | 19 | 45 | 101.9** | 3.00 | 5 |
| | | % | 37.0 | 41.4 | 6.4 | 15.2 | | | |
| | **المتوسط الكلي للصعوبات المرتبطة ببيئة التَّعلُّم = 3.10** | | | | | | | | |
| | صعوبات مرتبطة بمقرر العلوم | | | | | | | | |
| 7 | زيادة عدد الموضوعات العلمية بالمقارنة بالزمن المتاح للتدريس. | ك | 143 | 115 | 25 | 14 | 167.6** | 3.30 | 1 |
| | | % | 48.1 | 38.7 | 8.4 | 4.7 | | | |
| 8 | صعوبة فهم المعلومة المرتبطة بموضوعات المنهج من خلال التعليم عن بُعد. | ك | 86 | 143 | 53 | 15 | 118.9** | 3.01 | 4 |
| | | % | 29.0 | 48.1 | 17.8 | 5.1 | | | |
| 9 | عدم توفّر برمجيات وتطبيقات تدرّب الطلبة على المهارات العملية. | ك | 136 | 111 | 39 | 11 | 140.2** | 3.25 | 2 |
| | | % | 45.8 | 37.4 | 13.1 | 3.7 | | | |
| 10 | محدودية توجيه المقرر لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي | ك | 68 | 157 | 56 | 16 | 142.9** | 2.93 | 5 |
| | | % | 22.9 | 52.9 | 18.9 | 5.4 | | | |
| 11 | عدم اعتماد أساليب التقييم في الكتب الدراسية على التقييم الذاتي للتعلم ومهاراته. | ك | 86 | 147 | 55 | 9 | 135.5** | 3.04 | 3 |
| | | % | 29.0 | 49.5 | 18.5 | 3.0 | | | |
| 12 | عدم توافر مراجع ومواقع إلكترونية معتمدة ومرتبطة بالعلوم ومتطلباته. | ك | 71 | 130 | 73 | 23 | 77.4** | 2.84 | 6 |
| | | % | 23.9 | 43.8 | 24.6 | 7.7 | | | |
| | **المتوسط الكلي للصعوبات المرتبطة بمقرر العلوم = 3.06** | | | | | | | | |
| | صعوبات مرتبطة بالمتعلم | | | | | | | | |
| 13 | عدم تعامل الطلبة بجدية مع التَّعلُّم عن بُعد. | ك | 136 | 121 | 37 | 3 | 167.8** | 3.31 | 2 |
| | | % | 45.8 | 40.7 | 12.5 | 1.0 | | | |
| 14 | ضعف مهارات الطلبة في التعامل مع تقنيات التَّعلُّم الإلكتروني. | ك | 99 | 143 | 42 | 13 | 136.4** | 3.10 | 5 |
| | | % | 33.3 | 48.1 | 14.1 | 4.4 | | | |
| 15 | ضعف اهتمام الطلبة بممارسة الأنشطة المرتبطة بالتعلم الذاتي. | ك | 110 | 138 | 46 | 3 | 151.1** | 3.20 | 3 |
| | | % | 37.0 | 46.5 | 15.5 | 1.0 | | | |
| 16 | قلة حماس الطلبة لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في التعليم عن بُعد. | ك | 94 | 143 | 56 | 4 | 139.9** | 3.10 | 5 |
| | | % | 31.6 | 48.1 | 18.9 | 1.3 | | | |
| 17 | اعتمادية الطالب على المعلم في التعليم عن بُعد. | ك | 153 | 121 | 21 | 2 | 221.5** | 3.43 | 1 |
| | | % | 51.5 | 40.7 | 7.1 | 0.7 | | | |

| م | العبارة كبيرة | | درجة الصعوبة | | | | قيمة مربع كاي | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسطة | قليلة | لا يوجد | | | | |
| 18 | عدم جدية وتعاون أسر الطلاب في حثهم ومتابعتهم على التَّعلُّم عن بُعد. | ك | 118 | 124 | 46 | 9 | 127.2** | 3.18 | 4 |
| | | % | 39.7 | 41.8 | 15.5 | 3.0 | | | |
| المتوسط الكلي للصعوبات المرتبطة بالمتعلم = 3.22 | | | | | | | | | |
| صعوبات مرتبطة بالمعلم | | | | | | | | | |
| 19 | قلة خبرة المعلمين بتصميم المحتوى والأنشطة الإلكترونية والتقييم. | ك | 117 | 120 | 57 | 3 | 125.2** | 3.18 | 5 |
| | | % | 39.4 | 40.4 | 19.2 | 1.0 | | | |
| 20 | ضعف قناعة المعلمين بأهمية مهارات التَّعلُّم الذاتي للطلبة. | ك | 63 | 117 | 88 | 29 | 56.4** | 2.72 | 8 |
| | | % | 21.2 | 39.4 | 29.6 | 9.8 | | | |
| 21 | زيادة العبْ التدريسي في تعليم العلوم. | ك | 116 | 144 | 24 | 13 | 173.5** | 3.22 | 4 |
| | | % | 39.1 | 48.5 | 8.1 | 4.4 | | | |
| 22 | صعوبة التواصل مع الطلبة وأولياء الأمور في التعليم عن بُعد. | ك | 112 | 118 | 47 | 20 | 94.6** | 3.08 | 6 |
| | | % | 37.7 | 39.7 | 15.8 | 6.7 | | | |
| 23 | قلة الدورات التدريبية المرتبطة بتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة. | ك | 153 | 111 | 28 | 5 | 195.1** | 3.39 | 1 |
| | | % | 51.5 | 37.4 | 9.4 | 1.7 | | | |
| 24 | ضعف في المهارات التقنية اللازمة للمعلم لتعليم الطلبة عن بُعد. | ك | 121 | 138 | 24 | 14 | 167.1** | 3.23 | 3 |
| | | % | 40.7 | 46.5 | 8.1 | 4.7 | | | |
| 25 | ضعف التطوير المهني المرتبط بتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة. | ك | 131 | 126 | 30 | 10 | 161.4** | 3.27 | 2 |
| | | % | 44.1 | 42.4 | 10.1 | 3.4 | | | |
| 26 | عدم قناعة بعض المعلمين بالتعليم الإلكتروني، وتمسّكهم بالتعليم التقليدي المباشر مع طلابهم. | ك | 81 | 100 | 93 | 23 | 49.7** | 2.80 | 7 |
| | | % | 27.3 | 33.7 | 31.3 | 7.7 | | | |
| | **المتوسط الكلي للصعوبات المرتبطة بالمعلم =3.11** | | | | | | | | |
| | **المتوسط الكلي لجزء التحديات والصعوبات = 3.12** | | | | | | | | |

**ك = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار ** دال عند مستوى (0.01).**

### أولًا: الصعوبات المرتبطة ببيئة التَّعلُّم:

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام بلغت قيمته (3.10)، وهو في حدود الاستجابة (متوسطة)، وبلغ أعلى متوسط في الصعوبات المرتبطة ببيئة التَّعلُّم على التوالي: العباراتان (1–3)؛ حيث حصلتا على درجة كبيرة؛ ويؤكد هذا الصعوبات المرتبطة بالاتصال بالإنترنت، وأهمية توفير أجهزة حاسوب والأجهزة الذكية لدى بعض المتعلمين. بينما تعوق الصعوبات الأربع (2–4–5–6) بدرجة متوسطة معلمي العلوم دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي. وتتفق تلك النتائج مع دراسة (المفيز، 2020) التي توصَّلت إلى أن مستوى الجاهزية التقنية جاء بدرجة موافقة متوسط، كما تتفق مع نتائج التقرير الذي قدّمه ريمرز وشلايشر (2020)، بأن أبرز الصعوبات والاحتياجات التي يجب معالجتها: عدم توافر البنية التحتية التقنية، وإدارة البنية التحتية التقنية.

### ثانيًا: صعوبات مرتبطة بمقرر العلوم:

يتبيّن من الجدول (8) أن المتوسط العام لهذا المجال (3.06): أي أن الصعوبات المرتبطة بمقرر العلوم تعوق بدرجة متوسطة معلمي العلوم دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة، لكن العبارتين (7–9) حصلت على استجابة (كبيرة)؛ مما يبرز أهمية تطوير المقرر

العلمي للتركيز على المفاهيم الأساسية في المقرر وتكثيفه ليناسب التعليم عن بُعد، كما أن عدم وجود برمجيات حاسوبية وبرمجيات تدرّب الطلبة على المهارات العملية والممارسات العلمية والهندسية؛ تُشكّل صعوبة في تعليم العلوم في ظل جائحة كورونا.

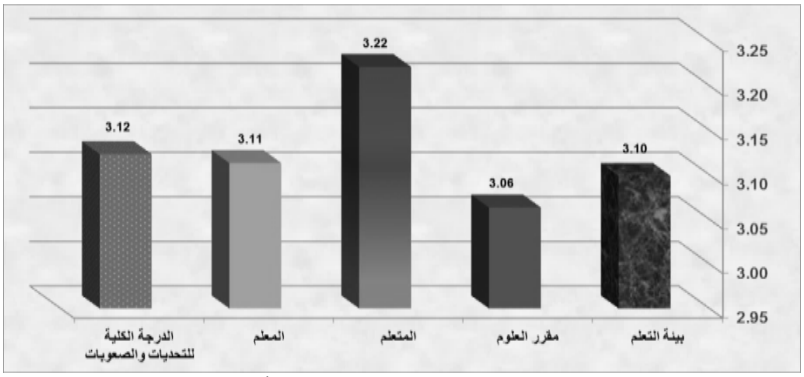
وبالنسبة للصعوبة المرتبطة بمقرر العلوم (العبارة 12)، فقد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث قيمة المتوسط (2.84)؛ وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدغيم والزيد (2015) التي أكّدت التفاوت في درجة توافر مهارات التَّعلُّم الذاتي بكتب العلوم. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الحربي، 2018) التي أظهرت أن مستوى تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي بلغت 58%. بينما اختلفت مع نتائج دراسة الزيد (2013) التي كشفت عن أن درجة تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي جاءت من حيث الأعلى في درجة المتن، ثم التقويم، ثم الأنشطة. كما تتفق مع نتائج تقرير ريمرز وشلايشر (2020)، في أن أبرز الصعوبات والاحتياجات التي يجب معالجتها تتمثّل في معالجة التوازن بين الأنشطة الرقمية والواقعية.

**ثالثًا: صعوبات مرتبطة بالمتعلم:**

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام للصعوبات المرتبطة بالمتعلم بلغت قيمتها (3.22) في حدود الاستجابة (متوسطة). وكانت أعلى نسبة هما الصعوبتين (17– 18) بدرجة كبيرة؛ مما يُشير إلى ضرورة الاهتمام بمشكلة اعتمادية الطالب على المعلم في التعليم عن بُعد من خلال تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي. كما ترى عينة البحث أن ضعف قدرات الطلبة ومهاراتهم في التعامل مع تقنيات التَّعلُّم الإلكتروني تعوقان بدرجة متوسطة (3.10). وتتفق الصعوبات المتعلّقة بالمتعلم مع دراسة عثمان وآخرين (2019) التي أكّدت أن هناك صعوبات تواجه الطلاب في اكتساب مهارات التَّعلُّم الذاتي، كما تختلف مع دراسة الزبيدي (Alzubaidi,2013) التي توصَّلت إلى أن هناك قابلية للاستمتاع بالتعلم الذاتي وتحمُّل مسؤولية التَّعلُّم والتعامل مع التقنية الحديثة وكانت بدرجة مرتفعة، ولعل ذلك يعود إلى اختلاف البيئة التعليمية، والظروف الحالية والمتمثّلة في جائحة كورونا، وما يرتبط بها من تحديات للتحول للتعليم عن بُعد دون تأهيل من قِبل المتعلم.

**رابعًا: صعوبات مرتبطة بالمعلم:**

يُشير الجدول (8) إلى أن الصعوبات المرتبطة بالمعلم تعوق بدرجة متوسطة (3.11) دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي. كما أن الصعوبتين (19– 25) تعوقان بدرجة كبيرة معلمي العلوم؛ لذلك ينبغي الاهتمام بتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة المعلمين في برامج إعداد المعلم، وزيادة الدورات التدريبية أثناء الخدمة. أما الصعوبة التي احتلت المرتبة السادسة والأخيرة من حيث قيمة المتوسط (2.72)، فهي الصعوبة (20)؛ مما يُشير إلى أن عينة البحث ترى أن ضعف قناعة المعلمين بأهمية مهارات التَّعلُّم الذاتي للطلبة؛ تعوق بدرجة متوسطة. وقد اتفقت مع نتائج دراسة لومبارد وإنجلز وأثناسو (Lombaerts, Engels & Athanasou, 2007) التي أظهرت قوة موقف المعلمين من أسلوب التَّعلُّم الذاتي، بتعزيزه في فصولهم وتطبيقه بمستوى مرتفع. كما تتفق مع دراستي المفيز (2020)، ورمضان (2020)، اللتين توصَّلتا إلى أن مستوى الجاهزية البشرية (المعلمين) للتحوّل الرقمي جاء بدرجة موافقة عالية، ويلخّص الشكل (2) نتائج السؤال الثالث كما يلي:




***شكل (2): متوسطات الصعوبات والتحديات التي تحول معلمي العلوم دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا.***

يتضح من الشكل (2) أن المتوسط الكلي لجميع التحديات والصعوبات بلغت قيمته (3.12): أي أن جميع التحديات والصعوبات

تعوق بدرجة متوسطة معلمي العلوم دون تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في ظل جائحة كورونا. كما يبيّن الشكل (2) أن الصعوبات المرتبطة بالمتعلم؛ تحتل المرتبة الأولى بمتوسط (3.22)، تليها الصعوبات المرتبطة بالمعلم بمتوسط (3.11)، وفي المرتبة الثالثة الصعوبات المرتبطة ببيئة التَّعلُّم بمتوسط (3.82)، وفي المرتبة الأخيرة الصعوبات المرتبطة بمقرر العلوم بمتوسط (3.06).

وتتفق تلك النتائج بشكل عام مع نتائج التقرير الذي قدّمه ريمرز وشلايشر (2020)، وأكّد أن أبرز الصعوبات والاحتياجات التي يجب معالجتها هي عدم توافر البنية التحتية التقنية. كما تتفق مع نتائج دراسة المفيز (2020) التي أكّدت أن مستوى الجاهزية البشرية والتنظيمية للتحول الرقمي جاء بدرجة موافقة عالية، بينما جاءت الجاهزية التقنية بدرجة موافقة (متوسطة). وتتفق النتائج مع دراسة باسيلايا وكفافادز (Basilaia, Kvavadze, 2020) التي تَوصَّلت إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحًا في ظل جائحة كورونا.

**السؤال الرابع:**

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينصّ على: «ما المقترحات التي يمكن أن تُسهم في تطوير أدوار المعلمين لتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في ظل الأزمات كجائحة كورونا نموذجاً؟ فقد تم ذلك من خلال مجموعات التركيز؛ حيث شمل تحليل البيانات الكيفية عدة مراحل، وهي: قراءة البيانات الأولية للمقترحات المشتركة التي صُوّت عليها في أثناء الاجتماع، ثم تلا ذلك ترميز مفتوح، من خلال «تقسيم البيانات إلى أجزاء منفصلة، يتم فحصها ومقارنتها لأوجه التشابه والاختلاف» (Marecek, et al., 2003)، ثم مراجعة زميلة أخرى المقترحات ومناقشة الاختلافات؛ لتقديم اقتباسات كشواهد لذلك. ويقدّم الجدول الآتي ملخصًا للمقترحات وترميزاتها.

يعرض الجدول رقم (9) عددًا من المقترحات، من أهمها:

***جدول 9 أبرز المقترحات المشتركة المستخلصة من مجموعات التركيز لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، (ن = 42)****

| الترميز | مقترحات مشتركة لمواجهة الصعوبات ومعالجتها | التكرارات | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| بيئة التَّعلُّم | تجويد خدمات الإنترنت بالتعاون مع شركة الاتصالات، وتطوير منصات المدرسة. | 18 | 42% | 10 |
| | التدريس يكون مباشرًا على فترتين: صباحية ومسائية، مع تقسيم الطلاب والتباعد. | 10 | 23% | 14 |
| | فتح درس غير متزامن للطلاب، ووضع أيقونة منصة عين داخل بوابة مدرستي. | 8 | 19.04% | 15 |
| | أن تستقل كل مدرسة باختيار المنصة المناسبة وأساليب التَّعلُّم عن بُعد. | 6 | 14.28% | 17 |
| مقرر العلوم | التقليل من عدد الموضوعات العلمية في المقرر، والتركيز على المفاهيم الأساسية. | 33 | 78.5% | 3 |
| | توفير برمجيات وتطبيقات تركّز على المهارات العملية. | 26 | 61.9% | 8 |
| | تضمين أنشطة إلكترونية وتقييم ذاتي في المنهج. | 35 | 83.33% | 2 |
| | توفير مراجع ومواقع إلكترونية معتمدة ومرتبطة بالعلوم ومتطلباته. | 29 | 69.04% | 6 |
| المعلم | تقديم دورات تدريبية مكثّفة للتعامل مع التقنية والتعليم عن بُعد والبرامج الإلكترونية المرتبطة بتنمية المهارات المعملية. | 36 | 85.71% | 1 |
| | إعطاء الحرية للمعلم في اختيار الطريقة المناسبة للتعليم. | 16 | 38.1% | 11 |
| | تخفيض العبء التدريسي للمعلم. | 13 | 30.9% | 12 |
| | تكوين قناعات لدى القيادات التربوية والمشرفين بأن يصبح المعلم شريكًا مع الوزارة في هذه تنفيذ الخطط والمهام. | 30 | 71.4% | 5 |
| المتعلم | تحفيز المتعلم ورفع دافعيته؛ لاكتساب مهارات التعلّم الذاتي. | 28 | 66.6% | 7 |
| | أن يعتمد الطالب على متابعة قناة عين، ويوجّه المعلم الطالب لتنفيذ الأنشطة. | 7 | 16.6% | 16 |
| | أن يكون المعلم والطالب في بثّ مباشر أون لاين ويفتح الكاميرا؛ ليتمكّن من متابعة طلابه. | 12 | 30% | 13 |
| | تقديم دورات تدريبية مكثّفة وكتيبات توضيحية للمتعلمين في التَّعلُّم الذاتي والتعامل مع البرامج والمنصات الإلكترونية. | 22 | 52.3% | 9 |
| | إشراك الأسرة وأولياء الأمور في تحفيز المتعلمين على التَّعلُّم الذاتي وتنمية مهاراته. | 31 | 73.80% | 4 |

* عدد الذين قدّموا اقتراحات (42) معلمًا ومعلمة في مجموعتي التركيز، وقد حُسبت النسبة المئوية بالنسبة لهذا العدد.

قدّم أعلى نسبة من أفراد عينة البحث (85.71%) اقتراحات على العبارة (9) المرتبطة بالتدريب، ويليها مجال عبارة (7) المرتبطة بالأنشطة الإلكترونية، وهذا ما أكّدته نتائج السؤالين الثاني والثالث عن ضعف دور المعلمين في تصميم أنشطة إلكترونية أو أساليب تقويم ذاتي. كما حصل المُقترح (5) على نسبة (78.5%)، وهو ما يوضح أهمية مقرر العلوم وانعكاسه على أدوار المعلم في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في ظل الجائحة.

أما المقترح الذي حظي على المرتبة الرابعة فهو في عبارة (17)؛ إذ حصلت على نسبة (73.80%)؛ مما يدلّ على أهمية دور الأسرة في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي. وتتفق تلك المقترحات مع توصيات دراستي المفيز (2020)، وباسيلايا وكفافادز (Basilaia & Kvavadze, 2020)، وكذلك توصيات رمضان (2020) بأهمية دور المعلمين والاهتمام بتدريبهم بدورات مكثّفة تفي بمتطلّبات التعليم عن بُعد في أثناء جائحة كورونا.

**التوصيات:**

- تطوير مناهج العلوم في ضوء متطلّبات تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي، مع أهمية تضمين مراجع ومواقع إلكترونية وبرمجيات تعليمية؛ للتدريب على المهارات المعملية، والتركيز على المفاهيم الأساسية في التعليم عن بُعد في أثناء الجائحة.
- تطوير أدوات وأساليب لتقويم المعلم في التعليم عن بُعد، وتحديد أدواره – خاصة المرتبطة بتنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي– وإشراكه في عمليات التخطيط والتنفيذ في أثناء الأزمات كجائحة كورونا.
- رفع جودة الإنترنت وسعته، بالتعاون مع شركة الاتصالات، وتطوير الخدمات الرقمية المُقدّمة على منصات التَّعلُّم.
- تحفيز المتعلم على اكتساب مهارات التَّعلُّم الذاتي من خلال دورات مكثّفة وكتيبات توضيحية وبرامج مساندة، وإشراك أولياء الأمور في المتابعة والدعم.
- دراسة أدوار المعلمين في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى الطلبة، التي اقترحتها الدراسة الحالية؛ للاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم أو البرامج التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة.

## قائمة المصادر والمراجع

### أولًا: المراجع العربية:


الحربي، عبدالله عواد. (2018). مدى تضمين مهارات التَّعلُّم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي نظام المقررات في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *30*(1)، 77-100.

الحربي، عبدالله عواد. (2019). فاعلية إستراتيجية تدريسية تستند إلى نظام D2L للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين تخصص فيزياء في جامعة المجمعة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *16*(2)، 190- 216.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (2016). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. دار الفكر العربي.

دروزة، أفنان. (2007). *النظرية في التدريس وترجمتها عمليًّا*. دار الشروق.

الدغيم، خالد؛ والزيد، نوال. (2015). مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التَّعلُّم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *65*(9)، 159 – 188.

الدهشان، جمال على خليل. (2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(4)، 105-169.

الراشد، راشد. (2010). تدريس وحدة في العلوم قائمة على ممارسات التَّعلُّم الذاتي لتنمية مهارات البحث العلمي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث النفسية* – كلية التربية، *25*(3)، 73-108.

الربابعة، أماني عيسي. (2020). دور التعليم عن بُعد في تعزيز التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *10*(3)، 75-52.

الرشيدي، بندر عبدالرحمن. (2020). أثر التَّعلُّم الإلكتروني في تحسين مهارات التَّعلُّم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(1)، 141-161.

رضا، حنان رجاء. (2020). تصور مقترح للدمج بين استراتيجيتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *117* ، 71-124.

رمضان، محمد جابر محمود. (2020). دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. *المجلة التربوية*. كلية التربية، جامعة سوهاج، (77)، 1531-1543.

ريمرز، فرناندو؛ وشلايشر، أندرياس. (2020). *إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد 2020*.(ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OCEDمسترجع من:

oecd_2020_arabic.pdf_report/files/geii/files/edu.harvard.gse.globaled//:https

الزنيدي، طيبة عبد الرحمن. (2013). *دور مقررات العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الزيد، نوال محمد. (2013م). *مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التَّعلُّم الذاتي المتضمنة في منهج الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم.

السعايدة، رهام.(2020). أثر التدريس باستخدام الآيباد في تنمية مهارات التّعلمّ الذاتيّ لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *34*(7)، 1281- 1310.

عامر، طارق عبد الرؤف؛ والمصري، إيهاب عيسى. (2012م). *أسس وأساليب التَّعلُّم الذاتي*. دار العلوم للنشر.

عثمان، إبراهيم وآخرون. (2019). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التَّعلُّم الذاتي والصعوبات التي تواجهه، طلاب كلية التربية أساس أنموذجًا.

*مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية* – جامعة بابل، (48)، 83-103.

الفرا، إسماعيل صالح. (2007). التَّعلُّم عن بُعد والتعليم المفتوح: الجذور والمفاهيم والمبررات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد. جامعة القدس المفتوحة*، *1*.(1)، 11-60.

القطاونة، إيمان محمد. (2020). فعالية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات التَّعلُّم الذاتي في مادة الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(9),95-110.

القاسم، حسام حسني.(2018). دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(26).

مبارز، منال عبدالعال؛ العقباوي، بسمة؛ والفقي، ممدوح. (2016). أثر مقرر إلكتروني في تقنيات التعليم عن بُعد على التحصيل المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية*، (26)، 96- 141.

مجموعة العشرين G20. (2020). *البيان الختامي لوزراء التعليم لمجموعة العشرين*. مسترجع من:
20%20Ministers%Education_20%Communique_G20SS/Documents/media/ar/org.g20//:https
pdf.AR_Meeting

المشهداني، محمود حبيب. (2012). التَّعلُّم الذاتي: ما له وما عليه. *مجلة الآداب*، جامعة بغداد، *99*، 631- 664.

المفيز، خولة عبدالله. (2020). جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحول الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *6*(1)، 183-216.

*منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية* OECD. متاح على الرابط:

https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/report_oecd_2020_arabic.pdf

منظمة الصحة العالمية. (2020). *مرض فيروس كورونا (كوفيد 19): سؤال وجواب*، متوفر على الرابط: 3gmV6Jw/ly.bit//:https

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب. (2020). *المؤتمر الافتراضي بعنوان: «تجويد نواتج التَّعلُّم ودعم النمو الاقتصادي»* -15-17 أكتوبر 2020، مسترجع من:
aspx.conference_International/Pages/News/Media/ar/sa.gov.etec//:https

المولة، نبيلة عاتق نوبي. (2019). فاعلية التَّعلُّم القائم على المشروعات عبر الويب في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *8*، 37-68.

اليونسكو.(2020). *التعليم: من الاضطراب إلى التعافي*. مسترجع من:
educationresponse/covid19/org.unesco.ar//:https

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

-

Al-Dahshan ,Jamal Ali Khalil2020) .). The future of education after the COVID-19 pandemic: Forward-looking scenarios (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, *3*(4), 105-169.

Al-Deghaim, Khaled; & Al-Zayd, Nawal. (2015). The extent of Activation of biology female teachers for the self-learning skills included in the biology textbook for the first grade secondary school in Qassim (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 65(9), 159-188.

Al-Farra, Ismail Saleh. (2007). Distance learning and open education: roots, concepts and justifications (in Arabic). *The Palestinian Journal of Open & Distance Education. Al-Quds Open University*, *1*(1), 11-60.

Al-Harbi, Abdullah Awad. (2018). The extent of including self-learning skills in the chemistry textbook for third grade secondary school (the course system) in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, *30*(1), 77-100.

Al-Harbi, Abdullah Awad. (2019). The effectiveness of a teaching strategy based on the D2L e-learning system in developing skills of problem awareness and self-learning among physics student teachers at Majmaah University (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, 16(2), 190-216.

Al-Mashhadani, Mahmoud Habib. (2012). Self-learning: Pros and cons (in Arabic). *Al-Adab Journal, University of* Baghdad, 99, 631-664.

Al-Mawlad, Nabila A'atiq Noa'imi. (2019). The effectiveness of project-based learning via the web in developing achievement and self-regulation skills in physics for secondary school female students (in Arabic). *The Arab Journal of Qualitative Education*, 8, 37-68.

Al-Mufaiz, Khawla Abdullah. (2020). The Readiness of Schools Implementing Future Gate of Digital Transformation in Response to the Coronavirus Pandemic "Covid-19" in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, *6*(1), 183-216.

Al-Qasem, Hossam Hosni. (2018). The role of the teacher in developing continuous self-learning skills for the students of public schools in Palestine (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies*, 9 (26), Palestine, Al-Quds.

Al-Qatawneh, Eman Mohammed. (2020). The effectiveness of a program based on integrated education in the development of self-learning skills in physics (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *4*(9), 95-110.

Al-Rababiah, Amani Issa. (2020). The Role of Open Distance Learning on Self-Learning among Az Zarka Private University's Students (in Arabic). *Journal of Palestine University for Research and Studies*, *10*(3), 75-52.

Al-Rashid, Rashid. (2010). Teaching a science unit based on self-learning practices to develop scientific research and curiosity skills in primary school students (in Arabic). *Psychological Research Journal - College of Education*, *25*(3), 73-108.

Al-Rashidi, Bandar Abdulrahman. (2020). The impact of e-learning in improving self-learning skills in the students of education and communication technologies at Hail University (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, *28*(1), 141-161.

Al-Sa'aieda, Reham. (2020). The effect of teaching by using iPad on improving the Sixth Basic Grade students' self-learning skills (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*, *34*(7), 1281-1310.

Al-Zayd, Nawal Mohammed. (2013). *The extent of Activation of biology female teachers for the self-learning skills included in the biology curriculum for the first grade secondary school in Qassim* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Qassim University.

Alzboon, M. (2015). *Influence of Electric Resources on Students in Computer Studies Talents in Jordan University Students Achievements and Developing their Self-study and Social Connection Skills [Unpublished Doctoral Dissertation*]. University of Jordan.

Alzubaidi ,B2013) .). *The Level of Susceptibility to Self-learning Among the Student of Educational Science at the University of Jordan in the Light of Dealing With Morden Technological Innovations*.

Al-Zunaidi, Taiba Abdulrahman. (2013). *The role of science courses in developing middle school female students' life skills* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Imam Mohammed bin Saud

University, Riyadh.

Amer, Tariq Abdel-Raouf; & Al-Masry, Ihab Issa. (2012). *Basics and methods of self-learning* (in Arabic). Dar Al Uloom for Publishing.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, *5*(4), 1-9.

Darwaza, Afnan. (2007). *Theory in teaching and its practical translation* (in Arabic). Dar Al-Shorouq.

Erkan, T. (2010). Reflection on effects of Blogging on Students Achievement and Knowledge Acquisition in issues of instructional Technology. Turkey: *journal of Educational Technology*, 1-13.

Hasan, Ezzat Abdulhamid Mohammed. (2016). *Psychological and educational statistics: Applications using SPSS 18* (in Arabic). Arab Thought House.

International Conference on Education and Training Evaluation2020) .). *The virtual conference entitled: "Improving learning outcomes and supporting economic growth"* (in Arabic). 15-17 October 2020, retrieved from: https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/International_conference.aspx

Jahanshir, T. & Ebrahimi, Q. (2011). Effect of Teaching of Self-Regulated Learning Strategies on Attridution Styles in Students Electronic, *Journal of Reserch in Educational Psychology*, *9*(3), 1087-1156.

Lombaerts, K., & Engels, N., & Athanasou, J. (2007). Development and validation of the Self-Regulated Learning' Inventory for Teachers. *Perspectives in Education*, 25, 29-47.

Marecek, P., Camic, J ., Rhodes, L., & Yardley, J. (2003). *Dancing through Minefields. Qualitative research in Psychology*.Washington: APA.

Mubarez, Manal Abdel-Aal; Al-Aqbawi, Basma&; Al-Fiqi, Mamdouh2016).). The effect of fane-course in distance education technologies on the cognitive achievement of educational technology students (in Arabic). *Journal of the Arab Association for Educational Technologies*, (26), 96-141.

*Organization for Economic Cooperation and Development* .(OECD). (in Arabic) Retrieved from: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/report_oecd_2020_arabic.pdf

Othman, Ibrahim et al. (2019). The reality of the university student acquiring the skills of self-learning and the difficulties facing him: The students of the Faculty of Education are a model (in Arabic). *College of Education Journal for Educational Sciences and Humanities - University of Babylon*, (48), 83-103.

Reda, Hanan Ragaa. (2020). *A* proposed vision for integrating flipped classroom and problem solving strategies and its effectiveness in developing Faculty of Education students' self-learning skills and self-efficacy in teaching science (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology Journal*, 117, 71-124.

Remers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* (in Arabic). (Translated to Arabic by: Arab Bureau of Education for the Gulf States), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

The G20. (2020). *G2 Education Ministers' Declaration* (in Arabic). Retrieved from:

UNESCO.(2020). Education: From disruption to recovery (in Arabic). retrieved from: https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse

United States Distance Learning Association, USDLA. (2020). *Retrieved from. https://usdla.org/conference/distance*

Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-regulated Learning as a Competence: Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Journal of Psychology*, *216*(2), 102-110.

Wolters, C., & Pintrich, P., & Karabenick, S. (2005). *Assessing Academic Self-Regulated Learning*. 10.1007/0-387-23823-9_16.

World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease .(COVID-19). Q&A* (in Arabic). Available at: https://bit.ly/3gmV6Jw

# مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية

**د. هياء بنت محمد بن عبدالله السبيعي**

**أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء**

***المستخلص:***

هدف البحث إلى التعرف على مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وتبنت الباحثة أداة تحليل محتوى أعدها الشمراني (Alshamrani, 2008)، ومن ثم ترجمها وواءمها الأسمري والشمراني والشايع (2013)، وتم التأكد من صدق الأداة ومناسبتها لتحليل محتوى كتب العلوم من قِبل مجموعة من المختصين في التربية العلمية، وتكونت الأداة من إثني عشر مجالًا من مجالات طبيعة العلم. وتم حساب ثبات التحليل باختلاف المحلل، وجاءت نسبة الاتفاق بينهما (85.7%)؛ مما تدل على نسبة اتفاق مقبولة للتحليل. وتمثل مجتمع البحث، وعينته في كامل محتوى كتاب الفيزياء للفصلين الدراسيين. وتوصل البحث إلى أن كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي تضمن جميع مجالات طبيعة العلم وبنسب متفاوتة، وحصل المجال السادس "المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس" على أعلى نسبة تضمين، وبلغت (17.3%)، في حين جاء المجال الأول "المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا" في المجال الأقل تضميناً، وبنسبة (1.1%)، كما أظهر البحث اختلاف نسب تضمين طبيعة العلم لكل فصل من فصول كتاب الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، وأن أغلب وحدات التحليل المتضمنة سواء كانت مؤشرًا أو أكثر لمجالات طبيعة العلم، جاءت ضمن المحتوى الرئيس، وبلغ عددها (85) وحدة تحليلية، في حين لم تحظ الجداول والرسوم البيانية على نسبة تضمين لمجالات طبيعة العلم، مقارنة ببقية أنواع المحتوى على الرغم من أن عدد الوحدات التحليلية كانت (11) وحدة تحليل.

**الكلمات المفتاحية:** طبيعة العلم، تحليل المحتوى، كتب الفيزياء.

# The extent to which fields of nature of science are included in the physics textbook of the first-grade high school in the Kingdom of Saudi Arabia

**Dr. Haya Muhammed Abdullah Al-Subie'e**
**Science Education Assistant Professor College of Education- Shaqra University**

**Abstract:**

Title of research: The Extent to Which Fields of Nature of Science are Included in the Physics Textbook of the First-grade High School in the Kingdom of Saudi Arabia Haya Muhammed Abdullah Al-Subie'e The research aims to find out how far the fields of nature of science are included in the physics textbooks of the first-grade high school in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher adopted a content analysis tool which is prepared by Al-Shomrani in 2008, and then translated and aligned by Al-Asmari, Al-Shomrani and Al-shaya in 2013. This tool, which is checked for validity and suitability by a group of specialists in scientific education, consisted of twelve fields of nature of science. The proportion of agreement between this content analysis tool and the researcher's analysis is estimated around (85,7%), which indicates an acceptable rate. The research community and its sample are represented in the whole content of the two semesters textbooks.

The study found that physics textbook of first-grade high school has included all fields of nature of science, but in varying proportions. The sixth field "The scientific knowledge with experimental basis based on senses" has received the highest inclusion ratio with (17,3%), while the first field "the scientific knowledge is not completely objective" came as the least inclusion with (1,1%). Moreover, the study has shown variations in inclusion percentages of nature of science for each chapter in both first semester's textbook and second semester's textbook.

Most of analyzing units that included one indicator or more for the fields of nature of science came within the main content, and it reached (85) analytical unit. However, the tables and graphs did not contain the nature of science fields like other types of the content, although there were (11) analytical units

**Keywords**: Nature of science, content analysis and physics textbooks.

**المقدمة وخلفية البحث:**

يُعدّ الاهتمام بطبيعة العلم من المقومات الأساسية للتربية العلمية، وإكسابها للطلاب من أهم أهداف تدريس العلوم؛ لذلك كان لابد للطالب –عند دراسته للعلوم– من فهم طبيعة العلم المتمثلة في فهمه لبنية هذا العلم، وطبيعته، وأهدافه، ومجالاته.

فيرى كثير من المختصين أنه من الضروري فهم ذلك العلم فهمًا جيدًا، وإلا خرج الطالب من دراسته للعلوم بصورة ناقصة ومشوهة (زيتون، 1991). كما أن تعليم العلوم ينبغي أن يكون أكثر من مجرد تعليم المعرفة العلمية (الرشيد، 1439هـ). فتكوين الفهم العميق للعلم وطبيعته ومسعاه وتاريخه وفلسفته من أبرز أهداف التربية العلمية التي تسعى لتحقيقها عند جميع الطلاب (خضر، 2019).

وقد أورد ليدرمان (Lederman, 1992) الكثير من الأبحاث التي تناولت مفاهيم المعلمين والطلاب حول طبيعة العلم (Nature Of Science)؛ حيث يرى أنهم يمتلكون مفاهيم ناقصة عن طبيعة العلم (Inadequate Conceptions)، خصوصًا في فشل إدراك الطبيعة التجريبية للمعرفة العلمية؛ حيث ينظرون للمعرفة العلمية –في أغلب الأحيان– كأنها حقائق مطلقة حول العالم، ويعود ليدرمان (Lederman, 2018) بعد فترة طويلة وبعد عدة دراسات، ويؤكد الضعف والتهميش في فهم طبيعة العلم؛ حيث أشار بأن هناك قلقًا لدى عدد من الباحثين بشأن التهميش لطبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي في الجيل الجديد لمعايير العلوم، كما تؤكد وداد خضر (2019) بأن هناك ضعفًا وغموضا في فهم طبيعة العلم وتاريخ العلم وفلسفته مما أدى إلى ظهور فهم ساذج وأفكار تقليدية. فوجود خلفية تاريخية وفلسفية لدى معلم العلوم يستطيع من خلالها أن يناقش طلابه حول واقعية أو نفعية التفسيرات العلمية (Matthews, 2012)، كما أن إدماج نظرية المعرفة وفلسفة العلم وتاريخه في التدريس يسهم في تنمية معلمي العلوم (Kotaman, 2016).

وتحظى طبيعة العلم باهتمام، ففي عدد من المؤتمرات والندوات والكتب والأبحاث تُضمن كهدف من أهداف التربية العلمية (McDonald & McRobbie, 2012)، كما نادت حركات إصلاحية عالمية عدة في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها بتنمية طبيعة العلم، والثقافة العلمية لدى الطلاب، ومن أبرزها وأكثرها شيوعًا مشروع (2061) المعروف بالعلم لكل الأمريكيين Science for all Americans، والمعايير الوطنية للتربية العلمية National Science Education Standards (NSES, 1996) والمجلس الوطني للأبحاث National Research Council (NRC, 1996) في الولايات المتحدة الأمريكية الذي يرى أهمية مساعدة المتعلمين على فهم طبيعة العلم، وعدّ عملية تعميق فهم المتعلم لطبيعة العلم المهمة الأولى التي يسعى إليها تدريس العلوم (الشعيلي وأمبوسعيدي، 2010).

وتختلف طبيعة العلم متأثرة بالمدرسة الفلسفية التي تصبغها في ذاك العصر، فالوضعية تعتمد المنهج التجريبي، وأن العلم ينطلق من الملاحظة ويعتمد على التجريب، والمعرفة التي لا تخضع للتجربة لا تعدّ معرفة علمية. أما البنائية فترى أن المنهج الفرضي وأن الفرضية تسبق الملاحظة، والتجربة تأتي لتأكيد أو نفي الفرضية، كما أن الفلسفة البنائية أثرت على طبيعة العلم وأبعاده، فأصبح أنصار هذا الاتجاه يجعلون للإبداع والخيال دورًا مهمًا في العلم، وعدم وجود طريقة محددة للمنهج العلمي، وكذلك يرون بلا وجود للمعرفة المطلقة (الرشيد، 1439هـ).

ويرتبط مفهوم طبيعة العلم بمفهوم الثقافة العلمية؛ فالفرد المثقف علميًا يستطيع فهم البيئة المعرفية للعلم، واكتساب المهارات العلمية، والتطبيقية التي تمكنه من اتخاذ القرارات في جميع المشكلات، وإدراك العلاقة بين العلم، والتقنية، والمجتمع. كما حدد شاموس (Shamos, 1995) المشار إليه في الشمراني (2012) ثلاثة مستويات للثقافة العلمية، وهي: المستوى الثقافي: وهو المستوى البسيط الذي يشير إلى الخلفية العلمية التي تمكن الفرد من الاتصال مع الآخرين في القضايا العلمية. والمستوى الوظيفي: ويمثل المستوى الذي يستطيع الفرد من خلاله القراءة، والكتابة، والتخاطب مستخدمًا مفردات، ومفاهيم علمية. وأخيرًا المستوى الحقيقي الذي

يتمثل في فهم معظم المفاهيم العلمية، وكيفية الوصول إليها، وهذا المستوى يمثل فهم طبيعة العلم. ويضيف الرشيد (1439) للثقافة العلمية بأنها ليست مجرد معلومات علمية تختزن في الذهن، بل تجمع بين المعرفة العلمية والقيم والاتجاهات الإيجابية نحو العلم والتقنية والحضارة، كما أنها مهارات وسلوكيات يستطيع الإنسان من خلالها حل مشاكله واتخاذ قراراته والتفاعل مع المستجدات بثقة واقتدار.

ونتيجة للتطورات التي يشهدها العالم وما حدث فيه من تغيرات؛ تطورت النظرة إلى مفهوم طبيعة العلم؛ فقد كان ينظر إلى العلم في أوائل القرن العشرين على أنه الطريقة العلمية فقط، وأصبح في فترة الستينات هناك تركيز على الاستقصاء، وعمليات العلم. ثم تطور الأمر في السبعينات لينظر إلى المعرفة العلمية على أنها غير ثابتة، متاحة للجميع، قابلة للتكرار، إنسانية، تجريبية، فريدة. وفي الثمانينات من القرن الماضي، دخلت عوامل نفسية مثل: إضافة دور الإبداع الإنساني في تطوير التفسيرات الإنسانية، وكذلك عوامل اجتماعية، مثل: البناء الاجتماعي للمؤسسات العلمية. أما في عقد التسعينات فقد حددت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 1990) ثلاثة عناصر تؤدي إلى فهم طبيعة العلم هي: النظرة إلى العالم على أنه شيء يمكن فهمه، وطبيعة الاستقصاء العلمي، وفهم الأبعاد الاجتماعية، والأخلاقية، والسياسية للعلوم. وفي الفترة الأخيرة جاء التركيز على الأبعاد، وهي: عدم ثبات المعرفة العلمية، والإبداع والخيال العلمي، والأساس التجريبي، ودور العوامل الثقافية والاجتماعية في المعرفة العلمية (أمبوسعيدي، 2009؛ والجزائري، 2009).

وحيث إن وجهات النظر حول طبيعة العلم تغيرت على مدى الثلاثين سنة الماضية، وهذه الوجهات المتغيرة لها تأثير على طريقة تدريس العلوم؛ لذا يفترض أن يستمر تدريس العلوم في أخذ الطابع الواقعي في المحتوى؛ مما يتطلب التركيز على فهم "عدم اليقين في العلم"؛ وذلك نتيجة للتطورات الأخيرة في مجال العلم على المجتمع (Gray and Bryce, 2006). كما على المختصين في تعليم العلوم الاهتمام معالجة الأخطاء في فهم طبيعة العلم، ووضع معايير وعبارات تصحح الأخطاء في الفهم (Martins & Ryder, 2015). ففهم طبيعة العلم من قبل المعلمين شرط في تحقيق رؤية تدريس وتعلم العلوم (Lederman, Lederman & Antink, 2013).

وعند محاولة الكشف عن تعريف دقيق لطبيعة العلم في الدراسات العلمية، يلاحظ أنه على الرغم من تعددها، فإنها لم تقدم تعريفات تفصيلية، ودقيقة لطبيعة العلم! غير أن هناك أرضية مشتركة للمظاهر والملامح الرئيسة لطبيعة العلوم؛ فهي تشير إلى فهم الفرد للكيفية التي يجمع بها العلماء البيانات، ويفسرونها، ويستخدمونها في بحوث مستقبلية، وإلى الجوانب الأساسية لطبيعة المعرفة العلمية: الفلسفة الأساسية للعلم، افتراضات العلم، سمات المشروع العلمي، الطرق التي تكتسب بها المعرفة، أخلاقيات العلم (العياصرة، 2009). في حين ترى الجزائري (2009) أن مفهوم طبيعة العلم هو بناء معرفي منظم، يعتمد على تحديد مفهوم العلم، وتمييزه من حيث خصائص المعرفة العلمية، وطريقة نموها، وتطورها، ودور العلماء فيها، والتنظيم الاجتماعي للعلم الذي يقوم على مبادئ أبستمولوجيا العلم (Epistemology of Science)، أو نظرية المعرفة العلمية التي تتعامل مع العلم كطريق للمعرفة، والقيم، والمعتقدات، التي تتصف بالإمبريقية، والعقلانية، والتشككية. أما الأسمري وآخرون (2013) فيرون بأنه على الرغم من عدم وجود اتفاق تام على تعريف محدد لطبيعة العلم، فإنه يمكن إجمالًا استخدام مصطلح طبيعة العلم للتعبير عن خصائص المعرفة العلمية، وممارسة الإنسان لها، ودوره في تطورها.

إلا أن الجبر والمفتي والشايع (2016 حددوا مفهومًا لطبيعة العلم، فهو "عبارة عن مفهوم مركب يشمل مجموعة من العناصر، والخصائص، التي تشكل ما يسمى بأبعاد، أو مجالات طبيعة العلم؛ حيث إن هذه الأبعاد، أو المجالات تتعلق بالعمليات، والنواتج، والأخلاقيات، والقواعد المنظمة، وطرق الاستقصاء العلمي" (ص 275). أما مارتينز وريدر (Martins & Ryder, 2015) فيميلان إلى توضيح مفهوم طبيعة العلم بمصطلحات أخرى، مثل المعرفة حول العلم knowledge about science، كيف يعمل العلم؟ how science works، إبستمولوجيا العلم Epistemology of Science، أفكار حول العلم ideas- about-science، في

حين خصت القرني والصغير (2019) بأنها طريقة للبحث عن المعرفة واستخدامها في ضوء سمات وخصائص معينة.

فيُعدّ فهم طبيعة العلم هدفًا لتعليم العلوم؛ لأنه يسهم في تسهيل تعلم موضوعاته، كما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العلوم. فهو أحد أهم أهداف التربية العلمية في الوقت الحاضر (Abd-El-Khalick, 2012)، كما يساعد على اتخاذ قرارات مناسبة تجاه القضايا القائمة على العلم، والتمييز بين العلم وغيره من طرق المعرفة (Wenning, 2006)، وينمي التفكير العلمي ويساعد في الإلمام بأساسيات المعرفة العلمية (القرني والصغير، 2019). فهو "من الأهداف المهمة في تدريس العلوم؛ كون ذلك ينعكس إيجابًا في تعلّم الطلاب للعلوم، ويجسد المعنى الحقيقي للعلم، فضلًا عن تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم كتطوير التحصيل، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، وتعلم التفكير العلمي بكافة أشكاله" (الجبر وآخرون، 2016، ص280). كما تضيف خضر (2019) أن الفهم لطبيعة العلم وتاريخه وفلسفته حافز ينعكس إيجابًا على ممارساتهم داخل الغرف الصفية، وبالتالي ينعكس على زيادة الفهم عند الطلاب. كما أن تضمين طبيعة العلم في محتوى المنهج المدرسي يؤثر تأثيرًا كبيرًا على تنظيم خبرات المنهج التعليمية؛ فيعمل العلم على توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة، ودراسة الطلاب للظواهر الطبيعية، ووصولهم إلى هذه العلاقات يؤديان إلى زيادة فهمهم للمعرفة العلمية، كما أن فهم الشخص لطبيعة العلم يساعده على فهم بيئته، والإسهام في حل مشكلاتها، وكذلك التمكن من التعامل مع الأجهزة المتداولة في الحياة اليومية بأسلوب يتناسب مع التطور العلمي والتقدم التقني (عدس وعوض، 2009).

إلا أن الشمراني (2012) يرى بأن أهمية طبيعة العلم تكمن في كونها تمثل أحد مكونين لبنية العلم، ويتمثل المكون الأول –بالنسبة للعلوم الطبيعية– في المعرفة العلمية التي تم التوصل إليها: من مفاهيم، ونظريات، وقوانين علمية. أما المكون الثاني فتمثله طبيعة العلم؛ وبالتالي فلا يكفي تعلم المفاهيم، والنظريات، والقوانين العلمية، بل لابد من تعلم كيفية الوصول إلى تلك المعرفة العلمية وقبولها.

واتفق عدد من الباحثين منهم الأسمري وآخرون (2013)، والجبر وآخرون (2016)، على تحديد مجالات طبيعة العلم في اثني عشر مجالاً كما حصرها الشمراني (Alshamrani, 2008)، وهي: المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً: ويعني أن عملية بناء وتصميم الأسئلة، والاستكشاف، وتفسير البيانات تتأثر بالنمذجة السائدة في الجانب العلمي، وكذلك يستخدم العلماء الإبداع: يُعد العلم نشاطاً يشتمل على إبداع، وخيال العلماء، وأيضًا تُعد المعرفة العلمية نسبية: وتشير إلى أن المعرفة الحالية تعد أفضل ما توصل إليه الإنسان لكنها مؤقتة، وغير ثابتة، وقابلة للتغيير في المستقبل عند اكتشاف دليل جديد، أو إعادة تفسير دليل قديم، وكذلك العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية؛ حيث يتأثر العلم بالثقافة والمجتمع الذي يمارس فيه، وأيضًا يوجد فرق بين القانون العلمي والنظرية العلمية: تُعد القوانين والنظريات العلمية أنواعاً مختلفة من المعرفة العلمية، فالقوانين العلمية عبارة عن تعميمات تصف العلاقة بين الظواهر الطبيعية، في حين أن النظريات العلمية عبارة عن تفسيرات مستنتجة من الظواهر الطبيعية، والمعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس: أي إنها تستمد من ملاحظة العالم الطبيعي، وكذلك عدم وجود طريقة علمية عالمية محددة الخطوات: ويُقصد بذلك أن العلم يستخدم مجموعة من الطرق والأساليب المتعددة؛ وبذلك لا يوجد طريقة علمية ثابتة ومشتركة متعارف عليها عالمياً وتستخدم للوصول إلى جميع المعارف العلمية المختلفة، وكذلك يوجد فرق بين المشاهدات والاستدلالات العلمية: يقوم العلم على المشاهدات والاستدلالات على حد سواء، إلا أن المشاهدات عبارة عن عملية وصف العالم الطبيعي من خلال ما تتوصل إليه الحواس بشكل مباشر إلى ما لا يمكن التوصل إليه بالحواس، وأيضًا لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة: يتصف العلم بالطابع التجريبي؛ لذا فهو في تطور دائم ومتغير، وبالتالي لا يمكن أن يجيب عن كل التساؤلات التي تظهر في الحياة اليومية، والتعاون والاشتراك في تطوير المعرفة العلمية: يُعد ما يقدمه الإنسان للعلم على المستوى الفردي مساهمة كبيرة، إلا أن العلم عادة ما يتم التوصل إليه من خلال العمل الجماعي المستمر؛ حيث إن المعرفة العلمية الجديدة لابد أن يقبلها مجتمع العلماء، ويضاف أيضًا العلم والتقنية: يعتمد العلم والتقنية على بعضهما البعض؛ بحيث يهدف العلم إلى فهم العالم الطبيعي،

في حين تهدف التقنية إلى إحداث تغيرات في العالم لتلبية احتياجات الإنسان، وأخيرًا، دور التجارب في العلم: يستخدم العلم -عادة وليس دائماً- التجارب لاختبار وفحص الأفكار، فالتجربة العلمية الواحدة نادراً ما تكون كافية لترسيخ المعرفة العلمية.

كما يضيف ماتيوس (Matthews, 2012) معايير كثيرة لطبيعة العلم ومنها النمذجة، والتفسير، والرياضياتية، والآراء السائدة على الدين، والعقلانية واختيار النظرية، والمثالية، التأثيرات الثقافية، والنسوية، والواقعية والبنائية، إلا أن القرني والصغير (2019) لخصاها في سبع جوانب تركز على الطبيعة الموقتة للمعرفة العلمية، طبيعة المعرفة التجريبية، الفرق بين المشاهدة والاستدلال، الفرق بين النظرية والقانون، المعرفة العلمية متأثرة بالثقافة والمجتمع، العلماء يستخدمون الخيال، وكذلك لا توجد طريقة علمية واحدة محددة الخطوات.

وفي ضوء هذه الأهمية لموضوع طبيعة العلم، فقد حظي بحثيًا باهتمام العديد من الباحثين؛ فهناك من الدراسات من ركزت على المفاهيم المتعلقة بعمليات العلم، وأخلاقياته، ومسلماته، ونواتجه؛ كدراسة الشعيلي (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فهم معلمي الكيمياء في سلطنة عمان لطبيعة العلم، واستخدمت الدراسة اختباراً تم بناؤه في دراسة سابقة (جابر، 1997)، وركز هذا الاختبار على أربع مكونات أساسية للعلم هي: افتراضات العلم، ونواتج العلم، وعمليات العلم، وأخلاقيات العلم. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء معلمي الكيمياء على اختبار فهم طبيعة العلم ومجالاته الفرعية. ودراسة عدس وعوض (2009) التي هدفت للتعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل في فلسطين، وقد قام الباحثان ببناء أداة لتحقيق هدف الدراسة حوت خمسة محاور هي: افتراضات العلم، ونواتج العلم، وطرق العلم، وأخلاقيات العلم، وتاريخ المعرفة العلمية. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فهم الطلاب لطبيعة العلم يقع ضمن المستوى المتوسط. كما هدفت دراسة الجزائري (2009) إلى التعرّف على معارف ومعتقدات عينة من مدرسي علم الأحياء للمرحلة الثانوية في مدينة دمشق عن طبيعة العلم، والمعرفة العلمية، وتضمينهم لهذه المعرفة في تدريس العلوم. وتم استخدام مقياس مُعدّ من قِبل الباحثة، والمؤلَّف من (49) عبارة موزعة على أبعاد طبيعة العلم، وأشارت النتائج إلى أن مستوى معتقدات مدرسي علم الأحياء كان أدنى من المتوسط الفرضي (75%). في حين ركزت وداد خضر (2019) على مدى فهم طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك لطبيعة العلم وتاريخ العلم وفلسفته في ضوء بعض المتغيرات التي جاءت متدنية ودون المستوى المطلوب تربويًا.

في حين كزت بعض الدراسات على طبيعة العلم من خلال الأبعاد أو المجالات التي يتناولها المختصون في التربية العلمية في الوقت الحاضر، مثل: نسبية المعرفة العلمية، والنظرية والقانون العلمي، وطرق الوصول للمعرفة العلمية وغيره. وقد اتفقت الباحثة مع هذا الاتجاه، واختلفت مع اتجاه الباحثين نحو عمليات العلم وأخلاقياته؛ حيث اتجه أمبوسعيدي (2009) إلى استقصاء رؤية الطلبة المعلمين في تخصصات العلوم في سلطنة عمان لطبيعة العلم من خلال الأحداث الحاسمة في سلطنة عمان، وتمثلت أداة الدراسة في الجوانب التالية: الأساس التجريبي، التأثيرات الثقافية والاجتماعية على المعرفة العلمية، ودور النظرية العلمية، والملاحظة، والاستدلال. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فهم جيد حول ما طرحه الطلبة المعلمون من أفكار. ودراسة العياصرة (2009) التي أظهرت نتائجها أن فهم معلمي العلوم لبعض مظاهر طبيعة العلم مزيج بين الفهم التقليدي والبنائي، وهو أقرب إلى الفهم التقليدي؛ حيث اعتبروا العلم تجريبي الأساس، ومعارفه مضبوطة وثابتة، وأنه عمل إبداعي، كما أدرك نصفهم الفرق بين الملاحظة والاستدلال، لكنهم أخفقوا في التفريق بين القوانين، والنظريات العلمية، واعتبروهما شيئاً واحداً أو أحدهما ينتج عن الآخر. في حين أظهرت نتائج دراسة الشعيلي وأمبوسعيدي (2010) ارتفاعاً في معتقدات طلبة المعلمين حول طبيعة العلم، وجاء ترتيب أبعاد طبيعة العلم تنازلياً على النحو التالي: الملاحظة والاستدلال، القوانين والنظريات العلمية، طبيعة المعرفة العلمية، الأساس التجريبي، التأثيرات الاجتماعية والثقافية على المعرفة العلمية، دور الإبداع في إنتاج المعرفة العلمية. حيث أكدّ عبدالخالق (Abd-El-Khalick, 2012) على أهمية وجود أبعاد محددة يمكن من خلالها تدريس العلوم. كما هدفت دراسة الشمراني (2012)

للتعرف على تصورات طلاب التخصصات العلمية والهندسية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم، وتم جمع البيانات من عينة الدراسة، وعددها 204 طالباً باستخدام أداة تحوي أسئلة مفتوحة "استفتاء الآراء حول طبيعة العلم نموذج–C"، ومن ثم إجراء مقابلات بعدية مع 13 طالباً؛ للتأكد من صدق استجابات العينة، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور كبير لدى العينة في تصوراتهم عن مفاهيم طبيعة العلم، كما تؤثر البيئة الثقافية، والاجتماعية للعينة على تصورهم حول بعض المفاهيم مثل نسبية المعرفة العلمية. كما أسفرت دراسة الجراح (2017) عن الفهم الساذج لطبيعة العلم، والمستوى الضعيف للحجج المقدمة، وذلك لدى طلاب المسار العلمي في السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. وأضافت دراسة القرني والصغير (2019) بأن هناك تصورات غير دقيقة تحملها طالبات الصف الثالث ثانوي حول مجالات طبيعة العلم.

واختلفت توجهات الأبحاث التي تناولت طبيعة العلم؛ فمنها من تناولت فهم المعلمين لطبيعة العلم، كما ورد في دراسة الشعيلي (2008)، والعياصرة (2009)، وأمبوسعيدي (2009)، والجزائري (2009)، والشعيلي وأمبوسعيدي (2010)، وخضر (2019). وكذلك دراسات أخرى تناولت فهم الطلاب لطبيعة العلم كدراسة عدس وعوض (2009)، والشمراني (2012)، والجراح (2017)، والقرني والصغير (2019). وقد اختلفت الباحثة مع هذا التوجه من البحوث، إلا أن هناك من الدراسات من تناولت تحليل الكتب الدراسية، ومعرفة مدى تضمينها لمجالات، وأبعاد طبيعة المعرفة؛ وهذا ما اتجهت له الباحثة في هذا البحث. كدراسة شحادة (2008) التي هدفت لتقصي مدى توافر أبعاد طبيعة العلم وعملياته في كتاب العلوم الفلسطيني للصف التاسع، وقياس مدى اكتساب الطلبة لها؛ حيث تم تحديد أبعاد طبيعة العلم وعملياته، ثم تحليل الكتاب لتحديد مدى توافرها، ثم قياس مدى اكتساب الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم وعملياته. وكان من أبرز نتائج الدراسة تضمن الكتاب أبعاد طبيعة العلم في الوحدة الأولى بصورة فلسفية تربوية؛ حيث تم ذكر بعض أهداف طبيعة العلم، وخصائصه، وأخلاقياته، كما ذكر بعض عناصر المعرفة العلمية التي تشكل نتاج التعلم، مع إعطاء أمثلة لكل منها. كذلك دراسة الزعانين (2010) التي هدفت إلى تحليل محتوى الأنشطة العلمية والأسئلة الواردة في كتاب الفيزياء لمرحلة الثانوية العامة بفلسطين؛ للكشف عن مدى معالجتها لأبعاد طبيعة العلم وعملياته التكاملية. ولتحقيق ذلك؛ صمم الباحث أداة تحليل شملت قائمة بأبعاد طبيعة العلم الواجب توافرها في كتاب الفيزياء، وهي: خصائص العلم، ووظائفه، ونتائجه، وأخلاقياته. وكشفت النتائج أن الأنشطة العلمية الواردة في الكتاب تراعي أبعاد طبيعة العلم، في حين أن الأسئلة لا تراعي تلك الأبعاد. كما أجرى الأسمري وآخرون (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين جوانب طبيعة العلم في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن كتاب الأحياء حوى جميع جوانب طبيعة العلم، وجاء تضمينها بشكل غير متوازن بين جزئي الكتاب وفصوله، وكذلك بين وحدات التحليل. وكان أعلى جوانب طبيعة العلم تضميناً هو "أن المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس"، في حين أقلها تضميناً "المعرفة العلمية ليست موضوعية بشكل كامل"، و"العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية". كما هدفت دراسة الجبر وآخرون (2016) إلى التعرف على مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثون بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة نسباً متفاوتة في مدى التضمين؛ حيث بلغت نسبة تضمين مجالات طبيعة العلم (11%) في كتاب الصف الأول المتوسط، و(7.7%) في كتاب الصف الثاني المتوسط، بينما بلغت (12.1%) في كتاب الصف الثالث المتوسط، وأن جميع الكتب تضمنت جميع مجالات طبيعة العلم، عدا المجال الأول "المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً".

وحيث أظهرت الدراسات ضعف كتب العلوم في المملكة العربية السعودية في العناية بتضمين مجالات طبيعة العلم في محتواها؛ لذا جاءت الحاجة إلى تحليل كتب العلوم بكافة مجالاتها، والتحقق من مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في مختلف أنواع المحتوى وفصول الكتاب.

**مشكلة البحث:**

تُعدّ الكتب المدرسية مصدرًا مهمًا من مصادر التعلّم، فهي بمثابة المرجع الأساس لكل من المعلم والمتعلم، وأحد أهم الأدوات الرئيسة المستخدمة في عملية التعلّم والتعليم؛ مما يستلزم العناية في اختيار المحتوى العلمي، والأنشطة العلمية، والمعلومات والمعارف، وقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا لتطوير الكتب الدراسية ورفع مستواها لتلبي حاجات الطلاب ومتطلبات خطط التنمية الوطنية، وقامت بإصلاح مناهج العلوم في المملكة بمشروعات عدة، ومن أبرز المشروعات التي تبنتها وزارة التربية والتعليم مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية؛ حيث تضمن تعريب وموائمة كتب العلوم في سلسلة ماجروهل (McGrow-Hill, 2008) (الحربي، 2011).

ونظرًا للأهمية التي تحتلها طبيعة العلم وفهمها بطريقة صحيحة؛ حيث تسهم في تسهيل تعلم موضوعاته، وتساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العلوم، كما تنعكس إيجابًا في تعلّم الطلاب للعلوم، وتجسد المعنى الحقيقي للعلم؛ لذا جاء من الضروري تدريسها لكل مستوى من مستويات التعليم العام أو التعليم العالي، وتضمين محتوى كتب العلوم بمختلف أقسامه وفي جميع المراحل التعليمية لمجالات طبيعة العلم؛ حيث لاحظت الباحثة قلة تضمين طبيعة العلم في الكتاب المدرسي لمقررات الفيزياء أثناء تدريسها للمرحلة الثانوية.

وقد أكدت عدد من أدبيات البحث التربوي على أهمية فهم طبيعة العلم، باختلاف توجهاتهم وتنوع دراساتهم (زيتون،1991)، (Lederman, 1992)، (Wenning, 2006)، والعمري (2006)، والشعيلي (2008)، والعياصرة (2009)، وأمبوسعيدي (2009)، والجزائري (2009)، والشعيلي وأمبوسعيدي (2010)، والشمراني (2012)، وسورمانين وكوكسال (Sormunen & Koksal, 2014)، وسيف (Saif, 2016)، والجراح (2017)، وخضر (2019)، والقرني والصغير (2019)؛ إلا أن الدراسات التي اهتمت بدمج جوانب طبيعة العلم في كتب العلوم المدرسية قليلة (الأسمري وآخرون، 2013). كذلك أظهرت بعض الدراسات تفاوتًا في نسب تضمين طبيعة العلم في الكتب الدراسية كدراسة شحادة (2008)، والزعانين (2010)، والأسمري وآخرون (2013)، والجبر وآخرون (2016).

ونظرًا لقلة الدراسات التي ترتبط بتحليل محتوى كتب العلوم المطورة كدراسة الأسمري وآخرون (2013) في كتاب الأحياء، ودراسة الجبر وآخرون (2016) في كتب العلوم؛ إلا أنه لا توجد دراسات –حسب علم الباحثة– تكشف عن مدى تضمين كتب الفيزياء لمجالات طبيعة العلم بعد اعتماد الكتب المطورة؛ ولذا فقد ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث الذي تتحدد مشكلته في التعرف على مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي.

**أسئلة البحث:**

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مجالات طبيعة العلم الأساسية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية حسب فصول الكتاب، ونوع المحتوى؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث للتعرف على مجالات طبيعة العلم الأساسية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم الكشف عن مدى تضمينها من خلال تحليل محتوى الكتاب حسب فصول الكتاب، ونوع المحتوى.

**أهمية البحث:**

**تظهر أهمية البحث في كونها تعالج جانبًا من القصور في:**

1. يبرز البحث قائمة بمجالات طبيعة العلم اللازم توافرها في كتب العلوم، والتي من شأنها أن تفيد التربويين والباحثين في مناهج وتدريس العلوم.

2. يقدم البحث تغذية راجعة لمطوري كتاب الفيزياء فيما يتعلق بنسب تضمين مجالات طبيعة العلم، يمكن الاستفادة منها في تطوير الكتاب وإصدار النسخ المطورة.

3. يزود البحث معلمي الفيزياء بمجالات طبيعة العلم المتضمنة في الكتاب المدرسي للاهتمام بها أثناء التدريس.

4. تساعد نتائج البحث المشرفين التربويين في التعرف على مجالات طبيعة العلم، وبالتالي توجيه المعلمين لمراعاتها أثناء تدريس العلوم، والسعي لإكساب الطلاب مفاهيم طبيعة العلم.

**حدود البحث:**

اقتصر البحث على التعرّف على مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي للفصل الأول والثاني طبعة 1441هـ لمجالات طبيعة العلم المحددة في هذه الدراسة.

**مصطلحات البحث:**

**طبيعة العلم:** يعرف الجبر وآخرون (2016) طبيعة العلم بأنها "عبارة عن مفهوم مركب يشمل مجموعة من العناصر، والخصائص، التي تشكل ما يسمى بأبعاد، أو مجالات طبيعة العلم؛ حيث إن هذه الأبعاد، أو المجالات تتعلق بالعمليات، والنواتج، والأخلاقيات، والقواعد المنظمة، وطرق الاستقصاء العلمي" (ص 275).

**وتقصد به الباحثة إجرائيًا** مجموعة من خصائص المعرفة العلمية وطريقة نموها، وتطورها، ودور العلماء فيها، والكيفية التي تم الوصول بها إلى العلم، والتنظيم الاجتماعي للعلم، وفق المجالات المحددة في أداة تحليل المحتوى المستخدمة في البحث.

**تحليل المحتوى:** يُعرف طعيمة (2004) تحليل المحتوى بأنه أسلوب يهتم ببحث ووصف مضمون المحتوى، وتفسيره، والتنبؤ به، ويتصف بالموضوعية كأداة ومنهجية في البحث العلمي بشكل منظم ويمكن التعبير عنه كمياً وإحصائياً واستدلالياً.

**وتقصد به الباحثة إجرائيًا:** عملية رصد للفقرات المكونة لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي من محتوى رئيس، وحواش جانبية، أو سفلية، وأشكال، وجداول، وصور، وأنشطة عملية، وتمارين، وأسئلة، وذلك وفقاً لمجالات طبيعة العلم الموضحة في أداة التحليل.

**كتاب الفيزياء:** كتاب الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني، للصف الأول الثانوي، طبعة 1441، والمعتمد من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

**منهج البحث:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى كتاب الفيزياء؛ حيث يُعدّ أسلوب تحليل المحتوى أحد أنواع المنهج الوصفي؛ حيث يرى عبيدات (2003) "أنه يستند إلى وصف الظاهرة التربوية بكل أبعادها، ويعمد إلى استقصائها وجمع بياناتها وتحليلها وتفسيرها" (ص275)، كما يشير العساف (1421هـ) إلى أن أسلوب تحليل المحتوى يعد من أنواع البحوث في المنهج الوصفي، ويعتمد أساساً على الأسلوب الكمي في تحليل الظاهرة المراد دراستها، من خلال الرصد التكراري لوحدة التحليل المختارة. وعليه؛ تم تحليل محتوى الكتاب، ومن ثم جمع البيانات المطلوبة، وتحليلها؛ وذلك لتحقيق هدف البحث والإجابة عن أسئلته.

**مجتمع البحث:**

يشمل مجتمع البحث كتاب الطالب لمادة الفيزياء للصف الأول الثانوي (الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني) طبعة 1441 هـ، ويوضح الجدول (1) خصائص مجتمع البحث من خلال عرض وتوزيع وحدات التحليل وتوزيعها حسب الفصلين الدراسيين (الأول، والثاني)، وفصول الكتاب ونوع المحتوى.

*جدول (1): توزيع وحدات التحليل حسب فصول الكتاب للفصلين الدراسيين (الأول، والثاني) ونوع المحتوى.*

| الفصل الدراسي | فصول الكتاب | نوع المحتوى | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المحتوى الرئيس | الأشكال | الجداول | الأنشطة العلمية | التقويم | |
| الأول | مدخل إلى علم الفيزياء | 43 | 10 | 2 | 4 | 52 | 111 |
| | تمثيل الحركة | 58 | 16 | 2 | 4 | 69 | 149 |
| | الحركة المتسارعة | 57 | 11 | 3 | 4 | 123 | 198 |
| | القوى في بعد واحد | 67 | 13 | 2 | 4 | 79 | 165 |
| | المجموع | 225 | 50 | 9 | 16 | 323 | 623 |
| الثاني | القوى في بعدين | 56 | 11 | 1 | 5 | 91 | 164 |
| | الحركة في بعدين | 41 | 9 | 0 | 5 | 65 | 120 |
| | الجاذبية | 66 | 16 | 1 | 5 | 67 | 155 |
| | المجموع | 163 | 36 | 2 | 15 | 223 | 439 |
| المجموع الكلي | | 388 | 86 | 11 | 31 | 546 | 1062 |

يتضح من الجدول (1) أن العدد الإجمالي لوحدات التحليل في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي- الفصلين الدراسيين الأول والثاني- (1062) وحدة تحليلية، منها (623) وحدة تحليلية في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(439) وحدة تحليلية في كتاب الفصل الدراسي الثاني. ويتضح من الجدول رقم (1) أن أكثر أنواع المحتوى من حيث عدد وحدات التحليل هو "التقويم" حيث بلغ عدد وحداته التحليلية (546) وحدة تحليلية متمثلة في جميع أنواع الأسئلة في الكتاب (أمثلة- مسائل تدريبية- مسائل تحفيز- أسئلة مراجعة- تقويم الفصل- اختبار الفصل)، منها (323) وحدة تحليلية للفصل الدراسي الأول، و(223) وحدة تحليلية للفصل الدراسي الثاني. في حين جاءت "الجداول" أقل أنواع المحتوى من حيث عدد وحدات التحليل؛ حيث احتوت على (11) وحدة تحليل، منها (9) وحدات تحليلية في كتاب الفصل الدراسي الأول، ووحدتان في كتاب الفصل الدراسي الثاني.

**أداة البحث:**

لتحقيق أهداف البحث؛ استخدمت الباحثة أداة التحليل التي صممها الشمراني (Alshamrani, 2008)؛ حيث كانت الأداة باللغة الإنجليزية، ومن ثم قام الأسمري وآخرون (2013) بترجمتها ومواءمتها لتناسب المحتوى العربي لتحليل كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. وتتكون الأداة من اثني عشر مجالاً من مجالات طبيعة العلم. كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة في البحث الحالي ومناسبتها لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجالات طبيعة العلم من خلال عرضها على المختصين في مجال تعليم العلوم وتحكيمها.

وقد تم التحقق من ثبات الأداة في البحث الحالي باتباع أسلوب فعالية المحلل؛ وذلك عن طريق حساب معامل الاتفاق باختلاف المحللين، ويقصد به أن يقوم بتحليل المحتوى نفسه باحثان أو أكثر (طعيمة، 1987م)، ومن ثم يتم حساب نسبة الاتفاق؛ حيث حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق (85%) فأكثر؛ لتدل على ثبات مقبول للأداة (في المفتي، 1984). حيث تم اختيار أجزاء من كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، وقام محلل آخر -خالد بن حمد الرشيد تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم- بتحليل المحتوى بشكل مستقل وبنفس معايير التحليل، وجاءت نسبة الاتفاق بينهما (85.7%)، وتعدّ هذه النسبة مقبولة لثبات أداة التحليل.

وفيما يلي عرضٌ للمجالات الأساسية لطبيعة العلم وشرحها من خلال وصف المعنى المقصود من كل جانب، كما تم تحديد

مجموعة من المؤشرات المحتملة التي يمكن أن تُعبِر عن مجالات طبيعة العلم في محتوى الكتاب المدرسي، والتي بلغت 36 مؤشرًا، كما هو موضح بالجدول (2).

**جدول (2): مجالات طبيعة العلم ووصفها ومؤشراتها.**

| ت | المجال | الوصف | المؤشر |
|---|---|---|---|
| 1 | المعرفة العلمية ليست موضوعية بشكل تام. | عملية وضع الأسئلة والاستكشاف وتفسير البيانات تتأثر بالنموذج السائد المقبول في الجانب العلمي "Paradigm"؛ أي إن المشاهدة تستند إلى نظرية سابقة. كما أن القيم الشخصية والمعرفة العلمية السابقة والخبرة تؤثر على ماهية وكيفية إجراء العلم. | (1-1) العلم يستند إلى النظرية (science is theo-ry-laden).<br>(1-2) العلم يحوي عناصر غير موضوعية.<br>(1-3) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن العلم يبنى على النظرية أو أن العلم يحوي عناصر غير موضوعية. |
| 2 | العلماء يستخدمون الإبداع. | العلم يُعد نشاطاً يشتمل على إبداع وخيال. | (2-1) يستخدم العلماء الخيال والإبداع للوصول للعلم.<br>(2-2) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن أحد العلماء استخدم الإبداع لإنتاج العلم. |
| 3 | المعرفة العلمية تعد نسبية (مؤقتة، غير ثابتة). | تعد المعرفة العلمية الحالية أفضل ما توصل له الإنسان، لكنها قابلة للتغير في المستقبل عند اكتشاف دليل جديد أو إعادة تفسير دليل قديم. | (3-1) المعرفة العلمية قابلة للتغير.<br>(3-2) المعرفة العلمية المقبولة في وقت ما تعد أفضل وصف أو تبرير أو تفسير في ذلك الوقت.<br>(3-3) الأفكار العلمية لا يمكن إثباتها.<br>(3-4) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن إحدى الأفكار العلمية تم استبدالها بفكرة علمية أحدث. |
| 4 | العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية. | يتأثر العلم بالثقافة والمجتمع الذي يمارس فيه. | (4-1) العلم يتأثر بالمجتمع والثقافة.<br>(4-2) ساهم العديد من المجتمعات والثقافات في العلم.<br>(4-3) مثال يوضح كيفية تأثير المجتمع والثقافة في الأفكار العلمية. |
| 5 | يوجد فرق بين النظرية والقانون العلمي. | تُعد القوانين والنظريات العلمية أنواعًا مختلفة من المعرفة العلمية. القوانين العلمية عبارة عن تعميمات تصف العلاقات بين الظواهر الطبيعية، في حين أن النظريات العلمية عبارة عن تفسيرات مستنتجة للظواهر الطبيعية. | (5-1) العلاقة أو التباين بين القانون والنظرية العلمية.<br>(5-2) تعريف للقانون العلمي.<br>(5-3) تعريف للنظرية العلمية.<br>(5-4) مثال لقانون أو نظرية علمية توضح كيفية استخدامهما في العلم. |
| 6 | المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس. | المعرفة العلمية تستند أو تستمد من ملاحظة العالم الطبيعي. | (6-1) المعرفة العلمية تعتمد أو تستمد من ملاحظة العالم الطبيعي.<br>(6-2) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن العلم يعتمد على الحواس (empirically-based) |
| 7 | عدم وجود طريقة علمية عالمية محددة الخطوات. | يستخدم العلم مجموعة من الطرق والمناحي المتعددة، ولا توجد طريقة علمية ثابتة تستخدم للوصول إلى جميع المعارف العلمية. | (7-1) يمكن أن يمارس العلم من خلال مناحي أو طرق عديدة.<br>(7-2) لا يوجد طريقة وحيدة لممارسة العلم تتم وفق خطوات متتالية محددة.<br>(7-3) مثال يوضح أن طرق ممارسة العلم تعتمد على المجال وأسئلة البحث ومدى براعة العالم. |

| ت | المجال | الوصف | المؤشر |
|---|---|---|---|
| 8 | يوجد فرق بين المشاهدات والاستدلالات العلمية. | يقوم العلم على الملاحظة والاستدلال على حد سواء، المشاهدة هي عملية وصف العالم الطبيعة من خلال ما تتوصل إليه الحواس، أما الاستدلال فهو إجراء منطقي للانتقال من البيانات الملاحظة مباشرة بالحواس إلى ما لا يمكن التوصل إليه مباشرة بالحواس. | (8-1) يعتمد العلم على الملاحظة والاستنتاج أو أحدهما.<br>(8-2) الفرق أو العلاقة بين الملاحظة والاستنتاج.<br>(8-3) تعريف الملاحظة.<br>(8-4) تعريف الاستنتاج.<br>(8-5) مثال تاريخي أو معاصر يوضح معنى الملاحظة أو الاستنتاج أو الفرق بينهما. |
| 9 | لا يمكن أن يجيب العلم على جميع الأسئلة. | بعض الأسئلة لا يمكن الإجابة عنها من خلال استخدام طرق البحث العلمية. | (9-1) لا يمكن أن يجيب العلم عن كل الأسئلة.<br>(9-2) الأفكار العلمية هي الأفكار القابلة للاختبار مقابل العالم الطبيعي الملاحظ (قابلة للدحض).<br>(9-3) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن العلم لا يمكن أن يجيب عن جميع الأسئلة. |
| 10 | التعاون والاشتراك في تطوير المعارف العلمية. | على الرغم من أن الفرد يمكن أن يقدم مساهمة كبيرة في العلم، فإن العلم عادة ما يتم التوصل إليه من خلال العمل الجماعي، والمعرفة العلمية الجديدة لا بد أن يقبلها مجتمع العلماء في الجانب، ولا بد أن تتجاوز عملية المراجعة الدقيقة من قبل الأقران في الجانب. | (10-1) يتواصل العلماء ويعملون مع بعضهم ويراجعون أعمال بعضهم.<br>(10-2) يشترك العلماء كمجتمع في مجموعة من المعارف والقيم والأخلاقيات...<br>(10-3) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن العلماء يتعاونون للحصول على أفكار علمية أو يتواصلون مع بعضهم أو يتفقون أو يختلفون حول بعض القضايا ذات العلاقة بعملهم. |
| 11 | العلم والتقنية. | يعتمد العلم والتكنولوجيا على بعضهما البعض. يهدف العلم إلى فهم العالم الطبيعي، والهدف من التكنولوجيا إحداث تغييرات في العالم لتلبية احتياجات الإنسان. | (11-1) الفرق أو العلاقة أو الخلط بين العلم والتكنولوجيا. |
| 12 | دور التجارب في العلم. | يستخدم العلم عادة وليس دائما التجارب لاختبار الأفكار، إلا أن التجربة العلمية الواحدة نادراً ما تكون كافية لترسيخ الادعاء العلمي. | (12-1) تُعد التجربة طريقة مهمة لممارسة العلم.<br>(12-2) يوجد حاجة لإعادة إجراء التجربة لتأكيد المعرفة العلمية.<br>(12-3) مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن أحد العلماء استخدم تجربة علمية أو أعاد إجراءها للوصول لفكرة علمية. |

**فئة التحليل ووحدته:**

تكونت فئة التحليل في البحث من مجالات طبيعة العلم، وعددها اثنا عشر مجالًا، وما يندرج تحت كل مجال من مؤشرات، كما وجدت الباحثة أن الفقرة وحدة مناسبة لتحليل كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي، والتي قد ترد في المحتوى في عدد من الجمل كفقرات كاملة في المحتوى الرئيس للكتاب، أو صندوق المحتوى (يحدد بإطار) والذي يمكن أن يحوي تعريفًا، أو قانونًا، أو فكرةً، أو تطبيقًا للفيزياء، أو أمثلةً، أو أسئلةً تدريبيةً، أو أسئلة تحفيز، أو جمل الحواشي السفلية والجانبية، أو النشاط العملي، أو أسئلة المراجعة، أو تقويم الفصل، أو اختبار الفصل، أو الأشكال وخرائط المفاهيم، أو الجداول والرسوم البيانية التي قد تحوي جملًا كاملة، في حين أن وحدة التحليل لا تشمل العناوين الرئيسة والفرعية، أو أهداف الفصل والدرس، أو المفردات الجديدة، أو دليل مراجعة الفصل، أو صندوق المقترحات بقراءة إضافية خارجية أو تمارين إضافية، أو جملة تشرح كيفية استخدام الآلة الحاسبة أو استخدام أدوات المعمل، أو دليل الرياضيات، أو المصطلحات؛ لأن الباحثة ترى أنها تكرار لما تم طرحه في فصول الكتاب.

**إجراءات التحليل:**

قامت الباحثة بإجراء تعديلات على دليل جمع البيانات الذي أعده الأسمري وآخرون (2013)؛ وذلك ليتناسب مع أسئلة البحث الحالي، ويحقق أهدافه، وتكون من خمسة أجزاء:

**الجزء الأول:** شرح مجالات طبيعة العلم والمؤشرات المثالية لها: يشرح كل مجال من مجالات طبيعة العلم، والمؤشرات المثالية لها والمحتمل وجودها في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي.

**الجزء الثاني:** قواعد اختيار وحدة التحليل: تم وضع قاعدة لعملية التحليل تتمثل في وحدة التحليل البسيطة التي تتناسب مع وجودها في الكتاب، وفقاً لوحدة التحليل المعتمدة في البحث. فوحدة التحليل البسيطة يمكن تعريفها بأنها إحدى الفقرات التالية: (فقرة كاملة في المحتوى الرئيس للكتاب– فقرة كاملة في صندوق في المحتوى الرئيس للكتاب– حاشية سفلية متضمنة جملة كاملة، حاشية جانبية متضمنة جملة كاملة، تعريف أو تمرين أو نشاط معملي أو مثال أو سؤال ...إلخ التي يمكن أن تكون في المحتوى الرئيس للكتاب أو في الحواشي الجانبية أو السفلية، شكل أو جدول أو مخطط يحوي على جملة كاملة، نشاط عملي)، في حين أن وحدة التحليل البسيطة ليست (عنوان رئيس أو فرعي– أهداف الفصل أو الدرس– مفردات الفصل أو الدرس– جملة أو فقرة في دليل مراجعة الفصل– مربع أو صندوق المقترحات بقراءة إضافية خارجية أو تمارين إضافية– المصطلحات أو دليل الرياضيات– جملة أو فقرة تشرح كيفية استخدام الآلة الحاسبة أو استخدام أدوات المعمل).

**الجزء الثالث:** قواعد وأمثلة للحكم على وحدة التحليل البسيطة واعتبارها وحدة طبيعة العلم: حيث تعد وحدة التحليل وحدة تحوي مجالاً أساسياً لطبيعة العلم في حال توفر مؤشر واحد على الأقل من مؤشرات طبيعة العلم في مجالات طبيعة العلم. فعلى سبيل المثال: وحدة التحليل يمكن أن تُعد وحدة تحوي مجالًا أساسًا لطبيعة العلم عندما تحوي اقتباسًا كما في الأمثلة التالية:

- "الطرق الرياضية والتجريبية قادت إلى نجاحات هائلة في العلوم". المجال رقم 12: دور التجارب في العلم، فالمؤشر المثالي رقم 12–1: التجربة مهمة في ممارسة العلم. بينما لا تُعد وحدة التحليل البسيطة وحدةً تحوي مجالًا أساسًا لطبيعة العلم عندما لا تحوي أي مؤشر من المؤشرات المذكورة في الجزء الأول من هذا الدليل.
- "التجارب والنتائج يجب أن تكون قابلة للإعادة؛ بمعنى أن العلماء الآخرون يجب أن يتمكنوا من إعادة التجربة والحصول على نتائج مشابهة" (Zitzewitz et al., 2005, p 8). المجال رقم 12: دور التجارب في العلم، المؤشر المثالي رقم 12-2: يوجد حاجة لتكرار التجربة لتكوين المعرفة العلمية.
- " القانون العلمي هو عبارة عن قاعدة تجمع الملاحظات المترابطة لوصف نسق في الطبيعة"(Zitzewitz et al., 2005, p 9). المجال رقم 5: يوجد فرق بين النظرية والقانون العلمي، المؤشر رقم 5-2: تعريف للقانون العلمي.
- "في عام 1621م أجرى ويلبرورد سنل تجربة لاختراق الضوء لمجموعة من مختلفة من الأوساط المادية"

المجال رقم 12: دور التجارب في العلم، المؤشر المثالي رقم 12-3: مثال تاريخي أو معاصر يوضح أن أحد العلماء استخدم التجربة أو أعادها للوصول إلى فكرة علمية.

في حين لا تُعد وحدة التحليل البسيطة وحدةً تحوي مجالاً أساساً لطبيعة العلم عندما لا تحوي أي مؤشر من المؤشرات المذكورة في الجزء الأول من هذا الدليل، ينبغي أن يدرك الشخص الذي يقوم بالتحليل أن ذكر كلمات مثل قانون أو نظرية أو ملاحظة أو استنتاج أو اسم أحد العلماء أو تاريخ اكتشاف علمي أو طريقة علمية أو تجربة في وحدة تحليل، لا يعني مؤشراً لمجالات

طبيعة العلم إلا إذا كان لهذه الكلمات دلالة لمجال من مجالات طبيعة العلم.

على سبيل المثال: وحدة التحليل لا تُعد وحدة تحوي مجالاً لطبيعة العلم عندما تحوي فقط مثل الاقتباسات التالية:

- تعريف أو وصف لقانون علمي مثل "قانون نيوتن الثالث للحركة: عندما يبذل جسم ما قوة على جسم ثانٍ فإن الجسم الثاني يبذل قوة معاكسة لتلك القوة ومساوية لها في الكمية على الجسم الأول " (Cutnell & Johnson, 2004, p 87).
- تعريف أو وصف النظرية العلمية مثل "ميكانيكا الكم ... تشرح السطوع النسبي لخطوط الطيف وكيفية تشكيل الذرات للجزيئات" (Giancoli, 2005, p 787).
- وصف لنشاط معملي من المفترض أن يؤديه الطلاب.
- خطوات مثل الملاحظة والاستدلال في نشاط معملي.

**الجزء الرابع**: قواعد لنوع المحتوى المتضمن لوحدة تحليل مشتملة على مجال لطبيعة العلم في كتاب الفيزياء. ونوع المحتوى يمكن أن يكون: المحتوى الرئيس للكتاب، الأشكال أو خرائط المفاهيم، الجداول أو الرسوم البيانية، الأنشطة العملية، أسئلة التقويم.

**الجزء الخامس**: شرح لكيفية استخدام المؤشرات المثالية لمجالات طبيعة العلم في استكشاف أسئلة البحث:

- المؤشرات لكل مجال من مجالات طبيعة العلم تُعد مثالية، وبالتالي يمكن للمحلل أن يجد مؤشرات إضافية لكل مجال، كما يمكن ألا يجد أي من تلك المؤشرات في الكتب التي سيتم تحليلها، كما أن وجود المؤشر يعتبر وجوداً لمجال طبيعة العلم ذي العلاقة بذلك المؤشر، بمعنى أن الأداة تركز على التعرف على مجالات طبيعة العلم، في حين أن الهدف من إيجاد مؤشرات لكل مجال هو تسهيل جمع المعلومات فقط. كما أن نوع المحتوى الذي يظهر فيه كل مجال من مجالات طبيعة العلم، ينبغي أن يصنف المحلل نوع المحتوى الذي يحوي مجال طبيعة العلم.
- إذا وجد المحلل أكثر من مؤشر واحد في وحدة التحليل نفسها فيجب عليه تسجيل المؤشرات جميعًا، بينما إذا تم اكتشاف نفس المؤشر أكثر من مرة في نفس وحدة التحليل فيجب على المحلل تسجيل المؤشر مرة واحدة فقط.
- يفترض ألا تكون العبارات التي يتم اكتشافها في الكتب مماثلة لفظياً للمؤشرات، وبالتالي يجب فهم معنى العبارة التي تحوي مجال طبيعة العلم؛ للحكم على مدى ارتباطها بأي من مجالات طبيعة العلم والمؤشر ومدى دقته بناءً على ما تم توضيحه في الجزء الأول من هذا الدليل.
- عندما يكتشف المحلل عبارة مرتبطة بوصف لأحد مجالات طبيعة العلم، ولكن لا تتوافق مع أي من مؤشرات ذلك المجال، فيجب على المحلل تقييد مؤشر جديد لتلك العبارة، وبالتالي يمكن أن يحوي بعض مجالات طبيعة العلم مؤشرات أكثر مع نهاية عملية التحليل.

ومن ثم تم رصد جميع البيانات في جداول أُعدت لهذا الغرض تحدد: الفصل الدراسي، الفصل، الصفحة، نوع المحتوى، المؤشر، المجال، ملاحظات.

**المعالجة الإحصائية:**

تم استخدام المعالجات والأساليب الإحصائية المناسبة لهذا البحث؛ حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمجالات طبيعة العلم الأساسية، وكذلك وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي حسب الفصول الدراسية للكتاب، ونوع المحتوى.

**عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:**

**السؤال الأول: ما مجالات طبيعة العلم الأساسية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمجالات طبيعة العلم الأساسية التي تم تضمينها في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني، كما يوضح الجدول (3).

***جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لمجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء.***

| | مجالات طبيعة العلم | الفصل الدراسي الأول | | الفصل الدراسي الثاني | | الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % |
| 6 | المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس. | 17 | 15.7 | 16 | 19.3 | 33 | 17.3 |
| 12 | دور التجارب في العلم. | 18 | 16.7 | 11 | 13.3 | 29 | 15.2 |
| 3 | تُعد المعرفة العلمية نسبية (غير نهائية). | 16 | 14.8 | 9 | 10.8 | 25 | 13.1 |
| 11 | العلاقة بين العلم والتقنية. | 13 | 12.1 | 11 | 13.3 | 24 | 12.6 |
| 8 | يوجد فرق بين المشاهدات والاستنتاجات العلمية. | 13 | 12.1 | 7 | 8.4 | 20 | 10.5 |
| 10 | التعاون والاشتراك في تطوير المعارف العلمية. | 9 | 8.3 | 8 | 9.7 | 17 | 8.9 |
| 5 | يوجد فرق بين النظرية والقانون العلمي. | 6 | 5.6 | 5 | 6.1 | 11 | 5.8 |
| 7 | عدم وجود طريقة علمية عالمية محددة الخطوات. | 7 | 6.5 | 3 | 3.6 | 10 | 5.2 |
| 2 | العلماء يستخدمون الإبداع. | 3 | 2.8 | 5 | 6.1 | 8 | 4.2 |
| 9 | لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة. | 4 | 3.7 | 3 | 3.6 | 7 | 3.7 |
| 4 | العلم مندمج بالنواحي الثقافية الاجتماعية. | 1 | 0.9 | 4 | 4.8 | 5 | 2.6 |
| 1 | المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً. | 1 | 0.9 | 1 | 1.2 | 2 | 1.1 |
| | المجموع | 108 | 56.5 | 83 | 43.5 | 191 | 100 |

يتضح من الجدول (3) أن كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي تضمن جميع مجالات طبيعة العلم وبنسب متفاوتة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الشمراني (Alshamrani, 2008) التي توصلت إلى أنه تم تضمين جميع جوانب طبيعة العلم في كتب الفيزياء بالولايات المتحدة الأمريكية ما عدا الجانب الثامن. وكذلك دراسة الجبر وآخرون (2016)؛ حيث أسفرت نتائجها عن تضمين جميع مجالات طبيعة العلم ما عدا المجال الأول. في حين تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسمري وآخرون (2013) التي توصلت إلى أن كتاب الأحياء حوى جميع جوانب طبيعة العلم، وجاء تضمينها بشكل غير متوازن بين جزئي الكتاب وفصوله، وكذلك بين وحدات التحليل.

كما يتضح من الجدول (3) أن المجال السادس "المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس" حصل على أعلى نسبة تضمين، وبلغت (17.3%)، يليه المجال الثاني عشر "دور التجارب في العلم"؛ وهذا يعود إلى طبيعة علم الفيزياء المرتبط بالعالم الطبيعي، والذي يعد من العلوم التجريبية؛ حيث يعتمد وبدرجة كبيرة على الحواس، والقيام بالعديد من التجارب للوصول إلى العلم، وإنتاج نسيج متكامل من المعرفة العلمية متمثلة في الحقائق والقوانين والنظريات في ضوء الملاحظات المنظمة، والتجارب العلمية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الجبر وآخرون (2016)؛ حيث كان المجال السادس الأكثر تضميناً على مستوى الصفوف الثلاثة لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة، يليه المجال الثاني عشر "دور التجارب في العلم"، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى فصول الكتاب التي تضمنت عدداً من الموضوعات المتعلقة بالعالم الطبيعي؛ مما ساعدت على تضمين مؤشرات توضح أن العلم يعتمد على ملاحظات العالم الطبيعي. كما تشابهت النتائج مع نتائج دراسة الأسمري وآخرون (2013)؛ حيث جاء المجال السادس من أكثر جوانب طبيعة العلم بروزاً؛ لأن علم الأحياء يعتمد بدرجة كبيرة على ملاحظة المخلوقات الحية والبيئة المحيطة بها.

يليه من المجالات المجال الثالث " المعرفة العلمية تُعد نسبية (غير نهائية)"، وبنسبة (13.1%)؛ والسبب في ذلك احتواء كتابي الفيزياء على موضوعات جدلية وذات تطورات في علم الفيزياء كنظرية سقوط الأجسام في كتاب الفيزياء للفصل الدراسي الأول، والتطورات التي شهدها علم الفلك حول حركة الكواكب والجاذبية في كتاب الفيزياء للفصل الدراسي الثاني. كما اتفقت نتيجة هذا البحث مع الأسمري وآخرون (2013)؛ حيث تكرر ورود المجال الثالث في جميع أجزاء الكتاب وفصوله؛ وذلك يعود إلى اشتمال الكتاب على درس خاص بطبيعة العلم، إضافة إلى احتوائه موضوعات ذات جدل وتحولات في علم الأحياء وما مر به من تغيرات وما زال عليه. وهذا ما يراه جري وبرايس (Gray and Bryce, 2006)؛ نتيجة للتطورات في مجال العلم على المجتمع؛ إذ يتطلب التركيز على فهم "عدم اليقين في العلم".

يليه المجال الحادي عشر "العلاقة بين العلم والتقنية"، وبنسبة (12.6%)؛ ويعود السبب في ذلك لدور التطور المعرفي في سرعة التقدم التقني، وكذا التقدم التقني يسهم وبشكل كبير في تطور المعرفة ويساعد على اكتشافها ونموها كما حدث في العديد من التحولات في المعرفة العلمية في علم الفيزياء كعلم الفلك عند استخدام التقنيات الحديثة المختلفة.

في حين جاء المجال الأول "المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً" المجال الأقل تضميناً، وبنسبة (1.1%)؛ والسبب في التقليل من هذا المجال لصعوبة تضمين موضوعات كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي لتأثير معارف العلماء، ومعتقداتهم، وأفكارهم المسبقة، وكذا التدريب الذي حصلوا عليه، والذي يؤثر على عملهم، والطرق التي يتم الوصول بها إلى العلم بطريقة تتناسب مع الخصائص العقلية والمعرفية لطلاب الصف الأول الثانوي؛ مما قد يحتاج كمًا وعمقًا في الطرح، وبالتالي سيصعب فهمه واستيعابه لطلاب هذه المرحلة الدراسية. وهذه النتيجة تتشابه مع الجبر وآخرون (2016)؛ حيث لم يظهر المجال الأول في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، ويعلل الباحثون هذه النتيجة بغياب التأسيس النظري لطبيعة العلم والمعارف المتضمنة في بعض وحدات التحليل، وكذلك طبيعة خصائص المتعلمين في هذه المرحلة العمرية (طلاب المرحلة المتوسطة) قد لا تساعدهم على استيعاب تعقد وصعوبة طبيعة العلم وفلسفته، كما أن المحتوى المعرفي لموضوعات كتب العلوم للمرحلة المتوسطة قد لا يساعد على تضمين محتوى تعلمي يشير إلى تأثير القيم، والمعتقدات الشخصية، والمعارف العلمية، والخبرات السابقة على الكيفية التي تم الوصول بها إلى العلم.

كما جاء المجال الرابع "العلم مندمج بالنواحي الثقافية الاجتماعية" من المجالات الأقل تضميناً في كتاب الفيزياء للفصلين الدراسيين، وهذا يتفق مع نتيجة الجبر وآخرون (2016)؛ حيث أشار الباحثون إلى أن النتيجة تُعد منطقية؛ لأن موضوعات الكتاب تركز على موضوعات معرفية علمية، والتي تتطلب التركيز على المعرفة العلمية بما تتضمنه من حقائق، ومفاهيم، وقوانين، ونظريات بنسب أكثر من الجوانب الاجتماعية والثقافية.

**السؤال الثاني: ما مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية حسب فصول الكتاب، ونوع المحتوى؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لوحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي حسب الفصول الدراسية للكتاب (الفصل الدراسي الأول والثاني) وفصول كل فصل دراسي، ونوع المحتوى في الكتاب.

**أولاً: وحدات التحليل المتضمنة لمجالات طبيعة العلم موزعة على حسب الفصول الدراسية (الأول والثاني) وحسب فصول الكتاب:**

يوضح الجدول (4) عدد وحدات التحليل المتضمنة لمجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي للفصلين الدراسيين (الأول والثاني)، وفي كل فصل من فصول الكتاب، كما تم حساب نسبة التضمين، والنسب المئوية لتلك الوحدات من العدد الكلي لوحدات التحليل المتضمنة لطبيعة العلم في الكتاب ككل.

*جدول (4): عدد ونسب وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي.*

| الفصل الدراسي | فصول الكتاب | عدد وحدات التحليل | عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم | نسبة التضمين | نسبتها للعدد الكلي من الوحدات المتضمنة لطبيعة العلم |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | مدخل إلى علم الفيزياء | 111 | 37 | 33.3% | 24.3% |
| | تمثيل الحركة | 149 | 13 | 8.7% | 8.6% |
| | الحركة المتسارعة | 198 | 19 | 9.6% | 12.5% |
| | القوى في بعد واحد | 165 | 17 | 10.3% | 4%11.2 |
| | المجموع | 623 | 86 | 13.8% | 56.5% |
| الثاني | القوى في بعدين | 164 | 17 | 10.4% | 11.2% |
| | الحركة في بعدين | 120 | 14 | 11.7% | 9.2% |
| | الجاذبية | 155 | 35 | 22.6% | 23.1% |
| | المجموع | 439 | 66 | 15.1% | 43.5% |
| المجموع الكلي على مستوى الكتاب | | 1062 | 152 | 14.3% | 100% |
| | | | | | |

توضح النتائج المبينة في الجدول (4) أن عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي (152) وحدة تحليلية من أصل (1062) وحدة تحليلية؛ أي بنسبة (14.3%). منها (86) وحدة تحليلية من أصل (623) وحدة تحليلية للفصل الدراسي الأول، بنسبة (13.8%)، بينما بلغت في الفصل الدراسي الثاني (66) وحدة تحليلية من أصل (439) وحدة تحليلية، بنسبة (15.1%).

كما نلاحظ اختلاف نسب تضمين طبيعة العلم لكل فصل من فصول كتاب الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني؛ والسبب في ذلك قد يعود إلى أن موضوعات بعض الفصول لا تعكس طبيعة العلم ومجالاته، في حين نجد أن الفصل الأول من كتاب الفصل الدراسي الأول حظي بأكبر نسبة تضمين، وتبلغ (33.3%)؛ وذلك يعود إلى أن الفصل الأول يحمل عنوان "مدخل إلى علم الفيزياء" تضمن شرحًا لعلم الفيزياء، والفيزياء والرياضيات، والطريقة العلمية، والقوانين والنظريات... مما يؤدي إلى توفر مجالات طبيعة العلم بشكل أكبر من بقية فصول كتاب الفصل الدراسي الأول. بينما حظي الفصل الأخير من كتاب الفصل الدراسي الثاني بنسبة أكبر من بقية الفصول؛ وتبلغ (22.6%)؛ والسبب في ذلك يعود لأن الفصل احتوى موضوع جدل وتحولات في علم الفيزياء (الجاذبية والتطورات التي شهدها علم الفلك حول حركة الكواكب والجاذبية).

كما نجد في نتائج الجدول (4) أن نسبة عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالًا أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول على العدد الكلي من الوحدات المتضمنة لطبيعة العلم للكتاب ككل بلغت (56.5%)، في حين بلغت نسبته للفصل الدراسي الثاني (43.5%)؛ مما يدل على أن كتاب الفصل الدراسي الأول حظي بتركيز كبير لأغلب مجالات طبيعة العلم، والسبب في ذلك يعود إلى أن عدد فصول كتاب الفصل الدراسي الأول أكثر منها في الفصل الدراسي الثاني، كذلك هناك فصل من كتاب الفيزياء للفصل الدراسي الأول يحمل عنوان مدخل إلى علم الفيزياء كما سبق ذكره؛ مما يؤدي إلى توفر مجالات طبيعة العلم بشكل أكبر من الفصل الدراسي الثاني. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة

الشمراني (Alshamrani, 2008) من أن مؤلفي الكتب يعمدون إلى تضمين مؤشرات مباشرة في الفصل الأول من الكتاب، في حين تغيب هذه الكثافة في كافة فصول الكتاب. وكذلك دراسة شحادة (2008) التي توصل فيها إلى أن تضمين الكتاب لأبعاد طبيعة العلم جاء في الوحدة الأولى بصورة فلسفية تربوية؛ حيث تم ذكر بعض أهداف طبيعة العلم، وخصائصه، وأخلاقياته، كما ذكر بعض عناصر المعرفة العلمية التي تشكل نتاج التعلم، مع إعطاء أمثلة لكل منها. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأسمري وآخرون (2013) في أن نسبة تضمين الفصل الدراسي الأول لمجالات طبيعة العلم أكثر من الفصل الدراسي الثاني لكتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، ويعود السبب إلى أن كتاب الفصل الدراسي الأول يحتوي على درس خاص بطبيعة العلم وطرائقه ضمن محتوى فصل "دراسة الحياة". وكذلك جاءت النتائج متفقة مع دراسة الجبر وآخرون (2016)؛ حيث يرون أن تخصيص فصل تدريسي كامل يعنى بطبيعة العلم يفسر ارتفاع نسب توافر مجالات طبيعة العلم في الفصل الدراسي الأول عن الفصل الدراسي الثاني لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة، وهذا يدل على الأهمية التي تحظى بها طبيعة العلم في تدريس العلوم، وإسهامها في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، إضافة إلى كونها من القضايا الأساسية التي تبنى عليها موضوعات العلوم.

**ثانياً: وحدات التحليل المتضمنة لمجالات طبيعة العلم حسب نوع المحتوى:**

يوضح الجدول (5) عدد وحدات التحليل المتضمنة لمجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني حسب نوع المحتوى؛ حيث تم حساب النسبة المئوية لعدد الوحدات المتضمنة لمجالات طبيعة العلم لكل نوع من أنواع المحتوى، كما تم حسابها من العدد الكلي لوحدات التحليل المتضمنة في الكتاب ككل.

***جدول (5): عدد ونسب وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي حسب نوع المحتوى.***

| نوع المحتوى | الفصل الدراسي | عدد وحدات التحليل | عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم | نسبة التضمين | نسبتها للعدد الكلي من الوحدات المتضمنة لطبيعة العلم |
|---|---|---|---|---|---|
| المحتوى الرئيس | الأول | 225 | 49 | 21.8% | |
| | الثاني | 163 | 36 | 22.1% | |
| | مجموع الفصلين | 388 | 85 | 21.9% | 55.9% |
| الأشكال وخرائط المفاهيم | الأول | 50 | 9 | 18% | |
| | الثاني | 36 | 6 | 16.7% | |
| | مجموع الفصلين | 86 | 15 | 17.4% | 9.9% |
| الجداول والرسوم البيانية | الأول | 9 | 0 | 0 | |
| | الثاني | 2 | 0 | 0 | |
| | مجموع الفصلين | 11 | 0 | 0 | 0% |
| الأنشطة العلمية | الأول | 16 | 16 | 100% | |
| | الثاني | 15 | 15 | 100% | |
| | مجموع الفصلين | 31 | 31 | 100% | 20.4% |
| التقويم | الأول | 323 | 12 | 3.7% | |
| | الثاني | 223 | 9 | 4.1% | |
| | مجموع الفصلين | 546 | 21 | 3.8% | 13.8% |
| المجموع الكلي | | 1062 | 152 | 14.3% | 100% |

توضح النتائج المبينة في الجدول (5) أن أغلب وحدات التحليل المتضمنة مؤشرًا أو أكثر لمجالات طبيعة العلم، جاءت ضمن

المحتوى الرئيس، وبلغ عددها (85) وحدة تحليلية، في حين لم تحظ الجداول والرسوم البيانية على نسبة تضمين لمجالات طبيعة العلم مقارنة ببقية أنواع المحتوى على الرغم من أن عدد الوحدات التحليلية (11) وحدة تحليل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمراني (Alshamrani, 2008)؛ حيث أشار إلى أن المحتوى الرئيس كان أكثر أنواع المحتوى تضمينًا لجوانب طبيعة العلم، في حين لم تتضمن الجداول والرسوم البيانية أي مؤشر على جوانب طبيعة العلم. كما تشابهت هذه النتيجة مع دراسة الأسمري (2013) التي أظهرت نتائجها بأن أغلب وحدات التحليل المتضمنة مؤشرًا أو أكثر لجوانب طبيعة العلم جاءت ضمن المحتوى الرئيس، وفي المقابل اختلفت مع الجداول والرسوم البيانية؛ حيث كانت أقل أنواع المحتوى تضمينًا؛ حيث تم تضمين وحدة تحليل واحدة فقط.

أما عند حساب النسبة المئوية لوحدات التحليل المتضمنة لمجالات طبيعة العلم في كل نوع من أنواع المحتوى على حدة فإننا نجد أن الأنشطة العلمية بلغت (100%)؛ مما يدل على أن كل نشاط تضمن مجالًا أو أكثر من مجالات طبيعة العلم؛ وذلك يعود لأهمية الأنشطة العلمية في كتاب الفيزياء؛ حيث يعتمد علم الفيزياء على التجارب والأنشطة العلمية المخبرية؛ التي من خلال ممارستها يكتسب الطلاب الخبرات والمعارف العلمية، والمهارات العلمية والعملية. وهذا يؤكد ما يراه الزعانين (2010) من أهمية الأنشطة العلمية في محتوى كتب العلوم؛ نظرًا لدورها الفعال في ترجمة أهداف تدريس هذه المادة وتعلمها، ومن خلالها يكتسب الطلاب الخبرات والمعارف العلمية؛ فلذا تُعد الأنشطة العلمية جزءًا لا يتجزأ من تدريس العلوم.

**وبنظرة شمولية لنتائج البحث،** يمكن القول بأن هناك تفاوتًا في تضمين مجالات طبيعة العلم لفصول الكتاب، وكذلك عدم اتزان في تضمين مجالات طبيعة العلم لنوع المحتوى، كما أن مجمل عدد وحدات التحليل المتضمنة لمجالات طبيعة العلم في كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي للفصليين الدراسيين (الأول والثاني) ما زال قليلًا، بخاصة عند ظهوره في كتب مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، فهذه الكتب مترجمة إلى العربية، ومن ثم تمت مواءمتها للبيئة السعودية؛ مما لاقت اهتمامًا وعنايةً وتحسينًا، ولكن أظهرت قصورًا في تضمينها لمجالات طبيعة العلم؛ مما يستدعي إعادة النظر فيها وتقويمها، وإجراء التعديلات الملائمة لها.

**التوصيات:**

بناء على نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تضمين محتوى كتاب الفيزياء فقرات توضح مدى تأثير معارف العلماء ومعتقداتهم الشخصية والتدريب الذي حصلوا عليه على الطرق التي تم الوصول بها إلى العلم، بطريقة تتناسب مع الخصائص العقلية والمعرفية لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تضمين محتوى كتاب الفيزياء فقرات توضح تأثير تداخل العلم مع الجوانب الثقافية والاجتماعية، وتأثيرها في تقدم العلم.
- مراعاة التوازن في تضمين مجالات طبيعة العلم في جميع فصول الكتاب، وفي كافة أنواع المحتوى؛ مما يتيح فرصة أكبر للطالب لممارستها بشكل مستمر.
- التنويع في الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء ما بين استكشافية، واستقصائية، وحل مشكلات، والتركيز على الأنشطة التدريبية والإثرائية.
- إتاحة الفرص لعدد كبير من المتخصصين في التربية العملية للمشاركة في إعداد وتأليف كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية.

**المقترحات:**

تقدم الباحثة عددًا من المقترحات التي جاءت كما يلي:

- القيام ببحوث ودراسات مماثلة على مقررات الفيزياء لكافة المراحل الدراسية، وكذلك مقررات الكيمياء والأحياء.
- القيام بدراسة لمعرفة مدى فهم معلمي الفيزياء لطبيعة العلم وعلاقته ببعض المتغيرات كممارساتهم الصفية.
- القيام بدراسة لمعرفة مدى فهم طلاب مراحل التعليم العام لطبيعة العلم.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولًا: المراجع العربية:**


الأسمري، إبراهيم؛ والشمراني، سعيد؛ والشايع، فهد (2013). مدى تضمين جوانب طبيعة العلم في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*، 35(134)، 85-104.

أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس (2009). استقصاء رؤية المعلمين تخصص العلوم بكلية التربية لطبيعة العلم باستخدام الأحداث الحاسمة. *مجلة التربية العلمية*، 12(1)، 205- 225.

الجبر، جبر؛ والمفتي، عثمان؛ والشايع، فهد (2016). مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (7)*، 271-313.

الجراح، زياد (2017). فهم طبيعة العلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود وعلاقته بحججهم حول قضايا علمية اجتماعية. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، 31(124)، 69-102.

الجزائري، خلود (2009). معتقدات مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق عن طبيعة العلم والمعرفة العلمية. *المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي)*- أبريل، 454–493.

الحربي، أحمد بن ممدوح (2011). *مستوى تضمين أنشطة كتاب العلوم لصف الأول المتوسط لمهارات عمليات العلم التكاملية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خضر، وداد إسماعيل (2019). *فهم طبيعة كلية العلوم في جامعة اليرموك لطبيعة العلم والمسعى العلمي وتاريخ العلم وفلسفته في ضوء بعض المتغيرات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الرشيد، خالد بن حمد (1439). *نموذج مقترح في تدريس الفيزياء قائم على طبيعة العلم وأثره في التفكير التأملي والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزعانين، جمال (2010). دراسة تحليلية للأنشطة العلمية والأسئلة الواردة في كتاب الفيزياء للثانوية العامة بفلسطين في ضوء أبعاد طبيعة العلم وعملياته التكاملية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (28)، 21–47.

زيتون، عايش (1991). *طبيعة العلم وبنيته: تطبيقاته في التربية العلمية*. عمان: دار عمار للنشر.

شحادة، سلمان (2008). *مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، فلسطين، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الشعيلي، علي بن هويشل (2008). مستوى فهم معلمي الكيمياء بسلطنة عمان لطبيعة العلم في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات تربوية واجتماعية*. 14(3)، 71–92.

الشعيلي، علي بن هويشل؛ وأمبوسعيدي، عبدالله بن خميس (2010). درجة امتلاك الطلبة المعلمين المتخصصين في العلوم بجامعة السلطان قابوس للمعتقدات حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية* بالأردن، (55)، 43– 72.

الشمراني، سعيد بن محمد (2012). تصورات طلاب التخصصات العلمية والهندسية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم. *رسالة التربية وعلم النفس*، (39)، 55 – 88.

طعيمة، رشدي أحمد (1987). *أساسيات تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخدامه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان (2003). *البحث العلمي مفهومه/أدواته/أساليبه*. الرياض: دار أسامة.

عدس، محسن محمود؛ وعوض، منال (2009). مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 4(1)، 139-165.

العساف، صالح حمد (1421). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط2). الرياض: مكتبة العبيكان.

العمري، علي (2006). *معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

العياصرة ، أحمد حسن (2009). مدى فهم معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لبعض مظاهر طبيعة العلم. *المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي)*- الأردن.

القرني، سناء؛ والصغير، حصه (2019). تصورات طالبات الصف الثالث الثانوي نظام المقررات لطبيعة العلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 469- 496.

المفتي، محمد أمين. (1984). *سلوك التدريس*. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

إعادة النظر في الرومنة أدناه؛ حيث لم تحتوي على المراجع العربية السابقة

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Abd-El-Khalick, F. (2012). Nature of Science in Science Education: Toward a Coherent Framework for Synergistic Research and Development. Barry J. Fraser, Kenneth G. Tobin & Campbell J. McRobbie (Eds.*), Second International Handbook of Science Education,* 1041-1060, New York, Springer.

Alshamrani, S. (2008*). Context, accuracy, and level of inclusion of nature of science concepts in current high school physics textbooks*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas, USA.

Gray, D. & Bryce, T. (2006). Socio-scientific issues in science education: Implications for the professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education***,** 36(2), 171-192.

Kotaman, H. (2016). Impact of Religion on Turkish Early Childhood Teachers' Factuality Judgments and Their Classroom Practice*, International Journal of Progressive Education*, 12(1), 21-32

Lederman, N. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science: *A review of the research***.** *Journal of Research in Science. Teaching***,** 29(4), 331-359.

Lederman, N. (2007). Nature of science: Past, present, and future In S. K. Abell & N. G. Lederman, (Eds), *Handbook of research in science education* (831 879). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Lederman, N.; Lederman, J. & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology,* 1*(3),* 138-147.

Martins, A. & Ryder, J. (2015*). Nature of Science in science education: a proposal based on 'themes'. In Fazio, C. and Mineo, R (Eds.)* Proceeding of the GIREPMPLT 2014 International Conference. GIREP, 7-12 july 2014, 999-1007. Palermo, Italy. University of Palermo.

Matthews, R. (2012). Changing the focus: From nature of science to features of science. In M.

S. Khine (Eds.), *Advances in nature of science research* (pp. 3– 26). Dordrecht: Springer.

McDonald, C. & McRobbie, C. (2012). Utilising Argumentation to Teach Nature of Science, Barry J. Fraser, Kenneth G. Tobin & Campbell J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education,* 969-986*, New York,* Springer.

Saif, A. (2016). The Nature of Science as Viewed by Science Teachers in Najran District, Saudi Arabia, *Journal of Education and Practice,* 7*(*12*),* 147-153.

Sormunen, K. & Köksal, M. (2014). Advanced Science Students' Understandings on Nature of Science in Finland, *European Journal of Educational Research,* 3*(*4*),* 167-176.

Wenning, J. (2006). A framework for teaching the nature of science. *Journal of Physics Teacher Education Online,* 3(3), 3-10.

# دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال (تصور مقترح)

**د.سارة بنت راجح عوض الروقي**
**أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء**

***المستخلص:***

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لدور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال، وذلك بالتعرف على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة، ثم معرفة المعوقات التي تحول دون تفعيل ذلك الدور، وقد استُخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (١٨٠) مديرة من مديرات رياض الأطفال جرى اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل (في جميع الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية) هي درجة موافقة عالية، وأظهرت كذلك أنهم موافقون بدرجة عالية على المعوقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة، وكانت أعلى المعوقات موافقةً هي عبارة (قلّة تواجد التكنولوجيا في الروضة قد تؤثر سلبًا على أداء المعلِّمة لقصص القيم الوطنية)، تليها عبارة (قلّة اهتمام إدارة الروضة بتزويد المعلِّمات بالقصص التي تنمّي قِيَم المواطنة)، وبالمقابل كانت أقل المعوقات موافقة هي (وجود اقتناع لدى معلِّمة الروضة بقلة أهمية القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة)، وقدمت الدراسة تصورًا مقترحًا.

**الكلمات المفتاحية:** القصة، قِيَم المواطنة، رياض الأطفال.

# The Role of the Story in developing the Child's Citizenship Values in the Kindergarten Stage (A Proposed Perspective)

**Dr. Sarah bint Rajeh Awad Al Rogi**

**Assistant Professor of Origin of Education, College of Education in Muzahimiyah - Shaqra University**

**Abstract:**

The study aimed to develop a proposed outline for the role of the story in developing the child's citizenship values in the kindergarten stage, by identifying the role of the story in developing the values of citizenship, then identifying the obstacles that hinder the activation of this role. The researcher has adopted the descriptive approach in its survey style to answer the questions of the study, and the questionnaire as a tool for collecting data from the study sample amounting to (180) Kindergarten female principals, and they were chosen by simple random method. The research findings revealed that there was a high degree of agreement among the study sample individuals on the role of the story in developing the child's citizenship values (with respect to all cognitive, emotional and behavioral skills dimensions). It also revealed that they mostly agree about the obstacles that hinder activating the role of the story in developing citizenship values, and this obstacle (The lack of technology in the kindergarten may negatively affect the performance of the teacher respecting the national values' stories) received the highest level of agreement. Then, it is followed by the statement (The lack of interest from the kindergarten's management in providing teachers with stories that develop the citizenship values). In contrast, the least obstacles in terms of agreement was (The kindergarten teacher's belief that stories do not play an important role in developing the citizenship values). Furthermore, the study presented a proposed perspective.

**Keywords:** Story, Citizenship Values, Kindergarten

**مقدمة:**

تُعدُّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الإنسان، ففي مرحلة الطفولة تنمو قدرات الطفل، وتتفتح مواهبه، ويكون قابلًا للتأثير والتشكيل بحسب التربية التي يتلقاها منذ صغره؛ لذلك زاد التوسع في إنشاء الروضات لتصبح مكانًا مناسبًا لتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها كل مجتمع في أبنائه.

وتعد رياض الأطفال مكانًا يسهم في وضع برامج تربوية تعمل على تنمية مختلف المهارات والقدرات لدى الأطفال؛ بحيث تهيئهم للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وتجعل منهم تلاميذ قادرين على القيام بجميع الأنشطة التي تقدَّم لهم في المدرسة. (نسرين، 2019).

ومن الأنشطة والإستراتيجيات التي لها دور فعال في مرحلة رياض الأطفال وبرامجها القصة؛ فهي تُعدُّ أهم دعامة من دعائم ثقافة الطفل؛ حيث تسهم إسهامًا فعالًا في بناء شخصية الطفل، وتنمية مكوناتها وقدراتها المختلفة، وذلك لما تؤديه من وظائف تعليمية وتربوية وأخلاقية، وهي تتواكب مع العصر الذي تنشأ فيه؛ لكي تتواءَم مع طفل اليوم ومتطلباته، فأصبحت القصة تبعًا لذلك وسيلة من وسائل نشر الثقافات وطريقة من طرق اكتساب وتنمية المفاهيم والمهارات والمعارف. (يوسف، 2021).

وتُعَدّ القصة شكلًا من أشكال الأدب، ووسيلة من وسائل التعبير تميل إليها نفوس الأطفال بما فيها من متعة وفائدة وحركة وتجديد ونشاط، ولها عناصر ومقومات تتلاءم مع الأطفال حسب مستوياتهم وأعمارهم وقدراتهم على الفهم والتذوق، كما تمثل العناية بقصص الأطفال وثقافتهم مؤشرًا حقيقيًّا لتقدم الدول بعد أن أدركت المجتمعات أهمية القصة ودورها في تنمية أبعاد شخصية الطفل وأثرها على جوانب نموه المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية والسلوكية، وعكفوا على تطويرها؛ كي تتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل. (أبو سعادة ومزيد، 2020؛ خلدون، 2019).

وتُعدُّ القصة في رياض الأطفال أحد أساليب التدريس التي يمكن من خلالها تنمية قِيَم المواطنة؛ حيث تُعَدّ من أقوى عوامل جذب المتعلم بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذًا لانتباهه إلى حوادثها ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقُّد أحداثها، وبتصويرها عواطف الناس وأحاسيسهم، وبيئتها الزمانية والمكانية، وبلغتها، وبطرائق تقديمها المختلفة – كثيرًا من الانفعالات لدى القراء، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بما يحدث لأبطالها، ومن ثَمَّ تُحْدِث تغييرًا في سلوك الطفل وفي القِيَم التي يكتسبها. (العنزي وباشطح، 2020).

إن مدارك الأطفال تتفتح لاستقبال قِيَم المواطنة من خلال القصة عن طريق ثلاثة أبعاد رئيسية تسمى الأسس السيكولوجية التي يَعتمد عليها نمو الطفل، وهي البعد الوجداني: ويتمثل في الاتجاهات والميول والدوافع؛ مما يجعله يختلف عن غيره في قبول ورفض القصص التي يتعرض لها، فهناك أطفال يميلون إلى الخيال، وأطفال يميلون إلى العنف، وأطفال يميلون إلى الأحداث الهادئة، والبعد الثاني هو البعد المعرفي: ويتضمن الاستعدادات العقلية والعمليات المعرفية التي يزوَّد الطفل بها من خلال القصص، والبعد الأخير هو البعد المهاري السلوكي: ويتضمن الخصائص الجمالية الكامنة داخل مكونات السلوك الشخصي للطفل والتي تَظهر من خلال أعماله. (النحيف وعزب وحماد والدقيل والزهراني والشراري، 2021).

ويؤكد هذا القول أن من أهم أهداف التربية تنميةَ جانب قِيَم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة الروضة، والتي يؤمن بها المجتمع من أجل مواجهة تحديات هذا القرن، وذلك باعتبار أن تعزيز جانب الانتماء الوطني لدى الطفل معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا في نفسه يُعَدّ ركيزة أساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة. (حسين ومعيوض وعبد الحميد وعثمان وكمال، 2021).

إن المواطنة هي جملة من القِيَم المعيارية تتمثل في الانتماء، وقبول الآخرين، والعمل الجماعي، ومعرفة الحقوق مثل حق الإنسان في الحياة الآمنة الكريمة، والمساواة في الحقوق الاجتماعية لكل فرد في المجتمع بصرف النظر عن جنسه أو دينه أو مذهبه، وتتمثل أيضًا في الدفاع عن الوطن والتسامح وغيرها. (بهيه، 2018).

وينمو الإحساس بالمواطنة والانتماء إلى الوطن عن طريق السعي الحثيث إلى اكتشاف الطفل لذاته ومحيطه أولًا، ثم عن طريق المعرفة والمعايشة والقرب ثانيًا، ومن خلال هذا الاكتشاف تتشكل لديه الاقتناعات والتصورات بوجوده، والوعي بمختلف الأبعاد الحقوقية والاجتماعية والثقافية؛ لذلك تسعى مرحلة رياض الأطفال إلى مساعدة الطفل على بناء القدرات والمهارات التي تمكِّن من الإبداع والابتكار والتميز من أجل تطوير مسيرة الوطن وتغذيتها بكل أساليب التشجيع والتحفيز. (قنديل، 2010).

**مشكلة الدِّراسة:**

تسهم تنمية قِيَم المواطنة من خلال القصة في جعل المواطنة ليست مجرد قيمة، وإنما هي ممارسة حية يمارسها المواطن منذ الصغر على أرض الواقع في شتى المجالات، وتربية الطفل منذ الصغر على اكتساب قِيَم المواطنة يُعَدّ هدفًا تربويًّا أساسيًّا في مرحلة رياض الأطفال؛ لأن أطفال اليوم هم شباب الغد، وهم مرآة المجتمع، ومخزون لموارد المجتمع البشري له عائد استثماري طويل الأجل، وإذا ما أُعِدُّوا إعدادًا تربويًّا سليمًا في طفولتهم، فإنهم لا يستطيعون المشاركة بفعالية في تنمية المجتمع اجتماعيًّا واقتصاديًّا. (ثلايجية، 2020).

وتعود أهمية تنمية قِيَم المواطنة لدى الأطفال كما ذكرتها دراسة عبد الوهاب (2013) إلى أن تنمية الاتجاه نحو المواطنة يساعد الأطفال على اكتساب مهارات الحياة وتقدير الأطفال لذواتهم، وتكوين اتجاه إيجابي نحو المسؤولية الاجتماعية، وتجعلهم يتعايشون مع الآخرين، ويحترمون حقوق الآخرين.

الأمر الذي يجعل رياض الأطفال تحاول تنمية قِيَم المواطنة من خلال القصة بإشباع هذه المدارك وتغذيتها في نفس الطفل، مستهدفةً إعداد المواطن الإنسان المدرك لقِيَم المواطنة مثل الانتماء وحب الآخرين وقِيَم العمل الجماعي، ويؤكد هذا القول بعض الدراسات التي أكدت أهمية القصة في تنمية وتدعيم قِيَم المواطنة في نفوس الأطفال، ومنها دراسة (Mahartini, 2019) التي أثبتت نتائجها أن هناك أثرًا إيجابيًّا كبيرًا على نفوس الأطفال بعد تعرُّضهم لقصص (ساتوا الوطنية)؛ حيث زاد انتماؤهم الوطني إلى ثقافتهم، ودراسة التميمي (2018) التي أثبتت نتائج دراستها أن أهم نشاط في الروضة يعمل على ترسيخ قِيَم المواطنة هو مجال القصة بنسبة بلغت (77,4).

وكشفت دراسة السهلي، والعربي (2018) عن دور القصص في تنمية قبول الآخر في الروضة، وهي قيمة مهمة من قِيَم المواطنة؛ حيث أظهرت النتائج نجاح القصص في تنمية قبول الآخرين لدى طفل الروضة، وأنه يجب أن تتلقى معلِّمات الروضات تدريبات على كيفية إلقاء القصص لما لها من أهمية في حياة الطفل.

إن استخدام القصص يعدّ أنجح الإستراتيجيات لغرس قيم المواطنة كما أكدت ذلك دراسة (Aisyah & wuladari&Mastu-tik & Harjati, 2018) التي حاولت التعرف على إستراتيجيات التعلم الناجحة خلال فترة الطفولة في الروضة، من خلال دراسة تحليلية نظرية للإستراتيجيات المعمول بها لغرس القيم الوطنية لدى الأطفال، وكشفت أن إستراتيجية القصص تسهم في جذب الأطفال وتعلمهم القيم الوطنية.

ووفقًا لرؤية المملكة 2030، فإنها تسعى للمحافظة على الهوية الوطنية وإبرازها والتعريف بها، وغرس المبادئ والقيم الوطنية في نفوس الأطفال، واعتبرت أن الأساس الفعلي لهذه الرؤية يكمن في وجود أفراد ممثلين للقيم الوطنية وقيمها الراسخة، وفخورين بإرثهم الثقافي والتاريخي والعربي. (رؤية المملكة 2030، 2017).

ولعلّ أفضل ميدان تربوي لغرس القيم الوطنية بما تشتمل عليه من انتماء وتعاون واحترام للآخرين من خلال القصة هو ميدان رياض الأطفال، بهدف إنشاء جيل للمستقبل واعٍ ومثقف مدرك للإرث الثقافي والحضاري في مجتمعه، ويفخر ويعتز بوطنه، ويشعر بالانتماء له.

وعلى الرغم من ذلك، لوحظ وجود انخفاض في مستوى معلمة الروضة عند تفعيل دور القصة في تنمية قيم المواطنة لدى الطفل كما ذكرت ذلك نتائج دراسة الرفاعي (2015)، الأمر الذي أكدته دراسة بهيه (2018) بضرورة وجود عملية تقويم لدور القصة

من قبل المربي؛ بحيث لا تكون هناك ألفاظ لا يستطيع استيعابها، فيستعان بغيرها لتقريب معنى القيم الوطنية.

كما أوصت دراسة العطار (2017) أن يكون هناك اهتمام بالأنشطة التعليمية (كالقصة) داخل مؤسسات رياض الأطفال؛ لأهميتها في إتاحة التفاعل بين الأطفال، وإكسابهم التعاطف الوجداني واحترام الآخرين، وتزويد الأطفال بالمقومات الأساسية للمواطن الصالح، ونشر الثقافة الإسلامية بعيدًا عن التعصب، والتمسك بالمظهر على حسب الجوهر.

ومن هذا المنطلق، تبرز مشكلة الدراسة الحالية في تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال، ووضع تصور مقترح لها.

**أسئلة الدراسة:**

1. ما دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من خلال الأبعاد (المعرفية – الوجدانية – المهارية السلوكية) من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال؟
2. ما المعوّقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال؟
3. ما التصور المقترح لدور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال؟

**أهداف الدِّراسة:**

1. تحديد دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من خلال الأبعاد (المعرفية، الوجدانية، المهارية السلوكية) من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال.
2. الكشف عن المعوّقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال.
3. تقديم تصور مقترح لدور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

1. قد تُلقي هذه الدراسة الضوء على أهمية دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال.
2. قد تُسهم هذه الدراسة في فتح آفاق علمية جديدة لبحث العلاقة بين القصص وتنمية القيم والاتجاهات المرغوب غرسها في الطفل في مرحلة رياض الأطفال.
3. قد تُسهم هذه الدراسة في زيادة وعي القائمين على روضات الأطفال بالدور التربوي الكبير لمرحلة رياض الأطفال في تنمية قِيَم المواطنة.

**الأهمية التطبيقية:**

1. قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم في معرفة دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل، وبالتالي العمل على وضع الخطط والإجراءات التي تسهم في تفعيل القصة في برامج مدارس رياض الأطفال.
2. من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في معرفة المعوقات التي تَحُول دون تفعيل القصة أمام الروضات، والعمل على إزالتها؛ من أجل أداء القصة المتضمنة للقِيَم الوطنية على أكمل وجه.
3. من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة القائمين على تأليف قصص الأطفال بضرورة تضمينها للقِيَم الوطنية.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معرفة دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في الأبعاد (المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية)، ومعرفة المعوقات التي تَحُول دون تفعيل ذلك الدور، والعمل على وضع تصور مقترح لدور القصة في تنمية قِيَم

المواطنة في مرحلة رياض الأطفال.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 1443/1442هـ.

**الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من مديرات رياض الأطفال في الروضات الحكومية في مدينة الرياض.

**مصطلحات الدراسة:**

**قصص الأطفال:** هي أحد أنواع الأدب الموجَّه إلى الأطفال، ومن أكثرها تأثيرًا فيهم، وهي وسيلة من وسائل التعبير، ومصدر للمعرفة، ومسلية وموجِّهة للأخلاق والسلوك، ومفجِّرة لقدرة التخيل، وحافزة على التوقع وتسلسل الأحداث. (حواسين، 2019).

التعريف الإجرائي: هي القصص الموجهة لطفل رياض الأطفال، وتتميز بسهولة اللغة ووضوحها، وتستهدف جوانب النمو لدى الطفل (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، المتضمنة للقيم الوطنية مثل الانتماء، والتسامح، وقبول الآخرين.

**قِيَم المواطنة:** هي التربية الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقِيَمه ونظامه وبيئته ليرتقي هذا الشعور إلى حد تشبُّع الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قِيَم وطنه ومكتسباته. (بهيه، 2018).

التعريف الإجرائي: هي الصفات والمميزات التي يجب أن يتحلى بها الطفل منذ مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تحثه على تطبيق قوانين وطنه والاعتزاز به والمحافظة عليه، مثل الانتماء، والتسامح، وقبول الآخرين، والعمل الجماعي.

**رياض الأطفال:** هي مؤسسات تعليمية تقوم بقبول الأطفال دون سن الدخول للمدرسة، وتقوم بتقديم البرامج التربوية لهم؛ بهدف إعدادهم وإكسابهم بعض القدرات والمهارات المعرفية والاجتماعية لتهيئتهم للمرحلة الابتدائية. (نسرين، 2019).

التعريف الإجرائي: هي مؤسسة تعليمية (حكومية أو خاصة) يلتحق بها الأطفال من سن ثلاث سنوات وحتى سن السادسة.

**مرحلة رياض الأطفال:**

تُعَدّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الطفل، فهي الركيزة الأولى لبناء الشخصية التي يكتسب من خلالها القِيَم والسلوكيات واكتشاف العالم الخارجي وارتباطه بالمحيطين به وتقليده لسلوكهم، فهي مرحلة تكوينية يتم فيها نموه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي؛ حيث تؤثر تأثيرًا كبيرًا وعميقًا في حياته المستقبلية. (متولي، 2021).

تعد رياض الأطفال في المجتمع الحديث المكان المهيأ لتربية وتنشئة الأطفال اجتماعيًا وبيئيًا؛ بحيث يصبحون مواطنين صالحين فيما بعد، وتوفر الروضة بذلك المعلومات والخبرات والممارسات اللازمة لتنمية الوعي بالوطن والاهتمام بالمجتمع وما يرتبط به من مشكلات تحيط ببيئة الطفل وتكسبه المعارف والاتجاهات. (العطار، 2017).

وتركز أهداف مرحلة رياض الأطفال على عدة أمور من أهمها: (ثلايجية، 2020، ص127)

-تكوين الشخصية المتكاملة السوية للطفل من خلال الاهتمام بتنمية جوانب نموه العقلي والجسمي واللغوي والاجتماعي.

-إكسابه العادات الاجتماعية والتربوية الحسنة والمقبولة اجتماعيًا، والمهارات الأساسية في اللغة العربية والحساب.

-تهيئة الطفل نفسيًا وتربويًا وتعليميًا للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي.

يتضح مما سبق أن أهداف رياض الأطفال لا تقتصر على أن يكون الطفل ماهرًا في القراءة أو الحساب، ولكنها تهدف بشكل أساسي إلى بناء الشخصية المتوازنة من جميع النواحي العقلية، والجسمية، واللغوية، والاجتماعية، والنفسية. ووهي في سعيها لذلك، تستخدم في برنامجها اليومي بمؤسسات رياض الأطفال العديد من الأنشطة التربوية التي تساعدها على تحقيق أهدافها بشكل ناجح.

وتتنوع الأنشطة التربوية في مرحلة رياض الأطفال، ومنها اللعب الذي يعد وسيطًا تربويًا يعمل على تكوين الطفل من الناحية

النفسية والاجتماعية والحركية، وإشباع حاجاته عن طريق اللعب، ويتميز أيضًا بأداء الأدوار وتقمص الشخصيات ومحاكات سلوكيات الأشخاص الذين يصادفهم في حياته، ويدعم حياة الطفل الرياضية التي قد تكون مساهمة في النمو الصحي له، فللعب آثار على التربية البدنية والرياضية. (calik & calik&sonmez, 2018).

ومن الأنشطة أيضًا الرسم، الذي يكتسب أهمية كبرى في حياة الطفل بالروضة؛ لأنه يستنطق من خلال رسوماته كل ما يعتريه من آمال ومخاوف وأفكار؛ لذا لا يكون اهتمامه منصبًا على نواحي جمالية، وإنما يتسع ليكشف الصلة بين خصائص النمو الفني وخصائص النمو الأخرى. (التميمي، 2018).

وتمثل القصة أيضًا أحد الأنشطة التربوية المحبَّبة إلى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال؛ حيث تؤدي دورًا مهمًّا في تلبية حاجات الطفل المختلفة، فهي تقدم لهم المعلومات والحقائق المختلفة بصورة مبسَّطة تتماشى مع خصائص نموهم، وتُرضي دوافعهم وتُشبع حاجاتهم، وتعود بهم إلى حالة من التوازن النفسي، وتساعدهم في التعرف على الحياة بأسلوب شائق فريد، ومن هذا التأثير اعتُبِرَت القصة من أهم الوسائل فاعليةً في تكوين شخصية الطفل بما تهيّئه له من فرص للنمو في مختلف الجوانب العقلية والنفس حركية والوجدانية، وبما تحويه من مضمون خلقي أو اجتماعي يوجَّه إلى الأطفال توجيهًا غير مباشر تقبله النفس ولا تملّه؛ الأمر الذي ينظِّم تفكيرهم ويزوِّدهم بالمعلومات والقِيَم الاجتماعية والأخلاقية. (عبد المؤمن، 2017).

إن للقصة أهدافًا في أبعاد نمو الطفل الثلاثة الرئيسة: الجانب المعرفي العقلي، والجانب المهاري الحركي، والجانب الوجداني، من أهمها «تنمية الاستعداد القرائي لدى الأطفال، وتطوير مهارة الإصغاء، وإثراء المعجم اللغوي، فضلًا عن غرس عادات حميدة كقِيَم المواطنة الصالحة». (الحريات، 2014، ص151).

وذكر الندوي (2019) ما قد تُحقّقه القصة في نفس الطفل بشكل أكثر توضيحًا كما يأتي: (ص111)

1. **الجانب المعرفي العقلي:** تعمل القصة على إكساب الطفل الكثير من المعلومات، وتساعده في غرس القِيَم والمبادئ الخلقية السليمة التي تساهم في تربيته وتوجيهه؛ لأن النمو العقلي يخضع لمظاهر تطور العمليات العقلية المختلفة التي تبدأ بالمستوى الحسي الحركي وتنتهي بالذكاء والانتباه والتخيل والتفكير. وتوسّع القصة الخيال والتخيل، وتخاطِب العواطف والوجدان من خلال الصور الإبداعية الخلقية.

2. **الجانب المهاري الحركي:** تحتوي القصة على اتجاهات اجتماعية مهارية وحركية، فهي تعمل على غرس القِيَم النبيلة عند الطفل، وترسيخ القِيَم الفاضلة وحب الخير، فالقصة من خلال كلماتها ومضمونها تحتوي على أهداف اجتماعية تُبرز للطفل القِيَم الحميدة، وتُشعِره بالانتماء إلى مجتمعه، كما أنها تنمّي العادات الاجتماعية السليمة من كرم وتعاون وحب وإيثار وتضحية وصدق ووفاء، وتُكسبه مهارات التواصل مع الآخرين.

3. **الجانب النفسي والوجداني:** للقصة دور فعال وإيجابي في النمو الانفعالي للطفل، فمن خلالها يعبّر الطفل عن مشاعره المكبوتة وانفعالاته الضارة، ويخفّف من حدة القلق والتوتر، وبها يُدخِل السرور والبهجة على نفسه، ويتعلم المشاركة الوجدانية، كما أنها تنمّي مشاعر العطف والحنان عند الطفل من خلال التعاطف مع الضعفاء في أحداث القصة والإحساس بمعاناتهم، وتساعد القصة في العلاج الطبي والنفسي للأطفال.

وتأسيسًا على ما سبق، يتضح أن للقصة دورًا مهمًّا على أبعاد نمو الطفل معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا؛ الأمر الذي يجعل أهداف مؤسسات رياض الأطفال التربوية لا تنفصل عن أهداف التربية بشكل عامّ. فإذا كانت التربية تهدف إلى بناء المواطن الصالح الذي يسهم في بناء وطنه بشخصية متكاملة، فإن الدور التربوي لرياض الأطفال يكون في غرس القِيَم الوطنية في نفس الطفل؛ بحيث يتمثل هذه القيم ويمارسها في حياته الواقعية.

**قِيَم المواطنة:**

أضحت قِيَم المواطنة من القضايا التي تهم المجتمعات، وتسعى جاهدةً نحو تفعيلها كمطلب أساسي من مطالب الإصلاح التربوي، وتولي المملكة العربية السعودية ذلك اهتمامًا كبيرًا، وذلك انطلاقًا من التزامها بتطبيق الشريعة الإسلامية التي تدعو إلى التسامح والعدالة وقبول الآخرين. (العطار، 2017).

وتُعرف قِيَم المواطنة بأنها التصرف بمسؤولية تجاه أفراد مجتمعهم، والتحلي بنماذج سلوكية مرغوبة اجتماعيًّا، وقبول نفسي والتزام أساسي بمبدأ المواطنة، وتتطلب المشاركة الفعالة في الفهم الواعي والتفاهم وقبول الحقوق والمسؤوليات، والشعور الجمعي الذي يربط أبناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائه والدفاع عنه، وهي تحتوي على أهداف مهمة تقوم على أساس المعرفة بالوطن وبالحقوق تجاهه، وتشمل أيضًا حب الوطن والمشاعر تجاه الوطن، وتهدف كذلك إلى التعبير العملي عن حقوق الوطن في الدفاع عنه. (الزهراء، 2018).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح قِيَم المواطنة، فقد عرَّفها حميدوش، نصور، وسليمان (2020) بأنها المواقف التي يُظهِر من خلالها طفل رياض الأطفال انتماءَه إلى وطنه ومعرفته لحقوقه وواجباته، كما عرَّفتها فلاته، والأنصاري (2020) بأنها الخصائص الإيجابية التي تَظهر من الطفل أو المجتمع معبِّرةً عن شعورهم تجاه وطنهم.

وتنطوي قِيَم المواطنة على العديد من القيم تذكر الباحثة بعضًا منها، وهي:

- **الانتماء:**

يمثل الانتماء أحد مكونات المواطنة الأساسية، ويشير المفهوم إلى انتساب الفرد إلى كيان ما، يكون الفرد مندمجًا فيه بوصفه عضوًا مقبولًا، وله شرف الانتساب إليه، ويشعر بالأمان والاستقرار. ويُعَدّ الانتماء قيمة مكتسبة يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه نتيجة تفاعله مع المجتمع؛ حيث يتعلم منذ الصغر الانتماء إلى الأسرة والقرية أو المدينة، ويعد الانتماء أساسًا للولاء، وتقوم التربية الوطنية بالتركيز على مفهوم الولاء والانتماء إلى الدولة بما تغرسه من قِيَم واتجاهات العمل الجماعي والتخلي عن الذاتية والأنانية. (في الحربي والسويلم، 2017).

ورياض الأطفال هي إحدى مؤسسات المجتمع التي أُنشئت بهدف ترسيخ الانتماء لدى الطفل من خلال برامجها ومناهجها التربوية وفق فلسفة المجتمع السعودي وسياسته التعليمية، والانتماء للوطن قد يظهر بصور متعددة؛ كأن يكون الطفل قادرًا على تحمل المسؤولية والمشاركة، وأن يشعر بالأمان في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يحافظ على البيئة في المحيط الذي يعيش فيه، وأن تكون مشاركته فعّالةً في المناسبات الوطنية بالروضة.

- **التسامح وقبول الآخر:**

إن التسامح لا يعني المساواة أو التنازل أو التساهل، بل التسامح قبل كل شيء هو اتخاذ موقف إيجابي فيه إقرار بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المعترف بها عالمياً، ولا يجوز بأي حال الاحتجاج بالتسامح لتبرير المساس بهذه القِيَم الأساسية، والتسامح ممارسة ينبغي أن يأخذ بها الأفراد والجماعات والدول، ولا تتعارض ممارسة التسامح مع احترام حقوق الإنسان؛ ولذلك فهي لا تعني تقبُّل الظلم الاجتماعي أو تخلِّي المرء عن معتقداته أو التهاون بشأنها، بل تعني أن المرء حر في التمسك بمعتقداته، وأنه يقبل أن يتمسك الآخرون بمعتقداتهم. (عمارة، 2010).

إذن، يتضح أن معاني التسامح في رياض الأطفال تتمثل في الجود والعطاء وتقبل آراء الآخرين من الأصدقاء، وهي من مرتكزات الدين الإسلامي الحنيف القائمة على التمتع بكامل حقوق الإنسان وطريقة تفعيلها مع المجتمع المحيط به دون المساس بحقوق الآخرين؛ ما يؤدي إلى تكوين مجتمع متماسك البنيان.

• **العمل الجماعي:**

يسير الإنسان في هذه الحياة بين الفردية الذاتية والجماعية على طريق مزدوج يجمع بين حقوق الفرد والجماعة، وهذه الحقيقة تدعم مبدأ التنمية الاجتماعية التي ينادي بها الوطن؛ وذلك لما يمتلكه الوطن من قوى عاملة تدفع الفرد إلى التفاعل الاجتماعي بمجموعة من السلوكيات والقِيَم المنطلقة من الفرد متجهةً نحو الجماعة عن طريق العمل الجماعي. (الرفاعي، 2015).

ويتضمن العمل الجماعي في رياض الأطفال مجموعة من قِيَم المواطنة التي تتعلق بالتأكيد علي أهمية العمل بروح الفريق في إنجاز المهام المختلفة وتجويد الأداء، وضرورة مشاركة الطفل في تحقيق أهداف الجماعة في الفصل، مع غرس قيمة حب العمل، فضلًا عن أدب الحوار والمناقشة.

**الدراسات السابقة:**

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت القصص وقِيَم المواطنة، فقد أجرى الرفاعي (2015) بحثًا بهدف التعرف على دور معلِّمات رياض الأطفال (واقع الممارسة وإمكانية التطبيق) في تنمية قِيَم المواطنة لدى الأطفال، مستخدمًا المنهج الوصفي، وكانت أداة البحث استبانة طُبِّقَت على عينة من معلِّمات رياض الأطفال بلغ عددهن (291)، وأسفرت النتائج عن أن دور معلِّمات رياض الأطفال يتزايد بتزايد المؤهل العلمي؛ وذلك بواسطة الخبرة المعرفية التي تساعد المعلمة في استخدام العديد من الأنشطة المعينة على اختصار وتجسيد قِيَم المواطنة، وتساعد على بثها بأساليب تنمّي لديهم القدرة على مواجهة تيارات الحياة بثبات وإبداع.

وقد قام حجازي، وإبراهيم، وصلاح الدين (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع أداء بعض المعلِّمات لدورهن في تنمية قِيَم المواطنة عن طريق النشاط القصصي وخاصة القصة الحركية، واستخدموا في دراستهم المنهج التجريبي على عينة من الأطفال بلغ عددهم (120) طفلًا تبلغ أعمارهم 5–6سنوات، وأظهرت النتائج وجود قصور في أداء المعلِّمات للقصص، وأن برنامج النشاط القصصي الذي خضع له الأطفال أثبت نجاحًا في تنمية المهارات والمعلومات والقدرات لدى طفل الروضة، وتبيَّن أيضًا أن قيمة المواطنة يمكن تعليمها للأطفال عن طريق القصة.

كما حاولت دراسة العطار (2017) التعرف على دور رياض الأطفال في تنمية قِيَم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بوصف وتحليل المصادر والوثائق للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أهمية التنشئة الاجتماعية للأطفال منذ سن ما قبل المدرسة في مؤسسات رياض الأطفال؛ لأنها المحك المهم في تفعيل قِيَم المواطنة، وأن طاعة ولي الأمر هي قيمة من قِيَم المواطنة؛ لذلك يجب أن يعرف أطفال الروضة قادتهم وواجباتهم تجاه ولاة أمورهم، ودور رياض الأطفال مهم في إكساب الطفل (المواطنة الصالحة)، ولكي ينشأ الطفل مواطنًا صالحًا؛ يجب أن يتدرب على الحوار وتقبُّل الآخرين والانتماء.

وأجرى السهلي، والعربي (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور القصص في تنمية قبول الآخر في الروضة، وذلك من خلال التعرف على دور القصص في تنمية قبول الآخر حسب (الجنسيات – لون البشرة – المظهر – النوع) لأطفال الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة مقياسًا من إعداد الباحثة، وتكونت العينة من 30 طفلًا من عمر 5–6سنوات، وأظهرت النتائج نجاح القصص في تنمية قبول الآخرين لدى طفل الروضة، وأنه يجب أن تتلقى معلِّمات الروضات تدريبات على كيفية إلقاء القصص؛ لما لها من أهمية في حياة الطفل، كما ذكرت ضرورة إعطاء القصص الحجم المناسب من المناهج الدراسية.

وقام التميمي (2018) بدراسة بهدف التعرف على أهمية الأنشطة التربوية في الروضة (القصة – المسرح – اللعب) في ترسيخ قِيَم المواطنة، مستخدمًا المنهج الوصفي وأداته الاستبانة، على عينة من معلِّمات رياض الأطفال بلغ عددهن (439)، وحصلت

القصة على أعلى نشاط في الروضة يسهم في ترسيخ قِيَم المواطنة، وذلك بنسبة (77,4)، كما أشارت النتائج إلى أن القصة نجحت في إبراز الشخصيات الوطنية، وأنها تسهم في تنمية المخزون اللغوي عند الطفل من حيث الكلمات والجمل التي تساعده في التعبير بلغته العربية مع أقرانه أو مَن هم أكبر منه.

و استهدفت دراسة (Aisyah & wuladari & Mastutik & Harjat (2018 التعرف على إستراتيجيات التعلم الناجحة خلال فترة الطفولة، من خلال دراسة تحليلية نظرية للإستراتيجيات المعمول بها لغرس القيم الوطنية لدى الأطفال، وخرجت بنتيجة مفادها أن الروضة باستخدامها القصص تسهم في جذب الأطفال وتعليمهم القيم الوطنية والمهارات والممارسات المقبولة مجتمعيًا، وأنها أسهمت كذلك بتعزيز مواقف الأطفال الإيجابية تجاه الحياة والعلاقات الإنسانية، والأخلاق الحميدة.

واستعرضت دراسة (2019) Mahartini تجربة عملية باستخدام المنهج شبه التجريبي عن دور قصص الأطفال في غرس القيم الوطنية والأخلاق والمعرفة لدى الطفل؛ حيث تم اختيار قصة (ساتوا) المعروفة في الثقافة البالية؛ لأن هناك افتراضًا أن الطفل سيتعلم المعنى تمامًا من المكان الذي يعيش فيه، وتحتوي قصص ساتوا على العديد من القِيَم التي تُعِدّ المواطن الصالح، وأثبتت النتائج أن هناك أثرًا إيجابيًّا كبيرًا على نفوس الأطفال بعد تعرُّضهم لقصص (ساتوا)؛ حيث زاد انتماؤهم الوطني لثقافتهم، واعتُبِرَت مكملًا للتعليم الأساسي.

وقد هدفت ثلايجية (2020) إلى الكشف عن مدى مساهمة المؤسسات المجتمعية في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل، بدراسة وصفية تحليلية لأدوار الأسرة ورياض الأطفال ووسائل الأعلام، والتي خلصت نتائجها إلى أن لرياض الأطفال وأنشطتها مثل القصص دورًا مهمًّا في مساعدة الطفل على اكتساب المشاعر القوية والدافعية التي توجههم نحو المشاركة الفعالة في حب الوطن وتنمية مشاعر الانتماء إلى الوطن.

وفي سبيل وضع تصور مقترح لتعزيز المواطنة الرقمية باستخدام التكنولوجيا لدى أطفال الروضة، استخدم عبد ربه، السفياني، الرفاعي، محمد، وعبد المقصود (2021) المنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة من معلّمات رياض الأطفال بلغ عددهن (200)، وكانت من أهم نتائجها ضرورة وضع سياسة عامة لتطوير مناهج رياض الأطفال باستخدام التكنولوجيا لتنمية قدرة الأطفال على التعلم، وتعزيز قِيَم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية لديهم.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميعها قد تناول مرحلة رياض الأطفال، ويتبين أن أغلب الدراسات كانت دراسات تطبيقية واستخدمت الاستبانة أداة لها كما الدراسة الحالية، ما عدا دراسة العطار (2019)، ودراسة ثلايجية (2020)، ودراسة (Aisyah et al., 2018) ؛ حيث كانت دراساتهم نظرية. واستخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي كما الدراسة الحالية، عدا دراسة حجازي وإبراهيم وصلاح الدين(2016)، ودراسة السهلي والعربي (2018)، ودراسة 2019) Mahartini)، فكانت مناهج بحثهم شبه التجريبي. أما عينة الدراسة فقد استهدفت بعض الدراسات الأطفال كعينة بحث كما في دراسة إبراهيم ويحي وصلاح الدين (2016)، ودراسة السهلي والعربي (2018)، ودراسة (2019) Mahartini، في حين استهدفت بقية الدراسات السابقة –كما الدراسة الحالية– معلمات رياض الأطفال كعينة بحث.

وبينما استهدفت الدراسات السابقة جميعها التعرف على دور رياض الأطفال في تنمية قِيَم المواطنة، مثل دراسة الرفاعي (2015) وحجازي وإبراهيم وصلاح الدين (2016)، ودراسة العطار (2017). في المقابل كان هناك بعض الدراسات التي استهدفت دور القصص في تنمية قِيَم المواطنة مثل دراسة (2019) Mahartini، ودراسة السهلي والعربي (2018). وتأتي الدراسة الحالية امتدادًا للدراسات السابقة من حيث التعرف على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة في مرحلة رياض الأطفال، ومعرفة المعوقات، وأضافت تصورًا مقترحًا لتفعيل ذلك الدور.

**منهج الدراسة وإجراءاتها**

**منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحي، وهو منهج تُستجوب باستخدامه عيّنة البحث، وتُجمع المعلومات وتفسَّر؛ والهدف من ذلك وصف الظاهرة المبحوثة؛ ومن ثَمَّ الخروج باستنتاجات وتوصيات. (العساف، 2010).

**مجتمع الدراسة:**

تكوَّن مجتمع الدراسة من مديرات مؤسسات رياض الأطفال الحكومية التي يلتحق بها الطفل من سن ثلاث سنوات وحتى السادسة في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442/1441هـ، البالغ عددهن وفقًا للبطاقة الإحصائية الصادرة عن إدارة التعليم في منطقة الرياض (458) مديرة.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة من مديرات رياض الأطفال الحكومية في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442/1441هـ.

وتم توزيع رابط الاستبانة الإلكترونية على عينة الدراسة، وبعد الإجابة عن أسئلة الاستبانة، تم استرداد الاستبانات وفحصها واختبار مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي؛ وبذلك تكون عينة الدراسة مكونة من (180) من مديرات رياض الأطفال، وهي تمثل ما نسبته (39% ) من مجتمع الدراسة الأصلي.

**أداة الدراسة وإجراءاتها:**

في ضوء مجال الدراسة وأهدافه ومنهجيته وطبيعة العينة، تم تصميم استبانة تشتَمل على محورَين هما:

**المحور الأول:** لمعرفة دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى طفل الروضة من خلال الأبعاد التالية: (البعد المعرفي – البعد الوجداني – البعد المهاري السلوكي): ويحتوي هذا المحور على عدد (24) عبارة موزَّعة على عدد ثلاثة أبعاد، هي:

**البعد الأول: البعد المعرفي،** يحتوي على عدد (8) عبارات.

**البعد الثاني: البعد الوجداني،** يحتوي على عدد (8) عبارات.

**البعد الثالث: البعد المهاري السلوكي،** يحتوي على عدد (9) عبارات.

**المحور الثاني:** المعوقات التي تحول دون تفعيل القصة لدورها في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل، ويحتوي هذا المحور على عدد (8) عبارات.

وقد طلبت الباحثة من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (أتفق بدرجة ضعيفة جدًّا، أتفق بدرجة ضعيفة، أتفق بدرجة متوسطة، أتفق بدرجة عالية، أتفق بدرجة عالية جدًّا).

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة؛ تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية؛ بحيث يعطى الدرجة (4.21-5.00) للموافقة العالية جدًّا، والدرجة (3.41-4.20) للموافقة العالية، والدرجة (2.61-3.40) للموافقة المتوسطة، والدرجة (1.81-2.60) للموافقة المنخفضة، والدرجة (1.00-1.80) للموافقة المنخفضة جدًّا.

**صدق أداة الدراسة:** للتأكد من الصدق الظاهري للأداة؛ قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (7) محكِّمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية ورياض الأطفال؛ وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتمائها إلى المجال المراد قياسه، وقد أُجريت التعديلات بناءً على آراء المحكِّمين، وفي ضوء آراء المحكمين، تم استبعاد بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعضها.

**الاتساق الداخلي:**

تم قياس صدق عناصر (عبارات) الاستبانة من خلال معامل الارتباط بين درجة العنصر والدرجة الكلية للبعد أو للمحور الذي تنتمي إليه بما فيها درجة هذا العنصر، وهو ما يُطلق عليه «الصدق الداخلي».

***جدول (1) معاملات ارتباط بنود محاور وأبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور أو البعد المنتمية إليه (ن=180)***

| المحور الأول | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | | البعد الثاني | | البعد الثالث | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 1 | .705** | 1 | .681** | 1 | .839** |
| 2 | .781** | 2 | .827** | 2 | .799** |
| 3 | .629** | 3 | .792** | 3 | .799** |
| 4 | .816** | 4 | .907** | 4 | .781** |
| 5 | .869** | 5 | .844** | 5 | .685** |
| 6 | .907** | 6 | .801** | 6 | .842** |
| 7 | .831** | 7 | .822** | 7 | .424** |
| 8 | .839** | | | 8 | .829** |
| | | | | 9 | .794** |
| المحور الثاني | | | | | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 1 | .576** | 4 | .849** | 7 | .751** |
| 2 | .763** | 5 | .881** | 8 | .691** |
| 3 | .740** | 6 | .859** | | |

يتضح من الجدول (1) أن جميع عبارات محاور وأبعاد الدراسة ترتبط بالدرجة الكلية للمحور أو البعد المنتمية إليه عند مستوى دلالة (0.01)؛ حيث تراوحت قِيَم معاملات الارتباط ما بين (0.907، و0.424)، وجميعها معاملات ارتباط عالية، وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

**ثبات الأداة:**

تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ للتأكد من الاتساق الداخلي لعناصر أداة الدراسة؛ حيث تم استخراج معامل الثبات على مستوى الأداة بالكامل وعلى مستوى الأبعاد والمحاور، ويبين الجدول التالي معامل الثبات لأداة الدراسة ومحاورها وأبعادها:

***جدول (2) معاملات الثبات للأبعاد والمحاور والأداة ككل***

| البعد أو المحور | عدد العناصر | معامل الثبات |
|---|---|---|
| المحور الأول: أبعاد دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة | 24 | 0.992 |

| | | |
|---|---|---|
| البعد الأول: البعد المعرفي | 8 | 0.911 |
| البعد الثاني: البعد الوجداني | 7 | 0.910 |
| البعد الثالث: البعد المهاري السلوكي | 9 | 0.901 |
| المحور الثاني: المعوّقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة | 8 | 0.898 |
| الأداة ككل | 32 | 0.923 |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالنسبة إلى أبعاد ومحاور أداة الدراسة وللأداة ككل تراوحت بين (0.992) و(0.898)، وهي نِسَب ثبات عالية جدًّا. وبناءً على هذه النتيجة، فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة يُعَدّ ملائمًا جدًّا من وجهة نظر البحث العلمي.

**أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:**

أ- استُخدمت التكرارات والنِّسَب المئوية لتحديد آراء (أو استجابات) أفرادها تجاه عبارات الأبعاد والمحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

ب- حساب المتوسط الحسابي Mean؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية أو الأبعاد والمحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

ج- استخدم الانحراف المعياري (Deviation Standard)؛ للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد أو محور من الأبعاد والمحاور الرئيسة، عن متوسطها الحسابي.

**نتائج البحث ومناقشتها: لتفسير نتائج استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة ومناقشتها، قامت الباحثة بتحليل النتائج وتفسيرها تبعًا لأسئلة البحث على النحو الآتي:**

**نتيجة السؤال الأول ومناقشته: ما دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال الأبعاد التالية: (المعرفية، الوجدانية، المهارية السلوكية) لدى الطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج التكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات أبعاد المحور الأول: دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى طفل الروضة من خلال الأبعاد التالية: (البعد المعرفي – البعد الوجداني – البعد المهاري السلوكي) من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال، وكانت النتائج كما يلي:

ترتيب أبعاد دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

***جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور القصة في تنمية قِيَم المواطنة مرتَّبة تنازليًّا***

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: البعد المعرفي | 4.16 | 1.05 | 1 | عالية |
| البعد الثاني: البعد الوجداني | 4.16 | 1.09 | 2 | عالية |
| البعد الثالث: البعد المهاري السلوكي | 4.07 | 1.05 | 3 | عالية |
| متطلبات جميع أبعاد دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة | 4.12 | 1.04 | | عالية |

يتضح من خلال الجدول (3) أن المتوسط العامّ لدرجة أبعاد دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بلغ (4.12) درجة؛ حيث جاء «البعد المعرفي» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.16 من 5)، ثم جاء «البعد الوجداني» في الترتيب الثاني؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (4,16)، ثم يليهما «البعد المهاري السلوكي» في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وهذه المتوسطات جميعها تقع في الفئة الرابعة بالقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (3.41 و4.20)، وهذه الفئة تشير إلى الموافقة بدرجة عالية؛ أي إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من جميع الأبعاد.

**البعد الأول: البعد المعرفي:**

يبين الجدول التالي التكرارات، والنِّسَب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب والدرجة لعبارات البعد المعرفي.

***جدول (4) استجابات عينة البحث حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد المعرفي***

| م | العبارات | التكرارات والنِّسَب | أتفق بدرجة ضعيفة جدًّا | أتفق بدرجة ضعيفة | أتفق بدرجة متوسطة | أتفق بدرجة عالية | أتفق بدرجة عالية جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تعَرِّف القصة الطفل بالتراث الثقافي للوطن | ك | 2 | 18 | 26 | 42 | 92 | 4.13 | 1.07 | 5 | عالية |
| | | % | 1.1 | 10.0 | 14.4 | 23.3 | 51.1 | | | | |
| 2 | تعَرِّف القصة الطفل بالحقوق والواجبات الوطنية | ك | 2 | 20 | 24 | 40 | 94 | 4.13 | 1.09 | 6 | عالية |
| | | % | 1.1 | 11.1 | 13.3 | 22.2 | 52.2 | | | | |
| 3 | تكوِّن القصة لدى الطفل احترام الملكية العامة | ك | 2 | 26 | 18 | 26 | 108 | 4.18 | 1.16 | 3 | عالية |
| | | % | 1.1 | 14.4 | 10.0 | 14.4 | 60.0 | | | | |
| 4 | تعَرِّف القصة الطفل بالرموز والقيادات الوطنية | ك | 0 | 24 | 20 | 20 | 116 | 4.27 | 1.11 | 1 | عالية جدًّا |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 11.1 | 11.1 | 64.4 | | | | |
| 5 | تنمّي القصة لدى الطفل الاعتزاز باللغة العربية | ك | 0 | 26 | 32 | 28 | 94 | 4.06 | 1.13 | 8 | عالية |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 17.8 | 15.6 | 52.2 | | | | |
| 6 | توعّي القصة الطفل بمكانة وطننا المملكة العربية السعودية | ك | 0 | 28 | 18 | 32 | 102 | 4.16 | 1.13 | 4 | عالية |
| | | % | 0.0 | 15.6 | 10.0 | 17.8 | 56.7 | | | | |
| 7 | تنمّي القصة لدى الطفل بعض المسؤولية تجاه المجتمع والوطن | ك | 0 | 24 | 26 | 36 | 94 | 4.11 | 1.09 | 7 | عالية |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 14.4 | 20.0 | 52.2 | | | | |
| 8 | تنمّي القصة لدى الطفل احترام الأنظمة مثل إشارات المرور | ك | 2 | 22 | 24 | 22 | 110 | 4.20 | 1.14 | 2 | عالية |
| | | % | 1.1 | 12.2 | 13.3 | 12.2 | 61.1 | | | | |
| | المتوسط العامّ | | | | | | | 4.16 | 1.05 | | عالية |

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (4)، يتبين أن المتوسط الحسابي العامّ لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد المعرفي يساوي (4.16)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة بالمقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (4.20 و3.41)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة عالية؛ أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد المعرفي لدى الطفل، كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا البعد تراوحت ما بين (4.06 و4.27)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتَين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تشير إلى موافقة (عالية، عالية جدًّا). وحصلت عبارة (تعَرِّف القصة الطفل بالرموز والقيادات الوطنية) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.27 من 5)، تليها عبارة (تنمّي القصة لدى الطفل

احترام الأنظمة مثل إشارات المرور) التي حصلت على ثاني أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.20 من 5)، وحصلت عبارة (تنمّي القصة لدى الطفل الاعتزاز باللغة العربية) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (4.06 من 5).

من خلال النتائج أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على العبارات التي تفعل دور القصة في تنمية البعد المعرفي للمواطنة لدى الطفل، ومن أجل أن ننمي البعد المعرفي ونعززه من الممارسات والوسائل التي تساعد على غرس حب الوطن في نفوس الأطفال تعريفهم بالقيادات الوطنية، ومن المعايشة للباحثة بالميدان التربوي، وخصوصًا أثناء خروجها للإشراف على طالبات التدريب الميداني في الروضة، تكون هناك فقرة يومية دائمة تتعلق بالسؤال: مَن هو مؤسس المملكة؟ مَن هو ملك المملكة العربية السعودية؟ مَن هو ولي العهد؟ وهذه الممارسة اليومية تساعد على غرس حب الوطن في نفس الطفل، خصوصًا إذا جاءت على أسلوب قصصي جذاب للطفل ولاهتماماته. وتتفق نتيجة هذا المحور ونتائج الدراسات السابقة مثل دراسة التميمي (2018) التي أوضحت أن للقصة دورًا كبيرًا في ترسيخ قِيَم المواطنة من خلال البعد المعرفي بإبراز الشخصيات الوطنية، وتنمّية المخزون اللغوي عند الطفل من حيث الكلمات والجمل التي تساعده بلغته العربية في التعبير مع أقرانه أو مَن هم أكبر منه؛ الأمر الذي يحتم تزويد الروضات بقصص القِيَم الوطنية، وتكون باللغة العربية؛ حتى نعزز في نفس الطفل الاعتزاز بها وبمفرداتها وجُمَلها. ويتفق كذلك ونتائج دراسة العطار (2017) التي أكدت أن طاعة ولي الأمر قيمة مهمة من قِيَم المواطنة؛ لذلك يجب على الأطفال معرفة قادتهم، والتعرف على واجباتهم تجاه ولاة أمورهم.

**البعد الثاني: البعد الوجداني:**

يبين الجدول التالي التكرارات، والنِّسَب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب والدرجة لعبارات البعد الوجداني.

**جدول (5) استجابات عينة البحث حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد الوجداني**

| م | العبارات | التكرارات والنِّسَب | أتفق بدرجة ضعيفة جدًّا | أتفق بدرجة ضعيفة | أتفق بدرجة متوسطة | أتفق بدرجة عالية | أتفق بدرجة عالية جدًّا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تنمّي القصة لدى الطفل الإيجابية نحو المشاركة في المناسبات الوطنية | ك | 2 | 22 | 28 | 26 | 102 | 4.13 | 1.14 | 4 | عالية |
| | | % | 1.1 | 12.2 | 15.6 | 14.4 | 56.7 | | | | |
| 2 | تنمّي القصة لدى الطفل روح التعاون | ك | 2 | 22 | 32 | 20 | 104 | 4.12 | 1.16 | 5 | عالية |
| | | % | 1.1 | 12.2 | 17.8 | 11.1 | 57.8 | | | | |
| 3 | تنمّي القصة لدى الطفل مشاعر الانتماء إلى الوطن | ك | 0 | 24 | 22 | 20 | 114 | 4.24 | 1.11 | 1 | عالية جدًّا |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 12.2 | 11.1 | 63.3 | | | | |
| 4 | تنمّي القصة لدى الطفل روح الولاء لولاة الأمر | ك | 0 | 26 | 30 | 22 | 102 | 4.11 | 1.14 | 6 | عالية |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 16.7 | 12.2 | 56.7 | | | | |
| 5 | تنمّي القصة في نفس الطفل احترام الآخرين | ك | 0 | 26 | 20 | 26 | 108 | 4.20 | 1.12 | 2 | عالية |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 11.1 | 14.4 | 60.0 | | | | |
| 6 | تنمّي القصة في نفس الطفل مبدأ التسامح | ك | 0 | 26 | 22 | 28 | 104 | 4.17 | 1.12 | 3 | عالية |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 12.2 | 15.6 | 57.8 | | | | |
| 7 | تنمّي القصة في نفس الطفل الاستعداد للدفاع عن وطنه | ك | 0 | 26 | 34 | 14 | 106 | 4.11 | 1.16 | 7 | عالية |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 18.9 | 7.8 | 58.9 | | | | |
| | المتوسط العامّ | | | | | | | 4.16 | 1.09 | | عالية |

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (5)، يتبين أن المتوسط الحسابي العامّ لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد الوجداني يساوي (4.16)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الرابعة بالمقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (4.20 و3.41)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة عالية؛ أي إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد الوجداني لدى الطفل. كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا البعد تراوحت ما بين (4.11 و4.24)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتَين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تشير إلى موافقة (عالية، عالية جدًّا)، وحصلت عبارة (تنمّي القصة لدى الطفل مشاعر الانتماء إلى الوطن) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.24 من 5)، تليها عبارة (تنمّي القصة في نفس الطفل احترام الآخرين)؛ حيث حصلت على ثاني أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.20 من 5)، وحصلت عبارة (تنمّي القصة في نفس الطفل الاستعداد للدفاع عن وطنه) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (4.11 من 5).

من خلال النتائج أعلاه، يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على العبارات التي تفعل دور القصة في تنمية البعد الوجداني للمواطنة لدى الطفل، وتُعزى هذه الموافقة إلى وجود إيمان راسخ بأن تأصيل حب الوطن والانتماء إليه يأتي في مرحلة مبكرة من حياة الطفل، فيتمثّلها في بُعده الوجداني، ويعرف أنه جزء من وطنه، فيتعلق به، ويُكِنّ له الولاء، ويَظهر ذلك من خلال احترامه لقوانين وطنه والالتزام بها، ومحاولة الارتقاء بوطنه والمحافظة على ثرواته، وتتفق نتيجة هذا البعد ودراسة ثلايجية (2020) التي خلصت إلى أن لرياض الأطفال وأنشطتها مثل القصص دورًا مهمًّا في مساعدة الطفل على اكتساب المشاعر القوية والدافعية التي توجههم نحو المشاركة الفعالة في حب الوطن وتنمية مشاعر الانتماء إلى الوطن، ويتفق أيضًا التميمي (2018) مع الرأي القائل بأن للقصة في رياض الأطفال أثرًا كبيرًا في ترسيخ قِيَم المواطنة وحب الوطن في نفس الطفل، ويتفق ذلك أيضًا ونتيجة دراسة السهلي والعربي (2018) التي كشفت أن القصص نجحت في تنمية قبول الآخرين لدى طفل الروضة بغض النظر عن لونه وجنسه ومظهره ونوعه.

**البعد الثالث: المهاري السلوكي:**

يبين الجدول التالي التكرارات، والنِّسَب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب والدرجة لعبارات البعد المهاري السلوكي.

***جدول (6) استجابات عينة البحث حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من خلال البعد المهاري السلوكي***

| م | العبارات | التكرارات والنِّسَب | غير موافق جدًّا | غير موافق | محايد | موافق | غير موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تزوِّد القصة الطفل بالقدرات والإمكانيات اللازمة للإنتاجية | ك | 0 | 24 | 44 | 28 | 84 | 3.96 | 1.12 | 7 | عالية |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 24.4 | 15.6 | 46.7 | | | | |
| 2 | تزوِّد القصة الطفل بأساسيات التعامل السليم مع أنظمة الدولة | ك | 0 | 28 | 42 | 28 | 82 | 3.91 | 1.14 | 8 | عالية |
| | | % | 0.0 | 15.6 | 23.3 | 15.6 | 45.6 | | | | |
| 3 | تزوِّد القصة الطفل بكيفية التعامل مع الآخرين في المجتمع | ك | 0 | 26 | 22 | 20 | 112 | 4.21 | 1.13 | 1 | عالية جدًّا |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 12.2 | 11.1 | 62.2 | | | | |
| 4 | تعرض القصة أمام الطفل نموذجًا سليمًا للمواطن السعودي الصالح | ك | 0 | 26 | 26 | 16 | 112 | 4.19 | 1.15 | 3 | عالية |
| | | % | 0.0 | 14.4 | 14.4 | 8.9 | 62.2 | | | | |

| م | العبارات | التكرارات والنِّسَب | غير موافق جدًّا | غير موافق | محايد | موافق | غير موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | تشجع القصة الطفل على زراعة بعض النباتات في الحديقة حمايةً للبيئة | ك | 0 | 24 | 28 | 24 | 104 | 4.16 | 1.12 | 4 | عالية |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 15.6 | 13.3 | 57.8 | | | | |
| 6 | تشرح القصة للطفل كيفية كتابة مقال بسيط عن الوطن | ك | 2 | 30 | 48 | 26 | 74 | 3.78 | 1.18 | 9 | عالية |
| | | % | 1.1 | 16.7 | 26.7 | 14.4 | 41.1 | | | | |
| 7 | تعلّم القصة الطفل النشيد الوطني السعودي | ك | 0 | 24 | 28 | 28 | 100 | 4.13 | 1.11 | 5 | عالية |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 15.6 | 15.6 | 55.6 | | | | |
| 8 | تساعد القصة الطفل على تأليف قصة عن حب الوطن وقادته | ك | 0 | 24 | 34 | 22 | 100 | 4.10 | 1.13 | 6 | عالية |
| | | % | 0.0 | 13.3 | 18.9 | 12.2 | 55.6 | | | | |
| 9 | تساعد القصة الطفل في أن يعبر بكلماته البسيطة عن معنى (مواطن صالح) | ك | 0 | 22 | 32 | 16 | 110 | 4.19 | 1.12 | 2 | عالية |
| | | % | 0.0 | 12.2 | 17.8 | 8.9 | 61.1 | | | | |
| | المتوسط العامّ | | | | | | | 4.07 | 1.05 | | عالية |

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (6)، يتبين أن المتوسط الحسابي العامّ لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد المهاري السلوكي يساوي (4.07)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الرابعة بالمقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (4.20 و3.41)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة عالية؛ أي إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة من خلال البعد المهاري السلوكي لدى الطفل، كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا البعد تراوحت ما بين (3.78 و4.21)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتَين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تشير إلى موافقة (عالية، عالية جدًّا)، وحصلت عبارة (تزوِّد القصة الطفل بكيفية التعامل مع الآخرين في المجتمع) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.21 من 5)، تليها عبارة (تساعد القصة الطفل في أن يعبِّر بكلماته البسيطة عن معنى (مواطن صالح))؛ حيث حصلت على ثاني أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.19 من 5)،. وحصلت عبارة (تشرح القصة للطفل كيفية كتابة مقال بسيط عن الوطن وقادته) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.78 من 5)

من خلال النتائج أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على العبارات التي تفعل دور القصة في تنمية البعد المهاري السلوكي للمواطنة لدى الطفل، ويُعزى ذلك إلى أن توَجُّه الروضات يكون لتزويد المجتمع بمواطن صالح يقوم بدوره في إفادة نفسه ودينه ووطنه بوسائل تُمَكِّنه من استيعاب ثقافته الاجتماعية، وتعني كلمة (مواطن صالح) للطفل أن تبث معلِّمة الروضة من خلال القصص حب الوطن والانتماء إليه، وحثه على التحلي بأخلاقيات المسلم الواعي بأمور دينه ودنياه، وتعزيز الثقافة الوطنية، وبث الوعي بتاريخ الوطن وإنجازاته، وبالأهمية الجغرافية والاقتصادية للوطن، واحترام القيادة السياسية للبلاد. وتتفق نتيجة هذا المحور مع نتيجة دراسة العطار (2017) التي أكدت أن دور رياض الأطفال مهم في إكساب الطفل المواطنة الصالحة، ولكي ينشأ الطفل مواطنًا صالحًا؛ يجب أن يتدرب على الحوار والانتماء واحترام الآخرين.

كما تتفق أيضًا مع نتيجة دراسة (Aisyah & wuladari & Mastutik & Harjati, 2018 ) التي خرجت بنتيجة مفادها أن الروضة

باستخدامها القصص تسهم في جذب الأطفال وتعليمهم القيم الوطنية والمهارات والممارسات المقبولة مجتمعيًا، وأنها أسهمت كذلك بتعزيز مواقف الأطفال الإيجابية تجاه الحياة والعلاقات الإنسانية، والأخلاق الحميدة.

**نتيجة السؤال الثاني ومناقشته: ما المعوقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج التكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثاني: المعوقات التي تعيق القصة عن القيام بدورها في تنمية قِيَم المواطنة لدى طفل الروضة من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال، وكانت النتائج كما يلي:

يبين الجدول التالي التكرارات، والنِّسَب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثاني.

***جدول (7) استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة***

| م | العبارات | التكرارات والنِّسَب | غير موافق جدًّا | غير موافق | محايد | موافق | غير موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ضعف إنتاجية القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة | ك | 2 | 2 | 44 | 30 | 102 | 4.27 | 0.94 | 4 | عالية جدًّا |
| | | % | 1.1 | 1.1 | 24.4 | 16.7 | 56.7 | | | | |
| 2 | وجود اقتناع لدى معلّمة الروضة بقلة أهمية القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة | ك | 24 | 8 | 36 | 22 | 90 | 3.81 | 1.43 | 8 | عالية |
| | | % | 13.3 | 4.4 | 20.0 | 12.2 | 50.0 | | | | |
| 3 | قلة اهتمام إدارة الروضة بتزويد المعلّمات بالقصص التي تنمي قِيَم المواطنة | ك | 4 | 0 | 32 | 34 | 110 | 4.37 | 0.93 | 2 | عالية جدًّا |
| | | % | 2.2 | 0.0 | 17.8 | 18.9 | 61.1 | | | | |
| 4 | قلة إقامة المناشط التعليمية التي تسهم في تنمية قِيَم المواطنة | ك | 8 | 22 | 14 | 34 | 102 | 4.11 | 1.24 | 5 | عالية |
| | | % | 4.4 | 12.2 | 7.8 | 18.9 | 56.7 | | | | |
| 5 | وجود اعتقاد بضعف قدرة الطفل على تفهم قِيَم المواطنة | ك | 2 | 16 | 44 | 34 | 84 | 4.01 | 1.08 | 7 | عالية |
| | | % | 1.1 | 8.9 | 24.4 | 18.9 | 46.7 | | | | |
| 6 | ضعف إقبال المعلّمات على الدورات التي تنمّي قدرة المعلمة على أداء القصص بشكل يجذب الطفل | ك | 8 | 6 | 42 | 40 | 84 | 4.03 | 1.11 | 6 | عالية |
| | | % | 4.4 | 3.3 | 23.3 | 22.2 | 46.7 | | | | |
| 7 | ضعف اهتمام إدارة الروضة بتزويد المعلّمات بالدورات التي تنمّي قدراتهن على أداء القصص بشكل يجذب الطفل | ك | 4 | 8 | 26 | 38 | 104 | 4.28 | 1.01 | 3 | عالية جدًّا |
| | | % | 2.2 | 4.4 | 14.4 | 21.1 | 57.8 | | | | |
| 8 | قلة تواجد التكنولوجيا في الروضة قد تؤثر سلبًا على أداء المعلّمة لقصص القيم الوطنية | ك | 2 | 6 | 20 | 32 | 120 | 4.46 | 0.90 | 1 | عالية جدًّا |
| | | % | 1.1 | 3.3 | 11.1 | 17.8 | 66.7 | | | | |
| | المتوسط العامّ | | | | | | | 4.17 | 0.88 | | عالية |

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (7)، يتبين أن المتوسط الحسابي العامّ لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة يساوي (4.17)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة بالمقياس المتدرج الخماسي،

والتي تتراوح بين (4.20 و3.41)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة عالية؛ أي إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على المعوقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة. كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا البعد تراوحت ما بين (3.81 و4.46)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتَين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تشير إلى موافقة (عالية، عالية جدًّا)، وحصلت عبارة (قلة تواجد التكنولوجيا في الروضة قد تؤثر سلبًا على أداء المعلِّمة لقصص القيم الوطنية) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.46 من 5)، تليها حصلت عبارة (قلة اهتمام إدارة الروضة بتزويد المعلِّمات بالقصص التي تنمّي قِيَم المواطنة) على ثاني أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.37 من 5)، وحصلت عبارة (وجود اقتناع لدى معلِّمة الروضة بقلة أهمية القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.81 من 5).

وقد يُعزى حصول هذا المحور على درجة موافقة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إلى أن المعوقات التي ذكرت هي تؤثر في الواقع على دور القصة في تنمية قيم المواطنة لدى الطفل، فقلّة تواجد التكنولوجيا، وقلّة الاهتمام بتزويد معلّمات الروضة بقصص القيم الوطنية،وضعف اقتناع المعلّمة بأهمية القصص التي تنمي قيم المواطنة، وضعف إنتاجية القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة، تُعدّ مؤشرات سلبية قد تعوق عملية تفعيل دور القصص ذات القيم الوطنية بالروضة. وتتفق نتيجة هذه الموافقة العالية ونتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عبد ربه وآخرون (2020) التي طالبت بضرورة وضع سياسة عامة لتطوير مناهج رياض الأطفال باستخدام التكنولوجيا لتنمية قدرة الأطفال على التعلم، وتعزيز قِيَم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية لديهم. وتتفق أيضًا ونتيجة دراسة الرفاعي (2015) التي أكدت بأن دور معلِّمات رياض الأطفال يتزايد بتزايد المؤهل الدراسي؛ لأن ذلك يوفر لها خبرة معرفية تساعدها على القيام بالأنشطة التي تجسِّد قِيَم المواطنة بأساليب مبدعة؛ مما يعني أن المعلمة المؤهلة تأهيلاً بسيطًا قد تعد عائقًا أمام تفعيل قصص القيم الوطنية.

ويتبين مما سبق في نتيجة السؤال الأول ونتيجة السؤال الثاني أن المتوسط الحسابي العامّ لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة بجميع الأبعاد (المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية )، وحول المعوقات التي تَحُول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة، كانت بدرجة موافقة عالية، وتُعزى هذه النتيجة إلى أهمية دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة بالميدان التربوي، وأن أفراد عينة الدراسة من مديرات رياض الأطفال مُقرات بتلك الأهمية لهذا الدور، وهن في الوقت نفسه هم أيضًا موافقات بدرجة عالية على أن هناك معوقات تحول دون تفعيل القصة في تنمية قِيَم المواطنة؛ مما يعطي مؤشرًا إيجابيًا على إمكانية الاستفادة من نتائج محاور الأبعاد الثلاثة في السؤال الأول وتفعيلها في الواقع، مع محاولة إزالة المعوقات التي تحول دون تفعيل ذلك الدور.

**نتيجة السؤال الثالث: ما التصور المقترح لدور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال؟**

للقصة دور هام في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال؛ وذلك لأن السنوات الأولى من عمر الطفل هي سنوات تشكيل شخصيته، وصقل مهارته واهتماماته وقدراته، الأمر الذي يعطي القصة الأهمية الكبيرة في هذه المرحلة، ومنه جاءت فكرة هذا التصور المقترح لدور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل.

وللإجابة عن هذا السؤال؛ مر بناء التصور المقترح بمرحلتين (صورته الأولية، وصورته النهائية)، واعتمدت الباحثة في بنائه على نتائج الدراسة الميدانية التي شخصت أن دور القصة في تنمية قيم المواطنة من خلال الأبعاد (المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية) كان بدرجة موافقة عالية، واستندت للإطار النظري والدراسات السابقة، وتمّ عرض استبانة التصور المقترح على الخبراء التربويين للاستفادة من آرائهم، ولمعرفة أهمية التصور المقترح وإمكانية تطبيقه، بلغ عددهم (5)، والجدول(8) يوضِّح نسبة الاتّفاق بين المحكَّمين، والتعديل أو الحذف في محاور التصور المقترح:

**الجدول(8) يوضّح نسبة الاتّفاق بين المحكّمين، والتعديل أو الحذف**

| المحاور | نسبة الاتفاق | تم التعديل أو الحذف | المحاور | نسبة الاتفاق | تم التعديل أو الحذف |
|---|---|---|---|---|---|
| فلسفة التصور المقترح | %100 | | مجالات التصور المقترح | %80 | %20 |
| رؤية التصور المقترح | %100 | | منطلقات التصور المقترح | %90 | %10 |
| هدف التصور المقترح | %100 | | مكونات التصور المقترح وآلياته | %100 | |

وبذلك تكون التصور المقترح بصورته النهائية مما يلي:

**فلسفة التصور المقترح:**

تُعَدّ القصة من أهم الوسائل المسهمة في تنمية المواطنة في مرحلة رياض الأطفال، وقد حظيت وما زالت بمكانة بارزة في التربية على مر العصور؛ كونها تستخدم أسلوب جذب لغرس قِيَم المواطنة في نفس الطفل.

وتستند فلسفة التصور المقترح لدور القصة في تنمية المواطنة في مرحلة رياض الأطفال إلى ضرورة تفعيل ذلك الدور من خلال الأبعاد المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية)، وعدم إغفال المؤسسات التربوية، ومن أهمها الروضة، لدورها المهم في تنمية قِيَم المواطنة في جوانب نمو الطفل؛ بحيث تنعكس قِيَم المواطنة في عقله، ومعرفته، ومهاراته، وسلوكياته، ووجدانه.

**رؤية التصور المقترح:** تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال.

**هدف التصور المقترح:**

يهدف التصور المقترح لتفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة إلى وضع خطوات إجرائية عملية لآليات التفعيل، وهو يُعَدّ صورة أخرى من التوصيات التي تقدمها الباحثة في هذه الدراسة للاستفادة منها في عملية تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة.

**منطلقات التصور المقترح:**

1. رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي حثت على تعزيز تعميق الانتماء الوطني، وتعزيز قِيَم الوسطية والتسامح والإيجابية والمثابرة في نفوس الأطفال؛ مما جعل تنمية قِيَم المواطنة من خلال القصة لدى الطفل منذ مرحلة مبكرة هدفًا أساسيًا لكل مهتم بمرحلة رياض الأطفال.
2. الإيمان الموجود لدى المجتمع السعودي بأن قِيَم المواطنة تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد، والفخر بالتاريخ، والتفاني في خدمة الوطن.
3. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة التي أكَّدت على أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية والاتجاهات الصالحة.
4. الانفجار المعرفيّ الذي دعا إلى التطوير في الوسائل المقدَّمة للطفل، ومنها القصة؛ لاتخاذها وسيلة في تدعيم القِيَم الوطنية في نفوس أطفالنا منذ الصغر.
5. نتائج الدِّراسات السَّابقة التي كشفت وجودَ ضعف في فاعليّة دور القصة في تنمية القِيَم الوطنية، كدراسة الرفاعي (2015)، ودراسة بهيه (2018).

**مجالات التصور المقترح:**

توضحها الباحثة في الجدول التالي:

**جدول (8) مجالات التصور المقترح:**

| المجال | المعرفي | الوجداني | المهاري السلوكي |
|---|---|---|---|
| الهدف منه | تفعيل الجانب المعرفي من خلال القصة لتنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل | تفعيل الجانب الوجداني من خلال القصة لتنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل | تفعيل الجانب المهاري السلوكي من خلال القصة لتنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل |

| المجال | المعرفي | الوجداني | المهاري السلوكي |
|---|---|---|---|
| إجراءات تفعيله | – أن تعرِّف القصة الطفل بالرموز والقيادات الوطنية.<br>– أن تنمّي القصة لدى الطفل احترام الأنظمة مثل إشارات المرور.<br>– أن تُكَوِّن القصة لدى الطفل احترام الملكية العامة.<br>– أن توعّي القصة الطفل بمكانة وطننا المملكة العربية السعودية.<br>– أن تُعَرِّف القصة الطفل بالتراث الثقافي للوطن.<br>– أن تُعَرِّف القصة الطفل بالحقوق والواجبات الوطنية.<br>–أن تنمّي القصة لدى الطفل بعض المسؤولية تجاه المجتمع والوطن.<br>–أن تساعد القصة الطفل على تقبل الاختلاف مع الثقافات والحضارات الأخرى. | – أن تنمّي القصة لدى الطفل مشاعر الانتماء إلى الوطن.<br>– أن تحفز القصة في نفس الطفل احترام الآخرين.<br>– أن تعزز القصة في نفس الطفل مبدأ التسامح.<br>– أن تعود القصة الطفل على الإيجابية نحو المشاركة في المناسبات الوطنية.<br>– أن تنمّي القصة لدى الطفل روح التعاون.<br>–أن تنمّي القصة لدى الطفل روح الولاء لولاة الأمر.<br>–أن تنمّي القصة في نفس الطفل الاستعداد للدفاع عن وطنهم.<br>–أن تساعد القصة الطفل على تقبل النقد والرأي الآخر. | – أن تزوِّد القصة الطفل بكيفية التعامل مع الآخرين في المجتمع.<br>– أن تعرض القصة أمام الطفل نموذجًا سليمًا للمواطن السعودي الصالح.<br>– أن تشجّع القصة الطفل على زراعة بعض النباتات في الحديقة حمايةً للبيئة.<br>– أن تعلّم القصة الطفل النشيد الوطني السعودي.<br>–أن تساعد القصة الطفل على تأليف قصة عن حب الوطن وقادته.<br>–أن تزوِّد القصة الطفل بالقدرات والإمكانيات اللازمة للإنتاجية.<br>–أن تزوِّد القصة الطفل بأساسيات التعامل السليم مع أنظمة الدولة. |

**مكونات التصور المقترح وإجراءاته:**

**إجراءات مرتبطة بوحدة رياض الأطفال في وزارة التعليم:**

- إعداد الخطة الإستراتيجية للروضات؛ بهدف إدراج نشاط قصص القِيَم الوطنية بشكل دوري في البرنامج اليومي للروضات.
- التواصل مع المؤلِّفين المؤهَّلين لتأليف قصص القِيَم الوطنية بشكل يدعم عملية التربية وهدفها المتمثل في غرس القِيَم الوطنية في نفس الطفل.
- الاستفادة من نتائج البحوث المتعلقة بغرس القِيَم الوطنية في الطفل.
- منح صلاحية لمديرات الروضات في متابعة أداء المعلِّمات للقصص ذات القِيَم الوطنية.

**إجراءات مرتبطة بمديرات رياض الأطفال:**

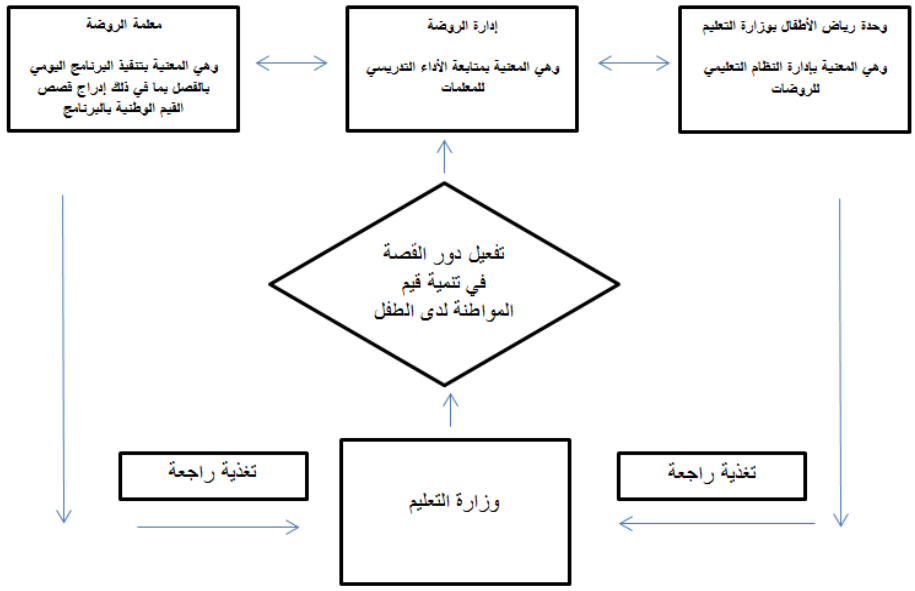
- الحرص على توفير بيئة تعليمية محفزة وجاذبة للطفل؛ كي يكتسب القِيَم الوطنية ويتمثلها في سلوكه وتصرفاته مثل حفظ النظام، والمحافظة على ممتلكات الوطن.
- المساهمة البنَّاءة مع معلِّمات رياض الأطفال في دعم إدراج القصص ذات القِيَم الوطنية في البرنامج اليومي للروضة.
- تقييم الأداء من خلال التحفيز المعنوي للمعلِّمات ذوات الأداء العالي في تنويع طرق تقديم القصص الوطنية للأطفال.
- الاستفادة من خبرات المتخصصات في مجال القصص في تقديم بعضها في الروضة.

**إجراءات مرتبطة بمعلِّمة رياض الأطفال:**

- إعداد خطة عامة للبرنامج اليومي للصف تشمل إدراج نشاط قصص القِيَم الوطنية، مراعيةً تنوع أسلوب تقديمها كل يوم للطفل، مثل قصص الظل، وقصص المسرح، والقصص الأدائية.
- منْح الأطفال حرية المشاركة في إلقاء قصص القِيَم الوطنية وتشجيعهم على ذلك.
- التواصل مع أولياء الأمور لتدعيم بعض القِيَم الوطنية المعطاة للطفل من خلال القصة مثل حفظ النظام، الانتماء، والمحافظة على ممتلكات الوطن.
- توظيف وسائل التقنية والاتصال الحديثة في تفعيل أداء القصص ذات القِيَم الوطنية بشكل يجذب اهتمام الطفل ويتفاعل معه.

ويقوم التصور على مشاركة وزارة التعليم في تقديم تغذية راجعة فاعلة، تبين مدى إسهام القصة في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل، وذلك

بتشكيل لجنة تضم: (وحدة رياض الأطفال بالوزارة، ومجموعة من مديرات رياض الأطفال، ومجموعة من معلمات رياض الأطفال) تسهم بتفعيل دور القصة في تنمية قيم المواطنة لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال، وذلك بتبني التصور المقترح، والذي توضحه الباحثة بالشكل الآتي:




**شكل(1) مكونات التصور المقترح**

**معوقات تفعيل التصور المقترح:**

1. قلة تواجد التكنولوجيا في الروضة التي تساعد المعلِّمة على أداء القصص الوطنية بشكل جذاب للطفل.
2. قلة اهتمام إدارة الروضة بتزويد المعلِّمات بالقصص التي تنمّي المواطنة.
3. ضعف اهتمام إدارة الروضة بتزويد المعلِّمات بالدورات التي تنمّي قدراتهن على أداء القصص بشكل يجذب الطفل.
4. ضعف إنتاجية القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة.
5. قلة إقامة المناشط التعليمية (كالقصة والأناشيد) التي تساهم في تنمية قِيَم المواطنة.

**المحور السادس: مقترحات التصور المقترح:**

1. تزويد الروضات بالتكنولوجيا اللازمة التي تساعد المعلِّمات على أداء القصص الوطنية بشكل جذاب للطفل.
2. حث الروضات على اقتناء العديد من القصص التي تسهم في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل.
3. توفير الدورات التدريبية المتخصصة (بكيفية أداء القصص الوطنية للأطفال)، وتكون موجهه للمعلمات، مع حثهن على الالتحاق بها.
4. توفير الحوافز المادية والمعنوية لمن يقوم بإنتاج القصص التي تنمّي قِيَم المواطنة.
5. الإسهام في توفير العديد من المناشط (كالقصة والأناشيد) التعليمية، وتفعيل الأيام الوطنية واستثمارها في زرع قِيَم المواطنة في نفوس الأطفال.

**التوصيات:**

- بينت نتائج الدراسة أن القصة تسهم في تنمية قِيَم المواطنة لدى الطفل من خلال الأبعاد الثلاثة ( المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية)، الأمر الذي ينبغي على من يقوم بتأليف قصص الأطفال الوطنية التركيز على هذه الأبعاد جميعها، وعدم التركيز على بُعد دون الآخر.
- ينبغي أن تسهم وزارة التعليم ممثلة بوحدة رياض الأطفال بإزالة المعوقات التي قد تحول دون تفعيل دور القصة في تنمية قِيَم المواطنة، وذلك باتخاذ إجراءات عملية تكفل إزالتها، وتوفير ما يلزم لعملية التفعيل.

- وفقاً لما أظهرته نتائج الدراسة من وجود ضعف في عملية تأليف قصص الأطفال الوطنية، توصي الباحثة وزارة التعليم بالاتفاق مع مؤلفين تحت مظلّة الوزارة وبإشرافها لإنتاج القصص الوطنية المناسبة لمرحلة رياض الأطفال.
- التوصية باعتماد التصور المقترح والعمل به من كل الجهات المذكورة فيه (وحدة رياض الأطفال بوزارة التعليم، وإدارات الروضات، معلّمات رياض الأطفال)، بإشراف ومتابعة وزارة التعليم.

**المقترحات:**

- إجراء دراسة لتصور مقترح للشراكة بين وزارة التعليم ووزارة الثقافة لإنتاج قصص القيم الوطنية للأطفال.
- الكشف عن المشكلات التي تواجه معلّمات رياض الأطفال عند تنفيذ الأنشطة التربوية بالروضة كالقصة والأناشيد.
- دراسة تقويمية لقصص القيم الوطنية الموجودة بالوقت الحاضر.
- الكشف عن المشكلات التي تواجه مؤلفين قصص الأطفال الوطنية وسُبل علاجها.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً: المراجع العربية:**


أبوسعاده، جودت؛ ومنيه، مزيد (2020). أثر توظيف إستراتيجية القصة ذات الاتجاه الواحد وذات الاتجاهين في تنمية التفكير الناقد بمرحلة رياض الأطفال. *مجلة الجامعة الإسلامية*، (75)، 1-19.

بهيه، بطاوي (2018). دور التنشئة الأسرية في ترسيخ قيم المواطنة لدى الأطفال. *مجلة الأسرة والمجتمع*، 1(6)، 93-110.

التميمي، أمل مهدي (2018). دور الأنشطة التربوية في ترسيخ قيم المواطنة في رياض الأطفال. *مجلة دراسات تربوية*، 11(44)، 245- 262.

ثلايجية، منال (2020). دور المؤسسات المجتمعية في ترسيخ قيم المواطنة لدى الطفل. *مجلة التمكين الاجتماعي*، 2 (4)، 121-131.

حجازي، هاله يحيى؛ وإبراهيم، وسام علي؛ وصلاح الدين، محمد (2016). دور القصة الحركية في تنمية قيم المواطنة .*مجلة كلية بنها*، (108)، 357-371.

الحربي، قائم؛ وسويلم، محمد (2017). تنمية المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية. *مجلة كلية التربية الأزهر*، (176)، 13-54.

الحريات، ريمه سالم (2014). دور القصة في إكساب أطفال الرياض خبرات علمية دراسة ميدانية على مدينة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، (12)، 143-162.

حسين، ندى؛ ومعيوض، وفاء؛ وعبدالحميد، منى؛ وعثمان، محمد؛ وكمال، سعيد (2021). دور جامعة الطائف في إعداد معلمة الطفولة المبكرة لتعزيز القيم الوطنية عند الطفل. *مجلة كلية التربية الإسماعيلية*، (49)، 49 -75.

حميدوش، أنور؛ ونصور، رغداء؛ وسليمان، مادلين (2019). دور رياض الأطفال في تعزيز قيم المواطنة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات دراسة ميدانية في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. 41(1)، 227-249.

حواسين، مريم (2019). *الأبعاد الأخلاقية والفنية في قصص الأطفال*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي.

خلدون، مريم (2019). *القيم التربوية في قصص الأطفال*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي.

الرفاعي، عالية حامد (2015). دور معلمات رياض الأطفال الحكومية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية بالأزهر*، 34(164)، 637-684.

الزهراء، فضلون (2018). مساهمة الأسرة في تنمية قيم المواطنة عند الطفل. *مجلة السراج*، (7)، 266-277.

السهلي، الجوهرة حماد؛ والعربي، ألفت عبدالله (2018). دور القصص في تنمية قبول الآخر لدى أطفال الروضة بمحافظة حفر الباطن. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، (2)، 45 -109.

السيد، صباح (2017). برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم عند طفل رياض الأطفال. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (90)، 124-140.

عبدالمؤمن، مروه محمود (2017). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(3). 296-326.

عبدالوهاب، غيدا منصور. (2013). أثر أنشطة مقترحة لتنمية المواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم*، (2)، 1-18.

عبدربه، عبير السيد؛ السفياني، صالحة؛ الرفاعي، دعاء؛ محمد، رحاب؛ عبدالمقصود، رشا (2021). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام التكنولوجيا ثلاثية الأبعاد في تعزيز قيم المواطنة لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، 2(37)، 135-173.

العساف، صالح (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة دار الزهراء.

العطار، محمد محمود (2017). دور الأسرة ورياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، 11(2)، 447-476.

عماره، سامي فتحي (2010). دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية. *مجلة المركز العربي للتعليم*، 64(17)، 4-122.

العنزي، رحاب؛ باشطح، لينا (2020).دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة. *مجلة كلية التربية بالأزهر*، 3(186)، 65-110.

فلاته، أبرار؛ والأنصاري، وداد (2020). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (122)، 287-300.

قنديل، محمد متولي (2010). قيم الانتماء ودور المعرفة التربوية في غرسها لدى الأطفال الصغار. *المؤتمر العلمي الثاني حال المعرفة التربوية المعاصرة*، طنطا، كلية التربية، 154-179.

متولي، هديل أحمد (2021). القصص المسرحية وتأثيرها على بعض الحركات الأساسية لمرحلة رياض الأطفال. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 91(3)، 519-540.

النحيف، مجدي؛ عزب، حامد؛ حماد، إيناس؛ الدقيل، عبدالعزيز؛ الزهراني، فيصل؛ الشراري، إبراهيم (2021). دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطفولة المتأخرة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (61)، 77-90.

الندوي، معراج محمد (2019). القصة ودورها في بناء مستقبل الأطفال. *مجلة الكلمة*، (143)، 107-120.

نسرين، بن عمار (2019). *دور رياض الأطفال في إعداد الطفل للمرحلة الابتدائية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

يوسف، وفاء أبو المعاطي (2021). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض المهارات الحياتية للتعايش مع جائحة كورونا. *المجلة العلمية ببور سعيد*، 18(1)، 167-266.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Abu Saadeh ,Jawdat and moniah ,Mazid (2020) The effect of employing one-way and two-way story strategy in developing critical thinking in kindergarten .*Journal of Islamic University*, (75), 1-19.

Aisyah, E.,& Wulandari, T.,& Mastutik, E.,& Harjati,N.,(2018). Strategy for Investing the Value of Nationalism Characters through Fairytale and Dance for Early Childhood Advances in Social Science, *Education and Humanities Research* 269, 155

Al Nahif ,Magdy and Azab ,Hamed and Hamad ,Yanas and Al Daqil ,Abd Al-Aziz and Al-Zahrani ,Faisal ,Al Sharari ,and Ibrahim (2021) The role of art education curricula in developing citizenship values in late childhood ,*Journal of Specific Education Research*, (61), 77-90.

Al Anzi, Rehab and Bashatah, Lina (2020). The role of stories in developing the creative thinking skills of a kindergarten child. *Journal of the Faculty of Education in Al-Azhar*, (186) 3, 65-110.

Al Tamimi, Amal Mahdi (2018). The role of educational activities in consolidating the values of citizenship in kindergartens. *Educational Studies Journal*, (11) 44, 245-262.

Al Zahra, Fadloun (2018). The contribution of the family to the development of the values of citizenship in the child. *Al-Siraj Magazine*, (7), pages 266-277.

Al Harbi, qayim and Soilam, Mohamed (2017). Citizenship development among Saudi university students, *Journal of the Faculty of Education Al-Azhar*, (176), 13-54.

Al Heriyat, Rima Salem (2014) The role of the short story in giving kindergarten children scientific experiences. A field study on the city of Damascus. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, (12), 143-162.

Al Sayied, Sabah (2017) A proposed program based on the use of digital stories to develop some concepts in kindergarten children, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (90), 124-140.

Al Sahli, Al Jawhara Hammad and Al Arabi, Olfat Abdullah (2018) The role of the story in developing acceptance of the other among kindergarten children in Hafar Al-Batin Governorate. *The Arab Journal of Media and Child Culture*, (2), 45-109.

Al-Rifai, Alia Hamed (2015). The role of government kindergarten teachers in developing the values of citizenship among children. *Journal of the Faculty of Education in Al-Azhar*, (34), 164, 637-684.

Al-Assaf, Saleh (2010) *Introduction to research in the behavioral sciences*: Riyadh: Dar Al-Zahra Library.

Al Attar, Mohamed Mahmoud (2017) The role of the family and kindergarten in developing the values of citizenship among pre-school children in the Kingdom of Saudi Arabia, *Al Baha University Journal for Human Sciences*, (2) 11, 448-176.

Al-Nadawi, Miraj Mohammed (2019). The story and its role in building the future of children, *Al Kalema Magazine*, (143)

Abdul Wahab, Ghaida Mansour. (2013) The impact of proposed activities for the development of citizenship among pre-school children. *Journal of the College of Education*, University of Khartoum. (2), 1-18.

Abd Rabbo, Abeer El-Sayed, Al Sefiani, Saleha and Al Refaie, Doaa, and Mohamed, Rehab, and Abdel Maksoud, Easha (2021). The effectiveness of a training program using 3D technology in enhancing the values of citizenship among kindergarten children. *Journal of the Faculty of Education in Assiut*, (37) 2, 135-173.

Abdel Momen, Marwa Mahmoud (2017) Employing the digital story in developing some health concepts for the kindergarten child. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, (26) 3.

Bahia, Batawy (2018). The role of family upbringing in consolidating the values of citizenship among children. *Family and Community Journal*, (1) 6, 93- 110.

Emara, Sami Fathi (2010) The role of the university professor in developing the values of citizenship to meet the challenges of cultural identity. *Journal of the Arab Center for Education*, (17) 64, 4-122.

Falata, Abrar, and Al Ansari, Wdad (2020) The effectiveness of an educational unit based on good citizenship in acquiring the concepts of national identity for kindergarten children. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (122), 287-300.

Hawassin, Maryam (2019*) Ethical and artistic dimensions in children stories* (unpublished Master thesis) Al Arabi Ben M'hidi University, Algeria.

Hegazi, Hala Yehia and Ibrahim, Wesam Ali and Salaheldin, Mohammed (2016). The role of the kinetic story in developing citizenship values, *Benha College Journal*, (108), 357-371.

Hussien, Nada and Maiod, Wafaa and Abdulhamid, Mona and Osman, Mohammed and Kamal, Said (2021) The role of Taif University in preparing the early childhood teacher to enhance the national values of the child. *Ismailia College of Education Journal*, (49), 49-75.

Jamidoush, Anwar and Nassour, Raghda and Soliman, Madline (2019), The role of kindergarten in promoting the values of citizenship among kindergarten children from the point of view

of teachers, a field study in the city of Tartous, *Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies Series of Arts and Humanities*. (41) 1, 227-249.

Khaldoun, Maryam (2019) *Educational values in children stories* (unpublished Master Thesis). Al Arabi Ben M'hidi University, Algeria.

Kandil, Mohamed Metwally (2010) The values of belonging and the role of educational knowledge in instilling it in young children. *The second scientific conference, the state of contemporary educational knowledge*, 179-154, Tanta, Faculty of Education.

Metwali, Hadil Ahmed (2021) Theatrical stories and their impact on some of the basic movements of the kindergarten stage. *Scientific journal of physical education and sports sciences*, (91) 3.

Mahartini, K. T. (2019). Children's Story Based on Local Culture as a Basic School Learning Supplement. *Proceeding International Seminar (ICHECY)* 1 (1), 2019

Calik,F, Celik,I, Sonmez,S (2018). The Investigation of Competence of Teachers and Kindergartens in Terms of Movement Education Achievements in Pre-School Education Program. *Journal of Education and e-Learning Research* 5 (3), 179-184, 2018.

Nasreen, Ben Ammar (2019) *The role of kindergarten in preparing the child in the primary stage* (unpublished Master thesis) University of Mohamed Khider, Algeria.

Thalajieh, Manal (2020). The role of societal institutions in consolidating citizenship among children. *Social Empowerment Magazine*, (2) 4, 121-131.

Youssef, Wafaa Abu Al-Maati (2021) The effectiveness of a story-based program in developing some life skills to coexist with the Corona pandemic, *Scientific Journal in Port Said*, (18) 1, 167-266.

# Conversational Implicatures in Najdi Arabic

**Dr. Manar Almanea**

**Assistant professor of Linguistics Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University Riyadh, Saudi Arabia**

**Abstract:**

The aim of this study is to test the applicability of Grice's theory (1957) of the cooperative principle and conversational implicatures to spoken Arabic discourse. It examines the presence and the categories, if any, of conversational implicatures within the spoken discourse of six speakers of Najdi Arabic (NA) in informal situations. The data used for the analysis comprises a ten-hour audio-recording and transcription of three face-to-face conversations. The study revealed that Grice's theory of conversational implicatures describes well the implicatures in NA. Most of the categories of generalized and particularized conversational implicatures are found in the data. The analysis shows that the topic of the conversation, the formality of the situation, and the gender of the interlocutor may have an effect on the implicatures employed. In addition, the study showed that maxims vary in their relative importance, with the maxim of quality being the strongest and the most prominent to be observed.
**Key Words:** Arabic spoken discourse, Arabic pragmatic, conversational implicatures, cooperative principle, Najdi Arabic.

# المعاني الضمنية في الحوار في اللهجة النجدية

**د. منار محمد المانع**

**أستاذ اللغويات المساعد كلية اللغات والترجمة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

***المستخلص***:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى إمكانية تطبيق نظرية قرايس (1957) المتعلقة بالمبادئ الحوارية (الصدق، والإيجاز، والوضوح، والطريقة) والمعاني الضمنية لقصد المتكلم (implicatures) على الحوارات في العربية المنطوقة. وتسعى الدراسة إلى التحقق من وجود المعاني الضمنية وتحديد أنواعها –إن وجدت– في اللهجة النجدية المستعملة في حوارات غير رسمية بين ستة متحدثين بها. اعتمدت الدراسة في التحليل على مادة صوتية مسجلة لعشر ساعات كاملة تحوي محادثات غير رسمية. أظهرت نتائج الدراسة أن نظرية قرايس تفسر تفسيراً دقيقاً المعاني الضمنية في اللهجة النجدية. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أنواع المعاني الضمنية بنوعيها العام والمحدد، والتي نصت عليها النظرية، كانت موجودة في الحوارات. كما أن التحليل الكيفي للنتائج أظهر أن هناك عوامل قد تؤثر في نوع وكم المعاني الضمنية في الحوار مثل موضوع الحوار، ومدى رسمية اللقاء، وجنس المتحدث. وأوضحت نتائج تحليل الحوارات أن المبادئ الحوارية تتفاوت في مستوى أهميتها بالنسبة للمتحدثين المشاركين في الدراسة، وإذا كان هناك تعارض بينها فإن المبدأ الأقوى هو مبدأ الصدق، وهو المبدأ الذي يجري تطبيقه حتى لو أدى ذلك لتعمد عدم تطبيق المبادئ الأخرى.

**الكلمات المفتاحية:** العربية المنطوقة، التداولية في العربية، المبادئ الحوارية، المعاني الضمنية، نظرية قرايس، اللهجة النجدية.

**Introduction**

The theory of conversational implicatures is one of the essential key theories in pragmatics and spoken discourse analysis (Wen-ji, 2009). It plays a significant role in explaining the implicit rules that govern oral communication through language. Its basis stems from the cooperative principle in communication as put forward by Grice in the 1970s. Grice was the first to systemize the study of conversation and to clearly elicit the guidelines and mechanisms, which he called *maxims*, which govern the process of conversation. He was able to analyze and resolve the puzzling dilemma regarding how speakers mean more than what they say and how listeners grasp and absorb that *implicated* meaning. The theory raised heated debate regarding the applicability of the Gricean reasoning to different pragmatic interpretations and contexts (Odrowaz-Sypniewska, 2019; Simons, 2017; Recanati, 2017).

Results from previous studies showed that data from different languages can develop, modify, and enrich the theory to meet universal standards (Keenan, 1976; Daym, 2009; Al-Qaderi, 2015). Some researchers contend that the theory or at least some of its aspects are more likely culture-specific, as they best describe conversations in Western cultures (Keenan, 1976 & Thomas, 1995). A few studies which analyzed Arabic data support that view specifically regarding the maxim of Quantity (Daym, 2009 ; Al-Qaderi, 2015). According to these studies, Arab speakers usually make their contribution more informative than required.

**Research objectives**

To evaluate the suggestions of earlier studies regarding conversation implicatures in spoken Arabic, the present study's objective is to test the applicability of the theory to conversations in a local variety of spoken Arabic. Specifically, it examines the realization of conversational implicatures and their various types, if any, in the Najdi variety of Arabic spoken in the central province of Saudi Arabia. The study takes into account all types of generalized and particularized implicatures proposed by Grice (1957) and detailed later by Thomas (1995). It clarifies the subtle differences between different categories of implicatures, such as *flouting* maxims as opposed to *violating* them. The study provides authentic illustrative utterances that fit under different types of conversational implicatures extracted from spontaneous, face-to-face, informal conversations in NA.

**Research questions**

1. Can Grice's theory of conversational implicatures explain implicatures in NA?

2. What are the types of conversational implicatures, if any, that are found in NA?

1.3 The cooperative principle and the four maxims

Grice, in his article "Meaning" (1957), made a distinction between the natural meaning of an utterance which can be elicited via conventional means, and the non-natural meaning that is often implicated, but not stated (Wen-ji, 2009). The conversational implicature theory is interested in this intended meaning that is communicated but not actually said. According to Levinson (1983), utterances have a stable semantic core and an unstable, context-dependent pragmatic overlay, which is referred to as the implicature. It emerges from the speaker's intention

to communicate something without saying it directly, and the astounding ability of the hearer to recognize and absorb that intended meaning. Grice systemized the study of such implicated meaning by laying forth the Cooperative Principle which both speakers and hearers depend on to understand each other. According to Grice, conversation is not merely a sequence of words and role plays, but rather it is a highly cooperative process. His careful study of this cooperation revealed that it actually operates on four levels, which he called maxims. In his words, Grice (1975) describes the cooperative principle as follows:

Cooperative Principle:

Make your conversational contribution such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.

A. Quantity

Make your contribution as informative as is required (for the current purpose of the exchange).

Do not make your contribution more informative than is required.

B. Quality – Try to make your contribution one that is true - and two more specific maxims:

Do not say what you believe to be false.

Do not say that for which you lack adequate evidence.

C. Relation –Be relevant

D. Manner- Be perspicuous- and various maxims such as:

Avoid obscurity of expression.

Avoid ambiguity.

(c) Be brief (avoid unnecessary prolixity).

(d) Be orderly.

These maxims explain how conversations operate. In order to avoid communication breakdown, interlocutors are assumed to speak sincerely, relevantly, clearly, and provide sufficient information. Both speakers and listeners believe that each of them follows the maxims to produce and interpret speech. If speakers follow (technically observe) all these maxims, they are said to produce generalized conversational implicatures, which do not require the context to be interpreted. On the other hand, if speakers intentionally do not observe any of these maxims, they are still assumed to be cooperative, but they produce particularized conversational implicatures that require a specific context for their interpretation. There are several types of particularized implications. which are best explained by Thomas (1995). These are (a) flouting a maxim, (b) violating a maxim, (c) infringing a maxim, (d) opting out of a maxim and (e) suspending a maxim. Elaboration on these different types of implicatures and their subcategories will be provided in the discussion of the data with relevant supporting examples.

**Literature review**

Among the early researchers who provided a critical analysis to theory of conversational implicatures is Keenan (1976), who questioned the universality of conversational implications. His study of the Malagasy language in Madagascar revealed some variation in the adherence to the cooperative principle 'be informative'. In that culture, interlocutors seem to withhold information on many occasions, especially if that information is significant and is inaccessible to the conversation partner. Yet Keenan failed to recognize that even with that refusal, interlocutors are actually generating implicatures by not observing the maxims which are worthy of study. He noticed that the interpersonal relationship as well as the gender of the interlocutor have an effect on their conversational behavior. The closer the relationship between the interlocutors, the more likely they are to 'be informative'. In addition, women proved to be more 'informative' than men. He concluded that cross-cultural studies are required to test the applicability of Grice's theory to different languages and cultures.

Wen-ji's (2009) study is a kind of illustration of the theory of conversational implicatures in communication. It provided several examples of different kinds of implicatures. The researcher integrated the explanation of the theory with practical experience. However, the study seems to be unclear about the difference between the concepts of violating a maxim as opposed to flouting it (which will be discussed later in this study). The conclusion of the study indicated that more studies are required to develop the theory.

A similar descriptive study is proposed by Alo and Akhimien (2006). Similar to Wen-ji (2009), they analyzed the theory of conversational implicatures, providing more examples in English. They argued that the theory has profound implications in pedagogy. Learners of English need to be aware of the implicated meaning of utterances, since they regard it as an important part of the communicative competence of a language.

Al-Qaderi (2015) analyzed 15 semi-structured interviews in a Yemeni local variety of Arabic to elicit one type of conversational implicatures, namely those which flout (i.e. intentionally do not follow) the maxims. The study neglected other types of implicatures. The findings indicated that the maxim of quantity was flouted the most. In many of the examples used to illustrate flouting the maxim of quantity, speakers digress frequently and provide some unnecessary information. It seems that the nature of the data collection method affects this result. Participants know they are being interviewed and are required to provide information about several topics. Another possible interpretation could be related to digression in Arabic discursive culture or specifically in Yemeni culture. The second most flouted maxim is the relation maxim, followed by quality and finally manner. Yet, the researcher did not provide explanations for interpreting this result.

Al-Qaderi's (2015) results are similar to an earlier study by Daym (2009). Daym examined some selected extracts of written Modern Standard Arabic. He focused on one of the maxims, namely quantity. He found that 'over-informativeness' is a characteristic of Arabic, which is the reason for the recurrent flouting of this maxim. He argued that Arabic cultural, syntactic and rhetorical factors favor over-informativeness, digression, repetition, and redundancy. In his view, this culture-specific nature of the language shows that Grice's maxim of quantity is not applicable to Arabic discourse. In addition, he held that explicitness is another characteristic of

Arabic. This means that Arabs prefer to observe the maxim of manner 'be explicit'. Implicit meaning and thus particularized implicatures are not so common. However, Daym did not consider the fact that Grice's maxims are developed to explain oral communication rather than aspects of written language. Modern Standard Arabic is the high formal variety of Arabic which is not used for daily conversations.

The studies indicated in the short review above were not based on natural spoken data to examine the applicability of the theory to Arabic. They were also limited in scope to focus on one type of Grice's maxims. The present study aims at analyzing all types of implicatures in Najdi Spoken Arabic generated in a natural language situation where close adult interlocutors speak naturally and informally.

## Method

### Participants and material

The data used in this study was collected from three informal face-to-face conversations among six adult speakers of NA. The speakers' ages range from 27 to 39 years old. Regarding gender, three speakers were female and three were male. Their levels of education range from BA degree to PhD degree. Speakers were all born in Riyadh and lived in Riyadh since their birth. They come originally from a Najdi origin. Specifically, they come from different cities in the Najd area (the central region of Saudi Arabia ) namely, *Alkharj*, *Huraymela, Almajma'ah,,* and *Azzilfi*. The speakers speak NA, the variety of Arabic spoken in Najd. The conversations were audio-recorded and their total duration amounted to ten hours. The speakers' consent to use the recordings for research purposes was obtained afterwards. The topics of their conversation varied, and this variety proved to provide a wide range of different conversational implicatures. Some of the topics were narrative, a speaker narrating an incident to another. Others were general conversational interactions. In the following analysis, specific portions of utterances are selected to exemplify the corresponding topic, with the word or phrase under focus written in bold and are followed by their English meaning.

## Results

The qualitative analysis of the conversation revealed a number of different types of conversational implicatures used in NA. Two broad categories of implicatures are recognized. Similar to Grice's views, as argued by Levinson (1983), Thomas (1995), and others, the conversational implicatures in Arabic are classifiable into implicatures observing the maxims and implicatures non-observing the maxims (Figure 1). These will be discussed in the following sections.

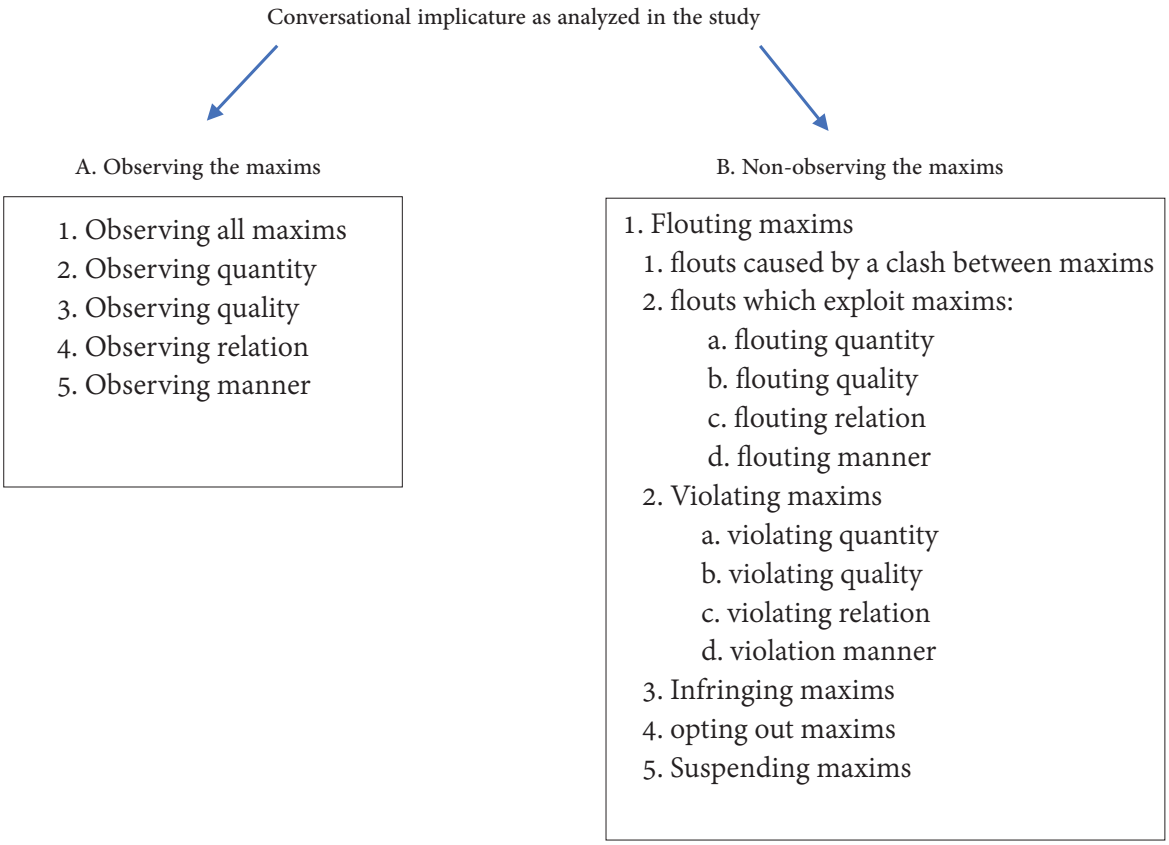



***Figure 1. Framework of analysis of implicatures in the study***

**Observing the maxims**

There are a few occasions in the data when speakers produce utterances that appear to observe all four maxims ,as in the following:

(1) أ: لقيتي شاحن جوالتس؟
ب: إيه
أ: وين صار؟
ب: مع الأسلاك بالدرج

*A :leqe:ii :shaḥin djawwalik?*

*B:i:h*

*A:we:n ṣa:r?*

*B .maʿ alasla:k baddirdg.*

(1)A :Did you find your mobile charger?

B :Yes

A :Where was it?

B :With other chargers in the drawer.

The speakers in the above exchange follow the four maxims of the cooperative principle. Speaker A in his first question does not know the answer ,sincerely wants to know it ,and puts his question in an informative ,brief ,and clear way .B‘s response was true ,brief ,and informative .The same applies to the other question" where was it "?and its answer" with other chargers in the drawers ."It is comparable to the example provided by Thomas ,(1995) where he describes as following the four maxims:

A :Where are the car keys?

B :They‘re on the table in the hall.

Grice considered such utterances to have generalized implicatures ,since they require no knowledge of a particular context to be understood .Levinson (1984) argues ,based on Grice‘s view ,that the standard or generalized implicatures are straightforward implicatures that can be inferred by the hearers assuming that the speaker is following all four maxims .According to Wen-ji ,(2009) the generalized conversational implicatures require no knowledge of the context to infer the additional meaning ,since there is none .Thomas (1995) believes that these are the least interesting instances ,which are even very few in conversation.

*Observing the quantity maxim*

It is more frequent to find utterances clearly observing one of the maxims rather than utterances observing all the maxims .Unlike Al-Qaderi‘s (2015) and Daym‘s (2009) findings ,the analysis revealed a number of utterances observing the maxim of quantity as in:

(2) أ: بس كورسات. ثلاث سنين؟
ب: أربع.

*A:bas ko:rsa:t .thala:th sni:n?*

*B‘:arba‘*

(2)A :Only courses .Three years?

B :Four.

Here B observes the maxim of quantity .She provides sufficient information about the duration of the program she talks about ,neither more nor less .The utterance implicates the answer ’no ‘to the question’ three years .‘?B‘s response is considered informative and brief .She did not repeat the word’ year .‘The implicatures elicited from her response can be glossed using’ only:‘ only four .This utterance is comparable to the example provided by Wen-ji (2009) to exemplify observing the maxim of quantity" :John has two children."

*Observing the quality maxim*

The data has numerous utterances that seem to observe the quality maxim .There are many ways to reflect the degree of certainty regarding the accuracy of the information communicated. According to Wen-ji ,(2009) participants always expect to get true information .They take for

granted that the speaker believes what he says and has adequate evidence for it .For instance:

(3) أ: ما كأنه تكلم لي عن شي تطبيقي.

*A :ma :ka'annuh tikallam li ʿan shay taṭbi:qi:*

(3) A: I don't remember that he talked about an applied element

Here, the speaker used the hedge (كأن) *ka'an* to implicate that he is certain that the study by his friend contained an applied part. He observed the maxim of quality and indicated that he did not have very strong evidence to support his utterance.

Similarly in:

(4) أ: أنتم احد عش أو كذا كوبي.

*A' :antum iḥda'ash'* ***aw kidha*** *kopy*

(4)A :You are eleven **or so** copies.

The speaker's use of the hedge'أو كذا' ' *'aw kidha* also shows that she is observing the maxim of quality, implying that she lacks enough evidence to totally decide on the fact. That is because according to the cooperative principle, if a speaker asserts something, he is taken for granted to be telling the truth and to have adequate evidence for what he says (Levinson, 1983). A third example is:

(5) أ: وذاكرين أمثله ومن ضمنه أي دي دي إن كاني منب واهم.

*A :wdha:kri:n amthilah wmin ḍimnah' ay :di :di' :in ka:ni manab wa:him*

(5)A :They mentioned examples ,including EdD ,if I'm not mistaken.

The speaker adds the phrase(إن كانـي منـب واهـم) ) 'in *ka:ni manab wa:him* as a hedge to show that he is not completely sure of what he says. He is clearly following the maxim of quality. The data is replete with such hedges. Using hedges is also one of the politeness strategies that are employed to soften the imposition of information by the speaker (Brown & Levinson, 1987).

Furthermore, the data contains several incidents where a speaker elaborated in discussing a problem he encountered earlier. The other interlocutor is interested in the details and curious about what happened. Since the content is highly informative, the first speaker was not brief. He observed the quality maxim and violated the quantity maxim.

*Observing the relation maxim*

For the actual interaction to take place, the utterances should be related (Wen-ji, 2009). All utterances should be considered relevant unless the speaker deliberately wishes to change the subject of the conversation. Therefore, utterances like:

(6) أ: بالبريد السعودي وإلا؟

ب: يجي بكرتون دايم ولا عليه لصقه ولا؟

*A :balbarid:d assu'u:di :willa?:*

*B :yiji bkirtu:n da:yem wala' ale:h laṣqih willa?:*

(6)A :By Saudi post ,Isn‘t it?

B :It arrives in a box without a sticker ,right?

In ,6 A asks whether books delivered by Amazon are sent via the Saudi post .B‘s answer seems on the surface to be irrelevant since she did not answer with" yes" ,"no ,"or even" I don‘t know ."She said that they arrive in boxes with no stickers .She implicates that she does not know whether it is delivered through the Saudi post since there is no sticker on the box .Using the hedge word(وإلا ) willa in both utterances shows that the speakers observe another maxim: quality. This utterance is parallel to the following one mentioned by Wen-ji (2009), where speakers observe the maxim of relation, although on the surface they appear to violate it:

A: What's the weather like tomorrow?

B: You'd better take an umbrella if you want to go out tomorrow.

[B implies that it is raining tomorrow.]

Levinson (1983) also adds that utterances like "Pass the salt" observe the maxim of relevance and the implicature is 'now'. There are many utterances of this sort in the data, such as:

(7) أ: طيب خل أجرب.

*A :ṭayyeb khal' ajarrib*

(7)A :OK ,let me try.

The implicature in this sentence is' now.'

*Observing the manner maxim*

The manner maxim requires clear and explicit utterances .Most of the utterances in the conversation are clear .Among these is the following‘s utterance:

(8).لا لا أنا عشاني أدخل كلمه بالعربي وأبي معناه بالإنجليزي

la :la' :asha:ni' adakhil kilmah bil'arabi wabi ma'na:h bil'ngili:zi

(8)A :No ,no ,because I enter the word in Arabic) in the machine (and I want) to generate( its meaning in English.

A is explicit about how he judges the use of his electronic dictionary .Specifying the input language and the output language clarifies his point well .This example is comparable to Wen-ji ,(2009)where he illustrated observing the maxim of manner ,specifically being clear:

A :Do you have a date with a girl?

B :I'll meet Xiao Li at the cinema gate at 7:00 this evening.

The use of' with a girl 'makes the question clear.

The maxim of manner emphasizes being brief .Several utterances observe this quality as in:

(9) أ: بس كورسات. ثلاث سنين؟

ب: أربع.

*A:bas ko:rsa:t .thala:th sni:n?*

*B ‘:arba ‘*

(9)A :Only courses .Three years?

B :Four.

Here B is very brief and her response is direct and clear .She did not repeat the word(سـنين) ) *sni:n* again. She implicates the answer “no” to the question ”three years” by briefly stating the number of years as four.

The maxim of manner requires the speaker to be orderly. Observing this maxim is evident in the following utterance:

(10) أ: قلتي له يزين قهوة؟

ب: ايه يمكنها زانت أروح أشوف.

*A :qilti :lah yzayyen qahwah?*

*B :i:h yimkinnaha za:nat’ aru:ḥ’ ashu:f*

(10)A :Did you tell him to make coffee?

B :Yes ,it could be ready .I‘ll go and see.

B puts the actionsأروح” ” and “أشـوف” *‘aru:*ḥ and ‘*ashu:*f in their natural order of occurrence. First she will go, then she will see. This utterance is similar to the one provided by Levinson (1983) to exemplify observing the order in “He went to the store and bought some whisky”.

**Non- observing the maxims**

Particularized conversational implicatures emerge from overtly and deliberately not observing the maxims. Nevertheless, according to Grice, usually speakers follow the cooperative principle indirectly, even if they flout one of its maxims, except for a speaker who is actually not willing to be cooperative. Generally, the speaker forces the hearer to make extensive inferencing to get the implicated meaning. There are different types of implicatures that are non-observing the maxims, as best discussed by Thomas (1995). According to her, there are five ways of failing to observe the maxims; these are: (a) flouting a maxim (most important of all), (b) violating a maxim, (c) infringing a maxim, (d) opting out of a maxim and (e) suspending a maxim.

*Flouting the maxims*

When a speaker flouts a maxim, the speaker blatantly does not follow the maxim, without any intention of deceiving or misleading. Instead, he/she urges the hearer to work out what is meant beyond what is said. In this way, the speaker may say something that is untrue but implicate something true. This is the mostly investigated type of implicature in previous studies. Some-

times, the term conversational implicature is used to refer to only this category of implicatures.

The first type of flouts are those which are necessitated by a clash between maxims. A speaker may flout one maxim to obey the other. For example, in the following exchange:

(11) أ: يمكن رسالة به شي تطبيقي.

ب: ما كأنه تكلم لي عن شي تطبيقي.. لا بس أكيد صح كيمياء.

أ: إيه حتى عبد الرحمن.

*A :yimkin risa:leh bah shay taṭbi:qi:*

*B :ma :ka'annuh tikallam li' :an shay taṭbi:qi..la :bas' aki:d ṣaḥ ki:mya*

*A' :i:h ḥatta' abdarraḥman*

11)) A: Could be a thesis with an applied element.

B: I don't remember if he talked about an applied element… No, but it should be.. it's chemistry.

A: Yeah, even Abdulrahman

Speaker A means that Abdulrahman also completed a thesis with an applied element.

In order to observe the maxim of manner 'be brief', she violated 'be perspicuous'. There is a clash between the maxims, and therefore she flouts one of them. She does not provide full information about Abdulrahman, and she leaves it to speaker B to infer what she implicated.

Another example is in:

(12) أ: أنا جربت اللي..وش اسمه؟..حقك أفضل بكثير.

ب: «المورد» فيه ناس كانوا يقولون انه غبي.

*A' :ana djarrabt alli wish ismuh ?ḥaqqik afdhal bikthi:r*

*B :almawrid fi:h nas ka:no yiqulu:n innuh ġabi*

(12)A :I tried the … what is it called …?yours is much better.

B" :Almawred ."Some people said it's stupid.

Speaker B does not have enough evidence to pass a complete judgment on" *Almawred*" which is an Arabic-English translating machine, so she quotes what people say about it. She observes the maxim of quality by indirectly implicating that "*Almawred*" is not a good translator. She flouts the maxim of quantity because she could have been more informative and simply states "no, it is not". This example is similar to Thomas' (1995) example:

A: Is he nice?

B: She seems to like him

Thomas argues that B is less informative than required. She is not certain; therefore, there is a clash between the maxim of quality and quantity. She observes the maxim of quality.

As the analysis of data revealed, it is worth noting that the maxim of quality appears to be the strongest. When there is a clash between it and other maxims, speakers tend to observe it violating other maxims. This conclusion is supported by more examples from Alo & Akhimien (2006), as in

A: Which course does Eghonghon teach?

B: Accounting, Banking or Economics.

Here B is being unspecific. So he violates the maxim of manner (be brief) and quantity (do not make it more informative than required), but he obeys the maxim of quality (make your contribution one that is true). The implicature is that B is not sure which course Eghonghon teaches. A similar example from the data is:

(13) أ: وذا ردنا عشان أربع طعشر سنتي ثلاث طعشر سنتي.

A :*widha :raddina‘ :asha:n’ arba ‘ṭa‘ashar santi thalath ṭa‘ashar santi*

(13)A :And that guy rejected us because of fourteen thirteen centimeters!

The speaker indicates that he is not sure about the exact number of centimeters and wants to reflect his uncertainty to the listener) thus observing the maxim of quality .(Therefore ,he violates the maxim of quantity by saying( أربـع طعـش سـنتي ثـلاث طعـش سـنتي) *‘arba’ṭa’ash santi thalath ṭa’ash santi*. The implicature here is that the lawyer refused to help them because of a ‘small mistake’ in the calculation of the size of the land.

The second type of flouting a maxim is not because of observing another. Instead, the speaker intentionally flouts a maxim, urging the listener to work out and infer the meaning which is not verbally stated. This is the larger category of flouts which are usually referred to in the literature are conversational implicatures. The following examples illustrate the point.

*Flouting the maxim of quality*

This happens when the speaker says something that is blatantly untrue, or for which he/she lacks adequate evidence. The speaker does not intend to deceive the hearer. He/she expects the listener to understand and deduce the implicatures. Speakers can be ironic and say exactly the opposite of what they implicate, as in:

(14) بعد الفاصلة بأكثر من منزله..من خانتين..أصغر من الملي..والله من الدقة!

A*: ba’d alfa:ṣleh b‘akthar min manzilah..min khanate:n.. aṣġar min almilli.. wallah min addiqqah*

(14) A: After the decimal point, smaller than a millimeter, how precise!

When the speaker says “والله مـن الدقـة” *wallah min addiqqah*, he means exactly the opposite. The implicature is that it is not precise at all. In other words, he makes fun of the notary system which has never been organized and precise in his point of view. The listener easily grasps the meaning. A similar ironic example is:

(15) أ: الله أكبر يا العملية التعليمية الحين!

A' :*allah akbar yal'amaliyyah atta'li:miyyah alḥi:n*

(15)A :Oh yeah ,the) so developed (educational processes now!

He is sarcastic ,making fun of the school of his son and their carelessness .Prior to this utterance ,the speakers were discussing the physical abuse by one of the teachers to a student .He means exactly the opposite ,as the school does not respect the rules of the educational process. The implicature is the opposite of what is said .This is comparable to the example mentioned by Thomas ,(1995) when an ambulance man was annoyed after a drunk vomited on him:

"Great ,that's really great !That's made my Christmas"!

Another example is mentioned by Wen-ji:(2009)

A :Sorry ,if you don't have a valid pass ,you can't go outside the campus.

B :Thanks .You're a great help.

Similar ironic utterances are mentioned by Shehab ,(2004) as in ( طبعاً أميرة بنت أمراء) which means' of course ,a princess and a descendant of princes.'

Figures of speech are another category of deliberately flouting the maxim of quality for a rhetoric function .Speakers do not mean literally what they say .Rather ,they depend on the listener to infer the meaning .An example is clear in the following metaphor:

(16) أ: ماهي بمعقولة إلا إن المدير نايم على أذانه.

A :*ma :hi :bma'qu:lah' illa' inn almudi:r na:yem' ala adha:nuh*

(16)A :Not possible unless the school principle" is sleeping on his ears) "not aware of anything in the school.(

The speaker uses the metaphor" المدير نايم على أذانه ," literally "sleeping on his ears", to implicate that he does not know anything about the school, and is not following what is going on. He flouts the maxim of quality, since literally it is not a true sentence, although the implicature is clear. A similar example was provided by Thomas (1995), where a speaker described someone as "the biggest grease spot".

There are plenty of similar examples in the data as in:

(17) شفتي وشلون جحر مكانهم

A :*shifti wishlu:n dgiḥir mika:nuhum*

(17)A :You saw their place .It's a hole.

Here ,the speaker implicates that the place he is talking about is very small and untidy like a hole .The utterance flouts the maxim of quality .Additionally ,the following utterance flouts the quality maxim:

(18) أ: تدفع خمسمية ريال تروح مستنداتك بيد أمينة.

A :*tadfa 'khamsmiyyah tiru:ḥ mustanada:tik biyad' ami:nah*

(18)A :You pay five hundred rials and your documents go with" a trustful hand."

The speaker uses" a trustful hand "not to refer to an actual hand .Rather ,he implicates that one sends his documents through a trustworthy company .Similar utterances flouting the maxim of quality are mentioned by Shehab ,(2004) as in( رقصت قلوبهم جذلا ) (Their hearts danced with joy).

Exaggeration can also be the source of flouting the maxim of quality:

(19) أ: أنا متأكد ألف بالمية.

A*' :ana :mta'akkid' alf balmiyyah*

(19)A :I am sure' one thousand percent.'

In the above utterance ,the speaker flouts the maxim of quality since no one can be sure 1000%.The implicature is that he is firmly certain of the fact .Another example of exaggeration is:

(20) أ: الحين كل شارع فيه خمس محلات.

A :*alḥi:n kil shari 'fi:h khams maḥallat*

(20) A: Now in every street there are five stores.

The speaker does not mean literally that there are five stores in each street. Rather, he implicates that these stores are abundant in the city.

*Flouting the maxim of quantity*

When a speaker flouts the maxim of quantity, he/she blatantly gives more or less information than the situation requires, in order to create a specific implicature and not because of being less cooperative. The best example is offered in tautologies. According to Shehab (2004), a tautology is the saying of the same thing again in a seemingly redundant, uninformative way. It is sometimes called the search for the informative from the uninformative, as in "War is war". On the surface, the utterance seems a needless repetition, but it is meaningful in context. Shehab (2004) gives an example of this in "' "الشـجاعة هـي الشـجاعةcourage is courage .'One tautology was found in the data:

(21) أ: هو تشبعنا صح بس الزين زين.

*A :hu :teshabba'na ṣaḥ bas azze:n ze:n*

(21)A :True ,we're full ,but" the good is good."

The speaker flouts the maxim of quantity since he is less informative than required .Before this utterance ,the speakers were talking about one type of desert that they order frequently .The tautology " الزيـن زيـن " *azze:n ze:n* conveys the meaning that what is good is not affected by any situation or over-abundance.

*Flouting the maxim of relation*

The maxim of relation is exploited by making a response which is on the surface irrelevant to the topic at hand. However, assuming that the speaker is following the cooperative principle,

the listener searches for an indirect implicature that is relevant to the previous utterance. For instance:

(22) أ: فتحت إيميلي أنت تو؟

ب: هو المفروض إذا فيه رد اليوم وإلا.

*A :fitaḥt' i:me:li' :ant taw*

*B .huwa almafrouḍ idha fi:h rad alyawm willa*

(22)A :did you check my email just now?

B :If there is a response it should be today ,right?

In this exchange ,B is male and A is female .B's response seems to be irrelevant to A's question .Nevertheless ,he understood her implicature .By asking whether he checked her email, she implicated whether there was a response she was waiting for .B does not reply to the question ,which thus seems irrelevant .Instead ,he replied to the implicature that A made .This is evidenced by her reply تعبت من الانتظار" :", "I am sick of waiting". Such utterances are similar to the one mentioned by Alo & Akhimien (2006)

A: How did you find the lecture?

B: I read my newspaper the whole time.

Here, B's utterance seems irrelevant to A's question. However, the implicature is that B found the lecture boring. Accordingly, he read the newspaper.

*Flouting the maxim of manner*

Flouting the maxim of manner includes flouting any of its four sub-maxims. For instance, a speaker may speak unclearly to create an implicature, as in the example mentioned by Wen-ji (2009):

A: Where are you going to take the dog?

B: To the V-E-T.

The dog recognizes the word vet, and does not like to go there. For that reason, A flouts the maxim of "be clear". Another example flouting the manner maxim, specifically "being brief", is mentioned by Levinson (1983): "Miss Singer produced a series of sounds corresponding closely to the score of an aria". Instead of saying she sang a song, the speaker said this long utterance. The implicature is that he did not like her performance.

Speakers may flout the manner maxim when they aim to imply ambiguity, as in the example mentioned by Wen-ji (2009):

A: Is life worth living?

B: It depends on the liver.

The word 'liver' is intentionally ambiguous here in English (sometimes referred to as a pun).

The final way of flouting the manner maxim is by giving a disordered remark to generate an

implicature, as exemplified in (Wen-ji, 2009):

A: Here are files of pins extending their shining rows, puffs, powders, patches, Bibles, trifles, billet doux.

In this example, Bibles are put together with other trifle things without order, and not even the first, which implied that the level of their importance to the speaker, and his respect for bibles is not strong. The data did not include utterances that intentionally flout any of the sub-maxims of manner.

*Violating the maxims*

According to Thomas (1995), following Grice, violating a maxim means being pragmatically misleading. The violation of a maxim does not necessarily create an implicature. It is often associated with the speaker being less cooperative than required. This point creates a clear boundary between flouting a maxim and violating it. When speakers flout a maxim, they are still considered cooperative, while when they violate a maxim, they often are not for several reasons. However, many researchers incorrectly use the term "violation" for all kinds of non-observation of the maxims. (Thomas, 1995). Thomas argues that when violating a maxim, a speaker may speak truthfully, but implicate something not true.

*Violating the quantity maxim*

When a speaker violates the quantity maxim, he/she intentionally does not offer adequate information, because he/she wishes not to be cooperative at that point of the conversation. For example, Thomas (1995) mentions the following example:

Mother: Where are you going?

Daughter: Out

Here the daughter is being less cooperative. Her answer violates the maxim of quantity, since her response is less informative than required. The same applies to the example mentioned by Wen-ji (2009):

A: Excuse me, could you tell me where is Harbin Engineering University?

B: In Harbin.

Speaker A is aware that the university is in Harbin. B's response is less cooperative than it should be. Here is an example of violating the quantity maxim:

(23) أ: فتحت موقع جورجيا سنتين الكورسات بس معقولة لكن سنتين إذا كانت التخصص نفسه.

ب: ما أدري و...الشكوى لله.. لقيتي شاحن جوالتس؟

A :*fitaḥt mawgi 'dgordgeya snete:n alko:rsa:t bas ma'qu:lah la:kin sinte:n idha ka:nat al-takhaṣṣuṣ nafsuh*

*B :ma' adri :wa ... ashshakwa lallah..leqeyti sha:ḥin jawwalits*

(23)A :I checked Georgia's website .Courses for two years ,but they are reasonable .Two years if you are in the same specialization.

B :I don‘t know…and …Did you find your charger?

A‘s response violates the maxim of quantity .It is not informative .He deliberately wishes not to comment on this topic .This is also evidenced by his continuation ,saying" Did you find your charger ."?He changed the topic of the conversation.

*Violating the quality maxim*

If a speaker violates the quality maxim ,he/she misleads the listener by not telling) or implicating (the truth .An example is mentioned by Thomas ,(1995) when a husband asks his wife:

Husband :Is there another man?

Wife :No.

However ,she actually had an affair with a woman .The wife‘s response is misleading ,since it is on surface true ,but the implicature is false .A similar example of violating the maxim of quality is clear when one tries to avoid unwelcomed attention by giving an improbable or clearly untrue response .For example ,in the Saudi culture ,if one is asked what his name is by a stranger ,the answer which is often heard is nickname like" أبـو عبـد الله" " "Father of Abdullah". Here, the implicature is that I do not want to tell you my true name. Similar examples of this sort are not available in the data.

*Violating the relation maxim*

When the speaker violates the maxim of relevance, he/she abruptly changes the subject, or overtly fails to address the other person's goals in asking a question. Accordingly, he is being less cooperative. There are several reasons for violating the maxim of relevance such as being uninterested in the subject, or being aware that someone may overhear a conversation. For example, Wen-ji (2009) provided the following example:

A: Oh, Has your boss gone crazy?

B: Let's go get some coffee.

B violates the maxim of relevance, creating an implicature that the boss could be around and hear their conversation. Similar examples are found in the data, when the participant who is aware of the recording, abruptly changed some topics as in the exchange no. (23) above. Speaker B violates the maxim of relevance and changes the topic. People may simply be uninterested in some topics, and thus they violate the maxim of relevance, as in the following utterance:

(24) أ: يعني خطأ بحساب الصك هذا.

ب: جربت أنا الجهاز ذا.

A :*ya‘ni :khaṭa biḥsa:b aṣṣak ha:dha*

*B :jarrabt ana aljihaaz dha*

(24)A :then it is a mistake in the calculation of this document.

B :I tried this machine.

B seems to be no longer interested in the topic of the land after a long conversation about it. She intentionally changed the topic of speech ,thus violating the maxim of relevance.

*Violating the manner maxim*

Speakers violate the maxim of manner and its sub-maxims) speaking clearly ,briefly ,and orderly (if they need to be less cooperative in any of these maxims .For example ,when a speaker does not want to be quoted saying something ,as in the exchange mentioned by Thomas:(1995)

A :Did the United states 'Government play any part in Duvalier's departure?

B :I would not try to steer away from that conclusion.

Here the official does not want to answer with yes directly ,therefore violating the maxim' be brief .'He is being less cooperative .However ,the data does not include examples of this kind of violation.

*5.3 Infringing a maxim*

Sometimes the speaker fails to observe a maxim ,with no intention to generate an implicature by flouting ,and with no tendency to deceive .In such a case ,he/she infringes the maxim .It often stems from the imperfect linguistic performance ,when the speaker is not able to speak clearly. For example:

(25) أ: لا لا ما أعتقد عندكم مع الشغل ذا بتصير يعني..(مميزة).

A :*la la ma a'taqid' indikum ma 'ashshiġil dha biṭṣi:r ya'ni*

(25)A :no no I think yours with such work will be) …something great(

In the previous utterance ,speaker A infringes the maxim of quantity as he was not informative enough .He wanted to say that the college B talks about is remarkable for its work .However ,he did not find the right word .He expressed his meaning with his rising intonation ,though.

*Opting out a maxim*

The speaker opts out a maxim by indicating openly his/her unwillingness to cooperate. Thomas (1995) provided examples where the implicature that the speakers made was something like" :I am sorry ,I can't answer this question "as in:

A :um I lived in uh a country where people sometimes need to flee that country.

B :Uh ,where was that?

A :It's a country in Asia and I don't want to say any more.

The data does not contain any examples of opting out a maxim ,possibly because the speakers are close friends and family members and the conversations are all informal.

*Suspending a maxim*

Some researchers revised Grice's theory and added this final category of non-observing the maxims .A maxim is suspended if the speaker willingly and with no reason to opt out does not fulfill the maxims .Some considered it to be culture -specific) Thomas .(1990 ,The data does not

include utterances of this sort.

**6 .Discussion**

The results of this qualitative study revealed a high degree of applicability of the theory to Najdi Spoken Arabic .Therefore ,the answer to the first research question is yes .Grice‘s co-operative principle explains and analyzes the interactions in NA quite well .The answer to the second research question revealed that there are two broad types of implicatures were found in the data ,namely observing and non-observing the maxims ,with many subcategories .Most of the types of implicatures were identified in the data with the exception of a few which were not easily found in informal situations.

There were many implicatures which flout one of the maxims for a number of reasons .When a speaker flouts a maxim ,the speaker does not follow the maxim ,without the intention of mis-leading .Instead ,he/she urges the hearer to work out what is meant beyond what is said .On the other hand ,violating a maxim refers to either deceiving or being less cooperative than required by the other interlocutor .Implicatures which suspend a maxim by intentionally refusing to be cooperative ,or opting out a maxim by clarifying the unwillingness to cooperate are not found in the data .The possible explanation of this result is that those implicatures are found frequently in formal and political interviews but less frequently in informal ,friendly situations.

The topic of the speech seems to exert an important effect on the implicatures .When the topic is highly informative) such as narrating an incident ,(fewer non-observing implicatures are to be expected .That was clear when one speaker was explaining a problem to another .Long stretches of speech occurred without locating implicatures ,especially those not observing the maxims. Violating the maxim of quantity in Arabic seems to depend on the nature of the topic as well as the formality of the situation .It appears that formal interviews encourage longer replies than normal everyday conversations .Interestingly ,most of the implicatures) especially those which flout maxims (were found in male speakers ‘utterances .Female interlocuters were more likely to observe the maxims rather than flout them .This result is in harmony with the earlier finding of Keenan (1976) who found women to’ be more informative ‘than men .However ,further research is required to confirm the relationship between gender and the use of different conversational implicatures .Quantitative analysis of the number and type of implicatures made by Arab male interlocutors compared to those made by female interlocuters would reveal significant findings.

Finally ,the results indicate that maxims are different in their relative level of importance to the speaker .When they clash ,it is always the maxim of quality that is always observed .The maxim of quality necessitates the frequent use of hedges found in the data to indicate likeli-hood more than certainty .However ,using hedges can also serve as a politeness strategy to soften the act of imposing information .The analyzed conversations were full of instances of irony ,sarcasm ,metaphors ,tautologies ,and exaggeration whose systematic analysis was only possible via the application of Grice‘s cooperative principle and conversational implicatures.

**7 .Conclusion**

This study was concerned with examining the applicability of Grice's theory of conversational implicatures to systematically analyze conversations in Najdi spoken Arabic .Some researchers) Keenan (1976 ,consider the theory to be culture-specific and cannot be applied to all languages .Other studies which investigated the Arabic data argued that one of the maxims is not applicable to Arabic , namely quantity) Al-Qaderi's ;2015 ,Daym's .(2009 ,According to them ,Arab interlocutors always violate this maxim by producing long stretches of utterances that are not required .However ,the present study found the theory of conversational implicatures describes implicatures in NA quite well .Most types of the conversational implicatures were found in the data .The study provided authentic ,illustrative examples of many sub-categories of conversational implicatures and described the differences between these categories .An important difference is drawn between flouting and violating a maxim .The former refers to the situation when a speaker blatantly flouts a maxim while still being cooperative in order to urge the listener to infer the intended meaning .The latter ,however ,refers to the status of misleading.

The results of the study revealed that the gender of the interlocutor ,the formality of the situation ,and the topic of the conversation all can affect the type and frequency of the implicatures used .They also showed that when there is a clash between implicatures ,the maxim of quality is the one which is always observed .The frequent use of hedges in the data supports this conclusion. Future quantitative studies which can analyze large corpora of spontaneous conversations are recommended to validate the present studies findings .It is worth noting that the present study is limited to the analysis of conversations in the Najdi variety of Arabic ,which is further composed of several related city dialects .Future studies which investigate conversational implicatures in other varieties and dialects of Arabic are recommended and can add significant findings to the field.

**References**

Alo ,M & .Akhimien ,P .(2006) .Conversational implicatures and implicit meaning .In *An Encyclopedia of Arts*, Vol.4 (7): 650-655.

Al-Qaderi, I. (2015). Conversational implicature in Arabic: A pragmatic analysis of applying flouting the maxims to the Yemeni dialect. *International Journal of Linguistics*. Vol. 7 (6): 53-68. DOI: https://doi.org/10.5296/ijl.v7i6.8745

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.

Daym, A. (2009). Some Evidence from Arabic for the Implicature of Quantity. *International Journal of Arabic-English Studies*. Vol 10: 114-134:
http://www.ijaes.net/article/FullText/9?volume=10&issue=1

Grice, P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*. Vol. 66: 377–88.

Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In *The Logic of Grammar*, D. Davidson and G. Harman (eds.), Encino, CA: Dickenson, 64–75.

Grice, P. (1981). Presupposition and Conversational Implicature. in *Radical Pragmatics*, P. Cole (ed.), New York: Academic Press, 183–97.

Keenan, E. (1976). The universality of conversational postulates. *Language in Society*. Vol. 5 (1): 67-80. DOI: https://doi.org/10.1017/S0047404500006850

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.

Mey, J. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

OdrowążSypniewska, J. (2019). 'Embedded pragmatic effects and conversational implicatures'. *Axiomathes* (2021) 31:299–313. DOI:https://doi.org/10.1007/s10516-019-09441-2

Recanati F. (2017). Local pragmatics: reply to Mandy Simons. *Inquiry*, 60:493–508. DOI: https://doi.org/10.1080/0020174X.2016.1246864

Shehab, E. (2004). The translatability of utterances containing implicatures from Arabic into English. *An-Najah University Journal Research*. Vol. 18 (2):

https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/translatability-utterances-containing-implicatures--arabic-english.pdf

Simons, M. (2017). Local pragmatics in a Gricean framework. *Inquiry*, 60:466–492. DOI: https://doi.org/10.1080/0020174X.2016.1246865

Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. London: Longman.

Wen-ji, M. (2009). The application of conversational implicature to communication. *US-China Foreign Language*. Vol. 7 (4): 15-20.

http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=15398080-200904-200907230037-200907230037-15-20

# Hidden Translation: Strategies and Tactics A Case Study of Arabic Translation of the English Novel (1984) written by George Orwell.

**Dr. Saad Salem Alshamrani**
**An assistant professor at Shaqra University Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh P.O** 546 **King Abdullah Road**15431 **Salshamrani@su.edu.sa Submitted for publication to Shaqra University Scientific Journal.**

## Abstract:

This study is meanly restricted to investigate the hidden translation) domesticated (in Arabic translation and explore the strategies and tactics employed by the translator to conceal his or her work .It also aimed at evaluating the quality of the translation undergone such a method and how the source text was rendered to correspond to Arabic linguistic features .A linguistic corpus was built for the purpose of the study .It consists of more than 8000 words extracted from the Arabic translation of the English novel (1984) and was comprehensively processed and studied. To this effect 15 ,randomly selected SL examples with more than 1400 words were processed for the purpose of the paper .To make it reader-friendly ,each and every example was separately presented in an explanatory table and extensively analyzed in order to investigate the methods used by the translator to domesticate the TT and how it was rendered into TL ,hence ,Arabic .It was revealed that the domestication approach is productive and practical method by which the source text is rendered according to Arabic linguistic features without compromising the accuracy of the translation or distorting the source text meaning .Several translational strategies and tactics were applied in the process of the translation in order to domesticate the source text) ST .(Addition ,omission ,transposition and adaptation were very useful tools employed by the translator to conceal his work and render the ST to correspondtoArabiclinguisticfeatures .

**Key words:**Translation ,source language ,target language ,translator .

# خفاء المترجم؛ الطرق والأساليب. دراسة لترجمة رواية 1984 لمؤلفها جورج أورويل من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية

**د. سعد بن سالم بن سالم الشمراني**

**قسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية– جامعة شقراء**

***المستخلص:***

تتناول الدراسة مناقشة طريقة خفاء المترجم في ترجمة النصوص للغته الأم؛ بحيث يبدو للقارئ أنه نص أصلي، وليس ترجمة من لغة أجنبية، وهو ما عرف في دراسات الترجمة بالدومستيكسشن، وقد اعتمدت الدراسة على ترجمة رواية 1984 لمؤلفها جورج أورويل، وترجمة الحارث النبهان الصادرة من دار التنوير للطباعة والنشر. ولأن الرواية كبيرة الحجم، ولا يمكن دراستها كاملة في مثل هذه الورقة العلمية؛ فقد قام الباحث ببناء مدونة لغوية من الرواية بشكل عشوائي من عدة فصول في الرواية تتجاوز كلماتها 8000 كلمة، وقام بدراستها وبيان الطرق والوسائل التي استعملها المترجم لإخفاء عمله عن القراء؛ بحيث يبدو النص للقارئ العربي على أنه نص أصلي كُتب باللغة العربية.

ولأجل إيضاح هذا الهدف؛ فقد قام الباحث بتقديم خمسة عشر مثالًا، جرى اختيارها بشكل عشوائي من المدونة اللغوية التي تم استخلاصها من الرواية، ووضع كل مثال في طاولة مستقلة، وتحليله بشكل مستقل؛ لإظهار الطرق والأساليب اللغوية التي اتبعها المترجم، واستطاع من خلالها أن يقدم النص الأصلي بشكل يتفق مع قواعد اللغة العربية إلى درجة من الانسجام اللغوي التي قد يتوهم القارئ العربي أن هذا النص نص عربي أصيل، وليس ترجمة لنص أجنبي.

وقد خلص الباحث إلى أن مثل هذه الطريقة تعد بناءة وفاعلة في ترجمة النصوص إلى اللغة العربية؛ إذ يجري إخضاعها لقواعد اللغة العربية، ونقل المعنى بشكل يتلاءم مع تعبيراتها ومصطلحاتها الأصلية. كما خلص الباحث أيضًا إلى أن أبرز الطرق التي تساعد في ذلك من خلال المدونة التي جرى جمعها ودراستها تكون إما عن طريق الحذف لبعض الكلمات أو الجمل التي لو ترجمت لكانت حشوًا في العربية، والمعنى المراد يستقيم بدونها أو بإضافة كلمات أو عبارات عربية لتوضيح المعنى وجلائه، أو بتبني النسق العربي ونقل المعنى دون الالتفات إلى التراكيب والقواعد اللغوية للغة النص الأصلي، وإن كان هذا أحيانًا يضعف من دقة المعنى المراد في النص الأصلي.

**الكلمات المفتاحية:** الترجمة، اللغة الأصلية، اللغة المستهدفة، المترجم.

**Dedication**

**This research paper is wholeheartedly dedicated to my father ,rest in peace ,from whom I have learnt how to exercise patience ,show determination and evince optimism.**

## 1. Introduction

No single language on the face of the earth can stand alone and be isolated from the influence and effect of different language/s .This is due to the language contact that has intensified in the current time to an extent that the entire glob has become like a small valley and the speakers of different languages can easily communicate to each other .Arabic and English are two good examples that have been in contact for decades through various ways ;either influencing or influenced or even oftentimes both .This eventually led to linguistic and cultural exchanges across these two languages over time .As a natural consequence of the linguistic exchanges ,many English books have been translated into Arabic and vice versa .This can be seen in different academic fields including literature .

Dozens of English stories ,novels ,plays and poems were translated into Arabic ever since translation came into play .However ,due to the existing linguistic differences between the two languages ,the translated text may differ in terms of the degree of accuracy and faithfulness achieved between the Source Text) ST (and the Target Text) TT .(Some translated texts are introduced into both languages in a way that they sound natural and seemingly un-translated texts ;while ,some others still carry the foreignness of the original text ,and the translator‘s shadow ,so to speak ,is glaringly obvious .Thus ,it is essential to emphasize the degree of the authority of the translator in the process of the translation so that it can be understood in which direction they want to steer the TT and the readers .The translators are generally recognized to be the stakeholder and probably have the final say in the TT .Therefore ,they can literally adhere to the ST and move the readers towards the ST author ,exposing them to the linguistic and cultural of the otherness ,or alternatively they can bring the author to the readers and reduce the strangeness of the ST) Yan.(2013).

In the former approach ,the actual work of the translator is apparent and the translator is visible throughout the TT .Thus ,the reader can sense the foreignness of the TT and be aware that they are reading a translated text .In the latter approach ,however ,the translator is invisible and their work is concealed ,and the readers may not be aware that they are reading a translated text .The aforementioned approaches in translation are known as visibility and invisibility of the translator which have a long debate in translation theories, and it was Venuti (1995) who posited these two approaches in translation (McAuliffe, 2016). Each approach is employed through different strategies and tactics and has its own format and aims in the modern history of translation.

This paper is mainly concerned with the invisibility of the translator in the Arabic-English

translation, placing a special focus on the potential strategies and tactics applied by the translator in the process of the translation in order to produce a TT that sounds natural-flowing, as if not translated into Arabic. These strategies may exert a significant impact on the TT, bringing it towards the target Language (TL) features. In other words, the ultimate aim of the current study is mainly to investigate the potentially hidden tasks of the translator and to further explore the general strategies and tactics used by the translator to conceal his work in the Arabic translation of the English literature by which the TT is domesticated. In order to properly investigate and illustrate this objective, some published materials were selected from the Arabic translation of the English novel (1984). More details about the methodology employed and how the materials were analyzed and processed in the study are further explained in the following section.

## 2. Domestication as an Approach in Translation Studies

It is believed that the translation is as old as history and has been practiced for thousands of years. It occurred as a result of diversity between peoples, languages, cultures and the need for communication (Aissi, 1987). Arabs as a nation have witnessed the translation before the emergence of Islam as they were in close contact with different nations via trade routes and peregrination. However, the great movement in translation started after the advent of Islam, and it was at its highest in Abbasid era when dozens of books were translated into Arabic from Greek, Indian and Persian (Alshamrani, 2017). Two different methods were used by the translators at that era; namely, literally and free translation. Each method has advantages while suffers from shortcomings and drawbacks, but the main interest of each method was how to accurately render the ST into a good TT, hence Arabic (Aissi, 1987).

Venunti (1995) asserts that the fluency is a very important quality for any TT in which the potential work of the translator will go unnoticed by the target readers and he termed the process as the translator's invisibility. The term invisibility is regarded as illusionist translation by Levý (2011cited in Szilágyi: 2012) who asserts that the translator will be" behind the original as though they were presenting it to the reader directly rather than as intermediaries and the reader in turn will be prepared to believe that they are reading the original". Venuti (2008: 5) also believes that in this process the translator "works to make his or her work invisible producing the illusory effect of transparency that simultaneously masks its status as an illusion: the translated text seems natural that is, not translated". The same view is also shared by Elek (1913) (cited in Szilágyi, 2012: 92) who believes that the task of the translator "is to hide the nature of his work by producing something so close to the original in every possible respect that it will not read like an original but the original, the source text". This kind of translational practice (translator's invisibility) occurred due to the need for the foreign materials as the translation is hugely based on materials taken from foreign language/s thorough which the source text is rendered into the target language/s (Aissi, 1987). At the same time, the conventions and stylistics of the TL should

be maintained and preserved and the actual work of the translator could pass unnoticed by the target readers. Venuti (2008: 15) labeled this translation as domestication by which the translator "leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author towards him". As a result, "the fact of translation is erased by suppressing the linguistic and cultural differences of the foreign text, assimilating it to dominant values in the target-culture, making it recognizable and therefore seemingly untranslated" (Venuti, 1998: 31). It is thought that domestication as a translation method is employed because it designates a sort of translation that adopts transparent, fluent style in order to minimize the strange elements of the ST for the targeted readers (Shuttleworth and Cowie 1997: 59). In the same vein, Yang (2013: 178) believes that domestication will help the readers to easily understand and accept the TT. Nida (2001) also asserts that domestication as a strategy is aimed at achieving complete naturalness of the ST by means of dynamic equivalence and the meaning is tailored to linguistically and culturally meet the target readers' expectations. Nida (2001:118) clearly emphasizes that "the readers of a translated text should be able to understand and appreciate it essentially in the same manners the original readers did". This impact, as the researcher argues, is not possible as the translation in the broad sense is imprecise and there is no identical equivalence that carries the exact meaning in both languages which in return affects the readers' feeling or imaginations. In addition, from a linguistic point of view, the people's impression is immeasurable to the extent that the ST and TT leave the same impact on the readers from both languages. However, it is fair enough to expect that the content and ideas of the ST are conveyed while the words and the effect are dispensable (Yang, 2013). Thus, the translator should question him/herself about to what extent their responsibility, loyalty and interest lie in the process of the translation (Trotter and DeCapu, 2005: 449).

As mentioned earlier, in the process of translation, the translator can decide either to take the readers towards the writer or the other way around. The translator works like a mediator between the ST's writer and the TL's readers (McAuliffe, 2016: 7). This exhibits the power and the influence of the translator in the process of translation. Therefore, it is believed that the translation is a decision-making process by which the meaning of the ST is rendered and exposed to the TL readers. The translator constantly has to make a decision as to choose between varieties of possible alternatives when conveying the ST into the TL. Aissi (1987: 76) asserts that the translator "has to make a decision by giving priority to either the syntactic or the semantic perspective, or as in the case of literary translation to the stylistic perspective of the text". So, the translator can make changes to the ST to accommodate the TL's linguistic system and to meet the target readers' expectations. Generally speaking, the domestication approach is applied in order to produce an intelligible TT that best suits the target readers' expectations and not violate their sociocultural norms and preserve the TL conventions, convictions, values and rules (Alshamrani, 2017). In the same vein, Munday (2001) also emphasizes that domestication is the type of translation which involves minimizing the ST foreign elements to the TL cultural

values. He believes that "the message has to be tailored to the receptor's linguistic needs and cultural expectations" (Munday, 2001: 42). Thus, as the domestication approach is TL oriented, the translator is advised to be guided by the function they want to achieve by means of their translation and be able to use the intended communicative function of the target text as a guideline (Nord, 1997).

Having briefly founded the domestication method and how and why it is purposefully employed, the analysis of the materials gathered for the purpose of the study is processed in the followingsection.

## 0. Methodology

As just mentioned earlier, this paper is based on surveying an Arabic translation of the English novel titled1984 written by George Orwell and translated by Alhareth Al-Nnabhan published by Alttanwoer (lightening) Publishing. It was chosen because it is widely known for its linguistic richness and structural complexity in its origin which makes the translation somehow challenging. In addition, it offers a quite number of relevant problems confronted by the translator in the process of the translation which he had to resolve in order to come up with a domesticated TT. Such complexity and relevant problems help the researcher to carry out his research, constructing the study on solid ground in order to arrive to a valid conclusion. Thus, a corpus from the ST and the TT was compiled and holistically analyzed for the purpose of the study. The corpus consists of a compiled text containing more than 8000 words from both the ST (1984) and the TT. Then a set of 15 random examples from the corpus with a total number of more than 1400 words from the text were extracted and individually processed and analyzed to highlight the general strategies used by the translator to domesticate the text at hand and the steps followed to employ such strategies in the translation. In addition, the changes made into the ST were highlighted and extensively detailed in order to illustrate how the ST was domesticated. Each example was presented in a separate table along with its translation to compare between the ST and TT and was then individually analyzed to highlight where the actual task of the translator lies. The analysis extends to cover the domestication process at structural and stylistic features and how the translator utilizes both aspects to steer the translation towards the Target Language (TL). However, the size of the corpus may seem relatively small due to the total number of words included. However, from a linguistic point of few there is no ideal size for a built corpus as long as it achieves the intended goals and objectives. This is due to the fact that every corpus is built to achieve certain purposes and it would be impossible to construct a corpus that represents the entire linguistic reality (Abdulrrazg, 2011). As such, some studies were carried out based on corpora of millions of words while some others were built on corpora containing much less words. For example, Hussein et al. (1998) based their study to investigate the stylistic features of Arabic and English translation on a corpus of 2000 words extracted from two trans-

lated English and Arabic novels: The Thief and the Dogs (1961) by Najib Mahfouz and Great Expectations (1861) by Charles Dickens. With this in mind, the size of the corpus built for the current study is much higher and appropriate to conduct the current study.

### 4- A brief account on the novel's language (1984)

The language used in 1984 is regarded as a great reflection and powerful tool to demonstrate the political situation in what was described as the future of England and how the citizens were controlled and decoyed by language. More so, the novel highlights how the political party BIG BROTHER once ruled and observed almost everyone in society even in private situations. Equally important, the novel shows that the masses were monitored by devices called Tele-screens and no one could ever dare to escape them. The novel also demonstrates the misuse and abuse of language to mislead and control the citizens' thoughts and manipulate the history, leading to a society in which the people unquestioningly obey their government and mindlessly accept all propaganda as reality (Beker, 2000). It should be also noted that the novel highlights the power of language to have total control over society, making individualism and imagination cease to exist. The novel walks the reader in a step-by-step pathway to emphasize that language per se was not regarded as a social practice but a real threat to the then ruling party if it was freely used (Hama, 2015). It is known as Newspeak and precisely intended to be used to prevent communication and ideas. It clearly states that the party would destroy language and cut it to the bone in order to hold them linguistically incommunicado. It invents terms like thought police, thoughtcrime and doublethink which were used to threaten people and seize them to the extent that "in the end we shall make thoughtcrime literally impossible because there will be no words in which to express it" (Orwell, 1949: 55). Therefore, translating such a language is not an easy task and that is why the novel was carefully chosen for the purpose of the paper.

### 5- Data Analysis

The detailed analysis of the compiled text indicates that the translator has domesticated the translation using various strategies and tactics to reduce as much as possible the foreignness of the ST and make his work much invisible. These strategies were utilized to produce a TT that fits in well with the Arabic language systematic and stylistic features and sounds natural. Many examples were found throughout the compiled text under investigation. The following selected examples can substantiate the translator's invisibility and demonstrate the strategies employed .in the process of the translation aimed at domesticating the ST

Example (1)

| | |
|---|---|
| ST | The hallway smelt of boiled cabbage and old rag mats (1). |
| TT | 5) كان مدخل البناء عابقا برائحة الملفوف المسلوق والبسط العتيقة). |

A close look at Example (1) indicates that the translator's task was to render the obvious meaning of the ST. The translation is conducted according to certain Arabic features and the text was domesticated to fit in well with such Arabic features. This is shown at different levels in the example: at the individual word level and the phrasal level. At the individual word level, the translator opted for the Arabic present participial form "عابقا" to denote the English past simple smelt used in the ST. The syntactical type of ST word is changed from a verb to a present participial form which functions well in the TT. Inflection or accidence in grammar helps the translator to maneuver and alter the word to better suit the flow of the sentence. The present participial form "عابقـاً" gives the Arabic reader the impression that such smell wafted down and people entering the building can't help smelling it .He could ,however ,opt for the Arabic word يشـم or "تنبعـث منه" but he chooses the word that functions well in Arabic and has a more emotional and subtle tone on the readers. In addition, the present participial form "عابقـا" was followed by the word "رائحـة" (smell) associated with the Arabic preposition ب in the word "برائحـة" to make the text more natural in its Arabic form and meet the stylistic features of it by adding these Arabic elements. Still, "عبقا" is another variant of "عابقا" and does not sound stilted although the translator has not opted for using it. Elsewhere, the invisibility of the translator is illustrated at the word level as well. The world "البنـاء" (building) was inserted to make the TT sounds more natural to the readers as this word is necessary for domestication. The example demonstrates domestication at the phrasal level also. This can be noted in the phrase "البسـط العتيقـة" which functionally denotes the ST phrase (old rag mats). This collocation seems to be much better than the phrase "السـجاد القديـم" or "البسـط القديمـة" as valid options. To fully naturalize the translation of this phrase, the English noun rag is omitted from the translation and is considered as a redundant if it were translated in the TT. The English phrase (boiled cabbage) was translated as "الملفـوف المسـلوق" instead of "الملفـوف المغلـي" in that the latter does not click in Arabic; collocations in the Arabic cuisine needs to be met in translation, as well.

Example (2)

| | |
|---|---|
| ST | His mind slid away into the labyrinthine world of doublethink (35). |
| TT | 39) انزلق ذهنه بعيدا في غياهب عالم التفكير المزدوج). |

In this example, the translator beautifully opted for "غياهـب" to better convey the conceptual message shrouded in mystery. In other words, the translator did not let the tonal meaning of "labyrinthine" pass unnoticed stylistically; instead, "غياهـب" carries a subtle overtone that suggests obscurity or convolutedness. With this scenario set in the TT, the target reader is provided

and equipped with the mind state of the person involved in the ST, leaving an equally deep impact on Arabic readers, who are engaged in the atmosphere – it is the word skill to help the reader imagine the situation described. However, a little translatorial note might be observed here; the choice for "انزلـق" does not make a happy collocation with "ذهنـه" and reconsideration here is to be brought in view. Possibly, valid options may be "سـرح ذهنه", "شـرد ذهنه" and a more metaphorical option is "عـرّج ذهنـه وتخطـى". The term doublethink – rendered as التفكيـر المـزدوج – is used to describe the mental state of the citizen who caused them to deny what they believe or envisage as reality and forcibly accept what they are told to be the truth by the party. Such a term implies a political sense in which society cannot freely express real beliefs or views but only accept what is dictated to be spurious reality. If literally rendered as is doublethink يفكـر بشـكل مضاعـف or يفكـر مرتيـن or even يفكـر بازدواجيـة, the term doublethink may sound risible and unfamiliar to the Arabic readership. It stands to reason that the translation provided for doublethink التفكيـر المـزدوج well conveys the intended message of the ST, and other attempts are reduced invalid and too awkward, hence ruled out, such as الازدواجيـة فـي التفكيـر or التفكيـر المركـب.

Example (3)

| | |
|---|---|
| ST | To be conscious of complete truthfulness while telling carefully constructed lies (35). |
| TT | 39) وأن تدرك الحقيقة الكاملة عندما تروي أكاذيب تم إنشاؤها بكل عناية). |

In the above extracted example, the task of the translator is hidden. To illustrate that one, can consider the ST structure and the types of words used in the TT to convey the intended meaning of the ST. The Arabic stylistic feature was adapted to render the ST meaning and making such modulation more flexible at the word level and sentence level. This is noted in the Arabic word تـدرك which is used as an equivalent to the (to be conscious of). The translator, however, could opt for "واعيـا" "أن تكـون", but this will not perfectly harmonize with the complete sentence and may interrupt the fluency of the translation; " "أن تكـون واعيـاً carries a lengthy and more stilted tone that is much less preferable .Therefore ,the translator substituted) to be conscious (by one Arabic verb تـدرك" ". Also, the English phrase (complete truthfulness) was rendered as "الحقيقـة الكاملـة" rather than its literal translation "المصداقيـة التامـة" which sounds less fluent in the Arabic context and does not make a fortunate collocation, either. In addition, the present simple form "تـروي" was adapted to stand for the English noun (telling) which conveys the meaning and fits in well with the following word "أكاذيب" lies. So, the type of words is changed but the intended meaning is not distorted.

The example also continues to exhibit the translator's invisibility in the process of the translation. The source text structure is altered from the passive voice in the word (constructed) which can be translated as "رُكِبـت" or أُنشِـأت to the active voice "تـم إنشـاؤها". This is due to the fact that

Arabic stylistic writing generally tends to use the active voice rather than passive voice. In addition, the last part of the example (telling carefully constructed lies) is reconstructed in order to produce a domesticated text. So, the English adverb carefully came as the last word in the TT in the Arabic form "بـكل عنايـة" in which the translator had to add the word "بـكل" to flavor the text with Arabic taste and sound natural and un-translated. Therefore, it was rendered as "تـروي أكاذيـب تـم إنشـاؤها بـكل عنايـة". Still, the word, "تـم إنشـاؤها" was not a fortunate option and the translator might have better concealed himself and might have been more invisible if he might have opted for, say, "اختلاقهـا" or some other better collocations.

Example (4)

| | |
|---|---|
| ST | And in spite of the endless slaughters reported in the press and on the telescreens, the desperate battles of earlier wars, in which thousands or even millions of men were often killed in a few weeks, have never been repeated (195). |
| TT | وعلـى الرغـم ممـا يذيعـه الإعـلام فـي الشاشـات عـن المذابـح التـي لا نهايـة لهـا، فـإن حـروب الماضـي اليائسـة التـي كان يقتـل فيهـا فـي غضـون أسـابيع قليلـة مئـات ألـوف الرجـال أو ملايين الرجـال لـم تعـد تتكرر ابـدا (204). |

In the previous example, the domestication was attained through some textual and structural changes. It was made in order to convey the meaning of the ST in Arabic flavor and make the TT more intelligible and readable. In addition, it was conducted in such a way as to ensure that the accuracy and faithfulness to the ST are not compromised. Therefore, the structure of the ST was amended and adapted in Arabic stylistic and structural features. For instance, the word (reported) used in the ST as a passive voice is changed and rendered in the Arabic translation in media) to fit in well with) "الإعـلام" broadcast) followed by the Arabic word) "يذيعـه" the active "غضـون" the Arabic context and convey the intended meaning of the ST. In addition, the word the "فـي" was adapted and inserted to add more intelligibility to the Arabic context instead of literary meaning of the ST word (in). Also, the structure of the sentence is adapted and re-introduced according to the Arabic structural features. This can be noted in the huge changes made "يذيعـه" from the text and opting for "الصحـف" by the translator, including omitting the word press in the phrase (reported in the press and on the telescreens). Besides, the ST "الإعـلام فـي الشاشـات" but it will interrupt "غالبا" word often was deleted from the translation which can be rendered as the flow of the sentence in the TT. Therefore, it was dropped from the translation in order to "كان" achieve the highest degree of domestication and the sentence, therefore, was rendered as "يقتـل فيهـا فـي غضـون أسـابيع قليلـة مئـات ألـوف الرجـال أو ملايين الرجـال لـم تعـد تتكـرر أبـدا". Furthermore, the ST word order was rewritten in such a way that suits Arabic stylistic and syntactic features and is rendered as just shown above.

Example(5)

| | |
|---|---|
| ST | In the dream he had remembered his last glimpse of his mother, and within a few moments of waking the cluster of small events surrounding it had all come back (160). |
| TT | كان قد تذكر في منامه آخر نظرة ألقاها على أمه وفي لحظات معدودة بعد استيقاظه عادت إليه مجموعة من الأحداث الصغيرة التي أحاطت بتلك اللحظة (169). |

The domestication made into the above example is clear .It is needless to mention that the structure of the ST is sophisticated and the sentence is lengthy .Such convoluted texts might have posed challenges before the translator if it were intended to be domesticated .So ,in order to properly render it in such a way that suits Arabic features ,the translator needs to re-construct the whole example and make additional functional work so that the TT will adequately correspond to Arabic stylistic and structural features .Therefore ,the TT begins with "كان قد تذكر" to denote the ST (he had remembered) delaying the first part of the ST (in his dream)"في منامه" "to be the second half of the sentence. In other words, this sentence was re-written according to the Arabic features and not to the ST structure. He also opted for the Arabic word "منامه" as an equivalent of the ST word (dream) which can be possibly translated as "حلم" but the former word functions appropriately in this context due to the connotation associated to this word. "منام" sounds much less formal than "حلم" and in the current context, "منام" is more appropriate. It was also illustrated that the domestication method adapted in the translation is noted in the use of the pronoun "الهاء" which was added to the word dream and rendered it as "منامه" to maximize the naturalness of the translated text. In addition, the Arabic past simple verb "ألقاها" associated with the preposition "على" was added to the sentence for the same purpose (domestication) and rendered as "كان قد تذكر في منامه آخر نظرة ألقاها على أمه".

The example also shows that the English word (surrounding) used in the ST was not literally is one possible translation. However, the translator took an extra mile and "محيطة" ;translated which perfectly conveys the intended meaning of the ST and sounds well "التي أحاطت ب" coined in Arabic. Furthermore, the example illustrates that some functional words were added to the TT in the process of the translation in order to produce a TT that reads natural in Arabic. This to "تلك" in addition to the demonstrative "استيقاظه" and "منامه" in "الهاء" includes the pronoun Nevertheless, the word all used in the ST (it had all come ."تلك اللحظة" the last phrase in the TT back) was dropped from the translation as it can potentially disturb the flow of the text if it were .rendered in the translation

Example (6)

| | |
|---|---|
| ST | It is a beautiful thing, the destruction of words. Of course, the greatest wastage is in the verbs and adjectives, but there are hundreds of nouns that can be got rid of as well. It isn't only the synonyms, there are also antonyms. After all, what justification is there for a word which simply the opposite of some other words? A word contains its opposite in itself. Take 'good,' for instance. If you have a word like 'good,' what need is there for a word like bad. 'Ungood' will do just as well-better, because it's an exact opposite, which the other is not. Or again, if you want a strong version of 'good,' what sense is there in having a whole string of vague useless words like 'excellent' and 'splendid' and all the rest of them? (51). |
| TT | إن تدمير الكلمات أمر جميل! وطبيعي أن تكون نسبة التدمير أكبر من الأفعال والصفات. إلا أن ثمة أسماء كثيرة يمكن التخلص منها أيضا، فضلاً عن الأضداد والمترادفات! فما مبرر وجود كلمة لا تعدو أن تكون نقيضاً لكلمة أخرى؟ ألا تحمل كل كلمة نقيضها في ذاتها؟ فلنأخذ كلمة جيد على سبيل المثال. إذا كانت لدينا هذه الكلمة فما حاجتنا على كلمة «سيء»؟ إن « غير جيد» تفي بالمعنى تماماً بل لعلها أفضل لأنها تحمل المعنى المضاد بالضبط بينما لا تحمله الكلمة الأخرى على نحو مكتمل إلى هذا الحد وإذا أردنا تعبيراً أقوى من كلمة جيد فما فائدة أن يكون لدينا هذه المتوالية كلها من كلمات غامضة لا نفع فيها من قبيل «ممتاز» و»رائع» وهكذا دواليك؟ (56). |

In this example, the domestication strategies can be noticed in different ways. The translator re-structured some parts to match the Arabic syntactic and stylistic features. For instance, the first sentence was structurally re-ordered to fit in well with the Arabic syntactic features. Thus, the TT begins with the second half of the ST (the deconstruction of words) adding an Arabic assertive preposition " "إنّto serve the intended purpose) domestication .(Also ,the ST phrase )after all) and the word (simply) were not rendered in the TT for the same purpose (domestication). In addition, the Arabic noun "وجـود" was used to replace the ST adverb of place (is there) which gives the text an Arabic flavor. By the same token, the Arabic verb "لا تعـدو أن تكـون" was created in the translation to make the ST (which simply the opposite of some other words?) more readable in Arabic. Besides, the ST used the word (words) in plural form but it was rendered in TT in the single form "كلمـة", which indicates that the translator has benefited from the linguistic maneuverability to produce almost higher level of the translatorial invisibility. The translator continues to domesticate the example using the question preposition "ألا" in"ألا تحمـل كل كلمـة نقيضهـا فـي ذاتهـا" which is not used in the ST (A word contains its opposite in itself). Furthermore, he added two prepositions "ف" and لـ to the verb (take) "نأخـذ" and added the Arabic word "كلمــة" (word) in the translation to produce "فلنأخـذ كلمــة" which perfectly sounds natural in Arabic and conveys the ST's meaning. In the same vein, the translator opted for the Arabic word "دواليك" to denote the ST phrase (and all the rest of them) which serves the Arabic context and makes the text flow smoothly in its Arabic form.

Example (7)

| | |
|---|---|
| ST | It had been a rash act to come here at all, and sheer folly to arrive together; though it was true that they had come by different routes and only met on O'Brien's doorstep. But merely to walk into such a place needed an effort of the nerve (167). |
| TT | لقد كان مجيئهما نوعا من الطيش. وكان وصولهما معا حماقة صرفة. صحيح أنهما جاءا عبر طريقين مختلفين ولم يلتقيا إلا في أسفل السلم لكن مجرد الدخول إلى مكان من هذا النوع يستلزم جهدا عصبيا كبيرا (177). |

In this example, the involvement of the source text structure is apparent. It stems from the sophisticated structure and the condensation of the intended meaning. Thus, the translator broke the sentence down into shorter sentences to convey the meaning of the ST and maintain the cohesion of the TT. He also made some changes to the ST structural and syntactic features in order to appropriately convey the intended meaning of the ST and preserve the TL system. For example, he did not translate (here at all) which is used in the ST because it may interrupt the flow of the sentence and may sound awkward in the TL if it were translated. In addition, he re-to a noun in the "يجيء" (constructed the beginning of the sentence changing the verb (to come kind or sort) to the TT as a functional item to naturalize) "نوعا" adding the word "مجيئهما" TT in the last "جهدا"was added to the noun "كبيرا" the context. It was also noted that the adjective جهداً عصبياً".phrase of TT in order to naturalize the phrase (an effort of nerve) and rendered it as One more point is that the past form of the verb (needed) in the ST was replaced by the "كبيرا" .(in the TT for the same purpose (domestication "يستلزم" present simple

Example (8)

| | |
|---|---|
| ST | He felt as though he were wandering in the forests of the sea bottom, lost in a monstrous world where he himself was the monster. He was alone. The past was dead, the future was unimaginable (26). |
| TT | شعر أنه تائه يتجول في غابات في قاع البحر ضائعا وسط عالم وحشي كان هو نفسه الوحش فيه. كان الماضي ميتا وكان المستقبل غير قابل للتصور (30). |

The domestication in this example may not be clearly noticed. However, if we closely look at both texts, it can be noted that the text was alerted to meet the Arabic stylistic features. Therefore, the second sentence of the ST (he was alone) was entirely deleted from the TT. This is possibly due to the fact that the meaning of it is already conveyed in the first sentence and translating such a sentence will lead to unwanted repetition. Also, it was shown that the ST's preposition (in) used in the first sentence was substituted by the Arabic noun وسط"" (modest). In addition, the Arabic adverb of place "فيه" was added at the end of the sentence to make it sounds natural in Arabic. In other words, these words "وسط" and "فيه" are functional elements and if not added to the Arabic text would appear awkward. Besides, in the last sentence, the Arabic conjunction "و" (and) was added to link between its two parts in order to obtain more naturalness and make the context more cohesive.

Example (9)

| | |
|---|---|
| ST | Tragedy, he perceived, belonged to the ancient time, to a time when there were still privacy, love, and friendship, and when the members of a family stood by one another without needing to know the reason (30). |
| TT | لقد أدرك أن المأساة كانت شيئاً ينتمي إلى زمن عتيق، إلى زمن كان فيه حب وخصوصية وصداقة... زمن كان أفراد الأسرة فيه يقف أحدهم مع الآخر دونما حاجة إلى معرفة السبب (34). |

The above table shows that the source text was domesticated and amended to correspond to the Arabic writing features. So, the translator here started the first sentence in the TT with a verb and not a noun as it is in the ST. This means that the structure of ST text was changed in favour of the TL (Arabic) stylistic features which normally tend to begin with verbal sentences. In order to make the sentence more fluent in Arabic, the evaluative marker "لقد", the verb"أدرك" and the assertive preposition " "أنّwere added to the TT as these items are frequently used as stylistic features of Arabic writing .It was also shown that the preposition) still (was omitted from the TT for domestication purposes .In addition ,the table above shows that Arabic phrase "زمن كان فيه"" was created in the last sentence (and when the members of a family stood by one another) in order to achieve naturalness of the TT and was translated as"زمن كان أفراد الأسرة فيه يقف أحدهم مع الآخر". The example ended with the change occurred to the ST verb (to know) as it was replaced by the Arabic noun "معرفة" which fits in well with the translated context.

Example (10)

| | |
|---|---|
| ST | He wandered again for whom he was writing the dairy. For the future, for the past---for an age that might be imaginary. And in front of him there lay not death but annihilation. The dairy would be reduced to ashes and himself to vapor (27). |
| TT | تساءل في نفسه من جديد...لمن عساه يكتب هذه المذكرات؟ أمن أجل المستقبل؟ أمن أجل الماضي؟ ... أمن أجل زمن لن يوجد إلا في خياله؟ أمامه لم يكن الموت، بل الفناء! سوف تتحول مذكراته إلى رماد وسوق يتحول هو نفسه إلى بخار (31). |

In this example the ST was domesticated in such a way that suits the Arabic stylistic and syntactic features. So, in the first sentence the phrase "في نفسه", the verb "عساه" and the question mark at the end of it were invented. This was done in order to make it sounds natural and correspond to the Arabic stylistic features. It was also noted that there is a change that occurred in the last sentence as the passive voice in this phrase (the dairy would be reduced) was converted to the active voice "سوف تتحول مذكراته" and the future preposition "سوف" was inserted in the context to make it smoothly flows and corresponds to the Arabic systematic and syntactic features in which this form (active voice) is more frequently used.

Example (11)

| | |
|---|---|
| ST | To hang on from day to day and from week to week, spinning out a present that had no future, seemed an unconquerable instinct, just as one's lungs will always draw the next breath so long as there is air available (152). |
| TT | وبدا أن الانتظار من يوم لآخر، ومن أسبوع لآخر وعيش الحاضر الذي ليس له مستقبل يشبه غريزة لا سبيل إلى قهرها.. (مثلما تستمر الرئتان في التنفس طالما توفر لهما الهواء (160 |

The above example shows that the structure of the ST was re-constructed in such a way that suits Arabic well. Thus, the Arabic verb "بدا" associated with the assertive proposition أنّ was added along with the noun "الانتظار" in this sentence "وبدا أن الانتظار" to denote the ST phrase (to hang on) at the beginning of the sentence. Also, the past simple used in the ST (seemed) was rendered in a present simple form "يشبه" to make it sounds natural in the Arabic context and fits in well with previous and following words. In addition, the phrase (an unconquerable instinct) used in the ST was translated as "لا سبيل إلى قهرها" in which the meaning of the ST was conveyed without looking at the ST's structure or individual words. Besides, it was indicated that some words from the ST were omitted in the process of the translation in order to achieve an optimum domestication and meet the Arabic systematic and syntactic features. This includes words like one's, next breath, there and will. These words are systematically problematic if they are translated and the domestication will be undermined and the sense of foreignness will be felt by the Arabic readers. The example ended with the change emerged in the ST phrase (so long as there is air available) which was rendered as "طالما توفر لهما الهواء". This clearly shows the domestication of the ST by which the English noun available was alerted to the present simple verb "توفر" and "لهما" was created in the TT for such a purpose. With all these changes mentioned in the example, the intended meaning of the ST was conveyed in a domesticated way.

Example (12)

| | |
|---|---|
| ST | Everywhere stood the same solid unconquerable figure, mad monstrous by work and childbearing, toiling from birth to death and still singing. Out of those mighty loins a race of conscious beings must one day come. (221) |
| TT | في كل مكان تقف تلك القامة الصلبة التي لا سبيل إلى قهرها، القامة التي شوهها الإنجاب والكدح الشاق من المهد إلى اللحد... ولا زالت تغني! ولا بد أن يأتي عرق من الكائنات العاقلة من هذه الأصلاب الجبارة ذات يوم (230) |

Again, in this example the ST structure was tailored in such a way that suits the TL structure features. So, the past simple form used in the ST (stood) was rendered in the present form "تقف" and the word (same) was dropped from the TT. In addition, the passive voice was replaced by the active voice using very strong Arabic verb "شوهها" to bring the readers into the scene and enable them to understand the hard time of the described character.

Besides, the order of the noun and the adjective used in the first sentence in the ST (work) and (childbearing) was reversed and rendered"الإنجـاب والكـدح الشـاق". Again, the translator opted for these adjectives to allow the readers to imagine and emotionally live the situation as the connotation of the added adjective"شـاق" (uphill) brings to mind various mind states that can be imagined. The example continues to take the writer a step further towards the readers for domestication purposes where the Arabic phrase "مـن المهـد إلـى اللحـد" was used in the translation to denote the English phrase (from birth to death) which can be simply referred to as"مـن الـولادة إلـى الوفـاة". The denotation and connotation of such an Arabic phrase "مـن المهـد إلـى اللحـد" makes the context very natural and seems to be un-translated.

Example (13)

| | |
|---|---|
| ST | When the meaning of the words had sunk in, a chilly shuddering felling had taken possession of his body. He had the sensation of stepping into the dampness of a grave, and it was not much better because he had always known that the grave was there and waiting for him (159). |
| TT | وعندمـا اتضـح لـه معنـى تلـك الكلمـات انتابـه إحسـاس برجفـة بـاردة اسـتولت علـى جسـده وشـعر بأنـه يخطـو خطـوات صـوب رطوبـة القبـر ولـم يكـن الأمـر أفضـل كثيـرا لأنـه عـرف دائمـاً أن ثمـة قبـرا هنـاك ينتظـره (168). |

The above table indicates that the presented example was domesticated through various means. One of which is the choice of the individual words. For instance, in the first sentence the verbs "شـعر" , "اسـتولت", "انتابـه" were used to render the ST's words (felling, had taken possession and had the sensation) respectively. Such a choice of verbs left a great sense of Arabic and perfectly functions to convey the intended meaning. Changing the form of words used in the ST from the nouns (feeling) and (possession) to verbs "انتابـه" and "اسـتولت" is another means of domestication. It also should be stated that connecting between the two sentences of the ST by the conjunction "و" (and) is a further functional means that unifies the two sentences and makes the context more cohesive in the Arabic context. In addition, it was noticed that the last part of ST (the grave was there and waiting for him) was translated as "أن ثمـة قبـرا هنـاك ينتظـره" in which an assertive proposition " "أنّand the adverb of placeثمـة" " were added along with the change that occurred to the past continues form used in the ST (was waiting) which was translated in a present simple form "ينتظره". Such changes make the translation flow smoothly and correspond to the feature of Arabic stylistic writing.

Example (14)

| | |
|---|---|
| ST | And then suddenly the life would go out of them and they would sit around the table looking at one another with extinct eyes, like ghosts fading at cock-crow (295). |
| TT | ثـم تخبـو الحيـاة فيهـم علـى نحـو مفاجـئ فيجلسـون حـول الطاولـة ينظـر أحدهـم إلـى الآخـر بعينيـن مطفأتيـن مثـل أشـباح تضمحـل عنـد بزوغ الفجر (307). |

The above table presents that the ST is adequately domesticated in many occasions. At one

occasion, the word (then) used in the ST was omitted from the translation to avoid any interruption if it were rendered. Elsewhere, the English phrase (would go out) was rendered as "تخبـو" to allow the Arabic readers to feel the described situation and to conceal the foreignness of the text. Furthermore, the noun used in the ST (looking at) was changed to a verb "ينظـر" and not literally translated in order to domesticate the text. In addition, the Arabic verb used in the translation "تضمحـل" as an equivalent to the English word (fading) and the collocation "بـزوغ الفجـر" to convey the meaning of cock-crow suffice to cover the presence of the translator and produce a good context in the Arabic translated text.

Example (15)

| | |
|---|---|
| ST | The music went on and on, minute after minute, with astonishing variations, never once repeating itself, almost as though the bird were deliberately showing off its virtuosity. Sometimes it stopped for a few seconds, spread out and resettled its wings, then swelled its speckled breast and again burst into song (124). |
| TT | تواصلت الموسيقى وتواصلت دقيقة بعد دقيقة بتنوعات ساحرة من غير تكرار...كأن الطير كان يتعمد استعراض مهارته الفنية (فكان يتوقف بضع ثوان أحيانا فيفرد جناحيه ثم يعيدهما كما كانا ثم ينفخ صدره الأرقط ويمضي في غنائه من جديد (131). |

In this example the first sentence was almost three lines with overlapping and correlating meanings and the second sentence is almost at the same length. This caused an incompatibility between the translation and the ST if it was literally translated in terms of structural and meaning perspectives. Thus, in order to domesticate the text and produce readable and ineligible text in the TL, the translator had to take one extra mile and twist the ST's structure to fit in well with the TL's structure and not distort the original meaning of the ST. Therefore, the two sentences of the ST were introduced in the translation in one long sentence using the Arabic connector "ف" attached to the past simple "كان" (was) to obtain the cohesion of the text and not distort the original meaning. In addition, the English phrase (never once repeating itself) was adapted into Arabic and rendered as "مـن غيـر تكـرار". Also, the collocation "صـدره الأرقـط" is used in the translation to optimize the domestication as the connotation of the Arabic word "الأرقـط" carries a deep meaning that may not be fully understood by non-native Arabic speakers.

In addition, the verbs used in the second sentence of the ST were presented into the past forms (stooped, spread out, resettled, swelled and burst) but all these verbs are presented in the present forms in the translation for the sake of domestication and rendered as ,"يعيـد", "يفـرد", "يقـف" "ينفـخ", "يمضـي"" respectively. Besides, the last part of the source text (again burst into song) was translated as "ويمضـي فـي غنائـه مـن جديـد" in which the word (again) at the begging of the phrase was translated "مـن جديـد" and came the last word in the TT.

Also, the English verb used in the ST burst can be translated as "ينفجـر" but such a word is not

appropriate in such a context. So, the translator opted for"يمضـــي" which carries the meaning and fits well in with the context. Also, it was indicated that the phrase (into song) was rendered as "فـــي غنائـــه" in which the Arabic pronoun "الهـــاء" was added in the translation as a functional option. All these means were followed in this example to achieve the highest degree of domestication and cover the presence of the translator.

**5- Discussion**

The data analyzed in the last section illustrates that domestication as a translation strategy followed in the text under study is a more effective and productive method by which the meaning of the ST is transferred and the features of the TL are preserved. It makes the text more intelligible and readable in the TL following the common features of the Arabic writing style. This includes breaking the long sentences down into short ones or rewriting them if the structure is sophisticated. It also entails using the figurative language or metaphorical sense to convey the meaning in Arabic flavor. Also, the use of cohesive markers and propositional connectors were noticed in the process of the analysis. They were used to unify the text and make the text more cohesive. Consequently, the ST structural and stylistic features of the English text were changed or modified in favor of the Arabic writing stylistic and syntactic features. This can be either entirely re-constructed the sentences or just contain a few changes within the structure to correspond to Arabic writing features in the selected examples. This includes the use of the active voice instead of the passive voice, changing the noun to a verb or adjective or vice versa and using the verbal sentence to replace the nominal one in the ST or the other way around. All these means were utilized to get the closest meaning of the ST and convey it more appropriately in the TT (Arabic). The analysis also reveals that the translator tends to apply a free translation method which seems to be more appropriate for the domestication rather than word for word translation. He was more concerned with the meaning of the ST and how to adequately domesticate it in accordance with the Arabic stylistic and systematic features. It was apparent from the analysis that the domestication method was applied at different levels in the corpus under investigation; words, phrases and sentences level. In his law of translation, the law of growing standardization, Toury (1995) asserts that ST linguistic forms can be modified or replaced by the common linguistic forms in the TL. Therefore, the linguistic features of the ST at hand were changed or modified in many occasions to flow smoothly in Arabic and get the meaning conveyed without compromising the accuracy of the translation. Different strategies were adapted in the process of the translation to maximize the benefit of such a law and ease the task of domestication.

It was noted that addition was one good strategy employed by the translator. It was generally employed when there is mismatching between the ST and the TT and additional information are needed. It was used to remove any ambiguity in the ST meaning and make the TT flows

smoothly. Newmark (1988) states that the information added in the translation could either be cultural, technical or linguistic. The translator, however, tends to add linguistic aspects, words or phrases. The added elements can be either out of necessity like "البنـاء" in this phrase "وكان مدخـل البنـاء" to denote the ST phrase (the hallway) or optional for stylistic modification like "الشـاق" in the phrase "شـوهها الكـدح الشـاق والإنجـاب" in the translation of the English phrase (mad monstrous by work and childbearing) along with many examples provided in the analysis section.

Omission or deletion of information was another helpful strategy followed by the translator as shown in the examples processed in the previous section. It was more notable when the purpose is to avoid repetition, redundancy and the information of less value. It is also employed when it may affect the recipient′s perspectives or interrupt the flow of translation or there is a gap between the ST and the TT caused by rendering certain elements. This strategy includes deleting words, phrases and rarely a whole sentence. It should be stated that although the translator has used the omission as a strategy to domesticate the text, this has no significance on the accuracy and faithfulness to the ST in the corpus under study.

The analysis also clearly indicates that transposition is another means followed by the translator to domesticate the text. According to Vinay and Darbelnet (1995), this strategy is the most common one used by translators. It means that the translator replaces one part of the speech while maintaining the sense of the ST (Munday, 2001: 57). Therefore, changing the ST elements from a nominal sentence to a verbal one, from the passive voice to an active voice, from a noun to a verb or an adjective or vice versa to meet the Arabic stylistic feature is commonly used in the translation under investigation as shown in the analysis.

It was also revealed that the domestication was achieved through adaptation. Although this kind of strategy may conflict with the faithfulness to the ST, it is necessary sometimes to produce a readable TL as Toury (1995) suggests. It is considered to be the freest form of translation which implies re-constructing the ST and amending it in order to meet the TL rules and systematic features (Newmark, 1988). This can be seen in many examples in the data analyzed and the following examples clearly demonstrate this strategy. For example, in one occasion we found that this phrase "مـن المهـد إلـى اللحـد" was opted for to render the ST's phrase (from birth to death) which embodies Arabic in the reader's mind as such a phrase carries strong connotations in the Arabic language which might not be felt by non-native speakers of Arabic. Elsewhere we found this phrase"فيـه وزمـن كان" in this sentence"زمـن كان أفـراد الأسـرة فيـه يقـف أحدهـم مـع الآخـر" to translate this sentence (when the members of a family stood by one another(. It was used for a stylistic and rhetoric purpose as the text will be awkward if this phrase left un-added. It was clear that this strategy was followed to promote the text and make it flow more smoothly according to the Arabic stylistic and systematic features in order to generate a domesticated text.

## 6- Conclusion

The current study mainly investigated the translator's potential hidden tasks in the Arabic translation of the English novel (1984). It aimed at exploring general steps taken by the translator to render the text according to certain Arabic stylistic, syntactic and systematic features. The study reveals that different ways and steps were noted in the process of the translation which fall under the strategies put forward by Vinay and Darbelent (1995) namely, transposition, adaptation, omission and addition. Each strategy was utilized to achieve certain aims and function well to maximize the benefit of domestication approach. The study has concluded that such a method in translation is more productive and effective in producing a text that corresponds to the TL stylistic and systematic features while at the same time it conveys the meaning of the ST without distorting it or compromising the accuracy. However, the researcher faced different limitations while conducting this research paper. The length of the research was the major limitation as it had to meet specific requirements; the research paper should not exceed a certain number of pages for publication. Hence, the researcher had to comply with such a policy adopted almost by all prestigious journals worldwide, including the Shaqra University Scientific Journal. With this in mind, the volume of corpus gathered for the purpose of the study was reduced and the research objectives were equally brought down. Therefore, the research has highlighted some seminal issues left yet not attempted in this research paper for further investigation. This includes the culture-specific elements and the pragmatic discourse found in the novel and how such elements were approached by the translator. Equally important, the negative impact and shortcomings of the .translation method under discussion can be another good piece of work for future investigation

**References**

Abdul Razak, Z. (2015) Modern Media Arabic: A study of word frequency in World affairs and sports section in Arabic newspapers. Unpublished doctoral thesis, Birmingham University, Birmingham.

Aissi, L. (1987) An analytical Study of the process of translation (With special reference to English / Arabic). Unpublished thesis, Salford University.

Alshamrani, S. (2017) English borrowings used in Saudi Arabian newspapers. A case study of three Saudi newspapers. Unpublished PhD thesis. Aberdeen University.

Berkes. G (2000), Language as the "Ultimate Weapon" in Nineteen Eighty-Four. http://www.berkes.ca/archive/berkes_1984_language.html.

DeCapua, A and Trotter, E. (2005) The role of the literary translator in the new Europe and the literary translator as role model. LHS volume 1.3 P 447–462.

Hama. B. (2015) Language as an oppressive device in Orwell's 1984. International Journal of Humanities and Cultural Studies ISSN 2356-5926.

Obeidat, H. (1998) Stylistic Aspects in Arabic and English Translated Literary Texts: A Contrastive Study. Volume 43.

Orwell, G. (1949) 1984. New York: New American Library.

Shuttleworth, M and Cowie, M. (2004) Dictionary of Translation Studies. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Siregar, R., Sinar, S., Lubis, S. and Muchtar, M. (2015) Domestication and Foreignization in The Process of Translation of the 8th Habit. Covey into Bahasa Indonesi. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, Issue 4. PP 53-63

Szilágyi, A. (2012) Invisible Authors and Other Illusionists: Hungarian Translation in the First Half of the Twentieth Century, eSharp, Issue 19: Reality/ Illusion. pp. 78-100.

Toury, G. (1995) Descriptive translation studies and beyond. Amsterdam Mass: John Benjamins Publishing Company.

McAuliffe, K. (2016) Hidden translators: The Invisibility of Translators and the Influence of Lawyer-Linguists on the Case Law of the Court of Justice of the European Union. Language and Law / Linguagem e Direito, Volume. 3(1), p. 5-29

Munday, J. (2001) Translation Studies. London: Routledge.

Newmark, P. (1988) A textbook of translation. New York: Prentice-Hall International.

Nida, E and Taber, C. (1969) The Theory and Practice of Translation. Leiden: Brill.

Nida, E. (2001) Language, Culture and Translating. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Nord, C. (1997) Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained, Manchester: St. Jerome.

Venuti, L. (1998) The Scandals of Translation: towards an ethics of difference. London: Routledge.

Venuti. L. (1995) the translator's invisibility. A history of translation. London: Routledge.

Vinay, J. P. and Darbelnet, J. (1995) Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation. J. C. Sager, &M. J. Hamel (Ed.). Philadelphia, PA: John Benjamins

Publishing Company.

Yang, L. (2013) A Survey on Domestication and Foreignization Theories in Translation. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 1, pp. 175-179.

أورويل, ج.. (1949). 1984 (ترجمة الحارث النبهان). مصر: دار التنوير والنشر. الطبعة الرابعة 2016