





جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة جامعة شقراء

دورية علمية محكمة



جامعة شقراء
Shaqra University

العدد الثالث عشر - جمادى الآخر ١٤٤١ هـ - فبراير ٢٠٢٠ م

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

حقوق الطبع محفوظة
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

عنوان المراسلة

مجلة جامعة شقراء، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية
Sujournal@su.edu.sa

رئيس هيئة التحرير
الدكتور عبدالرحمن بن محمد الشهراني

مدير التحرير
الدكتور جهاد صبحي القطيط

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور سعد بن الحاج بكري	الأستاذ الدكتور إبراهيم بن عبدالكريم العيبان
الدكتور مطلق بن مقعد الروقي	الدكتور أحمد بن عبدالدايم عبدالجليل
الدكتور عبدالله بن سعود المطوع	الدكتورة خلود بنت طلال محمد الحساني
الدكتورة نجلاء بنت حسني أمين محمد	

سكرتير التحرير

أ/محمد بن عبدالله عبدالعزيز المهنا

رقم الإيداع: ١٤٣٤/٨٢٢٠ بتاريخ: ١٤٣٤/٠٨/٢٣ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد): ١٦٥٨/٦٥٤٩

فواعد النشر

مجلة جامعة شقراء، مجلة دورية محكمة تصدرها الجامعة، تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي، تقوم هيئة تحرير المجلة بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بمجال المجلة. وتقدم البحوث الأصلية التي لم يسبق نشرها، كما لا تنشر الأبحاث إلا بعد تحكيمها وقبولها للنشر، ويتحمل الباحث/ الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة الموضوع والمراجع المستخدمة، وتعتبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج واستنتاجات مؤلفيها - فقط - وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

- البحوث الأصلية في مجال اهتمامات المجلة.
- المقالات الاستعراضية التي تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين.
- نقد الكتب.

ضوابط النشر

- تحتفظ المجلة بحق إجراء تعديلات للتنسيقات التحريرية للمادة المقدمة، حسب مقتضيات النشر.
- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، يرفق 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 تقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت. ويتضمن الملخص فكرة مختصرة عن موضوع الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها، ولا يزيد عن ٢٥٠ كلمة.
- يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال والرسوم داخل المتن، وتكون صفحاته مرقمة ترقياً متسلسلاً باستخدام برنامج Ms Word، وخط Traditional Arabic مع مراعاة أن تكون الكتابة بينط ١٤ للمتن و١٢ للهوامش. بالنسبة للغة الإنجليزية فتكتب بخط Times-Roman وبينط ١١. ويتم إرسال نموذج لوضع البحوث على صورته بدقة بالغة فور التواصل مع المجلة، وبعد تعديله يرسل إلى المجلة بصيغتي Ms Word و PDF إلى البريد الإلكتروني للمجلة.
- يكتب عنوان المقال، 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 وتطبع في صفحات مستقلة، ويكتب عنوان الجدول في الأعلى، أما عنوان الشكل فيكتب في الأسفل بحيث يكون ملخصاً لمحتواه.
- يجب استخدام الاختصارات المقننة دولياً بدلاً من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم و٪ (لكل من سنتيمتر، مليمتراً، كيلومتراً، والنسبة المئوية، على التوالي). يفضل استخدام المقاييس المترية، وفي حالة استخدام وحدات أخرى يكتب المعادل المتري لها بين أقواس مربعة.
- تستخدم 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.
- المستلآت: يحصل المؤلف/ المؤلفون على (١٠) مستلآت عن كل بحث بدون مقابل.
- لا تعاد البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.

كثابۀ قائمۀ المراجع باللفء العربيف

أولاً: تكفب المراجع في المتن مباشرة بعد الاقتباس بالنص منها:

- يوضع بين قوسين، ويذكر الاسم الأخير للمؤلف، وسنة النشر، ورقم الصفحة مثل:
(الساعاف، ١٩٧٥: ٥٢)، (المفلوف، ١٤١٧هـ: ٤)، (أفم وأفرون، ٢٠١٢)
- إذا اسفءم الكافب أكفرف من مرجع لمؤلف واحد وكافف منشورة في سنة واحدة، فيعطي للأول رمز (أ)، وللثافف رمز (ب)، مثل:
(الآلففة ١٤١٦هـ أ: ٣٢) و(الآلففة ١٤١٦هـ ب: ٧٩)
- ثافياً: ترتب الأسماء هآائياً في قائمة المراجع في نهاية البءف:

- الكفب بمؤلف واحد: اسم العائلة، الاسم الأول والأوسف (سنة النشر) عنوان الكفاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة - إن وفءف - وأرقام الصفءاف.
- الكفب بمؤلفين: اسم العائلة للأول، الاسم الأول والأوسف، اسم العائلة للثافف، الاسم الأول والأوسف (سنة النشر) عنوان الكفاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة - إن وفءف - وأرقام الصفءاف.
- الكفب بفلافة مؤلفين أو أكفر: اسم العائلة، الاسم الأول والأوسف، وآفرون (سنة النشر) عنوان الكفاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة - إن وفءف - وأرقام الصفءاف.
- فصل أو دراسة مضمفة في كفاب: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان البءف، اسم المءرر، عنوان الكفاب، مكان النشر، الصفءاف.
- الدورفاف: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان المقال، اسم الدورفة، رقم المآلء والعدد، الصفءاف.
- الأعمال غير المنشورة (الرسائل) اسم العائلة، الاسم الأول (السنة) عنوان الرسالة، نوع الرسالة، الجامعة أو المؤسسة، المكان، الصفءاف.
- الكفب المءرمة: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان، اسم المءرجم سنة نشر المءرمة، دار النشر، مكان النشر.
- مصادف الإنترنت: اسم المؤلف، (فارفخ النشر أو فءفءف الموقع أو فارفخ اسفرفاع الموقع)، العنوان أو وصف الوففة، العنوان الكامل للعمل، معلوماف أخرى، الرابط الإلكتروني، رقم المآلء، أرقام الصفءاف.

المراسلة

فرفسل البءوف المراء نشرها وجميع المراسلاف الأفرى لمءفر فءرفر مآلة جامعة شقراء عن فرفق البرفء الإلكتروني للمآلة:

Sujournal@su.edu.sa

المحتويات

محور القانون

الأبحاث باللغة العربية

تأسيس جمعية الملاك المشتركين بين الالتزام والمسؤولية المدنية "دراسة مقارنة" (٣٥-١)

علي بن إبراهيم بن عبدالله الدهيمي

محور اللغة العربية

الأبحاث باللغة العربية

عَنْعَنَةُ ابْنِ مَظْطُورٍ وَمَرْكَزِيَّةُ ابْنِ جُنِّي فِي بِنْيَةِ اللَّفْظِ الْعَرَبِيِّ "إِحْصَاءٌ وَتَحْلِيلٌ" (٦١-٣٧)

علي نجار محمد حسن

محور العلوم التربوية

الأبحاث باللغة العربية

فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم وبعض عادات

العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط (١٠٢-٦٣)

عبدالرحمن بن يوسف شاهين

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس

العادية (١٢٤-١٠٣)

علي بن فهد الدخيل

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية

بمحافظة محايل عسير (١٦٢-١٢٥)

عبدالرحمن إبراهيم علي عسيري

التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل للتعاقب الوظيفي (١٩٤-١٦٣)

حسن بن عبد العزيز الداود

الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية وسبل حمايتها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (٢٣٠-١٩٥)

طلال بن عبدالله الشريف

أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف ... (٢٦٦-٢٣١)

محمد حوال العتيبي

أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة شقراء (٢٩٢-٢٦٧)

عبدالرحمن بن عبدالعزيز السدحان

محور الآداب

الأبحاث باللغة الإنجليزية

الإبحار عبر الرمزي إلى الخيالي والتوق للواقعي في شعر ستيفي سميث: دراسة تحليلية نفسية من منظور جاك لاكان (١٣-١)

عماد سعيد السيد إبراهيم

التأرجح بين الحقيقة والخيال في الرواية الصحفية الأمريكية: دراسة لرويتي "بدم بارد" لترومان كابوتى و"جيوش الليل"

لنورمان ميلر (٢٧-١٥)

أحمد محمد عبود محمد

تأسيس جمعية الملاك المشتركين بين الالتزام والمسؤولية المدنية "دراسة مقارنة"

علي بن إبراهيم بن عبد الله الدهيمي

أستاذ القانون المدني المساعد - قسم القانون

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء

جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٣/٧/١٤٤٠هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٦/٨/١٤٤٠هـ)

تأسيس جمعية الملاك المشتركين بين الالتزام والمسؤولية المدنية "دراسة مقارنة"

علي بن إبراهيم بن عبد الله الدهيمي

أستاذ القانون المدني المساعد - قسم القانون

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء

جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

يعد تأسيس جمعية الملاك المشتركين أحد الالتزامات المفروضة على ملاك العقار المشترك المقسم إلى وحدات عقارية يزيد عددها على عشر وحدات ويتجاوز عدد ملاكها خمسة، ويرجع السبب في فرض تأسيس جمعية الملاك إلى تحقيق جودة إدارة العقار والمحافظة على البناء وضمان حسن الانتفاع به، ورغم ما لها من الدور الهام في تحقيق التعايش بين الملاك المشتركين، إلا أننا نجد أن الإقدام على تأسيسها من قبل الملاك للاضطلاع بدورها محدود جداً، وتقوم وزارة الإسكان بجهود كبيرة في تحقيق التوعية نحو تأسيس هذه الجمعيات رغم التغيير الذي قامت به الوزارة مؤخراً في اسم هذا النوع من التكتلات، من جمعيات إلى اتحادات خلافاً للتسمية النظامية، الأمر الذي دعانا إلى بحث ماهية هذه الجمعيات والاختلاف الواقع في تسميتها، ومدى فاعلية الإلزام بالتأسيس في القواعد القانونية المنظمة لجمعيات الملاك، والمسؤولية المدنية التي تقوم على الملاك نتيجة لإخلالهم بهذا الالتزام، دراسة مقارنة بين النظام السعودي وبعض القوانين العربية التي اعتنت بتنظيم جمعيات الملاك، انطلاقاً من واقعها الذي يؤدي هذا النوع من المسكن أهمية شديدة.

الكلمات المفتاحية: جمعية الملاك المشتركين، جمعية الملاك، اتحاد الملاك.

The Establishment of a Co- owners Association between Obligation and Civil Liability

Ali Ibrahim Abdullah Aldehimi

Assistant Professor of Civil Law - Law Department
Faculty of Science and Humanities in Huraymla - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The establishment of a co-owners association is one of the obligations imposed on the owners of any joint property divided into more than ten units and has more than five owners. In fact, the establishment of owners associations was meant to achieve the quality of the property management, to maintain its construction and to ensure its proper usage. In spite of the important role of the co-owners associations, the establishment of these associations by owners to carry out their role is very limited. That is why the Ministry of Housing exerts significant efforts to raise awareness regarding the establishment of these associations, despite the recent change of the name of this kind of groupings from “ associations “ to “ unions “ by the Ministry. Accordingly, studying these associations, disagreement about their naming, the effectiveness of the legal rules governing their practices, and the owners’ civil liability for breaching of their obligation are needed. The paper is a comparative study of Saudi law and some Arab laws concerning the organization of owners associations, based on the reality which attaches considerable importance to this type of housing.

Keywords: co-owners association, owners association.

مقدمة

تساهم الشقق في إيجاد علاج للأزمة السكنية، بالإضافة إلى الحد من اتساع وتمدد الرقعة السكانية في المدن، في ظل زيادة عدد سكان المدن وتوسع رقعة المدن، حيث لم يكن من بد في إعادة النظر في مفهوم المسكن وإيجاد أشكال تحد من تمدد المدن، وذلك من خلال التوجه نحو التوعية بنشر مفهوم تحويل المسكن من المسكن الفردي إلى الشقق السكنية، وتشير المؤشرات العدلية في المناطق، التابعة لوزارة العدل إلى أن عدد الصفقات المتعلقة بالشقق بين عامي ١٤٣٠هـ و١٤٣٩هـ تجاوزت المئة ألف صفقة، وإلى أن هناك زيادة في الإقبال على شراء الشقق السكنية حيث كان معدل الصفقات المتعلقة بالشقق عام ١٤٣٠هـ ١٦٥٣ صفقة، بينما في عام ١٤٣٩هـ بلغ ١٦٤٧٨ صفقة، إلا أنه يبقى أن هناك بعض المخاوف المتمثلة في طريقة تنظيم عملية الاستفادة من المرافق والأجزاء المشتركة، وصيانتها والمحافظة عليها، تؤثر على تحقيق أهداف المسكن، ووجود تعايش أمثل بين الملاك المشتركين ينعكس على الراحة وتحقيق الانتفاع الكامل من الوحدة السكنية ومرافقها، كما قد يكون له دور فاعل في اتخاذ قرار شراء الشقق، أو العزوف عنها، بالنسبة لأولئك الراغبين في تملك هذا النوع من المساكن، وقد عمل المنظم في المملكة العربية السعودية على إيجاد الحل لهذه المشكلة من خلال نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٥ وتاريخ ١١/٢/١٤٢٣هـ، ولأئحته التنفيذية الصادرة بقرار من وزير الشؤون البلدية والقروية رقم ١١٩٨٥ في ٢١/٢/١٤٢٤هـ، التي نظمت عملية صيانة المرافق والأجزاء المشتركة والمحافظة عليها من خلال تأسيس جمعية بين ملاك الوحدات العقارية المفردة، ومنذ صدور النظام إلى وقتنا الحالي نجد أن عمل تلك الجمعيات محدود جداً، رغم أهميتها المنطلقة من التزاماتها في حسن تنظيم الانتفاع بالمرافق والأجزاء المشتركة والمحافظة عليها من الهلاك، وما قد يُرتب ذلك من الضرر سواء على أحد الملاك أو الغير.

الأمر الذي دعانا إلى التساؤل عن مدى فاعلية القواعد القانونية المنظمة لإنشاء جمعية الملاك في تحقيق الغاية المرجوة منها، والمسؤولية المدنية للملاك المشتركين الناشئة عن إخلالهم بتأسيس جمعية الملاك، وبحثها من خلال العنوان الذي ارتأينا شموله لجميع جوانب الموضوع وهو (تأسيس جمعية الملاك المشتركين بين الالتزام والمسؤولية المدنية "دراسة مقارنة").

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من الدور المناط بجمعية الملاك، والمتمثل في ضمان حسن الانتفاع بالعقار المشترك، وجودة إدارته، وما له من الأثر في زيادة الاطمئنان والاقبال على تملك الشقق السكنية من جهة، ومن جهة أخرى المحافظة على الثروة العقارية التي تجاوزت المئة ألف والتي تشير إلى أن عدداً منها بحاجة إلى صيانة المرافق والأجزاء المشتركة، ورغم هذه الأهمية نجد أن دور هذه الجمعيات في الواقع محدود، الأمر الذي يشير إلى أهمية دراسة مدى فاعلية نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها ولأئحته التنفيذية في الحث على تأسيس جمعيات الملاك والالتزام به.

وتتعاظم أهمية هذه الدراسة عندما يترتب على الإهمال بواجب تأسيس جمعية الملاك والقيام بالتزاماتها ضرر إما بالنسبة لأحد الملاك أو الغير، ما جعل هذه الدراسة محلاً للكشف عن مدى مسؤولية الملاك المدنية عن الإخلال بهذا الالتزام، وإلى أي حد تتساوى مسؤوليتهم، والبولن بين المبادر في القيام بالتزامه في تأسيس الجمعية ومن أهمل هذا الالتزام.

مشكلة الدراسة

تظهر إشكالية هذه الدراسة في ضعف إقبال الملاك المشتركين على تأسيس جمعية الملاك^١، رغم أهمية الدور الذي تضطلع به هذه الجمعية في تحقيق التعايش بين الملاك المشتركين، وإلزام النظام بتأسيسها، الأمر الذي يحدونا إلى بحث مدى فاعلية نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها ولأئحته التنفيذية في الحث على تأسيس جمعيات الملاك، ومدى قدرته على إيجاد الوسائل اللازمة المرغوبة والدافعة لإلزام ملاك الوحدات العقارية المشتركة بتأسيس الجمعيات والاضلاع بدورها المناط بها، وفي المقابل ما مدى مسؤولية الملاك المدنية عن تعويض الأضرار الناشئة والمترتبة عن الإخلال بهذا الالتزام؟، وإلى أي حد تقوم هذه المسؤولية؟، وما نوع هذه المسؤولية هل هي عقدية رغم أن الموجب لتأسيس الجمعية النظام، أم تقصيرية؟

منهج الدراسة

يسهم كل من المنهج الوصفي والمنهج التحليلي في معالجة هذه الدراسة، بصورة يتحقق في ضوئها وضع الظاهرة في محيطها القانوني، لتحديد قدرة النصوص القانونية على تحقيق الأهداف المتوخاة منها، في العمل على جعل جمعيات الملاك تضطلع بدورها في تنظيم الانتفاع بالمرافق والأجزاء المشتركة في العقارات المشتركة ذات الأجزاء المضروزة، وحسن إدارتها، ورسم معالم المسؤولية المدنية الناشئة عن الإخلال بهذا الالتزام، بالإضافة إلى المنهج المقارن من خلال المقارنة ببعض القوانين العربية للوقوف على آلياتها في معالجة مشكلة الدراسة للخروج بثمرة الدراسة وفقاً لنسق شمولي تتكفل به خطة الدراسة.

خطة الدراسة

ترتكز مشكلة الدراسة على عدد من العناصر التي يقوم في مقدمتها تحديد مدى قدرة نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها ولأئحته التنفيذية على الحث والإلزام بتأسيس جمعيات الملاك لتتعرف من خلاله على توصيف نطاق تأسيس جمعيات الملاك وماهيتها ليتحصل لنا معرفة حالات وجوب تأسيس الجمعية وحالات الجواز، وحقيقة جمعيات الملاك وأثر الاختلاف في التسمية بين النظام، والواقع، لنهدف من خلاله إلى بحث مدى فاعلية إلزام النظام بتأسيس جمعية الملاك وأثره، وإذا كان من المتصور بل الواقع عدم التزام بعض الملاك

١ لم يتيسر لي الحصول على إحصائية دقيقة تبين عدد جمعيات الملاك في السعودية، عدا الخبر المنشور في صحيفة المدينة عام ٢٠١٨م، والذي يشير إلى أن عدد اتحادات الملاك التي تم تسجيلها بلغ ١٠٠٠ اتحاد فقط، ينظر: <https://www.al-madina.com/article/559407>.

بتأسيس الجمعية لذا كان من الواجب بحث مسؤولية الملاك المدنية الناشئة عن إخلالهم بالالتزام بتأسيس الجمعية، ليكون حديثنا بداية عن ماهية وطبيعة المسؤولية المدنية للملاك عن الإخلال بتأسيس جمعية الملاك، ونثني بتقييم موقف نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها ولائحته التنفيذية تجاه أحكام المسؤولية المدنية، وعليه فستكون خطة البحث كالتالي:

المبحث الأول: نطاق تأسيس جمعيات الملاك المشتركين، ومدى فاعلية الإلزام.

المطلب الأول: توصيف نطاق تأسيس جمعيات الملاك وماهيتها.

المطلب الثاني: مدى فاعلية النصوص النظامية في الإلزام بتأسيس جمعيات الملاك.

المبحث الثاني: المسؤولية المدنية الناشئة عن إخلال الملاك بالالتزام بتأسيس الجمعية.

المطلب الأول: ماهية وطبيعة المسؤولية المدنية الناشئة عن الإخلال بتأسيس جمعية الملاك.

المطلب الثاني: موقف نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها من أحكام المسؤولية المدنية.

ونرى أن هذه الهيكلة مناسبة للوقوف على إشكالية هذه الدراسة، واقتراح الحلول من خلال النتائج

والتوصيات.

المبحث الأول: نطاق تأسيس جمعيات الملاك المشتركين، ومدى فاعلية الإلزام

يشكل تكتل الملاك المشتركين في ملكية العقارات المشتركة ضمن مجموعة يصطلح عليها جمعية الملاك أو اتحاد الملاك طريقاً لحسن إدارة الملكية المشتركة وضمان حسن الانتفاع بها، إذ تعد جمعية الملاك جهازاً تنظيمياً داخل منظومة العقار، وبدونه يصعب تدبير الحياة الإدارية للعقارات المشتركة، لتوقف ذلك على صدور قرارات تنظيمية لابد للملاك المشتركين من المساهمة في إصدارها، ويشق القيام بهذا الدور في حالة عدم تأسيس جمعية الملاك، ومن ثم انخفاض مستوى إدارة الأجزاء المشتركة وتدهورها، إذ اشتراك مجموعة من الملاك وانتفاعهم على صعيد واحد بأجزاء مشتركة سينتج عنه في أحوال ليست بالقليلة العديد من الخلافات والتباين في وجهات النظر، لأجل هذا الأمر قام المنظم بسن نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها، والذي تضمن وجوب تأسيس جمعية للملاك في حالات، وجوازه في أخرى، لإدارة العقار وضمان حسن الانتفاع به كما ورد في المادة العاشرة من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها الصادرة عام ١٤٢٤، ورغم هذا يلاحظ أن دور هذه الجمعيات لم يصل حد المأمول، وقد يكون هذا نتيجة عدة أسباب منها إيقاف تسجيل جمعيات الملاك من قبل وزارة الشؤون الاجتماعية المختصة آنذاك، إلا أنه لا يمكن القول بأن هذا هو السبب الوحيد أو الرئيس في عدم التزام ملاك الوحدات المشتركة بتأسيس الجمعيات، إذ لم يوقف التسجيل إلا بعد عدة سنوات تقارب العشر من سن نظام الوحدات العقارية ولائحته التنفيذية، ثم إنه نقل الإشراف على جمعيات الملاك المشتركين إلى وزارة الإسكان، والوزارة تعمل على تطبيق وتفعيل النظام فترة تزيد على الثلاث سنوات، ورغم ذلك ما زال الإقبال دون المأمول، الأمر الذي استلزم بحث مدى فاعلية نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها ولائحته التنفيذية في الحث على

تأسيس جمعيات الملاك والالتزام به، وذلك من خلال أولاً بيان نطاق تأسيس جمعيات الملاك، ثم مدى فاعلية نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها في الحث والإلزام بتأسيس جمعيات الملاك ثانياً.

المطلب الأول: توصيف نطاق تأسيس جمعيات الملاك وماهيتها

يعد نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها المصدر والمستند النظامي لتأسيس جمعيات الملاك المشتركين، حيث تضمن النظام الذي صدر عام ١٤٢٣هـ أحكاماً تنظم عملية تأسيس جمعيات الملاك المشتركين، وجعلها بين حالة وجوب وجواز، إذ نصت المادة التاسعة من النظام على أنه يجب على ملاك العقار المشتركين في حال كان عددهم يزيد عن خمسة ملاك، وكان العقار مقسم إلى أكثر من عشر وحدات عقارية، أن يكونوا جميعاً فيما بينهم لمصلحة العقار، فحد الوجوب الزيادة على عشرة وحدات وخمسة ملاك، بينما يكون جائزاً تأسيس الجمعية في حال كان عدد الملاك خمسة فأقل أو كانت الوحدات العقارية عشرة فأقل، وهذا هو نص النظام، في حين يلاحظ أن اللائحة قد خالفت النظام في حد الوجوب من الجواز، حيث أفادت اللائحة في المادة العاشرة وجوب تأسيس الجمعية إذا كان عدد الوحدات عشرة وملاكها خمسة، ومعلوم أنه لا يجوز لللائحة مخالفة النظام، ولذا كان جدير بوضعي اللائحة مراعاة حسن الصياغة حتى لا تتعارض مع النظام، لأن الذي يظهر أن مؤدى هذا الأمر الصياغة وفهماها.

وعليه فيلاحظ أن وجوب تأسيس جمعية الملاك يقتصر على الحالات التي يكون فيها الملاك المشتركين أكثر من خمسة ملاك والوحدات العقارية تزيد عن عشرة وحدات مفترزة، وما عداها فجائز ومتروك لاختيار الملاك، على أنه لا يشترط في حالات الجواز إجماع الملاك لتأسيس الجمعية^٢، وإنما يكفي رغبة الأغلبية المتعلقة بالأنصبه ومن ثم تتأسس الجمعية^٣، وتكون قراراتها ملزمة لجميع الأعضاء م ٣/١٠ من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها.

وكانت جمعيات الملاك تتأسس سابقاً من خلال تسجيلها بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وفقاً للمادة التاسعة من النظام، ثم انتقل الاختصاص مع وزارة الشؤون الاجتماعية بعد فصلها عن وزارة العمل عام ١٤٢٥هـ، لتقوم الوزارة لاحقاً بعد عدة سنوات بإيقاف تسجيل الجمعيات، والرفع للمقام السامي بأن يكون تسجيل جمعية الملاك لدى وزارة الإسكان^٤، ثم صدر الأمر السامي الكريم بنقل الإشراف على جمعيات الملاك إلى وزارة

٢ يلاحظ أن بعض القوانين كالقانون المغربي، والقانون البحريني، جعل اتحاد الملاك يقوم دون نظر أو اعتبار لعدد الملاك أو الوحدات، فيؤسس مباشرة بمجرد وجود ملكية مشتركة بين وحدات مفترزة ينظر: المادة ١٣ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة للعقارات المبنية، والمعدل بالقانون رقم ١٠٦.١٢. والمادة ٦٢ من القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ المختص بتنظيم القطاع العقاري. بينما تشترط بعض القوانين بلوغ عدد معين ليكون وجود الاتحاد واجب كالقانون الأردني والقانون المصري ينظر: المادة ١٢ من قانون ملكية الطوابق والشقق الأردني لسنة ١٩٦٨ والقانون المعدل رقم (٥٤) لسنة ١٩٨٥ والقانون المعدل رقم (٥) لسنة ١٩٩٠. والمادة ٧٢ من قانون البناء المصري رقم ١١٩ لسنة ٢٠٠٨م.

٣ حيث نصت الفقرة الأولى من المادة العاشرة من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادرة عام ١٤٢٤هـ على أنه "يجوز للملاك بأغلبية الأنصبه أن يكونوا جمعية ملاك لإدارة العقار وضمان حسن الانتفاع به".

٤ وفقاً للخطاب الصادر من مدير عام الجمعيات التعاونية بوزارة الشؤون الاجتماعية رقم ٩٨٩٢٨، وتاريخ ١٤/٩/١٤٣٤هـ، والموجه لسعادة مدير عام فرع الوزارة بمنطقة مكة المكرمة.

الإسكان بتاريخ ١٤٣٧/٢/٨هـ، وتم الانتهاء من نقل الإشراف على جمعيات الملاك إلى وزارة الإسكان بتاريخ ١٤٣٧/٣/١٢هـ.

وقد منح المنظم جمعية الملاك الشخصية المعنوية^٥؛ المستقلة عن شخصية الملاك، على غرار معظم القوانين كالقانون الأردني^٦، والقانون المغربي^٧ وغيرها، حيث لا يتسنى لجمعية الملاك تحقيق أهدافها إلا إذا كان لها هذه الشخصية المعنوية (الزقرد، وعبدالعظيم، ١٤٣٤هـ: ١٥٧)، لذا عمد المنظم إلى تسهيل مهمة جمعيات الملاك المنصبة على الحفاظ على العقار وإدارته وتديره بما يضمن حسن الانتفاع به من خلال هذه الشخصية المعنوية، ويظهر ذلك من خلال مظاهر هذه الشخصية والتي تتجسد في:

أولاً: الذمة المالية المستقلة، حيث إن مهمة الجمعية في المحافظة على العقار وإجراء الصيانة ونحوها، تقتضي توفر مجموعة من الأموال تكفي للنهوض بهذه المهمة، والتي تكون ضمن هذه الذمة المالية المستقلة عن ذمة الملاك ومدير الجمعية، ولذا قام المنظم بتأكيد هذه الذمة المالية المستقلة في الفقرة الثانية من المادة التاسعة من النظام، بعدما أشار إلى تمتع الجمعية بالشخصية المعنوية، ثم شئ بالموارد المكونة لذمة الجمعية، حيث تتكون ذمة الجمعية من عناصر إيجابية وأخرى سلبية، تتمثل العناصر الإيجابية بالاشتراكات والمبالغ التي يقدمها الملاك لمواجهة التزامات الجمعية، والقروض، والهبات، وعوائد الاستثمار، والتعويضات التي تقرر لها عن الأضرار التي قد تلحق بالعقار إما من الغير أو أحد المشتركين، وعناصر سلبية تتمثل في الديون التي تلتزم بها الجمعية في مواجهة المتعاقدين معها والممولين وغيرهم، وتذهب بعض القوانين إلى أبعد من ذلك حيث تنص على أن ملكية الأجزاء المشتركة تنتقل إلى جمعية الملاك، ومن ذلك ما ورد في المادة (٦٦) من قانون إمارة أبوظبي رقم (٣) لسنة ٢٠١٥ في شأن تنظيم القطاع العقاري في إمارة أبوظبي، حيث نصت على أنه "تؤول ملكية الأجزاء المشتركة إلى اتحاد الملاك الذي يكون مسؤولاً عن إدارتها وتشغيلها بما في ذلك إصلاحها وصيانتها"، في حين اكتفى النظام السعودي فيما يتعلق بالأجزاء المشتركة على جعل جميعة الملاك حارساً لها وفقاً للمادة (١٢) من اللائحة.

ثانياً: أهلية التعاقد: حيث تعطي هذه الشخصية المعنوية للجمعية الأهلية اللازمة لإجراء التعاقدات، إما مع العاملين بالعقار كالمخولين بحراسته، أو نظافته، أو مع المقاولين والشركات للقيام بالأعمال المقررة على هذه الأجزاء ترميماً أو صيانةً ونحو ذلك.

ثالثاً: التقاضي أمام القضاء ومراجعة الجهات المختلفة: فمن خلال هذه الشخصية المعنوية المستقلة عن شخصية الملاك تستطيع الجمعية التقاضي أمام القضاء كمدعي أو مدعى عليه، بالإضافة إلى مراجعة الجهات المختلفة (م١٢، من اللائحة)، بواسطة مدير جمعية الملاك الذي يتولى تمثيل الجمعية وفقاً للفقرة الثانية من المادة الرابعة عشر حيث ورد فيها "يمثل المدير جمعية الملاك أمام القضاء والجهات الأخرى، وله مقاضاة الملاك"، فقد

٥ وفقاً للفقرة الثانية من المادة العاشرة من نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها.

٦ المادة ١٢ من قانون ملكية الطوابق والشقق الأردني لسنة ١٩٦٨ والقانون المعدل رقم (٥٤) لسنة ١٩٨٥ والقانون المعدل رقم (٥) لسنة ١٩٩٠.

٧ المادة ١٣ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة للعقارات المبنية، والمعدل بالقانون رقم ١٠٦.١٢.

يرفع مدير الجمعية دعواه في مواجهة الغير كالمقاول الذي يتحمل مسؤولية الإخلال بالأعمال التي تم التعاقد معه من أجل إنجازها على الأجزاء المشتركة، وقد يوجه دعواه ضد أحد الملاك المشتركين الذي أخل بالتزاماته تجاه الجمعية، كما له حق مطالبة المتسبب بضرر ليقوم بإزالته (صافي، ١٤٣٠هـ: ٩٣؛ اشيبان، ٢٠٠٩: ١٠٥).

ويلاحظ أن المنظم من خلال نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها قد أطلق على تكتل الملاك المشتركين ضمن مجموعة وصف (جمعية الملاك)، بينما قامت وزارة الإسكان بعد انتقال الإشراف على جمعيات الملاك المشتركين إليها بتسمية هذه التكتلات بـ (اتحاد الملاك المشتركين)^٨ وهنا يتبادر سؤال مفاده هل هناك فرق بين مصطلح اتحاد وجمعية؟ وهل تصح تسمية وزارة الإسكان هذه؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكن القول بدايةً إن القوانين اختلفت تسمياتهم لتكتلات الملاك المشتركين، بين اتحاد ومن ذلك القانون المصري^٩، والقانون المغربي^{١٠}، والقانون التونسي (النوري، ١٩٩٧: ١٥٧)، وقانون إمارة أبوظبي^{١١}، وتسمية هذه التكتلات بجمعيات ومنها قانون دبي^{١٢}، والقانون اللبناني^{١٣}، بينما نجد أن القانون الأردني أطلق عليها المصطلحين معاً حيث أورد في القانون المدني الأردني مصطلح الاتحاد^{١٤}، ومصطلح الجمعية في قانون ملكية الطوابق والشقق^{١٥}.

وفي المملكة العربية السعودية لمعرفة الفرق بين المصطلحين يحسن أولاً معرفة المقصود بالجمعيات من خلال الرجوع إلى نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، ثم النظر في الأحكام النظامية المتعلقة بالجمعيات في هذا النظام ومدى انسجام أحكام جمعيات الملاك معها ليتحصل لنا من خلال ذلك معرفة الحدود التي تربط جمعية الملاك بالجمعيات بشكل عام من حيث الأصل وجوداً وعدمًا.

عرف نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية الصادر عام ١٤٣٧هـ، في المادة الثالثة الجمعيات: بأنها كل مجموعة ذات تنظيم مستمر لمدة معينة أو غير معينة، مؤلفة من أشخاص من ذوي الصفة الطبيعية أو الاعتبارية، أو منهما معاً، غير هادفة للربح أساساً، وذلك من أجل تحقيق غرض من أغراض البر أو التكافل، أو من أجل نشاط ديني، أو نشاط اجتماعي، أو ثقافي، أو صحي، أو بيئي إلخ...، أو أي نشاط أهلي آخر تقدره الوزارة.

٨ ينظر موقع نظام اتحاد الملاك التابع لوزارة الإسكان، <https://mullak.sa/public-page/248>.

٩ المادة ٧٠ من قانون البناء المصري رقم ١١٩ لسنة ٢٠٠٨م، ويلاحظ أن القانون المصري غير مسمى الاتحاد من اتحاد الملاك المشتركين والذي كان ينظمه القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٧ في شأن تأجير وبيع الأماكن وتنظيم العلاقة بين المؤجر والمستأجر إلى اتحاد الشاغلين وينظمه قانون البناء المصري رقم ١١٩ لسنة ٢٠٠٨ الذي نظم اتحاد الشاغلين في الفصل الأول من الباب الرابع منه وألغى به القانون القديم، وسمي باتحاد الشاغلين لأنه لا يشترط أن يكون الاتحاد من الملاك بل العبرة بالشاغلين للوحدات سواء أكانوا ملاكاً أو مستأجرين.

١٠ المادة ١٣ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة للعقارات المبنية، والمعدل بالقانون رقم ١٠٦.١٢.

١١ المادة ٦٤ من قانون تنظيم القطاع العقاري في إمارة أبوظبي ٢٠١٥م.

١٢ المادة ١٧ من قانون ملكية العقارات المشتركة في إمارة دبي ٢٠٠٧م.

١٣ المادة ١٨ من قانون تنظيم الملكية المشتركة في العقارات المبنية اللبناني الصادر عام ١٩٨٣.

١٤ المادة ١٠٧٥ من القانون المدني الأردني لسنة ١٩٧٦.

١٥ المادة ١٢ من قانون ملكية الطوابق والشقق الأردني لسنة ١٩٦٨ والقانون المعدل رقم (٥٤) لسنة ١٩٨٥ والقانون المعدل رقم (٥) لسنة ١٩٩٠.

وعند النظر في نظام ملكية الوحدات العقارية، نجد أن جمعية الملاك تتشكل من مجموعة من الأشخاص هم الملاك المشتركين، غرضها إدارة العقار وضمان حسن الانتفاع به، وعليه فهي لا تتوخى تحقيق الأرباح بشكل أساسي، وإنما هدفها الرئيس إدارة العقار وتديره بما يحقق ويضمن حسن الانتفاع به، ومن هنا يمكن اعتبار تكتل الملاك المشتركين جمعية، لا سيما وأن كليهما يتطلب النظام أن يكون له نظام داخلي^{١٦}، وكليهما يكون له الشخصية المعنوية بعد إنشائه^{١٧}.

إلا أنه رغم هذا التشابه، نجد أن هناك مجموعة من الاختلافات الجوهرية بين نظام الجمعيات، ونظام جمعية الملاك المشتركين، ومن أبرز هذه الاختلافات:

أولاً: أن نظام الجمعيات جعل تأسيس الجمعيات الأهلية أمراً جوازياً، بخلاف نظام جمعيات الملاك المشتركين الذي ألزم الملاك بتأسيس الجمعية عند تحقق الحالة التي نصت عليها المادة التاسعة من النظام، وسبق الإشارة إليها (صايف، ١٤٣٠هـ: ٩٢).

ثانياً: يلاحظ أن نظام الجمعيات الأهلية أعطى الأشخاص الحرية والحق في الانضمام إلى الجمعيات، أو الانسحاب منها، بخلاف نظام جمعيات الملاك الذي جعل عضوية الملاك المشتركين بالجمعية إلزامياً (صايف، ١٤٣٠هـ: ٩٢)، بل حتى في الحالات التي لا يكون واجباً فيها تأسيس الجمعية، يجب على الملاك الانضمام للجمعية عندما يقرر أغلب الملاك حسب الأنصبة تأسيس جمعية الملاك حسب المادة ٣/١٠ من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها.

ثالثاً: أن الجمعيات الأهلية تتنوع الأهداف أو الأغراض التي تتأسس لتحقيقها، وحتى في الحالات التي يحدد فيها لجمعية ما غرض معين، فإنه يجوز تجاوز هذا الغرض بموافقة الوزير أو من يفوضه وفقاً للمادة ٤ من اللائحة التنفيذية لنظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية. أما جمعية الملاك المشتركين فلا يجوز لها بحال تغيير غرض الجمعية أو الهدف منه.

رابعاً: يضاف لما سبق أن المنظم أجاز في نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية حل الجمعية حلاً اختيارياً بقرار من الجمعية العمومية غير العادية وفقاً للمادة ٢٢ من نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، كما يجوز للوزير حل الجمعية في الحالات التي حددتها المادة الثالثة والعشرون من النظام، بخلاف نظام جمعية الملاك المشتركين حيث لا يمكن حل الجمعية إلا في حالات محددة واستثنائية، تتمثل الأولى منها في حالات انهزام البناء واتخذت جمعية الملاك قرارها بعدم إعادة بنائه، إذ تتحول الملكية هنا من الملكية المشتركة إلى الملكية الشائعة المنصبة على أرض العقار، والحالة الثانية عندما يملك شخص واحد كامل العقار.

ومن خلال ما سبق يتضح أن المنظم قد أضفى على جمعيات الملاك أحكاماً خاصة متميزة عن بقية الجمعيات سواء من حيث الأهداف أو الإطار القانوني المنظم لها، وقد يقال أن المنظم أراد (سابقاً) توحيد الجهة

١٦ م ٩ من نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، م ١١ من نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها.

١٧ م ٤/٨ من نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، وم ٢/٩ من نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها.

المختصة بالإشراف على الجمعيات عمومًا وجمعيات الملاك، عندما جعل تسجيل جمعيات الملاك من اختصاص وزارة الشؤون الاجتماعية، وهو الذي استدعى من المنظم إطلاق مصطلح الجمعية على هذا التكتل، إلا أن الذي يظهر لنا وخاصة بعد نقل الإشراف على جمعيات الملاك المشتركين إلى وزارة الإسكان، عدم وجود حاجة إلى الإبقاء على مصطلح الجمعية، بل إن مصطلح الاتحاد والذي اتخذته وزارة الإسكان على غرار معظم الدول أحسن وأفضل لتمييز الأحكام النظامية بين الجمعيات الأهلية وجمعيات الملاك المشتركين، وللتوافق بين معنى الاتحاد في اللغة^{١٨} والمعنى المضمن في تكتل الملاك المشتركين، وفي التزام مصطلح الاتحاد ما يكون ادعى للبعد عن الخلط بين الأحكام والتنازع في الاختصاص، فلا تلتبس الأحكام المنظمة للجمعيات الأهلية، بأحكام جماعات الملاك المشتركين.

أما عن جواز تسمية وزارة الإسكان لهذه التكتلات باتحادات، مخالفة لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها، فالذي يظهر أنه لا يوجد ما يمنع من هذا الأمر ما دام أن هذه التسمية لم تنضو على مخالفة للأحكام المنظمة لجمعيات الملاك المشتركين المذكورة في النظام، وإن كنت أميل إلى الإبقاء والتمسك بما ورد في النظام، إلا إذا كانت الوزارة تعمل على تعديل النظام بما فيه المصطلح، وقد لاقى هذا التعديل موافقة مبدئية، فقد يكون من الجيد تعديل المصطلح وفق النهج الذي عملته الوزارة من أجل المحافظة على الشكل العام لهذه التكتلات، لاسيما وأن الجهود التي تقوم بها وزارة الإسكان حالياً لها دور كبير في تفعيل جمعيات الملاك، أشبه ما يكون بالولادة الحقيقية لها.

قصارى القول: يعد نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادر عام ١٤٢٣هـ، المرجع والمنظم لأحكام جمعيات الملاك المشتركين، وقد منح المنظم جمعيات الملاك الشخصية المعنوية ومن أبرز مظاهر هذه الشخصية الذمة المالية المستقلة، وأهلية التعاقد، وحق التقاضي ومراجعة الجهات المختلفة، وكل هذا سعياً في تحقيق جودة إدارة الملكية المشتركة وضمان حسن الانتفاع بها، وظهر لنا أن النظام أطلق على تكتل الملاك المشتركين مصطلح الجمعية، رغم اختلاف الأحكام النظامية بين الجمعيات الأهلية عمومًا وجمعية الملاك المشتركين، وأنه قد يكون سبب ذلك إرادة المنظم حين إصدار النظام المتمثلة في جعل الإشراف على هذه التكتلات ضمن اختصاصات وزارة الشؤون الاجتماعية، بينما في الوقت الحالي وبعد نقل الإشراف إلى وزارة الإسكان لا يوجد ما يستدعي الإبقاء على ذات المصطلح بل الأجدى عند تعديل النظام إطلاق مصطلح الاتحاد على غرار كثير من القوانين للبون الشاسع بين أحكام تكتلات الملاك المشتركين والجمعيات الأهلية، كما ظهر لنا أن النظام قد حدد وجوب تأسيس الجمعية بالحالات التي يزيد فيها الملاك المشتركين عن خمسة والوحدات العقارية عن عشرة وحدات مفترزة، وما عداها ففائز ومتروك لاختيار الملاك، ومن هنا يحسن دراسة مدى فاعلية الأحكام النظامية المضمنة في النظام على الحث بتأسيس الجمعيات والإلزام بها، وذلك خلال المطلب التالي.

١٨ يعرف الاتحاد بأنه الاتفاق، أو الانفراد بأن تكون الأشياء شيئاً واحداً، ويقال اتحد القوم: اتفقوا أو انضموا إلى وحدة يجمعهم فيها نوع العمل أو الخطّ السياسي والاجتماعي والاقتصادي ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ٣/٢٤٠٩. وينظر: المعجم الوسيط، ٢/١٠١٦.

المطلب الثاني: مدى فاعلية النصوص النظامية في إلزام بتأسيس جمعيات الملاك

اتضح لنا أن نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها قد أوجب على الملاك المشتركين في حال كانوا أكثر من خمسة ملاك لما يزيد عن عشرة وحدات مفرزة أن يقوموا بتأسيس جمعية الملاك فيما بينهم، إلا أنه رغم أهمية جمعية الملاك، وإلزام النظام، نجد أن هناك ضعفاً تجاه الإقبال على تأسيس هذه الجمعيات، الأمر الذي يستلزم منا في هذا المطلب دراسة وسائل الحث والإلزام التي اتخذها النظام السعودي، والوسائل الأخرى لدى القوانين المقارنة.

بدايةً نمهد ببيان أن الغاية من القوانين تتمثل في ضبط سلوك الأفراد، وضبط علاقاتهم، عن طريق وضع قواعد محددة يوجه بها سلوك الأفراد في منحى من مناحي حياتهم الاجتماعية، هذه القواعد لا تقتصر على الإرشاد والتحبيذ، بل تتعدى لتصل إلى الإلزام وإجبار الأفراد على الانصياع لها (الرويس والريس، ١٤٣٣هـ: ٣٤).

وهذا وإن كان التزام الأفراد بالقاعدة القانونية يحسن أن يأتي من الإيمان والقناعة بأهميتها وتحقيقها للعدالة، وأنها من وسائل التمدن والتنظيم، فالأفراد عندما يخضعون للقاعدة القانونية ينبغي أن يخضعون لها رغبة وطوعاً لا قسراً، ولذا قيل "بأن القانون الذي لا يمكن تنفيذه إلا عن طريق الإكراه هو قانون فاشل، ويعبر عن فشل واضعيه في التعبير عن إرادة الجماعة وسد حاجاتها" (الفار، ١٤٣٢: ٣٤)، إلا أنه لا يمكن أن يكون هناك قاعدة قانونية بدون إلزام، ولا يمكن أن يكون هناك إلزام بدون جزاء، وإلا لتحوّلت هذه القواعد من قواعد قانونية إلى أخلاقية، بل يعتبر معظم فقهاء القانون أن الإلزام والجزاء في القواعد القانونية هو الفيصل للفرقة بين القواعد القانونية، وبين غيرها من القواعد الاجتماعية الأخرى التي تتصل بضبط سلوك الأفراد في المجتمع (الرويس والريس، ١٤٣٣هـ: ٣٥)، والأنفس البشرية ليست واحدة فمنها من يميل بطبعه إلى عدم التقيد بنظام محدد، ولا يحمله على التقيد بالنظام إلا الجزاء المادي، وهناك أنفس تميل بطبعها إلى التقيد بالأنظمة متأثرة بالجزاء الأدبي في حال مخالفة القاعدة القانونية المتمثل في إشاعة الفوضى وعدم استقرار المعاملات، وهنا يجب أن يكون حاضراً أن تقرير الجزاء شيء وإعماله عند وجود مقتضيه أمر آخر (الرويس والريس، ١٤٣٣هـ: ٣٧ - ٣٨).

وفي نظام جمعيات الملاك المشتركين، لا يصح أن يكون النظر وحده على الملاك المتعاونين والراغبين في تأسيس الجمعيات، بل يجب أن تكون العين أكثر شمولية لتبصر جميع الفئات المستفيدة من العقارات المشتركة بما فيها تلك الفئات التي تميل إلى مخالفة النظام وعدم التعاون مع الجيران، فيكون التساؤل عن الوسائل التي تضمنها النظام من أجل إلزام هؤلاء بواجب تأسيس الجمعية والتعاون في الحضور ودفع الاشتراكات؟

عند النظر في نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها ولأثنته التنفيذية نجد أنه تضمن مجموعة من التنظيمات الدافعة والحاثة والمرغبة على تأسيس جمعية الملاك، وإجراءات يمكن اتخاذها عند عدم التزام الملاك بتأسيس الجمعية من خلالها نصل للجزاء، ونجد أن أول مظاهر هذا الإلزام في النظام، الأمر بالتأسيس في المادة التاسعة من النظام، "فعلى الملاك أن يكونوا"، وحتى يكون لهذا الإلزام أثره ينبغي أن يقترن بالجزاء، والمتمثل في نص الفقرة الرابعة من المادة العاشرة من اللائحة التنفيذية بعد التعديل والتي تضمنت حق البلدية في اتخاذ

الإجراءات اللازمة التي تصدرها الجهة المختصة لدى وزارة الشؤون البلدية والقروية في حال لم يقيم الملاك بإنشاء الجمعية، ويفهم من هذا النص أن الإجراءات ما هي إلا جزاءات وترايب لإجبار الملاك على إنشاء الجمعية، وفي الحقيقة وإن كان يظهر أن لهذه المادة أهميتها كمستند نظامي بيد الجهة المختصة لإلزام الملاك غير المتعاونين على إنشاء الجمعية، إلا أنه تبقى الصعوبة في إيقاع الجزاء نتيجة لتقاسم الاختصاص والعمل بين كل من وزارة الإسكان ووزارة الشؤون البلدية التي منحها النظام صلاحية فرض الجزاء، ما يربط صعوبة في التنفيذ واقتراح الجزاء الأمثل، ويشكل عائقاً دون تحقيق الغاية من فرض الإلزام، ولعل سبب هذا الأمر أن وزارة الشؤون البلدية والقروية هي التي كانت معنية بوضع اللائحة التنفيذية للنظام وفقاً للمادة السابعة عشر من النظام.

ولذا يظهر لنا أنه كان ينبغي أن يتم تعديل نص هذه اللائحة بعد نقل الإشراف إلى وزارة الإسكان بأن يجعل تقرير الجزاء المناسب من صلاحية وزارة الإسكان، وتضمن حقها في التواصل مع الوزارات والجهات الأخرى للتنفيذ، وهذا أولى لتوحيد الاختصاص وأمثل في اقتراح الوسيلة المناسبة وفقاً لما يظهر للجهة المختصة بالوزارة، كما يعطي وزارة الإسكان مستنداً نظامياً يمكنها من اتخاذ الإجراءات المناسبة لإلزام الملاك بتأسيس الجمعية.

ويضاف لما سبق أن حذف نص الفقرة الرابعة من المادة العاشرة من اللائحة واستبداله بهذا النص لم يكن مناسباً، وكان الأولى الجمع بين النصين، إذ كان نص الفقرة قبل التعديل "إذا لم يقيم الملاك بإتمام الإجراءات اللازمة لإنشاء جمعية الملاك كان لأي منهم أن يطلب من وزارة العمل والشؤون الاجتماعية إتمام هذه الإجراءات" وهذا النص مع تمسك النظام بضرورة التسجيل مهم، بحيث يُكتفى بتسجيل أحد الملاك، والذي يمكن من خلاله إلزام البقية، ومن ثم يكونون أعضاءً وتلزمهم قرارات الجمعية.

ونشير إلى أن القوانين المقارنة لم تتطلب تأسيس الجمعية بل نصت على أنه بمجرد تحقيق الشرط فإن الجمعية تكون مؤسسة بقوة النظام، ومن ذلك القانون المغربي^{١٩}، والقانون البحريني^{٢٠}، وقانون إمارة دبي^{٢١}، ويكون أعضاء الجمعية أعضاءً بقوة النظام، بدون أن يتطلب النظام تسجيلاً لهم^{٢٢}، وهذا يعطي الجمعية قوة، ويحمي قراراتها من البطلان عندما تعقد الجمعية اجتماعها قبل تسجيل جميع الملاك - في الأنظمة التي تتطلب

١٩ حيث نصت المادة ١٢ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة للعقارات المبنية، والمعدل بالقانون رقم ١٠٦.١٢ على أنه "ينشأ بقوة القانون بين جميع الملاك المشتركين في ملكية العقارات المنصوص عليها في المادة الأولى من هذا القانون منذ تاريخ أو تفويت بشأنها، اتحاد للملاك المشتركين، يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي".

٢٠ حيث نصت المادة ٦٢ من القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ المختص بتنظيم القطاع العقاري على أنه: "ينشأ اتحاد الملاك بحكم القانون عند تسجيل أول بيع لوحدة في عقار مشترك في السجل العقاري".

٢١ نصت المادة ١٧ من قانون إمارة دبي رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٧ بشأن ملكية العقارات المشتركة على أنه: "تتأسس جمعية الملاك بحكم القانون عند تسجيل أول بيع لوحدة في عقار مشترك في السجل".

٢٢ ومن ذلك ما نصت عليه المادة (١٧) من قانون إمارة دبي فبعد أن بينت أن الجمعية تتأسس بقوة بحكم القانون بمجرد تسجيل بيع أول وحدة في عقار مشترك بينت أن الجمعية تتكون من مالكي وحدات العقار المشترك بما في ذلك المطور العقاري بالنسبة للوحدات غير المباعة، وعلى غرار سارت المادة (٦٢) من القانون البحريني، وأصرحها المادة (١٤) من القانون المغربي حيث نصت على أنه "يكون كل مالك مشترك عضواً في اتحاد الملاك بقوة القانون، ويتعين عليه المشاركة في أعمال الاتحاد ولاسيما بالتصويت على القرارات.."

التسجيل - ، وتمتاز هذه القوانين بأنها قد جاوزت بالملاك المشتركين مسألة بحث كيفية إنشاء الجمعية وتسجيل الملاك وإلزام الممتنع، إلى بحث مسألة عقد الجمعية العمومية والتي ستكون قراراتها ملزمة لجميع الملاك لأنهم أعضاء بالجمعية بقوة النظام، وهذا وحده كافٍ ليكون دافعاً للمشاركة في توجيه تلك القرارات وتفعيل الجمعية، بخلاف النظام السعودي، والذي استلزم تأسيس الجمعية، ثم جعل قراراتها ملزمة لأعضائها، وهنا يطرح التساؤل والبحث والنظر في مدى شمولية (أعضائها) الواردة في الفقرة الثالثة من المادة العاشرة من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها "تكون قرارات الجمعية ملزمة لأعضائها"، مدى شموليتها للملاك المشتركين غير المسجلين بالجمعية، أم أنها تقتصر عن ذلك لتكون خاصة بالملاك المسجلين بالجمعية، لأن النظام يتطلب التسجيل، ومفهومه أن من لم يسجل فليس بعضو فلا تكون قرارات الجمعية ملزمة له، ويقوي هذا أن المادة السادسة عشر من النظام نصت على أن قرارات الجمعية تكون ملزمة (للشركاء) وهذه اللفظة تشمل الجميع من كان عضواً في الجمعية ومن لم يكن ما دام شريكاً في ملكية المرافق والوحدات المشتركة، فلم تنص على (أعضاء الجمعية)، وقد وردت هذه اللفظة (شركاء) في حالة واحدة وهي حالة إذا ما تضرر البناء بسبب حريق أو غيره فعلى الشركاء أن يلتزموا بتجديده وفقاً لما تقررره جمعية الملاك، ففترقة النظام بين الحالات وعدم توحيد اللفظ قد يرد عليه اختلاف المعنى وقصد المنظم، بأن يقال أن كلمة أعضاء تقتصر لتشمل الأعضاء المسجلين فقط، وكلمة شركاء تشمل الجميع، وحتى لو قيل بالشمولية يكفي النص ضعفاً أنه أورد اللبس والشك والاختلاف.

ولذا نرى تميز تلك القوانين عندما نصت على أن الجمعيات تكون مؤسسة بقوة النظام، وأن الملاك المشتركين أعضاء في الجمعية بقوة النظام، ونقترح أن يتم تعديل النظام بما يضيف على الجمعية وقراراتها هذه القوة، أما عن سبل التنفيذ فيمكن أن يكون من خلال إلزام المطور العقاري أو المالك للعقار بمجرد فرزها بتسجيل كل مالك جديد وتوقيعه بما يفيد عضويته في الجمعية وعلمه باللائحة الداخلية^{٢٣}، إذ وكما نصت اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها على إجراءات نقل الملكية، فإن الأولى أن تتضمن هذه اللائحة إلزام المطور العقاري بوضع اللائحة الداخلية، وإطلاع المشترين عليها وتوقيعهم بما يفيد اطلاعهم وموافقتهم عليها، ومن ثم يكون تسجيل هؤلاء الملاك مباشرة بمجرد نقل الملكية المفترزة إليهم، مع ربط المعلومات بين وزارة الإسكان بتلك الموجودة لدى وزارة العدل فتتفرن ملكية المالك للوحدة العقارية بتسجيله في عضوية الجمعية. وعلى أية حال الغرض من ذلك فيما لو قام مجموعة من الملاك بعقد اجتماع الجمعية بأن يكون مآله إلى تحقيق غاياته من خلال إلزام الممتنع باعتباره عضواً فرط في الحضور في الجمعية.

٢٣ يلاحظ أن قانون إمارة أبو ظبي في المادة رقم (٦٤) بين أن تسجيل الجمعية يكون مقترناً لفرز الوحدات وتسجيل مخططاتها، ويتكون من المطور إلى أن يقوم بالتنازل عن الوحدات فيكون الاتحاد مكوناً من الملاك، وبينت المادة أن عضوية المالك تبدأ من تاريخ تسجيل الوحدة العقارية باسمه وتنتهي عند انتهاء ذلك. وعلى غرار هذا قانون إمارة دبي في المادة (١٧) حيث بينت أن الجمعية تتأسس بمجرد بيع أول وحدة في عقار مشترك وتتكون من الملاك بمجرد تسجيل الوحدة العقارية باسمهم، ويكون المطور العقاري عضواً في الاتحاد بالنسبة للوحدات غير المباعة.

ولكن يبقى أن نص النظام بوجوب التأسيس، هو الذي جعل قرارات الجمعية عديمة الأثر قبل التأسيس، وفي مرحلة الاحتمال بعده وقبل تسجيل جميع الأعضاء، خلافاً لما عليه القوانين المقارنة التي اكتفت بتحقيق الشرط، ومن بعدها تكون الجمعية مؤسسة بقوة النظام.

وعليه يحسن أن يكون الالتزام بتسجيل الأعضاء ابتداءً عند فرز العقارات ونقل ملكيتها، وأن ينص النظام على أن الجمعية تعد مؤسسة بقوة النظام، والملاك المشتركين أعضاء بقوة النظام، حتى من لم يستكمل بيانات التسجيل لدى الجهة المعنية بالإشراف على الجمعيات، مادام أن الشرط قد تحقق فعلياً أو حكماً بأن كان العقار معداً للبيع ومآله تحقق الشرط فيه، وبالنسبة لتلك الشقق التي لم تباع فيكون المطور العقاري هو الممثل عنها في الجمعية، إلى حين بيعها، ويلتزم بالالتزامات التي تقع على عاتق مالك كل وحدة من حيث الرسوم وسائر الالتزامات الأخرى.

كما نجد أن المنظم السعودي اكتفى بإلزامية قرارات الجمعية على جميع أعضائها، والنص على أحقية الأعضاء في التصويت وذلك في المادة ١٣ من اللائحة التنفيذية، دون أن يفرد نصاً خاصاً يلزم فيه الأعضاء بحضور اجتماعات الجمعية والمشاركة فيها، ولعل المسوغ لذلك أنه إذا كان ظاهراً للملاك المشتركين أن القرارات ملزمة لجميع الأعضاء حتى من لم يحضر^{٢٤}، فإن هذا وحده له دور فاعل في الحث على المشاركة، لأن الجمعية قد تتخذ قرارات جوهرية تكون ملزمة له فيضطره هذا إلى الحضور والمشاركة، وعلى هذا سارت معظم القوانين المقارنة^{٢٥}، ويشكل على هذا فيما لو تقاعس الأغلبية عن الحضور، إذ أن النظام السعودي قسم الأعمال قسمين ورتب عليها عدد الأصوات التي يجب أن تتخذ بشأنها بحسب أهميتها، بين إجماع الملاك، وبين أغليبيتهم محسوبة على أساس الأنصبة^{٢٦}، وبناءً عليه لا يمكن للجمعية أن تتخذ قراراً دون أغلبية الملاك على أساس الأنصبة في تلك القرارات ذات الأهمية الأقل، ومن ثم فلن يكون لاجتماع الجمعية فائدة ما دام أغلبية الملاك على أساس الأنصبة لم يحضروا، وستكون اجتماعات الجمعية بدونهم عديمة الأثر والفائدة، وفي المقابل لم يعالج المنظم هذه المشكلة، ولم يضمن نصاً يلزم الملاك بالحضور والمشاركة.

بينما نجد أن القانون المغربي قد ضمن في تعديلاته الحديثة عام ١٤٣٧هـ نصاً مفاده أنه يتعين على كل مالك المشاركة في أعمال الاتحاد لاسيما التصويت على القرارات التي يتخذها الجمع العام^{٢٧}، فهذا نص يلزم الجميع بالحضور والمشاركة، وأثره في ترتيب الجزاء عليه عند عدم الالتزام بأن تكون اجتماعات الجمعية بدونهم صحيحة، وبيان ذلك أن القانون المغربي بين نصاب انعقاد الجمعية حتى يكون صحيحاً وعلقه بحضور

٢٤ المادة الثانية عشر، والسادسة عشر من نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها، والمادة العاشرة من اللائحة التنفيذية للنظام.

٢٥ ومن ذلك المادة ١٩ من قانون إمارة دبي رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٧ بشأن ملكية العقارات المشتركة، والمادة ٦٤ من القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ المختص بتنظيم القطاع العقاري، والمادة ٦٧ من قانون إمارة أبو ظبي رقم (٣) لسنة ٢٠١٥ في شأن تنظيم القطاع العقاري.

٢٦ المادة ١٥ و١٦، من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادرة عام ١٤٢٤هـ.

٢٧ المادة ١٤ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة.

نصف الأعضاء الملاك المشتركين، فإن لم يكتمل النصاب يعقد اجتماع ثانٍ خلال ثلاثين يوماً، يكون الانعقاد فيه صحيحاً بمن حضر، وتتخذ القرارات بأغلبية الحضور^{٢٨}، وهذا بالنسبة لتلك القرارات ذات الأهمية الأقل، أو التي تتصف بالاستعجال^{٢٩}.

وهنا يظهر تميز القانون المغربي في معالجة مشكلة تقاعس الأغلبية عن الحضور، في جعل انعقاد الجمعية صحيحاً بدونهم، ومن ثم إلزامية قراراته لهم، ونرى مناسبة تعديل نصوص نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها ولائحته التنفيذية بما يتضمن تعليق الأصوات بأغلبية الحاضرين في الاجتماع الثاني في حال عدم بلوغ النصاب في الاجتماع الأول، بدلاً من تعلقه بأغلبية الملاك وفقاً للأنصبة، حتى في حال عدم حضورهم وتفاعلهم ومشاركتهم.

وعلى كل حال تبقى مشكلة القرارات التي تتطلب إجماعاً من الملاك، أو موافقة أغليبيتهم بناءً على أهمية تلك القرارات، حتى في القانون المغربي، فلم يضمن علاجاً لمثل هذه الحالات في حالة عدم مشاركة الأغلبية بالحضور والتصويت، ونرى مناسبة اتخاذ ذات النظام المعمول به بالنسبة للجمعيات العامة للشركات المساهمة العادية أو غير العادية^{٣٠}، وذلك بأن يعقد اجتماع ثانٍ خلال ثلاثين يوماً من الاجتماع الأول الذي لم يتوفر فيه العدد المطلوب للحضور، وتكون الأصوات فيه بأغلبية الحضور أو ثلاثة أرباعهم. أو أن يخفض النصاب المشترك مثلاً من الإجماع أو ثلاثة الأرباع، إلى النصف أو الربع على أساس الأنصبة، فإن لم يكتمل النصاب عقد اجتماع ثالث، تكون القرارات فيه صحيحة بأغلبية الحضور أو اجماعهم بحسب أهمية القرارات، وفي كل اجتماع تتم دعوة جميع الملاك أو ممثليهم.

ويبقى تساؤل إذا انعقد الاجتماع صحيحاً، واتخذ الأعضاء قرارهم وفق النصاب الذي اشترطه النظام، وكانت القرارات ملزمة لجميع الأعضاء ما هي الوسائل التي يمكن من خلالها إجبار الأعضاء على التنفيذ؟ منح نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها المدير حق مطالبة كل ذي شأن بما يجب عليه مما يقع ضمن مسؤولية الأول في حراسة الأجزاء المشتركة وصيانتها، بما في ذلك مقاضاته ولو كان أحد الملاك^{٣١}. وفي الحقيقة هنا تظهر صعوبة تحقيق الجدوى وفرض الإلزام حيث سيقع الجمع معلقاً بمشكلة بطء إجراءات التقاضي التي ستقف عائقاً دون فاعلية الإلزام التي نص عليها النظام، ولو جُعل لقرارات الجمعية حكم السندات التنفيذية مع حق المالك المعارض في رفع دعوى عاجلة يطالب فيها بوقف التنفيذ إذا كان لديه ما يقوي ويعضد هذا الأمر لكان أحسم للنزاع وأقوى لفرض الإلزام.

٢٨ المادة ١٨، من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة.

٢٩ المادة ٢٠ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة. أما بقية القرارات فاشتراط لها إما ثلاثة أرباع الملاك المشتركين كما في المادة ٢١، أو الإجماع كما في المادة ٢٢.

٣٠ ينظر: المادة (٩٣) والمادة (٩٤) من نظام الشركات السعودي، الصادر عام ١٤٣٧هـ.

٣١ المادة الرابعة عشر من نظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادر عام ١٤٢٣هـ.

أما فيما يخص نفقات الصيانة والحفظ فقد جاء النص في اللائحة على أنه تقع ضمن واجبات والتزامات الملاك^{٣٢}، وأنه يقع على الجمعية عبء تحصيلها، ويلتزم الملاك بدفع النفقات بدءاً من تاريخ استلام الوحدة العقارية، وقد نصت اللائحة على أحقية الجمعية في اتخاذ كافة الإجراءات الضرورية وبشكل فوري لتحصيل أي رسم مستحق على أي مالك وذلك بعد مرور ٣٠ يوماً من تاريخ الاستحقاق^{٣٣}، ولكن هذه الأحقية في الإجراءات الضرورية والفورية كيف يمكن ترجمتها في الواقع ما دام النظام لم يكفل تسهيل هذه المهمة.

وعند النظر في القوانين المقارنة فيما يتصل بوسائلها المتخذة في سبيل تحقيق غاية الالتزام وفرضه بين جميع الأعضاء، نجد أن تلك القوانين سارت بين اتجاهات الأول: جعل لقرارات الجمعية حكم السندات التنفيذية، التي تنفذ جبراً عن طريق قاضي التنفيذ، وبين اتجاه ربط حق التقاضي بقاضي الموضوع ووصفها بالعاجلة، واتجاه حولهما، وفق التفصيل التالي:

نص قانون إمارة دبي على أنه في حال لم يدفع مالك الوحدة حصته من الرسوم، أو تخلف عن تنفيذ أي من التزاماته، يعتبر القرار الصادر ضده من مدير الجمعية بعد انقضاء ثلاثة أشهر من إخطاره به عن طريق الكاتب العدل قابلاً للتنفيذ من قبل قاضي التنفيذ، ويجوز للمتضرر من هذا القرار الاعتراض عليه خلال تلك المدة لدى المحكمة المختصة، على أن يوقف التنفيذ لحين البت في موضوع الاعتراض^{٣٤}.

ويلاحظ عمومية القرارات الخاضعة للتنفيذ وفقاً لقانون إمارة دبي لتشمل الالتزامات المالية، والقيام بعمل، والامتناع عن عمل، وهذا جيد، إلا أنه يلاحظ عدم إسباغ النظر في الاعتراض والبت فيه بصفة الاستعجال، ونرى أنه من الحسن جعل مثل هذه الاعتراضات والبت فيها خاضع للقضاء المستعجل، حتى لا يكون الاعتراض ثغرة لطول الإجراءات، وعرقلة الالتزام والتنفيذ.

وهو ذات مسلك القانون الأردني حيث نصت المادة السادسة عشر على أنه إذا لم يدفع المالك حصته من النفقات، أو لم ينفذ بالتزاماته وتعهدهاته، رغم الإنذار الموجه إليه بواسطة الكاتب العدل، فإنه يحق لمدير الجمعية بعد مرور خمسة عشر يوماً على تاريخ التبليغ أن يراجع دائرة التنفيذ^{٣٥}.

بينما قانون إمارة أبوظبي قصر قوة التنفيذ على رسوم الخدمات التي يتم استيفائها لتغطية نفقات إدارة وتشغيل وصيانة وإصلاح الأجزاء المشتركة، وعلقه على شرط صدور قرار التنفيذ من قاضي الأمور المستعجلة بعد مرور ثلاثة أشهر من تاريخ الإخطار^{٣٦}، وهو بهذا في الحقيقة إنما منح قوة النفاذ للحكم المقضي به من قبل قاضي الموضوع وهو

٣٢ المادة الثامنة من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادرة عام ١٤٢٤هـ.

٣٣ المادة الثامنة عشر من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرضها الصادرة عام ١٤٢٤هـ.

٣٤ المادة ٢٥/٢ من قانون إمارة دبي رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٧ بشأن ملكية العقارات المشتركة.

٣٥ المادة ١٦ من القانون الأردني قانون ملكية الطوابق والشقق رقم (٢٥) لسنة ١٩٦٨ والقانون المعدل رقم (٥٤) لسنة ١٩٨٥ والقانون المعدل رقم (٥) لسنة ١٩٩٠

٣٦ المادة ٤٣/٥ من اللائحة التنفيذية بشأن الملكية المشتركة للعقارات واتحاد الملاك وفقاً للقانون رقم (٣) لسنة ٢٠١٥ في شأن تنظيم القطاع العقاري في إمارة أبوظبي.

بهذا إنما سلك الاتجاه الثاني الذي ربط الإلزام بقاضي الموضوع في القضاء المستعجل، وأجاز القانون لاتحاد الملاك عندما يقوم مالك الوحدة بإجراء تعديلات أو تغييرات بما يؤثر جوهرياً على الوحدة العقارية أو العقار المشترك أو مظهره الخارجي، وتخلف عن إصلاح الضرر وإزالته أن يقوم الاتحاد بإصلاح الضرر واسترداد تكاليف الإصلاح من المالك^{٣٧}. وأما القانون المغربي فقد جعل تحصيل المساهمات المالية من اختصاص محكمة الموضوع وحكمها مشمول بالنفاذ المعجل^{٣٨}، وتداركاً لبطء الإجراءات نص القانون المغربي على ضرورة أن يكون حكم القاضي في أجل لا يتعدى ثلاثة أشهر^{٣٩}.

وأما القانون البحريني فقد منح الالتزامات المالية حجية وقوة السند التنفيذي بقرار من مدير الاتحاد في حال امتنع المالك عن السداد، على أن يتم إخطاره بالقرار وله حق الاعتراض خلال تسعين يوماً، وفي حالة عدم الطعن يحوز القرار حجية وقوة السند التنفيذي ويتم التنفيذ بمقتضاه أمام قاضي التنفيذ^{٤٠}، بل أجاز القانون للمؤسسة - وهي الجهة المخولة بالإشراف على اتحادات الملاك - بناءً على طلب الاتحاد وبالتنسيق مع الجهات المختصة استقطاع قيمة الاشتراكات وإيداعها في حساب الاتحاد^{٤١}، وأما ما عداها من قرارات الاتحاد الملزمة فقد اكتفى القانون بأحقية الاتحاد في المقاضاة^{٤٢}.

نتيجة لما سبق فإنه يحسن لتحقيق فاعلية الإلزام أن ينص النظام على منح قرارات الجمعية حجية وقوة السندات التنفيذية مع حق المالك في الاعتراض خلال أجل محدد، ويكون هذا الاعتراض ضمن القضاء المستعجل، وهذا ادعى لتحقيق مقاصد جمعيات الملاك، وقطع النزاع وتحقيق التعايش بين السكان.

وهنا نشيد بموقف النظام عندما قصر نفقات صيانة الأجزاء المشتركة التي يعود نفعها لبعض الملاك عليهم من النظام، وفي مثل هذا تحقيق للعدل وقطع لدابر الخلاف بما يحفز على التأسيس، والشئ بالشئ يذكر نجد أن النظام قد تضمن مجموعة من الضمانات التي تشجع على التأسيس بما كفله وأظهره من ضعف تدخل الوزارة في الملكية الخاصة وإظهار أن دورها مجرد دور تنظيمي عندما يحدث الخلاف وبما يحقق مصلحة الجميع، فقد كفل النظام للمالك حق استعمال وحدته واستغلالها بما لا يتعارض مع التخصيص المتفق عليه، ويضر ببقية المالكين مء من اللائحة، وحقه في الانتفاع بالأجزاء المشتركة مع مراعاة حقوق غيره من المالكين م٥ من اللائحة، ومن الضمانات التي كفلها النظام عدالة التصويت، بأن لا يكون لأحد الملاك صوت الأغلبية، فإذا كانت حصة أحد الملاك تزيد على النصف، انقص عدد ما له من أصوات إلى ما يساوي مجموع أصوات باقي الملاك م١٣ من اللائحة،

٣٧ المادة ٧٢ قانون رقم (٣) لسنة ٢٠١٥ في شأن تنظيم القطاع العقاري في إمارة أبو ظبي، ومثلها في قانون إمارة دبي المادة ٢٣.

٣٨ المادة ٢٥ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة.

٣٩ المادة ٣٦ مكرر من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة.

٤٠ المادة ٦٨/ب من القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ قانون تنظيم القطاع العقاري.

٤١ المادة ٦٧/ج من القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ قانون تنظيم القطاع العقاري.

٤٢ المادة ٦٣/د من القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ قانون تنظيم القطاع العقاري.

ولا أن يكون وكيلاً عن أحد الملاك في هذه الحالة، كما لا يجوز لشخص واحد أن يكون وكيلاً عن أكثر من مالك، ولا أن يكون مدير الجمعية أو أحد أقربائه من الدرجة الأولى وكيلاً عن أحد الملاك م ١٤ من اللائحة، كل ذلك سعياً في تحقيق عدالة اتخاذ قرارات الجمعية، وضماناً لتحقيق الجمعية لمقاصدها.

محصل الكلام أن طبيعة القاعدة القانونية تقتضي الإلزام، والإلزام لا بد من اقترانه بجزاء، وقد ألزم نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها تأسيس جمعية الملاك عندما يتجاوز عدد الملاك خمسة، والوحدات المفزة عشرة وحدات، إلا أنه خلى من الوسائل التي تفعل الإلزام، خلواً حكماً وفعلياً، بسبب تشتيت الاختصاص بين جهة معنية بالإشراف، وأخرى تُعنى باتخاذ قرارات الجزاء المفضية للإلزام، وأنه يحسن ابتداءً أن تكون الجمعيات بمجرد تحقق الشرط مؤسسة بقوة النظام، والملاك أعضاء بقوة النظام، ليكون محل البحث بعد ذلك عقد الاجتماع والإزامية القرارات، كما يحسن عدم ربط القرارات بأغلبية الأنصبة لتجاوز مشكلة التقاعس في الحضور، بأن يجيز النظام عقد اجتماع ثان تكون قراراته نافذة بمن حضر عند عدم اكتمال النصاب في الاجتماع الأول، وتحصل لنا أن النظام خلى من الوسائل الفاعلة التي يمكن من خلالها إلزام الممتنع عن تنفيذ قرارات الجمعية، وأن من الوسائل المثلى منح قرارات الجمعية حجية السندات التنفيذية مع حق المعارض في الطعن خلال أجلٍ محدد يرفعه للقضاء المختص المستعجل، ولكن والحال هذه حيث النظام يشترط التسجيل ما مدى مسؤولية الملاك عن عدم التزامهم بالواجب النظامي المتمثل في تأسيس الجمعية والقيام بمهمها المنوطة بها، نجيب عن هذا التساؤل من خلال المبحث التالي.

المبحث الثاني: المسؤولية المدنية الناشئة عن إخلال الملاك بالنزاج تأسيس الجمعية

ظهر لنا أن من المتصور بل الواقع عدم التزام بعض الملاك بتأسيس الجمعية، وحيث إن إهمال ذلك عادة ما يلحق به إهمال الملاك بالقيام بالصيانة ومن ثم عدم التمكن من حسن الانتفاع، إضافة إلى إمكانية حدوث تدهم أو نحو ذلك في العقار أو أحد أجزائه، ولما قد ينشأ عن ذلك من الضرر سواء لأحد الملاك المشتركين، أو الغير أكان ممن يرتبط مع الملاك بعقد كعقد العمل، أو كان ممن لا يرتبط بعقد كضيوف أحد الملاك، لذا كان من الواجب بحث ماهية مسؤولية الملاك المدنية الناشئة عن إخلالهم بالتزام تأسيس الجمعية، وننبه إلى أن بحثنا في أحكام مسؤولية الملاك المشتركين المدنية مقصور على ما يتعلق بإخلالهم بواجب تأسيس الجمعية، وأما ما يتجاوز ذلك من صور الإخلال الأخرى فليست هذه الدراسة مجال ذكرها، لتنوعها وطولها فلا يتسع لها مقام هذه الدراسة، وسيكون بحثنا من خلال مطلبين الأول نبين فيه نطاق المسؤولية المدنية ومستنداتها، والثاني موقف النظام السعودي من أحكام المسؤولية مقارنة ببعض القوانين الأخرى.

المطلب الأول: ماهية وطبيعة المسؤولية المدنية الناشئة عن الإخلال بتأسيس جمعية الملاك

تعرف المسؤولية المدنية بأنها: الالتزام الذي يقع على الإنسان، بتعويض الضرر الذي ألحقه بالآخرين، بفعله، أو بفعل الأشخاص، أو الأشياء التي يسأل عنها (الذنون، ٢٠٠٦: ١١/١).

ويظهر لنا من خلال هذا التعريف أن مسؤولية الإنسان تقوم عند حدوث ضرر ناتج عن فعله هو، أو تابعيه، أو الأشياء التي يسأل عنها، ويهمنا في بحثنا ما يتعلق بالأخيرة باعتبار أننا نتكلم عن الضرر الذي يقع بسبب العقار على الملاك أو الغير نتيجة لإهمال أو تقصير الملاك في واجبهم المتمثل في تأسيس الجمعية لتمكينها من القيام بأعمالها المناطة بها والتي تتركز في تحقيق المحافظة على البناء وإدارته وضمان حسن الانتفاع به، والمسؤولية عن الأشياء لها ثلاث حالات تقوم جميعها على فكرة الحراسة، الأولى مسؤولية حارس الحيوان، والثاني مسؤولية حارس البناء، والثالث مسؤولية حارس الأشياء التي تحتاج إلى عناية خاصة (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٧٢)، وما يتعلق ببحثنا منها هو مسؤولية حارس البناء عن الأضرار التي تحدث بسبب انهيار البناء كلياً، أو جزئياً، أو بسبب ما يسقط منه من أشياء، ونحو ذلك (السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٥١٣)، ومسؤولية حارس الأشياء التي تتطلب عناية خاصة، كالمصاعد (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٧٩).

وحارس البناء المسؤول عنه هو من له السيطرة الفعلية على البناء، والتي تقتضي القيام بالحفظ والتعهد بالصيانة بحيث لا يتهدد الغير بالخطر، والأصل أن يكون الحارس هو مالك البناء، ولذا فإن الملك يقيم قرينة مفترضة على الحراسة، بمعنى أن المضرور لا يطالب بإثبات صفة الحراسة في المالك، بل هي مفترضة فيه، إلا إذا استطاع المالك إثبات العكس (السنهوري، بدون: ١/١٠٧٠؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٧٦؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٥١٣)، بأن يثبت مثلاً قيامه بالتعاقد مع شركة لتتولى المحافظة على العقار وصيانته، ففي هذه الحالة تكون الحراسة لهذه الشركة، أو أن يثبت الملاك أن العقار له جمعية ملاك ومدير، حيث تنص المادة ١٢ من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها على أنه "تعتبر جمعية الملاك المشتركين حارساً على الأجزاء المشتركة"، والمدير هو من يمثل الجمعية ولذا أكدت المادة ١٤ من النظام بأن المدير القيام بما يلزم لحفظ جميع الأجزاء المشتركة وحراستها وصيانتها.

وأما البناء فيقصد به كل ما يشيد بالوسائل المعروفة وما يتصل بالأرض اتصال قرار، كالجسور، والمخازن، والعمارات والبيوت، ومجاري الصرف الصحي، وأنابيب المياه (السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٥١٤)، وأما العقارات بالتخصيص وهي المنقولات التي قد خصصت بشكل دائم وثابت لخدمة البناء كالمصاعد الكهربائية، فهناك اتجاهان الأول يرى أنها من البناء والمسؤولية عنها تقوم على أساس مسؤولية حارس البناء (السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٥١٤)، واتجاه آخر يرى أنها ليست من البناء، والمسؤولية عنها تقوم على أساس المسؤولية عن الأشياء التي تتطلب عناية خاصة (السنهوري، بدون: ١/١٠٧٢؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٧٧).

والحديث عن الحارس في حراسة الأشياء يأخذ ذات المعنى الذي سبق تحديده بشأن حارس البناء، والمقصود بالأشياء ما يكون بطبيعته، أو بسبب ظروف محيطه به في حاجة إلى عناية خاصة للوقاية من ضررها، ومنها والتي تحتاج إلى عناية بطبيعتها الآلات الميكانيكية، والأسلاك الكهربائية، وأما مثال ما يحتاج إلى عناية بسبب ظروف الحال الشجرة إذا مالت بحيث خشي وقوعها (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٨٠).

وتنقسم هذه المسؤولية إلى قسمين: الأول المسؤولية العقدية: وتكون في حالة امتنع المدين عن تنفيذ التزامه العقدي، أو نفذه على وجه معيب ألحق ضرراً بالدائن.

والثاني المسؤولية التقصيرية: وتتحقق عند الإخلال بواجب فرضه النظام يقتضي الالتزام بعدم الإضرار بالغير (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٨٥)، ويطلق عليها في بعض القوانين بالفعل الضار (السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٣٥٤). وتطبيقاً لتلك القواعد، تقوم مسؤولية الملاك العقدية والتقصيرية عند إخلالهم بواجب تأسيس الجمعية، وحدوث ضرر ناشئ عن ذلك، إما لأحد الملاك كتعطل المرافق المشتركة للعقار جزئياً أو كلياً، أو تهدمها، أو سقوط أجزاء من العقار عليه، ونحو ذلك، وإما أن يلحق الضرر الغير، ففي هذه الحالات عند قيام المسؤولية يجب التعويض، ويلاحظ أننا لا نقصد بالتعويض هنا مجرد إلزام الملاك بواجب القيام بالصيانة وإصلاح العقار حتى يتمكن المالك الشريك مثلاً من الاستفادة، وإنما يتعدى التعويض هذا المعنى إلى جبر الضرر الذي حصل للمضروب في الماضي أو الآتي، مع إلزام الملاك المشتركين بواجب الصيانة دفعاً للضرر في المستقبل، كما نشير إلى أن قيام المسؤولية على الملاك تجاه أحدهم ليس على إطلاقه بل هو خاضع لأحكام المسؤولية المدنية، والتي تمكن دفعها بسبب خطأ المضروب على التفصيل الذي سنورده لاحقاً.

وسيكون بيان تلك الأحكام من خلال الإجابة على تساؤل مفاده ما نوع المسؤولية التي تقوم على الملاك نتيجة لإخلالهم بواجب تأسيس الجمعية وقيامها بواجبها، وتظهر أهمية هذا السؤال من القواعد التي تحكم كل نوع من المسؤولية حيث تتميز المسؤولية في مجموعة من القواعد، منها أن التعويض في المسؤولية العقدية يقتصر على الضرر المتوقع، بينما في المسؤولية التقصيرية يمتد ليشمل المتوقع وغير المتوقع، وكذلك التضامن، ففي المسؤولية العقدية لا يكون هناك تضامن إلا باشتراط، بينما في المسؤولية التقصيرية يقوم التضامن وبالتالي يحق للمضروب الرجوع على المدينين بالتعويض عن الفعل الضار مجتمعين أو منفردين للمطالبة بكل التعويض وغيرها من أوجه الاختلاف (السنهوري، بدون: ٧٤٩/١؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٨٧؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٣٥٤؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ٢٠٠؛ الزحيلي، ١٤٣٣هـ: ٧٥)، وحتى يتضح المقال سنقسم الحديث إلى قسمين، الأول سنتكلم فيه عن مسؤولية الملاك العقدية، والثاني عن مسؤوليتهم التقصيرية.

أولاً: مسؤولية الملاك المشتركين العقدية

بداية لا يخفى أن المسؤولية العقدية تقوم نتيجة للإخلال بالتزام ناشئ عن العقد (الذنون، ٢٠٠٦: ١٤١/١؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٨٦)، إلا أن هذه الالتزامات لا يشترط ذكرها في العقد، بل تشمل ما ورد في العقد، وما هو من مستلزماته أيضاً، وهو ما يوجب حسن النية في تنفيذ العقد، والذي يعني أن ينفذ المدين التزامه على نحو يطابق نية الطرفين عند التعاقد، وبشكل لا يفوت مقصود الدائن عند إبرام العقد أو يجعله أكثر كلفة دون مبرر، ويرجع تحديد مستلزمات العقد إلى نصوص الأنظمة المتعلقة بالعقد، والأعراف، وطبيعة العقد. (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٠٨؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٢٣٨؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ١٢٦؛ العربي، ١٤٣٣هـ: ٥٦)

وأساس الالتزام بتنفيذ العقد وشروطه والمسؤولية عن الإخلال به قوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾^{٤٣}، وقول الرسول ﷺ: (المسلمون على شروطهم إلا شرطاً حرم حلالاً أو أحل حراماً)^{٤٤}، وأما أساس تنفيذ الشرط المتعارف عليه والمسؤولية عن الإخلال به فهو واجب حسن النية في تنفيذ العقد وما قرره الفقهاء من قواعد، منها: "التعيين بالعرف كالتعيين بالنص" (الزرقا، ١٤٠٩هـ: ٢٤١؛ الزحيلي، ١٤٢٧هـ: ٣٤٩/١)، و"المعروف عرفاً كالمشروط شرطاً" (الحموي، ١٤٠٥هـ: ٢٠٦/٤؛ الزرقا، ١٤٠٩هـ: ٢٣٧؛ الزحيلي، ١٤٢٧هـ: ٣٤٥/١)، وعلى هذا قالوا إن العقد المطلق مقيد بالعرف والعادة ضمناً كما يتقيد نصاً (الزحيلي، ١٤٣٣هـ: ٦٣)

وبناءً عليه تقوم مسؤولية الملاك المشتركين العقدية عندما يحدث البناء ضرراً، لشخص تعاقد معه الملاك المشتركين للقيام بأعمال لصالح العقار كعامل النظافة، وبوابها، وغيرهم ممن يقوم بعمل لصالح الملاك بسبب عقد، لأن العقد يقتضي ويستلزم أن تكون بيئة العمل سليمة وصالحة لأدائه، فإن أحدث البناء ضرراً للمتعاقد معه، نتيجة لإخلالهم بواجب تأسيس الجمعية لتمكينها من الاضطلاع بمهامها، قامت مسؤوليتهم العقدية، لتوافر أركان المسؤولية العقدية الثلاثة، الإخلال بالالتزام عقدي، وحدوث ضرر، بسبب ذلك الإخلال، وإذا كان هذا واضحاً بالنسبة لمن يتعاقد معه الملاك المشتركين، فما مدى مسؤولية الملاك المشتركين العقدية، عندما يقع الضرر على أحدهم، ذلك أن التزام الملاك بتأسيس الجمعية وقيامها بدورها، التزام نظامي، أوجبه نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها، وبذلك يقال أن المسؤولية التي تقام على الملاك في حال وقع ضرر لأحدهم نتيجة إخلالهم بالالتزام تأسيس الجمعية، هي المسؤولية التقصيرية، في حين يرى بعض شراح القانون أن المسؤولية التي تقام في هذه الحالات هي المسؤولية العقدية اعتماداً على نظام الاتحاد الداخلي، والذي يمثل في حقيقته إرادة تعاقدية بين أطرافه، وعند غيابه يكون الاعتماد على نظرية الإرادة المفترضة بين المالكين على تكوين نظام اتحاد بينهم (النوري، ١٩٩٧: ١٧٥؛ اشيبان ٢٠٠٩: ١٩٠)، والذي يظهر للباحث أن الاستناد على النظام الداخلي للجمعية باعتباره وثيقة تعاقدية بين الملاك المشتركين صحيح في حال وجوده، وأما في حال عدم وجود هذا النظام، وعدم تأسيس الجمعية، فإن المسؤولية العقدية هنا تقوم انطلاقاً من عقد التملك الذي يتضمن وجود ملكية شائعة يفرض على كل مالك بموجبها أن يسمح لشركائه بالانتفاع بهذه الملكية، ولن يحصل هذا إلا بالقيام بواجبه

٤٣ سورة المائدة الآية رقم: ١.

٤٤ أخرجه أبو داود في سننه، عن أبي هريرة بلفظ (الصلح جائز بين المسلمين) - زاد أحمد - (إلا صلحاً أحل حراماً أو حرم حلالاً). وزاد سليمان بن داود: وقال رسول الله ﷺ - (المسلمون على شروطهم)، في باب الصلح، ٤٤٦/٥، وقال المحققان: شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قره: إسناده حسن من أجل كثير بن زيد - وهو الأسلمي - والوليد بن رباح فهما صدوقان حسنا الحديث. وأخرجه الترمذي في سننه، عن عمرو بن عوف المزني، بنفس اللفظ، وقال حديث حسن صحيح، في باب ما ذكر عن رسول الله ﷺ في الصلح بين الناس، ٦٢٦/٣. والحاكم في المستدرک على الصحيحين، عن أبي هريرة بلفظ: (المسلمون على شروطهم والصلح جائز بين المسلمين) وقال رواية هذا الحديث مدنيون ولم يخرجاه وهذا أصل في الكتاب وله شاهد من حديث عائشة وأنس بن مالك رضي الله عنهما، وقال الذهبي في التلخيص لم يصححه وكثير ضعفه النسائي ومشاه غير، في كتاب البيوع، ٥٧/٢. والبيهقي في السنن الصغير، عن عمرو بن عوف المزني، قريباً من اللفظ، باب الشركة وفي باب الشرط في المهر والنكاح، ٣٠٧/٢ و ٨١/٣. والدارقطني في سننه عن أبي هريرة، بلفظ: (المسلمون على شروطهم، والصلح جائز بين المسلمين)، كتاب البيوع، ٤٢٦/٣.

تجاه صيانة هذه الأجزاء، ففي الحقيقة هذا الواجب وإن نظمته القانون إلا أن أصله واجب بموجب العقد، على أنه سبق أن الالتزامات العقدية لا تقتصر على ما ينص عليه في العقد بل تشمل ما يقتضيه العقد وما يستلزمه، ومن مستلزمات كل عقد القيام بما يفرضه النظام تجاهه من التزامات (السرطان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٢٣٨؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٠٨؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ١٢٦؛ العربي، ١٤٣٣هـ: ٥٦)، ومن ذلك القيام بواجب تأسيس الجمعية، وتمكينها من القيام بمهامه في إدارة العقار وصيانته وضمان حسن الانتفاع به، وعليه فإذا تضرر أحد الملاك نتيجة لعدم تأسيس الجمعية وقيامها بدورها في الصيانة، وجب التعويض على أساس المسؤولية العقدية.

على أن حصول الضرر لأحد الملاك بسبب إخلالهم بواجب تأسيس الجمعية، ومن ثم التقصير في القيام بواجب الصيانة، لا يقيم مسؤولية الملاك المشتركين مطلقاً، بل يستطيع هؤلاء الملاك المشتركين دفع المسؤولية عنهم بخطأ المضرور (شنب، ٢٠٠٩: ٢٦٥)، المتمثل في اشتراك المضرور معهم في الإخلال بواجب تأسيس الجمعية وإهمال أعمال الصيانة الواجبة، وفي هذه الحالات يفرق شراح القانون بين نتائج إيجاب التعويض تبعاً لاختلاف موقف المضرور من حدوث الضرر، فإذا كان فعل المضرور هو السبب الوحيد للضرر الذي لحق به، كأن يكون الضرر نتيجة لمخالفة قواعد السلامة المتعارف عليها كأن يكون نزوله من السلالم بسرعة دون توخي الحذر والحيطة، أو قيامه بالعبث بأسلاك الكهرباء المغذية للشقق، فيحصل له ضرر دون قصور في السلالم أو طريقة حفظ الأسلاك ففي هذه الحالات لا يستحق تعويضاً، لأن العلاقة السببية بين الضرر، والفعل الضار لا ترجع إلى إخلال الملاك المشتركين بالتزامهم، وهذه الحالة لا تدخل في نطاق دراستنا، ولا تقيم المسؤولية المدنية أساساً، إذا لا يوجد شخص مسؤول، وغاية ما هنالك أن المضرور ألحق بنفسه الضرر وبفعله (ملوكي، ١٩٨٠: ٢٦١؛ الدوسري، ١٤٣١هـ: ٣٧٠؛ الذنون، ٢٠٠٦: ١٣٢/٣).

والذي يهمنا في دراستنا أن يتداخل فعل المضرور مع تعدي الملاك المشتركين المتمثل في عدم القيام بواجب تأسيس الجمعية والقيام بدورها في الصيانة وضمان حسن الانتفاع كما سبق.

وفي هذه الحالة يفرق بين افتراضين:

الأول: أن يستغرق أحد الخطأين الآخر، ويكون ذلك في حالة جسامه أحدهما، أو أن يكون أحدهما نتيجة للآخر (ملوكي، ١٩٨٠: ٢٦٤؛ السنهوري، بدون، ٨٨٧/١؛ الدوسري، ١٤٣١هـ: ٣٧٧؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣٤١)، وذلك كأن يثبت الملاك المشتركين أن تقصيرهم في التأخر بالقيام بواجب تأسيس الجمعية ومن ثم القيام بأعمال الصيانة كان بسبب مماثلة المضرور باستكمال البيانات المتعلقة بالتسجيل رغم مخاطبته وإعذاره، أو العكس بأن يثبت المضرور بأنه خاطب جميع الملاك بضرورة تأسيس الجمعية، وضرورة إجراء أعمال الصيانة، وتقاعس الملاك عن واجبه حتى حصول الضرر، ففي هذه الحالات إذا استغرق أحد الخطأين الخطأ الآخر، لا يكون ثمة أثر للخطأ المستغرق، ونلاحظ أن من طالب بتأسيس الجمعية وإجراء أعمال الصيانة لا يزال يتحمل نسبة من الخطأ باعتبار أن من الواجب عليه منع وقوع الضرر، ومجرد المطالبة تخفف من وقع تعديه إلا أنه

لا يزال متعدياً لأنه لم يمنع وقوع الضرر بإصلاحه والعودة بالثمن على بقية الملاك إلا أنه يبقى أن هناك خطأ أكبر من الآخر (الموسوعة الفقهية الكويتية، ١٩٨٣: ٢٣٣/١٦)، فإذا كان هناك خطأين واستغرق أحدهما الآخر، فلا يكون ثمة أثر للخطأ المستغرق، وتقوم مسؤولية الطرف الآخر. (ملوكي، ١٩٨٠: ٢٦١؛ الدوسري ١٤٣١هـ: ٣٧٦؛ حاتم، ٢٠١٤: ٢٠٨؛ سلطان ١٤٣٣: ٣٤٠؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣: ٤٥١).

والحالة الثانية: أن يشترك المضرور والملاك المشتركين في إحداث الضرر، دون أن يستغرق أحد الخطأين الآخر، كأن يقصر الجميع في واجب تأسيس الجمعية والقيام بالصيانة، وفي هذه الحالة تقام المسؤولية عليهم جميعاً كل بقدر حصته من الخطأ (ملوكي، ١٩٨٠: ٢٦٥؛ الدوسري ١٤٣١هـ: ٣٨٠؛ النقيب، ١٩٨٠: ٣٣٩؛ محي الدين، ٢٠١٢: ١٨٢؛ حاتم، ٢٠١٤: ٢٠٩؛ سلطان ١٤٣٣: ٣٤٢؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣: ٤٥٢)، وإلى جانب المسؤولية العقدية للملاك المشتركين تثور المسؤولية التقصيرية والتي سنبين أحكامها من خلال القسم التالي.

ثانياً: مسؤولية الملاك المشتركين التقصيرية

بات جلياً أن المسؤولية التقصيرية لا تثور نتيجة للإخلال بالالتزام عقدي، وإنما تقوم بسبب الإخلال بواجب شرعي ونظامي يقضي بوجوب عدم الإضرار بالغير (السرحان، وخاطر، ١٤٣٣هـ: ٣٥٤؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٨٥؛ الزحيلي، ١٤٣٣هـ: ٦٧) والضابط لهذه المسؤولية في الفقه الإسلامي هو تحقق القاعدة العامة وهي: التقصير فيما يجب على المرء، بمعنى أن الإنسان إذا قصر في القيام بما يجب عليه عمله فبسبب بذلك ضرر فيجب عليه الضمان (التونجي، ١٩٩٤، ١٣٠)، ومستندة قوله ﷺ (لا ضرر ولا ضرار)^٥، وعليه فإن المسؤولية التقصيرية للملاك المشتركين تقوم عندما يحدث العقار أو أحد أجزائه ضرر بالغير بسبب إهمال الملاك المشتركين في القيام بواجبهم تجاه تأسيس الجمعية وعمل الصيانة اللازمة، فإذا تهدم العقار أو جزء منه أو سقط شيء منه على الغير ممن لا يرتبط بالملاك المشتركين بعقد كأن يكون زائر لأحدهم أو ماراً بجانب العمارة فيسقط عليه شيء أو يسقط هو في الحجرة المعدة لصيانة أنابيب الصرف مثلاً بسبب سوء الغطاء وإهمال صيانتها، ففي هذه الحالات تثور المسؤولية التقصيرية على الملاك المشتركين، إذ تقوم المسؤولية التقصيرية بتوفر أركانها الثلاثة، التعدي والمتمثل في ترك واجب تأسيس الجمعية والقيام بالصيانة (الذنون، ٢٠٠٦: ١٢٨/٢؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣، ٣٦٠؛ سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣١١)، والضرر وبدونه لا تقبل دعوى المسؤولية؛ لأنه لا دعوى بغير مصلحة سلطان، ١٤٣٣هـ: ٣١١؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ١٨٩)، وأن يكون الضرر بسبب إخلال الملاك المشتركين بالتزامهم، فمتى تحققت هذه الأركان قامت المسؤولية التقصيرية ووجب الضمان رفعاً للضرر وجبراً له (السنهوري، بدون: ٨٧٢/١؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ١٩٢).

٥٥ أخرجه البيهقي في السنن الصغير، عن يحيى المازني، باب ارتفاع الرجل بجدار غيره، رقم ٢٠٨٨، ٢/ص ٣٠٣، وقال: مرسل وروي موصلاً. وأخرجه في السنن الكبرى عن يحيى المازني، باب لا ضرر ولا ضرار، رقم ١١٣٨٥، ٦ / ١١٥، وقال: مرسل. وأخرجه الحاكم في المستدرک عن أبي سعيد الخدري أن رسول الله ﷺ قال: «لا ضرر ولا ضرار، من ضار ضاره الله، ومن شاق شاق الله عليه»، حديث رقم ٢٣٤٥، ٢ / ٦٦، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد على شرط مسلم ولم يخرجاه. وأخرجه ابن دقيق العيد في الإلمام بأحاديث الأحكام عن يحيى المازني، باب إحياء الأموات، رقم ١١٠٤، ٢ / ٥٦٥، وقال: وهو مرسل أسنده الحاكم بذكر أبي سعيد الخدري فيه، وزعم أنه صحيح الإسناد، ولم يخرجاه.

أخيراً نوضح أن قيام المسؤولية العقدية بالنسبة للمتعاقد الذي لحقه ضرر لا يعني عدم توفر شروط قيام المسؤولية التقصيرية، إذ قد يجتمع في العمل الواحد شروط المسؤولية التقصيرية وشروط المسؤولية العقدية، إذ المسؤولية التقصيرية تعني الإخلال بواجب نظامي يقضي بعدم الأضرار بالغير، وما دام أن هذا المتعاقد قد حصل له ضرر في نفسه أو ماله جراء إهمال الملاك المشتركين في القيام بالصيانة الواجبة، فإن المسؤولية التقصيرية تتوفر في هذه الحالة إلى جانب توفر المسؤولية العقدية، وفي مثل هذه الحالات اتفق شراح القانون على أنه لا يجوز للمتضرر الجمع بين المسؤوليةين عن ضرر واحد، سواء من خلال رفع دعويين والمطالبة بتعويضين، أو من خلال رفع دعوى واحدة وجمع خصائص المسؤوليةين في الدعوى (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٨٨؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ٢٠١؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣، ٣٥٥)، واختلفوا في جواز الخيار بينهم، بين قائل أن المسؤولية العقدية تجب المسؤولية التقصيرية، وهذا هو الرأي الغالب والسائد في مصر، واتجاه يرى جواز الاختيار بين نوعي المسؤولية على أنه إذا اختار المدعي أصلح الدعويين له فلا يلجأ إلى الدعوى الأخرى حتى ولو خسر الدعوى التي رفعها (سلطان، ١٤٣٣هـ: ٢٨٨؛ الفار، ١٤٣٥هـ: ٢٠٢؛ السرحان، وخاطر، ١٤٣٣، ٣٥٦)، وأما عن موقف النظام السعودي حيال الخيرة فنبينه من خلال المطلب التالي والذي نأتي فيه على بيان موقف النظام السعودي من قواعد المسؤولية المدنية التي تنشأ عن إخلال الملاك المشتركين بواجب تأسيس الجمعية.

المطلب الثاني: موقف نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها من أحكام المسؤولية المدنية

يلاحظ أن نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها، ولائحته التنفيذية، لم يشير إلى مسؤولية الملاك المشتركين عن الإخلال بالتزامهم المفروض عليهم بموجب النظام والمتمثل في عدم القيام بتأسيس جمعية الملاك ومن ثم الاضطلاع بدورها في حفظ الأجزاء المشتركة وصيانتها وضمان حسن الانتفاع بها، في حين أكد مسؤولية جمعية الملاك عن الأضرار التي تلحق بأحد الملاك أو الغير، وذلك في المادة الثانية عشر من اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها، حيث تنص المادة على أنه "تعتبر جمعية الملاك حارساً على الأجزاء المشتركة، ومسؤولة عن الأضرار التي تلحق بالملاك أو الغير، ولها الحق في مراجعة الجهات المختلفة ومطالبة المتسبب في الضرر بإزالته"، ويلاحظ في نص هذه المادة تأسيس المسؤولية على أساس الحراسة، وجعلها مناطة بجمعية الملاك، وهذا النص له أهمية كبيرة ووجوده يؤسس للمستند النظامي الذي يمكن من خلاله مساءلة جمعية الملاك عند تقصيرها وحصول أضرار لأحد الملاك أو الغير نتيجة للتقصير في القيام بالمهام المناطة بها، ولهذا النص نظيره في القوانين المقارنة، ومن ذلك ما ورد في المادة ١٣ من القانون المغربي رقم ١٨.٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة "يسأل اتحاد الملاك عن الأضرار التي تنتج عن إهمال في تسيير الأجزاء المشتركة أو صيانتها، كما يسأل عما يقوم به من إصلاحات للبناء أو أعمال للحفاظ عليه".

وفي الحقيقة إن صح مثل هذا النص في القوانين المقارنة، فما ذاك إلا لأن الجمعية أو الاتحاد -على اختلاف الاسم في كل قانون - ينشأ بقوة القانون، فلا يحتاج القانون بعدها للبحث عن مسؤولية الملاك في حالة عدم تأسيس

الجمعية، بخلاف النظام السعودي الذي استلزم تأسيس الجمعية ابتداءً من قبل الملاك، وفي هذه الحالة كان جديراً بالنظام معالجة مشكلة عدم تأسيس الجمعية، وذكر المسؤولية الناشئة عن الإخلال بهذا الالتزام، ثم الانتقال إلى تأكيد مسؤولية جمعية الملاك عن الأضرار التي تنشأ بسبب تقصيرها في القيام بواجب حفظ الأجزاء المشتركة وصيانتها وضمان حسن الانتفاع بها، وبهذا يتضح أن النظام لم يشتمل على الوسائل الدافعة والحاجة على تأسيس الجمعية، ولم يشير لمستند نظامي يبنى عليه مسؤولية الملاك المشتركين عند عدم تأسيس الجمعية، وذكر المنظم لها في النظام يمنحها قوة وتأكيذاً، ووضوحاً كمستند نظامي يسهل الرجوع إليه وتأسيس المسؤولية عليه قضاءً، ودافعاً وحثاً على تأسيس الجمعية من قبل الملاك المشتركين، وعدم ذكر المنظم لها لا يعني انتفاء مسؤولية الملاك المشتركين عند عدم تأسيس الجمعية، بل تقوم مسؤوليتهم وتتأسس بناءً على القواعد العامة.

وهذه القواعد العامة في ضوء عدم تنظيم أحكام المسؤولية المدنية بشكل عام في النظام السعودي، تتأسس وفقاً لأحكام الفقه الإسلامي، وهي القواعد التي يمكن للقاضي الاستناد عليها لتأسيس أحكام المسؤولية المدنية والعقدية والتقصيرية، حيث تتأسس المسؤولية العقدية على الأصل العام الذي يوجب الوفاء بالعقد، وشروطه المتفق عليها صراحة أو ضمناً بأن تكون في حدود المعارف عليه أو ما يوجبه حسن النية في تنفيذ العقد، وهو قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾^{٤٦} وقول الرسول ﷺ: (المسلمون على شروطهم إلا شرطاً حرم حلالاً أو أحل حراماً)^{٤٧}، وما قرره الفقهاء من القواعد، مثل "التعيين بالعرف كالتعيين بالنص" (الزرقا، ١٤٠٩: ٢٤١؛ الزحيلي، ١٤٢٧هـ: ١/٣٤٩)، و"المعروف عرفاً كالمشروط شرطاً" (الحموي، ١٤٠٥هـ: ٤/٢٠٦؛ الزرقا، ١٤٠٩: ٢٤١؛ الزحيلي، ١٤٢٧هـ: ١/٣٤٩)، ومنه قولهم إن العقد المطلق مقيد بالعرف والعادة ضمناً كما يتقيد نصاً (الزحيلي، ١٤٣٣هـ: ٦٣)، وقد سبق الإشارة إليها، كما تتأسس المسؤولية التقصيرية على قوله ﷺ (لا ضرر ولا ضرار)^{٤٨}، والقاعدة الفقهية (الضرر يزال) (الدوسري، ١٤٢٨هـ: ٢٢٣)، والقواعد التي قررت أن المباشر يسأل وإن لم يتعد، ويسأل المتسبب في إحداث الضرر إذا كان متعدياً بالتعمد أو التقصير أو عدم التحرز في الإضرار، أو الإهمال في الصيانة (الزحيلي، ١٤٣٣هـ: ٢٢٢)، وعلى أثر خلو النظام السعودي من تنظيم أحكام المسؤولية المدنية فإن مسألة الخيرة بين نوعي المسؤولية ترجع لاجتهاد قاضي الموضوع.

الخاتمة

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نجلها فيما يأتي:

أولاً: يجب على ملاك العقار المشتركين في حال كان عددهم يزيد عن خمسة ملاك، وكان العقار مقسم إلى أكثر من عشر وحدات عقارية، أن يكونوا جميعاً فيما بينهم لمصلحة العقار، بينما يكون جائزاً تأسيس

٤٦ سورة المائدة الآية رقم: ١.

٤٧ سبق تخريجه.

٤٨ سبق تخريجه.

الجمعية في حال كان عدد الملاك خمسة فأقل أو كانت الوحدات العقارية عشرة فأقل، على أنه لا يشترط في حالات الجواز إجماع الملاك لتأسيس الجمعية، وإنما يكفي رغبة الأغلبية المتعلقة بالأنصبة ومن ثم تتأسس الجمعية، وتكون قراراتها ملزمة لجميع الأعضاء.

ثانياً: أطلق المنظم السعودي على تكتل الملاك المشتركين ضمن مجموعة وصف (جمعية الملاك)، بينما قامت وزارة الإسكان بعد انتقال الإشراف على جمعيات الملاك المشتركين إليها بتسمية هذه التكتلات بـ (اتحاد الملاك المشتركين) وقد ظهر اختلاف تسميات القوانين المقارنة لهذه التكتلات، بين اتحاد وجمعية، كما ظهر لنا أن هناك أوجه تشابه بين الجمعيات بشكل عام وجمعية الملاك المشتركين، ورغم هذا التشابه نجد أن هناك مجموعة من الاختلافات الجوهرية بين نظام الجمعيات، ونظام جمعية الملاك المشتركين، منها جوازية التأسيس والانضمام، وتنوع الأهداف والأغراض، والحل والانقضاء، وعلى أثر هذا الاختلاف فإنه لا يوجد ما يستدعي إلى الإبقاء على مصطلح الجمعية.

ثالثاً: من مظاهر الإلزام بتأسيس جمعية الملاك المشتركين التي وردت في النظام الأمر بالتأسيس الوارد في المادة التاسعة من النظام، وحتى يكون لهذا الإلزام أثره ينبغي أن يقترن بالجزاء، والمتمثل في نص الفقرة الرابعة من المادة العاشرة من اللائحة التنفيذية بعد التعديل والتي تضمنت حق البلدية في اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تصدرها الجهة المختصة لدى وزارة الشؤون البلدية والقروية في حال لم يقيم الملاك بإنشاء الجمعية، وفي الحقيقة وإن كان يظهر أن لهذه المادة أهميتها كمستند نظامي بيد الجهة المختصة لإلزام الملاك غير المتعاونين على إنشاء الجمعية، إلا أنه تبقى الصعوبة في إيقاع الجزاء نتيجة لتنازع وتشتت الاختصاص والعمل بين كل من وزارة الإسكان ووزارة الشؤون البلدية التي منحها النظام صلاحية فرض الجزاء، ما يربط صعوبة في التنفيذ واقتراح الجزاء الأمثل، ويشكل عائقاً دون تحقيق الغاية من فرض الإلزام.

رابعاً: أن بعض القوانين المقارنة لم تتطلب تأسيس الجمعية بل نصت على أنه بمجرد تحقيق الشرط فإن الجمعية تكون مؤسسة بقوة النظام، ومن ذلك القانون الأردني، والقانون المغربي، والقانون البحريني، وقانون إمارة دبي، ويكون أعضاء الجمعية أعضاء بقوة النظام، بدون أن يتطلب النظام تسجيلاً لهم، وهذا يعطي الجمعية قوة، ويحمي قراراتها من البطلان عندما تعقد الجمعية اجتماعها قبل تسجيل جميع الملاك، وتمتاز هذه القوانين بأنها قد جاوزت بالملاك المشتركين مسألة بحث كيفية إنشاء الجمعية وتسجيل الملاك وإلزام الممتنع إلى بحث مسألة عقد الجمعية العمومية والتي ستكون قراراتها ملزمة لجميع الملاك لأنهم أعضاء بالجمعية بقوة النظام، وهذا وحده كافٍ ليكون دافعاً للمشاركة في توجيه تلك القرارات وتفعيل الجمعية، بخلاف النظام السعودي، والذي استلزم تأسيس الجمعية من قبل الملاك ابتداءً.

خامساً: اكتفى النظام بالنص على إلزامية قرارات الجمعية، وعلى أحقية الأعضاء في التصويت، دون أن يفرد نصاً خاصاً يلزم فيه الأعضاء بحضور اجتماعات الجمعية والمشاركة فيها، وعلى هذا سارت معظم القوانين

المقارنة، ويشكل على هذا فيما لو تقاعس الأغلبية عن الحضور، إذ أن النظام السعودي قسم الأعمال إلى قسمين ورتب عليها عدد الأصوات التي يجب أن تتخذ بشأنها بحسب أهميتها، بين إجماع الملاك، وبين أغليبيتهم محسوبة على أساس الأنصبة، وبناءً عليه لا يمكن للجمعية أن تتخذ قراراً دون أغلبية الملاك على أساس الأنصبة في تلك القرارات ذات الأهمية الأقل، ومن ثم فلن يكون لاجتماع الجمعية فائدة ما دام أغلبية الملاك على أساس الانصبة لم يحضروا، وستكون اجتماعات الجمعية بدونهم عديمة الأثر والفائدة، ومثل هذا الأمر له أثره في إحباط الملاك ومن ثم قناعتهم بعدم جدوى تأسيس الجمعية.

سادساً: إذا انعقد الاجتماع صحيحاً، واتخذ الأعضاء قرارهم وفق النصاب الذي اشترطه النظام، فقد منح المنظم المدير في سبيل إجبار المماطل، مطالبة كل ذي شأن بما يجب عليه مما يدخل في حراسة الأجزاء المشتركة وصيانتها، بما في ذلك مقاضاته ولو كان أحد الملاك، وظهر لنا صعوبة تحقيق الجدوى وفرض الإلزام حيث سيقع الجمع معلقاً بمشكلة بطء إجراءات التقاضي التي ستقف عائقاً دون فاعلية الإلزام التي نص عليها النظام. سابعاً: فيما يخص نفقات الصيانة والحفظ فتقع ضمن واجبات والتزامات الملاك، ويقع على الجمعية عبء تحصيلها، ويلتزم الملاك بدفع النفقات بدءاً من تاريخ استلام الوحدة العقارية، وقد نصت اللائحة على أحقية الجمعية في اتخاذ كافة الإجراءات الضرورية وبشكل فوري لتحصيل أي رسم مستحق على أي مالك وذلك بعد مرور ٣٠ يوماً من تاريخ الاستحقاق، وظهر لنا أن النظام لم يبين حدود هذه الإجراءات الضرورية نظاماً، ومن ثم فهي لن تعدو أن تكون الالتجاء للقضاء لإصدار حكم يمكن من خلاله التنفيذ على المدين، وهذا سيساهم في عرقلة العمل بسبب طول إجراءات التقاضي.

ثامناً: عمدت القوانين المقارنة فيما يتصل بوسائل تحقيق غاية الإلزام وفرضه، إلى إسباغ قرارات الجمعية صفة السندات التنفيذية، التي تنفذ جبراً بواسطة قاضي التنفيذ، بينما عمد فريق آخر إلى الإحالة للقضاء ضمن نطاق القضاء المستعجل.

التاسع: تضمن النظام مجموعة من الضمانات التي تشجع على التأسيس بما تضمنته من تحقيق للعدل وقطع لدابر الخلاف، كما في تحديد نطاق التزامات الملاك بالرسوم عندما قصر نفقات صيانة الأجزاء المشتركة التي يعود نفعها لبعض الملاك عليهم، وبما كفله وأظهره من ضعف تدخل الوزارة في الملكية الخاصة وإظهار أن دورها مجرد دور تنظيمي عندما يحدث الخلاف وبما يحقق مصلحة الجميع، وكذلك عندما كفل النظام للمالك حق استعمال وحدته واستغلالها بما لا يتعارض مع التخصيص المتفق عليه، ويضر ببقية المالكين، وحقه في الانتفاع بالأجزاء المشتركة مع مراعاة حقوق غيره من المالكين، ومن تلك الضمانات التي كفلها النظام عدالة التصويت، بأن لا يكون لأحد الملاك صوت الأغلبية، فإذا كانت حصة أحد الملاك تزيد على النصف، انقص عدد ما له من أصوات إلى ما يساوي مجموع أصوات باقي الملاك، ولا أن يكون وكيلاً عن أحد الملاك في هذه الحالة، كما لا يجوز لشخص واحد أن يكون وكيلاً عن أكثر من مالك، ولا أن يكون مدير الجمعية أو أحد أقربائه من

الدرجة الأولى وكيلاً عن أحد الملاك، كل ذلك سعياً في تحقيق عدالة اتخاذ قرارات الجمعية، وضماناً لتحقيق الجمعية لمقاصدها.

العاشر: تقوم المسؤولية المدنية على الملاك بتعويض الأضرار التي تقع بسبب العقار، سواءً على أحد الملاك المشتركين أو الغير، نتيجة لإهمال أو تقصير الملاك في واجبه الممثل في تأسيس الجمعية لتمكينها من القيام بأعمالها المناطة بها والتي تتركز في تحقيق المحافظة على البناء وإدارته وضمان حسن الانتفاع به.

الحادي عشر: تفترض المسؤولية المدنية على حارس البناء المسؤول عنه، وهو من له السيطرة الفعلية على البناء، والتي تقتضي القيام بالحفظ والتعهد بالصيانة بحيث لا يتهدد الغير بالخطر، والأصل أن يكون الحارس هو مالك البناء، ومن ثم فيكون الملاك المشتركين هم حارس البناء؛ لأن الملك يقيم قرينة مفترضة على الحراسة.

الثاني عشر: تقوم مسؤولية الملاك المشتركين العقدية عندما يحدث البناء ضرراً، لشخص تعاقد معه الملاك المشتركين للقيام بأعمال لصالح العقار كعامل النظافة، وبوابها، وغيرهم ممن يقوم بعمل لصالح الملاك بسبب عقد، لأن العقد يقتضي ويستلزم أن تكون بيئة العمل سليمة وصالحة لأدائه، فإن أحدث البناء ضرراً للمتعاقد معه، نتيجة لإخلالهم بواجب تأسيس الجمعية لتمكينها من الاضطلاع بمهامها، قامت مسؤوليتهم العقدية.

الثالث عشر: أن المسؤولية التي تقام على الملاك في حال وقع ضرر لأحدهم نتيجة إخلالهم بالتزام تأسيس الجمعية، هي المسؤولية العقدية اعتماداً على نظام الاتحاد الداخلي، والذي يمثل في حقيقته إرادة تعاقدية بين أطرافه، وعند غيابه فإن المسؤولية العقدية هنا تقوم انطلاقاً من عقد التملك الذي يتضمن وجود ملكية شائعة يفرض على كل مالك بموجبها أن يسمح لشركائه بالانتفاع بهذه الملكية، ولن يحصل هذا إلا بالقيام بواجبه تجاه صيانة هذه الأجزاء، كما أن الالتزامات العقدية لا تقتصر على ما ينص عليه في العقد بل تشمل ما يقتضيه العقد وما يستلزمه، ومن مستلزمات كل عقد القيام بما يفرضه النظام تجاهه من التزامات، ومن ذلك القيام بواجب تأسيس الجمعية، وتمكينها من القيام بمهامه في إدارة العقار وصيانته وضمان حسن الانتفاع به، وعليه فإذا تضرر أحد الملاك نتيجة لعدم تأسيس الجمعية وقيامها بدورها في الصيانة، وجب التعويض على أساس المسؤولية العقدية.

الرابع عشر: أن حصول الضرر لأحد الملاك بسبب الإخلال بواجب تأسيس الجمعية، والقيام بواجب الصيانة، لا يقيم مسؤولية الملاك المشتركين مطلقاً، بل يستطيع هؤلاء الملاك المشتركين دفع المسؤولية عنهم بخطأ المضرور، المتمثل في اشتراك المضرور معهم في الإخلال بواجب تأسيس الجمعية وإهمال أعمال الصيانة الواجبة، وفي هذه الحالات يفرق شراح القانون بين نتائج إيجاب التعويض تبعاً لاختلاف موقف المضرور من حدوث الضرر، فإذا استغرق أحد الخطأين الآخر، فتقوم مسؤولية الخطأ المستغرق، ولا يكون ثمة أثر للخطأ المستغرق، وأما إذا كان هناك اشتراك بين الخطأين دون أن يستغرق أحدهما الآخر فتقوم المسؤولية عليهم جميعاً كل بقدر حصته من الخطأ.

الخامس عشر: تقوم المسؤولية التقصيرية للملاك المشتركين عندما يحدث العقار أو أحد أجزائه ضرر بالغير بسبب إهمال الملاك المشتركين في القيام بواجبهم تجاه تأسيس الجمعية وعمل الصيانة اللازمة.

السادس عشر: لم يشر النظام السعودي إلى مسؤولية الملاك المشتركين عن الإخلال بالتزامهم بتأسيس جمعية الملاك، في حين أكد مسؤولية جمعية الملاك عن الأضرار التي تلحق بأحد الملاك أو الغير، ولهذا الأخير نظيره في القوانين المقارنة، وفي الحقيقة إن صح مثل هذا النص في القوانين المقارنة، فما ذاك إلا لأن الجمعية أو الاتحاد - على اختلاف الاسم في كل قانون - ينشأ بقوة القانون، فلا يحتاج القانون بعدها للبحث عن مسؤولية الملاك في حالة عدم تأسيس الجمعية، بخلاف النظام السعودي الذي استلزم تأسيس الجمعية ابتداءً من قبل الملاك، وفي هذه الحالة كان جديراً بالنظام معالجة مشكلة عدم تأسيس الجمعية، وذكر المسؤولية الناشئة عن الإخلال بهذا الالتزام، وإن كان هذا لا يعني انتفاء مسؤولية الملاك المشتركين عند عدم تأسيس الجمعية، بل تقوم مسؤوليتهم وتتأسس بناءً على القواعد العامة.

وانطلاقاً من كل هذه النتائج فإننا نوصي بما يأتي:

أولاً: تعديل مسمى تكتلات الملاك المشتركين من جمعية الملاك، إلى اتحاد الملاك المشتركين؛ لتمييز الأحكام النظامية بين الجمعيات الأهلية وجمعيات الملاك المشتركين، وللتوافق بين معنى الاتحاد والمعنى المضمن في تكتل الملاك المشتركين، وفي التزام مصطلح الاتحاد ما يكون أدعى للبعد عن الخلط بين الأحكام والتنازع في الاختصاص.

ثانياً: أن يتم تعديل نص الفقرة الرابعة من المادة العاشرة من اللائحة بعد نقل الإشراف إلى وزارة الإسكان بأن يجعل تقرير الجزاء المناسب إذا لم يقيم الملاك بإنشاء الجمعية من صلاحية وزارة الإسكان، وتضمن حقها في التواصل مع الوزارات والجهات الأخرى للتنفيذ، وهذا أولى لتوحيد الاختصاص وأمثل في اقتراح الوسيلة المناسبة وفقاً لما يظهر للجهة المختصة بالوزارة، كما يعطي وزارة الإسكان مستنداً نظامياً يمكنها من اتخاذ الإجراءات المناسبة لإلزام الملاك بتأسيس الجمعية، كما يحسن إعادة النظر في نص الفقرة قبل التعديل والاستبدال الذي جرى عليها، إذ لعل الأولى الجمع بين النصين، حيث إن نص الفقرة قبل التعديل في ظل ضرورة تسجيل الجمعية مهم، بحيث يُكتفى بتسجيل أحد الملاك، والذي يمكن من خلاله إلزام البقية.

ثالثاً: أن يتم تعديل النظام، بحيث تكون جمعيات الملاك مؤسسة بقوة النظام والملاك المشتركين أعضاء بقوة النظام بمجرد تحقق الشرط، أو بمجرد تقسيم الوحدات العقارية إلى أكثر من ١٠ وحدات ما دام أن المالك لها مطور عقاري، بحيث يلزم كل مطور عقاري بوضع النظام الداخلي للجمعية، وتوقيع المشتري على النظام الداخلي للجمعية وانضمامه لها.

رابعاً: اتخاذ ذات النظام المعمول به في الجمعيات العامة للشركات المساهمة العادية أو غير العادية، فيما يتصل باتخاذ القرارات في جمعية الملاك، وعدم قصر القرارات بضرورة حضور أغلبية الأنصبة، لحل مشكلة عدم

التفاعل والحضور، وذلك بأن ينص النظام على أنه في حال لم يكتمل نصاب الحضور في اجتماع الجمعية، فيعقد اجتماع ثانٍ خلال ثلاثين يوماً من الاجتماع الأول الذي لم يتوفر فيه العدد المطلوب للحضور، وتكون الأصوات فيه بأغلبية الحضور أو ثلاثة أرباعهم. أو أن يخفض النصاب المشترك مثلاً من الإجماع أو ثلاثة الأرباع، إلى النصف أو الربع، فإن لم يكتمل نصاب الحضور عقد اجتماع ثالث، تكون القرارات فيه صحيحة بأغلبية الحضور أو اجماعهم بحسب أهمية القرارات، وفي كل اجتماع تتم دعوة جميع الملاك أو ممثليهم.

خامساً: يحسن لتحقيق فاعلية الإلزام أن ينص النظام على منح قرارات الجمعية حجية وقوة السندات التنفيذية مع حق المالك في الاعتراض خلال أجل محدد، ويكون هذا الاعتراض ضمن القضاء المستعجل، وهذا أدعى لتحقيق مقاصد جمعيات الملاك، وقطع النزاع وتحقيق التعايش بين السكان.

المراجع

أولاً: كتب اللغة

الزيات، أحمد وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة ١٤٢٥هـ.
عبد الحميد د. أحمد مختار، بمساعدة فريق عمل، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٩هـ.

ثانياً: كتب الحديث والنخريج

البیهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني، السنن الصغير، تحقيق قلعجي، عبدالمعطي أمين، الطبعة الأولى، باكستان، جامعة الدراسات الإسلامية كراتشي، ١٤١٠هـ.
البیهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني، السنن الكبرى، تحقيق عطا، محمد عبد القادر، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاک، سنن الترمذي، الجزء الثالث، تحقيق وتعليق محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الثانية، ١٣٩٥هـ.
الدارقطني، أبو الحسن علي بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي، سنن الدارقطني، ضبط نصه وعلق عليه شعيب الأرناؤوط وحسن عبد المنعم شلبي وعبد اللطيف حرز الله وأحمد برهوم، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ.
السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير الأزدي، سنن أبي داود، تحقيق شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قره، دار الرسالة العالمية، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ.
العید، ابن دقيق، الإمام بأحاديث الأحكام، حقق نصوصه وخرج أحاديثه الجمل، حسين إسماعية، دار المعراج الدولية ودار ابن حزم، الرياض - بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٣هـ.
النيسابوري، أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نعيم بن الحكم، المستدرک علی الصحیحین، تحقيق عطا، مصطفى عبد القادر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

ثالثاً: كتب الفقه والقواعد الفقهية

التونجي، عبد السلام، مؤسسة المسؤولية في الشريعة الإسلامية، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية - طرابلس، الطبعة الأولى، ١٩٩٤م.
الحموي، شهاب الدين أحمد بن محمد مكي الحسيني، غمز عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، ١٤٠٥.

- الدوسري، مسلم، الممتع في القواعد الفقهية، دار زدني، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ.
- الزحيلي، وهبة، نظرية الضمان في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة، دمشق، دار الفكر، الطبعة التاسعة، ١٤٣٣هـ.
- الزحيلي، د. محمد مصطفى، القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة، دار الفكر - دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ.
- الزرقا، أحمد بن الشيخ محمد، شرح القواعد الفقهية، صححه وعلق عليه مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم - دمشق، الطبعة الثانية، ١٤٠٩هـ.
- الموسوعة الفقهية الكويتية، صادر عن وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - الكويت، الكويت، دار السلاسل، الجزء السادس عشر، الطبعة الثانية، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣م.

رابعاً: كتب القانون

- أشيبان، مصطفى، تنظيم الملكية المشتركة في التشريع المغربي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ٢٠٠٩م.
- حسين، فهاد حاتم، عوارض المسؤولية المدنية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٤.
- خليل، أحمد محمود، إدارة المال الشائع والتصرف فيه، المكتب الجامعي الحديث، مصر، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م.
- الدوسري، محمد بن عبيد، دفع المسؤولية المدنية وتطبيقاتها القضائية، دار كنور إشبيلية، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ.
- الذنون، د. حسن بن علي، المبسوط في شرح القانون المدني، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- الرويس، خالد، والرئيس، رزق، المدخل لدراسة العلوم القانونية، مطبعة الحميضي، الرياض، الطبعة الخامسة، ١٤٣٣هـ.
- الزقرد، أحمد ومزيد المزيدي، عبد العظيم أشرف، الحقوق العينية الأصلية في النظام السعودية، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣٤هـ.
- السرحدان، عدنان إبراهيم و خاطر، نوري حمد، شرح القانون المدني، دار الثقافة، عمان، الطبعة الخامسة، ١٤٣٣هـ.
- سلطان، أنور، مصادر الالتزام في القانون المدني، دار الثقافة، عمان، الطبعة السادسة، ١٤٣٣هـ.
- السنهوري، عبدالرزاق، الوسيط في شرح القانون المدني، دار إحياء التراث العربي، لبنان، بدون طبعة وتاريخ.
- شنب، محمد لبيب، المسؤولية عن الأشياء، مكتبة الوفاء القانونية - الإسكندرية الطبعة الثانية، ٢٠٠٩.
- صافي، عبدالحق، الملكية المشتركة للعمارات والدور المقسمة إلى شقق أو أطباق أو محلات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، ١٤٣٠هـ.
- العربي، بلحاج، أحكام الالتزام في ضوء الشريعة الإسلامية، دار الثقافة، عمان، الطبعة الأولى، ١٤٣٣هـ.

الفار، د. عبد القادر، مصادر الالتزام، دار الثقافة، عمان، الطبعة الخامسة، ١٤٣٥هـ.
الفار، عبدالقادر، المدخل لدراسة العلوم القانونية، دار الثقافة، عمان، الطبعة الثالثة عشر، ١٤٣٢هـ.
محي الدين شوان، المسؤولية عن حراسة الأشياء التي تتطلب عناية خاصة، منشورات الحلبي الحقوقية، الطبعة الأولى، ٢٠١٢.

ملوكي، إياد عبد الجبار، المسؤولية عن الأشياء، مطبعة بابل - بغداد، الطبعة الأولى، ١٩٨٠.
النقيب، عاطف، النظرية العامة للمسؤولية الناشئة عن فعل الأشياء، منشورات عويدات، الطبعة الأولى، ١٩٨٠.

خامسا: الرسائل والأبحاث

النوايسة، هاشم، النظام القانوني للملكية الطوابق والشقق في التشريع الأردني، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠٠٧م.
النوري، محمد، اتحاد المالكين في ملكية الطبقات، مجلة دراسات قانونية، كلية الحقوق، جامعة صفاقس، العدد الخامس، ١٩٩٧م.

سادسا: الأنظمة والقوانين

القانون البحريني رقم (٢٧) لسنة ٢٠١٧ المختص بتنظيم القطاع العقاري.
القانون المدني الأردني لسنة ١٩٧٦م.
القانون المصري رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٧ في شأن تأجير وبيع الأماكن، وتنظيم العلاقة بين المؤجر والمستأجر.
القانون المصري رقم ١١٩ لسنة ٢٠٠٨ قانون البناء الموحد
القانون المغربي رقم ١٨،٠٠ المتعلق بنظام الملكية المشتركة للعقارات المبنية، والمعدل بالقانون رقم ١٠٦،١٢.
قانون إمارة أبوظبي رقم (٣) لسنة ٢٠١٥ في شأن تنظيم القطاع العقاري.
قانون إمارة دبي رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٧ بشأن ملكية العقارات المشتركة
قانون تنظيم الملكية المشتركة في العقارات المبنية اللبناني الصادر عام ١٩٨٣م.
قانون ملكية الطوابق والشقق الأردني لسنة ١٩٦٨ والقانون المعدل رقم (٥٤) لسنة ١٩٨٥ والقانون المعدل رقم (٥) لسنة ١٩٩٠.
اللائحة التنفيذية لقانون إمارة أبوظبي رقم (٣) لسنة ٢٠١٥ بشأن الملكية المشتركة للعقارات واتحاد الملاك
الصادرة بقرار رئيس دائرة الشؤون البلدية رقم ٢٤٥ لسنة ٢٠١٥.
اللائحة التنفيذية لنظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، الصادرة بقرار وزير الشؤون الاجتماعية رقم ٧٣٧٣٩ وتاريخ ١٤٣٧/٦/١١هـ.
اللائحة التنفيذية لنظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها، الصادرة بقرار من وزير الشؤون البلدية والقروية رقم ١١٩٨٥ في ٢١/٢/١٤٢٤هـ.

نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٨ وتاريخ ١٩/٢/١٤٣٧هـ.
نظام الشركات الصادر بالمرسوم ملكي رقم م/٣، بتاريخ ٢٨/١/١٤٣٧هـ.
نظام ملكية الوحدات العقارية وفرزها الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٥ وتاريخ ١١/٢/١٤٢٣هـ.

سابعاً: المواقع الإلكترونية

<https://mlsd.gov.sa/ar> / أخبار / «الشؤون - الاجتماعية» - تنقل - التسجيل - والإشراف - على - جمعيات - ملاك -

العقار - إلى - وزارة - الإسكان.

<https://www.al-madina.com/article/559407>

https://www.moj.gov.sa/ar/opendata/bi/birealestate/Dashboards/300_kpiRegion/303_Yearly/kpi303_07.aspx

موقع نظام اتحاد الملاك التابع لوزارة الإسكان، <https://mullak.sa/public-page/248>

عَنْعَنَةُ ابْنِ مَنْظُورٍ وَمَرْكَزِيَّةُ ابْنِ جَنِّي فِي بِنْيَةِ الْلفظِ الْعَرَبِيِّ "إِحْصَاءٌ وَتَحْلِيلٌ"

علي نجار محمد حسن

أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة جازان

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٨/٢/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤/٣/١٤٤١هـ)

عَنْعَنَةُ ابْنِ مَنْظُورٍ وَمَرْكَزِيَّةُ ابْنِ جَنِّي فِي بِنْيَةِ اللَّفْظِ الْعَرَبِيِّ إِحْصَاءً وَتَحْلِيلًا

علي نجار محمد حسن

أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة جازان

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

يناقش هذا البحث شيئاً من مركزية ابن جني في الدرس اللغوي العربي لا سيما في بنية الألفاظ العربية، من خلال المعجمي الأشهر ابن منظور صاحب لسان العرب؛ إذ إنه رجع في لسانه إلى كثير ممن سبقوه، لكن من يقرأ اللسان يجد فيه ظاهرة يَرِدُ في سياقها حديثٌ متكرر عن ابن جني؛ إذ يذكر ابن منظور الحديث عن اللفظة، ثم يفردها ببنيّة جديدة، ويذيلها قائلاً: "عن ابن جني".

وقد ورد هذا التذييل في اللسان في ستة وأربعين موضعاً؛ فرأيت في ذلك مركزية ظاهرة لابن جني ينفرد فيها بإضافة بُنى جديدة إلى الألفاظ العربية، وهذه البنى تفتح الباب على مصراعيه للشعراء والأدباء في اختيار ما يناسب مقامات كتاباتهم الأدبية بشتى صنوفها.

وقد جعلت البحث تحت عنوان:

عَنْعَنَةُ ابْنِ مَنْظُورٍ وَمَرْكَزِيَّةُ ابْنِ جَنِّي فِي بِنْيَةِ اللَّفْظِ الْعَرَبِيِّ إِحْصَاءً وَتَحْلِيلًا

وأقمته على المنهج الوصفي مبنياً على الإحصاء والتحليل، وخطّة فيها خمسة مباحث بين المقدمة والنتائج في الخاتمة، ثم المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: ابن جني، ابن منظور، عنعنة، بنية، مركزية.

Ananat Ibn Manzour and Centrality of Ibn Jenni in the Structure of the Arabic Pronunciation "Statistics and Analysis"

Ali Najjar Mohammad Hassan

Associate Professor of Syntax and Morphology - Department of Arabic Language
Faculty of Arts and Humanities - Jazan University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This paper discusses an element of the centrality of Ibn Jinni in the Arabic language lesson, especially in the structure of the Arabic language, with reference to the most famous lexicon Ibn Manzour, the author of the "Arabic Tongue". He has returned to many of his predecessors, but those who read "The Tongue" find a phenomenon that its context reveals a repetitive talk about Ibn Jinni. Ibn Manzour mentions the word, and then redefines it with a new structure.

In this context, I see the centrality of Ibn Jinni's phenomenon, which is unique to the addition of new structures to the Arabic language. These structures open the door wide to poets and writers to choose the appropriate places for their literary writings of all kinds. The research under the title: Ananat Ibn Manzour and Centrality of Ibn al-Jinni in the structure of the Arabic pronunciation "Statistics and Analysis", plans to include five topics starting with the introduction and ends with the conclusion and the sources and references.

Keywords: Ibn Jinni, Ibn Manzour, ananat, structure, centrality.

مقدمة

الحمد لله وحده، صَرَفَ قلوبنا إلى حُبِّ لغة كتابه، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على مصدر الأنوار، ومَجْمَعِ الأسرار، رسولِ مُقَلَّبِ القلوب والأبصار، حَسَنِ الأفعال، وكاملِ الأسماء والصفات؛ محمدٍ - صلى الله عليه وسلم - وبعد ...

فمما لا يخطئه القارئ للتراث اللغوي العربي - أن هناك أفضاذا من علماء السلف متلوا محطات لا يمكن تجاوزها بحال؛ مثل الخليل وتلميذه سيبويه، وابني مالك وهشام، وغيرهم - رحمهم الله جميعا - ! ومن أولئك الأفضاذا عبقرى العربية العلامة أبو الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ)؛ ولا غرور! فهو وسام بارز على صدر الفكر اللغوي العربي بمستوياته جميعها، وله " أثر محمود عند جمهور العلماء والأدباء والباحثين والمشتغلين باللغة العربية وفقها، والمعنيين بأصول اللغات وعقد الصلات فيما بينها، بل إنه فتح آفاقا جديدة للبحث، وأنشأ فصولا طريفة تداولها الباحثون بالتمحيص والتوليد والدرس، ووقف الناسُ منه على عالم منقطع القرن". ولهذا الأثر الم محمود صار ابن جني ذا مركزية لغوية يرجع إليها كل من جاء بعده إلى يوم الناس هذا؛ فهو يعد بحق فيلسوف العربية وباقرها. وقد بدا فضله وعلمه في كتبه التي توفر عليها وأحسن عرضها، ونقل عنها لاحقوه نقولا لا يمكن حصرها.

وهذه الورقة العلمية تعرض شيئا من مركزية ابن جني في الدرس اللغوي العربي لا سيما في بنية الألفاظ العربية، من خلال المعجمي الأشهر ابن منظور صاحب لسان العرب؛ إذ إنه رجع في لسانه إلى كثير ممن سبقوه، ولكن من يقرأ اللسان يجد فيه ظاهرة يرد في سياقها حديث متكرر عن ابن جني؛ إذ يذكر ابنُ منظور الحديث عن اللفظة، ثم يفردا ببنيّة جديدة، ويُذيلها قائلا: " عن ابن جني ".

وقد ورد هذا التذييل في اللسان في ثمانية وسبعين موضعا، ثم حصرت ثلاثة أخرى نسبها ابنُ منظور إلى ابن جني بقوله: " عنه "؛ فتم الحصرُ واحدا وثمانين موضعا؛ منها خمسة وثلاثون خَصَّت المعاني الدلالية، وستة وأربعون خَصَّت البنية - هي موضوع البحث - فوجدتُ في ذلك مركزية ظاهرة لابن جني انفرد فيها بإضافة بنى جديدة إلى الألفاظ العربية، وهذه البنى تفتح الباب على مصراعيه للشعراء والأدباء واللُّسَن في اختيار ما يناسب مقامات أحاديثهم وكتاباتهم بثنى صنوفها؛ لذا قمت بتحليل مواضع البنية تحليلا صرفياً، وكذا من جهة ثبوت مركزية ابن جني فيها أو عدم ثبوتها بالأدلة والبراهين التي أُتيحت للبحث. وقد جعلته تحت عنوان:

عَنْعَنَةُ ابْنِ مَنْظُورٍ وَمَرْكَزِيَّةُ ابْنِ جَنِّي فِي بِنْيَةِ اللَّفْظِ الْعَرَبِيِّ
" إِحْصَاءً وَتَحْلِيلًا "

وبنيتُ على المنهج الوصفي القائم على الإحصاء والتحليل، في ضوء خطة عمادها جمع النظر إلى النظر من تلك الألفاظ التي أفرد بها صاحبُ اللسان أبا الفتح، وقد نتج عن ذلك بعد المقدمة خمسة مباحث:

المبحث الأول - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية المصادر.
 المبحث الثاني - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الأسماء والصفات.
 وفيه مطلبان:
 الأول - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الأسماء.
 الثاني - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الصفات.
 المبحث الثالث - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الجموع.
 المبحث الرابع - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية اللفظ إبدالا وقلبا.
 المبحث الخامس - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الأفعال.
 ثم جاءت الخاتمة التي جمعت خلاصة النتائج التي نُصَحَتْ عن هذا البحث، وأخيرا تَبَّتْ المصادر والمراجع.
 وعلى الله قصد السبيل!

المبحث الأول - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية المصادر

المصادر جمع: مصدر، وقد عرّفه ابن مالك - رحمه الله - بقوله: "المصدر اسم دالٌّ بالأصالة على معنى قائم بفاعل، أو صادر عنه حقيقةً أو مجازاً، أو واقع على مفعول، وقد يسمى فعلاً وحَدَّثاً وحَدَّثَاناً، وهو أصل الفعل لا فرعه خلافاً للكوفيين" (ابن مالك، ١٩٦٧: ٨٧).
 وقد حكى ابن منظور في اللسان سِتَّ عنعنات عن ابن جني، توحى بإضافة صور بنيوية جديدة إلى مصادر معروفة البنى؛ وذلك الآتي:

الأول - ودًا:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وتَوَدَّدَ إليه: تَحَبَّبَ. وتَوَدَّدَ: اجْتَلَبَ وَدَّه؛ عَنِ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ ... وَفُلَانٌ وَدُّكَ وَوَدُّكَ وَوَدُّكَ، بِالْفَتْحِ، الْأَخِيرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِّي" (ابن منظور، ١٤١٤هـ: ٤٥٥/٣).
 والود هنا مصدر بمعنى المشتق؛ إذ المعنى: "الوديد؛ مثل: الحبّ وَهُوَ الحبيب" (العسكري: ١٢١).
 ويفهم من نص ابن منظور أن ما كان مشهوراً في واو (الود) هو الضم والكسر، ثم أضاف إليهما أبو الفتح الفتح؛ وعليه أصبحت الكلمة من المثلثات.
 وقد ذكر صاحب (شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم) أن "الودّ - بالفتح - لغة في الودّ" (اليمني، ١٩٩٩: ٧٠٣٣/١١).

والحق أنه مسبق في ذلك بالفارابي في معجمه (ديوان الأدب) إلا أن المحقق الدكتور / أحمد مختار عمر قد اعتمد الكسر في الواو؛ فقال: "الودّ: لغة في الودّ" (الفارابي، ٢٠٠٣: ٢١٣/٣).
 واعتماد الكسر منه - رحمه الله - يمنح بحثنا فائدتين:
 الأولى - التأكيد على أن فتح الواو ليس مشهوراً؛ لذا لم يتعرض له.

الثانية - التوقف عند هذا الشكل (الكسر)، والدُّهَابُ إلى تخطُّته؛ أي: الشَّكْلُ، وأن الصواب هو الشَّكْلُ بالفتح؛ إذ إن الضم والكسر مشهوران في المصدر محل الدراسة، وهما على درجة واحدة في الفصاحة، ولا يُدْرَى أيهما لغة في الآخر؛ فلم يبق سوى الفتح.

ومن الوجهة الصرفية فإن (وَدًّا) على زَيْتِ (فَعْلٍ)، وهذا مصدر قياسي من الثلاثي المكسور العين المتعدي؛ إذ من المعلوم أن "للماضي الثلاثي ثلاثة أوزان: (فَعْل) بفتح العين، ويكون متعدياً؛ ك (ضَرَبَ)، ولازماً؛ ك (قَعَدَ)، و(فَعِلَ): بكسر العين، ويكون متعدياً أيضاً؛ ك: فَهَمَ الدَّرْسَ، ولازماً؛ ك (رَضِيَ)، و(فَعْلَ): بضم العين، ولا يكون إلا لازماً. فأما فَعَلَ بالفتح، وفَعِلَ بالكسر المتعديان، فقياس مصدرهما: (فَعْلَ) (الحملاني: ٥٧).

وبناء على ما مرَّ من تحليل نستنبط خلاصتين:

إحداهما - أن فَتَحَ فاء هذا المصدر قياس.

الأخرى - الظاهر أن حكاية بنية الفتح في المصدر لم تكن معروفة قبل ابن جني؛ لذا لم يتطرق أحدهم لفتح قبله - حسب بحثي وإطلاعي - ، وأما لاحقوه فقد اعتمدوا التثليث في الواو؛ وهنا تتجلى مركزية ابن جني - رحمه الله - في بنية هذا المصدر.

ومن أقرب أولئك اللاحقين لابن جني زمنا بل المعاصرين له - الهروي (٣٧٢ - ٤٣٣هـ) الذي قال: "وَوَدِدْتُ الرجل: أَوَدُّهُ بفتح الواو، وُدًّا بضمها، ومودة: إذا (أحببته). ووَدِدْتُ أن ذاك كان: إذا (تمنيته): أَوَدُّهُ بفتح الواو أيضاً: وُدًّا بضمها. ووَدًّا، ووَدَادَة، ووَدَادًا - بفتح الواو فيها - وهو من المحبة أيضاً" (الهروي، ١٤٢٠هـ: ١ / ٣٦١).

وأما أبعدهم عنه زمنا فهو معجمنا المعاصر المعجم الوسيط الذي شكَّل الواو بالحركات الثلاث. (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠٠٤: ٢/١٠٢٠).

ثانياً - نشرًا:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَقَوْلُهُ - تَعَالَى - : "وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَّاحَ تُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ" (الأعراف: ٥٧). وَقُرِئَ (ابن الجزري: ٢٦٩، ٢٧٠): تُشْرًا وَنَشْرًا. وَالنَّشْرُ: الْحَيَاةُ. وَأَنْشَرَ اللَّهُ الرِّيحَ: أَحْيَاهَا بَعْدَ مَوْتٍ وَأَرْسَلَهَا نَشْرًا وَنَشْرًا، فَأَمَّا مَنْ قَرَأَ: "نُشْرًا" فَهُوَ جَمْعُ (نَشُورٍ)؛ مِثْلُ: رَسُولٌ وَرَسُولٌ. وَمَنْ قَرَأَ: "نُشْرًا" أَسْكَنَ الشَّيْنَ؛ اسْتِخْفَافًا. وَمَنْ قَرَأَ: "نُشْرًا" فَمَعْنَاهُ: إِحْيَاءُ بِنَشْرِ السَّحَابِ الَّذِي فِيهِ الْمَطَرُ الَّذِي هُوَ حَيَاةُ كُلِّ شَيْءٍ. وَنُشْرًا شَاذَةٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي، قَالَ: وَقُرِئَ بِهَا". (ابن منظور: ٢٠٧/٥).

يلاحظ في النص أن ابن منظور فسر معنى كل قراءة ذكرها ما عدا القراءة محل شاهد الدراسة (نُشْرًا)، وكما ذَكَرَ وَخَرَّجَتْ هي قراءة شاذة، واللفظة عند ابن جني مصدر، وأعربها حالا على تقدير مضاف، وجعلها من باب المجاز؛ إذ قال: "(نُشْرًا) على حذف المضاف؛ أي: ذوات نُشْرٍ؛ والنَّشْرُ أن تنتشر الغنم بالليل فترعى؛ فهذا على تشبيه السحاب في انتشاره وعمومه من هاهنا ومن هاهنا بالغنم إذا انتشرت للرعي". (ابن جني: ٢٥٦/١).

والحق أن اللفظة بالفتحتين مذكورة في المعاجم قبل ابن جني، ولكنه هو الذي نقل القراءة وفَسَّرَهَا في محتسبه؛ وممن ذكرها قبله الفارابي؛ إذ قال في باب (فَعَلَ) بفتح الفاء والعين: "يُقَالُ: رَأَيْتُ الْقَوْمَ نَشَرًا؛ أي: مُنْشَرِينَ". (الفارابي: ٢١٣/١) فقد جعلها حالا، وأَوَّلَ المصدر بالمشتق.

وعليه فإن ابن جني ليس له فضل في مركزية هذه البنية سوى نُقْلِ قراءة مسروق؛ مما جعل اللفظة شاهدا فصيحاً.

ثالثاً ورابعاً - إملا وأملا:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "أَمَلَ: الأَمَلَ والأَمَلَ والإِمَلَ: الرَّجَاءُ؛ الأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَالْجَمْعُ أَمَالٌ. وَأَمَلْتُهُ أَمَلُهُ، وَقَدْ أَمَلَهُ يَأْمُلُهُ: أَمَلًا؛ الْمَصْدَرُ عَنِ ابْنِ جَنِّي" (ابن منظور: ٢٧/١١).

في النص عزا ابن منظور مصدرين مختلفي البنية لابن جني؛ وهما: إِمْلًا وأَمْلًا، وهما للفعل المتعدي (أَمَلَ: يَأْمُلُ)، وهذا العزو يوحى بمركزية ابن جني من دون غيره في بنية هذين المصدرين اللذين على زِنَةِ (فَعَلَ وفَعْلٍ) بكسر الفاء وفتحها، وسكون العين فيهما، ولعل ما دعا ابن منظور إلى ذلك أن ما كان مشهوراً في المعاجم قبل ابن جني هو بنية (الأَمَلَ) على زِنَةِ (فَعَلَ) بالفتح في الفاء والعين؛ يقول صاحب معجم العين لـ ١٧٠هـ: "أَمَلَ: الأَمَلَ: الرَّجَاءُ؛ تقول: أَمَلْتُه: أَمَلُهُ، وَأَمَلْتُهُ: أُوْمَلُّهُ تأمِلاً". (الفراهيدي، ٢٠٠١: ١٥ / ٢٨٤) وقد وردت البنية ذاتها بالمعنى ذاته عند صاحب تهذيب اللغة. (الأزهري، ٢٠٠١: ١٥ / ٢٨٤).

ولعل إتيان اللفظة ببنيتها مفتوحة الفاء والعين في القرآن الكريم - كان له أثر في التركيز على استخدامها وشهرتها بهذه البنية لدى الْمُعْجَمِيِّينَ الأوائل؛ فقد وردت في موضعين من القرآن الكريم؛ الأول قوله - تعالى - : "وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا". (الكهف: ٤٦). والثاني قوله - عز وجل - : "ذَرَهُمْ يَأْكُلُوا وَيَنَمَتُوا وَيُلْهِيهِمُ اللَّامِلُ فُتُوفَ يَعْلَمُونَ". (الحجر: ٣).

وإتيان مصدر الثلاثي مفتوح العين المتعدي على (فَعَلَ) بفتح فسكون؛ هو القياس - كما سبق في تحليل بنية (وَدَّ) - ، وأما (فَعَلَ) بكسر فسكون فالظاهر أنه من المسموع الذي حكاه ابن جني؛ وعليه فإن مركزيته في هاتين البنيتين ثابتة في حدود ما رأى البحث، وقد عَبَّرَتْ هذه المركزية جسر الأيام والدهور بما يقارب الألف سنة؛ لتجعل مُعَدِّي المعجم الوسيط في زماننا يقولون عن مصدر الفعل (أَمَلَ) بكل ثقة: "أَمَلُهُ أَمَلًا وأَمَلًا وإِمْلًا: رجاء وترقبه". (مجمع اللغة العربية بالقاهرة: ٢٧/١).

خامساً - طلة:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَصَلَ الشَّيْءُ بِالشَّيْءِ يَصِلُهُ وَصَلًا وَصِلَةً وَصُلَّةً؛ الأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي، قَالَ: لَا أَدْرِي أَمْطَرِدَ هُوَ أَمْ غَيْرُ مَطَرِدٍ؟ قَالَ: وَأَظَنَّهُ مَطَرِدًا؛ كَأَنَّهُمْ يَجْعَلُونَ الضَّمَّةَ مُشْعِرَةً بِأَنَّ الْمَحْدُوفَ إِنَّمَا هِيَ الْفَاءُ الَّتِي هِيَ الْوَاوُ". (ابن منظور: ٧٢٦/١١).

هذا النص منقول بقضه وقضيضه من المحكم والمحيط الأعظم لابن سيده، وقد زاد هناك كلاماً لأبي علي الفارسي أستاذ ابن جني؛ فقال: "الْوَصْلُ خِلَافُ الْفَصْلِ. وَصَلَ الشَّيْءُ بِالشَّيْءِ وَصَلًا وَصِلَةً وَصُلَّةً؛ الأَخِيرَةُ عَنِ

ابن جَنِيٍّ؛ قال: لا أدري أَمْطَرِدُّ هو أم غيرُ مَطَرِدٍّ؟ وأظنُّه مَطَرِدًّا؛ كأنهم يجعلون الضمَّةَ مُشْعِرَةً بأن المحذوفَ إنما هي الفاءُ التي هي الواوُ، وقال أبو علي: الضمَّةُ في الصَّلَّةِ ضَمَّةُ الواوِ المحذوفةِ من الوُصْلَةِ، والحذفُ والتَّحْلِيلُ في الضمَّةِ شاذٌّ كشذوذِ حذفِ الواوِ في يَجْدُ ...". (ابن سيده: ٣٧٤/٨).

والنص الذي وقعت عليه لابن جني عن هذه البنية هو قوله: "ولم تحذف الواو فاءً من "فُعْلَة" إلا في حرف شاذ حكاه أبو الحسن، ولا نظير له، وهو قولهم في "الصَّلَّة": "صَلَّة" ولولا المعنى، وأنَّا قد وجدناهم يقولون في معناه "صَلَّة" وهي محذوفة الفاء بلا محالة؛ لأنها من (وَصَلَّتْ) - لما أجزنا أن تكون "صَلَّة" محذوفة الفاء". (ابن جني، ٢٠٠٠: ٢٠٥٠/٢).

وبالجمع بين النصوص نستنبط النتائج الآتية:

الأولى - ابن جني متأثر في المسألة بأستاذه أبي علي؛ وعليه فإن مركزيته ليست خالصة فيها.
الثانية - البنية عنده شاذة وليست مطردة كما ذكر ابن منظور، ومن قبله ابن سيده.
الثالثة - ما جعل ابن جني يحكم بأن (صَلَّة) محذوف الواو - هو المعنى، ثم فسَّر الحذف بعلّة صوتية؛ وهي كون الضمّة مُشْعِرَةً بأن المحذوفَ إنما هي الفاءُ التي هي الواوُ.

سادساً - لقاء:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَلَقِيَ فُلَانٌ فُلَانًا لِقَاءً وَلِقَاءَةً، بِالْمَدِّ، وَلُقِيًّا وَلُقِيًّا - بِالشَّذِيدِ - وَلُقِيَانًا، وَلُقِيَانَةً وَلُقِيَانَةً وَاحِدَةً، وَلُقِيَةً وَاحِدَةً، وَلُقَى - بِالضَّمِّ وَالْفَصْرِ - وَلِقَاءَةً؛ الْآخِرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِيٍّ، وَاسْتَضَعَفَهَا". (ابن منظور: ٢٥٣/١٥).

اختلف اللغويون في قبول صيغة (لِقَاءَةً) مصدرا للفعل (لَقِيَ)؛ فمنهم من ردّها، ومنهم من قبلها.
قال ابن السكّيت - رحمه الله - : "ولا تقل: لِقَاءَةً فإنها مولدة ليست من كلام العرب". (ابن السكّيت، ٢٠٠٢: ٢٢٢).

وقال ابن دريد: "وَقَوْلُ الْعَامَّةِ: لَقِيَّتْهُ لِقَاءَةً وَاحِدَةً - خطأ". (ابن دريد، ١٩٨٧: ٢ / ٩٧٧).
وقال صاحب التهذيب: "وَلَا تَقُلْ لِقَاءَةً فَإِنَّهَا مَوْلَدَةٌ لَيْسَتْ بِفَصِيحَةٍ عَرَبِيَّةٍ". (الأزهري: ٩ / ٢٢٨).
وقد رد ابن درستويّه ذلك محللا البنية بقوله: "وأما قوله - أي: ثعلب صاحب الفصيح - (ابن درستويّه، ١٩٩٨: ٤٦٨). ولا تقل: لقاء مقصورة، فإنه خطأ؛ فليس كما قال، ولكنه مما قل استعمال العرب إياه؛ فظنُّ لذلك أنه خطأ، وليس كل ما قل استعمالهم إياه أو تركوه خطأ... فقولهم: لقاء إنما هي كاللُّقِيَّة، بسكون القاف للمرة الواحدة من اللُّقَى؛ كأنه خرج مخرج قَذِيَّتْ عَيْنُهُ قَذَى وَقَذَاءً، وهي اسم في موضع المصدر، ولم يجيء على فَعْلَةٍ بسكون العين، وإن كان ذلك الأصل في المرة الواحدة". (ابن درستويّه: ٤٦٨).

وعلى ضوء هذه النصوص السابقة على ابن جني - أجزم بأن ابن جني ليست له مركزية في بنية المصدر (لِقَاءَةً)، وإنما قد نقل ابن منظور من ابن سيده من دون تحقيق، بل إن ابن سيده قد صرح بلفظ الحكاية عن ابن جني؛ قائلاً: "وَلَا تَقُلْ: لِقَاءَةً؛ فَإِنَّهَا مَوْلَدَةٌ. وَقَدْ حَكَاهَا ابْنُ جَنِيٍّ، وَاسْتَضَعَفَهَا". (ابن سيده، ١٩٩٦: ٣ / ٤٦٥).

المبحث الثاني - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الأسماء والصفات

وفيه مطلبان: الأول - مركزيته في بنية الأسماء، والثاني - مركزيته في بنية الصفات.

جاء في المزهرة (السيوطي، ١٩٩٨: ٣١٨/١): "وقال العلامة عز الدين بن جماعة في شرح جمع الجوامع: حكى الشيخ القاضي أبو بكر بن العربي بسنده عن أبي علي الفارسي؛ قال: كنت بمجلس سيف الدولة بحلب وبالحضرة جماعة من أهل اللغة وفيهم ابن خالويه؛ فقال ابن خالويه: أحفظ للسيف خمسين اسماً؛ فتبسم أبو علي وقال: ما أحفظ له إلا اسماً واحداً وهو السيف؛ قال ابن خالويه: فأين المَهْدُ، والصَّارِمُ، وكذا وكذا؛ فقال أبو علي: هذه صفات. وكأن الشيخ لا يفرق بين الاسم والصفة!".

فقد فرق أسلافنا بين الاسم والصفة؛ وخلاصة ذلك أن يقال: "يفترق الاسم والصفة؛ فيمتاز الاسم عن جميع الأقسام الأخرى بأنه يدل على مُسمًى؛ فالاسم المُعَيَّن مسماه هو المُعَيَّن، واسم الحدث مسماه هو الحدث، واسم الجنس مسماه الجنس، والميميات مسماهها زمان الحدث أو مكانه أو آله، والاسم المبهم يدل على مسمًى غير معين. أما الصفة فلا تدل على مسمًى، وإنما تدل على موصوف بالحدث" (عمر، ٢٠٠٦: ٩٥).

المطلب الأول - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الأسماء

ويندرج تحت هذا المطلب خمسة أسماء؛ هي:

الأول - المَجُوبَةُ:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "الإِجَابَةُ وَالِاسْتِجَابَةُ، بِمَعْنَى: يُقَالُ: اسْتَجَابَ اللَّهُ دَعَاءَهُ. وَالِاسْمُ الْجَوَابُ وَالْجَابَةُ وَالْمَجُوبَةُ، الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَلَمْ تَكُنْ مَصْدَرًا؛ لِأَنَّ الْمَفْعُولَ عِنْدَ سَيِّبَوِيهِ لَيْسَتْ مِنْ أُنْبِيَةِ الْمَصَادِرِ. وَلَمْ تَكُنْ مِنْ بَابِ الْمَفْعُولِ؛ لِأَنَّ فِعْلَهَا مَزِيدٌ". (ابن منظور: ٢٨٣ / ١، ٢٨٤).

المَجُوبَةُ اسم بمعنى الجواب؛ وجواب الكلام رَدِيدُهُ. (اليمني: ١٢١٥ / ٢).

وقد حكته المعاجم متقدمة ومتأخرة عن ابن جني؛ مما يؤكد مركزيته الخالصة - رحمه الله - في بنية هذه اللفظة؛ فقد نقل ابن منظور نصه السابق عن ابن سيده (ابن سيده: ٥٦٨ / ٧)، وهو سابق عليه بما يزيد عن قرنين ونصف قرن من الزمان، ثم حكاها صاحب التاج (الزبيدي: ٢٠٣ / ٢) في مطلع القرن الثالث عشر عن ابن جني أيضاً، ثم أصبحت متداولة في معاجمنا المعاصرة؛ كالمعجم الوسيط وغيره؛ فقد جاء فيه: "المجوبة: الجواب" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة: ٢٤٥/١ - رضا، ١٣٧٧هـ: ١ / ٥٩٦).

واللفظة على زنة (مَفْعَلَةٌ)، وليست مصدرًا، ولا اسم مفعول؛ لما ذكر ابن منظور من علة في نصه؛ فلم يبق إلا أن تكون اسماً بمعنى الجواب.

الثاني - الرُّبْرُ:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "رَأْبَرُ: الرُّبْرُ، بِالْكَسْرِ مَهْمُوزٌ: مَا يَعْلُو الثُّوبَ الْجَدِيدَ؛ مِثْلَ مَا يَعْلُو الْخَزَّ. ابْنُ سَيِّدَةَ: الرُّبْرُ وَالرُّبْرُ، بِضَمِّ الْبَاءِ، مَا يَظْهَرُ مِنْ دَرَزِ الثُّوبِ؛ الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ٣١٤ / ٤).

بالبحث في معاجم السابقين على ابن جني - وجدت نصين؛ أولهما قد ينفي مركزية ابن جني في بنية اللفظة، وثانيهما ينفيها لا محالة؛ أما النص الأول فقد ورد في العين؛ إذ جاء: "الرَّثْبُ: زَثْبُ الْخَرْ، وَالْقَطِيفَةُ، وَالتَّوْبُ، وَنَحْوُهُ" (الضراحيدي: ٤٠١/٧).

واللفظة مشكولة بضم الباء، وليس هناك ما يدل على قصد هذا الشكل من صاحب النص، بل إن الراجع هو الكسر؛ إذ إنه لا خلاف عليه.

وأما النص الثاني فهو ما ورد في تهذيب الأزهري؛ إذ قال: "وَقَالَ اللَّيْثُ: الرَّثْبُ بِضَمِّ الْبَاءِ: زَثْبُ الْخَرْ، وَالْقَطِيفَةُ، وَالتَّوْبُ، وَنَحْوُهُ" (الأزهري: ١٣ / ١٣٦).

فقد صرح بأن الاسم مضموم الباء، وهنا سقطت مركزية أبي الفتح، وتأكد عدم تحقيق ابن منظور.

الثالث - الخَرْفَعُ:

قال ابن منظور: "خَرْفَعُ: الْخَرْفَعُ وَالْخَرْفَعُ وَالْخَرْفَعُ - بِكَسْرِ الْخَاءِ وَضَمِّ الْفَاءِ - الْأَخِيرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِّي: الْقُطْنُ. وَقِيلَ: هُوَ الْقُطْنُ الَّذِي يَفْسُدُ فِي بَرَاعِيمِهِ..." (ابن منظور: ٧٠ / ٨).

أورد ابن منظور اللفظة بثلاث بنى: الْخَرْفَعُ: بضم الخاء والفاء. وَالْخَرْفَعُ: بالكسر فيهما. ثم لفظتنا محل الدراسة بكسر الخاء وضم الفاء.

وبالبحث في المتاح لدي من المتقدم والمتأخر من كتب اللغة والمعاجم - ثبتت مركزية ابن جني - رحمه الله - في هذه البنية؛ إذ إنها تعتمد الضم مع الضم غالباً، والكسر مع الكسر أحياناً، ولا تذكر الكسر مع الضم؛ قال الخليل: "الْخَرْفَعُ: الْقُطْنُ الَّذِي يَفْسُدُ فِي بَرَاعِيمِهِ" (العين: ٢٨٥/٢).

وقال العسكري [ت ٣٩٥هـ] المعاصر لابن جني: "وَالْقُطْنُ، وَيُسَمَّى الْبِرْسَ وَالْكُرْسُفَ. وَيُقَالُ لِقُطْنِ الْبَرْدِيِّ: الْخَرْفَعُ" (العسكري، ١٩٩٦: ١٣٩).

ثم يأتي صاحب القاموس في القرن التاسع مصرحاً بضم الحرفين وكسرهما؛ فيقول: "الْخَرْفَعُ: كَقَنْفُذٍ: الْقُطْنُ الْفَاسِدُ فِي بَرَاعِيمِهِ... وَالْخَرْفَعُ: كَزَبْرَجٍ" (الفيروزآبادي، ٢٠٠٥: ٧١٣).

وأما عن الوزن الصريح للصيغة فهو (فِعْلٌ)، وما من ريب أن الضم مع الضم، والكسر مع الكسر - أخف من الكسر مع الضم، والذي سَوَّغَ ذلك وقوع الساكن بينهما، وقد عبّر ابن جني عن ذلك وعن كلمة (زَثْبُ) السابقة بقوله: "... وكذلك ما امتنعوا من بنائه في الرباعي - وهو فِعْلٌ - هو لاستكراههم الخروج من كسر إلى ضم، وإن كان بينهما حاجز؛ لأنه ساكن؛ فضعف لسكونه عن الاعتداد به حاجزاً، على أن بعضهم حكى: زَثْبُ، وَضِبْلٌ، وَخَرْفَعُ، وَحَكَيْتُ عَنْ بَعْضِ الْبَصْرِيِّينَ: "إِصْبَعٌ". وهذه ألفاظ شاذة لا تعقد باباً، ولا يُتَّخَذُ مَثَلُهَا قِيَاساً". (ابن جني: ٦٩ / ١).

الرابع - الفَيْفَاةُ:

قال ابن منظور: "فَيْفَ: الْفَيْفُ وَالْفَيْفَاةُ: الْمَفَازَةُ لِمَاءٍ فِيهَا؛ الْأَخِيرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِّي: وَبِالْفَيْفِ اسْتَدْلَّ سَبِيؤُهُ (سَبِيؤُهُ، ١٩٨٨: ٣٩٤ / ٤). عَلَى أَنَّ أَلْفَ فَيْفَاةٍ زَائِدَةٌ، وَجَمْعُ الْفَيْفِ أَفْيَافٌ وَفُيُوفٌ، وَجَمْعُ الْفَيْفَاةِ: فَيَافٍ" (ابن منظور: ٢٧٤ / ٩).

جاء نص في تهذيب اللغة ينفي مركزية ابن جني في اللفظة؛ إذ قال الأزهري: "وَقَالَ أَبُو زَيْد: الْمَفَازَةُ وَالْفَلَاةُ: إِذَا كَانَ بَيْنَ الْمَاءَيْنِ رِيْعٌ مِنْ وَرْدٍ الْبَلْبِلِ وَغَيْبٌ مِنْ وَرْدٍ سَائِرِ الْمَاشِيَةِ، وَهِيَ الْفَيْفَاءُ. وَلَمْ يَعْرِفِ الْفَيْفُ" (الأزهري: ١٣ / ١٨١). وأما عن التخريج الصريح للفظه فقد بينه أبو علي الفارسي بتعليقه على كلام سيبويه السابق فيها؛ إذ قال: "قال سيبويه: وأما قولهم: الْفَيْفَاءُ؛ فالألف زائدة؛ لأنهم يقولون: (الْفَيْفُ) في هذا المعنى. قال أبو علي: يقول - أي: سيبويه - : فقد اشتقوا من (الْفَيْفَا) ما سقطت فيه الألف، ولو كانت الألف منقلبة عن أصل، والكلمة مضاعفة مثل (القَمَقَام) لم تحذف الألف كما تحذف الميم من (قَمَقَام)، لكن (الْفَيْفَاءُ) ثلاثي من باب (سَلَسَ وَقَلَقَ)، وألحق بالألف الرباعي، كما ألحق (أرطى) بالألف به" (الفارسي، ١٩٩٠: ٥ / ١٠١).

الخامس - التصف:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "نصف: النَّصْفُ: أَحَدُ شَقَيِّ الشَّيْءِ. ابْنُ سَيِّدَةٍ: النَّصْفُ وَالنُّصْفُ، بِالضَّمِّ، وَالنُّصَيْفُ، وَالنُّصْفُ: الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي: أَحَدُ جُزْأَيِ الْكَمَالِ" (ابن منظور: ٣٣٠ / ٩). المعاجم المتقدمة على ابن جني تذكر (النُّصْفُ) بكسر النون، وتصف لغة الضم (النُّصْفُ) بالرداءة؛ يقول الأزهري: "قَالَ اللَّيْثُ: النَّصْفُ: أَحَدُ جُزْأَيِ الْكَمَالِ. وَنُصِفَ: لُغَةً رَدِيئَةً" (الأزهري ١٢ / ١٤٢). ومن هنا نستطيع الحكم بمركزية ابن جني في حكاية (النُّصْفُ) بضم النون.

المطلب الثاني - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الصفات

حكى ابن منظور عن ابن جني عشر بنى في الصفات؛ على النحو الآتي:

الأولى - شِطْبَة:

قال ابن منظور: "الشَّطْبُ مِنَ الرَّجَالِ وَالْخَيْلِ: الطَّوِيلُ، الْحَسَنُ الْخَلْقُ. وَجَارِيَةٌ شَطْبَةٌ وَشَطْبَةٌ: طَوِيلَةٌ، حَسَنَةٌ، تَارَةٌ، غَضَّةٌ؛ الْكَسْرُ عَنِ ابْنِ جَنِّي، قَالَ: وَالْفَتْحُ أَعْلَى" (ابن منظور: ٤٩٦ / ١). بإمعان النظر في كتب اللغويين المتقدمين نجدهم يذكرون (الشَّطْبَةَ) بالفتح؛ فمثلاً يقول صاحب تهذيب اللغة: "قَالَ اللَّيْثُ: جَارِيَةٌ سَيْفَانَةٌ، وَهِيَ الشَّطْبَةُ، كَأَنَّهَا نَصْلُ سَيْفٍ، وَلَهَا يُوصَفُ بِهِ الرَّجُلُ" (الأزهري: ١٣ / ٦٦). وأما المعاجم المتأخرة فتتسبب كسر البنية إلى ابن جني - كما فعل ابن منظور سابقاً - ؛ يقول الزبيدي: "الشَّطْبَةُ بِالْفَتْحِ وَ(بِالْكَسْرِ: الْجَارِيَةُ الْحَسَنَةُ) التَّارَةُ (الْغَضَّةُ)، وَقِيلَ: هِيَ (الطَّوِيلَةُ)، وَالْكَسْرُ عَنْ ابْنِ جَنِّي، قَالَ: وَالْفَتْحُ أَعْلَى" (الزبيدي: ١٣٠ / ٣).

وبالجمع بين المتقدم والمتأخر تثبت مركزية ابن جني - رحمه الله - في نقل بنية اللفظة بكسر فائها، وتكون من الجهة الصرفية على وزن (فِعْلَةٌ).

الثانية - مَفْرُوح:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "الْفَرْحُ: نَقِيضُ الْحُزْنِ؛ وَقَالَ ثَعْلَبٌ: هُوَ أَنْ يَجِدَ فِي قَلْبِهِ خَفَةً. فَرْحٌ: فَرْحًا. وَرَجُلٌ فَرْحٌ وَفَرْحٌ وَمَفْرُوحٌ، عَنِ ابْنِ جَنِّي" (ابن منظور: ٢ / ٥٤١).

والمتقدمون على ابن جني يثبتون اشتقاق (مَفْرُوح: من: فَرْج)، ولكن الاختلاف الذي أحدثه ابن جني هو دلالة الكلمة؛ فالسلف يرونها اسم مفعول، ولا يجوز أن نقول إلا: مَفْرُوحٌ به، وإسقاط القيد مما تُلَحَّنُ فيه العامة. وأما ابن جني فيأتي بها بلا قيد الجار والمجرور (به)؛ فيقول: مَفْرُوحٌ مجردةً.

قال ابن دَرَسْتُوِيَّةُ: "والمفروح معناه: المفروح به، ولكن حذف "به" من الكلام اختصاراً؛ تقول: فرحت به؛ فهو مفروح به" (ابن درستويه: ٤٧٩).

وقال الأزهري: "والمُفْرَحُ: الشَّيْءُ الَّذِي يُفْرَحُ بِهِ. أَبُو حَاتِمٍ عَنِ الْأَصْمَعِيِّ: يُقَالُ: مَا يَسْرُنِي بِهِ مُفْرَحٌ، وَلَا يَجُوزُ مَفْرُوحٌ، وَهَذَا عِنْدَهُ مِمَّا يُلَحَّنُ فِيهِ الْعَامَّةُ" (الأزهري: ١٥/١٦).

والعلة في هذا اللحن هي أن الفعل (فَرْج) لازم، ويتعدى غالباً بحرف الباء؛ مثل قوله - تعالى -: "وَفَرَحُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا مَتَاعٌ" (الرعد: ٢٦). وغيرها من الآيات، وقد حصرتها في ثلاث عشرة آية سوى الآية المذكورة. (آل عمران ١٢٠، ١٧٠، ١٨٨)، الأنعام (٤٤)، التوبة (٨١)، يونس (٢٢، ٥٨)، الرعد (٣٦)، الروم (٤، ٣٦)، غافر (٨٣)، الشورى (٤٨)، الحديد (٢٣).

وقد فقه ابن سيده هذا الاختلاف بين ابن جني وغيره؛ فقال: "مَا يَسْرُنِي بِهِ مُفْرَحٌ وَمَفْرُوحٌ بِهِ. ابْنُ قُتَيْبَةَ: وَالْعَامَّةُ تَسْقُطُ بِهِ وَهُوَ لَحْنٌ. ابْنُ جَنِّي: رَجُلٌ مَفْرُوحٌ وَفَرْحٌ. لَأَ يَسُوغُ إِلَّا أَنْ يَكُونَ عَلَى وَضْعِ مَفْعُولٍ مُوَضَّعٍ فَاعِلٌ" (ابن سيده: ٨٦/٤).

وعليه فإن مركزية ابن جني في هذه الصفة ليست في البنية، وإنما في الدلالة.

الثالثة - المثلد:

قال ابن منظور: "تَلَدَ: التَّلَادُ: الْمَالُ الْقَدِيمُ الْأَصْلِيُّ الَّذِي وُلِدَ عِنْدَكَ، وَهُوَ تَقْيِضُ الطَّارِفِ. ابْنُ سَيِّدَةَ: التَّلْدُ وَالتَّلْدُ وَالتَّلَادُ وَالتَّلِيدُ وَالتَّلَادُ كَالِإِسْنَامِ وَالتَّلْدُ، الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي: مَا وُلِدَ عِنْدَكَ مِنْ مَالِكَ أَوْ نَتَجَ" (ابن منظور: ٩٩/٣).

بالبحث في كتب اللغة السابقة على ابن جني - يتبين وجود الصيغة محل الدراسة فيها؛ مما يسقط مركزيته - رحمه الله - التي عَنْعَنَهَا ابن منظور.

جاء في غريب الحديث لأبي عبيد: "تَلَدَ: ... التَّلَادُ: كُلُّ مَالٍ قَدِيمٍ يَرِثُهُ الرَّجُلُ عَنْ آبَائِهِ، أَوْ مَالٍ اسْتَخْرَجَهُ؛ كَالدَّابَةِ يَنْتَجِهَا، أَوْ الرَّقِيقِ يُولَدُونَ فِي مَلِكِهِ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ ... قَالَ أَبُو عبيد: وَالتَّلَادُ أَيْضًا هُوَ التَّلَادُ، وَهُوَ التَّلْدُ. وَالرَّجُلُ مُتَلَدٌ." (الهروي، ١٩٦٤: ٤/٣١٠).

واللفظة من الجهة الصرفية اسم مفعول من الرباعي (أَتَلَدَ).

الرابعة - السيرة:

قال ابن منظور - رحمه الله -: "وَالسَّيْرَةُ: الضَّرْبُ مِنَ السَّيْرِ. وَالسَّيْرَةُ: الْكَثِيرُ السَّيْرِ؛ هَذِهِ عَنِ ابْنِ جَنِّي." (ابن منظور: ٣٨٩/٤).

تعرّض ابن جني للحديث عن اللفظة في معرض حديثه عن عدم قلب الياء واوا في نحو: عُيْبَة وسُيْرَة. (ابن جني: ٣٧/١).

وهذه الصيغة حكاه ابن سيده (ابن سيده: ٥٧٢ / ٨). عن ابن جني، ثم ابن منظور، ثم الزبيدي في تاج العروس (الزبيدي: ١٢ / ١١٦)، ولم أجدها فيما بين يدي من مصادر السابقين على ابن جني؛ مما يوحي بمركزيته - رحمه الله - فيها.

وهي على وزن (فُعْلَة)؛ مثل: هُمَزَة وَلُمَزَة، "والتاء فيهما للمبالغة في الوصف ... وبناء (فُعْلَة) بضم الفاء وفتح العين لمبالغة الفاعل؛ أي: المكثرة لمأخذ الاشتقاق، وبناء (فُعْلَة) بضم الفاء وسكون العين لمبالغة المفعول؛ يقال: رجلٌ لُعْنَة - بضم اللام وفتح العين - لمن كان يكثر لعن غيره، ولُعْنَة - بضم اللام وسكون العين - إذا كان ملعوناً للناس يكثرون لُعْنَه". (درويش، ١٤١٥هـ: ١٠ / ٥٧٤).

الخامسة - قمير:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "قامر الرجل مُقَامَرَة وقِمَارًا: رَاهَنَهُ، وَهُوَ التَقَامَرُ. والقِمَارُ: المُقَامَرَةُ. وَتَقَامَرُوا: لَعِبُوا القِمَارَ. وَقَمِيرُكَ: الَّذِي يُقَامِرُكَ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ، وَجَمَعَهُ أَقْمَارٌ؛ عَنْهُ أَيْضًا، وَهُوَ شَادٌّ؛ كَنَصِيرٍ وَأَنْصَارٍ". (ابن منظور: ١١٥ / ٥).

هذه الصيغة محكية عن ابن جني في محكم ابن سيده (ابن سيده: ٤٠٦/٦)، واللسان، وتاج العروس (الزبيدي: ١٣/٤٦٦)؛ مما يبين مركزية ابن جني في اللفظة. واللفظة صفة على زنة (فَعِيل) بمعنى فاعل ومفعول؛ فهو يقامرك، وأنت تقامره.

السادسة - قاضة:

قال ابن منظور: "وَدِرْعُ فَيُوضٍ وَمُفَاضَةٌ وَقَاضَةٌ: وَاسِعَةٌ: الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ". (ابن منظور: ٧ / ٢١٢). ويقال في هذه اللفظة ما قيل في سابقتها؛ إذ لم أعر عليها إلا منسوبة إلى ابن جني في المحكم (ابن سيده: ٨ / ٢٣٤)، واللسان، والتاج (الزبيدي: ١٨ / ٥٠٥)؛ مما يؤكد مركزيته فيها - رحمه الله - ! وهي صفة على زنة (فُعْلَة)؛ إذ الأصل: فَيْضَةٌ؛ تحركت الياء وانفتح ما قبلها؛ فقلبت ألفا.

السابعة - رَعْرَاع:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَالرَّعْرَعَةُ: حُسْنُ شَبَابِ الْغُلَامِ وَتَحَرُّكُهُ. وَشَابُّ رُعْرُعٍ وَرُعْرَعَةٍ؛ عَنْ كُرَاعٍ، وَرُعْرُعٌ وَرَعْرَاعٌ: الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ: مُرَاهِقٌ حَسَنُ الْعِتْدَالِ، وَقِيلَ مُحْتَلِمٌ، وَقِيلَ قَدْ تَحَرَّكَ وَكَبِرَ، وَالْجَمْعُ الرَّعْرَاعُ" (ابن منظور: ٨ / ١٢٨). رَعْرَاع: صفة على وزن (فَعْلَال)، وهذا الاشتقاق للفظ لا تثبت مركزيته لابن جني؛ لأنها وردت بالمعنى ذاته في تهذيب اللغة (الأزهري: ١ / ٧٨). للأزهري السابق على ابن جني باثنتين وعشرين سنة في تاريخ الوفاة.

الثامنة - رُعزوع:

قال ابن منظور - رحمه الله - : " وريحٌ رُعَزَعٌ ورُعَزَاعٌ ورُعَزُوعٌ: شديدةٌ؛ الأخيرة عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ ". (ابن منظور: ١٤٢/٨).

هذه الصفة على زنة (فُعُول)، ونتيجة البحث تؤكد مركزية ابن جني فيها؛ إذ إنني لم أعر عليها إلا محكية عنه؛ كما جاء عند ابن سيده (ابن سيده: ٤١٤ / ٢). واللسان، والتاج (الزبيدي: ١٥٢ / ٢١).

التاسعة - قلال:

قال ابن منظور - رحمه الله - : " قَلَلٌ: القِلَّةُ: خِلافُ الكَثَرَةِ. والقُلُّ: خِلافُ الكُثْرِ، وَقَدْ قَلَّ يَقِلُّ قِلَّةً وَقَلًّا؛ فَهُوَ قَلِيلٌ، وَقَلَالٌ، وَقَلَالٌ - بِالْفَتْحِ - عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ ". (ابن منظور: ٥٦٣ / ١١).
قَلَالٌ: صفة على وزن (فَعَال)، ومن خلال البحث لم أجدها عند غير ابن جني من السابقين؛ فمركزيته فيها ثابتة.

العاشرة - عزهاء:

قال ابن منظور - رحمه الله - : " عَزَه: رَجُلٌ عَزْهَاءٌ وَعِزْرُهُوٌّ وَعِزْرُهُاءٌ وَعِزْرُهُى، مُنَوَّنٌ: لَيْيَمٌ، وَهَذِهِ الْأَخِيرَةُ شَادَّةٌ؛ لِأَنَّ أَلْفَ فِعْلٍ لَا تَكُونُ لِلْإِلْحَاقِ إِلَّا فِي الْأَسْمَاءِ نَحْوُ: مِعْزَى، وَإِنَّمَا يَجِيءُ هَذَا الْبِنَاءُ صِفَةً وَفِيهِ الْهَاءُ ... وَرَجُلٌ عَزْهَاءٌ وَعِزْرُهُاءٌ وَعِزْرُهُى وَعِزَّةٌ وَعِزَّةٌ وَعِزْهِيٌّ وَعِزْهَاءٌ، بِالْمَدِّ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ، قُلِبَتْ الْيَاءُ الزَّائِدَةُ فِيهِ أَلْفًا لَوْقُوعِهَا طَرَفًا بَعْدَ أَلْفٍ زَائِدَةٍ، ثُمَّ قُلِبَتْ الْأَلْفُ هَمْزَةً ". (ابن منظور: ٥١٤ / ٣).

ذكر ابن جني - رحمه الله - اللفظة بينيتها في معرض حديثه عن إبدال الهمزة من الواو والياء المزيدين؛ فقال: " وأما إبدالها منهما وهما زائدتان فنحو قولهم: علباء وحرباء. وجاء عنهم: رجل عزهاء، وأصل هذا كله علباي وحرباي وعزهاي، ثم وقعت الياء طرفا بعد ألف زائدة، فقلبت ألفا، ثم قلبت الألف همزة، كما تقدم من قولنا في: كساء ورداء ". (ابن جني: ١ / ١١١).

ولم أجدها عند غيره في المتداول من مصادر السابقين، وهذا يؤكد مركزيته في حكايتها.

المبحث الثالث - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الجموع

من المعلوم لدى علماء الصرف أن جمع التكسير هو " ما دل على أكثر من اثنين بتغيير ظاهر؛ ك (رَجُلٌ ورجال) أو مقدر؛ ك (فُلٌّ) للمفرد والجمع؛ والضممة التي في المفرد كضممة: قُفْلٌ، والضممة التي في الجمع كضممة: أُسْدٌ " (ابن عقيل، ١٩٩٩: ٤ / ١١٤).

وهو على قسمين: قلة وكثرة؛ فالكثرة ثلاثة وعشرون بناء؛ منها ستة عشر لغير صيغ منتهى الجمع، والبقية لصيغ منتهى الجمع. (حسن: ٤ / ٦٢٧).

وجموع القلة لها أربعة أوزان هي: أَفْعُل - أَفْعَال - فِعْلَةٌ - أَفْعَلَةٌ. وما دون ذلك فهو كثرة.

وقد نسب ابن منظور إلى ابن جني أربع عشرة بنية في المجموع؛ على النحو الآتي:

الأول - حَرَّار: جمع (حَرْ):

قال ابن منظور - رحمه الله - : " الحُرُّ، بالضَّمِّ: تَقْيِضُ الْعَبْدِ، وَالْجَمْعُ أَحْرَارٌ وَحَرَارٌ؛ الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي."

(ابن منظور: ٤ / ١٨١).

لم تأت بنية (حرار) - حسب اطلاعي وبحثي - جمعاً لكلمة (حَرْ) في مصادر اللغة التي بين يدي والسابقة على ابن جني - وهي كثيرة - ؛ مما يثبت مركزيتها عند ابن جني.

وحَرْ صفة على (فُعْل)، وجمعها على (فِعَال) خلاف القياس؛ إذ إن (فِعَال) يطرد في ثمان مفرديات، من بينها (فُعْل)، ولكن بشرط أن يكون اسماً غير واوي العين، ولا يائي اللام؛ كَرُمَحٍ وَرِمَاح، وَجُبٌّ وَجِبَاب (الحملأوي: ٩٠). والقياس في جمع هذه الصفة ومثيلاتها (أَفْعَال). (الإستراباذي: ٢ / ١٠٥).

الثاني - سَوَّار: جمع (سَوَّار - سَوَّار):

قال ابن منظور - رحمه الله - : " والسَّوَّارُ والسَّوَّارُ: الْقَلْبُ: سَوَّارُ الْمَرْأَةِ، وَالْجَمْعُ أَسْوَرَةٌ وَأَسَاوِرُ، الْأَخِيرَةُ جَمْعُ الْجَمْعِ، وَالْكَثِيرُ سَوَّرٌ وَسَوَّورٌ؛ الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَوَجَّهَهَا سَيَبُويهِ عَلَى الضَّرُورَةِ". (ابن منظور: ٤ / ٣٨٧).

ومركزية ابن جني في بنية هذا اللفظ منفية بذكره عند سيبويه. (سيبويه: ٤ / ٥٠).

وهذا الجمع من الجهة الصرفية غير قياسي؛ لأن (فُعُول) "يطرد في اسم فعل، بفتح فكسر؛ ككَبِدَ وَكَبُودَ، وَوَعَلَ وَوُعُولَ، وَنَمَرَ وَنُمُورَ. وفي فَعْلَ اسماً ثلاثياً ساكن العين، مثلث الفاء؛ نحو: كَعَبٌ وَكُعُوبٌ، وَجُنْدٌ وَجُنُودٌ، وَضِرْسٌ وَضُرُوسٌ". (الحملأوي: ٩٠).

الثالث - عَبَر: جمع (عَبْرَة):

قال ابن منظور - رحمه الله - : " الْعَبْرَةُ: الدَّمْعَةُ، وَقِيلَ: هُوَ أَنْ يَنْهَمِلَ الدَّمْعُ وَلَا يُسْمَعَ الْبُكَاءُ، وَقِيلَ: هِيَ الدَّمْعَةُ قَبْلَ أَنْ تَفِيضَ، وَقِيلَ: هِيَ تَرَدُّدُ الْبُكَاءِ فِي الصَّدْرِ، وَقِيلَ: هِيَ الْحُزْنُ بغير بُكَاءٍ، وَالصَّحِيحُ الْأَوَّلُ ... وَالْجَمْعُ عَبَرَاتٌ وَعَبَرٌ؛ الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ٤ / ٥٣٢).

وقد ذكر ابن جني في المحتسب هذا الجمع في شطر بيت من الرجز للعجاج، وهو يتحدث عن معنى الفعل (أَنْزَفَ)؛ فقال: " وقال العجاج: وَأَنْزَفَ الْعَبْرَةَ مَنْ لَأَقِيَ الْعَبْرَ". (ابن جني: ٢ / ٣٠٨).

فهذا الجمع عند ابن جني مبني على شاهد فصيح، وقد جاءت اللفظة في السياق نفسه عند صاحب الجمهرة (ابن دريد: ٢ / ٨٢١)، وهو سابق على ابن جني.

وما أراه في البيت أن (العَبْرَ) جمع (عَبْرَة) بكسر العين، وليس بفتحها؛ وعليه فإن مركزية ابن جني ليست في ذكر الجمع جمعا لـ (عَبْرَة)، وإنما مركزيته في جعلها جمعا لـ (عَبْرَة)، وهذا ما لم أجده عند غيره - حسب اطلاعي - .

وهو جمع غير مطرد؛ إذ إن "فَعَلَ بكسر ففتح يطرّد في اسمٍ على فَعْلَةٍ بكسر فسكون؛ كحَجَّةٍ وحَجَجٍ، وكِسْرَةٍ وكَسَرٍ، وفِرْيَةٍ وفِرَى". (الحملاني: ٨٨).

الرابع - أَغْوَارُ: جمع (غَوْر) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَالْغَوْرُ: الْمُطْمَئِنُّ مِنَ الْأَرْضِ. وَالْغَارُ: الْجُحْرُ الَّذِي يَأْوِي إِلَيْهِ الْوَحْشِيُّ، وَالْجَمْعُ مِنْ كُلِّ ذَلِكَ الْقَلِيلُ: أَغْوَارٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَالكَثِيرُ: غَيْرَانُ". (ابن منظور: ٣٥ / ٥).
ذكر هذا الجمع الخوارزمي [٣٨٧هـ]، وهو معاصر لابن جني؛ فقال: "الغور لأهل خوارزم وهو اثنا عشر سُخًّا، والغار لهم وهو عشرة أغوار" (الخوارزمي: ٩٣)؛ وعليه فإن ابن جني يفقد المركزية في هذا الجمع.
وهذا الجمع قياس في المفردين المذكورين (غور وغار) وأمثالهما. (الحملاني: ٨٦).

الخامس - أَقْمَارُ: جمع (قَمِير) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَقَامَرَ الرَّجُلُ مُقَامَرَةً وَقِمَارًا: رَاهَنَهُ، وَهُوَ التَّقَامَرُ. وَالْقِمَارُ: الْمُقَامَرَةُ. وَتَقَامَرُوا: لَعِبُوا الْقِمَارَ. وَقَمِيرُكَ: الَّذِي يُقَامِرُكَ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَجَمْعُهُ أَقْمَارٌ؛ عَنْهُ أَيْضًا، وَهُوَ شَادُّ كَنْصِيرٍ وَأَنْصَارٍ". (ابن منظور: ١١٥ / ٥).

وبالبحث حول هذا الجمع لم أجده منسوباً إلى غير ابن جني، ولم أعر عليه عند من سبقوه؛ مما يؤكد مركزيته فيها؛ فقد حكاها عنه ابن سيده في مُحْكَمِهِ (ابن سيده: ٤٠٦ / ٦)، ومُخَصَّصُهُ (ابن سيده: ١٨ / ٤)، ونقلها عنه ابن منظور بالفصّ والنصّ، ومن بعدهما الزبيدي في تاج العروس. (الزبيدي: ٤٦٦ / ١٣).
وهو جمع شاذ؛ كما ذكر ابن منظور في النص؛ وبيان ذلك أن كل اسمٍ مذكرٌ رباعيٌّ قبل آخره مدٌّ؛ كطعام وأطعمة، ورغيف وأرغفة، وعمود وأعمدة - قياس جمعه على (أَفْعَلَة). (المبرد: ٢٠٦ / ٢).

السادس - بَثْرَانُ: جمع (بَثْر) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : "بَازٌ: الْبَازُ: لُغَةٌ فِي الْبَازِي، وَالْجَمْعُ: أَبْزُزٌ وَبُزُورٌ وَبَثْرَانٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَذَهَبَ إِلَى أَنَّ هَمْزَتَهُ مُبْدَلَةٌ مِنْ أَلْفٍ لِقُرْبِهَا مِنْهَا، وَاسْتَمَرَّ الْبَدَلُ فِي أَبْزُزٍ وَبَثْرَانٍ كَمَا اسْتَمَرَّ فِي أَعْيَادٍ". (ابن منظور: ٣٠٩ / ٥).

قال ابن جني في المحتسب (ابن جني: ٤٩ / ١): "وحدثني أبو علي قال: قال أبو بكر في نوادر اللحياني: إنه لا يَتَرَقَّى بهما السماع إليه، وعلى أنه قد يمكن في (الباز) ما ذكرناه فلما سُمع فيه (بَازٌ) بالهمزة أشبه في اللفظ، وإلا فقليل في تكسيره: بَثْرَانُ، كما قيل: رَثْلَانُ.

وإذا جاز استمرار البدل في نحو عيد وأعياد، وإجراؤه مجرى قِيلَ وأَقْيَالُ مع أن البدل في حرف المد الذي لا يكاد يعتد البدل فيه للضعف؛ فأن يجوز استمرار هذا في الهمزة؛ لأنها أقوى؛ فالأمر لذلك فيها أثبت وأحرى وأجدر".

ولابن جني هنا مركزية وسيطة في نقل الجمع عن شيخه الذي نقل عن شيخه أيضا، وله مركزية أصيلة في التعليل للبنية.

السابع - ضَعَفَ: جمع (ضَعِيف) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " وَقَدْ ضَعُفَ يَضْعُفُ ضَعْفًا وَضَعْفًا وَضَعَفَ: الْفَتْحُ عَنِ اللَّحْيَانِيَّ، فَهُوَ ضَعِيفٌ، وَالْجَمْعُ: ضُعَفَاءُ، وَضَعْفَى، وَضِعَافٌ، وَضَعَفَةٌ، وَضَعَاغَى؛ الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ". (ابن منظور: ٢٠٣ / ٩).

هذه الصيغة الجمعية لكلمة (ضَعِيف) لم أجدها محكية عن غير ابن جني - حسب بحثي واطلاعي - ؛ فقد حكاها عنه ابن سيده (ابن سيده (آ): ٤١١ / ١، ابن سيده (ب): ١٩٨ / ١)، ونقلها ابن منظور، ثم أصبحت المعاجم المتأخرة (الفيروزآبادي: ٨٢٩، عمر: ١٣٦٣ / ٢) عنه تثبتها في جموع اللفظة من دون تعليق.

الثامن - أَيْل: جمع (أَيْل) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَأَلَّ اللَّبَنُ إِيَالًا: تَخَرَّرَ فَاجْتَمَعَ بَعْضُهُ إِلَى بَعْضٍ، وَأُلْتُهُ أَنَا. وَأَلْبَانٌ أَيْلٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ (ابن منظور: ٣٤ / ١١).

هذا الجمع محكي عن ابن جني في مُخَصَّص ابن سيده (ابن سيده: ٤٥٨ / ١)، ومعاجم المتأخرين (الزبيدي: ٣٩ / ٢٨)، ولم يرد في كتب المتقدمين من المفرد (أَيْل)؛ مما يثبت مركزيته فيه.

ومن الناحية الصرفية علق ابن سيده على هذا الجمع بقوله: "وَهَذَا عَزِيزٌ مِنْ وَجْهَيْنِ: أَحَدُهُمَا أَنْ تُجْمَعَ صِفَةُ غَيْرِ الْحَيَوَانِ عَلَى (فَعْلٍ) وَإِنْ كَانَ قَدْ جَاءَ مِنْهُ نَحْوُ عِيدَانِ قَيْسٍ، وَلَكِنَّهُ نَادِرٌ. وَالْآخَرُ أَنَّهُ يَلْزَمُ فِي جَمْعِهِ أَوَّلٌ؛ لِأَنَّهُ مِنَ الْوَاوِ بِدَلِيلِ آلٍ: أَوَّلًا، لَكِنَّ الْوَاوَ لَمَّا قَرُبَتْ مِنَ الطَّرَفِ احْتَمَلَتْ الْإِعْلَالَ كَمَا قَالُوا: نَيْمٌ وَصَيْمٌ". (ابن جني: ٤٥٨ / ١).

التاسع - خُبُول: جمع (خَبَل) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " خَبَلٌ: الْخَبْلُ، بِالتَّسْكِينِ: الْفَسَادُ. ابْنُ سَيِّدَةٍ: الْخَبْلُ فَسَادُ الْأَعْضَاءِ حَتَّى لَا يَدْرِي كَيْفَ يَمْشِي فَهُوَ مُتَخَبِّلٌ خَبْلٌ مُخْتَبِّلٌ. وَبَنُو فَلَانٍ يُطَالِبُونَ بَنِي فَلَانٍ بِدِمَاءٍ، وَخَبْلٌ: أَيُّ بِقَطْعِ أَيْدٍ وَأَرْجُلٍ؛ وَالْجَمْعُ خُبُولٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ". (ابن منظور: ١٩٧ / ١١).

بالبحث والتقصي تأكدت مركزية ابن جني في هذا الجمع؛ إذ نسبه إليه ابن سيده (ابن سيده: ٢٠٩ / ٥)، ونقله عنه ابن منظور، وأثبتته المعاجم المتأخرة والمعاصرة (الفيروزآبادي: ٩٩٠، رضا: ٢٢٣ / ٢) من دون نقد أو نفي. وهو جمع مطرد؛ إذ إن "فُعُول: - بضمين - يَطْرُدُ فِي اسْمِ فَعْلٍ، بفتح فكسر، ككَبَدَ وَكَبُودٌ، وَوَعَلَ وَوُعُولٌ، وَنَمِرَ وَنُمُورٌ. وَفِي فَعْلٍ اسْمًا ثَلَاثِيًّا سَاكِنَ الْعَيْنِ، مِثْلُ الْفَاءِ؛ نَحْوُ: كَعَبَ وَكُعُوبٌ، وَجُنَدَ وَجُنُودٌ، وَضِرْسَ وَضُرُوسٌ". (الحملاني: ٨٥).

العاشر - مَعَازِل: جمع (عَزَلَ وَأَعَزَلَ) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " وَالْعَزْلُ وَالْأَعَزْلُ: الَّذِي لَا سِلَاحَ مَعَهُ فَهُوَ يَعْتَزِلُ الْحَرْبَ ... وَجَمْعُهُمَا أَعَزَالٌ وَعُزْلٌ وَعُزْلَانٌ وَعُزْلٌ ... وَيُقَالُ فِي جَمْعِهِ أَيْضًا: مَعَازِلُ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ". (ابن منظور: ٤٤٢ / ١١).

هذا الجمع وارد في أشعار مَنْ يُحْتَجُّ بِهِمْ؛ يقول عَبْدَةُ بْنُ الطَّبِيبِ:
 إِذْ أَشْرَفَ الدِّيْكَ يَدْعُو بَعْضُ أُسْرَتِهِ ... إِلَى الصَّبَاحِ وَهُمْ قَوْمٌ مَعَاذِلُ. (الطبيب: ٧٩).
 وقد ورد هذا الجمع في كتب اللغة السابقة على ابن جني؛ كالعين الذي ورد فيه شاهد شعري آخر؛ قال:
 لَا مَعَاذِلَ فِي الْحُرُوبِ وَلَكِنْ ... كَشْفًا لَا يُرَامُونَ يَوْمَ اهْتِضَامٍ. (الفراهيدي: ٣٥٤ / ١).
 وقد تعرض ابن فارس [٣٩٥هـ] وهو من معاصري ابن جني لهذا البيت؛ فقال: "الْأَعَزْلُ: الَّذِي لَا رُمَحَ مَعَهُ. وَقَالَ بَعْضُهُمْ: الْأَعَزْلُ الَّذِي لَيْسَ مَعَهُ شَيْءٌ مِنَ السِّلَاحِ يُقَاتِلُ بِهِ، فَهُوَ يَعْتَزِلُ الْحَرْبَ، ذَكَرَهُ الْخَلِيلُ، وَأَشْدَدَ: ..." (ابن فارس، ١٩٧٩: ٤ / ٣٠٧)، وذكر البيت.
 وعليه فمركزية ابن جني في هذا الجمع مفقودة، ولا أساس لها.
 ومن الناحية الصرفية هذا الجمع على زنة (مَفَاعِيل) من صيغ الجمع الأقصى.

الحادي عشر - أَقْمَلُ: جمع (قَمْلٌ وَقَمْلٌ):

قال ابن منظور: "والْقَمْلُ والقُمْلُ: مَا يُغْلَقُ بِهِ الْبَابُ مِمَّا لَيْسَ بِكَثِيفٍ وَنَحْوِهِ، وَالْجَمْعُ أَقْفَالٌ وَأَقْمَلٌ، وَقَرَأَ بَعْضُهُمْ: (أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَلُهَا) حَكَى ذَلِكَ ابْنُ سَيِّدَةٍ عَنِ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ١١ / ٥٦٢، والقراءة شاذة، ولم أهتدِ إلى القارئ).
 وقد حكى ابن جني القراءة المذكورة، ولكنه لم ينسبها لقارئ؛ فقال: "ومعنى الإشكال في التفسير أنك تجد المثال المكسر عليه تخرج آحاد كثيرة إليه ... كذلك أيضاً (أَفْعَلُ) يخرج إليه أمثلة جماعة؛ نحو: (كَعْبٌ وَأَكْعُبُ) و(زَمَنْ وَأَزْمَنْ)، و(قُفْلٌ وَأَقْفَلُ) قرأ بعضهم: (أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَلُهَا)". (ابن جني: ٢ / ٢٥٤).
 والجمع مذكور في كتب اللغة بلا غرابة؛ وعليه فإن مركزية ابن جني هنا ليست في إضافة بنية جديدة، وإنما في إيراد شاهد قرآني عليها.
 وقد عدّه ابن مالك في الجموع الشاذة. (ابن مالك: ٤ / ١٨١٧).

الثاني عشر - أَكْمُ: جمع (أَكْمَةٌ):

قال ابن منظور - رحمه الله - : "أَكْمٌ: الْأَكْمَةُ الْقَفْ مِنْ حِجَارَةٍ وَاحِدَةٍ، وَقِيلَ: هُوَ دُونَ الْجِبَالِ، وَقِيلَ: هُوَ الْمَوْضِعُ الَّذِي هُوَ أَشَدُّ ارْتِفَاعًا مِمَّا حَوْلَهُ وَهُوَ غَلِيظٌ لَا يَبْلُغُ أَنْ يَكُونَ حَجْرًا، وَالْجَمْعُ: أَكَمٌّ، وَأُكْمٌ، وَأُكْمٌ، وَإِكَامٌ، وَأَكَامٌ، وَأَكُمٌ كَأَفْلَسٍ؛ الْأَخِيرَةُ عَنِ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ١٢ / ٢١).
 ذكرت عدة جموع للمفرد (أَكْمَةٌ) في المعاجم السابقة (الفراهيدي: ٥ / ٤٢٠، الأزهرى: ١٠ / ٢٢٢). على ابن جني ليس من بينها (أَكْمٌ)، وقد نسبته ابن منظور إلى ابن جني - كما في النص - ومن قبله ابن سيده (ابن سيده: ٧ / ٩٨).

ومن بعده الزبيدي (الزبيدي: ٣١ / ٢٢٣): مما يؤكد مركزيته في هذا الجمع.
 وهو جمع قلة على وزن (أَفْعَلُ)، وقد عدّه ابن مالك في الجموع الشاذة. (الإستراباذي: ٤ / ١٨١٧).

الثالث عشر - أَجْتَانُ: جمع (جَتَانُ) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " والجَتَانُ ، بِالْفَتْحِ: القَلْبُ لاسْتِتَارِهِ فِي الصَّدْرِ ، وَقِيلَ: لَوَعِيهِ الْأَشْيَاءُ وَجَمَعَهُ لَهَا ، وَقِيلَ: الْجَتَانُ رُوْعُ الْقَلْبِ ، وَذَلِكَ أَذْهَبُ فِي الْخَفَاءِ ، وَرُبَّمَا سُمِّيَ الرُّوحُ جَتَانًا ... وَالْجَمْعُ أَجْتَانٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي ". (ابن منظور: ١٣ / ٩٣).

لم أجد في المصادر السابقة على ابن جني ذكر هذا الجمع جمعا لـ (جَتَانُ)؛ وهذا يثبت مركزية ابن جني - رحمه الله - في حكايته هذا الجمع.

وهو جمع قلة على زنة (أَفْعَال) مخالفا للقياس؛ إذ قياسه (أَجْتَّة) على (أَفْعَلَة) الذي " يطرد في كل اسم مذكر رباعي قبل آخره مدًّا؛ كقطعام وأطعمة ، ورغيف وأرغفة ، وعمود وأعمدة ". (الحملاني: ٨٧).

الرابع عشر - شِئَانُ: جمع (شَتَانُ) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " شَتَانُ: الشَّتَانُ: الخَطْبُ وَالْأَمْرُ وَالْحَال ، وَجَمَعَهُ شُؤْنٌ وَشِئَانٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي عَنْ أَبِي عَلِيٍّ الْفَارِسِيِّ ". (ابن منظور: ١٣ / ٢٣٠).

وبعد البحث والتتقيب عن هذا الجمع فيما بين يدي من مصادر اللغة - وليست قليلة - لم أجده إلا في اللسان وتاج العروس (الزبيدي: ٣٥ / ٢٥٣). ناقلين من المحكم (ابن سيده: ٨ / ٩١). نسبته إلى ابن جني عن أستاذه أبي علي؛ وهذا يؤكد على المركزية الوسيطة لابن جني في بنية هذا الجمع؛ إذ الأصل عند أستاذه الفارسي.

وهو على زنة (فَعَال) قياسا؛ إذ إنه جمع " يطرد في ثمانية أنواع؛ [منها]: فَعْلٌ وَفَعْلَةٌ بفتح فسكون ، اسمين أو وصفين ، ليست عينهما ولا فائهما ياء؛ مثل: كَلْبٌ وَكَلْبَةٌ وَكِلَابٌ ، وَصَعْبٌ وَصَعْبَةٌ وَصِعَابٌ ". (الحملاني: ٩٠).

المبحث الرابع - عننة ابن منظور ومركزية ابن جني في اللفظ إبدالاً وقلباً

حكى ابن منظور الإبدال والقلب في خمسة أفاظ عن ابن جني؛ وذلك الآتي:

الأول - الْفَرْتُ: مقلوب (الْفِتْرُ) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " والْفَرْتُ: لغة في الْفِتْرِ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي؛ كَأَنَّهُ مَقْلُوبٌ عَنْهُ ". (ابن منظور: ٣ / ٧٢). والْفِتْرُ: هو " مقدار ما بين طَرْفِ الْإِبْهَامِ وَطَرْفِ الْمُسِيرَةِ ، وَفَتَرْتُ الشَّيْءَ فَتْرًا بَفِتْرِي ، وَشَبَرْتُهُ شَبْرًا بِشِبْرِي ". (الفرهيدي: ٨ / ١١٤).

والعلاقة بين لفظتي (الْفَرْتُ) و(الْفِتْرُ) هي القلب المكاني؛ فالأول على زنة (فَعْلٌ) ، والثاني (فُلْعٌ) ، وإذا كان ابن منظور قد بنى علاقة القلب هنا على التشبيه؛ فقال: " كَأَنَّهُ مَقْلُوبٌ عَنْهُ ؛ فَإِنْ صَاحِبُ التَّاجِ (الزبيدي: ٥ / ٢٥) . صرح بها؛ فقال: " والْفَرْتُ ، بِالْكَسْرِ ، لُغَةٌ فِي (الْفِتْرِ) ، عَنْ ابْنِ جَنِّي ، مَقْلُوبٌ مِنْهُ " .

ومركزية ابن جني ثابتة في حكاية هذه اللغة المقلوبة؛ فلم أجد ذلك محكيًا عن غيره - حسب اطلاعي - .

الثاني - أَسَدٌ: مقلوب (أَسَدٌ) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : " وَأَسَدْتُ الْكَلْبَ وَأَوَسَدْتُهُ: أَغْرَيْتُهُ بِالصَّيْدِ ، وَالْوَأُو مُنْقَلِبَةٌ عَنِ الْأَلْفِ . وَأَسَدَ السَّيْرَ كَأَسَادُهُ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي ؛ قَالَ ابْنُ سَيِّدِهِ: وَعَسَى أَنْ يَكُونَ مَقْلُوبًا عَنْ: أَسَادٌ ". (ابن منظور: ٢ / ٦٦).

يقال: "أَسَادَ لَيْلَهُ: أَي: أَدَّأَبَ السَّيْرَ فِيهِ". (الفراهيدي: ٧ / ٢٨٦).

وبالبحث في مصادر اللغة التي بين يديَّ السابقة على ابن جني - لم أجد بنية (أَسَدَ) المقلوبة، ثم وجدتها محكية عن ابن جني عند ابن سيده (ابن سيده: ٨ / ٥٤١)، ونقلها عنه اللسان، ثم التاج (الزبيدي: ٧ / ٣٨٨)؛ مما يؤكد على مركزية ابن جني فيها. وبتطبيق القلب على البنيتين؛ يكون وزن الأصلية (أَفْعَلَ)، والمنقلبة (أَعْفَلَ).

الثالث - مَعْدَانُ: بدل (بَعْدَانُ) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَمَعْدَانُ: لُغَةٌ فِي بَعْدَانٍ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي. قَالَ ابْنُ سَيِّدِهِ: وَإِنْ كَانَ بَدَلًا فَالْكَلِمَةُ رُبَاعِيَّةٌ". (ابن منظور: ٣ / ٤٠٨).
قال ابن جني - رحمه الله - : "بَابُ فِي الْفَصِيحِ يَجْتَمِعُ فِي كَلَامِهِ لَفْطَانٌ فَصَاعِدًا ... وَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ: بَغْدَادُ، وَبَغْدَانُ. وَقَالُوا أَيْضًا: مَعْدَانُ". (ابن جني: ١ / ٣٧٣).

والحق أن ابن جني مسبوق في ذلك، ومركزيته الأصلية مفقودة؛ فقد جاء في تصحيح الفصيح وشرحه (ابن درستويه: ٤٥٤): "أما قوله: تقول: هي بغداد وبغدان، ويذكر ويؤنث؛ فإنه يعني اسم البلدة المشهورة بمدينة السلام. وهو اسم أعجمي، عربته العرب، فغيرت حروفه العجمية، على ألفاظ مختلفة، لتقارب أسماء العرب؛ فقال بعضهم: بغداد، بدالين غير معجمتين، على وزن فعال، بفتح أوله. وليس هذا البناء بمعروف في أبنية كلام العرب، ولكن جعلت الدال المعجمة التي في آخره "دالا" لتشبه كلام العرب. وقال بعضهم: بغدان؛ فأبدل من الدال النون؛ ليكون على مثال فَعْلَان، فتوافق حروف العرب، وأمثلة أسمائها، فهذان الوجهان اللذان حكاهما "ثعلب" - رحمه الله - فيه. وقد حكى لنا فيه "محمد بن يزيد" أيضا: "مغدان" بإبدال الباء ميما، وهو أيضا على فَعْلَان، وهو أشبه هذه الحروف بكلام العرب؛ لأن "المغد" معروف في كلامهم، و"البغد" غير معروف."

الرابع - الْبَازُ: بدل (الباز) :

قال ابن منظور - رحمه الله - : "بَازُ: الْبَازُ: لُغَةٌ فِي الْبَازِي، وَالْجَمْعُ أَبْؤُزٌ وَبُؤُوزٌ وَبِئْزَانٌ؛ عَنِ ابْنِ جَنِّي، وَدَهَبَ إِلَى أَنَّ هَمْزَتَهُ مُبْدَلَةٌ مِنْ أَلْفٍ لِقُرْبِهَا مِنْهَا، وَاسْتَمَرَّ الْبَدَلُ فِي أَبْؤُزٍ وَبِئْزَانٍ؛ كَمَا اسْتَمَرَّ فِي أَعْيَادٍ". (ابن منظور: ٥ / ٣٠٩).

قد ذكر ابن جني هذا البدل، وفسره في غير موضع من كتبه؛ ومن ذلك قوله في المحتسب (ابن جني: ١ / ٤٧): "ومن طريف حديث إبدال الألف همزة ما حكاه اللحياني من قول بعضهم في الباز: البَازُ بالهمزة؛ ووجه ذلك: أن الألف ساكنة، وهي مجاورة لفتحة الباء قبلها، وقد أرينا في كتاب الخصائص وغيره من كتبنا: أن الحرف الساكن إذا جاور الحركة فقد تُنْزِلُهُ الْعَرَبُ مَنْزِلَةَ الْمُتَحَرِّكِ بِهَا، مِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ فِي الْوَقْفِ عَلَى بَكْرٍ: هَذَا بَكْرٌ، وَمَرَرْتُ بِبَكْرٍ، أَلَا تَرَى حَرَكَتِي الْإِعْرَابِ لَمَّا جَاوَرَتَا الرَّاءَ صَارَتَا كَأَنَّهُمَا فِيهَا".
وهذا النص على براعته ووضوحه من ابن جني؛ يفقده مركزيته الأصلية، ويثبت مركزيته الوسيطة في البنية المذكورة؛ لأنه صرح بحكاية غيره لها؛ وهوز اللحياني.

وتسقط أيضا مركزية ابن جني الأصلية في هذه البنية؛ لأن أبا بكر بن الأنباري قبله ذكر الهمزة لغة في (الباز)؛ فقال: "قال أبو بكر: في الباز لغة ثالثة لم يذكرها في هذا الكتاب، وذكرها لنا في بعض أماليه، قال: ويقال: هو الباز، بهمز الألف؛ مثل: الفأس والكأس". (ابن الأنباري، ١٩٨٧: ١٧٣).

الخامس - الهجرع: بدل (الجرع):

قال ابن منظور - رحمه الله - : "الهجرع: الجبان، هفعل من الجرع، هاؤه بدل من الهمزة؛ عن ابن جني؛ قال: ونظيره هجرع وهبلع فيمن أخذه من الجرع والبلع، ولم يعتبر سيبويه ذلك". (ابن منظور: ٨ / ٤٧).

قال ابن جني في سر الصناعة (ابن جني: ٢ / ٢٢٠): "وذهب أبو الحسن إلى أن الهاء في "هجرع" و"هبلع" زائدتان؛ لأنهما عنده من "الجرع" و"البلع" وذلك أن "الهجرع" هو الطويل، و"الجرع": المكان السهد المنقاد، و"الهبلع": الأكل، فهذا من البلع؛ فمثالهما على هذا (هفعل)".

ومركزية ابن جني في هذه اللفظة وسيطة؛ لأنه نسب الكلام إلى أبي الحسن الأخفش [٢١٥هـ] قبله.

ولابن جني - رحمه الله - رؤية في هذه البنية، تتمركز تمركزاً أصيلاً في بنيتها؛ فقد خالف السابقين عليه في زنتها؛ فهو يرى أن الهاء هنا بدل من الهمزة؛ وعليه فإن (هجرع) وزنها (فعل)، وقد نص الرضي الاسترابادي على ذلك حين قال: "وأكثر الناس على ما قال ابن جني؛ وهو أن الهجرع والهبلع: فعل". (الاسترابادي، ١٩٧٥: ٢ / ٣٨٥، ابن جني: ٣٦).

المبحث الخامس - عنونة ابن منظور ومركزية ابن جني في بنية الأفعال

حكى ابن منظور عن ابن جني سبب بنى للأفعال؛ على النحو الآتي:

الأول - خطر: يخطر:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "قد خطر ببالي وعليه: يخطر ويخطر، بالضم؛ الأخيرة عن ابن جني، خطوراً؛ إذا ذكره بعد نسيان". (ابن منظور: ٤ / ٢٤٩).

بالبحث في مصادر اللغة المشهورة (الفراهيدي: ٤ / ٢١٤، ابن دريد: ١ / ٥٨٧، الفارابي: ٣ / ٣٣٦، الأزهري: ٧ / ١٠٣) قبل ابن جني؛ وجدتهم يذكرون صيغة واحدة للفعل (يخطر)، وحركة العين فيها إما مكسورة، وإما مضمومة؛ تبعاً لاجتهاد المحقق.

والحق أن وجود صيغة واحدة يرجح كون ضم العين من مركزيات ابن جني في هذه البنية؛ لأن أصحاب المعاجم السابقة لم ينصوا على حركة العين في الفعل؛ لذا لا يذهب الظن إلا إلى المشهور فيها.

الثاني - أعاض:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "العوض: مصدر قولك: عاضه عوضاً وعياضاً ومعوضة، وعوضه وأعاضه؛ عن ابن جني". (ابن منظور: ٧ / ١٩٢).

وردت بنية هذا الفعل عند ابن دريد في الجمهرة (ابن دريد: ٣ / ١٢٥٧)؛ إذ قال: "وعاضه خيرا وأعضه وعوضه"؛ مما يسقط مركزية ابن جني في هذا الفعل.
وهذا الفعل مما جاء فيه (فَعَلْتُ) و(أَفَعَلْتُ) بمعنى واحد. (الجواليقي: ٥٥).

الثالث - تَأَلَّقَ:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "أَلَقَ الْبَرْقُ يَأْلُقُ أَلْقًا ، وَتَأَلَّقَ وَاتَّلَقَ يَأْتَلِقُ اثْتِلَاقًا : لَمَعَ وَأَضَاءَ ؛ الْأَوَّلُ عَنْ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ١٠ / ٨).

قول ابن منظور: "الأول عن ابن جني" فيه لبس؛ إذ لم يحدد ما صيغة الفعل المقصودة بوصف (الأول)؛ وما أراه هو أنه يقصد (تَأَلَّقَ) لسببين:

الأول - أن (أَلَقَ) التي وردت أولاً هي أصل الصيغة ، ولا خلاف فيها.

الثاني - قول ابن سيده: "تَأَلَّقَ وَاتَّلَقَ: برق؛ لابن جني". (ابن جني: ١ / ٢٠٦).

وبالبحث في قديم مصادر اللغة لم أحصل على الصيغة على زنة (تَفَعَّلَ)؛ مما يثبت مركزية ابن جني فيها.

الرابع - نَعَوْقَ:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "وَتَقُولُ: عَاقَنِي عَنِ الْوَجْهِ الَّذِي أَرَدْتُ عَائِقُ وَعَاقَتَنِي الْعَوَائِقُ، الْوَاحِدَةُ عَائِقَةٌ، قَالَ: وَيَجُوزُ عَاقَنِي وَعَقَانِي بِمَعْنَى وَاحِدٍ. وَالتَّعْوِيقُ: تَرْبِثُ النَّاسَ عَنِ الْخَيْرِ. وَعَوْقَهُ وَتَعَوَّقَهُ: الْأَخِيرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ١٠ / ٢٧٩).

تَعَوَّقَ عَلَى (تَفَعَّلَ) بتضعيف العين، وهي صيغة لم أجدها محكية عن غير ابن جني - رحمه الله - ، ولم أعر عليها في المصادر القديمة - حسب اطلاعي - ؛ مما يثبت مركزية ابن جني فيها.

الخامس - نَصَوْنَ:

قال ابن منظور: "النَّصَوْنُ: أَنْ تَقِيَ شَيْئًا أَوْ تُؤَبَّا. وَصَانَ الشَّيْءَ صَوْنًا وَصِيَاءً وَصِيَاءًا ... وَقَدْ تَصَاوَنَ الرَّجُلُ وَتَصَوَّنَ: الْأَخِيرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِّي". (ابن منظور: ١٣ / ٢٥٠).

يقال في هذه الصيغة ما قيل في التي قبلها من الجهة الصرفية، وكذلك مركزية ابن جني فيها؛ فقد حكاها عنه ابن سيده، وعنه ابن منظور، ثم الزبيدي قائلًا: "... وَتَصَوَّنَ: الْأَخِيرَةُ عَنْ ابْنِ جَنِّي؛ وَنَقَلَهَا الزَّمْخَشَرِيُّ أَيْضًا". (الزبيدي: ٣٥ / ٣٢١، الزمخشري: ٢ / ٢٩٦).

السادس - تَعَازَى:

قال ابن منظور - رحمه الله - : "عزا: الْعَزَاءُ: الصَّبْرُ عَنْ كُلِّ مَا فَقَدْتَ، وَقِيلَ: حُسْنُهُ ... وَتَقُولُ: عَزَيْتُ فُلَانًا أَعَزَّيْهِ تَعَزِيَةً؛ أَي: أَسَيْتَهُ وَضَرَبْتُ لَهُ الْأُسَى، وَأَمَرْتُهُ بِالْعَزَاءِ فَتَعَزَّى تَعَزِيًّا؛ أَي: تَصَبَّرَ تَصَبُّرًا. وَتَعَازَى الْقَوْمُ: عَزَى بَعْضُهُمْ بَعْضًا؛ عَنْ ابْنِ جَنِّي". (الزبيدي: ١٥ / ٥٢).

تَعَاَزَى عَلَى (تَفَاعَلَ)، وقد رأى البحث عدم مركزية ابن جني في هذه الصيغة؛ إذ جاء عند ابن عبدربه قوله: "تعازي الملوك" (ابن عبدربه، ١٤٠٤هـ: ٢٦٠ / ٣)؛ وهذه صيغة المصدر للفعل (تَعَاَزَى).

الخاتمة - أسأل الله حُسْنَهَا -

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات؛ فقد رَسَتْ سفينة البحث رافعةً رايَتَهَا بالنتائج الآتية:

- ١ - حصرَ البحثُ شيئاً وأربعين بنية متعددة عَنَعَنَهَا ابنُ منظور لابن جني، وقد جاءت مقسمة في خمسة مباحث بين المصادر، والأسماء والصفات، والجمع، والإبدال والقلب المكاني، والأفعال.
- ٢ - أثبتَ البحثُ سقوطَ مركزية ابن جني في ثمانية عشر لفظاً؛ إذ كانت مركزيته فيها وسيطة لا أصيلة؛ وهذه الألفاظ هي:

- نَشَرًا - صُلَّة - لَقَاة (من المصادر).

- الزُّبُر - الفَيْفَاة (من الأسماء).

- مَفْرُوح - المُتَلَّد - رَعْرَاع (من الصفات).

- أَغْوَار - بَنَزَان - سَوُور - مَعَاذِل - أَقْفُل (من الجموع).

- مَعْدَان - البَّاز - الهَجْرَع (من الإبدال).

- أَعَاض - تَعَاَزَى (من الأفعال).

- ٣ - أحيانا كان يُسقط البحثُ مركزية أبي الفتح في بنية اللفظة، ولكن يكتشف له فيها مركزية أخرى من حيث دلالتها، أو إثبات شاهد لها؛ كما في لفظتي (مَفْرُوح، وَأَقْفُل).

- ٤ - كَشَفَ البحثُ عن قصور ابني سيده ومنظور في تحقيق بعض ما حَكِيَاه عن ابن جني؛ كما في لفظة (الزُّبُر).

- ٥ - أضاف ابن جني - رحمه الله - بنى جديدة إلى الألفاظ العربية؛ إما عن طريق الحكاية، أو الرواية، أو النقل عن شيخه أبي علي، أو إعمال القياس، وهذه البنى تفتح الباب على مصراعيه للشعراء والأدباء واللُّسُن في اختيار ما يناسب مقامات أحاديثهم وكتاباتهم بشتى صنوفها؛ إذ الغاية من تَعَدُّرِ البنى توليدُ ألفاظٍ حاملةٍ دلالات جديدة.

وبعد، فهذا غَيْضٌ من فَيْضٍ من علم العلامة ابن جني - رحمه الله - ، أرجو له القبول والرضا في نفس من يَطَّلِع عليه!

والحمد لله رب العالمين!

تَبَيَّنُ الْمَصَادِرُ وَالْمَرَاجِعُ

القرآن الكريم.

الأزهري: محمد بن أحمد، ٢٠٠١م، دار إحياء التراث العربي - بيروت - ط١.

الإستراباذي: محمد بن الحسن، ١٣٩٥هـ / ١٩٧٥م، شرح شافية ابن الحاجب، مع شرح شواهد للعالم الجليل عبد القادر البغدادي، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان.

ابن الأنباري: محمد بن القاسم، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، الأضداد، المكتبة العصرية - بيروت - لبنان.

ابن الجزري: محمد بن أحمد، النشر في القراءات العشر، المطبعة التجارية الكبرى لتصوير دار الكتاب العلمية.

ابن جني: أبو الفتح عثمان:

- الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة.

- سر صناعة الإعراب، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان - ط١.

- المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، وزارة الأوقاف - المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

الجواليقي: موهوب بن أحمد، ما جاء على فعلت وأفعلت بمعنى واحد مؤلف على حروف المعجم دار الفكر - دمشق - .

حسن: عباس، النحو الوافي، دار المعارف، الطبعة ١٥.

الحملاوي: أحمد بن محمد، شذا العرف في فن الصرف، مكتبة الرشد الرياض.

ابن درستويه: عبد الله بن جعفر، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م، تصحيح الفصح وشرحه، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية [القاهرة].

درويش: محي الدين بن أحمد، ١٤٠٣هـ، إعراب القرآن وبيانه، دار الإرشاد للشؤون الجامعية - حمص - سورية.

ابن دريد: محمد بن الحسن، ١٩٨٧م، جمهرة اللغة، دار العلم للملايين - بيروت - ط١.

رضا: أحمد، ١٣٧٧هـ، معجم متن اللغة (موسوعة لغوية حديثة)، دار مكتبة الحياة - بيروت.

الزبيدي: محمد بن محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.

ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، إصلاح المنطق، دار إحياء التراث العربي، ط١.

ابن سلام: أبو عبيد القاسم، ١٣٨٤هـ / ١٩٦٤م، غريب الحديث، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن - ط١.

سيبويه: عمرو بن عثمان، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة.

ابن سيده:

- المحكم والمحيط الأعظم، ٢٠٠٠م، دار الكتب العلمية - بيروت - ط١.

- المخصص، ١٩٩٦م، دار إحياء التراث العربي - بيروت - ط١.
- السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار الكتب العلمية - بيروت - ط١.
- العسكري: الحسن بن عبد الله:
- التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، ١٩٩٦م، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط٢.
- الفروق اللغوية، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.
- ابن عقيل: عبد الله بهاء الدين، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، شرح ابن عقيل على الألفية، دار التراث، القاهرة.
- عمر: تمام حسان، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، الطبعة الخامسة.
- الفارابي: إسحاق بن إبراهيم، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، معجم ديوان الأدب، مؤسسة دار الشعب للطباعة والنشر، القاهرة.
- ابن فارس: أحمد بن زكريا، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر: عام النشر.
- الفارسي: الحسن بن أحمد، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م، التعليقة على كتاب سيبويه، ط١.
- الفراهيدي: الخليل بن أحمد، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال.
- الفيروزآبادي: محمد بن يعقوب، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان - ط٨.
- ابن مالك: محمد بن عبد الله:
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ١٣٨٧هـ / ١٩٦٧م، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- شرح الكافية الشافية، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، ط١.
- المبرد: محمد بن يزيد، المقتضب، عالم الكتب، بيروت.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية؛ ط٤.
- ابن منظور: محمد بن مكرم، ١٤١٤هـ، لسان العرب، دار صادر - بيروت - ط٣.
- الهروي: محمد بن علي ١٤٢٠هـ، إسفار الفصيح، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط١.
- اليمني: نشوان بن سعيد، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، دار الفكر المعاصر (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، ط١.

**فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في
تنمية مهارات عمليات العلم وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**

عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١١/٨/١٤٤٠هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٩/٨/١٤٤٠هـ)

فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط

عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً، حيث بلغت المجموعة التجريبية الأولى (٣٤)، والتجريبية الثانية (٣٦)، والضابطة (٣٢). وتم بناء أداتين: اختبار مهارات عمليات العلم، ومقياس عادات العقل، ومن أبرز نتائج البحث: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية دورة التعلم الخماسية، والتجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دورة التعلم السباعية في مهارات عمليات العلم لصالح القياس البعدي. وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في بعض عادات العقل لصالح القياس البعدي، بينما لا توجد في المجموعة التجريبية الثانية لبعض عادات العقل. كما توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل بعد تطبيق استراتيجيتي التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

الكلمات المفاحية: دورة التعلم الخماسية، دورة التعلم السباعية، مهارات عمليات العلم الأساسية، عادات العقل.

The Effectiveness of Teaching Science Using the (5Es) and (7Es) Learning Cycles in the Development of the Skills of the Science Processes and Some Habits of Mind among the First-grade Intermediate Students

Abdulrahman Youssef Shaheen

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods
Islamic University of Madinah
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The research aims at exploring the effectiveness of teaching science using the (5Es) and (7Es) Learning Cycles in the development of the skills of the science processes and some habits of mind among the first-grade intermediate students. To achieve this aim, the researcher uses the quasi experimental method. The research sample consists of 102 students, where the first experimental group consists of (34), the second (36) and the control (32). Two tools are constructed: the skills of the science processes' test and the measure of habits of mind. The results of the research indicate the presence of significant variation at the level of (0.01) between the mean scores of the pre and post measurements of the first experimental group, which studied the strategy of the five- learning cycle and the second experimental group of the seven-cycle learning strategy of the skills of the science processes in favor of post measurement .There is also a significant variation at the level of (0.05) between the mean scores of the pre and post measurements of the first experimental group in some habits of mind in favor of post measurement. These variations are not present in the second experimental group for some habits of mind. There were also statistically significant variations between the three groups of the research in the skills of the science processes and some habits of mind after the implementation of the teaching strategies for the two experimental groups.

Keywords: 5E's Learning Cycle, 7E's Learning Cycle, Science Processes, Habits of Mind.

مقدمة

تُعد مناهج ومقررات العلوم في مراحل التعليم العام مجالاً مهماً من المجالات الرئيسة في برامج التعليم على المستويين الإقليمي والعالمي لما لها من دور كبير في تقدم وتطور دول العالم علمياً وتقنياً، وازداد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة؛ نظراً لظهور اتجاهات ونظريات جديدة في التعلم والتعليم كالنظرية البنائية والمعرفية، والأبحاث المستندة إلى الدماغ وغيرها، مما أحدث تحولاً رئيساً لعمليتي التعليم والتعلم والانتقال من بؤرة التركيز على المعلم إلى المتعلم وما يحققه من نواتج التعلم، بل وامتد ذلك إلى طبيعة معالجته للمعلومات، وأنماط التفكير وأساليب التعلم لديه (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣: ١٧).

ولذا فإن النظم التربوية المتقدمة تولي تحسين مناهج العلوم عناية كبيرة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً، وتُقدم استراتيجيات تدريس حديثة ومعاصرة وفق النظريات والتوجهات البحثية العالمية في تدريس العلوم؛ لتتناسب وطبيعة تعلم العلوم وتعليمها (أبوسعيد والبلوشي، ٢٠١١).

وقد اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتطوير المناهج بعامة، ومناهج العلوم بخاصة؛ لتواكب التطورات العالمية والمحلية في شتى مجالات الحياة، ولذلك جاء المشروع الشامل لتطوير المناهج الذي يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بما تشتمل عليه من مناهج ومعلمين ومتعلمين وطرائق واستراتيجيات تدريس وتقويم بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحول الاجتماعي والاقتصادي والتغيرات العالمية، وتستوعب المتغيرات العالمية والمحلية. (وزارة التعليم السعودية، ١٤٣٣هـ).

وفي ضوء التوجهات الحديثة التي تتبنى انتقال التركيز نحو المتعلم فإن الممارسات التدريسية تعددت وتنوعت وفق النظرية البنائية، وتعززت الرؤية التطبيقية لأفكارها في مختلف المناهج والتخصصات وجميع المواد والمقررات، ومن ذلك مناهج العلوم، ووفقاً للبنائية فإن المتعلم يكتسب الاتجاهات الإيجابية نحو المعرفة العلمية، ويستطيع أن يبني معارفه بذاته، ويوظف خبراته السابقة لفهم وتفسير المواقف التعليمية التعلمية، بينما يكون دور المعلم ميسراً وموجهاً لهذه العملية. وتناولت الأدبيات التربوية العديد من استراتيجيات التدريس والنماذج التي انبثقت من النظرية البنائية (Constructivism Theory) واعتبرت من أهم التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (Piageh)، ومن هذه الاستراتيجيات والطرائق التي يؤكد عليها المتخصصون في المناهج وطرق التدريس ويمكن أن يكون لها دوراً فاعلاً في تدريس العلوم: استراتيجية دورة التعلم (Learning Cycle Strategy)، وخرائط المفاهيم، والمتشابهات وغيرها، والتي يمكن من خلالها بناء المفاهيم العلمية للمتعلمين، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، وتنمية قدرتهم على المشاركة الإيجابية الفعالة من خلال فرق التعلم الجماعية، سعياً لمساعدتهم على استخدام عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.

وتُعد دورة التعلم أحد استراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ النظرية البنائية، وتطبيقاً تربوياً وترجمة لبعض أفكار البنائية في النمو المعرفي، حيث إنها تمثل نموذجاً تعليمياً يستخدمه المعلم مع تلاميذه، وتقوم على

ربط المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلمين بالمعرفة الجديدة لتيسير فهمها، وقد ظهرت عام ١٩٦٧ في الولايات المتحدة الأمريكية على يد كاربلس (Karplus)، وأتكين (Atkin)، ثم تطورت مراحل دورة التعلم الثلاثية وهي: (الاستكشاف - تقديم المفهوم - تطبيق المفهوم) إلى دورة التعلم الرباعية (المعدلة) وهي: (الاستكشاف - التفسير - تطبيق المفهوم - التقويم)، ثم طورت إلى دورة التعلم الخماسية (5Es) وهي: (الانشغال - الاستكشاف - التفسير - التوسع - التقويم)، وأخيراً تم تطويرها إلى دورة التعلم السباعية وهي: (الاستكشاف - التفسير - التوسع - التمديد - التبادل - الاختبار - الإثارة) (سليمان، ٢٠١٥: ٥٣). وتتميز دورتي التعلم الخماسية (5Es) أو استراتيجية روجر بابي (Roger Babee) وكذا السباعية عن غيرها من طرائق واستراتيجيات التدريس الأخرى بالشمولية والمرحلية والتتابع؛ حيث إنها شاملة للتعلم البنائي من خلال بناء المتعلمين المعرفة بذاتهم، ولأنها تعتمد على خطوات مهارات التفكير (الحربي، ٢٠١٧).

مشكلة وأسئلة البحث

تُعد استراتيجية دورتي التعلم الخماسية (5Es)، والسباعية (7Es) من الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس مقررات العلوم، وتسهم

في تنمية مهارات عمليات العلم؛ لأنها تمكن المتعلمين من مهارات الاكتشاف والملاحظة والتفسير والقياس والتقويم وغيرها من العمليات، كما تساعدهم في تنمية عادات العقل.

وقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمقررات العلوم في مراحل التعليم العام، ثم الإشراف على معلمي العلوم قبل انتقاله إلى التدريس في التعليم الجامعي، أن هناك عزوفاً من بعض معلمي العلوم عن تطبيق طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استخدام دورة التعلم الخماسية (5Es) أو السباعية (7Es)، وبالرغم توجه الوزارة في السنوات الأخيرة إلى التعلم النشط وممارساته وتطبيقاته في المدارس، إلا أن الباحث لمس من خلال تدريسه ونقاشه مع المعلمين الملتحقين ببرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية أن كثيراً من المعلمين في مدارس التعليم العام لا يزالون يستخدمون طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة وفي أحسن أحوالها العروض التقديمية. كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى الضعف الواضح في اكتساب مهارات عمليات العلم والعقل كدراسة الوديان (٢٠١٦)، وكذلك تدني مستويات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية كما أشارت دراسة الحربي (٢٠١٧)، والبعلي (٢٠١٢)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى انخفاض مستوى امتلاك التلاميذ لعادات العقل كدراسة مختار (٢٠١٧)، وأكدت دراسة القانون (٢٠١٧) على أنه لا يوجد اهتمام بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

ومما دفع الباحث أيضاً لدراسة المشكلة، اطلاعه على ما توصلت إليه نتائج وتوصيات بعض الدراسات والأبحاث، فقد أوصت دراسة الحربي (٢٠١٧) بعقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم على كيفية التدريس وفق استراتيجيات دورات التعلم وخاصة دورة التعلم الخماسية (5Es) وكيفية التخطيط وتنفيذ الدروس وفقاً لها،

ودراسة الوادعي (٢٠١٧) التي أوصت بتوفير مصادر متنوعة عن دورة التعلم الخماسية (5Es) للتعرف عليها وتطبيقها، وعقد دورات تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة للتدريب على كيفية استخدامها، ودراسة ابن بخيت، والعبالكريم (٢٠١٧) والتي اقترحت دراسة اتجاهات المعلمات نحو استخدام دورة التعلم الخماسية (5Es)، ومدى ممارسة المعلمين والمعلمات لها. ودراسة خولة الحسنات، وأبو لوم (٢٠١٧) التي أوصت بتبني استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في تنظيم وتدريب مواد العلوم. ودراسة ريان (٢٠١٢) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية عادات العقل من خلال توظيف طرائق التدريس الحديثة ودراسة أبو جججوح (٢٠١٢) التي أكدت على توظيف طريقة دورة التعلم الخماسية من قبل مدرسي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، وتنظيم محتوى مادة العلوم طبقاً لمراحل دورة التعلم الخماسية. وفي المقابل أكدت دراسة (Sornsakda, Suksringram, & Singsewo, 2009) على زيادة مستوى عمليات العلم لدى التلاميذ بشكل عام باستخدام مدخل نموذج دورة التعلم السباعية، وما أوصت به دراسة (Balta, & Sarac, 2016) من تضمين نموذج دورة التعلم السباعية في مناهج العلوم.

وبالرغم من أن الدراسات السابقة تناولت استراتيجية دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) وعلاقتها إما بمتغير مهارات عمليات العلم الأساسية أو عادات العقل كلاً على حدة، إلا أن الباحث لم يعثر على دراسة تقارن بين فاعلية استراتيجية دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية وبعض عادات العقل كمتغيرين تابعين - على حد علم الباحث - وهو ما دفع الباحث لاختيار دورتي التعلم لما قد يراه مناسباً في تنميتها لعمليات العلم الأساسية وبعض عادات العقل.

ونظراً لأهمية إكساب التلاميذ مهارات عمليات العلم، وتنمية عادات العقل، وتوجه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام نماذج وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط ومنها نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية؛ فقد جاء هذا البحث كمحاولة من الباحث للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيتي تدريس قائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل في مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ١- ما فاعلية استخدام دورة التعلم الخماسية (5Es) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟.
- ٢- ما فاعلية استخدام دورة التعلم السباعية (7Es) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟.
- ٣- ما فاعلية استخدام دورة التعلم السباعية (7Es) في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟.

- ٤- ما فاعلية استخدام دورة التعلم الخماسية (5Es) في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟.
- ٥- ما الاختلاف في درجات اختبار مهارات عمليات العلم بين المجموعة التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي والتي يمكن عزوها لاستراتيجية التدريس المستخدمة؟.
- ٦- ما الاختلاف في درجات مقياس عادات العقل بين المجموعة التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي والتي يمكن عزوها لاستراتيجية التدريس المستخدمة؟.

فروض البحث :

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "مجموعة دورة التعلم الخماسية (5Es)" في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم لصالح القياس البعدي.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "مجموعة دورة التعلم السباعية (7Es)" في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم لصالح القياس البعدي.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "مجموعة دورة التعلم الخماسية (5Es)" في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لصالح القياس البعدي.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "مجموعة دورة التعلم السباعية (7Es)" في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لصالح القياس البعدي.
- ٥- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث "التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والضابطة" في القياس البعدي "لدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم.
- ٦- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث "التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والضابطة" في القياس البعدي "لدرجة الكلية لمقياس عادات العقل.

أهداف البحث

يحاول البحث تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- ٢- استقصاء فاعلية تدريس العلوم باستخدام دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في الآتي:

- ١- يعد البحث الحالي استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتوظيف استراتيجيات التدريس المستندة إلى مبادئ النظرية البنائية، كدورة التعلم بمراحلها المختلفة في تنمية مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل.
- ٢- يقدم البحث دليلاً لوحدة تدريسية لمعلمي العلوم، تم تصميمها وفقاً لنموذج دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es).
- ٣- يفيد البحث تلاميذ المرحلة المتوسطة من خلال الدروس والأنشطة التعليمية المصممة وفقاً لدورتي التعلم الخماسية والسباعية، ودورها في تنمية مهارات الاستكشاف والتفسير والمناقشة والتقويم.
- ٤- يساعد البحث القائمين على الإدارة العامة للمناهج بوزارة التعليم في تصميم وتخطيط وتطوير مناهج العلوم لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة؛ للارتقاء بالتدريس في مراحل التعليم العام.

حدود البحث

- الحد الموضوعي: تطبيق دورتي التعلم الخماسية والسباعية في تدريس وحدة "تباين الحياة" من مقرر العلوم في الصف الأول المتوسط. وقياس أثرها في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية، وبعض عادات العقل.
- الحد البشري: طُبّق البحث على تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- الحد المكاني: مدرسة العلوم الشرعية، ومدارس الريان بمنطقة المدينة المنورة.
- الحد الزمني: طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات البحث إجرائياً

- الفاعلية (Effectiveness): وعرفها شحاته والنجار (٢٠٠٣: ٢٣٠) بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، أو مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة".
- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مدى تأثير استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية ودورة التعلم السباعية في تنمية مهارات عمليات العلم وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- دورة التعلم الخماسية (5E's Learning Cycle): ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريس مبنية على مبادئ النظرية البنائية في تصميم وتخطيط وتنفيذ الدروس، وتتكون من خمس مراحل ويطبّقها المعلم أثناء تنفيذ الدروس، ويتمكن التلاميذ من خلالها تنمية مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل.
- دورة التعلم السباعية (7E's Learning Cycle): ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريس مبنية على مبادئ النظرية البنائية في تصميم وتخطيط وتنفيذ الدروس، وتتكون من سبع مراحل ويطبّقها المعلم أثناء تنفيذ الدروس، ويتمكن التلاميذ من خلالها تنمية مهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل.
- مهارات عمليات العلم الأساسية (Basic of Science Processe): ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات والسلوكيات التي يكتسبها تلاميذ الصف الأول المتوسط عند دراسة وحدة "تباين الحياة" من مقرر العلوم،

وتشمل: الملاحظة، التصنيف، القياس، الاستنتاج، الاتصال، التنبؤ، استخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمنية، وتقاس في البحث بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض. عادات العقل (Habits of Mind) ويعرفها ريان (٢٠١٢: ١٠) بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأدآت أو السلوكيات الذكية المتمثلة في قائمة السلوكيات العقلية، التي استخلصها كوستا وكاليك من البحوث التربوية التي أجريت في المجال التربوي. وتتمثل في الدراسة: " المثابرة، والتساؤل وطرح المشكلات، وجمع البيانات باستخدام الحواس، وتطبيقات المعارف السابقة على المعارف الجديدة، والتفكير التبادلي" وتقاس في البحث بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في المقياس المعد لهذا الغرض. ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من السلوكيات والاتجاهات التي يكتسبها تلاميذ الصف الأول المتوسط عند دراسة وحدة "تباين الحياة" وتتمثل في الدراسة الحالية بـ: " المثابرة، والتساؤل وطرح المشكلات، وجمع البيانات باستخدام الحواس، وتطبيقات المعارف السابقة على المعارف الجديدة، والتفكير التبادلي" وتقاس في البحث بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في المقياس المعد لهذا الغرض.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

تُعد دورة التعلم إحدى نماذج استراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية البنائية، والداعمة للمنهج البنائي، وتستند إلى نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتؤكد على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم في أثناء الموقف التعليمي، وتسير وفق مجموعة من الخطوات أو المراحل التدريسية الثلاثية أو الرباعية أو الخماسية أو السباعية (شحاته، ٢٠١٧: ١١٠).

وذكرت سليمان (٢٠١٥: ٥٤)، و(شحاته، ٢٠١٧: ١١١) عدة مميزات لاستراتيجية دورة التعلم ومنها: بناء المتعلم للمفاهيم العلمية بذاته، وتساعد في جذب انتباه المتعلمين وإثارة اهتمامهم، والتفاعل النشط، وتساعد في رفع التحصيل الدراسي، وتنمية المفاهيم والاتجاه نحوها، والتأثر بالمعرفة السابقة للمتعلمين وتصحيح وتعديل المفاهيم الخاطئة لديهم، ومرور المتعلمين بالخبرات الحسية المباشرة، واعتمادها على طريقة التعلم التعاوني والعمل الجماعي، ومساعدة المتعلمين على استخدام عمليات العلم، وتنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتكسب المتعلمين مهارات تحمل المسؤولية، والمشاركة الإيجابية، والتنافس، وسوف يتناول البحث نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية كما يأتي:

دورة التعلم الخماسية 5E Learning Cycle

يتضح عند استقصاء برامج تعليم العلوم أن معظم الدول تستخدم نموذج دورة التعلم الخماسية. والتي تعد نموذجاً للتعلم، وتمثل صورة معروفة من صور النظرية البنائية، ولها تأثيرات كبيرة على تنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ. ويقوم نموذج دورة التعلم على النظرية البنائية ونظرية بياجيه للنمو (نظرية النمو العقلي)، وهو يعمل على تحسين قدرات المتعلمين على اكتشاف المعرفة الجديدة باستخدام مدخل التساؤل (Budprom, Suksringam, &)

(Singsriwo, 2010: 201). ويؤدي إلى إحداث تنوع في التدريس، ويوفر فرصاً لتنظيم بيئات التعلم الثرية (Karsli & Ayas, 2014: 664). وتشير (Campbell, 2006: 33) إلى أن نموذج دورة التعلم الخماسية تمثل إحدى طرق التعامل مع النظرية البنائية والتغير المفاهيمي، وتعلم التساؤل في الصف الدراسي. وللتعلم بنموذج دورة التعلم الخماسية أثراً أفضل من الأثر الذي تحدثه نماذج التدريس التقليدية. ويمكن للتعلم القائم على النموذج التعليمي لدورة التعلم الخماسية أن يعمل على تحسين اتقان التلاميذ للمفاهيم. كما إن دمج أنشطة العلوم ونموذج دورة التعلم الخماسية قد يقود التلاميذ إلى محاولة حل مشكلة العلوم باستخدام مهارات التفكير لديهم (Choirunnisa, Prabowo, & Suryanti, 2018: 2).

وعرفت سميحة سليمان (٢٠١٥: ٥٤) بأنها: "نموذج تدريسي يمكن استخدامه في تدريس المقررات العلمية، ويقوم على أساس إيجابية المتعلم ونشاطه ويتعلم أفكاراً جديدة مبنية على معلومات وخبرات سابقة، وتتكون من خمس مراحل: الانشغال - الاستكشاف - التفسير - التوسع - التقويم.

مراحل نموذج دورة التعلم الخماسية 5E Learning Cycle Model Phases

تتكون عملية دورة التعلم من خمس مراحل مرتبة هي: مرحلة التهيئة (Engage)، والاستكشاف (Explore)، والتفسير (Explain)، والتوسيع (Elaborate)، والتقويم (Evaluate) (Budprom, et al., 2010). وفي نموذج دورة التعلم الخماسية تتضمن الوحدة الكاملة من وحدات المنهج خمس مراحل هي الانشغال والاستكشاف والتفسير والتفصيل والتقييم. ومن المعالم المهمة في نموذج دورة التعلم الخماسية المرونة، حيث لا يوجد إلزام بتنفيذ المراحل الخمس بطريقة خطية، كما تستخدم أساليب التقويم التكويني للحصول على تغذية راجعة عن فهم التلاميذ في كل مرحلة (Watt, 2013: 4). وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

١- مرحلة التهيئة (الانشغال): وتهدف إلى تركيز انتباه التلاميذ على الموضوع. ويمكن استخدام أسئلة محددة أو تفسير سيناريو ما أو عرض توضيحي لحدث ما أو إظهار صورة أو إجراء مناقشة من أجل توجيه انتباه التلاميذ إلى المهام التي تلي ذلك وربطها بخبرات التعلم في الماضي (Tuna, & Kacar, 2013: 74). بينما يقوم المعلم بتنشيط المعرفة السابقة لديهم، واستثارة الاهتمام وحب الاستطلاع من خلال عرض توضيحي أو أحداث متعارضة، وتنشيط المفاهيم القبلية والخاطئة (Watt, 2013: 4).

٢- مرحلة الاستكشاف: ويتم فيها تفسير المفاهيم التي تم توضيحها خلال مرحلة الانشغال قبل حدوث أي تفسير مباشر من قبل المعلم. ويؤدي فيها التلاميذ أنشطة وتدريبات على مهارات عمليات العلم ومن ثم تفسير النتائج التي يحصلون عليها أثناء العروض التوضيحية والمناقشات وحل المشكلة والعمل والمناقشة والتجريب في مجموعات (Choirunnisa, et al., 2018: 2). ويتمثل دور المعلمين بإرشاد التلاميذ دون الاشتراك الكامل في عملهم، وتعتبر هذه المرحلة أساساً مشتركاً للخبرات بين التلاميذ (Srikoon, et al., 2018: 489).

٣- مرحلة التفسير: ويتم فيها مساعدة المعلمين للتلاميذ على تفسير المفاهيم التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة، ويقومون بالتفسير العلمي للنتائج التي يحصلون عليها خلال ملاحظاتهم وبياناتهم (Srikoon, et al., 2018: 489).

وتتمركز هذه المرحلة حول المعلمين حيث إنهم يقدمون المحتوى لتلاميذهم، ويعملون على تصويب الأخطاء وإكمال الأجزاء الناقصة في نتائج التلاميذ، مع إضافة مفردات علمية محددة (Watt, 2013:4).

٤- مرحلة التوسع: وتهدف إلى تشجيع التلاميذ على توسيع الاستيعاب المفاهيمي وممارسة مهاراتهم وسلوكهم، واقتراح الحلول وبناء مشكلات جديدة، واتخاذ قرارات جديدة وتقديم تطبيقات منطقية، من خلال تقديم نشاط بحثي جديد أو توسيع الأنشطة التي يتم أدائها في مرحلة الاستكشاف (Tuna, & Kacar, 2013: 75).

٥- مرحلة التقويم: ويتم تشجيع التلاميذ على قياس فهمهم وقدراتهم، بينما يقوم المعلمون بتقييم فهم التلاميذ للمفاهيم الرئيسة ونمو المهارات (Srikoon, et al., 2018: 489). ومن أساليب التقويم: الأسئلة الشفهية، وعمل ملخصات مختصرة وملأ خرائط فارغة، وقراءة أشكال بيانية، وتقييم جداول. كما يقوم المعلمون بتقييم التلاميذ للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية، والكشف عن قدراتهم أثناء الاختبارات (Choirunnisa, et al., 2018: 2).

دورة التعلم السباعية 7E Learning Cycle

وتتمثل دورة التعلم نمطاً لعملية التعلم القائم على التساؤل، والذي يستخدمه المعلمون لاستقصاء المعرفة العلمية من خلال مهارات عمليات العلم، والبحث عن المعرفة أو خبرة التعلم الذاتي القائم على النظرية البنائية. وتساعد دورة التعلم المعلمين على التفكير بطريقة ناقدة واستراتيجية من أجل تلبية الاحتياجات الفريدة للتلاميذ، كما يهدف نموذج دورة التعلم السباعية إلى التركيز على ربط ونقل المفاهيم والمعرفة السابقة وتطبيقها في سياقات جديدة، وتؤكد على انتقال أثر التعلم (Adesoji, & Idika, 2015: 9).

مراحل نموذج دورة التعلم السباعية 7E Learning Cycle Model Phases

تم توسيع وتطوير نموذج دورة التعلم من الخماسية إلى السباعية، كما ذكر (Balim, et al., 2012) وفيما يلي: تفصيلاً لمراحلها، وفقاً لعدد من الدراسات والبحوث السابقة:

١- مرحلة الانشغال (الإثارة): ويستخدم المعلمون في هذه المرحلة تجربة بسيطة أو حدثاً متعارضاً فقط لجذب انتباه التلاميذ، وإثارة التساؤلات في أذهانهم وإشغالهم بالعمل؛ مما يعطيهم فكرة أو رأياً حول الشرح المرتبط بالموضوع الذي ستم دراسته (Warliani, et al., 2017: 4).

٢- مرحلة الاستكشاف: ويتم فيها استخدام طريقة التساؤل؛ لمساعدة التلاميذ على استكشاف ومراجعة المادة أو الموضوع، وبناء الفرضيات باستخدام استراتيجية العصف الذهني للنشاط المرتبط بالمادة، واستخدام أوراق العمل لتسجيل البيانات وتكوين مجموعات العمل للإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالمفهوم، كما يقوم التلاميذ بأنشطة المحاكاة لاكتشاف معرفة جديدة بناءً على معرفتهم السابقة، ومن ثم تجرى المناقشات بين المجموعات لإعادة بناء معرفتهم (Balta, & Sarac, 2016: 62).

٣- مرحلة التفسير: وفيها يحاول التلاميذ تفسير ما تعلموه في مرحلة الاستكشاف، ويمكن للمعلم تفسير النظريات والمبادئ والقوانين والحقائق لتلاميذه بمساعدة أفلام الفيديو وخرائط المفاهيم أو العروض التوضيحية

والمحاضرات، ويقدم أسئلة تساعد على استخدام المفردات المتميزة لتفسير النتائج الخاصة باستكشافاتهم (Balta, & Sarac, 2016: 62).

٤- مرحلة التوسع: وتهدف إلى بناء التلاميذ معرفتهم الجديدة، وتشجيعهم على استخدام فهمهم لتطبيق معرفتهم على مجالات جديدة. كما يقوم التلاميذ بأداء الأنشطة التي تساعد على تطبيق وتعزيز المهارات الجديدة وتتضمن إثارة أسئلة جديدة وفروض للاستكشاف، ومشكلات عددية يقوم التلاميذ بحلها. (Warliani, et al., 2017: 4)

٥- مرحلة التمديد: وتعد هذه المرحلة إضافة لما قبلها ويتم فيها ممارسة انتقال أثر التعلم. ويحتاج المعلمون إلى التأكد من أن التلاميذ يطبقون المعرفة في سياق جديد، كما يتوقع منهم تمديد وتوسيع فهمهم ليشمل خبرات الحياة اليومية (Balta, & Sarac, 2016: 62).

٦- مرحلة التبادل: وتهدف إلى مشاركة التلاميذ خبراتهم وإنجازاتهم الجديدة مع زملائهم الآخرين في المجموعة. ويتم فيها استبدال التصورات الخاطئة بالتصورات العلمية الصحيحة وتقديم المفاهيم المتناقضة. ويكون دور التلاميذ تقديم المعلومات عن المفاهيم أو الموضوعات وعلاقتها بالمفاهيم أو الموضوعات الأخرى، وكذلك تعاونهم ومشاركتهم مع زملائهم للأنشطة وتبادل الأفكار والأدوار فيما بينهم. بينما يكون دور المعلم ربط المعلومات حول المفاهيم أو الموضوعات التي توصل إليها التلاميذ، وجمع مشاركاتهم. (سليمان، ٢٠١٥)

٧- مرحلة التقويم: ويستخدم المعلمون أدوات قياس وتقويم متعددة لتقييم التلاميذ، ويطبق التقويم التكويني والختامي وقد يكون التقويم رسمياً أو غير رسمي، كما تستخدم أسئلة الاختيار من متعدد والاختبارات القصيرة والألغاز وأسئلة الصواب والخطأ، وفيه يقيس المعلم مدى تحقق الأهداف الموضوعية، ويقوم التلاميذ بعمل مقارنات ومناقشة نتائجهم مع المتعلمين الآخرين داخل أو خارج المجموعة (Balim, et al., 2012, P.129).

وفي ضوء ماتم استعراضه آنفاً فإن استراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسباعية بمراحلها المتعددة والمتتالية تُعد من الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على ممارسة عمليات العلم والبحث العلمي والتفكير بأنواعه وحل المشكلات وتمكنهم من القيام بعمليات الملاحظة والتصنيف والتنبؤ وغيرها من عمليات العلم ومهاراته.

مهارات عمليات العلم Science Process Skills

يحتاج التلاميذ عمليات العلم عند إجراء الاستقصاءات العلمية وأثناء عملية التعلم، ولذلك ينبغي أن يعرف التلاميذ والمعلمون أهمية مهارات عمليات العلم (Khayotha, Sitti, & Sonsupap, 2015: 267). ويمكن استخدام مهارات عمليات العلم كأدوات في تعليم العلوم لاكتساب كل من المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وفهم العلوم. وينبغي أن يتقن التلاميذ بعض عمليات العلم مثل استخدام أدوات وأساليب جمع البيانات، والتوصل إلى الاستنتاجات (Durmaz, 2016: 3).

وتشير (Braithwaite, 2017: 11) إلى أن مهارات عمليات العلم ضرورية بالنسبة للنمو العلمي للتلاميذ. فعندما يتلقى التلاميذ تدريباً على مهارات عمليات العلم فإنهم يصبحون أكثر قدرة على تحقيق درجات أعلى في التحصيل

الأكاديمي، والإبداع، وتصبح لديهم اتجاهات إيجابية أفضل نحو مادة العلوم. وتمثل تنمية مهارات عمليات العلم أحد الأهداف الكبرى في تعليم العلوم بسبب دورها الجوهرى في التعلم مع الفهم. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات، كدراسة (Sen, & Vekli, 2016: 603)، ودراسة (Prajoko, et al., 2017: 2) إلى أنه يمكن تنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ باستخدام مدخل التساؤل أو الاستقصاء لتدريس وتعلم العلوم، حيث إن منهج العلوم يعطي للتلاميذ فرصاً لممارسة تلك المهارات في أثناء التدريب العملي في العلوم على عمليات الملاحظة والاتصال والتجارب والتنبؤ وتوجيه الأسئلة.

تعريف مهارات عمليات العلم

وتعرف بأنها مجموعة من المهارات التي يستخدمها العلماء عند تطبيق الاستقصاءات العلمية، وهي مهارات ينبغي أن يتقنها التلاميذ (Prajoko, et al., 2017: 2). كما تعرف أيضاً بأنها عمليات تستخدم لتيسير الأنشطة الأساسية بالنسبة لتعلم العلوم واكتساب طرق البحث العلمي وأساليبه، ومساعدة التلاميذ على أن يكونوا نشطين، وجعل التعلم مستمراً (Karsli, & Ayas, 2014: 665). ويشير مايرز (Myers, 2004: 10) إلى أن مهارات عمليات العلم عبارة عن القدرة على التخطيط والتطبيق وتفسير النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال البحث والاستقصاء. وتتضمن مهارات الملاحظة والمقارنة والتصنيف وتحديد المقدار الكمي، والتجريب والاستنتاج والتنبؤ. كما يتم توظيف مهارات عمليات العلم من قبل العلماء عند استقصاء إحدى المشكلات أو القضايا أو التساؤلات أو الظواهر العلمية. وتستخدم في توليد المحتوى وتكوين المفاهيم (Ong, et al., 2015: 89).

أنواع مهارات عمليات العلم

صنف زيتون (١٩٩٩: ١٠٣) عمليات العلم إلى قسمين أساسيين وهما:

- ١- عمليات العلم الأساسية، وتتضمن: الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ، الاتصال، استخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية.
 - ٢- عمليات العلم المتكاملة، وتتضمن: تفسير البيانات، التعريفات الإجرائية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، والتجريب.
- وتناول الباحث مهارات عمليات العلم الأساسية في البحث الحالي.

مهارات عمليات العلم الأساسية

وتمثل عمليات علمية بسيطة وتكون في قاعدة هرم تعلم العمليات، وتعتبر ضرورية للتمكن من عمليات العلم التكاملية حيث إنها تعتمد عليها وتعد من المتطلبات الأساسية لمهارات عمليات العلم التكاملية، وهي كما يأتي:

- ١- الملاحظة Observation: وتعد الملاحظة أهم التطبيقات الأساسية في العلوم وأوسعها انتشاراً، وطريقة أساسية لجمع المعلومات حول ظاهرة معينة من منظور تحليلي، وتعتبر الخطوة الأولى والأهم في مهارات عمليات العلم، كما أنها تؤسس للمهارات الأخرى.

- ٢- التصنيف: **Classifying**: ويعد التصنيف تنظيمًا للسمات القابلة للملاحظة، والتي تنتمي للأشياء أو الحقائق بالتوافق مع العلاقة بينها. وهي عملية مهمة لأنها تقر بفرضية: أن أي تشابه في أحد الجوانب قد يتضمن تشابهًا في جوانب أخرى. وللتصنيف دور مهم في بناء مجموعة كبيرة من المفاهيم؛ لأن الحقائق والتعميمات ينبغي تجميعها وتنظيمها حتى يتم تكوين المفهوم.
 - ٣- القياس **Measuring**: وهو التعبير عن خاصية ما في صورة أرقام أو رموز بعد الملاحظة، حيث إن التعبير الكمي عن الخصائص التي تنتمي للأشياء أو الأحداث بعد القياس يزيد من جودة ودقة النتائج.
 - ٤- الاستنتاج **Inferring**: وهو الوصول إلى نتيجة منطقية باستخدام الملاحظة، وهو عبارة عن تفسيرات محتملة لأحداث وقعت في الماضي، وتختلف الاستنتاجات عن الملاحظات، حيث يعتمد العلماء على الملاحظة، بينما يستنتجون الأحداث التي لم يلاحظوها.
 - ٥- الاتصال **Communication**: ويتضمن الاتصال عملية مشاركة المعلومات والانفعالات والأفكار والخبرات بطرق معينة. ومن الخصائص المهمة في الاتصال أنه يهدف إلى الوصول إلى توافق وفهم مشترك. ويجب على التلاميذ أن يتواصلوا؛ لمشاركة ملاحظاتهم مع الآخرين.
 - ٦- التنبؤ **Predicting**: وهو عبارة عن تأسيس أفكار نحو أحداث محتملة في المستقبل ونواتجها بناءً على خبرات سابقة، وأدلة وبيانات تم الحصول عليها من خلال الملاحظة. ولكي يتم التنبؤ بشكل صحيح يجب أن تتم الملاحظة بعناية، وكذا تفسر العلاقات بين الأحداث الملحوظة بشكل صحيح. (Duruka, et al., 2017: 120 - 121).
 - ٧- استخدام الأرقام **Using Numbers**: وهي القدرة على معرفة مدلول الأعداد وتسميتها وترتيبها وإجراء التحويلات المرتبطة بها بطريقة صحيحة عند أخذ القياسات من الأدوات والأجهزة العلمية (شحادة، ٢٠١٨: ٣١).
 - ٨- استخدام العلاقات المكانية والزمنية **Using Space - Time Relation Ship**: ويقصد بها التوصل إلى علاقات رقمية وتقدير وتفسير للعبارات الرياضية أو فهم العمليات المكانية ثلاثية الأبعاد، ويتم في هذه المهارة تصور أو تخيل الأشياء والحوادث ومعالجتها، والتعامل معها من حيث أشكالها ووقت ملاحظتها وقربها أو بعدها وحركتها أو سرعتها (Elmas, et al., 2018: 14).
- ويرى الباحث أن الاهتمام بمهارات عمليات العلم الأساسية مطلب مهم في تدريس مقررات العلوم وتساعد في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، والاتجاهات العلمية الصحيحة والتعلم الذاتي وفهم طبيعة العلم.

عادات العقل (Habits of Mind)

أدت التطورات والتغيرات العلمية والتقنية المتسارعة إلى تغيير في العديد من المبادئ والتوجهات نحو عمليتي التعليم والتعلم؛ فقد تم التحول في محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج الدراسي وما يتضمنه من مقررات إلى التركيز على عقل المتعلم، وطريقة استقباله للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة الأجل، ليتذكرها ويطبقها (الميهي، ٢٠٠٩).

ولأهمية العادات العقلية، فقد أكد مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم للأمريكيين (Project ٢٠٦١) على أن تنمية عادات العقل يُعد هدفاً من أهداف التربية وتدرّس العلوم، كما حدد المشروع عدداً من العادات العقلية التي يمكن التركيز عليها وتنميتها من خلال تعليم وتعلم العلوم (فتح الله، ٢٠١٨).

وعرف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2008: 1-7) بأنها أنماط الأداء العقلي الذي يتضمن بعض العمليات العقلية المعرفية. وقد ظهر مفهوم عادات العقل من خلال مجال بحوث الدماغ والتعليم.

وقد حدد كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2006) ستة عشر عادة عقلية، تمثل أشكال السلوك الذكي وهي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير (التفكير ما وراء المعرفة)، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الاستجابة بدهشة ورهبة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التصور والابتكار والتجديد، الإقدام على مخاطر مسئولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي أو التعاوني والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

وتبنى البحث الحالي خمس عادات وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2006): نظراً لانسجامها مع طبيعة استراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسباعية ومراحلها المتعددة وبناء محتوى الوحدة في ضوءها، وكذلك لمحدودية الدراسة زمنياً، ولأنها لا تستوعب جميع العادات حيث تستغرق وقتاً طويلاً، ولذا اقتصر الباحث على العادات الخمس التالية؛ وذلك لأهميتها ومناسبتها لتعليم وتعلم مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول المتوسط وفهمهم لعباراتها، ويعرف الباحث هذه العادات إجرائياً فيما يأتي:

١- المثابرة (Persisting): قدرة الطالب على بذل الجهود بطريقة منهجية ومنظمة، وبإصرار وعزيمة وصولاً إلى تحقيق الأهداف.

٢- التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Problem Solving): وهي قدرة الطالب على طرح الأسئلة حول موضوع أو مشكلة ما، ومن ثم إنتاج عدة بدائل لحل المشكلة.

٣- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة (Applying the past to new and different situations): وتعني قدرة الطالب على تطبيق الخبرة أو المعرفة السابقة في مواقف وسياقات جديدة أو مشابهة لها.

٤- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering data through all the senses): ويقصد بها قدرة الطالب على استخدام جميع حواسه في أثناء دراسة موضوع أو ظاهرة معينة لجمع المعلومات والبيانات من مصادرها المتنوعة.

٥- التفكير التبادلي أو التعاوني (Thinking Interdependently): وتعني قدرة الطالب على العمل ضمن المجموعات التعاونية ومشاركته وتفاعله مع الآخرين وتبادل الآراء فيما بينهم، وتقديم التغذية الراجعة وتقبلها.

ويتطلب إكساب التلاميذ للعادات العقلية وتنميتها وخاصة في مقررات العلوم توظيف وتطبيق نماذج وطرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس، ومنها دورتي التعلم الخماسية والسباعية والتي تقوم على مبدأ التفاعل النشط والإيجابي بين التلاميذ في أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية والتجارب؛ مما يساعد في تنمية تلك العادات.

الدراسات السابقة

يستعرض الباحث أهم الدراسات التي تناولت استراتيجية التدريس القائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية، وعلاقتها ببعض المتغيرات كمهارات عمليات العلم، وبعض عادات العقل، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لتسلسلها الزمني كما يلي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بدورة التعلم الخماسية وعلاقتها بمتغيري مهارات عمليات العلم وعادات العقل:

- استقصت دراسة المشاعلة (٢٠١٨) أثر التكامل بين استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية لبابي والتغير المفاهيمي في اكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي، وتكونت العينة القصدية للدراسة من (٥٧) طالبة تم تعيينهما عشوائياً على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية. كما تم إعداد اختبار اكتساب عمليات العلم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار اكتساب عمليات العلم يعزى لمتغير استراتيجية التدريس، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية التكامل.

- دراسة كويريونيسا وسوريانتي (Choirunnisa, Prabowo, & Suryanti, 2018) وهدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم القائم على نموذج دورة التعلم الخماسي في تحسين مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي الذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة مع قياسين قبلي وبعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة معدلات تعلم التلاميذ نتيجة استخدام نموذج دورة التعلم الخماسي. كما أشارت النتائج إلى تحسن مهارات عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ بسبب استخدام نموذج دورة التعلم الخماسي، وهي مهارة الملاحظة ومهارة صياغة الفروض ومهارة تحديد المتغيرات ومهارة التفسير ومهارة الاتصال.

- وكشفت دراسة موسى (٢٠١٥) عن تأثير استخدام كل من دورة التعلم الخماسية والمتشابهات في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف السابع الاساسي في مدينة غزة، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي، وتمثلت أداة القياس في مقياس بعض عادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من مدرسة الناصرة الاساسية "أ" بمدينة غزة بفلسطين، وقسمت لثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة عدد كل منها (٤٠) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس بعض عادات العقل لصالح المجموعتين التجريبيتين، وكانت الفروق بشكل أكبر لصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست بدورة التعلم الخماسية.

- دراسة كارلي وأياس (Karsli & Ayas, 2014) وهدفت إلى تطوير أنشطة معملية قائمة على نموذج دورة التعلم الخماسي. وتم تطبيق الدراسة الاستطلاعية للأنشطة المعملية على (٤٨) من طلاب السنة الثالثة الملتحقين بمقرر معمل العلوم، في كلية التربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الأنشطة المعملية القائمة على نموذج دورة التعلم الخماسي في تحسين دافعية التلاميذ وزيادة نشاطهم خلال العملية التعليمية، وتحسين عمليات العلم الأساسية لديهم.

- وقامت (Watt, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر نموذج دورة التعلم الخماسية في فهم التلاميذ وانخراطهم في دراسة الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وتذكروهم لمفاهيم الكيمياء واتجاه التلاميذ والمعلمين نحو الكيمياء. وتكونت عينة الدراسة من تسعة وعشرين طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الذين يدرسون الكيمياء. وقد درس التلاميذ إحدى وحدات منهج الكيمياء باستخدام مراحل نموذج دورة التعلم الخماسية (الانشغال أو التهيئة والاستكشاف والتفسير والتوسيع والتقويم). وقد أشارت النتائج إلى تباين النتائج المتعلقة بتأثير نموذج دورة التعلم الخماسية في فهم التلاميذ لمفاهيم الكيمياء، إلا أن النتائج أظهرت أيضاً أن نموذج دورة التعلم الخماسية قد يكون له أثر إيجابي على ذاكرة التلاميذ طويلة المدى الخاصة بمفاهيم الكيمياء. كما أشارت النتائج إلى أن التلاميذ أصبحوا أكثر انخراطاً في عملية التعلم خلال دراسة وحدات الكيمياء، وتحسنت اتجاهاتهم نحوها.

- وأجرى أبو جحجوح (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع العلمي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة، وقام الباحث ببناء ثلاث أدوات بحثية هي: اختبار المفاهيم العلمية. واختبار عمليات العلم، ومقياس حب الاستطلاع العلمي. وتوصل إلى فاعلية دورة التعلم في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع العلمي.

- دراسة بيودبروم وسكسرينقام وسينقسريو (٢٠١٠، Budprom, Suksringam, & Singsriwo) وهدفت إلى التعرف على أثر تعلم التربية البيئية باستخدام نموذج دورة التعلم الخماسي مع الذكاءات المتعددة وكتاب دليل المعلم في التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً بالصف التاسع، وتم اختيار العينة عشوائياً، وتم توزيع التلاميذ على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (٤٠) طالباً بكل مجموعة، كما استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لمهارات عمليات العلم، ومقياساً لقياس التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع التلاميذ - الذكور والإناث - في المجموعة التجريبية تحسن أدائهم في (٤) من المقاييس الفرعية لمهارات عمليات العلم الأساسية بشكل عام، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير الناقد. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مهارة الملاحظة الفرعي من مقياس عمليات العلم الأساسية وفي مقياس التفكير الناقد بشكل عام وفي (٤) من المقاييس الفرعية بشكل خاص.

- وأجرى (Alkhalidi, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير الناقد في مقرر التربية الإسلامية لطلاب الصف العاشر. واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي، وتكونت كل مجموعة من ٣١ طالباً. واستخدمت الدراسة مقياس عادات العقل، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من عادات العقل ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بدورة التعلم السباعية وعلاقتها بمتغيري مهارات عمليات العلم وعادات العقل:

- أجرى كل من (Sornsakda, Suksringram, & Singseewo, 2009) دراسة هدفت إلى المقارنة بين تأثير تعلم التربية البيئية باستخدام مدخل نموذج دورة التعلم السباعية ومدخل أساليب التفكير ما وراء المعرفي ومدخل كتاب المعلم على التحصيل ومهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد. تكونت عينة الدراسة من ٩٣ من طلاب الصف الحادي عشر من ذوي مستويات التحصيل المختلفة. تم اختيار المشاركين عشوائياً باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية العنقودية. وتم توزيع المشاركين على مجموعة تجريبية (ن=٤٥) ومجموعة ضابطة (ن=٤٨). كما استخدمت الدراسة اختباراً للتحصيل واختباراً لمهارات عمليات العلم التكاملية واختباراً للتفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة زيادة مستوى عمليات العلم لدى التلاميذ بشكل عام وفي ثلاثة من الاختبارات الفرعية لاختبار عمليات العلم. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات عمليات العلم التكاملية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق التلاميذ مرتفعي التحصيل على التلاميذ منخفضي التحصيل في كل من اختبار التحصيل واختبار مهارات عمليات العلم التكاملية بشكل عام.

- وأجرى (Balta, & Sarac, 2016) دراسة هدفت إلى تحليل بعدي لفاعلية نموذج دورة التعلم في تدريس العلوم، وأكدت نتائج الدراسة أن دورة التعلم السباعية لها تأثير إيجابي في تحصيل التلاميذ. وأشارت النتائج إلى أن حجم التأثير الكلي الذي تم الحصول عليه من الدراسات المستقلة بلغ (١,٢٤٥). وأشارت النتائج إلى أن حجم التأثير المرتفع الذي تم التوصل إليه في هذا التحليل البعدي يتضمن أن نموذج دورة التعلم السباعية يمثل استراتيجية مفيدة ينبغي تضمينها في مناهج العلوم.

- وتعرفت دراسة (Turgut, Colak, & Salar, 2016) على أثر مواد المقرر الدراسي التي تم تطويرها باستخدام نموذج دورة التعلم السباعية في وحدة الكهرباء المغناطيسية في مقرر الفيزياء بالمرحلة الثانوية على النجاح المفاهيمي لدى التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من ٥٢ طالباً بالصف الحادي عشر. واستخدمت الدراسة تصميماً يستند إلى بحوث العمل كمنهج للدراسة. واستخدمت الدراسة اختبارات تحصيلية، ومقابلات شخصية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة والمواد التي تم تطبيقها وفقاً لمتوسط درجات التلاميذ كانت فعالة في النمو المفاهيمي وتصحيح المفاهيم الخاطئة الموجودة سابقاً لدى التلاميذ فيما يتعلق بوحدة الكهرباء المغناطيسية.

- واستهدفت دراسة مختار (٢٠١٧) تعرف أثر استخدام إستراتيجية (Seven E's) البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد توصل البحث إلى: فعالية استخدام إستراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية، وتنمية عادات العقل الآتية (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة). ووجود علاقة ارتباطية عند مستوى دالة (٠,٠٥) على الأقل بين المهارات الحياتية، وعادات العقل تعزى إلى استخدام إستراتيجية Seven E's البنائية.

- وتناولت دراسة (Mulyono & Noor, 2017) فاعلية التعلم باستخدام نموذج دورة التعلم السباعية ووصف التنظيم الذاتي وحل المسائل الرياضية. واستخدمت الدراسة مقاييس واختبارات ومقابلات شخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن قدرات التلاميذ على حل المشكلة من خلال نموذج دورة التعلم السباعية تحسنت، حيث تفوق التلاميذ على أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة التقليدية. كما زادت قدرة التلاميذ الذين يدرسون باستخدام نموذج دورة التعلم السباعية على التنظيم الذاتي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام نموذج دورة التعلم السباعية يمكن أن يؤدي إلى تحسين القدرة على حل المشكلات الرياضية وتحسين التنظيم الذاتي في عملية التعلم.
- وكذلك حددت دراسة (Baybars & Kucukozer, 2018) أثر نموذج دورة التعلم السباعية في الفهم المفاهيمي لمعلمي العلوم المستقبليين لموجات المادة لدى "دي بروجلي de Broglie". وتكونت عينة الدراسة من ٤٨ طالباً من التلاميذ المعلمين بكلية التربية والعلوم بإحدى الجامعات الحكومية. واستخدمت الدراسة تصميماً تجريبياً، وتتكون أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى الفهم المفاهيمي لدى المشاركين بعد استخدام نموذج دورة التعلم السباعية. كما أشارت النتائج إلى أن التلاميذ المعلمين المشاركين في الدراسة أصبح لديهم مزيد من المفاهيم البديلة السابقة قبل التعليم، ومزيد من المفاهيم العلمية بعد التعليم. وتوصلت النتائج إلى أن نموذج دورة التعلم السباعية المستخدم في الدراسة وكذلك الأنشطة المتضمنة في نموذج دورة التعلم السباعية فعالة في تنمية الفهم المفاهيمي.
- في ضوء ما تقدم، وبعد عرض الدراسات السابقة ذات الصلة فإن الباحث يستخلص ما يأتي:
- أكدت معظم الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي لاستراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسباعية في تنمية مهارات عمليات العلم أو عادات العقل.
- استخدمت معظم الدراسات المنهج شبه التجريبي، وهو ما يتفق مع منهج البحث الحالي، بينما استخدمت بعض الدراسات الأخرى التحليل البعدي، وبحوث العمل.
- أجريت الدراسات السابقة في جميع المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، كما أجريت على معظم المقررات العلمية كالعلوم والفيزياء والكيمياء والرياضيات، وكذلك في مقرر التربية الإسلامية.
- تنوعت أدوات الدراسة في معظم الدراسات السابقة، حيث استخدم اختبارات المفاهيم العلمية، والتحصيلية وعمليات العلم، ومقياس عادات العقل، والتفكير الناقد، والمقابلات الشخصية
- يتميز البحث الحالي عن بقية الدراسات السابقة في تناوله لاستراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسباعية معاً؛ لكونهما متغيرين مستقلين وفاعليتهما في تنمية مهارات عمليات العلم وعادات العقل.

منهجية وإجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي، والذي يتفق مع طبيعته؛ بهدف استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية تدريس قائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) في تنمية مهارات

عمليات العلم وبعض عادات العقل في الفصل التاسع من وحدة "تباين الحياة" في كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني.

التصميم التجريبي: ويتضمن التصميم التجريبي في الدراسة الحالية ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، ويعتمد التصميم على القياس القبلي والبعدي لمجموعات الدراسة الثلاث. حيث تم تطبيق إستراتيجية (دورة التعلم الخماسية) للمجموعة التجريبية الأولى، وإستراتيجية (دورة التعلم السباعية) للمجموعة التجريبية الثانية، والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة.

ثانياً: مجتمع البحث

ويتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الأول المتوسط الذين يدرسون في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

ثالثاً: عينة البحث

أ - العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٨) طالباً من الصف الأول المتوسط من مدرسة العلوم الشرعية، والتي تم تجريب أدوات الدراسة عليها للتحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

ب - العينة الأساسية للدراسة: تكونت العينة الأساسية للدراسة من (١٠٢) طالباً من تلاميذ الصف الأول المتوسط، وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وتضم (٣٤) طالباً، وتم تدريسها بإستراتيجية دورة التعلم الخماسية، والمجموعة التجريبية الثانية وتضم (٣٦) طالباً وتم تدريسها بإستراتيجية دورة التعلم السباعية، والمجموعة الضابطة وتضم (٣٢) طالباً من مدارس الريان الأهلية وتم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية، وجميع أفراد العينة الاستطلاعية والتجريبية (الأولى والثانية) من مدرسة العلوم الشرعية بمنطقة المدينة المنورة وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية؛ لإمكانية تطبيق الدراسة عليها من جهة، وتحديد وقت التجربة وفق تغييرات الجدول الدراسي من جهة أخرى. والجدول التالي (١) يوضح حجم أفراد المرحلتين الاستطلاعية والأساسية لمجموعات الدراسة.

جدول (١). عدد أفراد العينة الأساسية لمجموعات البحث.

العينة	المدرسة	العدد
المجموعة التجريبية الأولى	مدرسة العلوم الشرعية المتوسطة (القسم المتوسط)	٣٤
المجموعة التجريبية الثانية		٣٦
المجموعة الضابطة	مدارس الريان الأهلية (القسم المتوسط)	٣٢
الإجمالي		١٠٢

يتضح من الجدول (١) أن عدد التلاميذ المشاركين في الدراسة للعينة الأساسية (١٠٢) طالباً مقسمين إلى ثلاث مجموعات (٣٤) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية الأولى، و(٣٦) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية الثانية، و(٣٢) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة.

رابعاً: منفيراث البحث

تتمثل متغيرات البحث الحالي في الآتي:

- المتغير المستقل ويتمثل في: التدريس باستخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es)، والتدريس باستخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية (7Es).
- المتغير التابع: ويتمثل في: مهارات عمليات العلم الأساسية - وبعض عادات العقل.

خامساً: أدوات البحث

تم إعداد أدوات البحث المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة وفيما يأتي تفصيل لبناء أداتي الدراسة:

١- اختبار مهارات عمليات العلم (إعداد الباحث)

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات عمليات العلم الأساسية (مهارات الملاحظة، مهارة التصنيف، مهارة القياس، مهارة التنبؤ، مهارة الاستنتاج، مهارة الاتصال، مهارة استخدام الأرقام، مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان) لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. وقد تم بناء الاختبار بعد الاطلاع على تعريفات مهارات عمليات العلم في الأطر النظرية والدراسات والأبحاث السابقة التي أوضحت مكوناته، والاطلاع على بعض الاختبارات العربية والأجنبية الخاصة بمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية مثل اختبار (الحربي، ٢٠١٧)، واختبار (هنداوي، ٢٠١٧).

الخصائص السيكومترية للاختبار

- الصدق الظاهري لاختبار مهارات عمليات العلم الأساسية: تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، للتأكد من صدق المقياس، ودقة صياغته اللفظية وملائمته للتطبيق على تلاميذ الصف الأول المتوسط، وقد بلغ متوسط نسب الاتفاق (٩٠ ٪) بين المحكمين مما يشير إلى الثقة في نتائجه.

- الاتساق الداخلي لاختبار مهارات عمليات العلم الأساسية: تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليها لأسئلة اختبار مهارات عمليات العلم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للبعد (المهارة)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (أقل من ٠,٠١، وأقل من ٠,٠٥)، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاختبار.

- ثبات اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية: تم استخدام معامل طريقة كيوذر - ريتشاردسون (٢٠) لحساب ثبات الاختبار وكل بعد من أبعاده؛ وذلك لأن تقدير مفردات الاختبار صفراً أو واحداً، كما أشار إليها (علام، ٢٠٠٠: ١٥٢)، وبلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٨٢) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مقبولة عند تطبيقه.

طريقة تصحيح الاختبار: يصحح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للاختيار الصحيح لكل سؤال، وصفر للاختيار الخطأ لكل سؤال، وبالتالي فإن أعلى درجة للاختبار (٣٠) درجة، وأقل درجة (صفر).

٢- مقياس عادات العقل (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى قياس بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط (المثابرة، التساؤل وطرح المشكلات، جمع البيانات باستخدام الحواس، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير التبادلي). وقد تم بناء المقياس بعد الاطلاع على تعريفات عادات العقل في الأطر النظرية والدراسات والأبحاث السابقة التي أوضحت عاداته، والاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس عادات العقل والتي قام الباحثون بإعدادها في دراساتهم مثل دراسة (Costa & Kallick, 2008)، ودراسة مختار (٢٠١٧). كما تحديد أبعاد عادات العقل الأكثر تكراراً ومناسبة لعينة الدراسة الحالية والتي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس عادات العقل، حيث أمكن للباحث تحديد خمس عادات أساسية هي: المثابرة، التساؤل وطرح المشكلات، جمع البيانات باستخدام الحواس، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير التبادلي.

الخصائص السيكمومترية للمقياس

- الصدق الظاهري لمقياس عادات العقل: تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، للتأكد من صدق المقياس، ودقة صياغته اللفظية وملائمته للتطبيق على تلاميذ الصف الأول المتوسط. وقد بلغ متوسط نسب الاتفاق (٩٣٪) بين المحكمين مما يشير إلى الثقة في نتائجه بعد تطبيقه.

- الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل: تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه لعبارات مقياس عادات العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس عادات العقل بالدرجة الكلية للبعد (العادة)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (أقل من ٠,٠١، وأقل من ٠,٠٥)، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

- ثبات اختبار مقياس عادات العقل: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عدد أفرادها (٢٨) طالباً من تلاميذ من نفس أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية وبلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٧١٨) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مقبولة عند تطبيقه.

طريقة تصحيح المقياس: يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للإجابة ب (دائماً) ودرجتين للإجابة ب (أحياناً) ودرجة واحدة للإجابة ب (نادراً) وهذا بالنسبة للعبارات الموجبة وعددها (١٦) عبارة، وأما العبارات السالبة وعددها (١٢) عبارة فتصحح بالعكس أي درجة واحدة للإجابة ب (دائماً) ودرجتان للإجابة ب (أحياناً) وثلاث درجات للإجابة ب (نادراً)، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس $28 \times 3 = 84$ درجة. وأدنى درجة للمقياس $28 \times 1 = 28$ درجة.

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث، وللإجابة عن أسئلته، تم اتباع الخطوات الآتية:

- إعداد أدوات البحث ثم اختبار الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار مهارات عمليات العلم الأساسية ومقياس بعض عادات العقل.

- اختيار الوحدة الدراسية والمتمثلة في الوحدة الخامسة - الفصل التاسع: "تباين الحياة"

- أعد الباحث دليل المعلم للفصل التاسع من الوحدة الخامسة وفق نموذج دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es).

- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وكذلك لحساب التكافؤ بين المجموعات الثلاث وحساب قيمة (ف) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات مجموعات الدراسة في اختبار مهارات عمليات العلم، ومقياس عادات العقل.

- الاجتماع بمعلم العلوم للصف الأول المتوسط بالمدرسة في مدرسة العلوم الشرعية؛ لتعريفه باستراتيجية التدريس القائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es) وكيفية تطبيقهما من خلال مقرر العلوم.

- تنفيذ استراتيجيات التدريس وتطبيقها على المشاركين من خلال دروس الوحدة المختارة ومجموعة من الأنشطة المصممة في ضوء إستراتيجية دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es)، وقام الباحث بالاتفاق مع معلم العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس العلوم الشرعية على تطبيق الاستراتيجيتين وفق دليل المعلم الذي أعده الباحث.

- استغرق تطبيق استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والسباعية في وحدة تباين الحياة أربعة أسابيع دراسية وبواقع (٨) حصص دراسية لكل مجموعة تجريبية، ومعدل أربع حصص أسبوعياً، وزمن كل حصة (٤٥) دقيقة.

- قام معلم العلوم الآخر (في مدارس الريان الأهلية) بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

- بعد الانتهاء من تطبيق استراتيجيات التدريس قام الباحث والمعلم بتطبيق اختبار مهارات عمليات العلم، ومقياس بعض عادات العقل على مجموعات الدراسة للوقوف على فاعلية إستراتيجية دورتي التعلم الخماسية (5Es) والسباعية (7Es)، في تنمية مهارات عمليات العلم وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

- قام الباحث بتصحيح اختبار مهارات عمليات العلم، ومقياس بعض عادات العقل لمجموعات الدراسة، ثم رصدت درجاتهم في جداول لإجراء عمليات التحليل الإحصائي لها.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١ - معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.

٢ - معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات أداتي الدراسة.

٣ - اختبار (ت) للعينتين اختبار "ت" T - test لعينتين مرتبطتين.

٤- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

٥- مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر.

٦- اختبار شيفيه (Scheffe' Test) لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث.

نائج الدراسة

نائج الفرض الأول

ينص الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "مجموعة دورة التعلم الخماسية (5Es)" في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في مهارات عمليات العلم ومقدار حجم التأثير، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢). دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في مهارات عمليات العلم ومقدار

حجم التأثير.

المهارة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η^2	مقدار حجم التأثير
مهارة الملاحظة	قبلي	٣٤	١,٥٠٠	٠,٩٩٢	٥,٩٦٣ -	٠,٠١	٠,٥١	كبير
	بعدي	٣٤	٢,٨٥٢	٠,٧٤٣				
مهارة التصنيف	قبلي	٣٤	٢,٠٨٨	١,٣١١	٤,٠١٩ -	٠,٠١	٠,٣٢	كبير
	بعدي	٣٤	٣,١٤٧	٠,٧٠٢٠				
مهارة القياس	قبلي	٣٤	١,٢٠٥	٠,٧٢٩٤	٦,٩٨٤ -	٠,٠١	٠,٥٩	كبير
	بعدي	٣٤	٢,٣٥٢	٠,٥٩٧٠				
مهارة التنبؤ	قبلي	٣٤	١,٧٦٤	١,١٨٢	٦,٠٤٢ -	٠,٠١	٠,٥٢	كبير
	بعدي	٣٤	٣,٢٣٥	٠,٧٤٠				
مهارة الاستنتاج	قبلي	٣٤	١,٨٥٢	٠,٩٨٨	٥,٩٥١ -	٠,٠١	٠,٥١	كبير
	بعدي	٣٤	٣,١٤٧	٠,٨٢١٣٩				
مهارة الاتصال	قبلي	٣٤	٢,٣٢٣	٠,٩٧٦١٠	٣,٨٨٤ -	٠,٠١	٠,٣١	كبير
	بعدي	٣٤	٣,٠٢٩	٠,٧٩٧١				
مهارة استخدام الأرقام	قبلي	٣٤	١,٥٨٨	٠,٩٨٨٣	٥,٩٦٣ -	٠,٠١	٠,٥١	كبير
	بعدي	٣٤	٢,٩٤١	١,٠١٣٢				
مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان	قبلي	٣٤	٠,٦٧٦	٠,٧٦٧٥	١٢,٣١٤ -	٠,٠١	٠,٨٢	كبير
	بعدي	٣٤	٢,٦١٧	٠,٦٠٣٧				
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	٣٤	١٣,٠٠٠	٤,١٨٥١	١١,٥٠٥ -	٠,٠١	٠,٨٠	كبير
	بعدي	٣٤	٢٣,٣٢٣٥	٢,٩٤١٠				

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "دورة التعلم الخماسية" في مهارات عمليات العلم، وفي كل مهارة من مهاراته دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبمقارنة المتوسطات نجد أنها لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "دورة التعلم الخماسية" في مهارات عمليات العلم وفي كل مهارة من مهاراته لصالح القياس البعدي.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية دورة التعلم الخماسية) في مهارات عمليات العلم قام الباحث بحساب مربع إيتا (η^2) لقيمة (ت)، وفقاً للمستويات المعيارية لمربع إيتا (η^2) (مراد، ٢٠١١)، كما في الجدول (٣).

جدول (٣). المستويات المعيارية لحجم الأثر أو مربع إيتا (η^2).

نوع المقياس	المستويات المعيارية		
	صغير	متوسط	كبير
حجم الأثر أو مربع إيتا (η^2)	٠,٠٢	٠,٠٦	٠,١٥

يتضح من الجدول (٣) التأثير الذي يفسر حوالي (٠,٠٢) من التباين الكلي على تأثير صغير، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير.

وبالرجوع إلى الجدول (٢)، يتضح حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية للمجموعة التجريبية الأولى "إستراتيجية دورة التعلم الخماسية" في المتغير التابع "مهارات عمليات العلم" وفي كل مهارة من مهاراته، حيث إن قيم (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في الدرجة الكلية بلغت (٠,٨٠) وهي قيمة ذات حجم تأثير كبير؛ مما يُعد مؤشراً على فاعلية المتغير المستقل (إستراتيجية دورة التعلم الخماسية) في تنمية مهارات عمليات العلم.

وبناءً على ما سبق، فإن تأثير المتغير المستقل (تطبيق إستراتيجية دورة التعلم الخماسية) في المتغير التابع (مهارات عمليات العلم) كبير مما يبرر فاعلية إستراتيجية دورة التعلم الخماسية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Choirunnisa, Prabowo, & Suryanti, 2018) التي أشارت إلى زيادة معدلات تعلم التلاميذ نتيجة استخدام نموذج دورة التعلم الخماسي، وتحسن مهارات عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ

بسبب استخدام نموذج دورة التعلم الخماسي، وهي مهارة الملاحظة ومهارة التفسير ومهارة الاتصال، ودراسة المشاعلة (٢٠١٨) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار اكتساب عمليات العلم يعزى لمتغير استراتيجية التدريس، ودراسة (Karsli & Ayas, 2014) والتي أشارت إلى فاعلية الأنشطة العملية القائمة على نموذج دورة التعلم الخماسي في تحسين دافعية التلاميذ وزيادة نشاطهم خلال العملية التعليمية، وتحسين عمليات العلم الأساسية لديهم، ودراسة أبو جججوح (٢٠١٢) والتي توصلت إلى فاعلية دورة التعلم في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم. ودراسة (Budprom, Suksringam, & Singsriwo, 2010) والتي أشارت إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل وفي مقياس مهارة الملاحظة الفرعي من مقياس عمليات العلم الأساسية، وقد تُعزى فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط من خلال وحدة "تباين الحياة" إلى طبيعة المراحل الخمس لدورة التعلم، حيث تهدف مرحلة التهيئة إلى تركيز انتباه التلاميذ حول ظاهرة معينة؛ مما يعني أن لها دوراً كبيراً في تنمية مهارة عملية الملاحظة، وكذلك مرحلة الاستكشاف والتي يقوم التلاميذ باستخدام طريقة الاستقصاء لحل المشكلات، وتساهم بشكل كبير في تنمية مهارتي التنبؤ والاستنتاج لدى التلاميذ، وهكذا بقية مهارات العلم يمكن تنميتها من خلال دورة التعلم الخماسية ومراحلها.

كما يرى الباحث أن هذه النتيجة ربما تُعزى أيضاً إلى طبيعة وتنظيم وبناء محتوى الدروس التي تم تصميمها وفق نموذج دورة التعلم الخماسية، بحيث تتضمن نشاطات تمهيدية تشتمل على التجارب الاستهلالية وعمل المطويات ومنظمات الأفكار، وتساعد على بناء أفكار الطالب وتنظيمها، والقراءة الواعية والنشطة، كما تشجع الدروس على ممارسة العلم كما يمارسه العلماء؛ مما ساعد التلاميذ على إدراك أهمية مهارات عمليات العلم المتنوعة، وممارستها ومن ثم تنميتها لديهم من خلال مراحل دورة التعلم الخماسية.

نائج الفرض الثاني

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية" مجموعة دورة التعلم السباعية (7Es) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات عمليات العلم ومقدار حجم التأثير، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤). دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في مهارات عمليات العلم ومقدار حجم التأثير.

البيد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η^2	مقدار حجم التأثير
مهارة الملاحظة	قبلي	٣٦	١,٧٥٠٠	٠,٨٧٤٢٣	١٣,٣٥٨ -	٠,٠١	٠,٨٤	كبير
	بعدي	٣٦	٣,٨٨٨٩	٠,٣١٨٧٣				
مهارة التصنيف	قبلي	٣٦	١,٩١٦٧	١,٤٠١٥٣	٧,٢٢٨ -	٠,٠١	٠,٦١	كبير
	بعدي	٣٦	٣,٦٩٤٤	٠,٥٢٤٧٨				
مهارة القياس	قبلي	٣٦	١,٢٢٢٢	٠,٨٦٥٥٧	١١,٢٩٧ -	٠,٠١	٠,٧٩	كبير
	بعدي	٣٦	٢,٨٠٥٦	٠,٤٠١٣٩				
مهارة التنبؤ	قبلي	٣٦	٢,٢٥٠٠	١,٨٥٧٤٢	٤,٠٧٢ -	٠,٠١	٠,٣٣	كبير
	بعدي	٣٦	٣,٦٣٨٩	٠,٥٩٢٩٥				
مهارة الاستنتاج	قبلي	٣٦	١,٣٣٣٣	٠,٧٩٢٨٢	١٥,٢٢٤ -	٠,٠١	٠,٨٧	كبير
	بعدي	٣٦	٣,٦٩٤٤	٠,٤٦٧١٨				
مهارة الاتصال	قبلي	٣٦	٢,٥٨٣٣	١,٠٥٢٢١	٦,٢٧١ -	٠,٠١	٠,٥٤	كبير
	بعدي	٣٦	٣,٦٩٤٤	٠,٤٦٧١٨				
مهارة استخدام الأرقام	قبلي	٣٦	١,١٩٤٤	٠,٩٨٠٣٦	١٣,٢٤٩ -	٠,٠١	٠,٨٤	كبير
	بعدي	٣٦	٣,٦٣٨٩	٠,٤٨٧١٤				
مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان	قبلي	٣٦	٠,٦٣٨٩	٠,٧٢٣٢٠	١٤,٨٦٥ -	٠,٠١	٠,٨٧	كبير
	بعدي	٣٦	٢,٧٢٢٢	٠,٤٥٤٢٦				
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	٣٦	١٢,٨٨٨٩	٣,١٧٨٣٠	٢٥,٨٦٤ -	٠,٠١	٠,٩٥	كبير
	بعدي	٣٦	٢٧,٧٧٧٨	١,٤٩٤٩٧				

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "دورة التعلم السباعية" في مهارات عمليات العلم وفي كل مهارة من مهاراته والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبمقارنة المتوسطات يتضح إنها لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "دورة التعلم السباعية" في مهارات عمليات العلم وفي كل مهارة من مهاراته لصالح القياس البعدي.

كما تم حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية للمجموعة التجريبية الثانية "استراتيجية التدريس القائمة على نموذج دورة التعلم السباعية" في المتغير التابع "مهارات عمليات العلم" وفي كل مهارة من مهاراته، حيث إن أن قيم (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية دورة التعلم السباعية في الدرجة الكلية للاختبار بلغت (٠,٩٥) وهي قيمة ذات حجم تأثير كبير جداً؛ مما يُعد مؤشراً على فاعلية المتغير المستقل (إستراتيجية دورة التعلم السباعية) في تنمية مهارات عمليات العلم.

وبناءً على ما سبق، فإن تأثير المتغير المستقل (تطبيق إستراتيجية دورة التعلم السباعية) في المتغير التابع (مهارات عمليات العلم) كبير جداً؛ مما يبرر فاعلية إستراتيجية دورة التعلم السباعية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Sornsakda, Suksringram, & Singsewo, 2009) والتي أشارت إلى زيادة مستوى عمليات العلم لدى التلاميذ بعامة، ودراسة (Turgut, Colak, & Salar, 2016) التي أشارت إلى أن الأنشطة والمواد التي تم تطبيقها كانت فعالة في النمو المفاهيمي وتصحيح المفاهيم الخاطئة الموجودة سابقاً لدى التلاميذ. ودراسة (Baybars & Kucukozer, 2018) التي توصلت إلى أن نموذج دورة التعلم السباعية المستخدم في الدراسة وكذلك الأنشطة المتضمنة في نموذج دورة التعلم السباعية فعالة في تنمية الفهم المفاهيمي.

ويمكن تفسير فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، من حيث إنها تمثل نموذجاً مطوراً لدورة التعلم الخماسية وتعتمد على التعلم النشط؛ مما يعني إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي وبيئات التعلم، وتهدف إلى مساعدة التلاميذ على تكوين المعرفة بأنفسهم بناءً على معارفهم وخبراتهم السابقة وفقاً لمراحلها السبع، إذ إن مرحلتين "الإثارة" و"الاستكشاف" تنمي مهارة الملاحظة من خلال جذب الانتباه وإثارة الأسئلة وتسجيل البيانات، بينما تساهم مرحلة "التفسير" في تنمية مهارتي الاستنتاج والتنبؤ باستخدام ومناقشة المفاهيم الجديدة وتفسيراتها المحتملة والمتوقعة، كما أن مرحلة "التوسع" تنمي وبشكل كبير مهارات التصنيف، والتنبؤ؛ لأنها تتضمن بناء مفاهيم ومعرفة جديدة من خلال الحقائق والتعميمات، وتنمي كذلك استخدام الأرقام، والعلاقات المكانية والزمنية لأنها ذات علاقة بالمسائل العددية والرياضية وصولاً إلى العلاقات الرقمية. كما أن مما يميز دورة التعلم السباعية مرحلة "التمديد" والتي تنمي أيضاً مهارتي الاستنتاج والتنبؤ وذلك بتطبيق المفاهيم والمعارف في سياق أو مواقف تعليمية جديدة في الحياة، وأما مرحلة "التبادل" فتؤدي إلى تنمية مهارة الاتصال من خلال مشاركة المعلومات والأفكار والخبرات والإنجازات والتعاون وتبادل الأدوار فيما بين التلاميذ.

كما يرى الباحث أن هذه النتيجة ربما تُعزى أيضاً إلى طبيعة وتنظيم وبناء محتوى الدروس والتي تم تصميمها وفق نموذج دورة التعلم السباعية الذي يتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات تركز على التفاعل والاندماج النشط مع المحتوى، فضلاً عن التفاعل والمشاركة والتعاون وتبادل الأفكار بين التلاميذ في أثناء إجراء الأنشطة والتجارب العملية والرجوع إلى كراسة التجارب العملية، كما يساعد محتوى الدروس في عملية الربط مع المواد الأخرى كالكيمياء والفيزياء وغيرها، ويمكن من خلال المحتوى توظيف الشبكة الإلكترونية في البحث، وربط الدروس عبر المواقع الإلكترونية، وساعدت طبيعة الدروس في بناء المهارات العلمية والعملية من خلال التجارب العملية والتطبيقات الخاصة ببناء المهارات في العلوم الرياضيات.

نائج الفرض الثالث

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "مجموعة دورة التعلم الخماسية (5Es) في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، ومقدار حجم التأثير، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥). دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في عادات العقل ومقدار حجم التأثير.

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η^2	مقدار حجم التأثير
المثابرة	قبلي	٣٤	١٣,٤٧٠	٢,١٤٩	٤,١٢٧	٠,٠١	-	-
	بعدي	٣٤	١٢,٠٠٠	٠,٨٥٢				
التساؤل وطرح المشكلات	قبلي	٣٤	١٠,٨٨٢	١,٦٢٨	٣,٩٤٣ -	٠,٠١	٠,٣٢	كبير
	بعدي	٣٤	١٢,١١٧	١,٠٠٧				
جمع البيانات باستخدام الحواس	قبلي	٣٤	١٢,٦٧٦	٢,٠٧٠	٢,٩١٢ -	٠,٠١	٠,٢٠	كبير
	بعدي	٣٤	١٣,٧٦٤	٠,٦٠٥				
تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	قبلي	٣٤	١٠,٦١٧	١,٩٨٥	١,١٤١ -	٠,٢٦٢ غير دال	-	-
	بعدي	٣٤	١١,٠٠٠	٠,٦٠٣				
التفكير التبادلي	قبلي	٣٤	٩,٩١١	١,٥٦٤	٣,٨٣٠ -	٠,٠١	٠,٣٠	كبير
	بعدي	٣٤	١١,٠٢٩	٠,٧٥٨				
الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل	قبلي	٣٤	٥٧,٥٥٨	٦,٢٠٩	٢,٢٣١ -	٠,٠٥	٠,١٣	متوسط
	بعدي	٣٤	٥٩,٩١١	٢,١٠٨				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "دورة التعلم الخماسية" في بعض عادات العقل دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي، باستثناء عادة (المثابرة) فقد كانت دالة لصالح التطبيق القبلي، وكذلك عادة (تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) فقد كانت غير دالة إحصائية، بينما بلغت قيمة ت بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس عادات العقل (- ٢,٢٣١) وهي قيمة دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لصالح القياس البعدي في بعض عادات العقل، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "دورة التعلم الخماسية" في بعض عادات العقل لصالح القياس البعدي.

كما تم حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية للمجموعة التجريبية الأولى "استراتيجية دورة التعلم الخماسية" في المتغير التابع "بعض عادات العقل" حيث إن أن قيم (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في بعض عادات العقل في الدرجة الكلية بلغت (٠,١٣)، وهو حجم ذو تأثير متوسط؛ مما يُعد مؤشراً على فاعلية المتغير المستقل (إستراتيجية دورة التعلم الخماسية) في تنمية بعض عادات العقل.

وبناءً على ما سبق، فإن تأثير المتغير المستقل (تطبيق إستراتيجية دورة التعلم الخماسية) في المتغير التابع (بعض عادات العقل) متوسط؛ مما يبرر فاعلية إستراتيجية دورة التعلم الخماسية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Alkhalidi, 2017)، وموسى (٢٠١٥) والتي أشارتا إلى فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية عادات العقل، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط إلى علاقة مراحل دورة التعلم بعادات العقل، حيث إنه يمكن تنمية العادة العقلية "التساؤل وطرح المشكلات" من خلال مرحلة التهيئة وذلك باستخدام أسئلة محددة أو عرض توضيحي؛ مما أسهم في تمكين التلاميذ من طرح أسئلة متنوعة، وإنتاج الأفكار وحل المشكلات، وفي مرحلة "الاستكشاف" يؤدي التلاميذ الأنشطة ويجربون التجارب العملية وحل المشكلات فأصبح لديهم القدرة على التأمل وفحص الأفكار وتقييمها، فضلاً عن الحرية في التعبير عن آرائهم. بينما يتم في مرحلة "التوسع" اقتراح حلول للمشكلة ومن ثم اتخاذ قرارات منطقية ومناسبة ربما ساعدت في تنمية عادة "التساؤل وطرح المشكلات" للمجموعة التجريبية. كما يمكن تنمية العادة العقلية "جمع البيانات باستخدام الحواس" من خلال مرحلتَي التهيئة والاستكشاف وذلك من خلال تركيز انتباه التلاميذ على موضوع أو صورة أو ظاهرة معينة أو نشاط؛ لتوجيه انتباههم، وللبحث عن أدلة من خلال ممارستهم لأنشطة فردية أو جماعية وأنشطة البحث والتقصي؛ مما قد يكون له دور في تنمية تلك العادة للمجموعة التجريبية. وأما العادة العقلية "التفكير التبادلي" فيمكن تنميتها من خلال جميع مراحل دورة التعلم الخماسية؛ لأن من متطلبات دورة التعلم الخماسية أن يعمل التلاميذ سوياً في مجموعات العمل التعاونية، بحيث يتناقشون فيما بينهم ويعبرون عن أفكارهم ويكون الاتصال بينهم مستمراً لتبادل الخبرات والإفادة من بعضهم البعض؛ وربما ساهم ذلك في تنمية عادة التفكير التبادلي.

ومما سبق يتضح أن التلاميذ عندما يتعرضون لمواقف تعليمية تتطلب مهم إثارة التساؤلات وطرح المشكلات، وجمع البيانات باستخدام حواسهم ويمارسون التفكير التبادلي والناقد مع زملائهم، فإنهم يكتسبون بذلك بعض العادات العقلية بفاعلية.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "مجموعة دورة التعلم السباعية (7Es) في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لصالح القياس البعدي. وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦). دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في عادات العقل.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	القياس	العادة العقلية
٠,٠١	٢,٨٠٩	١,٩١٩	١٣,٤٧٢	٣٦	قبلي	المثابرة
		١,٤٠١	١٢,٤١٦	٣٦	بعدي	
٠,٠١	٣,٥٥٨ -	٢,١٢٢	١٠,٨٠٥	٣٦	قبلي	التساؤل وطرح المشكلات
		٠,٩٧٩١	١٢,١١١	٣٦	بعدي	
٠,٠٥	٢,١٨٢ -	٢,٠١٤	١٢,٦٦٦	٣٦	قبلي	جمع البيانات باستخدام الحواس
		١,٠٨١	١٣,٥٢٧	٣٦	بعدي	
٠,٠٥	١,٧٧٢	١,٩٤٢	١١,٣٣٣	٣٦	قبلي	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة
		١,٢٧١	١٠,٦١١	٣٦	بعدي	
٠,٠٥	٢,٥٣٧ -	١,٩٦٢	٩,٧٥٠	٣٦	قبلي	التفكير التبادلي
		١,٠٨٥	١٠,٧٢٢	٣٦	بعدي	
٠,٢٩ غير دالة	١,٠٧٢ -	٦,٨٦٣	٥٨,٠٢٧	٣٦	قبلي	الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل
		٢,٥٢١	٥٩,٣٨٨	٣٦	بعدي	

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "دورة التعلم السباعية" في بعض عادات العقل دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي، باستثناء عادتي (المثابرة، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) فكانت الفروق لصالح القياس القبلي، بينما بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمقياس (١,٠٧٢ -) وهي قيمة غير دالة إحصائية مما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا يعني قبول الفرض الصفري الحالي أي أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية استراتيجية دورة التعلم السباعية" في تنمية بعض عادات العقل.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مختار (٢٠١٧)، والتي أثبتت فعالية استخدام إستراتيجية (Seven E's) البنائية في تنمية عادات العقل وخاصة عادات والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير التبادلي، ودراسة (Mulyono & Noor, 2017) والتي أشارت إلى أن استخدام نموذج دورة التعلم السباعية يمكن أن يؤدي إلى تحسين القدرة على حل المشكلات الرياضية وتحسين التنظيم الذاتي وكلاهما من عادات العقل.

وقد يعود سبب عدم فاعلية "استراتيجية دورة التعلم السباعية" في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؛ لما تضمنته دورة التعلم السباعية من مراحل أو خطوات إضافية متتالية ومتتابعة مقارنة بالخماسية؛ مما يتعذر معها إجراء التلاميذ للأنشطة والتجارب المتضمنة في دروس الوحدة لعدم تدريب التلاميذ بشكل كافٍ على مراحلها السبع. كما أن المدة التي استغرقتها المعالجة التجريبية قد تكون قصيرة، وغير كافية لتطبيق البحث والتي لم تتجاوز أربع أسابيع دراسية؛ مما يعني عدم إتاحة الفرصة لتنمية بعض عادات العقل للتلاميذ، والتي تحتاج فترة زمنية أطول حتى تصبح سلوكاً أو عادة تكتسب مع مرور الزمن.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث "التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والضابطة" في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم. وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث "التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة" في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة الثلاث في للدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم.

مهارات عمليات العلم	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المهارة الأولى: الملاحظة	بين المجموعات	٧٠,٩٨١	٢	٣٥,٤٩٠	٧٩,٧٨٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٤,٠٣٩	٩٩	٠,٤٤٥		
	الإجمالي	١١٥,٠٢٠	١٠١			
المهارة الثانية: التصنيف	بين المجموعات	٢٢,٩٢٢	٢	١١,٤٦١	١٣,٨٥٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨١,٨٧٢	٩٩	٠,٨٢٧		
	الإجمالي	١٠٤,٧٩٤	١٠١			
المهارة الثالثة: القياس	بين المجموعات	٢٣,٨٥١	٢	١١,٩٢٦	٣١,٩٩٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٦,٩٠٤	٩٩	٠,٣٧٣		
	الإجمالي	٦٠,٧٥٥	١٠١			
المهارة الرابعة: التنبؤ	بين المجموعات	٥٢,٦١٤	٢	٢٦,٣٠٧	٣٢,٤٣٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٠,٢٩٨	٩٩	٠,٨١١		
	الإجمالي	١٣٢,٩١٢	١٠١			
المهارة الخامسة: الاستنتاج	بين المجموعات	٧٩,١٧٢	٢	٣٩,٥٨٦	٤٨,٠١٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨١,٦٢٢	٩٩	٠,٨٢٤		
	الإجمالي	١٦٠,٧٩٤	١٠١			
المهارة السادسة: الاتصال	بين المجموعات	٢١,٠١٥	٢	١٠,٥٠٧	١٧,٢٤٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٠,٣٢٨	٩٩	٠,٦٠٩		
	الإجمالي	٨١,٣٤٣	١٠١			

تابع جدول (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة الثلاث في للدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم.

مهارات عمليات العلم	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المهارة السابعة: استخدام الأرقام	بين المجموعات	٥٥,٠٨٤	٢	٢٧,٥٤٢	٢٦,١١٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٤,٤٠٧	٩٩	١,٠٥٥		
	الإجمالي	١٥٩,٤٩٠	١٠١			
المهارة الثامنة: استخدام علاقات الزمان والمكان	بين المجموعات	٥٧,٠٤٠	٢	٢٨,٥٢٠	٦٨,٦٥٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤١,١٢٧	٩٩	٠,٤١٥		
	الإجمالي	٩٨,١٦٧	١٠١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٨٠٦,٥٤٤	٢	١٤٠٣,٢٧٢	١٠٥,١٩٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٢٠,٦٣٢	٩٩	١٣,٣٤٠		
	الإجمالي	٤١٢٧,١٧٦	١٠١			

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم (١٠٥,١٩٥)، وفي كل مهارة من مهارات عمليات العلم الثمانية؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة الثلاث في مهارات عمليات العلم بعد تطبيق استراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسبوعية. ولتحديد اتجاهات الفروق بين المجموعات الثلاث تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe' Test) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم كما يتضح في الجدول (٨):

جدول (٨). اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم بين مجموعات الدراسة الثلاث.

المجموعة	المتوسط الحسابي	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى (دورة التعلم الخماسية)	٢٣,٣٢٣	-	-	-
التجريبية الثانية (دورة التعلم السبوعية) والسبوعية	٢٧,٧٧٧	(♦) ٤,٤٥٤٢٥ -	-	-
الضابطة	١٥,٠٣١	(♦) ٨,٢٩٢٢٨	(♦) ١٢,٧٤٦٥٣	-

يتضح من الجدول (٨) أن اتجاه الفروق للدرجة الكلية لاختبار مهارات عمليات العلم عند المقارنة بين التجريبية الأولى والضابطة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التجريبية الأولى، وعند المقارنة بين التجريبية الثانية والضابطة كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التجريبية الثانية، وعند المقارنة بين التجريبية الأولى والثانية كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التجريبية الثانية؛ مما يعني أن التدريس باستراتيجية دورة التعلم السبوعية له أثر واضح في تنمية مهارات عمليات العلم، وقد تم حساب حجم الأثر أو مربع ايتا (η^2) في الفرض الثاني من البحث حيث بلغ (٠,٩٥) وهي قيمة ذات حجم تأثير كبير جداً، مقارنة باستراتيجية دورة التعلم الخماسية والتي بلغ حجم الأثر أو مربع ايتا (η^2) في الفرض الأول من البحث حيث بلغ (٠,٨).

وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن طبيعة دورة التعلم السبوعية ملائمة لتنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ الصف الأول المتوسط؛ نظراً لما تتضمنه من مراحل متتالية ومتتابعة، ولما تتطلبه من أنشطة بحث

وتقصي وأنشطة جماعية تتطلب جمع البيانات، وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها وتوسيعها على مواقف أخرى؛ مما يساعدهم على نمو مهارات عمليات العلم. وقد تمت الإشارة إلى تفسير ذلك عند مناقشة الفرض الثاني بما يغني الإعادة هنا مرة أخرى.

نتائج الفرض السادس

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس عادات العقل. وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث "التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة" في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس عادات العقل كما في الجدول (٩).

جدول (٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة الثلاث في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل.

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسطات المبيعات	درجات الحرية	مجموع المبيعات	مصادر التباين	العادات العقلية
٠,١٢١ غير دالة	٢,٥٥	٣,٢٥	٢	٦,٠٥١	بين المجموعات	العادة الأولى: المثابرة
		١,٤٠	٩٩	١٣٨,٩٦٩	داخل المجموعات	
			١٠١	١٤٥,٠٢٠	الإجمالي	
٠,٠١ دالة	٢,٨٤	٤,٥٧٦	٢	٩,١٥٢	بين المجموعات	العادة الثانية: التساؤل وطرح المشكلات
		١,٦٠	٩٩	١٥٩,٠٥٤	داخل المجموعات	
			١٠١	١٦٨,٢٠٦	الإجمالي	
٠,٠١ دالة	٧٩,٤٦	٩٢,٣٨	٢	١٨٤,٧٦٣	بين المجموعات	العادة الثالثة: جمع البيانات باستخدام الحواس
		١,١٦	٩٩	١١٥,٠٩٠	داخل المجموعات	
			١٠١	٢٩٩,٨٥٣	الإجمالي	
٠,٠١ دالة	١٧,٢٠٣	٢٥,٦١	٢	٥١,٢٣٦	بين المجموعات	العادة الرابعة: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة
		١,٤٨	٩٩	١٤٧,٤٣١	داخل المجموعات	
			١٠١	١٩٨,٦٦٧	الإجمالي	
٠,٠١ دالة	١٤,٨٢	٢٥,٤١	٢	٥٠,٨٢٧	بين المجموعات	العادة الخامسة: التفكير التبادلي
		١,٧١	٩٩	١٦٩,٦٩٣	داخل المجموعات	
			١٠١	٢٢٠,٥٢٠	الإجمالي	
٠,٠١ دالة	٥٥,٠٤	٥٢٤,٠٨	٢	١٠٤٨,١٧٠	بين المجموعات	الدرجة الكلية لعادات العقل
		٩,٥٢	٩٩	٩٤٣,٢٩١	داخل المجموعات	
			١٠١	١٩٩١,٤٦١	الإجمالي	

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (ف) بلغت (٥٥,٠٤) في الدرجة الكلية لعادات العقل وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في عادات العقل بعد تطبيق استراتيجية التدريس القائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية باستثناء العادة الأولى فقد كانت غير دالة إحصائية.

ولتحديد اتجاهات الفروق بين المجموعات الثلاث تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe' Test) في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل كما في الجدول (١٠):

جدول (١٠). اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لمقياس العادات العقلية بين مجموعات الدراسة الثلاث.

المجموعة	المتوسط الحسابي	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى (دورة التعلم الخماسية)	٥٩,٩١١٨	-	-	-
التجريبية الثانية (دورة التعلم السباعية) والسباعية	٥٩,٣٨٨٩	٠,٥٢٢	-	-
الضابطة	٥٢,٧٥٠٠	٧,١٦	٦,٦٣٨	-

يتضح من الجدول (١٠) أن اتجاه الفروق للدرجة الكلية لمقياس عادات العقل عند المقارنة بين التجريبية الأولى والضابطة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التجريبية الأولى، وعند المقارنة بين التجريبية الثانية والضابطة كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التجريبية الثانية، وعند المقارنة بين التجريبية الأولى والثانية كانت الفروق غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن التدريس باستراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسباعية لهما أثراً في تنمية بعض عادات العقل، ولكنه دال إحصائياً بالنسبة لاستراتيجية دورة التعلم الخماسية، وغير دال إحصائياً في استراتيجية التعلم السباعية، ويتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطات المجموعات الثلاث، حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين الأخرتين. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدعم نتيجة الفرض الثالث التي أكدت على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في عادات العقل لدى المجموعة التجريبية الأولى، كما أنه يدعم نتيجة الفرض الرابع والذي أشارت نتيجته إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في بعض عادات العقل، وذلك نظراً لتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في بعض عادات العقل بسبب استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية.

ملخص نتائج البحث:

- ١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "دورة التعلم الخماسية" في مهارات عمليات العلم وفي كل مهارة من مهاراته لصالح القياس البعدي.
- ٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "دورة التعلم السباعية" في مهارات عمليات العلم وفي كل مهارة من مهاراته لصالح القياس البعدي.
- ٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "دورة التعلم الخماسية" في بعض عادات العقل لصالح القياس البعدي.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية "دورة التعلم السباعية" في بعض عادات العقل.

- ٥- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في مهارات عمليات العلم بعد تطبيق استراتيجية التدريس القائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- ٦- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في عادات العقل بعد تطبيق استراتيجية التدريس القائمة على نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

نوصيات ومقترحات البحث

- في ضوء ما توصلت إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:
- تطوير برامج إعداد معلم العلوم في الجامعات السعودية في ضوء النماذج والطرائق والاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية في التعلم.
 - تضمين مقررات العلوم في جميع مراحل التعليم العام مواقف وأنشطة ومهام تعمل على تنمية مهارات عمليات العلم، وعادات العقل لدى التلاميذ.
 - تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية دورتي التعلم الخماسية والسباعية في تدريس العلوم؛ لما لها من فاعلية في تنمية مهارات عمليات العلم وعادات العقل.
 - إجراء دراسات مقارنة بين نماذج دورات التعلم الأخرى كالثلاثية والرباعية، أو مع نماذج واستراتيجيات النظرية البنائية.
 - إجراء دراسات مماثلة للكشف عن فاعلية نموذج دورتي التعلم الخماسية والسباعية في تنمية بعض المتغيرات التابعة مثل: التفكير المنظومي أو التأملي، أو الناقد، وغيرها، ومهارات البحث العلمي.

المراجع

المراجع العربية

- ابن بخيت، تهاني، والعبدالكريم، صالح. (٢٠١٧). معوقات استخدام معلمات العلوم لدورة التعلم الخماسية 5Es المتضمنة في سلسلة ماجروهل (Hill McGraw) بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦ (٤)، ٢٣ - ٤٠.
- أبو جحجوح، يحي محمد. (٢٠١٢). فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامن. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، ١٣ (٢)، ٥١٣ - ٥٤٤.
- أمبوسعيد، عبد الله، والبلوشي، سليمان. (٢٠١١). طرائق تدريس العلوم - مفاهيم وتطبيقات عملية. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البعلي، إبراهيم. (٢٠١٢). فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (٣١)، ٢٨٤ - ٢٥٩.
- الحارثي، مشاري. (٢٠١٨). أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية ببورسعيد، (٣١)، ٣٧١ - ٤٠٠.
- الحربي، نورة (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير العلمي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.
- الحربي، منى راج (٢٠١٧). فاعلية استخدام نموذج مكارثي في تنمية عمليات العلم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم.
- الحسنات، خولة. وأبو لوم، خالد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء فاعليتهن الذاتية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥ (٤)، ٤١٩ - ٤٤٥.
- رياني، علي. (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- زيتون، حسن. وزيتون، كمال. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور البنائية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (١٩٩٩). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمان، سميحة. (٢٠١٥). التعلم النشط - فلسفته واستراتيجيته وتطبيقاته وتقويم نواتجه - الرياض: قصر السبيل.

- شحاته، حسن (٢٠١٧). المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس. (ط٣). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحادة، سلمان قديح. (٢٠٠٨). مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- مراد، صلاح. (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- علام صلاح الدين. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فتح الله، مندور (٢٠١٨). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، (٧) ٢٠٠ - ٢٤٣.
- القانون، بلال. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- مختار، إيهاب. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية (Seven E's) البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٥، ١٠١ - ١٥٤.
- المشاعلة، وفاء. (٢٠١٨). عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي. مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٥ (٣)، ٣٣١ - ٣٤٣.
- المشروع الشامل لتطوير المناهج. (١٤٣٣). وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- موسى، رجا. (٢٠١٥). تأثير استخدام كل من دورة التعلم الخماسية والمتشابهات في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف السابع الأساسي. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٦ (٢)، ٣١٥ - ٣٥٦.
- الميهي، رجب. ومحمود، جيهان. (٢٠٠٩). فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي اساليب معالجة المعلومات المختلفة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، (١٥) ٢، ١، ٣٠٥ - ٣٥١.
- الوادعي، شريفة. (٢٠١٧). أثر استخدام دورة التعلم الخماسي (5Es) في تنمية مستوى مهارات التفكير الناقد في تدريس المفاهيم النحوية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٧٥ (١)، ٨٠٦ - ٨٣٩.
- الوديان، هناء. (٢٠١٦). أثر توظيف المدخل البيئي في إكساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات عمليات العلم وتحسين تحصيلهم المعرفي في مبحث العلوم في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٤ (٢٤)، ٧٤ - ٧٩.

References

- Adesoji, F., & Idika, M. (2015). Effects of 7E Learning Cycle Model and Case-based Learning Strategy on Secondary School Students' learning Outcomes in Chemistry. *Journal of International Society for Teacher Education*, 19(1), 7-17.
- Alkhaldi, J. (2017). The Impact of Using the 5E Learning Cycle on the Development of Habits of Mind and Critical Thinking Skills for the Primary Stage Students in Jordan. *Research Journal of Education*, 3(11), 164-172.
- Balim, A., Turkoguz, S., Aydin, G. & Evrekli, E. (2012). Activity Plans Based on 7E Model of Constructivist Approach on the Subjects of "Matter and Heat" in Science and Technology Course. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1): 128-139.
- Balta, N., & Sarac, H. (2016). The Effect of 7E learning Cycle on Learning in Science Teaching: A Meta-analysis Study. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 61-72.
- Baybars, G. & Kucukozer, H. (2018). The effect of 7E learning model on conceptual understandings of prospective science teachers on "de Broglie Matter Waves" Subject. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 387-395.
- Braithwaite, S. (2017). Using the Science Process Skills to Investigate Animals and Animal Habitats. *A Master's Thesis*, Hofstra University.
- Budprom, W., Suksringam, P. & Singsriwo, A. (2010). Effects of Learning Environmental Education Using the 5E-Learning Cycle with Multiple Intelligences and Teacher's Handbook Approaches on Learning Achievement, Basic Science Process Skills and Critical Thinking of Grade 9 Students. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7, 200-204.
- Campbell, M. (2006). The Effects of the 5e Learning Cycle Model on Students' Understanding of Force and Motion Concepts. *An unpublished Master's thesis*, University of Central Florida, Orlando, Florida
- Choirunnisa, N., Prabowo, P., & Suryanti, S. (2018). Improving Science Process Skills for Primary School Students Through 5E Instructional Model-based learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 947(1), 1-6
- Costa, A. & Kallick, B. (2008). Habits of Mind Across the Curriculum Practical and Creative, Strategies for Teaches, Association for Super Vision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.
- Costa, A. & Kallick, B. (2006). Describing 16 Habits of Mind. Retrieved 1- 6 - 2009 from: [http:// www. Habits-of-Mind. net/pdf/16HOM2.pdf](http://www.Habits-of-Mind.net/pdf/16HOM2.pdf).
- Durmaz, H. (2016). The Effect of an Instructional Intervention on Enhancement Pre-service Science Teachers' Science Processes S. In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching, 17(2).
- Duruk, U., Akgün, A., Dogan, C., & Gülsuyu, F. (2017). Examining the learning Outcomes Included in the Turkish science curriculum in terms of science process skills: A document analysis with Standards-based Assessment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(2), 117-142.
- Elmas, R., Bodner, G., Aydogdu, B., & Saban, Y. (2018). The Inclusion of Science Process Skills in Multiple Choice Questions: Are we Getting any Better? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 6 (1), 13-23.
- Karsli, F., & Ayas, A. (2014). Developing a Laboratory Activity by Using 5E Learning Model on Student Learning of Factors Affecting the Reaction Rate and Improving Scientific Process Skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 663-668.
- Khayotha, J., Sitti, S., & Sonsupap, K. (2015). The Curriculum Development for Science Teachers' Training: The Action Lesson Focusing on Science Process Skills. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2674-2683.
- Mulyono & Noor, N. (2017). Self-regulation and Problem-solving Ability in 7E-Learning Cycle-based Goal Orientation. *Journal of Physics: Conference Series*, 824(1), 012035.
- Myers, B. (2004). Effects of Investigative laboratory Integration on Student Content Knowledge and Science Process Skill Achievement Across Learning Styles. *An unpublished doctoral dissertation*, University of Florida.
- Ong, E., Ramiah, P., Ruthven, K., Salleh, S., Yusuff, N., & Mokhsein, S. (2015). Acquisition of Basic Science Process Skills among Malaysian Upper Primary Students. *Research in Education*, 94(1), 88-101.
- Prajoko, S., Amin, M., Rohman, F., & Gipayana, M. (2017). The Usage of Recycle Materials for Science Practicum: Is there any Effect on Science Skills?. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 6(1), 1-8.

- Sen, C., & Sezen V. (2016). The Impact of Inquiry-based Instruction on Science Process Skills and Self-Efficacy Perceptions of Pre-service Science Teachers at a University Level Biology Laboratory. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 603-612.
- Sornsakda, S., Suksringarm, P., & Singsewo, A. (2009). Effects of Learning Environmental Education Using the 7E-Learning Cycle with Metacognitive Techniques and the Teacher's Hand-book Approaches on L Achievement, Integrated Science Process Skills and Critical Thinking of Mathayomsuksa 5 Students with Different Learning Achievement. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 6(5), 297-303.
- Srikoon, S., Bunterm, T., Nethanomsak, T., & Tang, K. (2018). Effect of 5P Model on Academic Achievement, Creative Thinking, and Research Characteristic. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 488-495.
- Tuna, A., & Kacar, A. (2013). The Effect of 5E Learning Cycle Model in Teaching Trigonometry on Students' Academic Achievement and the Permanence of their Knowledge. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 73-87.
- Turgut, U., Colak, A., & Salar, R. (2016). The Effect of 7E Model on Conceptual Success of Students in the Unit of Electromagnetism. *European Journal of Physics Education*, 7(3), 1-37.
- Warliani, R., Muslim, & Setiawan, W. (2017). Implementation of 7e Learning Cycle Model Using Technology-based Constructivist Teaching (TBCT) Approach to Improve Students' Understanding Achievement in Mechanical Wave Material. *In AIP Conference Proceedings*, 1848, 1, 050005. AIP Publishing.
- Watt, M. (2013). Effect of the 5E Instructional Model on Student Understanding and Engagement in High School Chemistry. *An Unpublished Master's Thesis*, Montana State University.

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة
في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية

علي بن فهد الدخيل

أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٧/٨/١٤٤٠هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢١/٩/١٤٤٠هـ)

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية

علي بن فهد الدخيل

أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت العينة من (٦٢) معلماً ومعلمة للإعاقة العقلية البسيطة بالرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة (المشكلات التدريسية)، حيث تكونت من (٤٨) فقرة، موزعة على (٥) أبعاد وهي: (المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية، المشكلات المتعلقة بمناهج تدريس المعاقين عقلياً، المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية، المشكلات المتعلقة بعملية التقويم، المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور)، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائية في مستوى المشكلات التدريسية، حيث نالت المشكلات المتعلقة بعملية التقويم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣٥,٦٦)، واحتلت المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣٢,٤٣)، ثم جاءت المشكلات التي تتعلق بالمناهج في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣٢,٠٨)، ثم المشكلات التي تتعلق باهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢٥,١٣)، وأخيراً احتلت المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢٥,١٢)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة الحالية بضرورة إعداد الدورات التدريبية وورش العمل لتعليم وتدريب معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة استراتيجيات التدريس الحديثة وطرق استخدامها لتلبية متطلبات التلاميذ المعاقين عقلياً بمختلف قدراتهم وإمكانياتهم.

الكلمات المفتاحية: المشكلات التدريسية، الإعاقة العقلية البسيطة، فصول التربية الفكرية.

Teaching Problems Facing Teachers of Students with Mild Mental Disability in Classes of Intellectual Education Attached to Regular Schools

Ali Fahad Aldakhil

Assistant Professor - Department of Special Education
College of Education - Majmaah University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The present study aims to identify the teaching problems facing teachers of students with mild- intellectual disabilities in classes of intellectual education attached to regular schools, from the viewpoint of the teachers themselves. The sample consists of (62) teachers of students with mild- intellectual disabilities in Riyadh. To achieve the objectives of the study, the researcher develops a questionnaire (teaching problems), consisting of (48) points, distributed over (5) dimensions, namely; problems related to the formulation of educational objectives, problems related to the curricula of students with intellectual disabilities, problems related to educational supportive- methods and teaching techniques, problems related to evaluation process, and problems related to parents' concern. The overall result shows a high level of teaching problems faced by teachers of students with mild intellectual disabilities in the intellectual education classes attached to the regular schools; and statistically significant variations at the level of teaching problems. The problems related to the evaluation process ranked first with a mean of (35.66). The problems related to educational supportive- methods and teaching techniques ranked second with a mean of (32.43). The problems related to the curriculum came third with a mean of (32.08), then the problems related to parents' concern of the education of their children in the penultimate position with a mean (25.13), Finally, problems related to the formulation of the objectives come with a mean of (25.12). In the light of the results, the study recommends the development of training courses and workshops to prepare teachers of students with mild- intellectual disabilities to learn about and use methods and strategies of modern teaching.

Keywords: Teaching problems, mild-mental disability, intellectual education classes.

مقدمة

يُعد التعليم أحد أهم الركائز الأساسية في نهضة الأمم وتطورها وتقدم شعوبها، فالاهتمام بتطوير النظم التدريسية والاستراتيجيات التعليمية وتحديثها المستمر يساعد بلا شك في النهوض والارتقاء بمستوى الدول واعتلاء منصات العلم والمعرفة، مما يؤدي إلى التغيير الإيجابي في تقدم الشعوب (Darling-Hammond, 2010).

ومن هذا المنطلق نجد أن العديد من الدول المتقدمة تسعى دائماً إلى تحسين واقعها التعليمي، والاهتمام بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية، والحد من العقبات والصعوبات، والمشكلات التي قد تعيق العملية التدريسية عن التطور وتحقيق الأهداف المنشودة، فتزايدت الدراسات التي تتناول مشكلات تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، مثلاً: (الحلو وفحجان، ٢٠١٣؛ السناني والشوربجي، ٢٠١٤)، حيث نالت حيزاً من اهتمام الباحثين في شتى المجالات التربوية، ولاسيما المختصين في التربية الخاصة؛ وذلك نظراً لما لها من أبعاد وتأثيرات مختلفة على الصعيد التعليمي، والاجتماعية، والمهنية، والتأهيلي للفرد المعاق.

اختلفت الآراء حول تعليم المعاقين عقلياً، فيرى البعض أن ذوي الإعاقة العقلية يمكنهم تعلم المهارات واكتساب المعلومات بصورة تدريجية، بمعدل نمو وتعلم أقل من العاديين، في حين يرى البعض الآخر أن ذوي الإعاقة العقلية يختلفون عن العاديين في النواحي الاجتماعية والعقلية والجسمية، لذا ينبغي أن تختلف برامجهم التربوية وأساليبهم التعليمية والتأهيلية عن العاديين، كما وكيفاً (يحيى، ٢٠١٤؛ Villa & Thousand, 2000)، مع التركيز على زيادة مستوى المعرفة من خلال البرامج التربوية، ومع التطور المتسارع في مجال التربية الخاصة، ظهرت حركة التطبيع التي تفترض أن للطفل المعاق حق عيش الحياة كما يعيشها الآخرون، وحركة العزلة التي نتجت كرد فعل قوي عن حركة التطبيع، كذلك ظهور الاستثناء، حيث انبثق منها مناهضة الإيواء (الخطيب والحديدي، ٢٠١٦: ١٣٨).

ويُعد معلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المرتكز الرئيس في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في تعليم المعاقين عقلياً؛ لما له من أدوار تربوية، وتعليمية، وقيادية، وإدارية داخل حجرة الصف الدراسي والمدرسة، فهو الرائد والقائد الملهم بأساليبه التدريسية، اللفظية وغير اللفظية، وإتقانه لبعض المهارات الأساسية في التواصل مع المعاقين، وقدرته على مواجهة المشكلات التي تواجهه، وقدرته على توجيه وإرشاد المعاقين عقلياً، ونقل الأفكار والمعلومات وتبادلها فيما بينهم، يعد أمراً ضرورياً، وخاصةً أن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية كثيراً ما يتأثرون في سلوكهم بمعلمهم، لذلك يعتبر معلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالفصول الملحقة بالمدارس العادية العامل الحاسم في العملية التدريسية، حيث لم يقتصر دوره في إكساب المعلومات المعرفية فحسب، وإنما هو الموجه والمرشد والمساعد في اكتساب المعلومات والمهارات، والعادات، والخبرات وتنمية القيم، والاتجاهات والميول، وصقل شخصية المتعلم، وتعديل سلوكه.

ولذلك؛ رأى الباحث أهمية دراسة المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في عملية توصيل المعارف

والخبرات التعليمية للأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة، كما يأمل الباحث أن تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه المختصين والباحثين إلى عمل المزيد من الدراسات في مجال المشكلات التدريسية؛ وذلك لارتباطها الوثيق بالبيئة التعليمية والتربوية، ودافعية المعلم والتلاميذ المعاقين عقلياً نحو التعلم، ونحو تعلم الخبرات والمهارات والأنشطة التعليمية والتربوية.

مشكلة وأسئلة الدراسة

تعددت الدراسات التي تناولت المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مثلاً: علاوي وفحجان (٢٠١٣)، تناولت المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التربية الخاصة بشكل عام، ودراسة السبيعي (٢٠١١) التي تناولت المشكلات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة السناني، والشوريجي (٢٠١٤) التي تناولت الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تدريس المعاقين عقلياً، وعواد (٢٠٠٥) الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، لذلك لاحظ الباحث أن هنالك ندرة أو عدم وجود لدراسات تناولت المشكلات التدريسية الخاصة بمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية، مما دفعه إلى إجراء الدراسة الحالية، والتي تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية؟

٢- هل توجد فروق عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف على المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية.

٢- التعرف على مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية.

٣- التعرف على الفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية التي تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها:

- ١- تعتبر قضية المشكلات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة قضية تربوية مهمة في ميدان التربية الخاصة.
 - ٢- تشكل التغيرات المستمرة على المستوى التربوي، والاجتماعي، والبيئي، والأسري هاجساً للكثير من المجتمعات، خاصة العربية، الأمر الذي يتطلب من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة امتلاك إمكانات تدريسية ومهارات اجتماعية تواكب هذا التغير وتساعد الجميع على التعلم.
 - ٣- تعتبر أول دراسة - في حدود علم الباحث - التي تناولت المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية، حيث تناولت الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث، إما معلم التربية الخاصة بشكل عام، أو معلمي الإعاقة البصرية، أو معلمي التلاميذ الموهوبين؛ وبالتالي تُعد هذه الدراسة إضافة علمية في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال المشكلات التدريسية للمعاقين عقلياً بشكل خاص.
 - ٤- ويرى الباحث أنها من الممكن أن تكون مرجعاً عملياً لطلاب وطالبات الدراسات العليا، وإطاراً نظرياً للباحثين في هذا المجال، وتمهيداً لإجراء دراسات علمية أخرى مشابهة.
 - ٥- قد تستفيد الدولة والقائمون على أمر التعليم من نتائج هذه الدراسة في وضع وبناء السياسات التعليمية المناسبة لمعلمي الإعاقة العقلية البسيطة خاصة، ومعلمي التربية الخاصة عامة.
- حدود الدراسة: تتحدد النتائج في الدراسة الحالية بالحدود البشرية والمكانية المتمثلة في العينة المأخوذة من مجتمع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في منطقة الرياض، والحدود الزمانية العام الدراسي ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة

المشكلات التدريسية: يعرفها بن سعد (٢٠١٣: ٧) بأنها "كل عقبة تواجه المعلم والمتعلم عند التعلم وتؤثر على تحصيله"، ويعرفها الباحث بأنها "كل ما يعيق معلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والتلاميذ أنفسهم داخل الصف أثناء التعلم، ويؤدي إلى الشعور بالقلق والتوتر، وتؤثر في سير العملية التعليمية.

أما إجرائياً: فيعرفها الباحث بأنها الدرجات المحققة على مقياس المشكلات التدريسية "المُعَدَّ للدراسة الحالية" من خلال استجابات المعلمين والمشرفين التربويين.

الإعاقة العقلية: يذكر الدخيل (Aldakhil, 2017: 12) والدخيل وأبو القاسم (٢٠١٩: ١٢) و(متولي، ٢٠١٥: ١٦) تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية الذي يشير إلى أن الإعاقة العقلية تتمثل في "وجود أداء عقلي عام أقل من المتوسط يرتبط بقصور فكري في السلوك التكيفي ويمكن ملاحظته أثناء فترة نمو الطفل التي لم تصل

إلى سن ١٦ عاماً". ويضيف الببلاوي (٢٠١٦: ٢٨٥) ثلاثة محكّات للحكم على الطفل بأنه من ذوي الإعاقة الفكرية متمثلة في: الأداء الذهني دون المتوسط ومعدل ذكاء (٧٠) وأقل، وقصور في الأداء التكيفي، حدوث القصور قبل سن ١٨ سنة".

ذوو الإعاقة العقلية البسيطة: يذكر الشخص، والكيلاني، وأحمد (٢٠١٧: ٥٦٩) بأنهم هم التلاميذ الذين يمثلون القابلون للتعليم وفقاً للنظام التصنيفي للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (American Association Intellectual and Development Disabilities, AAID) والقادرون على أن يصبحوا مكتفين ذاتياً، وتعلم المهارات الأكاديمية في الصفوف العادية الابتدائية. وينحرف ذكاؤهم عن المتوسط ما بين (٢ - ٣) انحرافاً معيارياً "وتتراوح معدلات ذكاؤهم ما بين (٥٥ - ٧٠) على مقاييس الذكاء المقننة الفردية، ويُعتبر هو المدى الأكثر قبولاً لدى المختصين في التعرف عليهم. ويضيف سليمان، الببلاوي، وعبد الحميد (٢٠١٣: ١٩) لذلك يتم التركيز في هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية؛ لعدم قدرتهم على الاستفادة من البرامج التربوية في المدارس العادية بشكل يوازي العاديين، وتحتوي مناهجهم على تعلم المهارات الاستقلالية، والحركية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية، واللغوية".

ويعرفهم الباحث في هذه الدراسة بأنهم التلاميذ الملتحقون بفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الرياض، ممن تراوح ذكاؤهم بين (٥٥ - ٧٥) على مقياس وكسلر أو (٥٣ - ٧٢) على مقياس استانفورد بينية.

معلم الإعاقة العقلية: هو شخص يحمل مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة - مسار الإعاقة العقلية (وزارة التعليم، وكالة الأداء، ١٤٤٠هـ).

فصول التربية الفكرية: تُعرف بأنها فصول ملحقة بالمدارس العادية تقدم فيها مجموعة البرامج التربوية المخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف، كما تُعرف بأنها "الفصول الملحقة بالمدارس العادية لدمج الأطفال المعاقين بحيث يندمجون في أنشطة برنامج الدراسة مع أطفال عاديين من نفس المدرسة" (سلامة، ٢٠٠٢: ٢٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المشكلات التدريسية ومفهومها: يواجه معلمو الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية العديد من المشكلات التدريسية المختلفة، أثناء القيام بالعملية التعليمية، والتي تؤثر سلباً على أدائهم مما يزيد معاناتهم وتعرضهم للضغوط المهنية، وتُعد هذه المشكلات التدريسية العائق الرئيس في نجاح معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، خاصة، ومعلمي التربية الخاصة عموماً في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وتُعرف المشكلات التدريسية بأنها "كل ما يعوق المتعلم والمعلم عن التعلم" (سعد، ٢٠١٣: ٨)، كما عرفها الديحان (١٩٩٩: ٢٤) بأنها "الصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلم، وتحول بينه وتحقيق الأهداف التعليمية أثناء العملية التدريسية"، ويضيف سعد (٢٠١٣: ٨) كل عقبة تواجه المعلم، والمتعلم عند التعلم، وتؤثر على تحصيله الدراسي، وقد قُسمت المشكلات التدريسية إلى: المشكلات الإدارية، والفنية، والتي تشمل المشكلات التي

تتعلق بالإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والمناهج التربوية، وإدارة الصف (صالح، ٢٠١٢: ٤)، ويشير سعد (٢٠١٣: ٩) أيضاً إلى تصنيف المشكلات التدريسية إلى: مشكلات تتعلق بالأهداف التعليمية، ومشكلات تتعلق بالمحتوى، والمشكلات الخاصة بعملية التخطيط والإعداد للدروس، والخاصة بالوسائل التعليمية، ومشكلات التقويم، وكذلك المشكلات المرتبطة بالكتب المقررة، ومشكلات خاصة بالمعلم نفسه، وأخرى تتعلق بالطلاب، ويصنفها الباحث في "الدراسة الحالية" إلى: المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية، والمشكلات المتعلقة بمناهج تدريس المعاقين عقلياً، والمشكلات المتعلقة باستخدام واختيار الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية الحديثة، والمشكلات المتعلقة بطرق تقويم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والمشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور في تعليم أبنائهم المعاقين. ويذكر صالح (٢٠١٢: ٣) أن أكثر المشكلات التي تؤرق المعلم هي تلك التي تتعلق بالمعلم نفسه، حينما يجد نفسه متخرجاً من الكلية وهو مزود بالعديد من النظريات التربوية، بينما يختلف الواقع لديه ما بين الذي درسه من نظريات تربوية، وبين ما هو واقع أمامه مما يؤدي به إلى ما أسماه فينمان، (١٩٩٤) المذكور عند صالح (٢٠١٢: ٣) "صدمة الواقع" والتي ربما دفعت به إلى ترك المجال التدريسي.

فصول التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية: (الدمج): تغيرت أماكن تقديم الخدمات التعليمية كثيراً في مجال التربية الخاصة، حيث أصبح الاهتمام بتعليم الأطفال المعاقين عقلياً فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية (فصول التربية الفكرية) هو النمط السائد، فقد بُذلت الجهود المكثفة في السبعينيات من القرن العشرين في عدة دول لتعليم التلاميذ المعاقين في المدارس العادية و الظاهرة التي تُعرف باسم الدمج (Mainstreaming)، حيث تباينت في ذلك السياسات، فقد نفذت الولايات المتحدة الأمريكية سياسة الدمج وفقاً لمبدأ البيئة التعليمية الأقل تقييداً أو البيئة الأقرب إلى العادية (Least Restrictive Environment) الذي مفاده أن ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في التعلم مع أقرانهم العاديين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، ثم ظهرت اتجاهات ومفاهيم جديدة تمثلت في التربية العامة (Regular Education Initiative)، ومدارس الجميع (Inclusive Schools). من ذلك الوقت، شهد ميدان التربية الخاصة تحولات هائلة خلال، حيث أصبح النظر إلى مشكلة الإعاقة بأنها نتيجة لما يوجد في المجتمعات من عقبات ومعوقات محسوسة وغير محسوسة، فقد عُقدت الندوات والمؤتمرات العالمية التي تنادي بأهمية النظر إلى الإعاقة بأنها مشكلة ليست مرتبطة بالفرد المعاق بل بما يواجهه من مشكلات ومعوقات مجتمعية تمنعه من ممارسة حياته بشكل طبيعي على المستوى التعليمي أو الوظيفي (Aldakhil, 2019)، من هذا المنطلق ظهرت فلسفة "المدرسة للجميع" والتي نادى بأحقية التعليم للجميع في المدرسة العادية دون استثناء (الخطيب والحديدي، ٢٠١٦: ١٣٩).

مشروع اليونسكو لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: اهتمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بتطوير البرامج والأنشطة التعليمية التي تقدم لفئات التربية الخاصة على المستوى العالمي، وذلك بتطوير استراتيجيات التعليم في المدارس العادية وفقاً لما أصبح يعرف بفلسفة مدرسة الجميع، أو المدارس التي لا تستثني أحداً من الأطفال، كما اهتمت بتصميم موارد تعليمية لإعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة في الفصل الدراسي العادي وفق مجموعة من المبادئ العامة أشار إليها أينسكو (Ainscow, 1994) والتي تمثلت في:

- ١- التدريب المستمر للمعلم، قبل الخدمة، وأثناء الخدمة.
- ٢- الإشراف والتوجيه من قبل الخبراء والمشرفين.
- ٣- مرونة وملاءمة مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٤- تشجيع المعلمين على تطوير مهاراتهم الذاتية من خلال عملية التقييم الذاتي.
- ٥- تعاون معلمي المدرسة الواحدة فيما بينهم.
- ٦- التعاون في تنفيذ الأنشطة التعليمية (الخطيب والحديدي، ٢٠١٦: ١٤٠).

فعلى الرغم من أن موضوع المشكلات التدريسية من القضايا التربوية المهمة والتي تناولتها العديد من الدراسات والأبحاث العلمية، إلا أنها لم تتعرض لدراسة المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية، لذلك رأى الباحثان ضرورة عرض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي تمثلت: في دراسة سورطي (٢٠٠٠) التي استهدفت معرفة المشكلات التي يعاني منها معلمو المدارس الحكومية، والتي طبقت على (١٠٠) من معلمي المدارس الحكومية في عمان، واستخدمت استبانة كأداة للدراسة والمنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة بالطلاب كانت هي الأعلى، ثم المتعلقة بالمنهج التربوي، والإدارة، والإشراف التربوي، وتلتها المشكلات التي تتعلق بالبيئة المدرسية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الخاصة بالمهنة، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث؛ وكذلك سنوات الخبرة، والتخصص، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق تبعاً للمؤهل.

وسعى العايد (٢٠٠٣) إلى دراسة المشكلات التي يواجهها معلمو غرف المصادر في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة (١٥٠) معلم ومعلمة، وكشفت نتائج دراسته أن المشكلات المرتبطة بالأسرة كانت أعلى مرتبة، ثم تلتها المشكلات المرتبطة بفلسفة التعليم، ثم المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم تأتي المشكلات المتعلقة بالمعلم، وتليها التي تتعلق بالمادة التعليمية والوسائل، وفي الأخير تلك التي تتعلق بالتلاميذ. وهدفت دراسة راکز (٢٠٠٣) إلى معرفة المشكلات لدى معلمي التربية الرياضية في مدارس الدمج، واشتملت العينة على (١٤٩) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تبعاً للمتغيرات (المؤهل، والخبرة التدريسية، والجنس). أما عواد (٢٠٠٥) فقد هدفت دراسته إلى التعرف على الصعوبات التي يعانيها معلمو التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ المعاقين، وتمثلت العينة في (١٠٩) معلم ومعلمة؛ وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الصعوبات لدى معلمي التربية الخاصة؛ ولا يوجد فروق في مستوى هذه الصعوبات تبعاً للمؤهل، والخبرة التدريسية، كما بينت أن الصعوبات المتعلقة بالتلميذ المعاق كانت هي الأعلى وتليها التي تتعلق بالبيئة التعليمية، ثم أسلوب التدريس والإدارة المدرسية، وتلتها الصعوبات المتعلقة بالأسرة، وفي المرتبة الأخيرة الصعوبات التي تتعلق بالمنهج؛ وأجرى أبو فودة دراسة (٢٠٠٨) سعت إلى معرفة المشكلات التدريسية لمعلمي الصف في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) من معلمي

الصف، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لقياس المشكلات التدريسية (الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، الإشراف التربوي، ومشكلات تتعلق بالمنهج)، وبينت النتائج أن المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور نالت أعلى مرتبة، والتي تتعلق بالتلاميذ تأتي في المرتبة الثانية، ويليه التي تتعلق بالإدارة المدرسية، والمنهج، وفي المرتبة الأخيرة المتعلقة بالإشراف التربوي، وأظهرت النتائج فروقاً بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ولم تظهر فروق في النتائج تبعاً للخبرة التدريسية؛ وسعت دراسة المقيد (٢٠٠٩) إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها معلم الابتدائية في ضبط الصف، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٢٠) معلم ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة المشكلات التدريسية، وكشفت النتائج عن وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح المعلمات في المشكلات المتعلقة بضبط الصف، والإدارة، والمشكلات المتعلقة بالمعلم نفسه، كما لم تظهر فروق تبعاً للمؤهل العلمي.

وهدف مارزيك (Marzik, 2009) إلى دراسة المشكلات التي تواجه معلمي المراحل العليا بعد تحول القرن، على عينة تكونت من (٩٨) معلماً ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانة للمشكلات، توصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المشكلات التي يعاني منها معلمو المراحل العليا، تتمثل في عدم اهتمام الطلاب بالتعليم، وضغوط العمل الشديدة. وسعت السكيني (٢٠١١) إلى دراسة المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس البنين في غزة، حيث استخدمت فيها المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (٢٤٢) معلمة، واستخدمت استبانة للمشكلات التي تعانيها المعلمات شملت: المشكلات المتعلقة بالتلميذ، والمشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، والمشكلات التي تتعلق بالمهنة، وأظهرت نتائجها أن المشكلات الخاصة بالتلاميذ كانت الأعلى، وتلتها تلك التي تتعلق بالإدارة المدرسية، والتي تتعلق بالمهنة جاءت أخيراً، ولم تكشف عن وجود فروق في مستوى المشكلات تبعاً لسنوات الخبرة، والمؤهل العلم؛ وهدف العايد، والشرييني، والسيد، وكمال، وعقل (٢٠١١) إلى دراسة المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية، على عينة تكونت من (٢٢٢) معلم ومعلمة منهم (٧٦) من الإناث، و(١٥٥) من الذكور، وقد استخدمت استبانة مكونة من (٩٩) عبارة، وكشفت نتائجها عن وجود معوقات يعاني منها معلمو معاهد التربية الخاصة، كما أظهرت عدم وجود فروق في مستوى المعوقات التي تواجه المعلمين تُعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؛ وهدفت دراسة الحلو وفحجان (٢٠١٣) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، على عينة تكونت من (٤٤) من معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية في غزة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى المشكلات تبعاً للمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي)، بينما أظهرت فروقاً تبعاً لسنوات الخبرة، لصالح (١٠) سنوات؛ وهدفت دراسة السناني والشوريجي (٢٠١٤) إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها معلم التربية الرياضية في تدريس ذوي الإعاقة العقلية في مدارس الدمج على عينة مكونة من (٥٠) من المعلمين في سلطنة عمان، وكشفت النتائج عن وجود مستوى من الصعوبات تتمثل في صعوبات متعلقة بالطفل المعاق، وصعوبات تتعلق بالمعلم، وأخرى تتعلق بالبيئة المدرسية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة، يُلاحظ تباينها من حيث الأهداف والموضوعات، ما بين التعرف على المشكلات التدريسية لمعلمي الصف كما في دراسة أبو فودة (٢٠٠٨) ودراسة المقيد (٢٠٠٩)؛ وما بين التعرف على المشكلات والصعوبات التدريسية التي يواجهها معلمو غرف المصادر ومعلمو التربية الخاصة كما في دراسة العايد (٢٠٠٣)، ودراسة راكز (٢٠٠٣)، ودراسة عواد (٢٠٠٥)؛ بينما استهدفت مجموعة أخرى من الدراسات مشكلات لمعلمي المدارس العادية المتوسطة والثانوية، كدراسة كرانك وكيلى (Chrank & Killy, 1995)، ودراسة سورطي (٢٠٠٠)، ودراسة مارزيك (Marzik, 2009)، ودراسة السكني (٢٠١١)؛ في حين لم يجد الباحث - من خلال استعراضه للدراسات السابقة - ما تناول المشكلات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية، وهذا ما ميز الدراسة الحالية كونها أول دراسة تتناول المشكلات التدريسية لفئة لم تتطرق لها الدراسات السابقة في هذا المجال.

أمّا عند مقارنة حجم العينات في الدراسات السابقة والتي تتراوح ما بين (٩٨ - ٢٤٢)، باستثناء دراسة المقيد (٢٠٠٩)، والتي تكونت من (٥٢٠)، والتي تُعتبر الأكبر حجماً؛ وبالتالي تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث حجم العينة والتي بلغ عددها (٦٢) معلماً ومعلمة على الرغم من أنها أقل بقليل من عينات الدراسات السابقة إلا أنها تُعتبر مناسبة وممثلة لمجتمع الدراسة لأنها تشكل ما نسبته ١٤,١٦٪ من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٤٣٨) معلماً ومعلمة (عليان وغنيم، ٢٠٠٠؛ المنيزل وغرابية، ٢٠١٠).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة، وتمثلت جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في أنها شكلت إطاراً نظرياً جيداً، حيث استفاد منها الباحث في بلورة الأفكار المتعلقة بتصميم أدوات الدراسة؛ وكذلك في إثراء الإطار النظري وتفسير نتائج البحث؛ ويضيف الباحث أن الدراسة الحالية قد تمهد للباحثين والمختصين في مجال التربية الخاصة بشكل عام، والإعاقة العقلية بشكل خاص، لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال المهم والخصب وذلك لمد الأدب النظري بأبرز المشكلات التدريسية في فصول التربية الخاصة الملحق بالمدارس العادية، مما يساهم بشكل مباشر وغير مباشر في تطوير وتصميم البرامج التربوية والتعليمية والتدريبية الخاصة بمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة التي تهتم بتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكذلك قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تطوير أساليب وطرق التدريس المعاقين عقلياً وتطوير تصاميم الخطط التربوية لمعلمي الإعاقة العقلية. وأخيراً تسعى الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الدراسة الخاص بقياس المشكلات التدريسية لمعلمي الإعاقة العقلية البسيطة.

منهج الدراسة وأدواتها وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بدراسة المشكلة أو الظاهرة من حيث خصائصها، وعناصرها، وأشكالها، والعوامل التي تؤثر فيها (عليان وغنيم، ٢٠٠٠: ٤٢). ويبرر الباحث استخدام هذا المنهج في كونه مستخدم في أغلب الدراسات التربوية والإنسانية، حيث أنه يسمح برصد المشكلة بطريقة كمية ونوعية ومتابعتها في فترة زمنية محددة، والتعرف عليها من حيث المحتوى والمضمون من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم الوصول إلى النتائج وتعميمها.

وصف مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع "الدراسة الحالية" في مجتمع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٤٣٨) معلماً ومعلمة بفصول التربية الفكرية الملحقة في المدارس العادية، ٢٠٠ منهم إناث و٢٣٨ ذكور (وزارة التربية والتعليم - منطقة الرياض، يناير، ٢٠١٩).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في مدينة الرياض، بنسبة (١٤,١٦٪)، بواقع (٢٧) وبنسبة (٦,١٦٥٪) من الإناث؛ و(٣٥) بنسبة (٧,٩٩٪) من الذكور تم أخذهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، والتي يعرفها عليان وغنيم (٢٠٠٠: ١٣٨) بأنها "طريقة لجمع البيانات من عناصر محددة، بأسلوب معين من جميع عناصر مجتمع الدراسة بما يحقق الهدف من الدراسة".

أداة الدراسة

استبانة (إعداد الباحث): اطلع الباحث على بعض الدراسات التي تناولت المشكلات التدريسية، ومنها دراسة عواد (٢٠٠٥) ودراسة السبيعي (٢٠١١)؛ ودراسة صالح (٢٠١٢)؛ ودراسة العايد، الشربيني، كمال، وعقل (٢٠١١)؛ ودراسة الحلو وفحجان (٢٠١٣)؛ ودراسة الحميضة (٢٠١٣)؛ وسعد (٢٠١٣)؛ والسنانى والشوريجي (٢٠١٤) والتي شكلت إطاراً نظرياً استفاد منه الباحث في إعداد مقياس للمشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية "موضوع الدراسة الحالية"، الذي تكون من (٣٦) عبارة في صورته النهائية، موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي: المشكلات التدريسية المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية، المشكلات المتعلقة بمناهج تدريس المعاقين عقلياً، المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية، المشكلات المتعلقة بعملية كيفية تقويم المعاقين عقلياً، المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور بتعليم المعاقين عقلياً.

الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات):

أولاً: الصدق: ١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتحقق صدق أداة الدراسة ظاهرياً وصلاحيه للتطبيق، قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين^١ من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال، وذلك بغرض التحكيم، وأفاد ذلك بمجموعة من التعديلات لبعض العناصر والجدول التالي يبين ذلك:

١ اسماء المحكمين:

- ١ - أ.د. صلاح الدين فرح عطا الله، الأستاذ بجامعة الملك سعود.
- ٢ - د. عبد الكريم بن حسين الحسين، أستاذ مشارك، جامعة الملك سعود.
- ٣ - د. هنادي عيسى مهنا، أستاذ مشارك، جامعة الأمير سطام.
- ٤ - د. منتصر كمال الدين أحمد، أستاذ مشارك، جامعة الملك فيصل.
- ٥ - د. فارس بن حسين القحطاني، أستاذ مساعد، جامعة جدة.
- ٦ - د. الدود يوسف الدود أحمد، أستاذ مساعد، جامعة جازان.

جدول (١). العبارات قبل التعديل وبعد التعديل.

قبل التعديل	بعد التعديل	قبل التعديل	بعد التعديل
المنهج	المناهج	نجاعة الطرائق والأساليب التدريسية	تقييم مدى نجاح الطرق والأساليب
تعلم القراءة للمعاقين عقلياً	تعلم القراءة من قبل المعاقين	بسبب انطباع أولياء	من بدلاً عن بسبب
كيفية تطبيق برنامج التقويم	أحتاج إلى مزيد من الوقت والدعم لتطبيق التقويم	تقييم المعاقين عقلياً	أعاني من صعوبة في تقييم طلابي المعاقين
صعوبة تقويم المعاقين عقلياً في المجال المهاري	أعاني من صعوبة تقويم طلابي المعاقين فكرياً في المجال المهاري	وجود إعاقات أخرى بجانب الإعاقة العقلية	يربطني وجود إعاقات أخرى بجانب الإعاقة العقلية تؤثر على جوانب التقويم

٢. صدق البناء: للتحقق من صدق البناء الداخلي لعبارات المقياس قام الباحث باستخراج معاملات ارتباط الفقرات ببعضها البعض مع الدرجة الكلية للمقياس عن معادلة ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين نتائج الإجراء:

جدول (٢). يوضح الارتباط والتميز للتحقق من صدق البناء الداخلي لفقرات المقياس.

العبارات	الارتباط	التميز	العبارات	الارتباط	التميز	العبارات	الارتباط	التميز
١	٠,٠٠٠١	١,١٠٠	١٧	٠,٢٦٨	٠,٣٥٠	٣٣	٠,٥٤٩	٠,٦٤٣
٢	٠,٧٥٣	٠,٨٩٤	١٨	٠,٠٧٣ - ❖	٠,١٠٣ -	٣٤	٠,٦٤١	٠,٨٠٦
٣	٠,٧١٩	٠,٩٤٨	١٩	٠,٢٨٧	٠,٣٧٣	٣٥	٠,٢٣٧	٠,٢٩٢
٤	٠,٦٥٥	٠,٨٢٩	٢٠	٠,٥٢٧	٠,٦٦٥	٣٦	٠,٤٦٣	٠,٥٢٧
٥	٠,٦٩٢	٠,٧٤٢	٢١	٠,٤٤٢	٠,٤٦٨	٣٧	٠,٤٦٠	٠,٥٨٢
٦	٠,٧٥١	٠,٨٤٥	٢٢	٠,٤٥٩	٠,٦٠٢	٣٨	٠,٥١٣	٠,٥٩٠
٧	٠,٧٦٦	٠,٩١١	٢٣	٠,٥٠٩	٠,٥٨٦	٣٩	٠,٢٦٩	٠,٣٣٦
٨	٠,٧٧٦	٠,٨٥١	٢٤	٠,٥٧٨	٠,٧١٧	٤٠	٠,١٠٦❖	٠,١٣٥
٩	٠,٥٧١	٠,٦٨٢	٢٥	٠,٥٢٧	٠,٦٦١	٤١	٠,٤٤٩	٠,٦٠٥
١٠	٠,٠٨٨ - ❖	٠,١٠٢ -	٢٦	٠,٤٣١	٠,٤٩٤	٤٢	٠,٣٧٩	٠,٤٨٥
١١	٠,٠٤١❖	٠,٠٤٤	٢٧	٠,٢٠٨	٠,٢٧٩	٤٣	٠,١٤٢ - ❖	٠,١٤٥ -
١٢	٠,١٠٢❖	٠,١٢٢	٢٨	٠,٢١٨	٠,٢٤٢	٤٤	٠,١٧٠❖	٠,١٩٤
١٣	٠,٣٢٩	٠,٤١٦	٢٩	٠,٠٧٩❖	٠,٠٩٩	٤٥	٠,١٣٧❖	٠,١٤٨
١٤	٠,٢٣٥	٠,٢٧٠	٣٠	٠,٤٤٨	٠,٥٣٦	٤٦	٠,٠٩٤❖	٠,٠٩٤
١٥	٠,٣٤٨	٠,٤٣٣	٣١	٠,٤٤٧	٠,٥٤٧	٤٧	٠,٠٥١❖	٠,٠٥٩
١٦	٠,٢٣٢	٠,٢٧٧	٣٢	٠,٤٨٠	٠,٦١٠	٤٨	٠,٠١٨❖	٠,٠٧٣

❖ عبارات سالبة صفرية وضعيفة الارتباط.

من الجدول أعلاه يلاحظ أن غالبية قيم الارتباط بين فقرات المقياس ذات ارتباط قوي جداً، باستثناء العبارات ذات العلامة (❖)، رقم (١٠، ١٨، ٤٣) فهي عبارات سالبة، والعبارات (١٢، ٤٠، ٤٤، ٤٥) ضعيفة الارتباط أما العبارات (١١، ٢٩، ٤٦، ٤٧، ٤٨) صفرية الارتباط، لذا رأى الباحث حذف هذه العبارات (الضعيفة والسالبة والصفرية) حتى لا يتأثر الثبات للمقياس وبالتالي يصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٦) فقرة.

جدول (٣). يبين العبارات التي تم حذفها وسبب الحذف.

العبارات التي تم حذفها	سبب حذفها	العبارات التي تم حذفها	سبب حذفها
١٠	سلبية الارتباط	٤٣	سلبية
١١	صفري	٤٤	ضعيفة
١٢	ضعيفة	٤٥	ضعيفة
١٨	سالية	٤٦	صفري
٢٩	صفري	٤٧	صفري
٤٠	ضعيفة	٤٨	صفري

ثانياً: الثبات: للتحقق من معرفة ثبات أداة الدراسة (الاختبار) ومدى صلاحيتها للتطبيق قام الباحث باستخراج معاملات الثبات للفقرات وللدرجة الكلية للاختبار، وذلك باستخراج معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد حذف العبارات الضعيفة والسالية، والصفري المشار إليها بالجدول (٣) والتي أظهرت النتائج الموضحة بالجدول أدناه:

جدول (٤). يبين الدرجة الكلية لمعاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ للثبات
٣٦	٠,٩٣٩

جدول (٥). يبين الدرجة الكلية لمعاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية للثبات.

جزء أ		جزء ب		سبيرمان برون	
عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	جزء أ	جزء ب
١٨	٠,٩١٥	١٨	٠,٨٧٥	٠,٨٦٧	٠,٨٦٧

جدول (٦). يبين نتائج ألفا كرونباخ لمعاملات الثبات لجميع فقرات مقياس المشكلات التدريسية.

العبارات	الارتباط	معامل ألفا كرونباخ	العبارات	الارتباط	معامل ألفا كرونباخ	العبارات	الارتباط	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٦٥٥	٠,٩٣٦	١٣	٠,٤١١	٠,٩٣٨	٢٥	٠,٦٩٨	٠,٩٣٦
٢	٠,٦٥٥	٠,٩٣٦	١٤	٠,٤٣٥	٠,٩٣٨	٢٦	٠,٧٤٢	٠,٩٣٦
٣	٠,٦٣٥	٠,٩٣٦	١٥	٠,٥٣٢	٠,٩٣٧	٢٧	٠,٧٥١	٠,٩٣٦
٤	٠,٦٢٧	٠,٩٣٦	١٦	٠,٧٤٢	٠,٩٣٦	٢٨	٠,٧١٥	٠,٩٣٦
٥	٠,٦٩٥	٠,٩٣٦	١٧	٠,٦٥٣	٠,٩٣٦	٢٩	٠,٦٤٣	٠,٩٣٦
٦	٠,٦١٠	٠,٩٣٧	١٨	٠,٧٢١	٠,٩٣٦	٣٠	٠,٤٢٢	٠,٩٣٨
٧	٠,٥٧٨	٠,٩٣٧	١٩	٠,٧٢٨	٠,٩٣٦	٣١	٠,٦٧٥	٠,٩٣٦
٨	٠,٥٧٢	٠,٩٣٧	٢٠	٠,٦٥٣	٠,٩٣٦	٣٢	٠,٧٤٢	٠,٩٣٦
٩	٠,٦٧٩	٠,٩٣٦	٢١	٠,٦١٣	٠,٩٣٦	٣٣	٠,٧١٣	٠,٩٣٦
١٠	٠,٤٥٨	٠,٩٣٧	٢٢	٠,٧٠٩	٠,٩٣٦	٣٤	٠,٤٦٢	٠,٩٣٧
١١	٠,٥٨٨	٠,٩٣٨	٢٣	٠,٥٧٥	٠,٩٣٧	٣٥	٠,٥٢٥	٠,٩٣٦
١٢	٠,٤١١	٠,٩٣٧	٢٤	٠,٥٣٧	٠,٩٣٧	٣٦	٠,٦٧٤	٠,٩٣٧

يلاحظ من الجدول أعلاه (٤، ٥) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩٣٩) وطريقة التجزئة النصفية تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩١٥ - ٠,٨٧٥)، سبيرمان - براون (٠,٨٦٧) في كلا النصفين، وهذا يشير إلى ارتفاع درجة الثبات للدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٦) يبين أن معاملات ألفا كرونباخ لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٩٣٦ - ٠,٩٣٨)، مما يؤكد تمتع فقرات الاختبار بدرجات ثبات عالية.

الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات: بعد أن قام الباحث بعملية جمع البيانات وتبويبها، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، قام باستخدام مجموعة الحزم الإحصائية لمعالجة البيانات (SPSS)، حيث استخدم منها، مجموعة من الاختبارات تمثلت في: اختبار (ت) للعينة الواحدة المستقلة لمعرفة مستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومعرفة الفروق في مستوى هذه المشكلات التدريسية، وفقاً لأبعاد المقياس، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين، واختبار مان وتني اللامعلمي للعينتين المستقلتين، واختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لمعرفة الفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي).

عرض النتائج ومناقشتها

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الرئيس: ما المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للعينة الواحدة المستقلة لجميع أبعاد المقياس، والذي يبين النتائج الموضحة بالجدول أدناه:

جدول (٧). يبين الفروق في مستوى المشكلات التدريسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وفقاً لأبعاد المقياس.

أبعاد المشكلات التدريسية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المشكلات التدريسية المتعلقة بصياغة الأهداف	٦٢	٢٥,١٢	٨,٤٥٣	٢٨,٨	٣,٤٣٥ -	٦١	٠,٠٠
المشكلات المتعلقة بمناهج تدريس ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	٦٢	٣٢,٠٨	٦,٣١٧٥	٢٨,٨	٤,٠٨٩	٦١	٠,٠٠٠
المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية وأساليب تدريس ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	٦٢	٣٢,٤٣	٩,٢٤٤	٣٥,٢	٢,٣٥٥ -	٦١	٠,٠٢
المشكلات المتعلقة بعملية تقويم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	٦٢	٣٥,٦٦	١٠,٤٩٦	٣٨,٤	٢,٠٥٥ -	٦١	٠,٠٤
المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور بتعليم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	٦٢	٢٥,١٣	٦,٧٧٤	٢٢,٤	٣,١٧٢	٦١	٠,٠٠٢

من الجدول (٧) أعلاه يلاحظ أن المشكلات التي تتعلق بعملية تقويم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة نالت أعلى رتبة بوسط حسابي (٣٥,٦٦) وتليها المشكلات التي تتعلق بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية بوسط حسابي

(٣٢،٤٣)، ثم تأتي التي تتعلق بالمنهج الخاصة بتدريس ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية بوسط حسابي (٣٢،٠٨)، وفي المرتبة قبل الأخيرة كانت المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور بتعليم ذوي الإعاقة حيث بلغ الوسط الحسابي لها (٢٥،١٣)، بينما نالت المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٢٤،١٢)، وتوافق هذه النتيجة نتائج دراسات كل من (سورطي، ٢٠٠٠؛ العايد، ٢٠٠٣؛ عواد، ٢٠٠٥؛ أبو فودة، ٢٠٠٨؛ المقيد، ٢٠٠٩؛ مازريك، ٢٠٠٩؛ Mazzrik, 2009؛ السكني، ٢٠١١). حيث أظهرت هذه الدراسات فروقاً في مستوى المشكلات تبعاً لأبعاد المشكلات التدريسية التي يعانها المعلمون، حيث توصل سورطي (٢٠٠٠) إلى أن المشكلات المتعلقة بالطلاب كانت هي الأعلى، ثم المتعلقة بالمنهج التربوية، والإدارة، والإشراف التربوي، وتلتها المشكلات التي تتعلق بالبيئة المدرسية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الخاصة بالمهنة، بينما أظهرت نتائج العايد (٢٠٠٣) أن المشكلات المرتبطة بالأسرة كانت أعلى مرتبة، ثم تلتها المشكلات المرتبطة بفلسفة التعليم، ثم المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم تأتي المشكلات المتعلقة بالمعلم، وتليها التي تتعلق بالمادة التعليمية والوسائل، وفي الأخير تلك التي تتعلق بالتلاميذ، بينما توصل أبو فودة (٢٠٠٥) إلى أن المشكلات المتعلقة باهتمام أولياء الأمور هي الأعلى، والتي تتعلق بالتلاميذ في المرتبة الثانية، وتليها المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية، والمنهج، وفي المرتبة الأخيرة المتعلقة بالإشراف التربوي، كما أظهرت نتائج دراسة عواد (٢٠٠٥) أن المشكلات المتعلقة بالتلميذ المعاق هي الأعلى وتلتها التي تتعلق بالبيئة التعليمية، ثم أسلوب التدريس والإدارة المدرسية، والمتعلقة بالأسرة، وفي المرتبة الأخيرة التي تتعلق بالمنهج، في حين أشار السكني (٢٠١١) إلى أن المشكلات الخاصة بالتلاميذ كانت هي الأعلى، وتلتها تلك التي تتعلق بالإدارة المدرسية، والتي تتعلق بالمهنة جاءت أخيراً؛ ويستنتج الباحث من ذلك وجود مجموعة من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، متمثلة في: أولاً مشكلات تتعلق بعملية التقويم والوسائل التعليمية وأساليب التدريس، وكذلك مشكلات تتعلق بالمنهج التربوي، وعدم اهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم المعاقين عقلياً، وصياغة الأهداف التعليمية والتربوية.

ويرى الباحث أنه على الرغم من الجهود المبذولة لمعالجة المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية إلا أن وجود هذه المشكلات له أثراً سلبياً على تعليم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كالمشكلات الخاصة بصياغة الأهداف، والمنهج، واختيار الوسائل والأساليب التدريسية، ومشكلات التقويم، واهتمام الوالدين، ونظراً للأدوار المتعددة والمتشعبة لمعلمي التربية الخاصة عامةً وذوي الإعاقة العقلية على وجه الخصوص يؤكد الباحث ضرورة التدريب المهني المستمر لمهارات أساليب تشخيص وحل مثل هذه المشكلات، من خلال التعرف على واستخدام استراتيجيات التدريس الحديث، والحوار والمناقشة، مما يساهم بشكل إيجابي في الحد من أثر هذه المشكلات على التلاميذ.

عرض ومناقشة السؤال الفرعي الأول: ما مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية. وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات الواحدة المستقلة والذي يبين النتائج الموضحة بالجدول أدناه:

جدول (٨). يبين نتيجة اختبار (ت) للعينة الواحدة المستقلة لمعرفة مستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

مستوى المشكلات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
	٦٢	١٥٠.٤٢	١٤٤	٣٠.٨٢	٣٤.٣٥	٦١	٠.٠٠

يتبين من الجدول (٨) أعلاه أن الوسط الحسابي لمستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، بلغ (١٥٠.٤٢) عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠٠)، وهو يزيد عن الوسط الحسابي الفرضي (القيمة المحكية) بـ (٦.٤٢) حيث بلغت قيمته (١٤٤)، مما يعني وجود مستوى مرتفع من المشكلات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة في المدارس العادية، وهذه النتيجة أكدت نتائج دراسات مارزيك (Marzik, 2009)؛ سورطي (٢٠٠٠)؛ عواد (٢٠٠٥)؛ أبو فودة (٢٠٠٨)؛ السناني والشوريجي (٢٠١٤) فقد بينت جميعها وجود صعوبات ومشكلات يعاني منها معلم التربية الخاصة.

ويرى الباحث أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية بالمدارس العادية قد يعانون من كثير من المشكلات التدريسية التي قد تؤثر بشكل كبير على أدائهم، وعلى التلاميذ، والمدارس التي يعملون بها، وذلك نتيجة للضغوطات والأعباء التدريسية والإدارية، والإشراف، التي تقع على عاتقهم أثناء القيام بتدريس ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والتعامل معهم، وحسبما ذكر العايد (٢٠٠٣) السناني والشوريجي (٢٠١٤) بعض الصعوبات والمشكلات التدريسية المتمثلة بعدم توفر فرص التدريب للتطور المهني المستمر، وضعف إعداد معلم التربية الخاصة، والقصور في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لذوي الإعاقة العقلية، إضافة إلى المشكلات التي ترتبط بالمنهج الدراسي والبرامج التربوية والتعليمية، وقلة فرص الاندماج مع العاديين، وهذا بخلاف المشكلات المتعلقة بالأسرة والإدارة المدرسية، والمتمثلة في عدم متابعة الواجبات المنزلية، وضعف المعرفة باللوائح والنظم الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وقد لا تلبي المدرسة أحياناً احتياجات الطفل المعاق عقلياً، ويضيف الباحث مجموعة المشكلات التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية والتي تتمثل في: صعوبة صياغة الأهداف التعليمية، ومشكلات تتعلق بمنهج تدريس المعاقين عقلياً، إضافة إلى تلك التي تتعلق بالوسائل التعليمية والأساليب التدريسية، بجانب المشكلات المتعلقة بعملية التقويم، وعدم اهتمام أولياء الأمور بتعليم المعاقين عقلياً.

ويعزو الباحث هذه المشكلات إلى أن معلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية يتعامل مع فئة ذات خصائص معرفية، وانفعالية، وسلوكية، واجتماعية استثنائية، مما يتطلب تهيئة التلاميذ جيداً للعملية التدريسية واختيار الوسائل والأساليب التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، أو ربما عاد ذلك إلى قلة فرص التدريب

المهني الكافية والمستمرة، وقلة الخبرة التدريسية، أو عدم الإلمام الجيد بخصائصهم التعليمية فضلاً عن عدم اهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم المعاقين ومتابعتهم.

عرض ومناقشة السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، واختبار مان وتني اللامعلمي، واختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي فبينت النتائج الموضحة بالجدول أدناه:

جدول (٩). نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للفروق بين الذكور والإناث في مستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	٣٥	١٥٠,٣٧	٣٠,٤٦	٠,٠١٤ -	٦٠	٠,٩٩
إناث	٢٧	١٥٠,٤٨	٣١,٨٦			

جدول (١٠). يبين نتيجة اختبار مان وتني اللامعلمي للعينتين المستقلتين للتحقق من الفروق في مستوى المشكلات التدريسية بين الذكور والإناث.

النوع	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة u	قيمة Z	قيمة W	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	٣٥	١٠٨٨,٥٠	٣١,١٠	٤٥٨,٥٠٠	٠,١٩٩ -	١٠٨٨,٥٠٠	٠,٨٤٢
إناث	٢٧	٨٦٤,٥٠	٣٢,٠٢				
المجموع	٦٢						

جدول (١١). يبين نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المشكلات التدريسية حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، طبيعة العمل، وسنوات الخبرة)

مستوى الفروق وفقاً للمتغيرات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١٥,٥٧٥	٠,٣٤٦	٤٥	٠,٩٧٧
	داخل المجموعات	٥,٦٦٧	٠,٣٥٤	١٦	
	المجموع	٢١,٢٤٢		٦١	
طبيعة العمل	بين المجموعات	١٩,١٨٨	٠,٤٢٦	٤٥	١,١٠٦
	داخل المجموعات	٦,١٦٧	٠,٣٨٥	١٦	
	المجموع	٢٥,٣٥٥		٦١	
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢٦,٧٠٤	٠,٥٩٣	٤٥	٠,٨٥٠
	داخل المجموعات	١١,١٦٧	٠,٦٩٨	١٦	
	المجموع	٣٧,٨٧١		٦١	

من الجدول (٩) أعلاه يتضح عدم وجود فروق في مستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية تُعزى للنوع (ذكور/ إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) للاختبار (٠,٠١٤ -) عند مستوى دلالة (٠,٩٩) وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يؤكد عدم وجود فروق في مستوى المشكلات التدريسية بين الجنسين، نظراً لتباين عدد العينتين، إذ أن عدد الذكور (٣٥)، والإناث (٢٧) وللتأكد من عدم وجود فروق في مستوى المشكلات التدريسية والتي أظهرها اختبار ت للعينتين رأى الباحث ضرورة التحقق من ذلك أيضاً باستخدام مقياس مان وتني اللامعلمي الذي أظهر النتائج الموضحة بالجدول (١٠) والذي يتضح فيه أن متوسطات الرتب للذكور (٣١,١٠)، وللإناث (٣٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٨٤٢) وهي غير دالة إحصائياً وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى المشكلات التدريسية وهذا ما أشارت إليه نتيجة الجدول (٩) وأكدته نتائج دراسات (سورطي، ٢٠٠٠؛ راکز، ٢٠٠٣؛ عواد، ٢٠٠٥؛ السكني، ٢٠١١؛ العايد، والشربيني، والسيد، وكمال، وعقل، ٢٠١١)، بينما عارضته نتائج دراسات أبو فودة (٢٠٠٨)؛ والمقيد (٢٠٠٩)؛ والحلو وفحجان (٢٠١٣) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التدريسية بين الجنسين.

وبالنظر إلى الجدول (١١) والذي يبين نتيجة اختبار تحليل التباين، اختبار (ف) للفروق في مستوى المشكلات التدريسية للمتغيرات، المؤهل العلمي، طبيعة العمل، وسنوات الخبرة، الذي يبين أن قيم (ف) جميعها غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية وهذه النتائج تؤكد نتائج دراسات (سورطي، ٢٠٠٠؛ راکز، ٢٠٠٣؛ عواد، ٢٠٠٥؛ أبو فودة، ٢٠٠٨؛ المقيد، ٢٠٠٩؛ السكني، ٢٠١١؛ العايد، والشربيني، والسيد، وكمال، وعقل، ٢٠١١؛ الحلو وفحجان، ٢٠١٣)، بينما لم تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سورطي (٢٠٠٠) والتي بينت وجود فروق في مستوى المشكلات التدريسية تبعاً للمؤهل العلمي.

ويرى الباحث أن المعلم باعتباره أحد أهم مقومات وركائز العملية التعليمية والتربوية، فهو يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ويقوم باختيار الأساليب والأنشطة الخبرات التعليمية التي يحتاجها ذوو الإعاقة العقلية في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، والطرق التدريسية، والتحقق من تحقيق الأهداف التربوية من خلال القيام بعملية التقويم، فهو بذلك يكون عرضة لمواجهة العديد من المشكلات التدريسية مما يجعله غير قادرٍ على الأداء الفعال، وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدة مصادر منها: الإدارة المدرسية، أو عدم تعاون الأسرة وتجاوبها، وربما كان السببين معاً. مما ينعكس سلباً على نجاح العملية التعليمية المتمثلة في العلاقة الإيجابية والعمل التكاملي بين المعلم و الطالب وإدارة المدرسة والأسرة.

النوصيات والمقترحات

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بالآتي:

- ١ - إعداد الدورات التدريبية وورش العمل لإعداد معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول التربية الفكرية وتأهيلهم في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تمكن الجميع من التعلم.
- ٢ - ضرورة توعية أولياء الأمور بأهمية تعليم المعاقين عقلياً في الفصول المدمجة في المدارس العادية، لما لها من إيجابيات على المستوى التعليمي والاجتماعي.
- ٣ - عقد الدورات التدريبية للمعلمين عن طرق وأساليب تقويم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- ٤ - إجراء دراسات مقارنة عن المشكلات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في منطقة أخرى ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
- ٥ - دراسة المشكلات التدريسية وربطها ببعض المتغيرات الشخصية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس العادية.

المراجع

المراجع العربية

- أبو فودة، أحمد (٢٠٠٨). *المشكلات التدريسية لدى معلمي الصف في المدارس الحكومية، وسبل الحد منها*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الببلاوي، إيهاب (٢٠١٦). *توعية المجتمع بالإعاقة: الفئات - الأسباب - الوقاية*. (ط٦)، الرياض، دار الزهراء.
- الحميضة، عبد العزيز عثمان (٢٠١٣). *أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي اللغة العربية في مدارس تعليم الكبار المتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظرهم، الحلول والمقترحات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (٢٠١٦). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. (ط٥)، عمان، دار الفكر ناشرون.
- الدخيل، علي فهد؛ وأبو القاسم، عوض الله محمد (٢٠١٩). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة*، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٣٠ (١) ١٥٢ - ١٨١.
- الديحان، محمد عبد الرحمن (١٩٩٩). *مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي*، مجلة رسالة الخليج العربي، ٢٠ (٧١).
- راكز، إبراهيم (٢٠٠٣). *المشكلات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية والتعليم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- السبيعي، فهد محمد (٢٠١١). *المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- سعد، أحمد محمد (٢٠١٣). *المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣٠).
- السكني، هبة يوسف (٢٠١١). *مشكلات معلمات الذكور في المدارس الحكومية في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سلامة، سهير محمد (٢٠٠٢). *التربية الخاصة للمعاقين بين العزل والدمج*، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- سليمان، عبد الرحمن سيد؛ والببلاوي، إيهاب؛ وعبد الحميد، أشرف (٢٠١٣). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. (ط٣)، الرياض، دار الزهراء.
- السناني، يسرى جمعة، والشوريجي، سحر أحمد (٢٠١٤). *الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في مدارس الدمج بالتعليم الأساسي بسلطنة عمان*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥، (١٥٣ - ١٨١).

- سورطي، يزيد (٢٠٠٠). مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (١٨).
- الشخص، عبد العزيز السيد؛ والكيلاني، السيد أحمد؛ وأحمد مروة كمال (٢٠١٧). مقياس المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مجلة الإرشاد النفسي، ٤٩ (٥٦٥ - ٦٥٨).
- صالح، رنين أحمد (٢٠١٢). درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- العايد، واصف سلامة (٢٠٠٣). مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العايد، واصف؛ الشربيني، السيد كامل؛ كمال، سعيد؛ وعقل، سمير محمد (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٦٤).
- علاوة، الحلو محمد؛ فحجان، سامي خليل (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١ - ١٩)، ٣.
- عليان، مصطفى ربحي؛ غنيم، عثمان محمد (٢٠٠٠). مناهج البحث العلمي: النظرية والتطبيق، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عواد، يوسف ذياب (٢٠٠٥). بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين، مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، عمان.
- متولي، فكري عاطف (٢٠١٥). الإعاقة العقلية: المدخل - النظريات المفسرة - طرق الوقاية. (ط١)، الرياض، مكتبة الرشد.
- المقيد، عارف (٢٠٠٩). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث سبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- موقع وزارة التربية والتعليم - منطقة الرياض، يناير، ٢٠١٩.
- يحيى، خولة أحمد (٢٠١٤). البرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة. (ط٥)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

References

- Aldakhil, A. (2017). Exploring Inclusion, Disability and the Label of Intellectual Disability: Saudi Teachers' Experiences and Perspectives. *PhD thesis*, University of Sheffield.
- Aldakhil, A. (2019). Diabolism in Saudi Mainstream Schools: Disabled Teachers' Experiences and Perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: A Teacher's Education Guide*. UNESCO Paris.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine our Future*. New York: Teachers College Press.
- Mazzrik, J. (2009). Teachers – Problems: What is Considered as Problems, Among the Main Teachers Activities, by Hungarian Teachers "University of Pace, Hungary, 7 23- 12.
- Villa, R., & Thousand, J. (2000). *Restructuring for Caring and Effective Education* (2nd ed.). MA: Brookes Publishing.

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى
تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية بمحافظة محايل عسير

عبدالرحمن إبراهيم علي عسيري

باحث دكتوراه مناهج وطرق التدريس العامة
معلم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير
المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٩/٨/١٤٤٠هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٤/٩/١٤٤٠هـ)

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية بمحافظة محايل عسير

عبدالرحمن إبراهيم علي عسيري

باحث دكتوراه مناهج وطرق التدريس العامة

معلم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة تعرف استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تضمنت (٢٥) تلميذاً، ومجموعة ضابطة تضمنت (٢٥) تلميذاً، وقد أعد الباحث اختباراً في مهارات الفهم القرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠١) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة: الحرفية والاستنتاجية والنقدية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة.

The Effectiveness of the Knowledge-based Strategy in the Development of Some Reading Comprehension Skills among the Fourth - grade Pupils in the Arabic Language in Mahayel Asir Governorate

Abdulrahman Ibrahim Ali Asiri

Teacher - General Directorate of Education in Asir Province
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this study is to identify the use of the proposed strategy based on the knowledge of Arabic language to develop the skills of academic comprehension among fourth - grade students in Mahayel Asir Governorate. The study sample consists of (50) fourth - grade students at the Department of Education, The results of the study show that there are statistically significant variations between the mean scores of the students of the experimental group and the control group at the level of (0.01) in the post-test application of the reading comprehension test with its three levels; the literal, the deductive and the critical in favor of the students of the experimental group.

Keywords: Reading comprehension, the knowledge-based strategy.

المقدمة ومشكلة الدراسة

تُعد اللغة العربية وسيلة أساسية للإنسان للتعبير عن نفسه ومشاعره والتواصل مع الآخرين، فهي مهمة للتعايش والتناغم للفرد مع مجتمعه، بل أنها تعد ركيزة ضرورية للحياة اليومية البسيطة. وتشتمل اللغة على فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وكل فن من هذه الفنون الأربعة وثيق الصلة بالفنون الأخرى بطرق مختلفة ومتنوعة، وما يؤثر في واحد منها يؤثر في باقيها، ولكن المكون الرئيس لتداخل العلاقات فيما بينها هو الألفاظ، أو الكلمات التي يسمعها المتعلم ويقرأها ويفهمها (المنتشري، ٢٠١٤).

وللقراءة كأحد فنون اللغة أهمية كبيرة بالنسبة للفرد " فهي وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، وذلك أن الفرد لا يمكن أن يتقدم، أو ينمي نفسه بدون تعرف وسائل ذلك التقدم، وتلك التنمية، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة، والقراءة الجادة المستمرة، وما يُظن أن مخترعاً عظيماً أو أديباً بارعاً ولد هكذا، بل إن الاختراع والابتكار وليد العناية والمعاناة ووليد القراءة" (يونس، ٢٠٠٥). والقراءة وحدها لا تكفي، فلا بد من فهم المادة المقروءة بشكل يساهم في الاستفادة منها، وهو ما يبرز أهمية الفهم القرائي؛ حيث إن غاية تعلم اللغة هي إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مهارات فهم المقروء، في أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية (سلطان، ٢٠١٣).

وللفهم القرائي مهارات تشمل: المهارات الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية (فضل الله، ٢٠١١). ويندرج تحت كل نوع من هذه المهارات مجموعة من المهارات الفرعية مثل: التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص، والتنبؤ بالمعنى من خلال سياق النص، والتنبؤ بنهاية الموضوع من خلال سياق النص، ومعرفة المعنى المباشر، والتوصل للمعاني الخفية، والتوصل للفكرة الرئيسة، وذكر التفاصيل التي تتضمنها الأفكار الرئيسة، وتنظيم الأفكار التي يتم التوصل إليها تنظيمًا منطقيًا، وتحديد المعلومات المهمة في النص، وتلخيص النص، ونقد الموضوع نقداً موضوعياً، والقدرة على تكوين أسئلة بعد كل فقرة، والقدرة على تكوين أسئلة بعد الانتهاء من قراءة النص، وحل المشكلات في هذه المادة المقروءة (لافي، ٢٠١١).

وتعد تنمية مهارات الفهم القرائي أحد أهداف تعليم اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، حيث أوصت مناهج اللغة العربية المطورة إلى ضرورة تنمية قدرة التلميذ على التفكير السليم، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، ودقة الملاحظة من خلال استخدام الأنشطة اللغوية المختلفة، وتعرف المعاني العامة، والتفاصيل المهمة في المادة المقروءة، واستنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وتحديد المعاني غير المألوفة من خلال السياق اللغوي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

ويشير واقع تعلم اللغة العربية إلى وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية وقد انعكس ذلك سلباً على تنمية مهارات اللغة الأخرى (الرشيد، ٢٠١٥؛ الشهري، ٢٠١٢).

ولعلاج هذا الضعف قدمت البحوث والدراسات السابقة محاولات عديدة للتغلب عليه؛ حيث أوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واختيار الاستراتيجيات التي تسهم في تنميتها. (الرشيد، ٢٠١٥؛ الشهري، ٢٠١٢؛ عدنان، ٢٠١٢).

ولعل من الاستراتيجيات التي قد تعالج هذا الضعف؛ استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهي كما ذكر ريكي وستاسي (Rickey & Stacy, 2010) تعني وعي التلاميذ بتفكيرهم ومحاولتهم لتنظيم خطواتهم تجاه حل مشكلة معينة. وقد أشار (الغامدي، ٢٠١٥) إلى اتفاق معظم التربويين على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية في تنمية الفهم القرائي بمهاراته المختلفة ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التنبؤ، والتساؤل الذاتي، والتلخيص.

وهناك عدد من البحوث والدراسات السابقة اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد أشارت دراسة جونج (Jeong, 2013) إلى فعالية استخدام استراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، وأشارت دراسة عليوة (٢٠١٠) إلى فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة المختارة: (التساؤل الذاتي، وتدوين الملاحظات، والتلخيص) في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية، كما أشارت دراسة محمود (٢٠١٢) إلى فعالية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة.

وفي ضوء ذلك يسعى البحث الحالي إلى بناء استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ من خلال اختيار عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في الارتقاء بمهارات الفهم القرائي التي يحتاج إليها التلميذ، حيث سيتم الدمج بين عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة وتدريب التلاميذ عليها مما يجعل هذه الاستراتيجية المقترحة تشتمل على عدد من الخطوات والإجراءات المستقلة.

وتستند هذه الاستراتيجية على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتدرب عليها التلميذ قبل قراءة النص من خلال وضع مجموعة من الافتراضات حول ما يدور في النص، وفي أثناء قراءة النص يطرح التلميذ على نفسه مجموعة من الأسئلة، وبعد قراءة النص يستخلص الأفكار الرئيسة ويوظفها في مواقف جديدة.

وفي ضوء ما سبق تبرز الحاجة إلى تعرف فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

نحديء المشكلة

لاحظ الباحث من خلال عمله معلماً لمادة اللغة العربية - لأكثر من ثمانية أعوام - ضعفاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي؛ ولاسيما تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ وهو ما يتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي حاولت علاج هذا الضعف من خلال دراسة أثر بعض الاستراتيجيات الحديثة في تنمية

مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، والمتوسطة؛ مثل دراسات كل من: (محمد، ٢٠١٦؛ عبد الوهاب، ٢٠١٥ المنشري، ٢٠١٤؛ جونج، 2013، Jeong؛ العذيقى، ٢٠١٦).

وقد أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة أن من أسباب ضعف مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة؛ وهذا ما يثبته الواقع الحالي لتدريس اللغة العربية من الاعتماد على طريقة واحدة للتدريس وهي الطريقة المعتادة، والاعتماد على المعلم بالدرجة الأولى.

ويعزز ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ)؛ حيث أعد الباحث اختباراً في مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ملحق ١) في وحدة "مدينتي وقريتي" من مقرر مادة لغتي الجميلة، وتم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة بلغت (٢٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والجدول (١) يوضح النسب المئوية لنتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١). نتائج الدراسة الاستطلاعية لمستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الدرجة النهائية	عدد التلاميذ	مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ			
		٠ ≤ منخفض < ١٦,٥		١٦,٥ ≥ متوسط < ٢٥	
		ن	%	ن	%
٣٣	٢٢	٢٦	٧٩	٧	٢١

يلاحظ من الجدول (١) أن نسبة التلاميذ منخفضي المستوى في مهارات الفهم القرائي تمثل ٧٩٪، وأن نسبة التلاميذ متوسطي المستوى في مهارات الفهم القرائي ٢١٪، ولم يصل أي تلميذ للمستوى المرتفع. ومما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الفهم القرائي. ونظراً لما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة من فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في عدد من المتغيرات، فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرف فعالية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة وذلك من خلال الدمج بين استراتيجيات التنبؤ والتساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة لغتي الجميلة.

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ١- ما مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المتخصصين؟
- ٢- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

- ٣- ما فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهمية البحث الحالي فيما يأتي: تقتصر أهمية البحث الحالي على ما يلي:

- ١- تزويد مطوري ومخططي مناهج اللغة العربية باستراتيجية مقترحة تساعد في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٢- تزويد معلمي اللغة العربية بدليل المعلم في تدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٣- يسهم البحث في علاج ضعف مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك من خلال استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة.
- ٤- تزويد معلمي اللغة العربية باختبار لمهارات الفهم القرائي يمكن الاستفادة منه في تقويم تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في وحدة "مدينتي وقريتي".

مصطلحات البحث

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

الفهم القرائي Reading Comprehension:

عرف حافظ (٢٠١٦: ١٥٩) الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب في السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاز من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها - فيما بعد - في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية".

وعرفه المنتشري (٢٠١٤: ١٠) بأنه: "ناتج تفاعل التلاميذ مع النص المقروء، من خلال خبراتهم السابقة، وهو يمر بالعديد من العمليات العقلية العليا، ويندرج في مهارات تبدأ من تعرف المعاني، والأفكار، والتراكيب اللغوية المتضمنة في النص المقروء، وتدووقها، ونقدها إلى الاستفادة منها، وتطبيقها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية".

وعرفه ميسنر ويو (Meissner & Yun, 2013: 386) بأنه: "عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وفي أثناء وبعد القراءة من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ".

ويعرف الباحث الفهم القرائي إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الابتدائي في أقصر وقت، وأقل جهد، بطريقة منتظمة متفاعلاً مع النص القرائي؛ حتى يتمكن من مهارات الفهم القرائي الحرفية والاستنتاجية والنقدية، مع الاستفادة من هذه المهارات، وتطبيقها في جميع الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة The Proposed Strategist Based on Met cognition:

عرفها سوانسون (Swanson, 2015, 261) بأنها: "خطوات تساعد المتعلم على الوعي والمراقبة لعمليات القراءة المختلفة، مما يؤدي إلى إيجابيته في أثناء تعامله مع النصوص القرائية".

ويعرف الباحث الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة إجرائيا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك بالاعتماد على نفسه، حيث يضع خطة قبل النص من خلال التنبؤ بما يمكن أن يطرحه المؤلف، وفي أثناء القراءة من خلال طرح الأسئلة من قبل التلميذ، وبعد تعلم النص القرائي من خلال التلخيص للأفكار والاستفادة منها في مواقف جديدة، مع الوعي بمراحل هذه الخطة، ومراقبة ذاته في أثناء تنفيذها، مع مراجعة الخطة باستمرار، وذلك بهدف إتقان مهارات الفهم القرائي التي تناسبه.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- ١- حدود مكانية: يقتصر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرستين من المدارس الابتدائية بمحافظة محايل عسير، بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير.
- ٢- حدود موضوعية: وحدة "مدينتي وقريتي" المتضمنة في محتوى منهج لغتي الجميلة المطور للصف الرابع الابتدائي من الفصل الدراسي الأول (طبعة ١٤٣٨/١٤٣٩هـ)، وذلك أن دروس هذه الوحدة تتضمن العديد من النصوص القرائية؛ إضافة إلى تدني مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي للنصوص القرائية من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- ٣- الحدود الزمانية الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

الاطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث

المحور الأول: الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة

التفكير نعمة عظيمة وهبها الله تعالى للإنسان ليتعرف عليه ويعبده، وليعمر الأرض ويقيم البناء الحضاري على هدي الرسالات النبوية، ولقد امتاز الإنسان بها وتفرد بها عن بقية المخلوقات، وهي نعمة لا ينفك عنها إنسان عاقل، ولا تتصور خلو الحياة الإنسانية منها لحظة من الزمن. ومن هنا تتجلى أهمية التفكير في حياتنا الخاصة والعامة، الدينية والدنيوية العلمية والعملية، وثمة نصوص قرآنية كثيرة تحث على التفكير والتفكير، وتعلي من شأن العقل والعقلاء، فلقد وردت مادة (فكر) في القرآن الكريم عشرين مرة بصيغ مختلفة، منها قول الله تعالى {كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} [البقرة: ٢١٦]، وفي قوله تعالى {أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ} [الروم: ٨]، وفي قوله تعالى: {فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ} [الأعراف: ١٧٦].

ويمثل التفكير أنواع وأشكال السلوك الإنساني فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، والتفكير هو: "مجموعة من العمليات والمهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل مشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل، وهذه العمليات والمهارات قابلة للتعليم من خلال معالجات تعليمية معينة" (جروان، ٢٠١٢).

وقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير منها التفكير الفعال، والناقد، والإبداعي، والاستدلالي، والمنطقي، والمعرفي، وما وراء المعرفة.

ويعد مصطلح ما وراء المعرفة من المصطلحات المستحدثة في علم النفس التربوي، وأصبح استخدامه واسع الانتشار بين الباحثين في مجال علم النفس المعرفي منذ استخدامه أول مرة بواسطة جون فلافل (Flavell, 2011).

وأصبح هذا المفهوم موضوعاً للعديد من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تناولها له فلقد تناولت الدراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات ما وراء المعرفة مروراً بنمو وتطور هذا المفهوم، وصولاً إلى كيفية تطبيقية واستخدامه في عمليتي التعلم والتعليم.

ويرى التربويون أن التفكير ما وراء المعرفة يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير، حيث صنف (جروان، ٢٠١٢) مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات رئيسة تتمثل في:

١- العمليات المعرفية الأساسية وتشمل: الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، التعميم، فرض الفروض، الاستقراء، الاستدلال.

٢- العمليات المعرفية العليا وتشمل: حل المشكلات، وإصدار الأحكام، التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي.

٣- ما وراء العمليات المعرفية، أو التفكير من أجل التفكير.

١- ماهية ما وراء المعرفة:

على الرغم من مرور أكثر من عقدين على استخدام مصطلح ما وراء المعرفة، فما زال هناك غموض يحيط بهذا المفهوم من حيث ماهيته حيث إن نقاشاً كبيراً يدور بين المهتمين بالمجال المعرفي حول ما يقصد بما وراء المعرفة، ولعل من الأسباب المهمة لهذا الغموض هو وجود أكثر من مصطلح يستخدم حالياً للتعبير عن الظاهرة نفسها، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ما وراء المعرفة.

- ما وراء الإدراك.

- ما فوق المعرفة.

- الميتا معرفة.

- التفكير في التفكير.

- التفكير فوق المعرفي.

وواقع الأمر أن هذه المصطلحات والمفاهيم ليست في حالة تعارض مع مصطلح ما وراء المعرفة ولكنها في الحقيقة من العناصر المكونة لهذا المفهوم وعلى الرغم من اتفاق المهتمين بهذا المجال على أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني عملية تفكير الفرد في تفكيره الذاتي، أو قدرة الفرد على التفكير في مجريات تفكيره إلا أن هذا المفهوم ليس بهذه البساطة والسطحية بل هو أعمق بكثير، ومن المفترض تبني تعريف أكثر شمولية يحيط بجميع جوانب هذا المفهوم (الوطبان، ٢٠١٠).

فقد عرف فلافل (Flavil, 2011) ما وراء المعرفة بأنها عملية إدراك الفرد للعمليات المعرفية التي يؤديها والنواتج المحتملة لها، ويرى أن ما وراء المعرفة لا بد أن يشتمل على ثلاثة أبعاد هي:

١- المعرفة والإدراك بعملية التعلم.

٢- المعرفة والإدراك عن ذات التعلم.

٣- مراقبة وتنظيم العمليات المعرفية الذاتية.

وأما (جروان، ٢٠١٢) فيبين أن ما وراء المعرفة تتمثل في عمليات تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويتضح مما تقدّم عدم اتفاق المهتمين على الكثير من جوانب ما وراء المعرفة إلا أنهم - تقريباً - مجمعون على أن مصطلح ما وراء المعرفة يشتمل على ما يأتي: المعرفة، والوعي، والضبط، ونوجزها فيما يأتي:

(١) المعرفة: وتشمل:

- المعرفة بطبيعة التعلم.

- المعرفة بعمليات التعلم.

- المعرفة باستراتيجيات التعلم.

- المعرفة بمتى تستخدم استراتيجيات التعلم.

(٢) الوعي: ويشير إلى أن يكون المتعلم على:

- وعي بما يدرسه في موقف معين (الوعي بالمهمة).

- وعي بكيفية التعلم على النحو الأمثل (الوعي بالاستراتيجية).

- وعي بمدى ما تم تعلمه (الوعي بالأداء).

(٣) الضبط: ويتضمن:

- طبيعة القرارات التي تتخذ.

- طبيعة الأفعال التي يقوم بها المتعلم أثناء النشاط.

وخلاصة القول، إن ما وراء المعرفة يمثل قدرتنا على صياغة خطة لموقف أو مشكلة ومراجعتها، ومراقبة تقدمنا نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل، والقيام على معالجتها، والتأمل في تفكيرنا قبل إنجاز العمل، وفي أثرائه، وبعده، ومن ثم تقييم الحل بأكمله.

٢ - مكونات وعناصر ما وراء المعرفة:

يصنف (العيسوي، ٢٠١١) إلى ثلاث فئات رئيسة هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وتضم كل فئة من

هذه الفئات عدداً من العمليات الفرعية التي من الممكن إنجازها فيما يأتي:

أ- التخطيط: عملية التخطيط تتضمن ثلاث مهام رئيسة هي:

١- تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديداً دقيقاً.

٢- تفصيل الخطة اللازمة لتحقيق ذلك الهدف ويتضمن ذلك اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.

٣- توقع العوائق والأخطاء المحتملة التي قد تحول دون تنفيذ الخطة بالإضافة إلى تحديد أساليب مواجهة هذه العوائق والأخطاء.

ب- المراقبة الذاتية: عملية ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفاً، وتشتمل على جانبين هما:

١- متابعة ما تم إنجازه من الخطة وهذا يتطلب الإبقاء على الأهداف المعرفية في بؤرة الاهتمام لمعرفة مدى التقدم في العملية المعرفية المراد إنجازها.

٢- النظر فيما سيأتي أو ما هو متوقع، وهذا يتطلب إدراك تسلسل العمليات والخطوات المطلوبة لإنجاز المهمة المعرفية.

ج- التقويم الذاتي لعملية التعلم: عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفاً أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقاً، وهي تشتمل على (جروان، ٢٠١٢):

١- تقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية.

٢- الحكم على كفاءة النتائج.

٣- الحكم على مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية.

٤- تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها.

وتأسيساً على ما سبق، يرى كثير من الباحثين أن التركيز على تدريب التلاميذ على تنمية قدراتهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، تسهم في تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالية، وتعمل على تركيز الانتباه على النقاط المهمة في الموقف التعليمي، وتتيح فرص ممارسة أساليب التقويم الذاتي، وذلك من خلال وضع التلاميذ في مواقف طبيعية ومشكلات تستدعي قيامهم بأنشطة وعمليات تفكير تنمي لديهم أساليب التعلم والضبط والتقويم.

٣- الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشير البحوث التربوية أن ما وراء المعرفة تمثل أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته، ولغيره في أثناء التفكير عند ممارسة القراءة، ومراجعتها وما يتضمن ذلك من مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وما تتطلبه ما وراء المعرفة من قدرة الفرد على بناء استراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، والوعي التام بهذه الاستراتيجية، كل ذلك يسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم، ونمو مهاراته المعرفية وبالتالي تحسين تعلمه (جروان، ٢٠١٢).

وبمراجعة الأدب التربوي، واستقراء العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية ما وراء المعرفة واستراتيجيتها المختلفة تبين أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعليم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير يمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

١- تحسين قدرة المتعلم على تركيز الانتباه.

٢- زيادة قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجيات الفعالة و المناسبة.

٣- استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف المتعلم المختلفة.

٤- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي أثناء عملية التعلم

٥- التقليل من صعوبات التعلم.

٦- تساعد المتعلم على التحكم في تفكيره بالروية والتأمل.

٧- تعمل على تحفيز المتعلمين وجعلهم أكثر إثارة وانتباهاً لموضوع التعلم (بدير، ٢٠١٣).

إضافة إلى ما سبق، فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمد المتعلم بالتغذية الراجعة عن أدائه، مما يساعده على معرفة جوانب القوة ومحاولة تنميتها، ومعرفة جوانب الضعف، وتحري أسبابها، ومحاولة تجنبها في المواقف المشابهة كما تساعده على تعلم اتخاذ القرار، حيث يقوم المتعلم بتقويم ذاته بنفسه، والحكم على مدى فاعلية الاستراتيجيات في المواقف المشابهة.

٤- استراتيجيات ما وراء المعرفة: Met cognitive Strategies

لقد وضع العلماء مجموعة من الاستراتيجيات، يمكن لأي معلم استخدامها في تدريسه لأي مادة من المواد الدراسية المختلفة، مثل استراتيجيات التساؤل الذاتي، والتنبؤ، والتلخيص والتفكير بصوت مرتفع، والنمذجة، وخرائط المفاهيم، والشكل V، والملاحظة والشرح، ولعب الأدوار، والمحاكاة، والرسوم التخطيطية، والتفسير، والتوضيح، وولن فيلبس، واستخدام التفكير، والمنظمات السابقة (التمهيدية) ..

[بهلول، ٢٠١٤]؛ [إبراهيم، ٢٠١٢] إضافة إلى أن هناك بعض الباحثين اقترحوا استراتيجيات قائمة على الدمج بين بعض الاستراتيجيات السابقة، أو استخدام أكثر من استراتيجية كنموذج تطبيقي متكامل بهدف تنشيط وتنمية قدرات ما وراء المعرفة، وفيما يلي عرض موجز لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

(١) **استراتيجية التنبؤ:** وهو ما يتنبأ به القارئ من أفكار سيسردها المؤلف من خلال النص وذلك من خلال المعلومات الواردة في النص بمعلوماته السابقة، مما يعزز فهمه في أثناء القراءة.

(٢) **استراتيجية التساؤل الذاتي:** تقوم استراتيجية التساؤل الذاتي على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وأكثر وعياً بعمليات تفكيره.

(٣) **استراتيجية التلخيص Summarizing Strategy:** إن استراتيجية التلخيص تشير إلى كيف يمكن للقارئ أن يتناول المختارات القرائية الكبيرة من النص ويختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة الجوهر، الفكرة الرئيسية، الأفكار الثانوية أو الفرعية، النقاط الرئيسية التي تستدعي الانتباه والتذكر (بهلول، ٢٠١٤).

ويعرف (الزيات، ٢٠١٠) استراتيجية التلخيص بأنها: خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر التلميذ قدراته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح.

- الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة: قام الباحث بوضع الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة وفقاً للمراحل الآتية:

أ- مرحلة ما قبل القراءة (التنبؤ): وذلك من خلال:

❖ التنبؤ بالأفكار الأساسية الواردة في النص من خلال العنوان.

❖ التنبؤ ببعض التفاصيل الموجودة في الموضوع من خلال العنوان.

❖ التنبؤ بغرض الكاتب في الموضوع.

ب- مرحلة القراءة (التساؤل الذاتي): وذلك من خلال:

طرح مجموعة من الأسئلة من خلال مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها وكتابة هذه الأسئلة في جدول الأعمال المخصص لذلك، ومن ثم الإجابة عنها، ويتم ذلك من خلال تقسيم النص إلى فقرات.

ج- مرحلة ما بعد القراءة (التلخيص):

وتتكون هذه المرحلة من الخطوات الآتية:

❖ تلخيص الأفكار الأساسية في الموضوع.

❖ تلخيص الحقائق والآراء التي وردت في الموضوع.

❖ إعادة بناء بعض الفقرات بأسلوب التلميذ.

❖ الاستفادة من بعض الجمل في تكوين موضوعات جديدة.

وسوف يتم توضيح هذه الاستراتيجية المقترحة في الفصل الرابع بإذن الله تعالى.

المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي ونعليل اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

١- أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية:

تتعدد أهداف تعليم القراءة حسب المرحلة العمرية والعقلية لكل تلميذ، فأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تختلف عن أهدافها في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، فهي تزداد - أي الأهداف اتساعاً وعمقاً - بتقدم المرحلة العمرية للتلميذ.

والإنسان في قراءته يرمي إلى تحقيق هدف معين، يتحدد باتجاه القارئ حين يقرأ، ولعل من أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تركيز المعلم على جودة القراءة وضبطها، وتمثيل المعنى، مضافاً إليها الفهم، ونقد السلوك أو الموقف نقداً غير معلل (جابر، ٢٠٠٢).

ف تعليم القراءة يهدف إلى تحديد الأغراض الآتية (الركابي، ٢٠١٢):

- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وجودة نطقه وأدائه وتمثيله للمعنى.

- فهمه للمقروء فهماً صحيحاً، وتمييزه بين الأفكار الأساسية والعريضة فيه، وتكوينه الأحكام النقدية عليه.

- تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع، وفهمه فهماً صحيحاً، ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.

- تنمية ميل التلميذ إلى القراءة ودفعه إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه من كتب، ومطبوعات.

- تحصيل المعلومات، وتنميتها، وتنسيقها.
 - الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات، والتراكيب، والعبارات الجميلة.
 - تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأ.
 - ازدياد قدرة التلميذ على البحث، واستخدام المراجع، والمعاجم، والانتفاع بها.
 - الاتصال بنتائج المجيدين من الأدباء، وأصحاب الأساليب في مختلف العصور.
- أما أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية فهي كالآتي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣):

أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعد القراءة أهم مواد المرحلة الابتدائية وهي الفرع الأهم بين فروع اللغة العربية؛ لأنها المهارة الأولى التي يلج بها التلميذ عالم المعرفة والاستيعاب عن طريق المادة المكتوبة، وهي - من خلال ما تؤديه من وظائف - تساهم في تحقيق الأهداف والتطلعات للأفراد والمجتمعات، كما أنها لا تزال من أهم وسائل تحصيل الثقافة والمعرفة؛ على الرغم من وجود الوسائل الأخرى.

وتهدف القراءة إلى توثيق الصلة بين القارئ، وما يقرؤه، وبين التلميذ، والمواد المقررة؛ وفي مقدمتها النصوص المقررة للقراءة والكتابة؛ لينهل منها المعلومات، والأفكار؛ التي تنمي قدرته، وتجعله يستقي، أو يستمتع بما يقرأ (الهاشمي، ١٤٣٧).

ويرى عبد الباري (٢٠١٥) أن هدف تعليم القراءة العام مساعدة التلميذ على أن يصبح قارئاً متنوعاً إلى المدى الذي تسمح به قدراته، والخدمات المتاحة، والبرنامج التعليمي.

والأهداف العامة التي تحققها وظيفة القراءة في حياة الفرد والمجتمع، متعددة ومتنوعة، ويمكن إيجازها في الأهداف الآتية:

- ١- تعتبر وسيلة لاتصال الفرد بغيره، مهما نأت المسافات الزمانية، أو المكانية، وتباعدت.
- ٢- تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، وتوقفه على تراث الجنس البشري، وتساعد على الانفتاح على الثقافات العالمية.
- ٣- تساعد في النهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض.
- ٤- تنمي روح الولاء للوطن، وتدعو إلى التفاهم والتقارب بين فئات المجتمع، ونبذ الخلاف، والفرقة، والشقاق.
- ٥- تصقل وجدان القارئ، وتبرز طاقاته الإبداعية.
- ٦- تساعد القارئ على إثراء وصيده اللغوي، وتعويد السرعة في القراءة، والفهم، والنقد، والتحليل للمادة المقررة.
- ٧- تساهم في إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.
- ٨- تساهم في القضاء على الأمية بكل أشكالها؛ لبناء مجتمع هدفه حياة فضلى (عطية وآخرون، ١٤٣٦هـ).

ويشير الشرجي (٢٠٠٩) إلى أن أهداف القراءة تتحصر فيما يأتي:

١- أهداف ذاتية: وتتمثل في جودة النطق لدى الفرد، وحسن أدائه، وفهم المعنى، وتمثله، واكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والخبرات؛ بما يشيع حاجات الفرد للاستقلال، والثقة بالنفس، والاكتشاف، والاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في الأفكار، والمشاعر، إضافة إلى تنمية ميول الفرد، واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ، والاستمتاع بها.

٢- أهداف اجتماعية: وتتمثل في قدرة الفرد على التمكن من القراءة، وتوظيف مهاراتها في حياته العملية؛ بما يحقق له تكيفاً اجتماعياً وقدرة على التعامل الإيجابي، والمثمر.

٣- أهداف تحصيلية/معرفية: إذ إنَّ التمكن من مهارات القراءة يساهم في تقديم تحصيل المتعلم، ونموه العقلي؛ فغن طريقها يحصل المتعلم على إجابات وافية عن التساؤلات التي يطرحها، ونموه العقلي؛ أو تواجهه في أثناء التعلم، كما أنها تساعد على حل مشكلاته، وتنمية عادات قرائية راقية.

وتشتق مادة القراءة أهدافها في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، وقد نصت وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣) في وثيقة الأهداف التعليمية على أن أهداف تعليمها في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تتمثل في أن:

- ١- يتمكن التلميذ من مهارات الاستماع وآدابه.
- ٢- ينمي ثروته من المفردات، والتراكيب الجديدة.
- ٣- يتعرف على بعض فنون التعبير في اللغة العربية.
- ٤- تزداد قدرته على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية.
- ٥- يتمكن من مهارات القراءة الجهرية (الجرأة، الطلاقة، سلامة الوقف، تمثيل المعنى).
- ٦- ينمي مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء.
- ٧- يكتسب مهارات القراءة الصامتة (القراءة بالعين دون تحريك الشفاه، الفهم وتتبع المعنى).
- ٨- يستحضر ما قرأه من أفكار، وإعادة صياغتها بأسلوبه.
- ٩- يرقى لديه مستوى التعبير بما يتلاءم ونموه العقلي.
- ١٠- يميل إلى القراءة الحرة، ويحول بها وقت فراغه إلى متعة نافعة.
- ١١- ينمي قدرته على التفكير السليم.

ولكي تحقق القراءة أهدافها في المرحلة الابتدائية بفاعلية فإنه يتطلب أن تكون تلك الأهداف واضحة، وأن يسعى المخططون والمعلمون لتحقيقها من خلال الأساليب، والنشاطات، والاستراتيجيات؛ التي تتناسب مع عمر التلميذ، وعقله، ويستطيع تناولها برغبة، وتكون محبوبة له.

مفهوم الفهم القرائي:

(١) مفهوم الفهم القرائي: عُرِّفَ الفهم في اللغة بأنه "معرفتك الشيء بالقلب، وفهمتُ الشيء: عقلته، وعرفتُه، وتفهمُ الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجلٌ فهمٌ: سريع الفهم" (ابن منظور، ١٤١٤، مادة فهم).

ومن خلال استقراء التعريف اللغوي السابق للفهم القرائي، فإنه يشتمل على بعدين مهمين، لا تخلو غالبية تعريفات الفهم القرائي من الإلماح لهما، وهما: الطبيعة العقلية لعملية الفهم القرائي، والجانب البنائي للفهم بالاعتماد على خبرات القارئ السابقة.

ويبرز (عبد الوهاب، ٢٠١٥) أن الفهم القرائي عبارة عن مركب يشمل العملية العقلية الخاصة بإدراك المعنى المقترح من قبل الكاتب، وتقويمه وانتقاء المعنى الصحيح، والتعميم القائم على معاني التفصيل المتضمنة في النص المقروء، وتوقيع النص، الذي يعني تكيف القارئ نفسه مع الجمل، والفقرات المقدمة إليه على أساس من خبرته السابقة، ومعقولة هذه الجمل.

أما "سليبيزي" فيتضمن مفهوم الفهم القرائي لديه العديد من المهارات، وأن هذه المهارات تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب، فالقارئ لديه نظام معين عن العالم، والنص المكتوب يحتوي نظاماً للرسالة المراد إكسابها للقارئ، والفهم يحدث بالتفاعل عن طريق رد الفعل، والاستجابة بين نظام القارئ، ونظام الرسالة. مما سبق تتضمن التعريفات عدداً من السمات التي يتسم بها الفهم القرائي، ومنها:

- ١- الفهم القرائي عملية عقلية مركبة ومعقدة تتضمن عناصر متعددة.
- ٢- تتسم هذه العملية بالتفاعلية بين عناصرها.
- ٣- أبرز عناصر هذه العملية هي: القارئ، والنص، وخبرات القارئ السابقة، والسياق.
- ٤- أن الفهم القرائي يترك أثره على سلوك القارئ، وحاضره، ومستقبله.
- ٥- أن الفهم القرائي مهارة أساسية تتضمن العديد من المهارات الفرعية، وهذه المهارات تتفاوت في مستوياتها وهو ما سيتضح في الصفحات اللاحقة.

(٢) **أهمية الفهم القرائي:** يعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فلا معنى، ولا قيمة لأي مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة، وهناك اتفاق كبير بين معظم الباحثين على الأهمية القصوى للفهم في القراءة، فقد ذهب بعضهم إلى أن "الهدف من كل قراءة فهم المعنى وأن القراءة بدون فهم" تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى صاحبها أفكار الكاتب، ومعانيه وآراءه، وتخلو من الدافع للإقبال عليها" (يونس، ٢٠١٢).

"وأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم، لأن الذاكرة طويلة المدى - في حال الفهم - تنظم ذاتها تبعاً للفهم في فاعلية أكثر، وبجهد أقل، لا يدركهما القارئ، ولا يعي أنه - والحال هكذا - يتعلم" (عطية، ٢٠١٦).

ومن ثم يمكن القول إن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء، والاستفادة منه في تعلم غيره وفهم المقروء - خاصة في مواقف التعليم - ضمان الارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد في موضوعية، وتعويد إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقروءة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وعليه فإن أسباب الفشل الدراسي، وما يواجهه المتعلمون من مشكلات في التعليم يعزى بدرجة كبيرة إلى ضعف مهارة الفهم لديهم؛ متمثلة في المعرفة المحدودة بالكلمات، وعدم كفاية فهم معنى الجملة، والقصور في تذوق النص، وعدم القدرة على استخلاص الحقائق وتفسيرها. (النصار، ٢٠١٣).

وقد حظي الفهم القرائي في تعليم اللغة باهتمام العلماء والتربويين فحددوا مهاراته ومستوياته ، كما ناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تنمية تلك المهارات ، فالفهم هو أساس لعمليات القراءة جميعاً.

(٣) مستويات الفهم القرائي: Reading Comprehension Standards

تباينت الدراسات في تحديد مستويات الفهم القرائي؛ فمنها ما قسمها في أربعة مستويات (Guerrero , 2003) ، يتضمن كل مستوى مجموعة من المهارات ، وذلك على النحو الآتي:

(أ) مستوى الفهم الحرفي Literal Comprehension ويتضمن:

- يتعرف على الحقائق.
- يحدد التفاصيل في المقروء.
- يحدد التتابع في الأفكار.
- يحدد معاني الكلمات.

(ب) مستوى الفهم الاستدلالي Inferential comprehension ويتضمن:

- يستخدم المعرفة السابقة لفهم النص المقروء.
- يحدد التناقض في المقروء.
- يحدد علاقة السبب بالنتيجة.
- يفسر المقروء ، ويتنبأ ببعض أفكاره.
- يحدد الفكرة المحورية في النص المقروء.

(ج) مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension ويتضمن:

- يعبر عن رأيه في المقروء.
- يحكم على المقروء.
- يختار بدائل صحيحة عن الأفكار الواردة في المقروء.

(د) مستوى الفهم الناقد Critical Comprehension ويتضمن:

- يحلل المصطلحات الواردة في المقروء.
- يحلل الأسلوب والمحتوى.
- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.
- يحدد منطقية النص.
- يحدد تتابعات التفكير في النص القرائي.
- يعبر عن وجهة نظره في المقروء.

لاحظ الباحث من خلال التقسيمات السابقة أنها تتضمن خمسة مستويات رئيسية ، وهذه المستويات وإن اختلفت في التصنيفات الفرعية إلا إنها على المستوى الإجرائي متشابهة سواء في التصنيف أو في المهارات المدرجة تحت كل مهارة رئيسية.

ويري الباحث أن هناك توجهاً في التصنيفات السابقة، وهو محاولة تصنيف مهارات الفهم القرائي في فئات عامة، وكل فئة يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية، وهذا يؤكد على أهمية هذه المهارات من جهة، وعلى اهتمام الباحثين بها من جهة أخرى.

٤- مهارات الفهم القرائي: Reading comprehend skills

تعد مهارات الفهم القرائي أساليب تجهز المعلومات التي يستخدمها القراء بشكل تلقائي؛ حيث يقومون بتكوين المعنى في أثناء قراءاتهم، وقد حاول الكثير وضع قوائم لهذه المهارات فكان منهم من صنفها على أساس أن الفهم مهارة في حد ذاته يشمل مهارات فرعية (يونس، والناقة، وطعيمة، ٢٠١٠) حيث يشمل القدرة على:

- إعطاء الرمز معناه.
 - فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والفقرة والموضوع.
 - القراءة في وحدات فكرية.
 - فهم الكلمات من السياق.
 - اختيار المعنى الملائم.
 - تحصيل معاني الكلمة واختيار الأفكار الرئيسة.
 - فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
 - الاستنتاج.
 - فهم الاتجاهات وتقويم المقروء.
 - معرفة الأساليب الأدبية.
 - تحديد غرض الكاتب وهدفه واتجاهه والنغمة السائدة.
 - الاحتفاظ بالأفكار.
 - تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.
- وهناك من صنفها إلى ثلاث مهارات أساسية تشتمل على مهارات فرعية عدة كتصنيف "تومبكينز" (Tompkins, 2012, 141 - 153) وذلك على النحو الآتي:

- **مهارة الشفرة ومهارات الهجاء:** كنطق الكلمات باستخدام المعرفة بعلم الصوتيات، وملاحظة أصول الكلمات، والبحث عن تلميحات الصورة، وتطبيق قواعد الهجاء، واستخدام الكلمات الأصلية والمشتقات، واستخدام الاختصارات.

- **مهارات تكوين المعنى:** كالترتيب، والتلخيص، والتصنيف، والتقسيم، وفرز الحقائق من الآراء، وملاحظة التفاصيل، وتحديد السبب والنتيجة، والمقارنة، والتضاد، واستخدام قرائن السياق، وملاحظة الأنماط التنظيمية لكل من (الشعر، والمسرحيات، والأعمال التجارية، والخطابات الودية، والقصص، والمقالات، والتقارير)، وإدراك النصوص الأدبية (القصص الخيالية، والتصور الحقيقي، والسيرة الذاتية، والشعر).

- مهارات الاستذكار: ومنها التأمل، والقراءة السريعة، والمراجعة القبلية، واتباع التعليمات، وتدوين الملاحظات والتفسيرات.

٥- علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بمهارات الفهم القرائي:

عرفت ما وراء المعرفة بعدد من التعريفات، فقد عرف فلافل (Flavell, 2011) ما وراء المعرفة بأنها عملية إدراك الفرد للعمليات المعرفية التي يؤديها والنواتج المحتملة لها، ويرى أن ما وراء المعرفة لا بد أن يشتمل على ثلاثة أبعاد هي:

١- المعرفة والإدراك بعملية التعلم.

٢- المعرفة والإدراك عن ذات التعلم.

٣- مراقبة وتنظيم العمليات المعرفية الذاتية.

وعرف (بهلول، ٢٠١٤) بأنها وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يمكن استخدامها، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه في عملية التعلم . .

وعرفها (خليل، ٢٠١٥) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وفي أثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى".

وعند النظر إلى تعريفات الفهم القرائي نجد علاقة وثيقة بين العمليات العقلية التي تحتاج إلى وعي وفهم وإدراك لما يقوم به الفرد.

إجراءات البحث

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، لذلك فقد سارت الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: الخطوات الإجرائية للاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة

اقتصر البحث الحالي على ثلاث استراتيجيات منها؛ وهي: استراتيجية التنبؤ، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية التلخيص، حيث رأى الباحث أنها يمكن أن تكون أكثر ملائمة للمتغير التابع وهو مهارات الفهم القرائي.

١- الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة:

أمكن للباحث تحديد مجموعة الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة فيما يأتي:

- بناء الاستراتيجية على المهارات الرئيسة والفرعية المتعلقة بالفهم القرائي.

- التركيز على منهج التفكير وليس على مادته، والاهتمام بتفكير التلاميذ في أثناء تعلم مهارات الفهم القرائي بدلاً من مجرد إعطائهم إجابات جاهزة.
- تنظيم التعلم بما يناسب حاجات واهتمامات التلاميذ ومستوى مهاراتهم الخاصة إذ يسمح للتلاميذ بطرح كل تصوراتهم واستجاباتهم دون التقليل من شأنها.
- التركيز على الحوار والمناقشة بدرجة كبيرة مع إعطاء الفرصة للتلاميذ للحل والتدرب على مهارات الفهم القرائي، والابتعاد عن أسلوب المحاضرة والتلقين.
- ٢- الهدف من الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة: تحددت الأهداف التعليمية التي ترمي إليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وهي: (الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية).
- ٣- أقسام الاستراتيجية: وتتضمن عمليات ما وراء المعرفة ثلاثة أقسام هي: المعرفة الشخصية، ومعرفة المهام، والمطالب، والمعرفة الاستراتيجية؛ ويقصد بالمعرفة الشخصية المعرفة العامة للمتعلمين حول كيفية التعلم والعوامل المؤثرة فيه وآرائهم حول ما يؤدي الي نجاحهم أو فشلهم في التعلم، أما معرفة المهام والمطالب فتشير إلى معرفة المتعلم بغرض من التعلم ومطالبة والاجراءات التي تحقق هذه المطالب، بينما تشير المعرفة الاستراتيجية إلى معرفة المتعلمين بالاستراتيجيات الفعالة في تحقيق أهداف التعلم (مصطفى موسى، ٢٠٠٠: ٧٢).
- ٤- إجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة: لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، قام المعلم بوضع ثلاث خطوات رئيسة للتدريب على هذه المهارات؛ وكانت الخطوة الأولى:
 - أ- خطوة ما قبل القراءة (التنبؤ) وينفذ النشاط القرائي الخاص بهذه الخطوة كما يأتي:
 - يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة، أو لوحة حائطية، أو من خلال بطاقات، أو جهاز العرض العلوي، ويترك الفرصة للتلاميذ حتى يستثير اهتمامه حول الموضوع.
 - يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ بمجموعة من الأفكار الرئيسة التي يمكن أن يتضمنها الموضوع من خلال العنوان الذي أمامهم.
 - يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ ببعض التفاصيل التي يشتمل عليها الموضوع.
 - يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ بغرض الكاتب من الموضوع المطروح أمامه من خلال العنوان.
 - يدون التلاميذ هذه التنبؤات في صحائف الأعمال الموجودة لديهم.
 - يترك المعلم الفرصة لبقية التلاميذ؛ كي يطرحوا تنبؤاتهم في الصحائف المعدة لذلك.
 - يقوم كل تلميذ بكتابة التنبؤات التي سمعها من زملائه، والتي لم يقد بتدوينها سابقاً.
 - كتابة الإضافات التي يضيفها المعلم، مع تقويم إجابة كل تلميذ بعد عرض المعلم قائمة الإجابات الصحيحة.

ثم يأتي بعد ذلك الخطوة الثانية من خطوات هذه الاستراتيجية، وهي:

ب- خطوة القراءة (التساؤل الذاتي): وهذه الخطوة تنقسم إلى:

- خطوة القراءة الصامتة: حيث يطرح التلميذ على نفسه سؤالاً حول الفكرة الأساسية للموضوع، ثم يقرأ

النص قراءة صامتة.

- خطوة القراءة الجهرية: حيث يقوم المعلم بتقسيم النص القرائي إلى فقرات، بحيث تدور كل فقرة حول

فكرة معينة، ويطرح عدة تساؤلات تركز على مهارات الفهم القرائي الآتية:

- تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.

- تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق.

- تحديد مضاد الكلمة.

- ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.

- استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء.

- استنتاج الأفكار الأساسية من النص المقروء.

- التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء.

- الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.

- التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.

- تمييز ماله صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.

- تمييز الآراء الصحيحة من الخطأ في ضوء النص المقروء.

ويقوم التلميذ بتدوين هذه التساؤلات والإجابة عنها في صحيفة الأعمال المعدة لهذا الغرض، كما يقوم

التلميذ بإضافة تساؤلات زملائه التي لم ترد عنده، ومن ثم يقوم بتصويب إجابته من خلال مقارنتها بقائمة

الإجابات الصحيحة التي يعرضها المعلم، وكذلك الحال في بقية فقرات الدرس، أما الخطوة الثالثة من هذه

الاستراتيجية؛ فهي:

ج- خطوة ما بعد القراءة (التلخيص): وينفذ النشاط الخاص لهذه الخطوة يأتي:

- يلخص التلميذ الأفكار الأساسية للموضوع.

- يبرز التلميذ أهم الحقائق والآراء الواردة في الموضوع.

- يقوم التلميذ بتلخيص أحد الفقرات بأسلوبه الخاص.

- يستخدم التلميذ بعض الجمل الواردة في الموضوع في موضوعات جديدة.

ثانياً: بناء أداة البحث

استخدم الباحث في دراسته الأدوات، الآتية:

١- اختبار الفهم القرائي.

وقد تم بناء أدوات الدراسة وفقاً لما يأتي:

(١) قائمة مهارات الفهم القرائي:

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ والتي ينبغي تتميتها لدى تلاميذ هذا الصف، تم إعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي، وتطلب ذلك الإجراءات الآتية:

١- تحديد هدف القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الفهم القرائي، وتنميتها بواسطة الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة.

٢- مصادر بناء القائمة:

- البحوث والدراسات السابقة، العربية والأجنبية؛ والتي تناولت مهارات القراءة، والفهم القرائي.
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- القوائم، والتصنيفات العربية؛ الخاصة بمهارات الفهم القرائي، ومستوياته.

٣- محتوى القائمة:

بعد الاطلاع على ما سبق، تم حصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في ثلاث مستويات رئيسة تناسب المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ويتضمن كل مستوى عدداً من المهارات؛ التي تنتمي لذلك المستوى، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢). محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية.

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
١	الحرية	٦
٢	الاستنتاجي	٦
٣	النقدي	٦
	المجموع	١٨

وقد بلغ عدد هذه المهارات ثمانية عشرة مهارة، وزعت على مستوى الفهم الحر، ثم مستوى الفهم الاستنتاجي، والناقد. وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد؛ للسؤال عن مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (مناسبة - غير مناسبة)، وللسؤال عن مدى انتماء المهارة لنوع الفهم الذي صنفت فيه (منتمية - غير منتمية)، كما استخدم المقياس ثنائي الأبعاد ذاته؛ للسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة - غير واضحة) (ملحق ٤، قائمة مهارات الفهم في صورتها الأولية، ١٦٣).

٤- صدق قائمة مهارات الفهم القرائي:

وللتأكد من صدق القائمة ثم التحقق من صدق المحتوى، وذلك من خلال مراجعة المصادر، والدراسات السابقة؛ ذات العلاقة بمهارات الفهم القرائي، وتصنيفاته المختلفة، وتحليلها؛ لإعداد القائمة، حيث عرضت في

صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وكذلك بعض المشرفين ومعلمي اللغة العربية المتميزين، ما يروونه من مهارات، والإدلاء ببعض الملحوظات التي يرونها، تم توزيعها على المحكمين.

وتم حصر آراء المحكمين، واستخراج نسبها المئوية، حيث عدت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة تفوق ٨٥٪ مهارات مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٥- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين:

في ضوء ملحوظات المحكمين، تم مراجعة القائمة، حيث اشتملت على بعض الآراء والتوجيهات؛ التي أخذت في الاعتبار، وقد أخذ الباحث بهذه الملحوظات في الصياغة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٦- ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي:

وقد تم التوصل إلى ثبات القائمة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي، وذلك بتطبيق معادلة كوبر (COOPER)؛ لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين (ملحق ٥، ١٦٤) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣). نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الفهم القرائي.

مستوى الفهم	الحرية	الاستنتاجي	النقدي	المتوسط
عدد المهارات	٦	٦	٦	٨٦
نسبة الاتفاق	٩٣	٨٤	٨١	

ويوضح الجدول (٣) أن نسبة الاتفاق كانت عالية في كافة المستويات، حيث بلغت (٩٣) لمستوى الفهم الحرية، و (٨٥) للاستنتاجي، وكانت مقبولة في المستوى النقدي، ووصلت إلى (٨٦) للمتوسط الكلي، وهي نسبة مناسبة حيث حددها كوبر كما يأتي:

- أقل من ٧٠٪ يمثل انخفاض نسبة الاتفاق على الأداة.

- ٨٥٪ فأكثر يمثل ارتفاع نسبة الاتفاق على الأداة.

٧- القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات على قائمة مهارات الفهم القرائي، والأخذ بالمهارات التي حازت على نسب اتفاق تتجاوز (٨٠٪)، تم اعتماد القائمة المكونة من (١١) مهارة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، موزعة على (٣) مستويات (ملحق ٦) والجدول الآتي يوضح توزيع هذه المهارات في صورتها النهائية على مستوى الفهم القرائي.

جدول (٤). محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
١	الحرفي	٥
٢	الاستنتاجي	٣
٣	الناقد	٣
	المجموع	١١

(ب) اختبار الفهم القرائي:

أعدّ الباحث اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمستوياته الثلاثة وفقاً لما يأتي:

١- تحديد هدف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات الفهم القرائي المستهدف تلمينها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢- تحديد محتوى الاختبار: يتضمن مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي؛ التي تم تحديدها، وبالبلغ عددها إحدى عشرة مهارة، تدرج تحت مستويات الفهم الحرفية والاستنتاجية والنقدية.

٣- صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، بطريقة الاختيار من متعدد؛ فمثلاً في أحد أنواعها، وهو الاختيار من متعدد، وجاء اختيار هذا النوع من الاختبارات؛ لما يحققه من إيجابيات، تتمثل في أنه يحتاج إلى مجهود، ووقت قليل.

وقد تم وضع مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل، يختار منها التلميذ بديلاً واحداً، مع مراعاة أن يتصف هذا الاختبار بما يأتي:

أ- وضوح رأس السؤال، وسلامته من الناحية اللغوية.

ب- تنوع الأسئلة، وتعبيرها عن المهارات التي تقيسها (ثلاثة أسئلة لكل مهارة).

ج- يحتوي كل سؤال على أربعة بدائل؛ للتقليل من أثر التخمين.

د- أن يكون هناك بديل صحيح واحد، وباقي البدائل خطأ؛ حتى لا يحدث لبس للمستجيب.

هـ- أن توزع البدائل بطريقة غير منتظمة؛ كي لا يصل التلميذ إلى الإجابة الصحيحة بالتخمين.

٤- صدق الاختبار: قد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما:

أ- صدق المحتوى: وفي ضوء ذلك قام الباحث بمراجعة محتوى الاختبار، ومدى توافقه مع مهارات الفهم القرائي، والوقوف على قدرته لقياس مهارات الفهم المستهدف تلمينها في ضوء البحوث، والدراسات السابقة، وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

ب- الصدق الظاهري: ويعتمد هذا النوع على المحكمين، حيث وضع اختبار الفهم القرائي في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم ثلاثة موضوعات، يعقب كل موضوع مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة، ثم عُرض الاختبار على نخبة من المتخصصين في المناهج، ومناهج

اللغة العربية وطرق تدريسها، وفي علم النفس، والممارسين لتعليم القراءة من المعلمين والمشرفين؛ لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق، وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات الجزئية في صياغة الأسئلة، وأشار بعضهم بتحديد مراجع الموضوعات، وقد تم إجراء تلك التعديلات على الاختبار في صورته النهائية.

ج- الصدق الذاتي: وقد تم قياس الصدق الذاتي للاختبار عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وعليه فإن حساب الصدق الذاتي رياضياً تم عن طريق المعادلة الآتية $\sqrt{0.97} = 0.98$

د- تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار:

لزيادة التأكد من وضوح الاختبار، وتفادياً لفهم بعض الجمل فهماً خطأً من جانب التلاميذ؛ قام الباحث بتطبيق الاختبار استطلاعياً، بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي - من غير أفراد عينة الدراسة الأصلية - بلغ قوامها (٢٧) تلميذاً، وكان الهدف من هذا التجريب الاستطلاعي تحديد ما يأتي:

أ- التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار.

ب- حساب زمن الإجابة على الاختبار.

ج- حساب ثبات الاختبار.

د- حساب معاملات السهولة والصوبة لمفردات الاختبار.

وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً في مدرسة سارية بن زنيم - بالتنسيق مع مدير المدرسة، ومعلم المادة - وذلك على عينة من التلاميذ؛ الذين لم يشملهم الاختبار في عينة الدراسة، وانتهت التجربة الاستطلاعية إلى النتائج الآتية:

ر- **مدى وضوح تعليمات الاختبار:** لم تكن هناك تساؤلات من قبل التلاميذ حول تعليمات الاختبار؛ ما يشير إلى وضوح التعليمات؛ خاصة مع اشتغالها على مثال يوضح كيفية الإجابة.

ز- **تحديد زمن إجابة الاختبار:** وقد تم ذلك في ضوء التجربة الاستطلاعية، حيث سُجل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الإجابة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما، عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ} + \text{زمن آخر تلميذ}}{2}$$

وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو (٤٠) دقيقة، حيث كان زمن أول تلميذ أتم الإجابة عن الاختبار هو (٢٥ دقيقة)، وكان زمن آخر تلميذ أتم الإجابة عن الاختبار هو (٥٥ دقيقة)، وذلك كما يأتي:

$$80 = 25 + 55 \quad 40 = 2 \div 80 \text{ (دقيقة)}$$

وتم إضافة عشر دقائق لتعليمات الاختبار، وتوزيع أوراقه، وجمعها.

س- ثبات الاختبار:

وهناك طرق متعددة للتأكد من ثبات الاختبار، ومن ذلك طريقة إعادة التطبيق (Test-Retest)؛ التي اتبعتها هذه الدراسة، حيث طبق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٧) تلميذاً، ليسوا ضمن عينة الدراسة الأصلية، ثم أعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مرور خمسة عشر يوماً، وبعد تصحيح أداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، وذلك لكل مستوى من مستويات الأداة، وللمستوى الكلي، والجدول (٥) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٥). قيم معاملات الثبات لاختبار الفهم القرائي.

المستويات	Test – Retest
مستوى الفهم الحرفي	٠,٨٥
مستوى الفهم الاستنتاجي	٠,٩٣
مستوى الفهم النقدي	٠,٩١
الكلي	٠,٩٠

تشير البيانات الواردة في الجدول (٥) إلى أن معاملات ثبات اختبار الفهم القرائي تراوحت للمستويات بين (٠,٨٥ - ٠,٩٣)، وعلى المستوى الكلي بلغ معامل الثبات (٠,٩٠)، وتعتبر هذه القيم مقبولة علمياً لأغراض الدراسة الحالية.

- الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي: بعد تحديد صدق الاختبار، وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٣) سؤالاً، تقيس إحدى عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة. وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد.

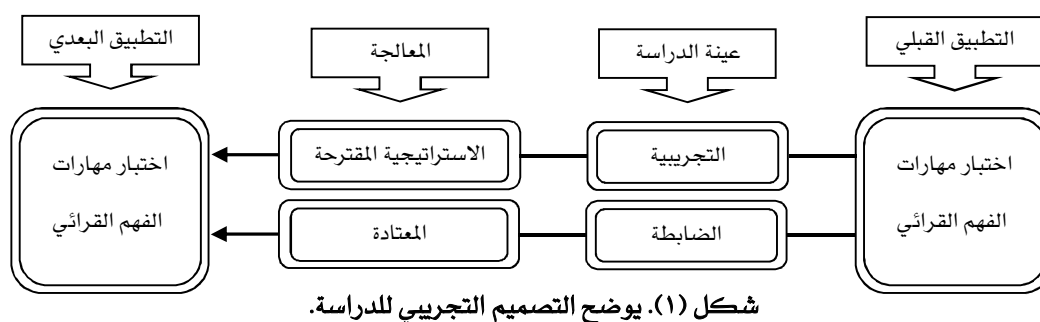
وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق (ملحق ٨).

ثالثاً: إجراءات تطبيق تجربة البحث

هدفت تجربة الدراسة إلى تعرف فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد سارت التجربة وفق الخطوات الآتية:

١- التصميم التجريبي للدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على المعالجات القبلية البعدية، لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وذلك وفق التصميم الآتي:



٢- اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار مدرستين بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ) ليمثلوا عينة الدراسة الحالية، وقد بلغ عدد التلاميذ (٥٠) تلميذاً، حيث تم اختيار أحد المدرستين بطريقة عشوائية تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢٥) تلميذاً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (٢٥) تلميذاً. وذلك بعد استبعاد التلاميذ الذين تخلفوا عن الحضور في أحد التطبيقين القبلي أو البعدي لأداة البحث (اختبار مهارات الفهم القرائي)، أو عدم الانتظام في أثناء التجربة.

٣- التطبيق القبلي لأداة الدراسة: تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتجربة الدراسة، ثم التحقق من تكافؤ المجموعتين باختبار دلالة الفروق بين متوسطي قيم المتغيرات التجريبية (مهارات الفهم القرائي) للتلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً باستخدام اختبار (ت)، كما هو مبين في الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦). دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

المتغير التابع	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	٢٥	٢٢,١١	٤,٦٥	٠,٣٢	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٢١,٧٠	٤,٦٧		

ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارات الفهم القرائي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مهارات الفهم القرائي.

٤- المعالجة الإحصائية للبيانات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

١- معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات الفهم القرائي.

- ٢- معامل الارتباط لحساب ارتباط كل مهارة، وكل مستوى بالدرجة الكلية؛ لمعرفة الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
- ٤- اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ لفحص الفروق بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) على اختبار مهارات الفهم القرائي.
- ٥- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الفهم القرائي، وفقاً لكل مجموعة (تجريبية وضابطة).
- ٦- مربع إيتا لحساب فعالية الاستراتيجية المقترحة.

عرض النتائج ومناقشتها ونفسيرها

أولاً: ما مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المتخصصين؟

تم اعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة وعرضها علي المحكمين وعمل التعديلات واصبحت في صورتها النهائية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الأول ونصّه "ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟"، وقد قام الباحث بتفصيل هذه الاستراتيجية في اجراءات البحث. ثانياً: النتائج المرتبطة بفعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي ككل، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٧). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل.

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	٣٠,١٦	١,٨٠	٢٣,٢٢	٠,٠١
الضابطة	٢٥	١٥,٢٨	٢,٦٥		

يتضح من خلال الجدول (٧) تحسن أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الفهم القرائي ككل، حيث كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٥,٢٨)، في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٠,١٦)، وبالبحت عن قيمة (ت) عند درجة حرية (٤٨) فإن قيمتها (٢٣,٢٢)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي

ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يعد مؤشراً مبدئياً على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل.

ثالثاً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه:

جدول (٨). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يصنف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.	التجريبية	٢,٨٤	٠,٣٧	٤,٢٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٢,٠٨	٠,٨١		
يحدد معنى الكلمة المناسب للسياق.	التجريبية	٢,٦٨	٠,٤٨	٣,٨٦	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٩٢	٠,٨٦		
يحدد مضاد الكلمة.	التجريبية	٢,٩٢	٠,٢٨	٧,٩٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٤٠	٠,٩١		
يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.	التجريبية	٢,٩٢	٠,٢٨	١١,٢٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٠,٧٢	٠,٩٤		
يسترجع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء.	التجريبية	٢,١٦	١,٠٧	٦,٨٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٠,٤٠	٠,٧١		
مستوى الفهم الحرفي.	التجريبية	١٣,٥٢	١,٤٥	١٢,٩٤	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٦,٥٢	٢,٤٠		

باستقراء النتائج المتضمنة في الجدول (٨) يتضح ما يأتي:

- ١- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الحرفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٢- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يصنف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات" لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد معنى الكلمة المناسب للسياق" لصالح المجموعة التجريبية.
- ٤- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد مضاد الكلمة" لصالح المجموعة التجريبية.
- ٥- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني" لصالح المجموعة التجريبية.
- ٦- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يسترجع التفاصيل المذكورة صراحة في النص" لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الحرفي بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة.

وبالنظر إلى متوسط أداء التلاميذ في مهارات الفهم الحرفي يمكن القول: إن متوسط أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة " يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص " أعلى من متوسط أدائهم في المهارات الحرفية الأخرى.

رابعاً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه:

وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الاستنتاجي، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت على النحو الآتي:

جدول (٩). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يستنتج الأفكار الأساسية من النص المقروء.	التجريبية	٢,٨٠	٠,٤١	٦,٥٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٨٠	٠,٦٥		
يتنبأ بغرض الكاتب من النص المقروء.	التجريبية	٢,٨٤	٠,٣٧	٦,٩٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٦٠	٠,٨٢		
يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.	التجريبية	٢,٦٨	٠,٦٣	٧,٤٩	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٢٠	٠,٧٦		
مستوى الفهم الاستنتاجي.	التجريبية	٨,٣٢	٠,٨٠	١٤,١٦	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٤,٦٠	١,٠٤		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول (٩) يتضح ما يأتي:

- ١- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج الأفكار الأساسية من النص المقروء" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٣- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يتنبأ بغرض الكاتب من النص المقروء" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٤- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الاستنتاجي بشكل أفضل من المجموعة الضابطة.

خامساً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الناقد، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يميز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.	التجريبية	٢,٨٤	٠,٣٧	٩,٧٣	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٦٤	٠,٤٩		
يميز بين ماله صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.	التجريبية	٢,٩٦	٠,٢٠	٩,٤٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٥٦	٠,٧١		
يميز الآراء الصحيحة من الخطأ في ضوء النص المقروء.	التجريبية	٢,٥٢	٠,٧٧	٨,٣٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٠,٩٦	٠,٥٤		
مستوى الفهم الناقد.	التجريبية	٨,٣٢	٠,٨٠	١٦,٨٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٤,١٦	٠,٩٤		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول (١٠) يتضح ما يأتي:

- ١- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
 - ٢- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز بين الحقيقة والرأي" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
 - ٣- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز ما له صلة مما ليس له صلة" لصالح المجموعة التجريبية.
 - ٤- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز الآراء الصحيحة من الخطأ" لصالح المجموعة التجريبية.
- وتؤكد هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الناقد بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة.

سادساً: حجم فعالية المعالجة التجريبية (فعالية المتغير المستقل على المتغير التابع):

إن حجم الفعالية هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، وقد استخدم الباحث لحساب حجم الفعالية معامل إيتا (Eta Squared) (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٩) وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{\eta^2}{\eta^2 + \text{درجة الحرية}} = \text{مربع إيتا } (\eta^2)$$

جدول (١١). فعالية المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع ت	قيمة π^2	مقدار حجم الفعالية
يصنف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.	٤٨	٤,٢٥	١٨,٠٦	٠,٢٧	كبير جداً
يحدد معنى الكلمة المناسب للسياق.	٤٨	٣,٨٦	١٤,٩٠	٠,٢٤	كبير جداً
يحدد مضاد الكلمة.	٤٨	٧,٩٧	٦٣,٥٢	٠,٥٧	كبير جداً
يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.	٤٨	١١,٢٧	١٢٧,٠١	٠,٧٣	كبير جداً
يسترجع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء.	٤٨	٦,٨٧	٤٧,٢٠	٠,٥٠	كبير جداً
مستوى الفهم الحرفي.	٤٨	١٢,٩٤	١٦٧,٤٤	٠,٧٨	كبير جداً

يتضح من الجدول (١١) أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لها فعالية في تنمية مهارات الفهم الحرفي بحجم تراوح بين ٠,٢٧ - ٠,٧٨ وهو حجم فعالية كبير جداً، حيث إن الفعالية الذي يفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يعد كبيراً (الدردير، ٢٠١٦).

جدول (١٢). فعالية المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع ت	قيمة π^2	مقدار حجم الفعالية
يستنتج الأفكار الأساسية من النص المقروء.	٤٨	٦,٥٥	٤٢,٩٠	٠,٤٧	كبير جداً
يتنبأ بغرض الكاتب النص المقروء.	٤٨	٦,٩٠	٤٧,٦١	٠,٥٠	كبير جداً
يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.	٤٨	٧,٤٩	٥٦,١٠	٠,٥٤	كبير جداً
مستوى الفهم الاستنتاجي.	٤٨	١٤,١٦	٢٠٠,٥١	٠,٨١	كبير جداً

يتضح من الجدول (١٢) أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لها فعالية في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي بحجم تراوح بين ٠,٤٧ - ٠,٥٤ وهو حجم فعالية كبير جداً، حيث إن الفعالية التي تفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يعد كبيراً (الدردير، ٢٠١٦).

جدول (١٣). فعالية المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع ت	قيمة π^2	مقدار حجم الفعالية
يميز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.	٤٨	٩,٧٣	٨٧,٨٩	٠,٦٥	كبير جداً
يميز بين ماله صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.	٤٨	٩,٤٧	٨٩,٦٨	٠,٦٥	كبير جداً
يميز الآراء الصحيحة من الخطأ في ضوء النص المقروء.	٤٨	٨,٣٠	٦٨,٨٩	٠,٥٩	كبير جداً
مستوى الفهم الناقد.	٤٨	١٦,٨٠	٢٨٢,٢٤	٠,٨٥	كبير جداً

ويتضح من الجدول (١٣) أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لها فعالية في تنمية مهارات الفهم الناقد بحجم تراوح بين ٠.٥٩ - ٠.٨٥ وهو حجم فعالية كبير جداً، حيث إن الفعالية الذي يفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يعد كبيراً (الدردير، ٢٠١٦).

من خلال ما سبق يتضح الفاعلية الإيجابية للاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة في كل مستويات الفهم القرائي المحددة في الدراسة ومهارات كل مستوى على حدة، وفي درجة اختبار الفهم القرائي الكلية، وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى:

١- إن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة - عند تدريب التلاميذ عليها - تسهم في تنمية العديد من الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى التلاميذ والتي تتمثل في الآتي:

- تساعد على تنمية المهارات الذاتية لديهم.

- تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

- تضيف شيئاً من المرح على التلاميذ.

- تمي قدرتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

٢- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات التي تعين على التفكير في أثناء

القراءة من خلال ما يقوم به التلميذ من:

- التنبؤ بما يدور في النص من خلال العنوان.

- طرح التساؤلات في أثناء قراءة النص.

- التلخيص لما جاء في النص بصورة واضحة.

٣- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة تشعر كل تلميذ بمسؤولية تعلمه، وتعلم المجموعة

التي ينتمي إليها، مما يسهم في اكتساب التلاميذ بعض القيم المرغوبة (زيتون، ٢٠٠٣).

٤- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة تعين على تغيير البيئة الصفية عن طريق إعادة تنظيم

بيئة الصف الدراسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبد الحميد، ٢٠١٣؛ عطية، ٢٠١٦؛ قاسم، والمزرعي، ٢٠١٢) التي

أثبتت فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذا دراسة جونج (jeong, 2013) التي

أوصت بضرورة التركيز على الممارسات التدريسية في تعليم التلاميذ استراتيجيات الفهم القرائي من خلال

تدريبهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتدعيم استقلالية التلاميذ من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء

المعرفة، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في لإطار النظري للدراسة الحالية حول استراتيجيات ما وراء

المعرفة، حيث إنها استراتيجية من استراتيجيات تنمية الفهم بصفة عامة، والفهم القرائي بصفة خاصة.

وبهذه النتيجة يكون الباحث قد تحقق من الهدف الرئيس لهذه الدراسة، وهو الكشف عن فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

النوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج أمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ١ - الاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم الابتدائي.
- ٢ - تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة سواء قبل الخدمة، أو في أثناء الخدمة حتى يمكنهم استخدامها في تدريس اللغة العربية والنصوص القرائية على وجه الخصوص.
- ٣ - إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية، والمشرفين تحتوي على أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم النصوص القرائية، والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل استراتيجية منها.

البحوث المقترحة

اقترح الباحث إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتعلق بما يأتي:

- ١ - فعالية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة، ودراسة تأثيرها في متغيرات أخرى في مجال اللغة العربية.
- ٢ - دراسة مقارنة لأثر استخدام استراتيجيات مختلفة لما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المراحل الدراسية المختلفة.
- ٣ - تصميم مجموعة من الاختبارات المقننة الخاصة بقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.
- ٤ - فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية المختلفة كالاتجاه نحو اللغة العربية، والميول القرائية، والاتجاه نحو المعلم، وغيرها.

المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠١٢م). التفكير من منظور تربوي، عالم الكتب، القاهرة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد (١٤١٤هـ). لسان العرب، دار صادر، بيروت.

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (٢٠٠٩م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بدير، كريمان وصادق إميلي (٢٠١٣م). تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط٢.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠١٤م). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٣٠)، ١٤٧ - ٢٨٠.

جابر، جابر عبد الحميد، كاظم، خيري أحمد (٢٠١٣م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، عمان.

حافظ، وحيد السيد (٢٠١٦م). فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني واستراتيجية kwl في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧٤)، ١٥٤ - ٢٨٢.

خليل، نوال عبد الفتاح (٢٠١٥م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، (١٠)، ٩١ - ١٢٩.

الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠١٦م). الإحصاء البارامترى واللابارمترى في اختبار صحة فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة.

الرشيد، إبراهيم عبد الله (٢٠١٥م). فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الركابي، جودت (٢٠١٢م). طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، دمشق.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠١٠م). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠١٣م). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الشريجي، رياض بدري (٢٠٠٩م). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار الصفاء، عمان.

الشهري، محمد هادي (٢٠١٢م). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٤٥، ٧٣ - ١١٤.

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠١٣م). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع، ٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ١٩٢ - ٢٣١.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٥م). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٨١)، ٩٥ - ١٧٧.

عدنان، هاشم عبد الرحمن (٢٠١٢م). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

العديقي، ياسين محمد (٢٠١٦م). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة. عطية، عطية محمد، الحشكي، يوسف محمد، أحمد، رضا أحمد، أبو مغلي، أنور، النبالي، عبداللطيف (١٤٣٦هـ). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الفكر، عمان.

عطية، مختار عبد الخالق (٢٠١٦م). فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية، المنيا.

عليوة، رحاب محمد (٢٠١٠م). فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٨١)، ٣٦٣ - ٣٨٩.

العيسوي، شاذن خالد (٢٠١١م). أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

- الغامدي، بسينة عبد الله سعيد (٢٠١٥م). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (٤)، ٢٠٧ - ٢٥٢.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠١١م). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية)، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧)، ٧٩ - ١٠٠.
- قاسم، محمد جابر؛ المزوعي، كريمة مطر (٢٠١٢م). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٨٦)، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ٦٠ - ٨٧.
- لايف، سعيد عبد الله (٢٠١١م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٣)، ٧٧ - ١٣٣.
- محمد، خلف حسن (٢٠١٦م). وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً)، مصر، (١)، ٢٠ - ٧٠.
- محمود، عبد الرزاق مختار (٢٠١٢م). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٩)، ٢٢٠ - ٢٥٨.
- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دورة القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، مج ١، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ١١ - ١٣ يوليو، ٧٥ - ١٠٥.
- المنتشري، علي أحمد (٢٠١٤م). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- النصار، صالح عبد العزيز (٢٠١٣م). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على قراءة المسائل اللفظية وفهماها في مادة الرياضيات، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ع، ١٥.
- الهاشمي، أحمد (١٤٣٧هـ). معوقات القراءة في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٨هـ). دليل المعلم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط ٢.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧م). كتاب التلميذ لمادة لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

الوطبان، محمد سليمان (٢٠١٠م). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من تلاميذ جامعة القصيم، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع(٢٧)، ٥٣٥ - ٣٨٠.

يونس، فتحي علي (٢٠١٢م). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

يونس، فتحي علي، الناقة، محمود، طعيمة، رشدي (٢٠١٠م). تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

المراجع الأجنبية

References

- Flavell, J (2011). Meta Cognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive- Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34906-911.
- Jeong, G (2013). Effects of Teacher-Directed and Student-Interactive Summarization Instruction on Reading Comprehension and Written Summarization of Korean Fourth Graders. *Ph.D. Dissertation*, University of Illinois at Urbana-Champaign, United States—Illinois.
- Meissner, J, & Yun, C (2013). GMAT Verbal Solution Guide, Manhattan: *Manhattan Review*.
- Rickey, D, & Stacy, A (2010), The Role of Met Cognition in Learning Chemistry, *Journal of Chemical Education*, 77, (7), 915-920.
- Swanso, H, & Trainin, G (2015). Cognition, Meta Cognition and Achievement of College Students with Learning Disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, (4), 261-272.
- Tompking, G (2012). Literacy for Twenty-First Century: A Balanced Approach, New Jersey, prentice Holl.

**التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة شقراء والقصيم
في ضوء نموذج روثويل للتعاقب الوظيفي**

حسن بن عبدالعزيز الداود

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١١/٧/١٤٤٠هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٩/٢/١٤٤١هـ)

التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل للتعاقب الوظيفي

حسن بن عبدالعزيز الداود

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة معرفة واقع التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل من وجهة نظر عمداء الكليات، والمتطلبات الواجب توفرها لرئاسة الأقسام العلمية بالجامعات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة. وتم تطبيقها على مجتمع البحث المكون من (٢١) عميدا من جامعة شقراء، و(٣٨) عميدا من جامعة القصيم. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية بجامعة شقراء والقصيم متحقق بدرجة ضعيفة، وأن تبني برنامج للتعاقب الإداري وفق خطط تلبي الاحتياج من القيادات والتزام القيادات العليا بتنفيذها من أهم المتطلبات المقترح توافرها لإعداد القيادات الأكاديمية المستقبلية، وأهمية تحديد الوظائف التي تحتاج إلى قيادات مستقبلية، وتطوير نماذج التقييم للأفراد بما يتناسب مع متطلباتهم الوظيفية، وأن يتم ربط التدريب والإعداد للوظائف القيادية بسجل نمو مهني، مع ضرورة تقييم خطط التعاقب الإداري ومراجعتها دوريا وفق برنامج معد لذلك.

وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق برنامج للتعاقب الإداري بالجامعة مع المراجعة الدورية له، والعمل على إعداد برامج تنمية وتدريب وتطوير العاملين وربطه بسجل نمو مهني، وتحديد متطلبات العمل المستقبلية التي تحتاج إلى تدريب وإعداد مسبق للقيادات.

الكلمات المفتاحية: التعاقب القيادي، التخطيط للتعاقب، التعاقب الإداري.

Administrative Succession Planning for Academic Leadership at both Shaqra and Al Qasim Universities in the Light of Rothwell Model

Hassan Abdulaziz Aldawood

Assistant Professor of Educational Management and Planning
Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims at exploring the reality of planning the administrative succession for academic leadership at both Shaqra and Al Qasim Universities in the light of Rothwell Model and from the perspective of the colleges' deans, along with the qualifications required for the heads of the academic departments. This research paper employs the descriptive method and the questionnaire as a tool. 21 deans at Shaqra University and 38 deans at Al Qasim University participate in the study. The results show that the commitment of the personnel responsible for preparing leading cadres in terms of succession planning and management system is weak. Adopting programs for the promotion of personnel's leadership and development of administrative skills is considered a pre-requisite for a successful administrative succession , as well as for defining the jobs that require leadership personnel. Developing specific evaluation criteria for individuals according to jobs' specifications in addition to linking training and preparation of leaders to a skill-growth record is important. A dynamic re-evaluation of administrative succession planning is essential.

The study recommends that the application and adoption of a program for administrative succession planning at the university is pivotal. It is also necessary to devise programs for developing and enhancing the skills of the employees , pinpoint the training that jobs need and defining the future jobs that require pre-qualification of leading cadres.

Keywords: Leaders' Succession, Succession Planning, Administrative Succession.

مقدمة

يعد العنصر البشري من أهم العوامل تأثيراً في أداء وتطور الجهاز الإداري للمؤسسات، خاصة في ظل التغير المستمر في نوعية وطبيعة ومستوى المعارف والمهام المطلوبة للقيام في الأعمال المستجدة وتحقيق أدوار العمل المناط به، وأصبحت تواجه كغيرها تحديات في مجال التنمية البشرية وإدارة الموارد البشرية قد تؤثر على تحقيق أهدافها وميزتها التنافسية.

ومع السعي الحثيث للمؤسسات لإيجاد ميزة تنافسية مستدامة تعاضمت الحاجة لتطوير كوادرها لتحقيق رؤيتها وفق خططها الاستراتيجية والمحافظة على مكتسباتها والاستفادة من إمكانياتها المتاحة، الأمر الذي يتطلب منها كما يذكر (زيادة، ٢٠١٥: ٣) تطوير العملية الإدارية لديها لتكون قادرة على مواجهة التحديات والظروف المستقبلية والسعي لإيجاد العنصر البشري القادر على إدارة عملياتها لتحقيق طموحها وأهدافها.

والجامعات باعتبارها مؤسسات تسعى لتحقيق ميزة تنافسية وتصنيف عالمي مرتفع ولديها خطط استراتيجية تسعى لتحقيقها ليست بمعزل عن هذه التحديات، مما يجعل الاهتمام بالقيادات الأكاديمية ضرورة من حيث التأهيل والتدريب والمحافظة على المتميز منهم وإعداد خطط للتعاقب الإداري للقيادات المستقبلية، وبخاصة في عمادة الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، ومن أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات في إمكانياتها البشرية كما أشار (غنيم، ٢٠١٦: ٢) هو توفر القادة المؤهلين والمحافظة عليهم لتحقيق الخطط الاستراتيجية، وتوفير البديل المناسب من قيادات الصف الثاني إذا دعت الحاجة في الزمن والمكان المناسبين مما يستدعي الأمر السعي لتوفير خطط للتعاقب الإداري لمواجهة هذه التحديات.

وتواجه الجامعات التي تشرف على عدد من الكليات في المحافظات كجامعتي القصيم وشقراء مشكلة تعدد الأقسام العلمية المتناظرة والاحتياج المستمر للقيادات الإدارية المؤهلة لرئاسة الأقسام العلمية الأمر الذي جعل من التخطيط للتعاقب الإداري في الجامعات ضرورة لتوفير البديل المناسب وقت الحاجة، والتزام القيادة العليا بالجامعة بخطط التعاقب الإداري، وذلك للمحافظة على جودة المخرجات التعليمية والاستمرارية في تحقيق الأهداف المرسومة وفق الخطط الاستراتيجية، وترابط العمل مع الإدارات المختلفة بالجامعة للوصول إلى رؤية الجامعة.

مشكلة الدراسة

تواجه جامعتي القصيم وشقراء تحديات كبيرة في مجال اختيار القيادات الأكاديمية المتميزين لرئاسة الأقسام العلمية نظراً لكثرة الأقسام العلمية المتناظرة في المحافظات، مما يجعل اختيار البديل في حال الاحتياج إليه يتم بطرق عشوائية لا تخلو من المحسوبيات والمعارف والاعتماد على المظاهر والبعد عن الطرق العلمية في الاختيار أو الإعداد المسبق للقيادات، حيث أن غياب الإعداد المناسب للبديل المؤهل والمعد سلفاً مثل هذه الأماكن ينتج عنه مشاكل عدة منها كما يذكر الشريف (٢٠١١: ١٤٩) الوقوع تحت سيطرة النمط الإداري السابق والثقافة السائدة وسيطرة المنتفعين من أصحاب الخبرات السابقة في المجال الإداري، وترشيح الأصدقاء وهو ما قد يؤدي إلى تفشي

الفساد الإداري داخل المنظومة الإدارية. مما يتطلب من الجامعات العمل وفق تخطيط مناسب لإعداد جيل من القادة المؤهلين يمتلكون المهارات والخبرات الإدارية التي تؤهلهم للدور المناط بهم ليكونوا متاحين وقت الحاجة بما يضمن استمرارية العمل وفق الأهداف والبرامج المرسومة في حال خلو منصب عمادة كلية أو رئاسة قسم.

ولكي ينجح هذا الإعداد للقيادات لابد من اتخاذ الإجراءات التخطيطية المناسبة والتي تسمى بالتعاقب الإداري وهو كما ذكره Rothwell (٢٠١٠ : ٢٣) بأنه "وسيلة لتحديد المواقع الإدارية الهامة داخل المؤسسة لتوفير أقصى مرونة في التحركات الإدارية اللاحقة لضمان تحقيق الأفراد تفوق أعلى"، وأكدت الشهراني (٢٠١٧ : ٨٧) وصالح (٢٠١٥ : ١٢) وغنيم (٢٠١٦ : ٥) والواردي (٢٠١٧ : ٢١٢) إلى أهمية إعداد صف ثانٍ من الكفاءات الأكاديمية والمهنية للأدوار المستقبلية المحتملة، والاهتمام باستطلاعات الرأي للكفاءات الأكاديمية، والتخطيط للوظائف القيادية وآلية التعيين فيها، وأن التدوير الوظيفي أداة فعالة نحو تطوير العمل يستلزم التدريب والتأهيل والممارسة لاكتساب خبرات ومعارف إدارية في مجال العمل ويخلق صفا قياديا يمكن الاستفادة منه في أي وقت ولا يعرض المؤسسة للخلل أو انخفاض الانتاجية، ويجنب المؤسسة الترهل وتغلغل المحسوبيات فيها ويقلص احتمال الفساد والقصور والضمور في الانتاجية ومخرجات العمل وجودته وتحرير الإدارات من الروتين الإداري والنمط التقليدي السائد .

وتسهم توسيع قاعدة المهارات الإدارية وتوفير كفاءات في تحقيق الجامعات لأهدافها وضمان استمرارية البرامج والمشاريع المعدة لتحقيق الأهداف، حيث تشير دراسة أجرتها جمعية لإدارة الموارد البشرية (SHRM) عام ٢٠٠٨ (وزارة الخدمة المدنية، ٢٠١٥ : ٨) على (٥٢٦) شخصا من المسؤولين التابعين لعدة إدارات في قطاع الموارد البشرية، أن (٧٥٪) من هؤلاء المسؤولين يرون أن مشكلتهم الرئيسية كانت في تخطيط التعاقب الوظيفي للمناصب القيادية.

وقد استشعرت جامعتي القصيم وشقراء أهمية إعداد القيادات الجامعية ودورها في تحقيق رؤية الجامعة المستقبلية، فتضمنت الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم الهدف الرابع "رفع الأداء الإداري والتقني والمعلوماتي المؤسسي" عدد من الاستراتيجيات والمشاريع منها مشروع رقم (٤ - ١ - ٩) "تطوير القيادات الإدارية وخطة التعاقب" (الخطة الاستراتيجية جامعة القصيم، ٢٠١٠ - ٢٠٢٠ : ٢٢)، وتضمن الهدف الثاني من أهداف الخطة الاستراتيجية لجامعة شقراء "تطوير الموارد البشرية" عدد من الأهداف الفرعية مثل "تهيئة الموارد البشرية للمناصب العليا في الجامعة"، و"التطوير المهني المستمر للقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس والموظفين" (لخطة الاستراتيجية لجامعة شقراء، ٢٠١٧ : ١٠٠)، وذلك نظرا لحجم الجامعة وتباعد المسافات بين كلياتها مما يتطلب ذلك بناء برنامج للتخطيط للتعاقب في القيادات الأكاديمية بالجامعة حيث يبلغ عدد الكليات في جامعة شقراء (٢٤) كلية وعدد الأقسام الأكاديمية (٧٣) قسما علميا، وتخدم ١٠ محافظات، ويتم تعيين العميد أو الوكلاء أو رؤساء الأقسام في الجامعات بقرار لمدة عامين، وغالبا يتم تدوير العمل في رئاسة القسم بين أعضاء القسم العلمي بعد انتهاء فترة رئيس القسم.

ولأهمية التعاقب الإداري وتوفير القيادات اللازمة المناسبة لتحقيق أهداف الخطط الاستراتيجية للجامعة والتزام كل من جامعتي القصيم وشقراء من خلال خططها الاستراتيجية سعت هذه الدراسة للتعرف على واقع التخطيط للتعاقب الإداري بجامعتي القصيم وشقراء، وذلك لتقارب ظروف العمل في خدمتها لعدد من المحافظات وتباعد كلياتها عن مبنى الجامعة الرئيسي، باستخدام نموذج روثنيل Rothwell والذي يتكون من (٧) مراحل في التخطيط للتعاقب الإداري، وجاء السؤال الرئيس لهذه الدراسة ما واقع التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعتي القصيم وشقراء في ضوء نموذج روثنيل من وجهة نظر عمداء الكليات؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة

- ١- ما واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثنيل من وجهة نظر عمداء الكليات؟
- ٢- ما المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثنيل لتخطيط التعاقب الإداري من وجهة نظر عمداء الكليات؟
- ٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية في جامعتي شقراء والقصيم من وجهة نظر عمداء الكليات تعزى لمتغير الجامعة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة:

- ١- معرفة واقع التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثنيل من وجهة نظر عمداء الكليات.
- ٢- معرفة المتطلبات الواجب توفرها لرئاسة الأقسام العلمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثنيل لتخطيط التعاقب الإداري؟
- ٣- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية في جامعتي شقراء والقصيم من وجهة نظر عمداء الكليات تعزى لمتغير الجامعة.

أهمية الدراسة

١- الأهمية العلمية:

تسهم الدراسة في بيان أهمية التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية وأنه يهيئ استقرارا للكليات والأقسام العلمية، كما أن التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية يثري من إمكانيات وخبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس، مما يوفر للجامعة كوادراً مؤهلاً تساعد على إجراء أي عملية تعاقب إداري في أي مركز وفي أي وقت.

٢- الأهمية العملية:

يساعد التخطيط للتعاقب الإداري الجهات المعنية بالتدريب في الجامعات على تحديد الاحتياجات التدريبية المستقبلية لأعضاء هيئة التدريس، ويبين للإدارة العليا بالجامعات أهمية الإعداد للوظائف القيادية واختيار الكفاءات والبدائل في أي وقت وأي مركز.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على عمداء الكليات بكل من جامعتي شقراء والقصيم وذلك للتشابه في الظروف الجغرافية للجامعة وطبيعة العمل في محافظات متباعدة عن المقر الرئيسي.

الحدود الموضوعية: معرفة واقع التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعتي شقراء والقصيم، والمتطلبات المقترح توافرها لاختيار رؤساء الأقسام العلمية في ضوء نموذج روثويل بمراحله السبعة، وقد تم اختيار هذا النموذج كونه من النماذج الحديثة التي أخذت وقتاً من معد النموذج في تطويره وتحديثه، ولمناسبتها مع طبيعة العمل بالجامعات.

مصطلحات الدراسة

التعاقب الإداري Succession Planning

يعرف زيادة (٢٠١٥: ١٢) التعاقب الإداري بأنه "العملية المستمرة في إمداد الوظائف القيادية بالقادة المدربين والمؤهلين والقادرين على شغل هذه المناصب وإدارتها في الوقت الحالي أو المستقبلي" ويراد به في هذه الدراسة التخطيط للتعاقب الإداري المعد من قبل إدارة الجامعة، لإعداد قيادات مستقبلية للأقسام العلمية في ضوء نموذج روثويل بمحاوره السبعة.

نموذج روثويل Rothwell

تم بناء النموذج وتطويره ما بين عامي ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠م ويشتمل النموذج على سبع خطوات باسم نموذج النجمة السباعي لتخطيط التعاقب The Seven Pointed Star Model (الخطيب، ٢٠١٤: ٣٧٣)، وهذه الخطوات هي: التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب - تقييم متطلبات العمل الحالية - تقييم الأداء الفردي - تقييم متطلبات العمل المستقبلية - تقييم إمكانيات الأفراد المستقبلية - تنمية وتدريب وتطوير العاملين - تقييم برنامج تخطيط التعاقب.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً / الإطار النظري

التعاقب الإداري

مفهومه: تعددت مفاهيم التعاقب الإداري في الدراسات الأدبية وتراوحت بين مفهوم التمكين الإداري كما يراه البعض ومن يراه إعداد بديل مناسب مؤهل ومدرب لسد الفجوة في حال شغرت وظيفة قيادية، ومن هذا المفهوم

أشار البواردي (١٤٣٧ : ١٩٥) إلى أن التعاقب الإداري عملية بناء أنظمة وإجراءات ونماذج بهدف توفير الشخص المناسب في المكان المناسب لتحقيق استراتيجيات المؤسسة وتطلعات المستفيدين من خدماتها، ويرى زيادة (٢٠١٥ : ١٢) بأن التعاقب الإداري يمكن وصفه بالعملية المستمرة في إمداد الوظائف القيادية بالقادة المدربين والمؤهلين والقادرين على شغل هذه المناصب وإدارتها في الوقت الحالي أو المستقبلي، فالتعاقب الإداري إعداد كوادر بشرية مؤهلة يتم إعدادها وتدريبها لتولي الوظائف القيادية متى ما استدعت الحاجة لذلك

التخطيط للتعاقب الإداري

استخدم مصطلح التخطيط التعاقبي أول مرة لحل مشكلة التوريث في الشركات العائلية ومن هنا تم استخدام هذا المفهوم في التخطيط لتغيير الرؤساء التنفيذيين زيادة (٢٠١٥ : ١٤)، وتعد عملية التخطيط التعاقبي من الأمور الهامة في هذا الوقت للحفاظ على مستوى التقدم في المؤسسات وعدم وجود الخلل في التغييرات القيادية، ويساعد التخطيط للتعاقب الإداري على تنمية الولاء والتزام العاملين وبقائهم داخل المؤسسة، ويحقق الاستخدام الأمثل للموارد لإنجاز أهداف المؤسسة، والتغلب على الصعوبات المتوقعة في التعيين الخارجي للموظفين (Conger & Fulmer، ٢٠٠٣ : ١٢)، ويضمن التخطيط لتعاقب الإداري للمؤسسات الحكومية توفير مستمر من القادة الأكفاء ممن تتوفر لديهم المهارات اللازمة لقيادة المؤسسات في حال تقاعد أو ترقية القيادات.

نماذج التخطيط للتعاقب الإداري

هناك عدة نماذج للتخطيط للتعاقب الإداري منها ما يلي:

أ - نموذج التعاقب الوظيفي من (وزارة الخدمة المدنية، ٢٠١٥ : ١١) والذي يتكون من ثلاث خطوات هي:

- تحديد الوظائف الحرجة.

وهي الوظائف التي قد يؤدي تركها بصورة مفاجئة أو شغلها بشخص غير مناسب لمتطلباتها إلى تعطل العمليات الأساسية للمؤسسة والإضرار بقدرتها على تقديم خدماتها كما ينبغي.

- تحديد أفضل المرشحين للتعاقب في شغل كل وظيفة.

وذلك بحصر المرشحين بعد تحديد مستواهم واستعداداتهم وتدريبهم للوظائف الحرجة المحددة سلفاً.

- تنفيذ خطط التعاقب الوظيفي

استخدام النتائج التي توصلت إليها من الخطوة الثانية لتقرر احتياج كل وظيفة من القادة.

ب - نموذج مجموعة المواهب المتنافسة والمقترح من (Byham,2002: 86) ويرتكز هذا النموذج على تطوير مجموعة من المرشحين ليكونوا قيادات مستقبلية في مواقع مختلفة بشكل عام، ويركز هذا النموذج على التطوير المتسارع لأعضاء المجموعة من خلال تحديد واجبات ومهام الوظائف وتحديد أفضل الآليات لاكتسابها كالتوجيه والتدريب تحت إشراف مختصين واستخدام أنشطة تطويرية خاصة كالبرامج التي جهات التدريب والتطوير وإشراكهم في اللجان وورش العمل.

ج - نموذج النجمة السباعي (Rothwell,2010) وقد تم بناء النموذج وتطويره ما بين عامي ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠م ويشتمل النموذج على سبع خطوات كما يلي:

نموذج (Rothwell, 2010) للتعاقب الإداري

قدم روثويل هذا النموذج باسم نموذج النجمة السباعي لتخطيط التعاقب The Seven Pointed Star Model وقد تم بناء النموذج وتطويره ما بين عامي ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠م ويشتمل النموذج على سبع خطوات كما يلي: (البواردي، ١٤٣٧: ١٩٨) و(زيادة، ٢٠١٥: ١٥) و(الخطيب، ٢٠١٤: ٣٧٣) و(Rothwell, 2010: 77)

١- التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج

وتتعلق هذه الخطوة بالتخطيط والإعداد للنظام، لتهيئة العاملين بالمؤسسة، وينبغي أن يلتزم صانعو القرارات في المؤسسة بخطة التعاقب الإداري وأهميته وإنشاء برنامج لتطوير خطط التعاقب، وتقييم المشاكل والممارسات الحالية، وتقييم وتوضيح الحاجة إلى البرنامج، وتحديد ربط برنامج التخطيط للتعاقب مباشرة إلى الموارد التنظيمية والموارد البشرية ومتطلبات برنامج التخطيط للتعاقب الدقيق للمؤسسة، وكتابة سياسة وإجراءات توجيه البرنامج وتنفيذه.

٢- تقييم متطلبات العمل الحالية

يجب على صناع القرار تقييم متطلبات العمل الحالية وتقدير المواقف والمتطلبات التي تركز بقوة على متطلبات العمل، وتوضيح المواقف القيادية الرئيسية في المؤسسة، بحيث يمكن للأفراد أن يكونوا مستعدين للتقدم في تحقيق متطلبات الوظائف القيادية.

٣- تقييم الأداء الفردي

تبرز الأهمية في معرفة الأداء الفردي للعاملين، لأن معظم برامج التخطيط للتعاقب تفترض أن الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على الأداء ومستعدين جيداً في وظائفهم الحالية من أجل التأهل للتقدم، وتبعاً لذلك يجب أن تبدأ المؤسسة أيضاً في إنشاء قائمة المواهب بحيث تكون واضحة ولديها إجابات عن الأسئلة مثل ما هي الأصول البشرية المتاحة بالفعل؟، ما مدى أداء الأفراد لأداء وظائفهم حالياً؟.

٤- تقييم متطلبات العمل المستقبلية

وذلك بالتعرف على ماذا سيكون العمل أو ما متطلبات الكفاءة في المناصب القيادية الرئيسية في المستقبل، فينبغي لصانعي القرار بذل جهد لتقييم متطلبات العمل في المستقبل والكفاءات لتتماشى مع الاستراتيجية للمؤسسة حتى يكون قادة المستقبل مستعدين للتعامل مع المتطلبات المتغيرة والأهداف الاستراتيجية والتنظيمية.

٥- تقييم إمكانيات الأفراد المستقبلية

معرفة مدى استعداد الأفراد للتقدم واكتساب المهارات، وما هي المواهب التي يمتلكونها، وما مدى تطابق مواهبهم مع متطلبات العمل المستقبلية، مع التأكيد على أن هذه العملية الموجهة نحو المستقبل لا ينبغي ألا يتم الخلط بينه وبين تقييم أداء الموظف في الماضي أو الحاضر.

٦- تنمية وتدريب وتطوير العاملين

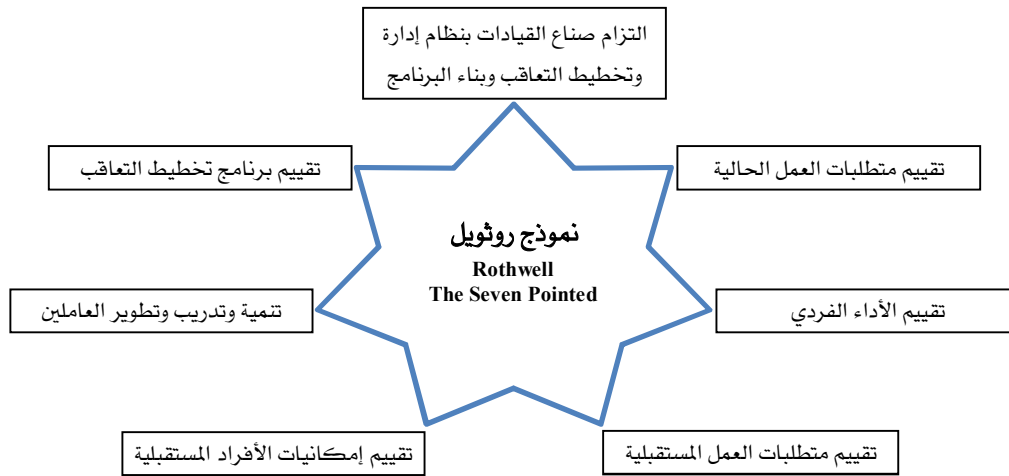
ينبغي أن تنشئ المؤسسة برنامجاً مستمراً لتنمية المهارات القيادية لكي تتمكن المؤسسة من تلبية احتياجات التخطيط للتعاقب وذلك خلال تطوير الأشخاص داخلياً أو من خلال استخدام وسائل أخرى لتلبية احتياجات

ومتطلبات الوظائف القيادية، وأن يكون هناك سجل للنمو المهني لرصد مستوى التقدم، وأن يكون من برامج الإعداد والتدريب للموظفين دورات وبرامج لتنمية مهاراتهم على متطلبات الوظائف القيادية ومتطلباتها المستقبلية.

٧- تقييم برنامج تخطيط التعاقب

يجب أن يخضع برنامج التخطيط للتعاقب لتقييم مستمر لتقييمها وتحسينها، ولمعرفة مستوى عملها بشكل جيد. وينبغي أن تكون عملية التقييم مستمرة لإجراء تحسينات مستمرة للبرنامج وللحفاظ على الالتزام بالتخطيط للتعاقب وفق منهجية واضحة.

وتتضح محاور النموذج وفق الشكل التالي:



وقد تم اختيار هذا النموذج كونه من النماذج الحديثة التي أخذت وقتاً من معد النموذج في تطويره وتحديثه، ولمناسبته مع طبيعة العمل بالجامعات.

ثانياً / الدراسات السابقة

الدراسات العربية

أجرى الشريف (٢٠١١) دراسة هدفت لمعرفة مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لتطبيق مبدأ التدوير الوظيفي، ومعرفة العلاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وإمكانية التصدي للفساد الإداري داخل الجامعات، وتوضيح أثر التدوير الوظيفي على أداء أعضاء هيئة التدريس أصحاب المناصب القيادية بالجامعات وتطبيق نموذج استكشاف حول التدوير الوظيفي في الجامعات من خلال بحث العلاقة بين التدوير الوظيفي وأثره على مستوى الولاء وتطوير الأداء داخل الجامعة، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث طبقت الدراسة على (١٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعات الملك عبدالعزيز، وأم القرى، والطائف، وكان من أبرز النتائج أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يؤيدون تطبيق التدوير الوظيفي، وأن التدوير الوظيفي يساعد في القضاء على الفساد الإداري داخل الجامعات ويحقق الرضا والولاء للجامعة، وأن

تطبيق التدوير الوظيفي يساعد على تحسين أداء الإدارة العليا بالجامعة، وقد أوصت الدراسة بتطبيق ما توصلت له من نتائج والعمل على تطبيق مبدأ التدوير الوظيفي لما له من أهمية في تحسين العمل والشعور بالرضا والانتماء للمؤسسة ويعالج الكثير من الفساد الإداري بالجامعات.

وقدم الخطيب (٢٠١٤) دراسة هدفت التعرف على إمكانية تطبيق نموذج تخطيط التعاقب في بيئة الأعمال المصرية باستخدام نموذج النجمة السباعي لروثويل، وطبق الباحث الدراسة على قطاع الاتصالات المصري مستخدماً المنهج الاستنباطي والمنهج المسحي واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (٤١٢) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تطبيق نموذج تخطيط التعاقب القيادي من خلال مراحله السبعة في المؤسسات محل الدراسة، ومن أبرز النتائج أن غالبية المديرين يرون أهمية جميع مراحل نموذج تخطيط التعاقب الإداري وكان من أهم تلك المراحل سد فجوة التنمية بالتدريب والتأهيل، وتقييم أداء برامج تخطيط التعاقب، وتقييم قدرات الأفراد المستقبلية، وأوصى الباحث بأهمية إبراز تطبيق تخطيط التعاقب على المؤسسة والعاملين بها مع إعداد فريق عمل لجعل منهجية تخطيط التعاقب جزءاً من فلسفة وثقافة المؤسسة، وتدريب المستهدفين للوظائف القيادية بالمؤسسة على تحقيق مهامهم الوظيفية المستقبلية، وتطبيق نموذج تخطيط التعاقب لروثويل بخطواته السبعة بما يضمن تحقيق التعاقب داخل المؤسسة.

وأجرى زيادة (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على أثر التخطيط التعاقبي على التطور الوظيفي لدى مدراء فروع البنوك التجارية في شمال الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة التي طبقها على (٨٠) مديراً قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة وقد توصلت الدراسة إلى أن تنفيذ خطط التعاقب الوظيفي مرتفعة في البنوك محل الدراسة، وأن هذه الخطط يتم تطويرها وتقييمها بشكل مستمر وأن الخطط تشمل تحديد المواهب القيادية ويتم مواءمة التخطيط التعاقبي مع استراتيجية البنك، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها ضرورة تبني مفهوم التخطيط التعاقبي كأحد أساليب تطوير قيادات الصف الثاني في المؤسسات الخاصة والعامة على حد سواء. وضرورة دعم ومشاركة الإدارات العليا بفعالية في كل مرحلة من مراحل تطبيق خطط التعاقب الوظيفي، واستخدام أكثر من أسلوب لتطوير القيادات المستقبلية وعدم الاعتماد على التدريب وحده، مع ضمان مشاركة المديرين في عملية التطوير، والتأكيد على إنشاء وحدة خاصة بالتخطيط التعاقبي مستقلة عن الموارد البشرية تعنى بعملية التخطيط التعاقبي، والاهتمام بموضوع التخطيط التعاقبي كأحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في تنمية وتطوير القيادات.

كما أجرى غنيم (٢٠١٦) دراسة لبيان أهمية التخطيط للتعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية من خلال تبني مداخل متعددة لاستقطاب وتوطين المعرفة وتنمية وإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسات لتعزيز ربط كافة المهام لاستقطاب وتطوير وإعداد الكفاءات الإدارية المستقبلية وفق رؤية المؤسسة وتطلعاتها المستقبلية، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي لنظام إدارات الموارد البشرية في عدد من القطاعات الحكومية بمصر، وكان من أهم توصيات الدراسة أهمية وضع خطط للتعاقب الإداري حتى تحافظ المؤسسة على استمراريته وبقائها وذلك بوضع خطط طويلة الأجل لتطوير العاملين المستهدفين لشغل الوظائف القيادية في حال خلوها، وكذلك تبني منهج

فاعل لتنمية المهارات القيادية لدى الأجيال الجديدة من أجل المستقبل، وإتاحة المجال في التدريب والتطوير لجميع العاملين حتى يتم اختيار الأبرز.

أجرت الشهراني (٢٠١٧) دراسة هدفت الدراسة التعرف واقع دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد من خلال التعرف على دور الاستقطاب والحوافز والتعاقب والاحتفاظ بالكفاءات الأكاديمية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على (٤١٠) من عمداء ووكلاء ورؤساء الأقسام بجامعة الملك خالد وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن دور التعاقب الوظيفي مهم جدا في تحقيق التميز التنظيمي، حيث الموافقة من مجتمع البحث بدرجة كبيرة جدا، وقدمت الباحثة عدد من التوصيات من أبرزها التأكيد على أهمية إعداد صف ثانٍ من الكفاءات الأكاديمية المهية للأدوار المستقبلية المحتملة، والاهتمام باستطلاعات الرأي للكفاءات الأكاديمية لقياس مدى الرضا الوظيفي، وتطوير نظام الحوافز.

وأجرى البواردي (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف على تحديات تخطيط التعاقب القيادات في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الحكومية ومدى الاختلاف في تلك التحديات بين مجتمع الدراسة، ولمعرفة التحديات استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٦) مديرا من الأجهزة الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ضعف نظام تقويم الأداء الوظيفي الحالي في بناء قيادات المستقبل، وعدم مناسبة نظام الحوافز المادية المحددة للموظفين لبناء قيادات المستقبل، وعدم الامام بالتجارب الناجحة في هذا المجال للتشجيع على تطبيقها، وضعف لوائح الاختيار والتعيين الصادرة من وزارة الخدمة المدنية، وضعف التكامل بين إدارة تطوير الموارد البشرية والإدارات الأخرى لبناء قيادات المستقبل، وعدم وجود آلية مكتوبة لتطوير العاملين المرشحين لشغل وظائف قيادية في المستقبل، ونذرة المتخصصين في المؤسسة للقيام بإعداد خطط التعاقب الإداري، مع الضعف الكبير في البرامج التدريبية التي تقدم لبناء قيادات المستقبل، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها بناء نظام ولائحة خاصة بالتخطيط لتعاقب القيادات في المملكة العربية السعودية بحيث يركز فيها على متطلبات التعيين والترقية للقيادات وربطها بأهداف الأجهزة الحكومية، وإنشاء وحدة لتخطيط لتعاقب القيادات في الأجهزة الحكومية، وأن يتكامل دورها مع الإدارات واستراتيجيات المؤسسة، والتأكيد على دعم القيادات العليا لخطط التعاقب في الأجهزة الحكومية.

الدراسات الأجنبية

أجرى كل من سيمبروسكي و كوستا (١٩٩٨) دراسة هدفت التعرف على الية التخطيط لتعاقب في كليات التقنية بكندا، من وجهة نظر مديري الكليات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والمقابلات الشخصية كوسيلة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج أن مديري الكليات لم يتلقوا أي تدريب للارتقاء في السلم الوظيفي، وأن القيادات يختارون مديري الكليات والأقسام في حال شغور الوظيفة حسب المتوفر والمناسب، وأنه لا توجد سياسة واضحة في الكلية لتدوير الوظائف.

وكذلك أجرى ولتر جميلتش (٢٠٠٠) دراسة نفذت في جامعة ولاية ايوا الأمريكية بعنوان تعاقب القيادة وكيفية تولي العمداء الجدد المهام والعلم بالوظيفة، بهدف البحث عن العملية الاجتماعية التي يمر بها الأكاديميون بغية الاستقرار في وظيفتهم الجديدة، ويشبه نمط تعاقب العميد في وظيفته المديرين التنفيذيين في الشركات عند توليهم منصبهم، من حيث - تولي المسؤولية - الانخراط - التشكيل - التماسك - النقاء.

وأوضحت الدراسة أثر تعاقب القيادة وخاصة العمداء الذين يتولون وظائفهم الجديدة بدون تدريب على القيادة، وبدون خبرة تنفيذية وبدون فهم واضح لأدوارهم الغامضة الجديدة، وبدون إدراك للتغيرات المجازية التي تحدث وبدون وعى بالتكلفة التي تقع على عاتقهم الشخصي والأكاديمي على الكليات التي سيتولون إدارتها.

ومن أهم التوصيات التي توصلت لها الدراسة أهمية إعداد الصف الثاني للعمداء وتدريبهم وكليفهم بمهام في مرحلة الإعداد، وأن ذلك ينبغي أن يكون بترشيح من الإدارة العليا، مع التدرج في تولي منصب العميد.

وكذلك الدراسة التي قام بها ديزنا ولن وآخرون (٢٠٠٥) على عدد من القادة السابقين ممن كانوا قادة لكليات المجتمع والعملية التعليمية في جورجيا ونورث كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية بعنوان تخطيط التعاقب وتنمية القيادة المستهدفة، بهدف معرفة أهمية التخطيط للتعاقب باعتباره يقوم بدور ريادي في كليات المجتمع المتطورة والمبتكرة والمهتمة بالقيادة وأثر القيادة الجيدة وتقييم الطلاب والتعلم وعلاقته بخدمة المجتمع حيث تنظر الى الكوادر البشرية على إنهم رأس مالها. والتأكيد على أهمية العمل وفق خطط تعاقبية للقيادات الإدارية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تخطيط التعاقب لا يسعى الى استقطاب كوادر من خارج المؤسسة، ولكن الى التأكيد على تطورها ونموها، وبالتالي تصبح أكثر تأثيراً في المجتمع، كما توصلت الدراسة الى أن عدد من الأدرين وأعضاء هيئة التدريس الذين تم تعيينهم في الستينات والسبعينيات من القرن الماضي سيتركون الخدمة في المؤسسات التي ساعدوا في بنائها، وهذا ما جعل تخطيط التعاقب حاجة ملحة في برنامج التنمية المهنية.

وهدف دراسة فان أمبورا وآخرون (٢٠١٠) التعرف على رأي عمداء كليات الصيدلة ورؤساء الأقسام العلمية في أهمية وضرة التخطيط للتعاقب والتداول الوظيفي، وتناولت خمسة عشر من كليات الصيدلة في الولايات المتحدة، وانتهجت أسلوب المقابلة الشخصية مع عمداء هذه الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن غالبية العمداء رحبوا بفكرة التداول الوظيفي وأقروا بأهميته، وأن الكليات لديهم تفتقر إلى وجود هيكل تنظيمي معتمد مُنَاط به التخطيط لهذا التعاقب، وأشاروا إلى بعد آخر وهو أن التعاقب في المؤسسات المدنية لا يطبق فعليا كما هو في المؤسسات العسكرية ولا يرقى إليها.

وأجرى وليم ريبين وآخرون (٢٠١٦) دراسة بعنوان القيمة الاستراتيجية لتخطيط التعاقب لدى رؤساء الأقسام وهدفت الدراسة معرفة أهمية تخطيط التعاقب مؤكدة على أهمية الحاجة للشفافية. ويعطى تخطيط التعاقب قادة المؤسسة الفرصة لتطوير وتحديث وإضافة الحيوية على مؤسساتهم والتأكيد على انتقال ناجح للقيادة.

وأوضحت الدراسة أن مناقشة التعاقب بين رئيس القسم وعميد كلية الطب يجب أن يكون بحذر وبتفكير وبمناقشات مفتوحة وتقييم سنوي لأداء أعضاء هيئة التدريس مما يعطى الفرصة لمعرفة متعاقبين محتملين يمكنهم اكتساب خصائص للقيادة المؤسسية في المستقبل لرئيس القسم، وأن يظل في موقعه الحالي حتى يأتي رئيس جديد.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس الطامحين لرئاسة القسم غير مدركين لعمليات لتعاقب في كلياتهم، وإن تخطيط التعاقب في أقسام كليات الطب لم يحظى باهتمام كبير، وأن تطوير التعاقب يجعل العمل المؤسسي سهل ويمنح فرص لانتقال الأفراد لأداء أدوار قيادية. وأوصت الدراسة بضرورة وجود خطط تعاقب طارئة في كل الأوقات ويتم التعامل معها من وقت لآخر وبحسب الحاجة وأن من المفيد توظيف رئيس مؤقت أثناء التدريب كمرشح داخلي، وأن دور العميد في تخطيط التعاقب لرؤساء الأقسام وتطوير رئاسة الأقسام.

النقل على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية التعرف على واقع التخطيط للتعاقب الإداري وأثره في استقرار المؤسسات والاتساق في تحقيق الأهداف، وبخاصة دراسة وليم ريبين وآخرون (٢٠١٦) بعنوان القيمة الاستراتيجية لتخطيط التعاقب لدى رؤساء الأقسام، وأوصت الدراسة بضرورة وجود خطط تعاقب طارئة في كل الأوقات ويتم التعامل معها من وقت لآخر وبحسب الحاجة، وكذلك دراسة فان أمبورا وآخرون (٢٠١٠) والتي هدفت معرفة رأي عينة الدراسة في أهمية ضرورة التخطيط للتعاقب والتداول الوظيفي، ودراسة ولتر جميلتش (٢٠٠٠) بعنوان تعاقب القيادة وكيفية تولى العمداء الجدد المهام والعلم بالوظيفة، ودراسة فان أمبورا وآخرون (٢٠١٠) والتي هدفت التعرف على رأي عمداء كليات الصيدلة ورؤساء الأقسام العلمية في أهمية ضرورة التخطيط للتعاقب والتداول الوظيفي، ودراسة سيمبروسكي و كوستا (١٩٩٨) لمعرفة آلية التخطيط للتعاقب في كليات التقنية بكندا، ودراسة وليم ريبين وآخرون (٢٠١٦) والتي هدفت معرفة القيمة الاستراتيجية لتخطيط التعاقب لدى رؤساء الأقسام.

بينما أكدت بقية الدراسات على أهمية التخطيط للتعاقب الإداري في جميع الوظائف التي تتطلب قيادات مستقبلية، حيث أشارت دراسة كل البواردي (٢٠١٧) ودراسة غنيم (٢٠١٦) ودراسة زيادة (٢٠١٥) ودراسة الخطيب (٢٠١٤) إلى أهمية التعرف على واقع التخطيط للتعاقب مع الاختلاف في مجتمع الدراسة ومكان تطبيقها، بينما أضافت دراسة الشريف (٢٠١١) بعدا آخر لأهمية التخطيط للتعاقب الإداري يتمثل في العلاقة بين التدوير الوظيفي وأثره على مستوى الولاء وتطوير الأداء داخل الجامعة، وإمكانية التصدي للفساد الإداري داخل الجامعات وكذلك دراسة الشهراني (٢٠١٧) التي هدفت للتعرف على واقع دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد من خلال التعرف على دور الاستقطاب والحوافز والتعاقب والاحتفاظ بالكفاءات الأكاديمية.

وتختلف الدراسة الحالية من حيث مجتمع البحث، ومكان التطبيق، واستخدام نموذج روثويل بخطواته السبعة لمعرفة واقع التخطيط للتعاقب الإداري في جامعتي القصيم وشقراء. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة وما توصلت له من نتائج وتوصيات في صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها وتصميم الاستبانة وتفسير النتائج والتأكيد على ما توصلت له الدراسة من نتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا المبحث من الدراسة عرضاً للمنهجية العلمية ومجتمع الدراسة والأداة المستخدمة وكيفية تصميم أداة جمع البيانات، وآلية التحقق من صدقها وثباتها، وأخيراً التطرق إلى إجراءات تطبيقها، وختم الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج

١- منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لمعرفة واقع التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل من وجهة نظر عمداء الكليات في تلك الجامعات، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة وأهداف الدراسة الحالية، حيث يذكر العساف (٢٠١٢: ١٨٧) أن المنهج الوصفي يستخدم لدراسة الواقع وتفسيره من أجل الوصول إلى وصف هادف ومنظم، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لمعرفة الفروق بين استجابات الباحثين من جامعة شقراء والقصيم.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء الكليات بجامعة شقراء (٢١) عميداً، وجامعة القصيم والبالغ عددهم (٣٨) عميداً، ممن هم على رأس العمل هذا العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وقد تم اختيار الجميع كمجتمع للدراسة بأسلوب الحصر الشامل حيث بلغ المجموع الكلي لمجتمع الدراسة (٥٩) عميداً، وبعد التطبيق الميداني وجمع الاستبانات تم الحصول على (٥٤) استبانة صالحة للتحليل واستبعاد (٥) استبانات غير صالحة للتحليل.

٣- خصائص أفراد الدراسة:

تم تحديد (الجامعة) كمتغير رئيس لوصف أفراد الدراسة، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وذلك بعد جمع الاستبانات الصالحة للتحليل كما يلي:

جدول (١). توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجامعة.

الجامعة	التكرار	النسبة
جامعة شقراء	٢٠	٣٧,٠
جامعة القصيم	٣٤	٦٣,٠
المجموع	٥٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (٣٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة من جامعة القصيم، بينما (٢٠) منهم يمثلون ما نسبته ٣٧٪ من إجمالي أفراد الدراسة من جامعة شقراء.

٤- أداة الدراسة:

أ) بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من أفراد الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، والمتمثلة في: (الجامعة).

القسم الثالث: ويتكون من جزأين:

الجزء الأول: (٤٥) عبارة، موزعة على سبعة محاور أساسية.

الجزء الثاني: (١٦) عبارة لمعرفة المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم من وجهة نظر عمداء الكليات، والجدول (٢) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (٢). محاور الاستبانة وعباراتها.

عدد العبارات	المحور
٨ عبارات	التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج
٨ عبارات	تقييم متطلبات العمل الحالية
٧ عبارات	تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات
٦ عبارات	تقييم متطلبات العمل المستقبلية
٥ عبارات	تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية
٦ عبارات	تنمية وتدريب وتطوير العاملين
٥ عبارات	تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة
٤٥ عبارة	مجموع عبارات الجزء الأول
١٦ عبارة	الجزء الثاني : المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم
٦١ عبارة	الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق جداً - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق جداً (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣). تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات).

موافق جداً		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى
٤,٢١	٥,٠٠	٣,٤١	٤,٢٠	٢,٦٤	٣,٤٠	١,٨١	٢,٦٠	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

ب) صدق أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة الظاهري عبر عرضها على عدد من المحكمين المختصين، قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

جدول (٤). معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور مع الدرجة الكلية للمحور للجزء الأول للاستبانة.

المحور الأول (التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج)				المحور الثاني (تقييم متطلبات العمل الحالية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٨١٢	٥	٠.٨٤٦	١	٠.٧٧٩	٥	٠.٨٣٩
٢	٠.٨٣٢	٦	٠.٧٣١	٢	٠.٩٠٠	٦	٠.٨٦٩
٣	٠.٧٩٦	٧	٠.٧٣٠	٣	٠.٩٢٣	٧	٠.٧١٥
٤	٠.٨٣٨	٨	٠.٨٢٠	٤	٠.٩٠٩	٨	٠.٨٤١
المحور الثالث (تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات)				المحور الرابع (تقييم متطلبات العمل المستقبلية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٧٧٧	٥	٠.٧٠٥	١	٠.٨٢٧	٤	٠.٨٤٢
٢	٠.٨٦٩	٦	٠.٨٧٤	٢	٠.٩١٣	٥	٠.٧٨١
٣	٠.٨٨٠	٧	٠.٨٨٦	٣	٠.٩٥٧	٦	٠.٩٢٢
٤	٠.٩٤١	-	-				
المحور الخامس (تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية)				المحور السادس (تنمية وتدريب وتطوير العاملين)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٨٨١	٤	٠.٨٨٤	١	٠.٨٦٤	٤	٠.٩٤١
٢	٠.٩٣٥	٥	٠.٨٣٦	٢	٠.٩٤٧	٥	٠.٨٤٣
٣	٠.٩٠٩	-	-	٣	٠.٩٦٢	٦	٠.٨٩٧
المحور السابع (تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة)							
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور				
١	٠.٩٧٦	٤	٠.٩٨٠				
٢	٠.٩١٨	٥	٠.٩٧١				
٣	٠.٩٨٣	-	-				

♦♦ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للأداة.

ج) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول (٣ - ٥) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥). معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة الخاصة بالمحاور السبعة لنموذج روثنيل.

ثبات المحور	عدد العبارات	محاور الاستبانة
٠,٩٢	٨	التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج
٠,٩٥	٨	تقييم متطلبات العمل الحالية
٠,٩٣	٧	تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية
٠,٩٤	٦	تقييم متطلبات العمل المستقبلية
٠,٩٣	٥	تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية
٠,٩٦	٦	تنمية وتدريب وتطوير العاملين
٠,٩٨	٥	تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة
٠,٩٩	٤٥	الثبات العام

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا المبحث عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج وفق ما يتم التوصل إليه، في ضوء الأطر النظرية، والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: إجابة السؤال الأول:

ما واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثنيل من وجهة نظر عمداء الكليات ؟

تضمن نموذج روثنيل على سبعة محاور وكانت نتائج المحاور كما يلي:

المحور الأول: التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج

للتعرف على التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦). استجابات أفراد الدراسة حول التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج.

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢	أهداف الجامعة معلنة لجميع العاملين بها	ك	١٠	١٨	٢	١٨	٦	٣,١٥	١,٣٧	١
		%	١٨,٦	٣٣,٣	٣,٧	٣٣,٣	١١,١			
١	رؤية الجامعة معلنة وواضحة لدى جميع العاملين	ك	١٥	٨	٤	٢١	٦	٣,٠٩	١,٤٥	٢
		%	٢٧,٨	١٤,٨	٧,٤	٣٨,٩	١١,١			
٣	آلية العمل في الجامعة تحقق أهدافها الاستراتيجية	ك	٢	١٨	٨	١٩	٧	٢,٨٠	١,١٧	٣
		%	٣,٧	٣٣,٣	١٤,٨	٣٥,٢	١٣			
٤	يتقبل العاملون بالجامعة خطط التطوير والتغيير	ك	٤	١٤	١٠	١٥	١١	٢,٧٢	١,٣٧	٤
		%	٧,٤	٢٥,٩	١٨,٥	٢٧,٨	٢٠,٤			
٥	شروط التعيين على الوظائف القيادية معلنة للجميع	ك	٤	١٠	٩	١٨	١٣	٢,٥٢	١,٣٦	٥
		%	٧,٤	١٨,٥	١٦,٧	٣٣,٣	٢٤,١			
٧	التخطيط للتعاقب الإداري جزء من أهداف الجامعة	ك	٤	٣	٧	٢٨	١٢	٢,٢٤	١,١	٦
		%	٧,٤	٥,٦	١٣	٥١,٨	٢٢,٢			
٦	يتوفر معلومات كافية لدى إدارة الجامعة عن الكفاءات الإدارية	ك	٤	٥	٥	٢٥	١٥	٢,٢٢	١,١٨	٧
		%	٧,٤	٩,٣	٩,٣	٤٦,٢	٢٧,٨			
٨	توجد خطة واضحة لبرنامج التعاقب الإداري	ك	٤	١	٨	١٣	٢٨	١,٨٩	١,٢	٨
		%	٧,٤	١,٩	١٤,٨	٢٤,١	٥١,٨			
المتوسط العام								٢,٥٨	١,٠٠	

يتضح في الجدول (٦) أن أفراد الدراسة غير موافقين على التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج بمتوسط (٢,٥٨ من ٥,٠٠).

كما تشير النتائج إلى أن أفراد الدراسة يرون أن أهداف الجامعة معلنة لجميع العاملين بها متحقق بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,١٥ من ٥)، وكذلك رؤية الجامعة معلنة وواضحة لدى جميع العاملين. ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على تحقق بقية العبارات وأنه لا توجد خطة واضحة لبرنامج التعاقب الإداري.

ويتضح من النتائج ضعف التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج وذلك لأن صناع القرار من القيادات يركزون على الجانب الإداري في العمل وسد الفجوة بالمتاح ممن يعرفونه ممن يرونه مؤهلاً لشغل المناصب أو ما يرشحه العميد لرئاسة القسم وفقاً للضوابط الواردة في نظام مجلس التعليم العالي (١٤١٦: ص ٤٧) حيث ورد في المادة (٤٤) "يعين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد"، مما قلل من التزامهم بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج لوجود هذا النص التشريعي الذي يجعل ترشيح العميد هو الأساس في عملية التعيين.

وتبعاً لهذه النتائج أوصت العديد من الدراسات بأهمية التخطيط للتعاقب كدراسة البواردي (٢٠١٧: ٢١٣) والتي أوصت ببناء لائحة بناء نظام ولائحة خاصة بالتخطيط للتعاقب القيادات في المملكة العربية السعودية بحيث يركز فيها على متطلبات التعيين والترقية للقيادات وربطها بأهداف الأجهزة الحكومية، وإنشاء وحدة لتخطيط لتعاقب القيادات في الأجهزة الحكومية، وأن يتكامل دورها مع الإدارات واستراتيجيات المؤسسة، والتأكيد على دعم القيادات العليا لخطط التعاقب في الأجهزة الحكومية، ودراسة الشهراني (٢٠١٧: ٨٧) والتي أكدت على أهمية إعداد صفٍ ثانٍ من الكفاءات الأكاديمية المهيأة للأدوار المستقبلية المحتملة، والاهتمام باستطلاعات الرأي للكفاءات الأكاديمية لقياس مدى الرضا الوظيفي، ودراسة غنيم (٢٠١٦: ٣) التي أوصت بأهمية وضع خطط للتعاقب الإداري حتى تحافظ المؤسسة على استمراريتها وبقائها وذلك بوضع خطط طويلة الأجل لتطوير العاملين المستهدفين لشغل الوظائف القيادية في حال خلوها، ودراسة فان أمبورا وآخرون (٢٠١٠: ١٧) في أن الكليات لديهم تفتقر إلى وجود هيكل تنظيمي معتمد مُنَاط به التخطيط لهذا التعاقب.

المحور الثاني: نقيع متطلبات العمل الحالية

للتعرف على تقييم متطلبات العمل الحالية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات تقييم متطلبات العمل الحالية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧). استجابات أفراد الدراسة حول تقييم متطلبات العمل الحالية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	المبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
			النسبة %	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق				غير موافق بشدة
٧	يوجد دليل إجرائي يتضمن جميع العمليات التي تتم داخل الأقسام	ك	٣	١٢	٦	٢٤	٩	٢,٥٦	١,١٨	١	
		%	٥,٦	٢٢,٢	١١,١	٤٤,٤	١٦,٧				
٢	آلية العمل واضحة لجميع العاملين بالكليات وفق أدلة إجرائية	ك	٣	٤	١١	٣٤	٢	٢,٤٨	٠,٩١	٢	
		%	٥,٦	٧,٤	٢٠,٣	٦٣	٣,٧				
٦	الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام معلنة لجميع العاملين بالكليات	ك	٤	٩	٥	٢٧	٩	٢,٤٨	١,١٨	٣	
		%	٧,٤	١٦,٧	٩,٣	٥٠	١٦,٦				
٥	يوجد نظام تقييم للأعمال داخل الكليات	ك	٢	١٠	٧	٢٤	١١	٢,٤١	١,١٣	٤	
		%	٣,٧	١٨,٥	١٣	٤٤,٤	٢٠,٤				
٨	تتم إجراءات العمل في الجامعة وفق مبادئ الحوكمة الإدارية	ك	٢	٨	٧	٢٣	١٤	٢,٢٨	١,١٢	٥	
		%	٣,٧	١٤,٨	١٣	٤٢,٦	٢٥,٩				
٤	النقاط الأساسية لنجاح العمل واضحة للعاملين بالكليات	ك	٤	٥	٤	٢٥	١٦	٢,١٩	١,١٨	٦	
		%	٧,٤	٩,٣	٧,٤	٤٦,٣	٢٩,٦				
١	يتم تحديد الوظائف الحرجة التي تحتاج إلى تخطيط في التعاقب الإداري	ك	٢	٧	١	٢٩	١٥	٢,١١	١,٠٨	٧	
		%	٣,٧	١٣	١,٩	٥٣,٦	٢٧,٨				
٣	يتم التدريب والتطوير للعاملين وفق مهامهم الوظيفية	ك	٣	٣	٢	٢٩	١٧	٢,٠٠	١,٠٥	٨	
		%	٥,٦	٥,٦	٣,٧	٥٣,٦	٣١,٥				
المتوسط العام										٠,٩٨٩	٢,٢٨

يتضح في الجدول (٧) أن أفراد الدراسة غير موافقين على واقع تقييم متطلبات العمل الحالية بمتوسط حسابي (٢,٢٨ من ٥,٠٠)، وجاءت العبارات "يوجد دليل إجرائي يتضمن جميع العمليات التي تتم داخل الأقسام" بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,٥٦ من ٥)، والعبارة: "آلية العمل واضحة لجميع العاملين بالكلية وفق أدلة إجرائية" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (٢,٤٨ من ٥). وأن أقل ملامح تقييم متطلبات العمل الحالية تتمثل في العبارات رقم (١، ٣) والتي تفيد بعدم موافقة أفراد المجتمع على أنه تحديد الوظائف الحرجة التي تحتاج إلى تخطيط في التعاقب الإداري " بمتوسط (٢,١١ من ٥). وكذلك " يتم التدريب والتطوير للعاملين وفق مهامهم الوظيفية " بمتوسط حسابي (٢,٠٠ من ٥). ويتضح من النتائج ضعف ملامح تقييم متطلبات العمل الحالية، وضعف الإعداد والتدريب على متطلباتها، لأن التركيز على جانب إنجاز العمل فقط مما أدى إلى ضعف ملامح تقييم متطلبات العمل الحالية، ولأن الاعتماد في التدريب يتم وفق ما يقدمه عضو هيئة التدريس من الترشيح لدورات حسب ما يناسبه وكذلك يتم اعتماد الدورات الجماعية من الجامعة وفق ما تقترحه وكالة التطوير والجودة بالجامعة، وتتوافق هذه النتائج مع النموذج الذي قدمته وزارة الخدمة المدنية (١٤٣٥: ١١) حيث أوضحت ضرورة تقييم متطلبات العمل ورسم خطة التدريب والإعداد، ودراسة غنيم (٢٠١٦: ٣) والتي أوصت بالاهتمام بالتدريب والتطوير وتبني منهج فاعل لتنمية المهارات القيادية، ودراسة سيمبروسكي وكوستا (١٩٩٨: ٦٤) والتي أوضحت أن مديري الكليات لم يتلقوا أي تدريب للارتقاء في السلم الوظيفي.

المحور الثالث: نقيج الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية

للتعرف على تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية، جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨). استجابات أفراد الدراسة حول تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	يتم تقييم الأداء لكل عضو هيئة تدريس وفق نماذج مقننة	ك	٦	١٥	٤	١٩	١٠	٢,٧٨	١,٣٤	١
		%	١١,١	٢٧,٨	٧,٤	٣٥,٢	١٨,٥			
٧	يتم تقييم العاملين بموضوعية دون تحييز	ك	٤	١٢	٨	١٤	١٦	٢,٥٢	١,٣٣	٢
		%	٧,٤	٢٢,٣	١٤,٨	٢٥,٩	٢٩,٦			
٥	يتم ابلاغ جميع العاملين بالمستجدات والمتغيرات في آلية العمل	ك	٥	١٢	٢١	-	١٦	٢,٤٣	١,٣٧	٣
		%	٩,٣	٢٢,٢	٣٨,٩	-	٢٩,٦			
٦	أدوات تقويم الأداء متنوعة ومناسبة	ك	٥	٦	٧	٢٢	١٤	٢,٣٧	١,٢٥	٤
		%	٩,٣	١١,١	١٣	٤٠,٧	٢٥,٩			
٣	يحصل العاملون في الأقسام العلمية على التغذية الراجعة لأدائهم	ك	٤	٣	٥	٣١	١١	٢,٢٢	١,١	٥
		%	٧,٤	٥,٦	٩,٣	٥٧,٣	٢٠,٤			
٤	مستوى التقدم في الأداء واضح لجميع العاملين	ك	٤	٦	٣	٢٢	١٩	٢,١٥	١,٢٤	٦
		%	٧,٤	١١,١	٥,٦	٤٠,٧	٣٥,٢			
٢	تساعد نماذج التقييم على تطوير الأداء	ك	٥	٤	٤	٢٢	١٩	٢,١٥	١,٢٧	٧
		%	٩,٣	٧,٤	٧,٤	٤٠,٧	٣٥,٢			
المتوسط العام								٢,٣٧	١,٤	

يتضح في الجدول (٨) أن أفراد الدراسة غير موافقين على تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية بمتوسط (٢,٣٧ من ٥,٠٠).

ويرى أن أفراد الدراسة أن تقييم الأداء لكل عضو هيئة تدريس وفق نماذج مقننة متحقق بدرجة متوسطة، أما بقية العبارات فتوضح أن أفراد الدراسة غير موافقين على وجود تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى اعتماد الجهات الحكومية على نموذج التقييم المعتمد من وزارة الخدمة المدنية لموظفي الدولة مما أدى إلى ضعف ملامح تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية، أو الإبداع فيه لأن المحصلة النهائية للتقويم هو النموذج المعتمد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البواردي (٢٠١٧: ٢١٢) والتي بينت ضعف نظام تقويم الأداء الوظيفي الحالي في بناء قيادات المستقبل، ودراسة الخطيب (٢٠١٤: ٣٨٧) التي أوصت بأهمية تقييم قدرات الأفراد المستقبلية، ودراسة الشهراني (٢٠١٧: ٨٧) التي أوضحت أن الاعتماد على أدوات التقييم الحالية يحد من إبراز الموظفين المتميزين ولا يحقق مبدأ العدالة ولا يشجع على الإبداع والتفوق.

المحور الرابع: تقييم متطلبات العمل المستقبلية

جاءت النتائج في هذا المحور كما يلي:

جدول (٩). استجابات أفراد الدراسة حول تقييم متطلبات العمل المستقبلية.

م	المبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	الخطة الاستراتيجية للكلية تتضمن تطلعات المستقبل	ك	٩	١٥	٨	٧	١٥	٢,٩٣	١,٥	١
		%	١٦,٧	٢٧,٧	١٤,٨	١٣	٢٧,٨			
٢	رؤية الكلية واضحة لجميع العاملين بها	ك	١٠	٨	٦	١٨	١٢	٢,٧٤	١,٤٤	٢
		%	١٨,٦	١٤,٨	١١,١	٣٣,٣	٢٢,٢			
٣	متطلبات العمل في المستقبل معلنة وواضحة للجميع	ك	٥	١٢	٥	١٧	١٥	٢,٥٤	١,٣٦	٣
		%	٩,٣	٢٢,٢	٩,٣	٣١,٤	٢٧,٨			
٦	الشروط والإمكانات لمتطلبات العمل المستقبلية معلنة للجميع	ك	٣	٩	٥	١٣	٢٤	٢,١٥	١,٣١	٤
		%	٥,٦	١٦,٧	٩,٣	٢٤,١	٤٤,٣			
٤	يتم قياس مستوى الإنجاز لكافة الأعمال بالكلية	ك	٣	٧	٥	١٨	٢١	٢,١٣	١,٢٣	٥
		%	٥,٦	١٣	٩,٣	٣٣,٣	٣٨,٨			
٥	متطلبات العمل المستقبلية تناقش بشكل دوري على مستوى الأقسام العلمية	ك	٣	٩	١	١٨	٢٣	٢,٠٩	١,٢٨	٦
		%	٥,٦	١٦,٧	١,٩	٣٣,٣	٤٢,٥			
المتوسط العام										
								٢,٤٣	١,٣٥	

يتضح في الجدول (٩) أن أفراد الدراسة غير موافقين على تقييم متطلبات العمل المستقبلية بمتوسط (٢,٤٣ من ٥,٠٠)، مع أنهم يرون أن الخطة الاستراتيجية للكلية تتضمن تطلعات المستقبل، ورؤية الكلية واضحة لجميع العاملين، وأن ذلك متحقق بدرجة متوسطة.

وأشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة غير موافقين على تحقق العبارات المتبقية والمتمثلة في تقييم متطلبات العمل المستقبلية، وأنه يتم قياس مستوى الإنجاز لكافة الأعمال بالكلية، وأن متطلبات العمل المستقبلية تناقش بشكل دوري على مستوى الأقسام العلمية، ولعل ذلك بسبب كثرة الأعباء الإدارية المناطة برؤساء الأقسام وبسبب المدة التي يتم تكليف رئيس القسم وهي سنة واحدة وبخاصة في جامعة شقراء مما يجعل رئيس القسم ينشغل بتنفيذ الأعمال الحالية.

وأوصت عدد من الدراسات إلى أهمية هذا الجانب منها دراسة الخطيب (٢٠١٤: ٣٨٨) التي أكدت على أن تقييم متطلبات العمل يساعد في التخطيط لتطوير مهارات العاملين في ضوء متطلبات العمل المستقبلية.

المحور الخامس: نقيع إمكانات الأفراد المستقبلية

جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارات تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية كما يلي:

جدول (١٠). استجابات أفراد الدراسة حول تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية.

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٥	يتم اشراك جميع أعضاء القسم في اللجان والأعمال الإدارية	ك	٥	٢٠	٥	١١	١٣	١,٣٩	٢,٨٧	١
		%	٩,٣	٣٧	٩,٣	٢٠,٤	٢٤			
١	يوجد سجل مهني لكافة العاملين بالكلية	ك	٥	١٠	٧	١٨	١٤	١,٣١	٢,٥٢	٢
		%	٩,٣	١٨,٥	١٣	٣٣,٣	٢٥,٩			
٢	يتم قياس ورصد مستوى التقدم لكافة العاملين بالكلية	ك	٣	١٢	٧	١٤	١٨	١,٣١	٢,٤١	٣
		%	٥,٦	٢٢,٢	١٣	٢٥,٩	٣٣,٣			
٤	يتوفر برنامج لقياس جدارة العاملين وإمكاناتهم	ك	٢	٥	٣	٢٢	٢٢	١,١	١,٩٤	٤
		%	٣,٧	٩,٣	٥,٦	٤٠,٧	٤٠,٧			
٣	مواصفات قادة المستقبل واضحة لجميع العاملين	ك	٣	٣	٤	٢٠	٢٤	١,١٢	١,٩١	٥
		%	٥,٦	٥,٦	٧,٤	٣٧	٤٤,٤			
المتوسط العام										
١,٢٤										

يتضح في الجدول (١٠) أن أفراد الدراسة غير موافقين على تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية بمتوسط (٢,٣٣ من ٥,٠٠)، مع أنهم يرون أن اشراك جميع أعضاء القسم في اللجان والأعمال الإدارية متحقق بدرجة متوسطة، ويرى أفراد الدراسة لأنه لا يوجد سجل مهني لكافة العاملين بالكلية، ولا يتم قياس ورصد مستوى التقدم لكافة العاملين بالكلية ولا يتوفر برنامج لقياس جدارة العاملين وإمكاناتهم وهو ما أوصت به دراسة غنيم (٢٠١٦: ٣) والبولاردي (٢٠١٧: ٢١٢) والتي أكدت على إنشاء وحدة لتخطيط لتعاقب القيادات وأن يتكامل دورها مع استراتيجيات المؤسسة المستقبلية.

ونظراً لعدم وجود سجل مهني وضعف رصد مستوى التقدم فقد أثر بصورة سلبية على تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية، ويؤكد ذلك مع دراسة غنيم (٢٠١٦: ٣) ودراسة الخطيب (٢٠١٤: ٣٨٨) في أن الضعف في تقييم

قدرات الأفراد المستقبلية لا يساعد في بناء برامج التخطيط للتعاقب بالصورة المرجوة، ولا يوفر قاعد لبناء برامج التدريب والتطوير للعاملين، وكذلك دراسة وليم ريبيرن وآخرون (٢٠١٦: ٤٦٧) والتي أوصت رئيس مؤقت أثناء التدريب كمرشح داخلي يتم تدريبه على خطط العمل المستقبلية.

المحور السادس: تنمية وتدريب وتطوير العاملين

جاءت النتائج في هذا المحور كما يلي:

جدول (١١). استجابات أفراد الدراسة حول تنمية وتدريب وتطوير العاملين مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق			
٤	برامج التطوير مرتبة برؤية الجامعة وتطلعاتها المستقبلية	ك	٩	٥	٣	٢٥	١٢	٢.٥٢	١,٣٨	١
		%	١٦,٧	٩,٣	٥,٦	٤٦,٢	٢٢,٢			
٦	يتم إقامة برامج لتنمية المهارات القيادية والإدارية لدى العاملين باستمرار	ك	٢	١٢	١٠	١٤	١٦	٢,٤٤	١,٢٤	٢
		%	٣,٧	٢٢,٣	١٨,٥	٢٥,٩	٢٩,٦			
١	يتوفر برنامج لتطوير القيادات بالجامعة	ك	٣	١٠	٦	٢٠	١٥	٢,٣٧	١,٢٣	٣
		%	٥,٦	١٨,٥	١١,١	٣٧	٢٧,٨			
٣	البرامج التدريبية التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس تتضمن متطلبات العمل المستقبلية	ك	٨	٥	٣	١٨	٢٠	٢,٣١	١,٤٤	٤
		%	١٤,٨	٩,٣	٥,٦	٣٣,٣	٣٧			
٢	ترتبط برامج التطوير للعاملين بمتطلبات العمل في المستقبل	ك	٣	١٠	٤	١٤	٢٣	٢,١٩	١,٣٢	٥
		%	٥,٦	١٨,٥	٧,٤	٢٥,٩	٤٢,٦			
٥	يتم تكليف المستهدفين في خطط التعاقب الإداري بلجان عليا في الجامعة	ك	٣	٣	٦	١٨	٢٤	١,٩٤	١,١٤	٦
		%	٥,٦	٥,٦	١١,١	٣٣,٣	٤٤,٤			
المتوسط العام										
								٢,٣٠	١,١٨	

يتضح في الجدول (١١) أن أفراد الدراسة غير موافقين على تنمية وتدريب وتطوير العاملين بمتوسط (٢,٣٠ من ٥,٠٠)، وتفيد النتائج بدرجة عدم الموافقة لعبارات محور تنمية وتدريب وتطوير العاملين أبرزها أن برامج التطوير غير مرتبطة برؤية الجامعة وتطلعاتها المستقبلية، وأنه لا يتم إقامة برامج لتنمية المهارات القيادية والإدارية لدى العاملين باستمرار، وأن برامج التطوير للعاملين لا ترتبط بمتطلبات العمل في المستقبل.

ويتضح من النتائج ضعف الخطط المرصودة لتنمية وتدريب وتطوير العاملين وذلك لأن تدريب وتنمية العاملين لا تتم وفق اختيارهم ووفق الحاجات العملية الفعلية أو إعداد مهام مستقبلية حسب ما اطلع عليه الباحث في آلية الترشيح للدورات التدريبية في كل من جامعتي شقراء والقصيم، وكذلك لا توجد برامج زيارات بين الكليات والأقسام المتناظرة لزيادة الخبرات وتنوع آليات تنمية العاملين وتطويرهم، وتوحيد الجهود في الإعداد والتدريب، وأكدت ذلك دراسة الشهراني (٢٠١٧: ٨٧) ودراسة البواردي (٢٠١٧: ٢١٣) ودراسة الخطيب (٢٠١٤: ٣٨٨)، كما أوصت دراسة زيادة (٢٠١٥: ١٢٥) على عدم الاعتماد على التدريب وحده بل يجب عمل استراتيجيات متعددة ومتكاملة فيما بينها لتطوير العاملين، وكذلك دراسة وليم ريبيرن وآخرون (٢٠١٦: ٤٦٧) التي أوصت بضرورة وجود خطط تعاقب طارئة

في كل الأوقات ويتم التعامل معها من وقت لآخر وبحسب الحاجة وأن من المفيد توظيف رئيس مؤقت أثناء التدريب كمرشح داخلي، وأن دور العميد في تخطيط التعاقب وتدريب وتطوير رؤساء الأقسام مهم جداً.

المحور السابع: نقيع أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة

للتعرف على تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة، كانت استجابات أفراد الدراسة على عبارات تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة كما يلي:

جدول (١٢). استجابات أفراد الدراسة حول تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق			
٢	برامج خطط التعاقب الإداري متفقة مع رؤية الجامعة وتطلعاتها المستقبلية	ك	٣	١٠	١١	٥	٢٥	٢,٢٨	١,٣٧	١
		%	٥,٦	١٨,٥	٢٠,٤	٩,٣	٤٦,٢			
١	تخضع برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة للتقييم والمراجعة	ك	٣	٤	٨	١٥	٢٤	٢,٠٢	١,١٩	٢
		%	٥,٦	٧,٤	١٤,٨	٢٧,٨	٤٤,٤			
٣	يتم تعديل برامج تخطيط التعاقب وفق نتائج التقييم والمراجعة	ك	٣	٤	٦	١٦	٢٥	١,٩٦	١,١٨	٣
		%	٥,٦	٧,٤	١١,١	٢٩,٦	٤٦,٣			
٤	نتائج تقييم خطط التعاقب الإداري معلنة وواضحة	ك	٢	٥	٤	١٧	٢٦	١,٨٩	١,١٣	٤
		%	٣,٧	٩,٣	٧,٤	٣١,٥	٤٨,١			
٥	يتم قياس أثر خطط التعاقب الإداري على المستهدفين من البرنامج	ك	١	٤	٧	١٦	٢٦	١,٨٥	١,٠٣٥	٥
		%	١,٩	٧,٤	١٣	٢٩,٦	٤٨,١			
المتوسط العام								٢,٠٠	١,١٤	

يتضح في الجدول (١٢) أن أفراد الدراسة غير موافقين على تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة بمتوسط (٢,٠٠ من ٥,٠٠).

ويتضح من النتائج ضعف تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة، بل أن غالبية الإجابات تفيد بعدم وجودها من خلال الاجابة بغير موافق بشدة، وذلك لعدم وجود خطة للتعاقب الإداري بالجامعة أساساً مع التأكيد عليها في الخطة الاستراتيجية للجامعة، وقد أوصى (زيادة، ٢٠١٥: ١٢٥) والبواردي (٢٠١٧: ٢١٣) بأهمية إنشاء وحدة خاصة بالتخطيط التعاقبي مستقلة عن الموارد البشرية تعنى بعملية التخطيط التعاقبي، والاهتمام بموضوع التخطيط التعاقبي كأحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في تنمية وتطوير القيادات، وأكد ذلك الخطيب (٢٠١٤: ٣٩١) بأهمية إبراز تطبيق تخطيط التعاقب على المؤسسة والعاملين بها مع إعداد فريق عمل لجعل منهجية تخطيط التعاقب جزءاً من فلسفة وثقافة المؤسسة، وذكر الشريف (٢٠١١: ١٥٩) أن تطبيق مبدأ التدوير الوظيفي له أهمية في تحسين العمل والشعور بالرضا والانتماء للمؤسسة ويعالج الكثير من الفساد الإداري بالجامعات.

ثانياً / إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة "ما المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثيل لتخطيط التعاقب الإداري من وجهة نظر عمداء الكليات؟"

لمعرفة المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل لتخطيط التعاقب الإداري من وجهة نظر عمداء الكليات تم إعداد هذا المحور. وجاءت النتائج في هذا المحور كما يلي:

جدول (١٣). استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل لتخطيط التعاقب الإداري من وجهة نظر عمداء الكليات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	المبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف	الرتبة	
		النسبة %	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الحسابي	المعياري		
٨	إعداد رؤية واضحة للقسم من قبل المرشح	ك	٥٤	-	-	-	-	٥,٠٠	٠,٠٠٠	١	
		%	١٠٠,٠	-	-	-	-				
١	التزام القيادة العليا ببرنامج التعاقب الإداري	ك	٥٤	-	-	-	-	٥,٠٠	٠,٠٠٠	٢	
		%	١٠٠,٠	-	-	-	-				
٣	إعداد أدلة إجرائية لمتطلبات العمل	ك	٥٢	-	٢	-	-	٤,٩٣	٠,٣٨١	٣	
		%	٩٦,٣	-	٣,٧	-	-				
٢	تحديد الوظائف التي تحتاج إلى قيادات مستقبلية	ك	٤٨	٦	-	-	-	٤,٨٩	٠,٣١٧	٤	
		%	٨٨,٩	١١,١	-	-	-				
١٢	إشراك المرشح في الاجتماعات والأنشطة التي تقدمها الكلية	ك	٤٣	١١	-	-	-	٤,٨٠	٠,٤٠٧	٥	
		%	٧٩,٦	٢٠,٤	-	-	-				
١٦	إعداد آلية لتقييم برنامج التعاقب الإداري دوريا	ك	٤٠	١٤	-	-	-	٤,٧٤	٠,٤٤٢	٦	
		%	٧٤,١	٢,٩	-	-	-				
٦	إعداد منصة الكترونية للترشح للو وظائف القيادية	ك	٣٧	١٧	-	-	-	٤,٦٩	٠,٤٦٩	٧	
		%	٦٨,٥	٣١,٥	-	-	-				
١٣	التدريب على التعامل مع تطبيقات الحاسب الالي	ك	٣٩	١١	٤	-	-	٤,٦٥	٠,٦١٩	٨	
		%	٧٢,٢	٢٠,٤	٧,٤	-	-				
٤	إعداد سجل نمو مهني لكافة العاملين بالجامعة	ك	٣٦	١٥	٣	-	-	٤,٦١	٠,٥٩٦	٩	
		%	٦٦,٧	٢٧,٨	٥,٦	-	-				
٧	قدرة المرشح على شرح رؤية الجامعة وأهدافها الاستراتيجية	ك	٢٨	٢٦	-	-	-	٤,٥٢	٠,٥٠٤	١٠	
		%	٥١,٩	٤٨,١	-	-	-				
١٥	التدريب على إعداد الخطط التنفيذية	ك	٢٧	٢٤	٣	-	-	٤,٤٤	٠,٦٠٤	١١	
		%	٥٠,٠	٤٤,٤	٥,٦	-	-				
١٤	التدريب في مجال القيادة الأكاديمية	ك	٢٨	٢٠	٦	-	-	٤,٤١	٠,٦٨٧	١٢	
		%	٥١,٩	٣٧,٠	١١,١	-	-				
٥	تطوير أسلوب تقييم العاملين	ك	١٤	٤٠	-	-	-	٤,٢٦	٠,٤٤٢	١٣	
		%	٢٥,٩	٧٤,١	-	-	-				
١٠	المام المرشح ببرامج الاعتماد الأكاديمي حسب طبيعة القسم العلمي	ك	١٧	٣٣	٤	-	-	٤,٢٤	٠,٥٨١	١٤	
		%	٣١,٥	٦١,١	٧,٤	-	-				
٩	إشراك المرشح في الأعمال الإدارية بالقسم أثناء فترة الإعداد	ك	١١	٤١	٢	-	-	٤,١٧	٠,٤٦٦	١٥	
		%	٢٠,٤	٧٥,٩	٣,٧	-	-				
١١	تدريب المرشح على الدراسة الذاتية للقسم	ك	١١	٣٤	٩	-	-	٤,٠٤	٠,٦١٣	١٦	
		%	٢٠,٤	٦٣,٠	١٦,٧	-	-				
المتوسط العام											
									٤,٥٩	٠,١٩٥	

يتضح في الجدول (١٣) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على المتطلبات المقترحة توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل لتخطيط التعاقب الإداري من وجهة نظر عمداء الكليات بمتوسط (٤,٥٩ من ٥,٠٠)، وتفيد النتائج بدرجة كبيرة جداً على الموافقة لعبارات محور المتطلبات المقترحة توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل لتخطيط التعاقب الإداري من وجهة نظر عمداء الكليات أبرزها تمثلت في المتطلبات رقم " ٨ " وهو (إعداد رؤية واضحة للقسم من قبل المرشح) بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بدرجة جداً بمتوسط (٥,٠ من ٥,٠٠)، والمتطلب رقم " ١ " وهو (التزام القيادة العليا ببرنامج التعاقب الإداري) بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بدرجة جداً بمتوسط (٥,٠ من ٥,٠٠)، ورقم " ٣ " وهو (إعداد أدلة إجرائية لمتطلبات العمل) بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بدرجة جداً بمتوسط (٣,٩٣ من ٥,٠٠).

أما أقل المتطلبات فتمثلت في المتطلبات رقم " ٩ " وهو (إشراك المرشح في الأعمال الإدارية بالقسم أثناء فترة الإعداد) بالمرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بدرجة جداً بمتوسط (٤,١٧ من ٥,٠٠)، ورقم " ١١ " وهو (تدريب المرشح على الدراسة الذاتية للقسم) بالمرتبة السادسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بدرجة جداً بمتوسط (٤,٠٤ من ٥,٠٠).

ويعزو الباحث هذه الموافقات لإدراك أفراد الدراسة أهمية التخطيط للتعاقب الإداري وأنه يساعد على استمرارية الأعمال وتطويرها ويساهم في إعداد الكوادر المؤهلة لقيادة الأقسام العلمية.

واعتماداً على نتائج الدراسة ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة ونتائج هذا المحور يرى الباحث أهمية تطبيق خطط للتعاقب الإداري وأن المتطلبات المقترحة توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية المستقبلية ما يلي :

- ١- تبني برنامج للتعاقب الإداري وفق خطط تلبي الاحتياج من القيادات والتزام القيادات العليا بتنفيذه.
- ٢- تحديد الوظائف التي تحتاج إلى قيادات مستقبلية.
- ٣- إعداد دليل إجرائي لمتطلبات العمل الحالية
- ٤- تطوير نماذج التقييم للأفراد بما يتناسب مع متطلباتهم الوظيفية
- ٥- أن يتم ربط التدريب والإعداد للوظائف القيادية بسجل نمو مهني، وأن يتضمن التدريب والإعداد للوظائف القيادية:

- دورات في القيادة الأكاديمية.
- اجادة التعامل مع الحاسب الآلي.
- دورات في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- ٦- إعداد منصة الكترونية يتم التقديم من خلالها على الوظائف القيادية تتضمن السيرة الذاتية للمتقدم ويضع تصور مستقبلي لتطوير الوظيفة المرشح لها مستند على رؤية الجامعة وخططها الاستراتيجية.
- ٧- تقييم خطط التعاقب الإداري ومراجعتها دورياً وفق برنامج معد لذلك.

ثالثاً / إجابة السؤال الثالث : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية في جامعتي شقراء والقصيم من وجهة نظر عمداء الكليات تعزى لمتغير الجامعة؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة استخدم الباحث اختبار " Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجامعة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤). نتائج اختبار " Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجامعة.

المحور	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج	جامعة شقراء	٢٠	٣,٠٩	١,١٧١	٢,٧٦٧	❖❖❖٠,٠١٠	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	٢,٢٨	٠,٧٥٣			
تقييم متطلبات العمل الحالية	جامعة شقراء	٢٠	٢,٩٠	١,٢٢٧	٣,٤٧٤	❖❖❖٠,٠٠٢	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	١,٩١	٠,٤٣٦			
تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات	جامعة شقراء	٢٠	٣,١١	١,٢٩١	٣,٨١٠	❖❖❖٠,٠٠١	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	١,٩٤	٠,٥٩٢			
تقييم متطلبات العمل المستقبلية	جامعة شقراء	٢٠	٣,٠٤	١,٢٩٤	٢,٩٢٥	❖❖❖٠,٠٠٦	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	٢,٠٧	٠,٩٥٧			
تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية	جامعة شقراء	٢٠	٢,٨٤	١,٢٨٥	٢,٤٩٠	❖❖٠,٠١٩	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	٢,٠٤	٠,٨٥٢			
تنمية وتدريب وتطوير العاملين	جامعة شقراء	٢٠	٢,٨٤	١,٢٨٤	٢,٧٦٥	❖❖❖٠,٠٠٨	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	١,٩٥	١,٠٤٦			
تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة	جامعة شقراء	٢٠	٢,٨٢	١,٢١٧	٤,٣١٦	❖❖❖٠,٠٠٠	دالة
	جامعة القصيم	٣٤	١,٥٢	٠,٧٦٠			

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية) باختلاف متغير الجامعة لصالح جامعة شقراء. كما يتبين من خلال النتائج الموضحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج، تقييم متطلبات العمل الحالية، تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات، تقييم متطلبات العمل المستقبلية، تنمية وتدريب وتطوير العاملين، تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة) باختلاف متغير الجامعة لصالح جامعة شقراء، ويعزو الباحث ذلك إلى أن جامعة شقراء أعلنت في وقت سابق عن بوابة لمن يرغب التقديم على الوظائف القيادية وجعلت من شروط الترشيح أن يتم التقديم عبر البوابة مع ذكر خطته التطويرية والدورات

التدريبية التي حصل عليها المتقدم، إلا أنه مع كثرة تغير مديري الجامعة لم يعد العمل بها قائماً، ولأهمية التعاقب الإداري فقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية وجود خطط للتعاقب الإداري وإعداد صف ثانٍ كما في دراسة الشهراني (٢٠١٧: ٨٨) ودراسة البواردي (٢٠١٧: ٢١٣) والتي أكدت على بناء نظام ولائحة خاصة بالتخطيط لتعاقب القيادات في المملكة العربية السعودية بحيث يركز فيها على متطلبات التعيين و الترقية للقيادات وربطها بأهداف الأجهزة الحكومية، وإنشاء وحدة لتخطيط لتعاقب القيادات في الأجهزة الحكومية، وأن يتكامل دورها مع الإدارات واستراتيجيات المؤسسة، والتأكيد على دعم القيادات العليا لخطط التعاقب في الأجهزة الحكومية، ودراسة الخطيب (٢٠١٤: ١٦١) والتي أوصت الباحث بأهمية إبراز تطبيق تخطيط التعاقب على المؤسسة والعاملين بها مع إعداد فريق عمل لجعل منهجية تخطيط التعاقب جزءاً من فلسفة وثقافة المؤسسة، وتدريب المستهدفين للوظائف القيادية بالمؤسسة على تحقيق مهامهم الوظيفية المستقبلية، وتطبيق نموذج تخطيط التعاقب لروثويل بخطواته السبعة بما يضمن تحقيق التعاقب داخل المؤسسة.

ملخص النتائج والنوصيات

من خلال تحليل النتائج وتفسيرها لمعرفة واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية بجامعة شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل من وجهة نظر عمداء الكليات، توصلت الدراسة إلى:

أولاً / أن واقع التخطيط للتعاقب الإداري لرئاسة الأقسام العلمية بجامعة شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل متحقق بدرجة ضعيفة، وذلك كما يلي:

- ١- ضعف التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج.
- ٢- ضعف تقييم متطلبات العمل الحالية، وأن الوظائف الحالية لا يتم تحديد متطلبات تنفيذها كالأدلة الإجرائية، واختلاف تنفيذ المهام من موظف لآخر نتيجة للضعف في وضوح آلية العمل.
- ٣- يرى أفراد الدراسة بأن تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكليات متحقق وفق الآليات القديمة والمقننة وذلك بدرجة متوسطة، أما آليات التقييم والتجديد فيها وتطويرها، والموضوعية في عملية التقييم واستخدام أكثر من أسلوب لعملية التقييم، فيرى أفراد الدراسة أن ذلك متحقق بدرجة ضعيفة.
- ٤- تقييم متطلبات العمل المستقبلية متحققة بدرجة ضعيفة.
- ٥- أفراد الدراسة يرون أن تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية، وتوفير سجل مهني للعاملين أو آلية لرصد مستوى التقدم في تطوير المهارات للعاملين متحقق بدرجة ضعيفة، ويرون أن اشراك جميع أعضاء القسم في اللجان والأعمال الإدارية التابعة للقسم متحقق بدرجة متوسطة.
- ٦- أظهرت نتائج التحليل أن أفراد الدراسة يرون أن تنمية وتدريب وتطوير العاملين متحققة بدرجة ضعيفة وبخاصة في إعداد برامج التطوير مرتبة برؤية الجامعة وتطلعاتها المستقبلية، وإقامة برامج لتنمية المهارات القيادية والإدارية لدى العاملين باستمرار.

ثانيا / من خلال النتائج يرى الباحث أهمية تطبيق خطط للتعاقب الإداري وفق المتطلبات المقترحة توافرها لإعداد القيادات الأكاديمية المستقبلية.

ثالثا / من خلال النتائج التي ظهرت في جميع المحاور للدراسة يتبين أن جامعة شقراء وجامعة القصيم لا يوجد لديها برامج ولا خطط للتعاقب الإداري فضلا عن تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة، والذي تبين جليا في المحور السابع للدراسة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في (تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية) لصالح جامعة شقراء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول باختلاف متغير الجامعة لصالح جامعة شقراء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج، تقييم متطلبات العمل الحالية، تقييم الأداء الفردي لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية، تقييم متطلبات العمل المستقبلية، تنمية وتدريب وتطوير العاملين، تقييم أداء برامج تخطيط التعاقب الإداري بالجامعة) باختلاف متغير الجامعة لصالح جامعة شقراء.

نوصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ١- ضرورة العمل وفق خطط للتعاقب الإداري، والتزام إدارة الجامعة بها، وبناء برامج لتأهيل قيادات الصف الثاني للعمل في المناصب القيادية متى ما دعت الحاجة لهم.
- ٢- تقييم متطلبات العمل الحالية والمستقبلية بشكل مستمر، وبناء الأدلة الإجرائية والأدلة التنظيمية لكافة الأعمال بالجامعة.
- ٣- استخدام أليات متعددة في تقويم الأفراد، ورصد مستوى التقدم، وربطه بالحوافز.
- ٤- الاهتمام بتقييم إمكانات الأفراد المستقبلية، وذلك للاستفادة من عمليات التدريب والتطوير وتوجيهها وفقا للفروق الفردية بين العاملين ومتطلبات الوظائف القيادية.
- ٥- تنفيذ برامج تنمية وتدريب وتطوير العاملين وفق خطة مرسومة لتحقيق الاستفادة الكاملة من الإمكانيات والموارد المتاحة وتحديد الاحتياجات التدريبية، ومتطلبات العمل المستقبلية التي تحتاج إلى تدريب وإعداد مسبق للقيادات.
- ٦- تصميم برنامج لمراجعة خطط التعاقب الإداري وتطويرها بصفة دورية.

المراجع

المراجع العربية

- البواردي، فيصل (٢٠١٧) تحديات خطط تعاقب القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للإدارة، مجلد ٣٧، عدد ٢ ص ١٩٥ - ٢١٧.
- جامعة القصيم (١٤٤٠)، موقع الجامعة الإلكتروني . <https://main-2.qu.edu.sa> . ١٧ / ٣ / ٢٠١٩.
- جامعة القصيم، الخطة الاستراتيجية، ٢٠١٠ - ٢٠٢٠.
- جامعة شقراء (٢٠١٧)، الخطة الاستراتيجية للجامعة ص ١٠٠.
- جامعة شقراء (٢٠١٣)، ضمن منشورات التعريف بالجامعة ص ٤.
- الخطيب، محمود (٢٠١٤) تطبيق نموذج تخطيط التعاقب في بيئة الأعمال المصرية: دراسة على قطاع الاتصالات المصري، المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، مجلد ٢٨، عدد ١، ص ٣٦٩ - ٣٩٥، مصر.
- زيادة، محمد رشيد (٢٠١٥) التخطيط التعاقبي وأثره التطور الوظيفي لدى مدراء فروع البنوك التجارية في شمال الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشريف، علي بن فهد (٢٠١١) التدوير الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد ٥، عدد ٣، ص ١٤٧ - ١٦٣، السعودية.
- الشهراني، نوره حزام (٢٠١٧) دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- صالح، محيي الدين عبدالله (٢٠١٥) أثر تخطيط التعاقب الوظيفي في بناء قادة المستقبل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.
- العساف، صالح حمد (٢٠١٢) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء.
- العسيري، خالد حسين (٢٠١٣) استراتيجية استقطاب الكفاءة الأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- غنيم، صلاح الدين عبدالعزيز (٢٠١٦) التخطيط للتعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية، مجلة الثقافة والتنمية، عدد ١٠٠، مصر.
- وزارة الخدمة المدنية (٢٠١٥) تخطيط التعاقب الوظيفي - دليل إرشادي، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

References

- Byham, W (2002). Grow your Own Leaders How to Identify, Develop, and Retain Leadership Talent. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cembrowski, Barbara & Da Costa, Jose (1998): Succession Planning for Management Staff at a Western Canadian Postsecondary Technical Institute, Proceedings of the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA, Printed by: ERIC Educational Resources Information Center.

- Conger J, and R Fulmer. (2003). Developing your Leadership Pipeline. *Harvard Business Review*. Vol. 81 No.12.
- Gmelch, Walter, (2000) "Leadership Succession: How New Deans Take Charge and Learn the Job", *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Baker College, USA.
- Rayburn, William et el, (April 2016), "Strategic Value for Succession Planning for Department Chairs", *Academic Medicine*, Vol.91, Issue 4, pp.465-468.
- Rothwell William (2010). Effective Succession Planning : Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from within . New York, AMACOM.
- Van Amburgh, Jenny; Surrat, Christopher; Green, James; Gallucci, Randle; Zatopek, Shara & Blouin, Robert (2010): Succession Planning in US Pharmacy Schools, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74 (5) Article 86.
- Wallin, Dysena et el, (Aug/Sep.2005), "Succession Planning and Targeted Leadership Development", *Community College Journal*, Washington, Vol.76,ISS.1.

الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية وسبل حمايتها من وجهة
نظر القيادات الأكاديمية

طلال بن عبدالله الشريف

أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية التربية بعفيف - جامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٢/٧هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ)

الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية وسبل حمايتها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

طلال بن عبدالله الشريف

أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية التربية بعفيف - جامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية وسبل حمايتها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠٤) قائدًا أكاديميًا بما يمثل (٦٥٪) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة، وتم تصميم استبيان لمعرفة درجة ممارسات الحرية الأكاديمية وسبل حمايتها في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاءت بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي عام (٢,٨٨) ووزن نسبي (٥٧,٦٪)، وأن هناك موافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بدرجة "كبيرة جداً"، وبمتوسط حسابي عام (٤,٢٧) ووزن نسبي (٨٥,٤٪). وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في جميع الأبعاد (القانونية - المعرفية - الإدارية والمالية - التوعوية).

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، القيادات الأكاديمية.

Academic Freedom in Saudi Universities from the Point of View of Academic Leaderships

Talal bin Abdullah Al-Sharif

Dean of the Faculty of Education in Afif
Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aims to identify the degree of academic freedom practices in Saudi universities and ways to protect them from the point of view of academic leaderships. To achieve the objectives of the study, a descriptive survey method is used. The number of the sample is (304). The academic leaderships represents (65%) of the size of the study population. The questionnaire is designed to know the degree of academic freedom practices and ways of protecting them in Saudi universities from the point of view of academic leaderships. The study finds out that the degree of academic freedom practices in Saudi universities from the point of view of academic leaderships comes with a "medium" degree, with a general arithmetic average (2.88) and a relative weight (57.6%). There is an agreement on the ways of protecting academic freedom practices in Saudi universities from the point of view of academic leaderships with a "very high" grade, with an overall arithmetic average (4.27) and a relative weight (85.4%). The study recommends the necessity of activating ways to protect the practices of academic freedom in Saudi universities in all dimensions (legal - cognitive - administrative and financial – awareness raising).

Keywords: Academic Freedom, Academic Leaderships.

مقدمة

تعتبر الجامعات أهم المؤسسات التربوية المجتمعية في قيادة المجتمع فكرياً وثقافياً، وأكثرها اتصالاً بالمجتمع بحكم دورها ووظيفتها في تحقيق التنمية والرفاه الاجتماعي وسد احتياجات سوق العمل، وتلعب دوراً أساسياً في رسم المسارات المستقبلية للدول وخاصة في ظل ما أحدثته العولمة وثورة المعلومات والاتصالات من تحولات نوعية في طبيعة الحياة البشرية واحتياجاتها وفي رفع مستوى التنافس بين القطاعات عامة والجامعات خاصة.

والحرية الأكاديمية تختص بحرية التفكير والتعليم والبحث والتقصي عن الحقيقة والدفاع عنها، وهي ركيزة أساسية في ممارسة النشاط التعليمي والبحثي وضرورة لا غنى عنها للأستاذ الجامعي في إنجاز مهامه المتعلقة بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وللطالب في تنمية شخصيته وبناء كيانه وتمكينه من توسيع معارفه وخبراته ومهاراته، ولإدارة والقيادة في تحقيق وظائف الجامعة بعيداً عن أي شكل من أشكال الضغوط المختلفة. (الزبيدي، ٢٠٠ : ٣٣)

وتعد الحرية الأكاديمية مهمة لكل المجتمعات للنهوض في عملية نقل وتطبيق المعرفة، فهي ضرورية لحماية الجامعة وحريتها من تدخل المسؤولين في ممارسة وظائفها الجامعية خاصة في القضايا المتعلقة باختيار وقبول الطلبة، وتعيين أعضاء هيئة التدريس أو عزلهم، وتحديد محتوى المناهج والمقررات في الجامعة، وتحديد حجم ومعدل النمو، وإنشاء التوازن والتوافق بين التدريس والبحث، واختيار المشاريع البحثية وحرية النشر. (الزبون والحجاوي، ٢٠١٧ : ٢)

كما أن الحرية الأكاديمية وسيلة للجامعات في تحقيق تميزها واستقلاليتها الأكاديمية والمالية والإدارية وتحمل مسؤولية جودة مخرجاتها العلمية والبحثية والمجتمعية، وهي تعني حرية الجامعة في ممارسة استقلالها الإداري والمالي والأكاديمي وحرية أعضاء المجتمع الأكاديمي في ممارسة وظائفهم والتعبير عن آراءهم في مختلف المواضيع الأكاديمية دون سيطرة أو ضغوط خارجية، ويقع على الجامعات مسؤولية توفير مناخ الحرية الأكاديمية لتمكين من أداء وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية، والإسهام الفعلي في تطور المعرفة العلمية بما يضمن نجاحها ومنافستها عالمياً. (شطناوي ومعاينة، ٢٠١١ : ٢٤)

مشكلة الدراسة

لقد تغيرت طبيعة الجامعات تبعاً للمتغيرات العالمية المؤثرة التي أحدثتها ثورة تقنية المعلومات والاتصالات واتجهت نحو مجتمع المعرفة بما يتطلب من حرية الإبداع والتطوير والتنافس على المعرفة. وعلى الرغم من الدور الحيوي الذي تقوم به الجامعات إلا أنها لا تزال تعاني من العديد من المشكلات التي تؤثر على فعالية التعليم العالي من حيث انخفاض الجودة النوعية وزيادة الأعباء على الأعضاء وانخفاض مستوى ومعدلات الطلاب وضعف العلاقة مع المجتمع. (Kayrooz & Prtestou, 2002 : 40)، ولكي تستجيب الجامعات لهذه التحولات وتقودها وليس فقط تواكبها بأداء وظائفها بكفاءة واقتدار كان لزاماً عليها توفير درجة عالية من مناخ الحرية في أداء وظائفها

وأنشطتها الإدارية والأكاديمية والبحثية لأعضاء مجتمعها الأكاديمي من الأعضاء والطلاب. (شطناوي ومعاينة، ٢٠١١: ٣٤)

وأكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مواده (١٨، ١٩، ٢٠) نقلاً عن (الريعي، ٢٠٠٧: ٤٨) أن " الحرية الأكاديمية شكل متميز من الحريات يعتني بممارسة البحث والتدريس والنشر ضمن أسس وقواعد التقصي عن المعرفة دون تدخل أو عقوبة من الدولة أو من يمثلها " كما أكدت وثيقة الحرية الأكاديمية الصادرة عن مبادئ التجمع العالمي للجامعات (اليونسكو، ١٩٨٨ : ٢١٠) أن الحرية الأكاديمية تتضمن حرية أعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلاب في القيام بواجباتهم التدريسية والبحثية دون ضغط خارجي مع قيامهم بالواجبات المناطة بهم تجاه العلم واتجاه مجتمعاتهم. ونص (إعلان عمان، ٢٠٠٦ : ٤٥) على شمول الحرية الأكاديمية لحق التعبير عن الرأي ونشر المعلومات والمعارف وتناولها (بغداد، ٢٠٠٦: ٧٤).

والواقع أن هناك دلائل ومؤشرات تعكس ضعف واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تتمثل في وجود بعض القيود التي تحد من الممارسات المتطورة منها خضوع الجامعات للوائح موحدة، والارتباط الوثيق بوزارة التعليم في ما يخص تعيين القيادات، وإنشاء الأقسام والكليات، وممارسة الأنشطة العلمية كالمؤتمرات، وتطبيق إجراءات موازنة البنود تمشياً مع قطاعات الدولة (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات، ١٤٣٦). ويرى الباحث أن كل هذه المؤشرات تؤثر على مستوى حرية الجامعات في ممارسة وظائفها وتؤثر على مستوى إبداع الجامعات ومرونة أنظمتها، وهو ما يدعو إلى ضرورة توجه الجامعات نحو تشجيع ممارسات الحرية الأكاديمية وحمايتها والاستفادة من تجارب الجامعات العالمية في ممارستها للحرية الأكاديمية.

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية العناية بالحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، حيث أشارت دراسة (عبد الكريم وبدران، ٢٠٠٥ : ٣٣) إلى أهمية الحرية الأكاديمية في رفع مستوى الرضا الوظيفي، وأوصت دراسة (الحري، ٢٠٠٣ : ١٧) بمنح أعضاء هيئة التدريس مزيد من الحرية والاستقلال في العمل، وأثبتت دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧ : ١٨) والتي طبقت على (٤١٢) عميد ووكيل ورئيس قسم وعضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات سعودية عريقة أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية متوسطة، وفي دراسة (الحفظي، ٢٠١١ : ٤١) التي أجريت على رؤساء مجالس التدريب التقني والمهني في مناطق المملكة ونوابهم وعمداء الكليات ووكلاءهم ورؤساء الأقسام التدريبية في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، وجد أن (٧٩٪) قصور في الاستقلال الإداري والمالي الأكاديمي و(٧٠٪) مساحة كافية من الحرية لطرح الآراء والأفكار والمهارات و(٩٦٪) ضرورة منح القيادات الصلاحيات الكافية للتجديد والإبداع، وفي دراسة العامري (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الباحة كشفت أن ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، وكشفت دراسة (البرجس، ٢٠٠٩ : ١٦) أن درجة ممارسة جامعة الجوف في السعودية للحرية الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية كانت متوسطة.

وعلى ضوء نتائج تلك الدراسات يبدو أن التحدي الحقيقي الذي تواجهه الجامعات السعودية هو ضرورة تشجيع ممارسات الحرية الأكاديمية بأبعادها المختلفة وتوفير السبل المناسبة لحمايتها، بما يعزز من مكانة الجامعة العلمية وتحقق أهداف المجتمع .

ولكون الحرية الأكاديمية ضرورة لا غني عنها للجامعة في ممارسة استقلاليتها الإدارية والمالية والأكاديمية، وللأستاذ الجامعي في إنجاز مهامه المتعلقة بالتدريس والبحث وخدمة المجتمع، وللطالب الجامعي في توسيع مداركه وخبراته ودعم مهاراته وقدراته وتنمية شخصيته وبناء كيانه، ولأهمية الحرية الأكاديمية في التحول نحو الجامعات المنتجة والمبدعة وخلق الميزة التنافسية بين الجامعات، وفي ضوء خبرات الباحث في العمل الإداري والأكاديمي في الجامعات برزت الحاجة لإجراء هذا الدراسة لمعرفة درجة ممارسات الحرية الأكاديمية وسبل حمايتها في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

س / ما واقع ممارسات الحرية الأكاديمية وسبل حمايتها في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

س / ما درجة ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

س / ما درجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية؟

أهداف الدراسة

١- التعرف على درجة ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية.

٢- التعرف على درجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر

القيادات الأكاديمية.

مصطلحات الدراسة

الممارسات. هي "العملية الديناميكية الموجهة بعدد من الخبرات والتصورات التي تحدد أنسب الطرائق

للانتقال بفكرة أو توجه من التوجهات من كونه معنى أو مضمون إلى كونه واقعاً قائماً" (النكلاوي، ٢٠٠١ :

٢٦). وإجرائياً هي مجموعة من المهام والواجبات والمسؤوليات ذات العلاقة بوظائف الجامعة والتي تقوم بها

الجامعات السعودية ومجتمعها الأكاديمي لتحقيق أهدافها.

الحرية الأكاديمية. تعني "استقلال الكليات والجامعات إدارياً ومالياً لتتمكن من تصريف شؤونها دون تدخل خارجي، كما يعنى تمتع الأساتذة فيها بحرية التدريس، والبحث، وإبداء الرأي، والمشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية ذات العلاقة بتخصصاتهم" (القرني، ٢٠١٠: ٣٠). وإجرائياً حرية الجامعات السعودية إدارياً ومالياً وأكاديمياً في ممارسة شؤونها باستقلالية تامة، وحرية أعضاء هيئة التدريس والطلاب في إنتاج المعرفة وتبادلها من خلال عمليات التدريس والنشر العلمي وخدمة المجتمع في حدود القوانين المنظمة لها. القيادات الأكاديمية. "هم أعضاء هيئة التدريس المتميزين والمعينين بمناصب مديري الجامعات ووكلائها، وعمداء الكليات والعمادات ووكلائهم، ورؤساء الأقسام الأكاديمية" (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات، ١٤٣٦ : ٨). وإجرائياً أعضاء هيئة التدريس المكلفين بوظائف قيادية داخل الجامعة بالإضافة إلى قيامهم بمهام التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- ١- الحدود المكانية. تم اختيار أعرق جامعتين سعوديتين وأكثرهما تميزاً وفق التصنيفات العالمية المرموقة وهما (جامعة الملك سعود بمدينة الرياض وجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة).
- ٢- الحدود الزمانية. تم إجراء الدراسة خلال العام الجامعي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م.
- ٣- الحدود البشرية. القيادات الأكاديمية من الجنسين في الجامعات السعودية محل الدراسة (عمداء وعميدات الكليات، وكلاء ووكيلات الكليات، رؤساء ورئيسات الأقسام) وذلك لما تتمتع به القيادات الأكاديمية من خبرات ووعي كبير يمكن أن تعكس من خلاله المستوى الحقيقي لدرجة ممارسات الحريات الأكاديمية.
- ٤- الحدود الموضوعية. تقتصر الدراسة على معرفة درجة ممارسات الحرية الأكاديمية وسبل حمايتها في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تعتبر الحرية الأكاديمية أحد أهم معايير التنافسية بين الجامعات، وغياب الحرية الأكاديمية في الجامعات يؤدي إلى تراجع الجامعة في مختلف أنشطتها ومخرجاتها من الناحيتين الكمية والنوعية مما يؤدي إلى تراجع دور الجامعات في المجتمع بصورة عامة (Kayrooz & Prtestou, 2002 : 24). ومعظم الجامعات السعودية تواجه تحديات كثيرة تؤثر على مسيرتها ومستوى تأثيرها ودورها في المجتمع في ظل قصور ممارسات الحرية الأكاديمية من حيث استقلالها الإداري والمالي والأكاديمي وحرية أعضاء مجتمعتها، ومن هنا تبرز الأهمية العلمية لهذه الدراسة في قياس درجة ممارسات الحرية الأكاديمية وسبل حمايتها في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية باعتبارهم الأقدر على تحديد مستوى تلك الممارسات، كما تظهر أهميتها في ندرة الدراسات السعودية التي اهتمت بمختلف أبعاد الحرية الأكاديمية، وستشكل الدراسة إضافة نوعية في إثراء المكتبة

بالمعرفة في مجال دراسات الحرية الأكاديمية، وستشجع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات العلمية في هذا الجانب. وتكمن أهميتها العملية في تحديد أبعاد الحرية الأكاديمية ولفت انتباه المخططين ومتخذي القرارات في الجامعات إلى مستوى ممارسات الحرية الأكاديمية ليتمكنوا من وضع البرامج المناسبة في خططهم الاستراتيجية والتشغيلية الداعمة لرفع درجة مستوى تلك الممارسات وتوفير المناخ المناسب لها، والاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها في تشجيع وتطوير ممارسات الحرية الأكاديمية وسبل حمايتها بما يساعد الجامعات على الاستجابة للتحولات نحو مجتمع المعرفة والجامعات المنتجة.

الإطار النظري

نشأة الحرية الأكاديمية

معظم المصادر تشير إلى أن أول ظهور للحرية الأكاديمية بدأت مع تأسيس جامعة (Leiden) في هولندا عام (١٥٧٥م) حيث منحت الأساتذة والطلاب شيئاً من الحرية، وبعض المصادر ذكرت أنه من الناحية التاريخية كان ظهورها لزعيم الإصلاح الديني في ألمانيا (مارتن لوثر) حيث أثار ضرورة توفير حرية التعبير ضمن أروقة الجامعات بسبب ما نجم من أحداث وصراعات مع الكنيسة الكاثوليكية وطرده من الجامعة لدعوته إلى حرية التعبير حينما كان استاذاً لمادة اللاهوت فيها، إذ منحت جامعة برلين عام (١٦٠١م) حرية البحث العلمي والتدريس الجامعي دون قيود خارجية تبعثها جامعة هال عام (١٦٩٤م) ثم جامعة روتجن عام (١٧٣٧م) (عبدالله، ٢٠١٢ : ١٤). ويعود تاريخ الحرية الأكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عام ١٨٨٥م من خلال مقال نشر بعنوان (الحرية الأكاديمية) في مجلة الشمال الأمريكي وضح أن مفهومها في الولايات المتحدة الأمريكية ينصب على حرية الأساتذة في الجامعات، وكل جامعة مسئولة عن حرية منسوبيها (95: Dictionary Of The History Of Ideas, 2009). وترجع موسوعة (أكسفورد الانجليزية، ١٩٢٢) أول استخدام في إنجلترا للحرية الأكاديمية عام (١٩٠١م) وينظر للحرية الأكاديمية في بريطانيا على أنها حرية المؤسسات الجامعية ككل وحمايتها من التأثيرات الخارجية سواء أكانت تلك التأثيرات سياسية أو غير سياسية. وتعد الحرية الأكاديمية في الجامعات الفرنسية مبدأً أساسياً بقوة القانون، إذ يعطي القانون الأساتذة، والباحثين مطلق الحرية في التعبير عن نتائج أبحاثهم وأنشطتهم التدريسية ونشر المعرفة وترسيخ الاستقرار السياسي وتحقيق الانسجام بين فئات المجتمع وفي نفس الوقت ملزمين بعدم تفضيل حزب سياسي على آخر داخل حجرات الدراسة بالإضافة إلى عدم الحديث عن أية ديانة (80: Scott, 2007). وفي ماليزيا منحت الحكومة الماليزية عام (٢٠١٢م) خمس جامعات من جامعاتها الاستقلالية الذاتية والحرية الكاملة في إدارة شؤونها الإدارية والمالية والأكاديمية كونها نجحت في تحقيق مؤشرات الحوكمة (48: Cang, 2017). وظهر الاهتمام بموضوع الحرية الأكاديمية في بعض الدول العربية متأخراً عن ظهوره في الدول الغربية وبشكل محدود، فقد أكد إعلان (عمان، ٢٠٠٤) للحرية الأكاديمية الذي عقد في العاصمة الأردنية بمشاركة نخبة من المفكرين ورؤساء الجامعات وأساتذتها وباحثين من مختلف الجامعات العربية ضرورة

استقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، والحاجة أصبحت ملحة لحق التعبير عن الرأي للمجتمع لأكاديمي وحق نشر المعلومات وتبادلها وحق اتخاذ القرارات الخاصة بتسيير أعماله ووضع اللوائح والأنظمة التي تساعد على حماية حرياته. كما أوصى (المؤتمر السابع للتعليم العالي في العراق، ٢٠٠٤) باحترام استقلال الجامعات وحرياتها. وفي المملكة العربية السعودية استهدفت دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧ : ٢٧) التعرف على الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية طبقت على (٤١٢) عمداً ووكلاء ورؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريس في ثلاث جامعات رئيسية هي: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد، إذ بينت نتائجها أن مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كان متوسطاً بشكل عام. وفي هذا السياق أعلن (المؤتمر العالمي الذي عقده اليونسكو، ١٩٥٠) وأعادت التأكيد عليه عام (١٩٨٨م) ألزام الجامعات باحترام الحرية الأكاديمية وفق مبادئ ثلاثة هي حق الأستاذ في متابعة المعرفة والبحث الحر وعدم تدخل السياسة في الحرية الأكاديمية والتزام الجامعات بالمحافظة على الحرية لمنسوبيها (112 : Academic Freedom, 1998).

مفهوم الحرية الأكاديمية

الحرية الأكاديمية تتكون من كلمتين هما الحرية والأكاديمية، فالحرية وتعني غياب القيود غير المناسبة وممارسة الفرد لحقوقه وحرية الإرادة وتقرير المصير، وأما الأكاديمية فقد ظهرت عند الإغريق عام (٣٧٦ ق. م) عندما أنشأ أفلاطون مؤسسة للتعليم العالي وأطلق عليها (أكاديميا) وتعني الدراسات التجريدية المبنية على المفاهيم والنظريات والأفكار (التل وزملائه، ١٩٩٧ : ٤٧).

والحرية الأكاديمية المؤسسية تعني حماية الجامعات من المتطفلين الضاغطين على قراراتها وتوجهاتها العلمية والإدارية والمالية وحريتها في اختيار أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمقررات (٢١٠ : Standler, ٢٠٠٠). وتعرف الجمعية الأمريكية الحرية الأكاديمية بأنها "حرية أولئك الأشخاص المؤهلين علمياً في البحث عن الحقيقة واكتشافها ونشرها وتعليمها وفق رؤيتهم التي لا تخضع لأي سيطرة أو سلطة غير منهجية الطريقة العقلانية في البحث العلمي. (أوميل، ٢٠٠٥ : ٩).

وأكد (إعلان ليما، ١٩٨٨ : ٢٧) أن الحرية الأكاديمية تعني حرية الأعضاء الأكاديمية في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها لخدمة المجتمع، ويعني الاستقلال مؤسسات التعليم العالي عن الدولة وغيرها من قوى المجتمع (بغداد، ٢٠٠٦ : ٧٧). وأشار (إعلان عمان للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، ٢٠٠٤ : ٤٥) أن الحريات الأكاديمية تشمل حق التعبير عن الرأي وحرية الضمير وحق نشر المعلومات والمعارف وتبادلها، كما تشجع حق المجتمع الأكاديمي في إدارة نفسه بنفسه واتخاذ القرارات الخاصة بتسيير أعماله ووضع ما يناسبه من اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعد على تحقيق أهدافه التعليمية البحثية العلمية (عساف، والأسود، ٢٠١٤ : ٢٨). كما أكدت (الظفيري والعازمي، ٢٠١٤ : ٢٧) أن للحريات الأكاديمية بالدول الحديثة أبعاداً ثلاثة تتعلق بالعمل الأكاديمي، أولها: يضم كل الحريات ذات الصلة بالعمل البحثي والأكاديمي مثال

حريات الفكر والرأي والاجتماع وإلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات وحلقات النقاش والمشروعات البحثية والحصول على المعلومات واستخدامها ونشرها وتوزيعها، والثاني: حرية الجامعات في إدارة شؤونها الإدارية والمالية بصورة مستقلة وتحديد مناهج ومضامين التعليم الملائمة وتعيين الإكفاء لتحقيق أهداف الجامعات، والثالث: مراعاة معايير النزاهة الأكاديمية والأمانة العلمية والالتزام بالحياد وحماية الطلبة من عمليات التلقين والحفظ" ويرى الباحث الحرية الأكاديمية بأنها حق الجامعة في الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي عند ممارسة وظائفها، وحق أعضاء هيئة التدريس والطلاب في إنتاج المعرفة وتبادلها بحرية تامة من خلال عمليات التدريس والنشر العلمي وخدمة المجتمع في حدود القوانين المنظمة لها.

أبعاد الحرية الأكاديمية. للحرية أبعاد متكاملة تتمثل في ما يلي:

١- حرية الجامعة في الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي. الاستقلال الإداري من خلال حريتها في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والتنفيذ والرقابة في اتخاذ القرارات الداخلية وتصريف شؤونها الإدارية لتحقيق المزيد من الفعالية والكفاءة وبحيث يتم تمكينها من وضع تشريعاتها وأنظمتها ولوائحها الخاصة بها وهياكلها التنظيمية والإدارية وحقوقها في تعيين الأعضاء والموظفين وقبول الطلاب (عباس، ٢٠١٥ : ٦٨). والاستقلال الأكاديمي يتضمن حقها في اختيار نظامها الدراسي وبرامجها ومناهجها وطرق تدريسها وسياساتها التعليمية وممارسات أعضاءها في النشر والتعبير عن آراءهم وأساليب تقديمها (أبو حيمد، ٢٠٠٧ : ٢٢). والاستقلال المالي يعد الركيزة الأساسية لتحقيق الاستقلال الإداري والأكاديمي والضمان الأقوى لممارسة الحريات وهو ما يعني ضرورة عدم اعتماد الجامعات على الدعم الحكومي والبحث عن مصادر تمويل متعددة ذاتية.

٢- حرية أعضاء هيئة التدريس. وتعني حرية الأعضاء في ممارسة مهامهم الجامعية دون تدخل أو قيود أو رقابة، وهي لا تعني الحرية المطلقة بقدر ما تعني الحرية المسؤولية والمنضبطة بقيم وأخلاقيات العمل الأكاديمي، وتتعدد أبعاد حرية العضو من حيث اختيار منهجه وطريقة تدريسها وخطتها الأكاديمية وبحوثه ونشاطاته في خدمة المجتمع (Dictionary, 2009: 84).

٣- حرية الطلاب. وتعني حرية الطلاب في التعبير والتفكير والمناقشة وحرية التعليم والتعلم والنقد والإبداع والمشاركة والتدريبات البحثية واختيار تخصصاتهم وأساتذتهم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم وحققهم في التعبير عن آراءهم وأفكارهم (سكران، ٢٠١٢ : ٤٦).

العوامل المؤثرة على الحرية الأكاديمية

تعتبر الحرية الأكاديمية جزء من منظومة الحريات في المجتمع الذي تنشأ فيه وتتأثر به وتؤثر فيه، وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على ممارسات الحرية الأكاديمية:

١- العامل السياسي. ويعد من أقوى العوامل المؤثرة على الحرية الأكاديمية بحسب اتجاهه سلباً أو إيجاباً على موقف الدولة من حرية الرأي والفكر. وعادة تكون العلاقة إيجابية وطرديّة كلما زادت حرية الرأي والعكس صحيح (بدران، وبدران، ٢٠٠٥ : ٥١).

٢- العامل الاجتماعي. للحرية الأكاديمية دور اجتماعي في النهوض بالمجتمع وما يتعلق بالأسرة واستقرارها وحصانيتها وعلاقات أفرادها وكل ما يتعلق بإبراز المواهب وتنمية القدرات ونمو التفكير الحر ودور المجتمع في دعم الحرية الأكاديمية وتعزيزها لتحقيق غاياته النهائية (أبو حيمد، ٢٠٠٧: ٣٦).

٣- العامل الاقتصادي. حيث تؤثر عوامل الرخاء والكساد في الحرية الأكاديمية وكلما كان اقتصاد الدول قوياً أمكن دعم الجامعات وعمليات البحث العلمي والمؤتمرات وتوفير الدعم اللازم للأعضاء، وكذلك يعد عامل قوة لاستقلال الجامعات وتمكينها من أداء مهامها بشكل أفضل (الصاوي، ٢٠٠٠: ٢٨١).

٤- العامل الثقافي والتعليمي. حيث تؤثر العوامل الثقافية والتعليمية على حركة الفكر والوعي، فسياسات التعليم واهتمام الدولة بتقديم الجامعات وبالبحث العلمي ينعش الحرية الأكاديمية (عباس، ٢٠١٥: ٧١).

معوقات الحرية الأكاديمية. يواجه ممارسة الحريات الأكاديمية مجموعة من التحديات أهمها:

١- طبيعة الحريات الموجودة في المجتمع. تؤثر طبيعة الحريات في المجتمع على مستوى ممارسة الحريات الأكاديمية، فكلما اتسعت الحريات داخل المجتمع اتسعت مساحة الحرية الأكاديمية (عباس، ٢٠١٥: ٨٢).

٢- القيود القانونية. تفرض بعض الدول والجامعات قيوداً قانونية تحد من ممارسات الحرية الأكاديمية وتقف عائقاً أمام اتساعها وذلك وفقاً لطبيعة النظام السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي (صالح، ٢٠٠٠: ٢٣٢).

٣- غياب الاستقلالية الإدارية والمالية والأكاديمية للجامعات. بحيث تخضع لأنظمة وقوانين صادرة من جهات أعلى أو أنها لا تمتلك القوة الوظيفية في رسم سياستها واتخاذ قراراتها وتمارس مهامها بشكل بيروقراطي تحكمه موافقة الجهات الأعلى على قراراتها (قمبر، ٢٠٠١: ٢٨ - ٣٠)، وكذلك اعتماد الجامعات على الدول كممول وحيد يجعل الجامعات تحت رقابتها ويؤثر على قراراتها وضرورة حصول الجامعات على موافقات الجهات الأعلى في ممارستها لأنشطتها العلمية كالمؤتمرات والندوات وغيرها ومراعاة الإجازة الأمنية على المفكرين والعلماء (أبو حيمد، ٢٠٠٧: ٢٧).

٤- فرض القيود على الأستاذة الجامعيين والطلاب من قبل الجامعة. من خلال فرض التوجيهات على محتوى المقررات ووصفها وحتى طرق التدريس والتقويم المناسبة للأستاذ الجامعي، وعلى الطلاب من خلال تقييد اختيار التخصصات بضوابط الاحتياج ومعايير أخرى بالإضافة إلى حريته الفكرية في التعبير عن آراءه داخل قاعات الدراسة وإدارة وقته ومحاضراته وفق رغباته واحتياجاته (عباس، ٢٠١٥: ٨٤).

٥- الفساد الإداري والعلمي والأخلاقي. يتمثل في سرقة الانتاج العلمي وانتحال آراء علمية لآخرين دون الإشارة لهم وضعف الأمانة العلمية عموماً، والتعيين للقيادات الأكاديمية دون التزام بالمعايير الأكاديمية والموضوعية، والجمع بين العمل الأكاديمي والعمل التجاري الخاص والمتاجرة في العلم ببيع أو فرض كتب معينة كمراجع على الطلاب أو الغياب عن العمل في الجامعة معظم أيام الأسبوع وشيوع ظاهرة الصراع داخل الأقسام العلمية والتنافس على المناصب القيادية (أبو حيمد، ٢٠٠٧: ٣٨).

الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية

دراسة (حمرون، ٢٠١٨) هدفت إلى معرفة متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على عينة من القيادات التربوية في الجامعات السعودية، وكشفت الدراسة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق الاستقلال الذاتي بصورة كاملة والمتضمن الاستقلال الإداري والأكاديمي والمالي. وأوصت الدراسة بتعديل النظام الحالي للتعليم العالي والجامعات ولوائحه بحيث يتحول إلى نمط التنظيم الإداري وتكوين المجالس الحاكمة وإتاحة وإتاحة فرص الاستثمار للجامعات لممتلكاتها ومواردها. وهدفت دراسة (زيد، ٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية في العراق ومدى وجود فروق ذات دلالة بين مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات الجامعة والنوع. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية، وكشفت الدراسة أن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية في العراق منخفض، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجامعة والنوع. وتناولت دراسة (عباس، ٢٠١٦) التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية للجامعة وأبعادها وأهم ملامح خبرة سنغافورة في مجال الحرية الأكاديمية في الجامعات وواقع الجهود المصرية في مجال الحرية الأكاديمية وإلى أي مدى تتفق التجريبتين في مجال الحرية الأكاديمية. واستخدم الباحث المنهج المقارن والتحليل النوعي، وكشفت الدراسة أن مفهوم الحرية الأكاديمية يشمل الاستقلال الإداري والمالي والثقافي للجامعة وكذلك حرية أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وبينت أن مفهوم الحرية الأكاديمية يعني غياب القيود والإكراه والإجبار والقهر عن نشاطات البحث والدراسة والتدريس في الجامعات ومراكز البحث، واستعرضت الدراسة ملامح التجريبتين بالتفصيل وكشفت وجود فروق بين التجريبتين لصالح سنغافورة، وأوصت الدراسة بالاستفادة من تجربة سنغافورة في تطوير ممارسات الحرية الأكاديمية في مصر، وقدمت الدراسة بعض الدروس المستفادة من تجربة سنغافورة مع بعض المقترحات لكل بعد من أبعادها. كما هدفت دراسة (العجمي، ٢٠١٦) إلى التعرف على مفهوم ومجالات الحرية الأكاديمية في الجامعات الغربية والعربية ومعوقات الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية. واستخدم الباحث المنهج الوثائقي والتحليل النوعي، وكشفت الدراسة أن التطور التاريخي للاهتمام بالحرية الأكاديمية في الغرب بدأ من ألمانيا وأمريكا وفرنسا وإسبانيا وبريطانيا وإيرلندا ومعظم دول الاتحاد الأوروبي، وتضمنت الحرية الأكاديمية حرية التعبير والبحث العلمي وممارسة الأنشطة العلمية والنشر المعرفة وحرية الأعضاء والطلاب وشملت مجالاتها الجامعات ومنسوبيها، كما كشفت الدراسة التطور التاريخي للحرية الأكاديمية في الجامعات العربية وبينت تأخر ظهورها في العالم العربي وأنها لا تخرج عن حرية التعبير وحرية الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي للجامعات العربية ولأعضاء هيئة التدريس وللطلاب وشملت أبعادها حرية التفكير والاختيار والبحث وحرية الأعضاء والطلاب، وأبرزت الدراسة أن أهم معوقات الحرية الأكاديمية غموض مفهوم الحرية الأكاديمية والقيود الإدارية والقانونية وبعض الثقافات السائدة في مجتمعات الجامعات العربية. وجاءت دراسة (العامري، ٢٠١٥) لمعرفة درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الباحة والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات

أفراد العينة حول ممارسة الحرية الأكاديمية التي تعزى إلى متغيرات (الرتبة الأكاديمية، الجنس، الجنسية، نوع الكلية). اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتبين من تحليل النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة الباحة حول درجات الحرية الأكاديمية وأبعادها وفقاً لبعض المتغيرات. وهدفت دراسة (الشريف، ٢٠١٥) إلى معرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للاستقلال الذاتي وإدراك القيادات لأهميته والتعرف على الصعوبات التي تحول دون تحقيقه مع تقديم تصور مقترح لتبني مفهوم الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادات للاستقلال الذاتي ضعيفة ودرجة إدراك الأهمية والصعوبات عالية، وأوصت الدراسة بتبني التصور المقترح لممارسات الاستقلال الذاتي في جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وتناولت دراسة (الأسطل، ٢٠١٥) العلاقة بين الحرية الأكاديمية والأنماط القيادية كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بمحافظة غزة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات متوسطة وأن الدرجة الكلية للأنماط القيادية لدى أعضاء الهيئة التدريسية متوسطة، وأوصت باستحداث وحدة لمتابعة مساحات الحرية الأكاديمية والعمل على نشر ثقافتها بين العاملين ومحاسبة كل من يتعدى حدود هذه الحرية. وهدفت دراسة (حلواني، ٢٠١٣) إلى استعراض مفهوم الحريات الأكاديمية في سوريا من حيث المقومات والواقع والآفاق المحتملة في إطار مشروع التطوير والتحديث الذي تتبناه الحكومة السورية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة للدراسة، وكشفت الدراسة تراجع مفهوم استقلالية الجامعات من حيث رسم السياسة العامة لكل جامعة وتحديد الاختصاصات وتعيين أعضاء هيئة التدريس وسياسات القبول وتعيين رؤساء الجامعات ووكلائها والمسؤولين في مختلف المستويات وكذلك حرية أعضاء هيئة التدريس في ممارسة مهامهم العلمية والاجتماعية وكذلك الطلاب من حيث حرية الفكر والرأي، وأوصت الدراسة بدعم اتحاد الجامعات العربية في نشاطه في مجال الحريات الأكاديمية بالتعاون مع الجامعات السورية ووضع جائزة سنوية لأفضل جامعة في ممارسات الحرية الأكاديمية. كما هدفت دراسة (الدوسري، ٢٠١٣) إلى التعرف على درجة توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلى درجة إبداعهم وكذلك على العلاقة بين درجة توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ودرجة إبداع أعضاء هيئة التدريس في أدائهم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي (الارتباطي) والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن درجة توفر الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس متوسطة ووجود علاقة إيجابية بين درجة توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ودرجة إبداع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. وفي دراسة (الكندري وشاهين، ٢٠١١) سعت إلى الكشف عن مظاهر وأسس الحرية الأكاديمية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. واستخدم الباحثان المنهج المسحي

والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من الأعضاء في الكليات، وتبين أن درجة أهمية الحرية الأكاديمية كبيرة، وعدم وجود فروق في تقدير درجة الأهمية وأسس ومظاهر الحرية الأكاديمية تعزى إلى متغير الجنسية على الرغم من وجود تفضيل لبعض العبارات التي تعكس محاور الدراسة لصالح المواطنين الكويتيين مقابل الوافدين، بينما تباينت استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية و متغير الكلية التي يعمل بها العضو حول محاور الدراسة الثلاثة، وهي محور الأسس والقيم التي تشكل مفهوم الحرية الأكاديمية ومحور إيجابيات الحرية الأكاديمية ومحور النظم واللوائح الإدارية. وقام (الرزقي، ٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة طلاب الدراسات العليا للحرية الأكاديمية وعلاقتها بدرجة ممارستهم لمهارات الاتصال واتخاذ القرارات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة ويمارسون مهارات الاتصال بدرجة عالية ويمارسون مهارات اتخاذ القرار بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة (البرجس، ٢٠٠٩) إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة جامعة الجوف في السعودية للحرية الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة على عينة من الطلاب في الجامعة متضمنة ثلاثة مجالات هي ممارسة حرية الرأي والبحث العلمي والمحتوي الدراسي والمناهج، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة للحرية الأكاديمية في جامعة الجوف كانت متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وقليلة من وجهة نظر الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة الممارسة ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية. وتناولت دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والوضع الراهن للحرية الأكاديمية وأهم مجالات الحرية الأكاديمية وأهم العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية وأهم المقترحات التي من شأنها تفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على عينة كبرى من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة أن الحرية الأكاديمية تعني بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حرية الجامعة واستقلالها إدارياً وأكاديمياً ومالياً وحرية عضو هيئة التدريس في البحث والتدريس ومشاركته في صنع القرار الجامعي، وجاء الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاءت أهم المقترحات التي من شأنها تفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تفعيل مشاركة الأعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بأقسامهم وتشجيع إصدار المجلات العلمية واعتماد نظام الانتخاب عند اختيار المرشحين للقيادات العليا ورفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية في تحقيق أهداف الجامعة ورفع كفاءتها وإعادة النظر في بعض النصوص القانونية من نظام الجامعات السعودية لتمكين الحرية الأكاديمية فيها. وقام (خطابية، ٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة الحرية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وبيان ممارسة الطلبة التي تختلف باختلاف الجنس ومستوى البرنامج والكلية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة على طلاب الدراسات العليا، وتوصلت إلى أن درجة الممارسة متوسطة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أفراد العينة للحرية الأكاديمية في حرية التعبير في جامعة

اليرموك تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أفراد العينة للحرية الأكاديمية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير الكلية. وهدفت دراسة (الشورطي، ١٩٩٧) إلى معرفة واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية أسبابه وآفاق المستقبل. واستخدم الباحث المنهج الوثائقي، وكشفت الدراسة أن واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية غير مرضي بشكل عام، وأن أسبابه ابتعاد الجامعات عن معالجة القضايا الرئيسية التي تهم الإنسان العربي وضعف البحث العلمي وهجرة أصحاب العقول وضعف إنتاجية الجامعات وعزلتها وتدني إبداعها، وأن أهم التطلعات المستقبلية زيادة مستوى الحرية الأكاديمية للجامعة والأساتذة والطلاب في حدود الأنظمة واللوائح التي تحكم أداء الجامعات. وأوصت الدراسة بضرورة التعجيل بسن القوانين ذات العلاقة بالحرية الأكاديمية ودعم أعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً وتوفير الجو الملائم لممارسة مهامهم الأكاديمية ونشر قيم الديمقراطية والمشاركة وإشاعة الحرية في التعبير.

وتناولت العديد من الدراسات السابقة الأجنبية موضوع الحرية الأكاديمية، فقد هدفت دراسة (Alexander, 2014) إلى الكشف عن إرادة الطلاب في الجامعات الأمريكية حول العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم وقيمهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمقابلة كأداة لجمع المعلومات من الطلاب، وتوصلت إلى أن الحرية هي العامل الأهم في اتجاهاتهم وقيمهم وأهمية توفر الكفاءة في أعضاء هيئة التدريس للتأثير على اتجاهات الطلاب وقيمهم، وبينت أن عمليات الحفظ والتلقين لا تأثير لها وأن الجدوى تتحقق من خلال المعيشة والتمثل في المواقف الحياتية داخل الجامعة بحيث يشعر الطالب أن مناخ الحرية سائد لأن هذا المناخ سيكسب الطلاب الاتجاهات والقيم المطلوبة. وهدفت دراسة (Hogan, Trotter, 2013) إلى التعرف إلى واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات الكندية ومقارنتها في كل من مقاطعتي كولومبيا وأونتاريو. واستخدم الباحثان المنهج التاريخي، وقد تركزت مظاهر الحرية على الشعور بالأمن الوظيفي والحماية من الفصل التعسفي وقدرة عضو هيئة التدريس على التأثير في طلبته والمشاركة في عملية القرارات، كما تبين أنه في (مقاطعة كولومبيا) يتم إعطاء أعضاء هيئة التدريس درجة أكبر من الحرية في المشاركة بالشؤون الأكاديمية للكلية أو المعهد على الرغم من أن السلطة الأساسية بقيت بيد المجالس، بينما في (أونتاريو) فإن السلطة بيد الإدارة العليا وخاصة المالية والأكاديمية بالرغم من وجود الهياكل التنظيمية من مجالس الأقسام والكلية. وقام (Karran, 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة تصنيف مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في (٢٣) دولة من دول الاتحاد الأوروبي. واستخدمت الباحثة المنهج التاريخي الوثائقي واعتمدت في تصنيفها على خمس مؤشرات هي حماية الدستور للحرية الأكاديمية والحماية التشريعية والإدارة الذاتية للجامعة وحرية الجامعة في تعيين رئيسها ونظام تثبيت الأساتذة، وبينت الدراسة أن أعلى خمس دول تطبق الحرية الأكاديمية في الجامعات هي فنلندا وسلوفانيا والشييك وهنغاريا وإسبانيا، بينما أظهرت أن أقل أربع دول تطبق الحرية الأكاديمية هي المملكة المتحدة وهولندا والدنمارك والسويد. وسعت دراسة (Goodeel, 2005) إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وهل يعتبرون الحرية الأكاديمية مظهراً هاماً من مظاهر التعليم العالي، ومدى وجود أي تهديدات لحيثهم الأكاديمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبيان والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات من الأعضاء، وكانت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يختلفون في مدركاتهم العامة حول الحرية الأكاديمية على الرغم

من أن نصف أفراد العينة اتفقوا على أن الحرية الأكاديمية قد وفرت الحماية للبحث والتدريس ولم يظهروا أي قيود مؤسساتية أو مسؤوليات مهنية تجاه الحرية الأكاديمية، كما اعتبر معظم أفراد عينة البحث أن الحرية الأكاديمية مظهر من مظاهر الحياة الأكاديمية في التعليم العالي ووجود عدداً من التهديدات التي تهدد حريتهم الأكاديمية خصوصاً ما يتعلق بتسلسل العمل القيادي من أعلى إلى أسفل. وهدفت دراسة (Brown, 2004) إلى تقويم استخدام الأساليب الإدارية التحفيزية وكيفية التعامل مع التغيرات الثقافية والإدارية الحاصلة في الجامعات الأمريكية في مجال إطلاق الحرية الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس في التعبير عن أفكاره وآرائه. واستخدم المنهج الوثائقي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى إتاحة الحرية الأكاديمية الكافية لكي تعمل على تجسير الهوة الثقافية بين المؤسسة والأستاذ الجامعي بحيث يكون هناك احترام للحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس والتي بدونها لا تستطيع الجامعة تحقيق أهدافها ووظائفها الرئيسية. وهدفت دراسة (Simpson, 2004) إلى اكتشاف أنواع السياسات والإجراءات والممارسات السائدة بحرم كلية المجتمع بولاية كاليفورنيا المستخدمة للحد من الحديث الصفي لأعضاء هيئة التدريس وتقرير ما إذا كانت القيود المؤسساتية متفقة مع المبادئ الدستورية والقانونية الحالية ومبادئ الحرية الأكاديمية المطبقة بالتعليم العالي. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمقابلة كأداة على عينة من الأعضاء والطلاب، وتوصلت إلى أن الإجراءات المتبعة للحد من الأحاديث الصفية لأعضاء هيئة التدريس تعتبر غير متوافقة مع المبادئ الدستورية ومبادئ الحرية الأكاديمية. وتناولت دراسة (Boland, 2003) مدى علاقة الحرية الأكاديمية بمفهوم التعبير عن الرأي بسبب وجود نوع من التدخلات الخارجية التي تعتبر كبيرة إلى حد ما تقوم على فرض سياستها على المؤسسات التعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمقابلة الرسمية كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن التدخلات الخارجية في المؤسسات التعليمية أصبحت كثيرة في الآونة الأخيرة بسبب الظروف السياسية مما أدى إلى إضعاف الحرية الأكاديمية. وهدفت دراسة (Cornelius, 2002) إلى معرفة الحدود القانونية للحرية الأكاديمية في المدارس العامة والابتدائية والثانوية والتعليم العالي. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوثائقي في تحليل وجمع القرارات التي نشرت عن كل المواضيع القانونية المتعلقة بحرية أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون الأنشطة بشكل محدد للحرية الأكاديمية وأن الحرية الأكاديمية لا تمارس نشاطها داخل جدران المؤسسة التعليمية بل تمارس خارج جدرانها أيضاً بشكل محدد. وأوصت بأنه يجب أن تمارس الحريات الأكاديمية بشكل منظم وفعال من قبل المسؤولين.

النتيجة على الدراسات السابقة

تنظر المجتمعات المتقدمة في منح الجامعات الحرية الكاملة والاستقلالية دوراً كبيراً لتحقيق التطور والنماء المستمر ودعم الجامعات في مجال التنافس والانفتاح على العالم والاستثمار الأمثل للموارد. وقد تناولت الدراسات السابقة أهمية الحرية الأكاديمية للجامعات ولتنسوبيها وموضوع الحرية الأكاديمية من حيث نشأتها ومفهومها وأبعادها ومظاهرها وأسسها ومعوقات والعوامل المؤثرة عليها ومستوى ممارستها في الجامعات من قبل الأعضاء والطلاب والقيادات ومتطلبات الاستقلال الذاتي وعلاقتها بأنماط القيادة والابداع. وتركزت أدوات الدراسة على

الاستبانة بشكل كبير وعلى المقابلة. وتشابهت نتائج جميع الدراسات السابقة في التعريف بمفهوم الحرية الأكاديمية وبمضامينها ومتطلباتها ومعوقاتها، وتراوحت نتائجها التطبيقية حول درجة ومستوى الحرية الأكاديمية ومعوقاتها بين درجة متوسط وضعيف. وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها النظري لنشأة وتاريخ الحرية الأكاديمية ومفهومها ومعوقاتها، وفي منهجها المتمثل في المنهج الوصفي وأدواتها. وتختلف مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لأبعاد الحرية الأكاديمية بحيث تضمنت هذه الدراسة تناول أبعاد الحرية الأكاديمية بشكل أكثر كمنظومة شمولية للجامعة نفسها ولأعضاء هيئة التدريس وللطلاب، كما تفردت هذه الدراسة بتناول سبل حماية الحريات الأكاديمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وفق مجموعة من الأبعاد المهمة وهي البعد القانوني والبعد المعرفي والبعد الإداري والمالي والبعد التوعوي.

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمعرفة درجة ممارسات الحرية الأكاديمية، وسبل حمايتها في الجامعات السعودية.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع القيادات الأكاديمية (عمداء/عميدات كلية، وكلاء/وكيلات كلية، رؤساء/رئيسات أقسام) بجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز والبالغ عددهم (٤٦٤) فرداً، وفقاً للإحصائية الواردة من عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

جدول (١). إحصائية مجتمع البحث من القيادات الأكاديمية بجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز.

الجامعة	عميد/عميدة كلية	وكيل/وكيلة كلية	رئيس/رئيسة قسم	المجموع
جامعة الملك سعود	٢١	٨٤	١١٥	٢٢٠
جامعة الملك عبد العزيز	٢٣	٩٢	١٢٩	٢٤٤
المجموع	٤٤	١٧٦	٢٤٤	٤٦٤

عينة البحث

لضمان تمثيل مجتمع البحث تمثيلاً صادقاً، تم سحب عينة طبقية عشوائية متعددة الخطوات، حيث تم أولاً تقسيم المجتمع حسب الجامعة إلى طبقتين (جامعة الملك سعود - جامعة الملك عبد العزيز)، وكل جامعة تم تقسيمها إلى ثلاث طبقات (عمداء - وكلاء - رؤساء أقسام) وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من داخل كل طبقة، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠٤) فرداً، وتمثل (٦٥٪) تقريباً من حجم مجتمع البحث من القيادات الأكاديمية (عمداء/ عميدات، وكلاء/وكيلات، رؤساء/رئيسات أقسام) بجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز، على النحو التالي:

جدول (٢). إحصائية عينة البحث من القيادات الأكاديمية بجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز.

الجامعة	عميد/عميدة كلية	وكيل/وكيلة كلية	رئيس/رئيسة قسم	المجموع
جامعة الملك سعود	١٥	٥٥	٧٥	١٤٥
جامعة الملك عبد العزيز	١٦	٥٩	٨٤	١٥٩
المجموع	٣١	١١٤	١٥٩	٣٠٤

وفيما يلي وصفا لخصائص عينة البحث حسب متغيرات (الجامعة - الجنس - الدرجة العلمية - الوظيفة).

جدول (٣). خصائص عينة البحث حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الفئات	العدد	%
الجامعة	جامعة الملك سعود	١٤٥	٤٧,٧
	جامعة الملك عبد العزيز	١٥٩	٥٢,٣
الجنس	ذكر	١٧٥	٥٧,٦
	أنثى	١٢٩	٤٢,٤
الدرجة العلمية	أستاذ	٤٢	١٣,٨
	أستاذ مشارك	١٣٧	٤٥,١
	أستاذ مساعد	١٢٥	٤١,١
الوظيفة	عميد/عميدة كلية	٣١	١٠,٢
	وكيل/وكيلة كلية	١١٤	٣٧,٥
	رئيس/رئيسة قسم	١٥٩	٥٢,٣
	الإجمالي	٣٠٤	١٠٠

أداة البحث

تم إعداد استبيان لجمع بيانات البحث الحالي، وتحدد هدف الاستبيان في معرفة كل من درجة ممارسات الحرية الأكاديمية، وسبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، وفي ضوء ذلك تم الاطلاع على الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة البحث الحالي كدراسة (زيد، ٢٠١٨) ودراسة (العامري، ٢٠١٥) ودراسة (Hogan, Trotter, 2013)، وبعد إعداد محاور/أبعاد/عبارات الاستبيان في الصورة الأولى، تم التأكد من الخصائص السيكمومترية له والتي تمثلت في الصدق والثبات على النحو التالي:

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الاستبيان من خلال صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين

تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء وجامعة أم القرى وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة المجمعة، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحاً به مشكلة وأهداف البحث وتساؤلاته، وبلغ عدد المحكمين

(١٤) محكما، وطلب منهم تحكيم الاستبيان من حيث مناسبة العبارة، ووضوحها، وانتمائها للبعد/المحور الذي تنتمي إليه، والنظر إلى فئات الاستجابة ومدى ملائمتها. وبناءً على آراء المحكمين ووفقاً لملاحظاتهم ومقترحاتهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً، وإضافة وحذف بعض العبارات.

صدق الانساق الداخلي

تم التأكد من صدق الاستبيان من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من (٣٠) فرداً، تم اختيارهم عشوائياً بواقع (١٥) فرداً من كل جامعة (الملك سعود، الملك عبد العزيز) وتم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي.

جدول (٤). معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لأبعاد المحور الأول.

المحور الأول. درجة ممارسة الحرية الأكاديمية									
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٥	١٨	٠,٧٠	٣٥	٠,٦٨	٤٥	٠,٧٠	٦٢	٠,٧١
٢	٠,٦٩	١٩	٠,٦٥	٣٦	٠,٦٦	٤٦	٠,٦٥	٦٣	٠,٦٩
٣	٠,٦٦	٢٠	٠,٦٩	٣٧	٠,٦٥	٤٧	٠,٧١	٦٤	٠,٦٨
٤	٠,٧٢	٢١	٠,٦٨	٣٨	٠,٦٧	٤٨	٠,٧٠	٦٥	٠,٧٣
٥	٠,٦٩	٢٢	٠,٧٢	٣٩	٠,٧٢	٤٩	٠,٦٨	٦٦	٠,٦٥
٦	٠,٧٠	٢٣	٠,٧١	٤٠	٠,٧٠	٥٠	٠,٧٠	٦٧	٠,٦٦
٧	٠,٦٥	٢٤	٠,٧٢	٤١	٠,٦٨	٥١	٠,٧٣	٦٨	٠,٦٧
٨	٠,٦٨	٢٥	٠,٦٥	٤٢	٠,٦٧	٥٢	٠,٧٢	٦٩	٠,٧١
٩	٠,٧٣	٢٦	٠,٦٨	٤٣	٠,٧١	٥٣	٠,٦٥	٧٠	٠,٦٦
١٠	٠,٦٨	٢٧	٠,٧٣	٤٤	٠,٦٩	٥٤	٠,٧١	٧١	٠,٦٥
١١	٠,٧١	٢٨	٠,٦٩			٥٥	٠,٦٩	٧٢	٠,٦٨
١٢	٠,٧٣	٢٩	٠,٦٨			٥٦	٠,٦٦	٧٣	٠,٧٣
١٣	٠,٦٨	٣٠	٠,٧٠			٥٧	٠,٦٨	٧٤	٠,٦٦
١٤	٠,٦٦	٣١	٠,٧١			٥٨	٠,٧٢	٧٥	٠,٦٥
١٥	٠,٦٧	٣٢	٠,٦٩			٥٩	٠,٦٧	٧٦	٠,٦٨
١٦	٠,٦٩	٣٣	٠,٦٧			٦٠	٠,٦٩	٧٧	٠,٦٨
١٧	٠,٧٢	٣٤	٠,٦٩			٦١	٠,٦٨	٧٨	٠,٧٢

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٥) إلى (٠,٧٣)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في المحور الأول.

جدول (٥). معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لأبعاد المحور الثاني.

المحور الثاني. سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية							
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٨	٧	٠,٦٧	١٤	٠,٧١	٢٣	٠,٦٩
٢	٠,٧١	٨	٠,٧٢	١٥	٠,٦٧	٢٤	٠,٧٢
٣	٠,٦٧	٩	٠,٦٧	١٦	٠,٦٩	٢٥	٠,٦٧
٤	٠,٦٩	١٠	٠,٦٨	١٧	٠,٦٧	٢٦	٠,٦٨
٥	٠,٧٢	١١	٠,٦٩	١٨	٠,٦٨	٢٧	٠,٧٢
٦	٠,٦٨	١٢	٠,٧٢	١٩	٠,٧٢	٢٨	٠,٧٠
		١٣	٠,٧٠	٢٠	٠,٦٨	٢٩	٠,٦٨
				٢١	٠,٧١		
				٢٢	٠,٦٨		

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٧) إلى (٠,٧٢)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في المحور الثاني.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الاستبيان بطريقة الفاكرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦). حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ.

المحور	البعد	معامل الفاكرونباخ
الأول / ممارسة الحرية الأكاديمية	الأول / الحرية الإدارية	٠,٩٢
	الثاني / الحرية الأكاديمية	٠,٩١
	الثالث / الحرية المالية	٠,٨٨
	الرابع / حرية أعضاء هيئة التدريس	٠,٩١
	الخامس / حرية الطالب الجامعي	٠,٩٠
	الدرجة الكلية	٠,٩٣
الثاني / سبل حماية الحرية الأكاديمية	الأول / البعد القانوني	٠,٩١
	الثاني / البعد المعرفي	٠,٨٩
	الثالث / البعد الإداري والمالي	٠,٩٢
	الرابع / البعد التوعوي	٠,٩١
	الدرجة الكلية	٠,٩٣

تراوحت قيم معاملات الفاكرونباخ من (٠,٨٨ - ٠,٩٣) وجميع هذه القيم مرتفعة وتشير إلى تمتع أداة البحث بدرجة عالية من الثبات.

الاستبيان في صورته النهائية

الجزء الأول. عبارة عن بيانات أولية عن عينة البحث من حيث (الجامعة - الجنس - الدرجة العلمية - الوظيفة).

الجزء الثاني. يتعلق بمحاور البحث وهي: المحور الأول. درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، اشتمل على (٧٨) عبارة توزعت على (٥) أبعاد كالتالي: البعد الأول: الحرية الإدارية (١٧) عبارة من (١ - ١٧)، البعد الثاني: الحرية الأكاديمية (١٧) عبارات من (١٨ - ٣٤)، البعد الثالث: الحرية المالية (١٠) عبارات من (٣٥ - ٤٤)، البعد الرابع: حرية أعضاء هيئة التدريس (١٧) عبارة من (٤٥ - ٦١)، البعد الخامس: حرية الطالب الجامعي (١٧) عبارة من (٦٢ - ٧٨). والمحور الثاني سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية، اشتمل على (٢٩) عبارة من (١ - ٢٩) كالتالي: البعد الأول: البعد القانوني (٦) عبارات من (١ - ٦)، البعد الثاني: البعد المعرفي (٧) عبارات من (٧ - ١٣)، البعد الثالث: البعد الإداري والمالي (٩) عبارات من (١٣ - ٢٢)، البعد الرابع: البعد التوعوي (٧) عبارات من (٢٣ - ٢٩).

نصحيح أداة البحث

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة البحث على الاستبيان بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة (كبيرة جداً) الدرجة (٤) للاستجابة (كبيرة) الدرجة (٣) للاستجابة (متوسطة) الدرجة (٢) للاستجابة (قليلة) الدرجة (١) للاستجابة (قليلة جداً). وفقاً للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة: (طبية، ٢٠٠٨ : ٦٤).

مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة = ٥ - ١ = ٤، طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة

$$٠,٨ = ٥ / ٤ =$$

جدول (٧). معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث.

الاستجابة	المتوسط الحسابي
قليلة جداً	١ - أقل من ١,٨١
قليلة	١,٨١ - أقل من ٢,٦١
متوسطة	٢,٦١ - أقل من ٣,٤١
كبيرة	٣,٤١ - أقل من ٤,٢١
كبيرة جداً	٤,٢١ - ٥

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١ - المتوسط الحسابي لحساب متوسط استجابات عينة البحث لكل عبارة.

٢ - الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت استجابات عينة البحث عن المتوسط الحسابي.

نتائج البحث

فيما يلي عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية؟

لإجابة السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على كل بعد من أبعاد ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وأيضاً حساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، والذي يمثل الدرجة الكلية للمحور الأول، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	البعد
٢	متوسطة	٠,١٩	٪٦٥,٨	٣,٢٩	الأول: الحرية الإدارية
١	كبيرة	٠,١٧	٪٧٢,٢	٣,٦١	الثاني: الحرية الأكاديمية
٤	قليلة	٠,٣٤	٪٤٨,٢	٢,٤١	الثالث: الحرية المالية
٦	قليلة	٠,٢٠	٪٤٦,٢	٢,٣١	الرابع: حرية أعضاء هيئة التدريس
٣	متوسطة	٠,١٤	٪٥٢,٢	٢,٦١	الخامس: حرية الطالب الجامعي
-	متوسطة	٠,٠٩	٪٥٧,٦	٢,٨٨	الدرجة الكلية

تشير نتائج جدول (٨) أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات

الأكاديمية، هي بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي عام (٢,٨٨) ووزن نسبي (٪٥٧,٦). وبالنظر إلى درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، لكل بعد من الأبعاد الخمسة، يلاحظ أن البعد الثاني "الحرية الأكاديمية" جاء في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (٣,٦١) ووزن نسبي (٪٧٢,٢) ودرجة ممارسة "كبيرة"، يليه البعد الأول "الحرية الإدارية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٢٩) ووزن نسبي (٪٦٥,٨) ودرجة ممارسة "متوسطة"، ثم البعد الخامس "حرية الطالب الجامعي" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٣١) ووزن نسبي (٪٤٦,٢) ودرجة ممارسة "متوسطة"، ثم البعد الثالث "الحرية المالية" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢,٤١) ووزن نسبي (٪٤٨,٢) ودرجة ممارسة "قليلة"، ثم البعد الرابع "حرية أعضاء هيئة التدريس" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢,٣١) ووزن نسبي (٪٤٦,٢) ودرجة ممارسة "قليلة". ويعزو الباحث الدرجة الكلية (متوسطة) لمحور ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية إلى مجموعة من المسببات أهمها ضعف كفاءة الجامعات في مواكبة التحولات نحو مجتمع المعرفة والثورة الصناعية الرابعة عموماً والاندماج اللازم مع تلك التحولات، وإلى تهميط الجامعات تحت مجموعة من اللوائح

الموحدة، وإلى المركزية مع وزارة التعليم في تعيين القيادات وإنشاء الأقسام والكلية وممارسة الأنشطة العلمية كالمؤتمرات والندوات، وإلى القيود القانونية التي تفرضها الجامعات على منسوبيها في ممارسة مهامهم وأنشطتهم المختلفة، وإلى الاعتماد الكلي على الحكومة في تأمين ميزانية الجامعات ومراقبة صرفها، وإلى بعض مظاهر الفساد الإداري والعلمي كسرقة الانتاج العلمي والآراء العلمية والصراع داخل الأقسام العلمية وضعف معايير تعيين القيادات والتوظيف على وجه العموم، وتتفق هذه النتيجة في ما يخص درجة الممارسة للحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة مع دراسة كل من: (العامري، ٢٠١٥) ودراسة (الأسطل، ٢٠١٥) ودراسة (الدوسري، ٢٠١٣) ودراسة (الرزقي، ٢٠١١) ودراسة (البرجس، ٢٠٠٩) ودراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) ودراسة (خطابية، ٢٠٠٤)، وتختلف مع دراسة (زيد، ٢٠١٨) ودراسة (الشريف، ٢٠١٥) ودراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) ودراسة (Boland, 2003) ودراسة (Cornelius, 2002) التي جاءت بدرجة ضعيفة، ودراسة (الكندري وشاهين، ٢٠١١) ودراسة (Hogan, Trotter, 2013) ودراسة (Karran, 2007) ودراسة (Goodeel, 2005) ودراسة (Brown, 2004) التي جاءت بدرجة عالية، وفيما يلي نتائج استجابات عينة البحث على عبارات كل بعد من الأبعاد الخمسة بشيء من التفصيل.

البعد الأول: الحرية الإدارية

جدول (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية الإدارية.

م	العبرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٥	تملك إدارة الجامعة حق وضع خططها الإستراتيجية	١	٤,٦٦	٠,٥٣	كبيرة جداً
١٢	تملك إدارة الجامعة حق تعيين الأكاديميين والإداريين	٢	٣,٨٧	٠,٦١	كبيرة
١٠	تملك إدارة الجامعة صلاحيات التطوير الإداري	٣	٣,٦٦	٠,٤٧	كبيرة
٦	تملك إدارة الجامعة حق وضع هيكلها التنظيمي	٤	٣,٦٤	٠,٤٨	كبيرة
٤	تملك إدارة الجامعة حق وضع سياساتها وأنظمتها ولوائحها	٥	٣,٦٣	٠,٤٨	كبيرة
١٤	تملك إدارة الجامعة حرية الاتصالات مع أي جهة خارجية	٦	٣,٥٢	٠,٥٠	كبيرة
١٦	تستطيع إدارة الجامعة عمل شراكات محلية ودولية	٧	٣,٥٢	٠,٥٠	كبيرة
٣	يمارس مجلس الجامعة دوره بصفته السلطة العليا في الجامعة	٨	٣,٣١	٠,٤٦	متوسطة
٩	تملك إدارة الجامعة صلاحيات اتخاذ القرارات	٩	٣,٣١	٠,٤٦	متوسطة
٧	يتم اختيار قيادات الجامعة وفق معايير موضوعية	١٠	٣,٢٥	٠,٥٤	متوسطة
١	تتعامل الجامعة في محيطها كشخصية اعتبارية مستقلة	١١	٣,٢٢	٠,٤٥	متوسطة
١١	تمارس إدارة الجامعة عملياتها الإدارية بحرية كاملة	١٢	٣,٠٢	٠,٣٢	متوسطة
١٣	يشارك منسوبو الجامعة في صناعة واتخاذ القرارات الإدارية	١٣	٣,٠١	٠,٣٣	متوسطة
١٥	تمارس الإدارة الجامعية نظاماً فعالاً لقياس مستوى أدائها	١٤	٢,٩٩	٠,٣٠	متوسطة
١٧	توفر إدارة الجامعة نظم معلومات إدارية متنوعة	١٥	٢,٩٨	٠,٣١	متوسطة
٢	تملك الجامعة أطر مكتوبة للحرية الأكاديمية	١٦	٢,٢٩	٠,٤٥	قليلة
٨	يتم اختيار قيادات الجامعة من خلال العملية الانتخابية	١٧	٢,١٢	٠,٣٣	قليلة
	المتوسط العام		٣,٢٩	٠,١٩	متوسطة

تشير نتائج جدول (٩) أن درجة ممارسة الحرية الإدارية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (٣,٢٩) وبمتوسطات حسابية للعبارة تراوحت من (٤,٦٦) للعبارة (٥) "تملك إدارة الجامعة حق وضع خططها الإستراتيجية" إلى (٢,١٢) للعبارة (٨) "يتم اختيار قيادات الجامعة من خلال العملية الانتخابية"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الممارسة بدرجة كبيرة جداً (١) عبارة، وبدرجة كبيرة (٦) عبارات، ودرجة متوسطة (٨) عبارات، ودرجة قليلة (٢) عبارة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف استقلالية الجامعات إدارياً، حيث تخضع الجامعات السعودية لمجموعة من اللوائح الموحدة والإجراءات الإدارية الثابتة، وكذلك ترتبط في شؤونها الإدارية وخططها بوزارة التعليم حيث يرأس وزير التعليم مجلس الجامعة فضلاً عن ربط الجامعات في معظم شؤونها الإدارية بوزارة التعليم كتحسين القيادات الجامعية، وكذلك التنسيق مع وزارة الخدمة المدنية في ما يخص شؤون الموظفين وجميع الإجراءات المتعلقة بهم. وتتفق هذه النتيجة في ما يخص درجة الممارسة للحرية الإدارية بدرجة متوسطة مع دراسة كلاً من دراسة (العامري، ٢٠١٥) ودراسة (الأسطل، ٢٠١٥) ودراسة (الدوسري، ٢٠١٣) ودراسة (الرزقي، ٢٠١١) ودراسة (البرجس، ٢٠٠٩) ودراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) ودراسة (خطابية، ٢٠٠٤)، وتختلف مع دراسة (زيد، ٢٠١٨) ودراسة (الشريف، ٢٠١٥) ودراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) ودراسة (Boland, 2003) ودراسة (Cornelius, 2002) التي جاءت بدرجة ضعيفة، ودراسة (الكندري وشاهين، ٢٠١١) ودراسة (Hogan, Trotter, 2013) ودراسة (Karran, 2007) ودراسة (Goodeel, 2005) ودراسة (Brown, 2004) التي جاءت بدرجة عالية.

البعد الثاني: الحرية الأكاديمية

جدول (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣٤	تملك الأقسام الأكاديمية حرية وضع الجداول الدراسية	١	٤,٧	٠,٧٩	كبيرة جداً
٣٦	تضع إدارة الجامعة شروط قبول الطلاب وأعدادهم	٢	٤,٣١	٠,٧٢	كبيرة جداً
١٩	تملك إدارة الجامعة حق إقرار خطط الإبتعاث والتدريب	٣	٤,٢٢	٠,٤١	كبيرة جداً
٢٣	توفر إدارة الجامعة لمنسوبيها الحرية في نشر البحوث	٤	٤,١٦	٠,٣٧	كبيرة
٢٢	توفر إدارة الجامعة لمنسوبيها الحرية في إجراء البحوث	٥	٤,٠١	٠,٢٢	كبيرة
٢٠	توفر إدارة الجامعة مراكز البحث العلمي المتخصصة	٦	٣,٩١	٠,٧٢	كبيرة
٢١	توفر إدارة الجامعة المناخ الأكاديمي الداعم للنشاط العلمي	٧	٣,٦٩	٠,٤٦	كبيرة
٢٥	توفر إدارة الجامعة أوعية نشر علمية متنوعة	٨	٣,٦	٠,٤٩	كبيرة
١٨	تتبنى إدارة الجامعة تطبيقات إدارة المعرفة	٩	٣,٤٢	٠,٤٦	كبيرة
٢٧	تملك إدارة الجامعة حق فتح التخصصات العلمية	١٠	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٢٨	تملك الجامعة حق فتح برامج الدراسات العليا	١١	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٢٩	تملك الجامعة حق إحداث الكليات والأقسام وإعادة هيكلتها	١٢	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٣٠	تملك الأقسام الأكاديمية حق ترشيح الأعضاء الجدد	١٣	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٣١	تملك الأقسام الأكاديمية حق استحداث البرامج العلمية	١٤	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٣٢	تملك الأقسام الأكاديمية حق تطوير البرامج العلمية	١٥	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٣٣	تملك الأقسام الأكاديمية حرية وضع المناهج الدراسية	١٦	٣,٢٧	٠,٤٥	متوسطة
٢٤	تساهم إدارة الجامعة مادياً ومعنوياً في نشر البحوث العلمية	١٧	٢,٤٢	٠,٦٠	قليلة
	المتوسط العام		٣,٦٢	٠,١٧	متوسطة

تشير نتائج جدول (١٠) أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٣,٦١) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٤,٧٠) للعبارة (٣٤) "تملك الأقسام الأكاديمية حرية وضع الجداول الدراسية" إلى (٢,٤٢) للعبارة (٢٤) "تساهم إدارة الجامعة مادياً ومعنوياً في نشر البحوث العلمية"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الممارسة بدرجة كبيرة جداً (٣) عبارات، وبدرجة كبيرة (٦) عبارات، ودرجة متوسطة (٧) عبارات، ودرجة قليلة (١) عبارة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما تتمتع به مجالس الأقسام الأكاديمية ومجالس الكليات ومجلس الجامعة والمجالس العلمية واللجان الدائمة من حرية كبيرة إلى حد ما في شؤونها الأكاديمية، مثل اقتراح إعادة هيكلة نفسها إدارياً، ووضع خططها وتطوير برامجها، والمشاركة في اختيار أعضاء هيئة التدريس، واقتراح عقد اتفاقيات التعاون والشراكة محلياً ودولياً، والمشاركة في خدمة وتنمية مجتمعاتها، وإقرار مشروعاتها البحثية، وكل ما يتعلق بالشؤون الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (الكندري وشاهين، ٢٠١١) ودراسة (Hogan, Trotter, 2013) ودراسة (Karran, 2007) ودراسة (Goodeel, 2005) ودراسة (Brown, 2004) التي جاءت بدرجة عالية. وتختلف مع دراسة كلاً من دراسة (العامري، ٢٠١٥) ودراسة (الأسطل، ٢٠١٥) ودراسة (الدوسري، ٢٠١٣) ودراسة (الرزقي، ٢٠١١) ودراسة (البرجس، ٢٠٠٩) ودراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) ودراسة (خطيبة، ٢٠٠٤) التي جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة (زيد، ٢٠١٨) ودراسة (الشريف، ٢٠١٥) ودراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) ودراسة (Boland, 2003) ودراسة (Cornelius, 2002) التي جاءت بدرجة ضعيفة.

البعد الثالث: الحرية المالية

جدول (١١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية المالية.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣٩	تحصل الجامعة على مواردها المالية من الحكومة	١	٤,٥	٠,٥٦	كبيرة جداً
٣٧	تعد الجامعة ميزانيتها وفق ضوابط الميزانية العامة للدولة	٢	٤,٢٤	٠,٩٨	كبيرة جداً
٤٣	يحق لإدارة الجامعة الحصول على المنح والأوقاف والإعانات	٣	٣,٠١	٠,٢٢	متوسطة
٤٠	تملك إدارة الجامعة مرونة كافية في قواعد الإنفاق المالي	٤	٢,٥٣	٠,٨٣	قليلة
٤٢	تملك إدارة الجامعة حق البحث عن التمويل غير الحكومي	٥	٢,٢٦	٠,٧٩	قليلة
٤١	تملك إدارة الجامعة حق تغيير البنود أو المناقطة المالية	٦	٢,٠٦	٠,٧٠	قليلة
٣٨	تقوم إدارة الجامعة بوضع ميزانيتها الخاصة بشكل مستقل	٧	١,٤٨	٠,٥٧	قليلة جداً
٣٥	تتبنى إدارة الجامعة مفهوم الجامعة المنتجة	٨	١,٤١	٠,٥٧	قليلة جداً
٣٦	ترسم إدارة الجامعة سياساتها المالية التي تتفق مع أهدافها	٩	١,٣٢	٠,٥٥	قليلة جداً
٤٤	تحدد إدارة الجامعة الحوافز والمكافآت المالية لمُسوبيها	١٠	١,٣١	٠,٤٦	قليلة جداً
	المتوسط العام		٢,٤١	٠,٣٤	قليلة

تشير نتائج جدول (١١) أن درجة ممارسة الحرية المالية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (٢,٤١) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٤,٥٠) للعبارة (٣٩) "تحصل الجامعة على مواردها المالية من الحكومة" إلى (١,٣١) للعبارة (٤٤) "تحدد إدارة الجامعة الحوافز

والمكافآت المالية لمنسوبيها"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الممارسة بدرجة كبيرة جداً (٢) عبارات، ودرجة متوسطة (١) عبارة، ودرجة قليلة (٢) عبارة، ودرجة قليلة جداً (٤) عبارات. ويعزو الباحث هذه النتيجة بالدرجة الأولى إلى اعتماد الجامعات السعودية بشكل كامل على التمويل الحكومي وخضوعها لضوابط وإجراءات إعداد الموازنة العامة للدولة والانفاق طبقاً لبنود الميزانية المعتمدة وتقييد حرية الجامعات في أوجه الإنفاق فضلاً عن تقييد حريتها في الحصول على الموارد من أي جهة أخرى من خلال الضوابط الدقيقة جداً لقبول تلك الموارد وأوجه إنفاقها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (زيد، ٢٠١٨) ودراسة (الشريف، ٢٠١٥) ودراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) ودراسة (Boland, 2003) ودراسة (Cornelius, 2002) التي جاءت درجة الممارسة الأكاديمية فيها ضعيفة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع بقية الدراسات السابقة ذات العلاقة بدرجة الممارسة الأكاديمية والتي جاءت متفاوتة بين المتوسطة وعالية.

البعد الرابع: حرية أعضاء هيئة التدريس

جدول (١٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة حرية أعضاء هيئة التدريس.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٥٤	يحق لعضو هيئة التدريس الانضمام لأي جمعية علمية	١	٣,٨٩	٠,٣٢	كبيرة
٥٦	يحق لعضو هيئة التدريس نشر بحوثه بحرية كاملة	٢	٣,٤٦	٠,٥١	كبيرة
٥٠	يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في خدمة مجتمعه	٣	٣,٤٣	٠,٦٠	كبيرة
٦١	يحق لعضو هيئة التدريس وضع التوصيف المناسب لمقرراته	٤	٢,٩٧	٠,١٨	متوسطة
٥٥	يحق لعضو هيئة التدريس إجراء بحوثه بحرية كاملة	٥	٢,٨٤	٠,٥٠	متوسطة
٥٧	توفر الجامعة مناخ مناسب للعدالة والمساواة بين الأعضاء	٦	٢,٧٧	٠,٤٢	متوسطة
٥٣	يحق لعضو هيئة التدريس قبول عضوية اللجان خارج الجامعة	٧	٢,٧٥	٠,٤٤	متوسطة
٤٩	تتبنى إدارة الجامعة الأفكار الإبداعية لعضو هيئة التدريس	٨	٢,٣٦	٠,٤٨	قليلة
٥١	يشارك عضو هيئة التدريس في تطوير البرامج الأكاديمية	٩	٢,١٦	٠,٥٠	قليلة
٦٠	يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في بناء مقررات قسمه	١٠	٢,١٥	٠,٦٧	قليلة
٤٨	يحق لعضو هيئة التدريس تقديم المبادرات لإدارة الجامعة	١١	١,٨٨	٠,٨٥	قليلة
٥٨	يحق لعضو هيئة التدريس الحصول على التفرغ العلمي بسهولة	١٢	١,٧٩	٠,٥٥	قليلة جداً
٤٥	يعبر عضو هيئة التدريس عن آراءه بحرية كاملة	١٣	١,٥٢	٠,٥٠	قليلة جداً
٤٦	يشارك عضو هيئة التدريس في وضع أنظمة ولوائح الجامعة	١٤	١,٥٢	٠,٥٠	قليلة جداً
٤٧	يشارك عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرارات في الجامعة	١٥	١,٥٢	٠,٥٠	قليلة جداً
٥٩	يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في اختيار رئيس قسمه	١٦	١,١٦	٠,٣٧	قليلة جداً
٥٢	يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في المؤتمرات بضوابط ميسرة	١٧	١,٠٦	٠,٢٥	قليلة جداً
المتوسط العام			٢,٣١	٠,٢٠	قليلة

تشير نتائج جدول (١٢) أن درجة ممارسة حرية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (٢,٣١) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٨٩) للعبارة (٥٤) "يحق لعضو هيئة التدريس الانضمام لأي جمعية علمية" إلى (١,٠٦) للعبارة (٥٢) "يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في المؤتمرات بضوابط ميسرة"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الممارسة

بدرجة كبيرة (٣) عبارات، ودرجة متوسطة (٤) عبارات، ودرجة قليلة (٤) عبارات، ودرجة قليلة جداً (٦) عبارات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقييد حرية أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم لمهامهم التعليمية من خلال إلزامهم باقتراح توصيف مقرراتهم واختيار المحتوى العلمي في مجال تخصصاتهم مع زملائهم من نفس التخصص وضرورة إقرارها من المجالس المختصة، وحتى تقييد حرية اختيار الأوقات المناسبة لمحاضراته، وقد تفرض حاجة الأقسام الأكاديمية تكليف العضو بتدريس مقررات بعيداً عن تخصصه، وكذلك تقييد حرية الأعضاء في مهامهم البحثية من خلال ضعف التمويل اللازم لإجراء البحوث العلمية، وقلة عدد مراكز البحوث في الجامعات وضعف تجهيزاتها وقيود المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية داخل الوطن، وتقييد حرية الأعضاء في مجال خدمة المجتمع من خلال إلزامهم ببعض الإجراءات والموافقات المسبقة في خدمة مجتمعاتهم سواء في تقديم المحاضرات التوعوية أو النشاطات التطوعية أو الاستشارات المتخصصة أو العمل الجزئي مع القطاعات الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (زيد، ٢٠١٨) ودراسة (الشريف، ٢٠١٥) ودراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) ودراسة (Boland, 2003) ودراسة (Cornelius, 2002) التي جاءت درجة الممارسة الأكاديمية فيها ضعيفة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع بقية الدراسات السابقة ذات العلاقة بدرجة الممارسة الأكاديمية والتي جاءت متفاوتة بين المتوسطة وعالية.

البعد الخامس: حرية الطالب الجامعي

جدول (١٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة حرية الطالب الجامعي.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٦٧	يحق للطالب تأجيل دراسته أو الاعتذار عنها لفترات مؤقتة	١	٤,٢٣	٠,٦٢	كبيرة جداً
٦٨	يحق للطالب سحب ملفه من الجامعة	٢	٣,٨٣	٠,٦٢	كبيرة
٦٦	حرية الطالب في دراسة بعض مقرراته في جامعة أخرى	٣	٣,٤	٠,٥٨	متوسطة
٧٨	يحق للطالب التظلم إلى جهات محايدة دون ضرر	٤	٣,٣١	٠,٤٦	متوسطة
٦٣	يملك الطالب حرية التفكير والمناقشة	٥	٣,٢٨	٠,٢٤	متوسطة
٧٦	حرية الطالب في خدمة مجتمعه والمشاركة في نشاطاته	٦	٢,٩٥	٠,٤٢	متوسطة
٧٠	يحق للطالب ممارسة مختلف الأنشطة الطلابية	٧	٢,٩١	٠,٣٢	متوسطة
٧١	يحق للطالب الحصول على الخدمات الطلابية	٨	٢,٩١	٠,٣٢	متوسطة
٧٤	حرية الطالب في النشر العلمي لأبحاثه	٩	٢,٧٤	٠,٥٥	متوسطة
٦٤	يملك الطالب حرية اختيار تخصصه العلمي	١٠	٢,٦٩	٠,٤٦	متوسطة
٧٣	حرية الطالب في إجراء البحوث العلمية	١١	٢,٦٨	٠,٤٧	متوسطة
٦٢	يملك الطالب حرية التعبير عن آراءه	١٢	٢,٢٢	٠,٤١	قليلة
٧٢	يشارك الطالب في صياغة اللوائح الطلابية الخاصة به	١٣	١,٦٧	٠,٥٧	قليلة جداً
٧٥	حرية الطالب في حضور المؤتمرات العلمية والندوات	١٤	١,٦٣	٠,٨١	قليلة جداً
٦٥	حرية الطالب في اختيار أساتذته مقرراته الدراسية	١٥	١,٤٨	٠,٥٠	قليلة جداً
٧٧	يحق للطالب الاشتراك في عضوية الجمعيات العلمية	١٦	١,٤٤	٠,٥٠	قليلة جداً
٦٩	يملك الطالب حرية وضع جدولته الدراسي	١٧	١,٠٤	٠,١٩	قليلة جداً
	المتوسط العام		٢,٦١	٠,١٤	متوسطة

تشير نتائج جدول (١٣) أن درجة ممارسة حرية الطالب الجامعي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (٢,٦١) وبمتوسطات حسابية للعبارة تراوحت من (٤,٢٣) للعبارة (٦٧) "يحق للطالب تأجيل دراسته أو الاعتذار عنها لفترات مؤقتة" إلى (١,٠٤) للعبارة (٦٩) "يملك الطالب حرية وضع جدولته الدراسي"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الممارسة بدرجة كبيرة جداً (١) عبارة، ودرجة كبيرة (١) عبارة، ودرجة متوسطة (٩) عبارات، ودرجة قليلة (١) عبارة، ودرجة قليلة جداً (٥) عبارات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المرونة الكبيرة التي يوفرها نظام الدراسة الجامعية للطلاب وذلك من خلال حرية اختيار التخصص وفق أنظمة وشروط الجامعة، وإلى حرية تسجيل المقررات وفق الخطة الدراسية، وبدرجة كبيرة حرية اختيار أعضاء هيئة التدريس، وما يوفره نظام الدراسة من حرية الحذف والإضافة والتأجيل والاعتذار وإعادة القيد وفرص تمديد الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (الرزقي، ٢٠١١) ودراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) ودراسة (خطابية، ٢٠٠٤) دراسة (Alexander, 2014) التي جاءت فيها حرية الطالب الجامعي بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البرجس، ٢٠٠٩) التي جاءت فيها حرية الطالب الجامعي بدرجة قليلة.

السؤال الثاني: ما درجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لإجابة السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على كل بعد من أبعاد سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، أيضاً حساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، والذي يمثل الدرجة الكلية للمحور الثاني، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	البعد
٤	كبيرة	٠,٣١	٪٨١,٦	٤,٠٨	الأول: البعد القانوني
٣	كبيرة جداً	٠,٢٦	٪٨٥,٦	٤,٢٨	الثاني: البعد المعرفي
٢	كبيرة جداً	٠,٢٥	٪٨٦,٦	٤,٣٣	الثالث: البعد الإداري والمالي
١	كبيرة جداً	٠,٣٦	٪٨٧,٤	٤,٣٧	الرابع: البعد التوعوي
-	كبيرة جداً	٠,٢١	٪٨٥,٤	٤,٢٧	الدرجة الكلية

تشير نتائج جدول (١٤) أن هناك موافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة "كبيرة جداً"، وبمتوسط حسابي عام (٤,٢٧) ووزن نسبي (٪٨٥,٤). وبالنظر إلى درجة الموافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، لكل بعد من الأبعاد الخمسة، يلاحظ أن البعد الرابع "البعد التوعوي" جاء في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بمتوسط حسابي (٤,٣٧) ووزن نسبي (٪٨٧,٤) ودرجة موافقة "كبيرة جداً"،

يليه البعد الثالث "البعد الإداري والمالي" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٣٣) ووزن نسبي (٨٦,٦٪) ودرجة موافقة "كبيرة جداً"، ثم البعد الثاني "البعد المعرفي" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٢٨) ووزن نسبي (٨٥,٦٪) ودرجة موافقة "كبيرة جداً"، ثم البعد الأول "البعد القانوني" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,٠٨) ووزن نسبي (٨١,٦٪) ودرجة موافقة "كبيرة". وفيما يلي نتائج استجابات عينة البحث على عبارات كل بعد من الأبعاد الأربعة بشيء من التفصيل. ويعزو الباحث هذه النتيجة الكلية الكبيرة لأبعاد سبل حماية ممارسة الحريات الأكاديمية إلى أهمية ممارسة الحرية الأكاديمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في توفير مناخ الإبداع والابتكار وانعكاسها على دور الجامعة في قيادة المجتمع وتطويره وتنميته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (حمرون، ٢٠١٨) ودراسة (عباس، ٢٠١٦) ودراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) ودراسة (Goodeel, 2005) ودراسة (Simpson, 2004) ودراسة (Boland, 2003) التي كشفت بدرجة كبيرة أهمية الحرية الأكاديمية كمظهر من مظاهر الحياة الأكاديمية ومتطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات والعوامل المؤثرة فيها والمقترحات المناسبة لحمايتها والسياسات والاجراءات المناسبة لممارسة الحريات الأكاديمية في الجامعات.

البعد الأول: البعد القانوني

جدول (١٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد القانوني.

م	العبرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	سن قوانين لحماية الحريات الأكاديمية في الجامعة	١	٤,٦٤	٠,٤٨	كبيرة جداً
١	الالتزام بالمنطلقات القانونية الدولية المتعلقة بالحريات الأكاديمية	٢	٤,١١	٠,٣٠	كبيرة
٣	إنشاء ميثاق أخلاقي للحريات الأكاديمية لكل وظائف الجامعة	٣	٤,١	٠,٣٠	كبيرة
٦	تخفيف الرقابة على الجامعات من قبل الجهات الرسمية	٤	٤	٠,٣٥	كبيرة
٥	حصانة أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً من خارج الجامعة	٥	٣,٩	٠,٧٧	كبيرة
٤	حصانة الجامعة كمؤسسة علمية مستقلة	٦	٣,٦٩	٠,٧٥	كبيرة
	المتوسط العام		٤,٠٧	٠,٣١٢	كبيرة

تشير نتائج جدول (١٥) أن درجة الموافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد القانوني في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٤,٠٧) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٤,٦٤) للعبرة (٢) "سن قوانين لحماية الحريات الأكاديمية في الجامعة" إلى (٣,٦٩) للعبرة (٤) "حصانة الجامعة كمؤسسة علمية مستقلة"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الاستجابة كبيرة جداً (١) عبارة، وبدرجة كبيرة (٥). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية وجود التشريعات القانونية لممارسة الحريات الأكاديمية باعتبار الحرية مفهوماً مقيداً وليس مطلقاً، ولما تمثله القوانين من قيمة وقوة اجتماعية تكفل حماية المجتمع الأكاديمي والمجتمع على وجه العموم من أي تجاوزات لا تتفق وطبيعة وأنظمة وقوانين المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (حمرون، ٢٠١٨) ودراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) ودراسة (Goodeel, 2005) ودراسة (Simpson, 2004) التي كشفت أهمية البعد القانوني لحماية الحريات الأكاديمية، وتختلف مع دراسة (Cornelius, 2002) التي جاءت فيه أهمية البعد القانوني بدرجة ضعيفة.

البعد الثاني : البعد المعرفي

جدول (١٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد المعرفي.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٩	تحويل طبيعة العملية التعليمية من التلقين إلى بناء المعرفة والإبداع	١	٤,٦٦	٠,٤٧	كبيرة جداً
٨	العناية باقتصاد المعرفة واستثمار الأفكار المبدعة	٢	٤,٦١	٠,٤٩	كبيرة جداً
١١	توظيف المعارف في خدمة وتنمية المجتمع	٣	٤,٥٤	٠,٥٠	كبيرة جداً
١٣	إلغاء قيود حضور وعقد المؤتمرات العلمية والندوات	٤	٤,١٢	٠,٥٥	كبيرة
١٠	إطلاق الحريات في مجال البحث العلمي	٥	٤,٠٣	٠,٣٤	كبيرة
٧	حيادية الجامعة كمؤسسة علمية واجتماعية	٦	٤,٠١	٠,٣٨	كبيرة
١٢	إنشاء جمعيات علمية ومهنية تهتم بالحريات الأكاديمية	٧	٤	٠,٣٦	كبيرة
	المتوسط العام		٤,٢٨	٠,٢٦	كبيرة جداً

تشير نتائج جدول (١٦) أن درجة الموافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد المعرفي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي عام (٤,٢٨) وبمتوسطات حسابية للعبارة تراوحت من (٤,٦٦) للعبارة (٩) "تحويل طبيعة العملية التعليمية من التلقين إلى بناء المعرفة والإبداع" إلى (٤) للعبارة (١٢) "إنشاء جمعيات علمية ومهنية تهتم بالحريات الأكاديمية"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الاستجابة كبيرة جداً (٣) عبارة، وبدرجة كبيرة (٤). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي القيادات الأكاديمية بأهمية البعد المعرفي في ضوء التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة بما تتضمنه من عمليات الإنتاج والتوظيف المعرفي، وأيضاً إلى اعتبار البعد المعرفي يشكل عصب وظيفة الجامعات في مجال العملية التعليمية والبحث العلمي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) التي جاءت فيها مقترحات حماية الحريات الأكاديمية بشكل عام بدرجة متوسطة، ومع دراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) التي جاءت فيها مقترحات حماية الحريات الأكاديمية بشكل عام بدرجة ضعيفة.

البعد الثالث : البعد الإداري والمالي

جدول (١٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد الإداري والمالي.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٥	إنشاء مجلس أمناء لإدارة كافة شؤون الجامعة	١	٤,٨٧	٠,٣٤	كبيرة جداً
١٨	إلغاء اللوائح الجامعية الموحدة مع الجامعات الأخرى	٢	٤,٨٧	٠,٣٤	كبيرة جداً
١٧	إنشاء إدارة لحماية الحريات الأكاديمية في الجامعة	٣	٤,٨١	٠,٣٩	كبيرة جداً
٢٢	منح الجامعة حرية تنويع مصادر تمويلها المالي كجامعة منتجة	٤	٤,٦٨	٠,٥٣	كبيرة جداً
٢١	منح الجامعة الحرية في اختيار نوع الميزانية المناسبة لنشاطاتها	٥	٤,٢١	٠,٥٢	كبيرة جداً
١٤	منح الجامعة حرية الإدارة الذاتية المستقلة	٦	٤,١٧	٠,٣٨	كبيرة
١٦	توجه الجامعة نحو نمط اللامركزية في إدارة شؤونها	٧	٤,١٧	٠,٣٨	كبيرة
١٩	منع التدخلات الإدارية والأكاديمية من خارج الجامعة	٨	٤,٠٨	٠,٥١	كبيرة
٢٠	الجمع بين نظام الترزية والانتخابات في اختيار قيادات الجامعة	٩	٣,٠٩	٠,٢٩	متوسطة
	المتوسط العام		٤,٣٣	٠,٢٥	كبيرة جداً

تشير نتائج جدول (١٧) أن درجة الموافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد الإداري والمالي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي عام (٤,٣٣) وبمتوسطات حسابية للعبارة تراوحت من (٤,٨٧) للعبارة (١٥) "إنشاء مجلس أمناء لإدارة كافة شؤون الجامعة" إلى (٣,٠٩) للعبارة (٢٠) "الجمع بين نظام التزكية والانتخابات في اختيار قيادات الجامعة"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الاستجابة كبيرة جداً (٥) عبارة، وبدرجة كبيرة (٤). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف استقلالية الجامعات الإدارية والمالي وتقييد حريتها في ممارسة مهامها الإدارية بعيداً عن مركزية وزارة التعليم في ربط الجامعات بكثير من الموافقات الإدارية في وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة مجتمعاتها، وحريتها في تنويع مصادرها المالية بعيداً عن متطلبات وقيود أبواب الانفاق في الميزانية العامة للدولة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) التي جاءت فيها مقترحات حماية الحريات الأكاديمية بشكل عام بدرجة متوسطة، ومع دراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) التي جاءت فيها مقترحات حماية الحريات الأكاديمية بشكل عام بدرجة ضعيفة.

البعد الرابع: البعد النوعي

جدول (١٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد النوعي.

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٥	تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على ممارسة حرياتهم الأكاديمية	١	٤,٥١	٠,٥٨	كبيرة جداً
٢٦	توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية المشاركة في صناعة القرار	٢	٤,٥	٠,٥٩	كبيرة جداً
٢٧	توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية المشاركة في مناشط الجامعة	٣	٤,٤٩	٠,٥٩	كبيرة جداً
٢٤	توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بحدود الحريات الأكاديمية	٤	٤,٤٨	٠,٥٠	كبيرة جداً
٢٣	توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بمعايير ممارسة الحرية الأكاديمية	٥	٤,٣٩	٠,٤٩	كبيرة جداً
٢٨	توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بعدم التعرض للقيم الدينية	٦	٤,١٢	٠,٤٦	كبيرة
٢٩	توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بعدم إثارة المذهبية	٧	٤,١٢	٠,٤٦	كبيرة
المتوسط العام					كبيرة جداً

تشير نتائج جدول (١٨) أن درجة الموافقة على سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في البعد النوعي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بدرجة (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي عام (٤,٣٧) وبمتوسطات حسابية للعبارة تراوحت من (٤,٥١) للعبارة (٢٥) "تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على ممارسة حرياتهم الأكاديمية" إلى (٤,١٢) للعبارة (٢٩) "توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بعدم إثارة المذهبية"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل فئات الاستجابة كبيرة جداً (٥) عبارة، وبدرجة كبيرة (٢). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف ممارسة الحريات الأكاديمية على مستوى الجامعات والأعضاء والطلاب، وإلى قصور عمليات التوعية بممارسة تلك الحريات، وإلى إدراك القيادات الأكاديمية بحكم خبراتهم ومواقعهم لحاجة المجتمع الأكاديمي الضرورية إلى التوعية والتحفيز على ممارسة حرياتهم الأكاديمية سواء على مستوى الجامعة

كمؤسسة أكاديمية أو على مستوى أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب وفي مختلف الأبعاد الأكاديمية التعليمية والبحثية والإدارية وخدمة المجتمع. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) التي جاءت فيها مقترحات حماية الحريات الأكاديمية بشكل عام بدرجة متوسطة، ومع دراسة (حلواني، ٢٠١٣) ودراسة (الشورطي، ١٩٩٧) التي جاءت فيها مقترحات حماية الحريات الأكاديمية بشكل عام بدرجة ضعيفة.

النوصيات

يوصي الباحث بما يلي:

١- التزام الجامعات بتوفير الحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب وممارسي الوظائف الإدارية والقيادية والمتمثلة في حرية التعبير عن الرأي والمشاركة في صنع القرار وممارسة المهام الوظيفية باستقلالية تامة، وذلك من خلال:

- وضع ميثاق للحرية الأكاديمية في الجامعة يشترك في صياغته جميع منسوبي الجامعة.

- توعية منسوبي الجامعات بقيمة الحريات الأكاديمية وممارستها وفق المسؤولية الأكاديمية واحترام حدودها.

٢- استفادة الجامعات محل البحث من نتائج هذه الدراسة والعمل مع الجهات ذات العلاقة على توفير المناخ المناسب لممارسة الحرية الأكاديمية خاصة فيما يتعلق بالأبعاد التي حصلت على درجة ممارسة من متوسطة إلى قليلة جداً (الحرية الإدارية - الحرية المالية - حرية أعضاء هيئة التدريس - حرية الطالب الجامعي) وذلك من خلال:

- تطوير الأنظمة واللوائح الجامعية الإدارية والأكاديمية.

- تشجيع منسوبي الجامعات على ممارسة حرياتهم الأكاديمية وتقييم تلك الممارسات بشكل دوري.

٣- تفعيل سبل حماية ممارسات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في جميع الأبعاد التي تناولها البحث الحالي (القانوني - المعرفي - الإداري والمالي - التوعوي) وذلك من خلال:

- صياغة الأطر القانونية المناسبة لممارسة الحريات الأكاديمية في الجامعات.

- حماية منسوبي الجامعات من أي ضغوط من جهات داخلية أو خارجية بما يكفل حريتهم واستقلاليتهم.

المقترحات:

١- إجراء بحث مشابه يطبق على جامعات ناشئة داخل المملكة العربية السعودية وعلى الجامعات الأهلية، ومقارنة النتائج مع البحث الحالي.

٢- إجراء دراسة مقارنة بين عدد من الجامعات السعودية وبعض الجامعات العالمية العريقة في درجة ممارسة الحريات الأكاديمية.

المراجع

المراجع العربية

- أبو حيمد، ندى (٢٠٠٧) الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الأسطل، هناء (٢٠١٥) الحرية الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بمحافظة غزة وعلاقتها بنمط القيادة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أو مليل، علي (٢٠٠٥) الحرية الأكاديمية والمواثيق الدولية، مجلة الهلال، ع (يناير)، القاهرة، مصر، ص ٩.
- بدران، عبد الكريم وبدران، عمر (٢٠٠٥) الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلّيات التربية الرياضية، مجلة كلية التربية، مج (١)، ع (٥٨)، المنصورة، مصر، ص ٣٣، ٥١.
- البرجس، عبد الرحمن (٢٠٠٩) الحرية الأكاديمية ودرجة ممارستها لدى طلبة الجوف من وجهة نظر الكلية وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.
- بغدادى، عبد السلام إبراهيم (٢٠٠٦) الحريات الأكاديمية والإبداع، مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان، عمان، الأردن.
- التل، سعيد مصطفى وآخرون (١٩٩٧) قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الحري، علي (٢٠٠٣) العوامل المؤثرة على الرضا المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلّيات المعلمين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحفظي، سليمان (٢٠١١) تطوير إدارة الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية: تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حلواني، فادية (٢٠١٣) الحرية الأكاديمية والتعليم العالي في سوريا: تاريخ - مقومات - واقع - آفاق، مجلة جامعة دمشق، مج (١٩)، ع (٣، ٤)، جامعة دمشق، سوريا، ص ٤١.
- حمرون، ضيف الله (٢٠١٨) متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية في الجامعات السعودية، مجلة العلوم التربوية، مج (٣٠)، ع (١)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ٤٣٥.
- خطابية، محمد والسعود، راتب (٢٠١١) تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي، مجلة جامعة دمشق، مج (٢٧)، ع (١)، دمشق، سوريا، ص ٥٦.
- الدوسري، أشواق (٢٠١٣) الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلاقتها بالإبداع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الربيعي، محمد (٢٠٠٧) الحريات الأكاديمية، مجلة الثقافة الجديدة، ع (٣١٩)، بغداد، العراق، ص ٤٨، ٥٦.

- الرزقي، معيض زبيدي (٢٠١١) الحرية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الاتصال واتخاذ القرارات لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.
- الزبون، محمد والحجاوي، راما (٢٠١٧) دور الجامعات الأردنية في تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، عدد خاص، عن مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، عمان، الأردن، ص ص ١٤ - ٣٣.
- الزبيدي، مفيد (٢٠٠٠) التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي: الحرية الأكاديمية نموذجاً، محرر (شادية التل) مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء، الأردن، ص ص ٣٣ - ٤٢.
- زيد، زهراء (٢٠١٨) الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية، المؤتمر العلمي الأول (استراتيجيات تطوير التعليم العالي الأهلي في العراق)، كلية مزايا الجامعة، بغداد، العراق، ص ١٢.
- سكران، محمد محمد (٢٠١٢) الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الشريف، مها (٢٠١٥) الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية.
- شطناوي، نواف والمعايعة، عادل (٢٠١١) مدى مراعاة إدارة الجامعات الأردنية الرسمية للشفافية والمساءلة في عملياتها الإدارية والمالية، مجلة أبحاث اليرموك وسلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٢٧)، ع (١)، عمان، الأردن، ص ٣٤.
- الشورطي، يزيد عيسى (١٩٩٧) الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية. الإمارات العربية المتحدة، ص ١٧ - ٢٨.
- صالح، أحمد (٢٠٠٠) محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الحرية الفكرية والأكاديمية في مصر، مركز البحوث العربية بالتعاون مع المجلس الأفريقي لتنمية البحوث الاجتماعية، القاهرة، مصر، ٢٣٢.
- الصاوي، محمود (٢٠٠٢) أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة تحليلية مقارنة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية، مج (١٤)، ع (٥٥)، القاهرة، مصر، ص ٢٨١.
- الظفيري، محمد والغازمي، مزنة (٢٠١٤) درجة ممارسة كلية جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، مج (١٤)، ع (٣)، جمعية العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، ص ٢٧.
- طبية، أحمد عبدالسميع (٢٠٠٨) مبادئ الإحصاء، دار البداية، عمان، الأردن.
- العامري، فاطمة (٢٠١٥) الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

- عباس، عبد السلام (٢٠١٦) الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، ع (٢١) جامعة بورسعيد، مصر. ص ٩، ٦٨، ٧١، ٨٢، ٨٤.
- عباس، علاء (٢٠١٥) دور الحرية الأكاديمية والديمقراطية التربوية في تطوير مناهج التعليم الأكاديمي، جامعات حكومية وأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- عبدالله، علاء الدين كاظم (٢٠١٢) حقوق الإنسان والحريات الأكاديمية في التعليم العالي، دار غيداء، عمان، الأردن.
- العجمي، نوف (٢٠١٦) الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية والغربية: دراسة مقارنة، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (١٧)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ص ٦٦.
- عساف، محمود والأسود، فايز (٢٠١٤) الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وسبل تفعيلها، مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية، مج (١٦)، ع (١)، القاهرة، مصر، ص ٢٨.
- القرني، علي سعد (٢٠١٠) الحرية الأكاديمية: المنطلقات الضوئية والضوابط، دراسة تحليلية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- قمبر، محمود مصطفى (٢٠٠١) الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، دراسة تحليلية مقارنة، دار الثقافة، الدوحة، قطر.
- الكندري، محمد وشاهين، محمد (٢٠١١) مدركات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب: دراسة ميدانية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت، ص ٨.
- مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان (٢٠١٦) إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، استرجع في ١٣ مارس ٢٠١٨ م من المصدر / <http://www.achrs.org/maf/index>.
- مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان (٢٠١٦) إعلان ليما حول الحرية الأكاديمية، الجمعية العمومية الثامنة والستين لخدمة الجامعات العالمية والمنعقد في ليما في الفترة من ٦ - ١٠ - ١٩٨٨ م، استرجع في ١٣ مارس ٢٠١٨ م من المصدر / <http://www.achrs.org/maf/index>.
- موسوعة أكسفورد (١٩٢٢) الموسوعة الحرة، المملكة المتحدة، أكسفورد.
- نظام مجلس التعليم العالي والجامعات (١٤٣٦) وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- النكلاوي، أحمد (٢٠٠١) أزمة الممارسات الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي، رؤية تصورية، مؤتمر أصول التربية الثالث، جامعة الكويت، الكويت، ص ٢٦.
- اليونسكو (١٩٩٨) التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس، فرنسا.

المراجع الأجنبية

References

- Academic freedom (1998) University Autonomy and Social Responsibility.
- Astin, Alexander (2014) What Matters in College, Four Critical Years Revisited, San Francisco, Jossey Bass Publishers, Vol (3), n (32), p17.
- Boland, Mary (2003) Academic Freedom and Struggle For The Subject Of Composition, PHD, The University of Rochester, Vol (4), n (12), p86-93.
- Browyh, Adam (2004) How Faculty Make Sense Administrative Methods and Motives for Change, Syracuse University, p41.
- Chang, D (2010) The History Of University Autonomy In Malaysia Policy IDEAS –*Malaysia* ,Vol (40), n (10), p 1-24.
- Cornelius, Luk (2002) A Special Concern Of The First Amendment the Legal Limits of Faculty Academic Freedom and Administrative Authority in Primary, Secondary and Post- Secondary Education (Unpunished PHD thesis) University of Florida, U.S. A, Vol (14), n (4), p76-88.
- Dictionary of the History of Ideas (2009) Academic Freedom, <http://etext.lib.virginia.edu/cgi>.
- Godel, Zachery, Grant (2005) Faculty Perceptions of Academic Freedom at a Metropolitan University, A Case Study, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University, Vol (27), n (8), p25.
- Hogan, B & Trotter. L (2013) Academic Freedom in Canadian Higher Education: Universities, Colleges and Institutes were not Created Equal Canadian *Journal of Higher Education*, Vol (43), n (2), p64-84.
- Karran, Terence (2007) Academic Freedom in Europe, *The journal of Higher Education*, Vol (14), n (2), p 72.
- Kayrooz, Carole & Prteston, Paul (2002) *Academic Freedom Impressions of Australian, Social, Miner*, Winter , Issue, Vol (24), n (7) p24, 40.
- Scott, Joan (2007) Academic Freedom as an Ethical in Men .*The Future of Academic freedom*, The University of Chicago, Vol (11), n (7) ,p80
- Simpson, Kerens (2004) Teaching and Academic Freedom in Higher Education, A policy Review of How Selected California Community Colleges Regulate faculty Classroom Speech, A Dissertation Presented to the Faculty of the Rosier of Education, University of Southern California in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Vol (8), n (5), p12-15
- Standler, R. B (2000) Academic Freedom in the USA, Yahoo: Search, Rbs2.com/afree.htm&w =academic+freedom &d.23,2,2002.p210.

**أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي)
لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف**

محمد حوال العتيبي

أستاذ علم النفس المشارك

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٦/٢/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٧/٣/١٤٤١هـ)

أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف

محمد حوال العتيبي

أستاذ علم النفس المشارك

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

تناولت الدراسة الحالية موضوع أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، وتمثلت مشكلة الدراسة في أن المناخ المدرسي بمكوناته الاجتماعية والانفعالية، يعد عاملاً مهماً ينعكس تأثيره على عملية التعلم والتعليم بشكل عام، وتبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة عفيف خلال عام ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ، وبلغ حجم مجتمع الدراسة ٧٩٢ طالباً وطالبة، واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي؛ من خلال مقياسين: الأول: مقياس المناخ المدرسي، واعتمد الباحث مقياس (الصافي، ٢٠١١) لمناسبه للبيئة السعودية، الثاني: مقياس نمطي التفكير الإيجابي والسلبي من إعداد الباحث. ومن أهم نتائج الدراسة أن المناخ المدرسي السائد لدى أفراد مجتمع الدراسة هو المناخ المدرسي المفتوح؛ حيث بلغت النسبة الموزونة لذلك (٧١٪)، مقابل نسبة بلغت (٢٩٪) للمناخ المدرسي المغلق. أهم التوصيات: العمل على تقوية المناخ المدرسي المفتوح، كما هو الحال في الدراسة الحالية؛ لأنه مفهوم مكتسب، يسهم في نمط التفكير الإيجابي لدى الطلاب.

الكلمات المفاتيح: المناخ المدرسي، التفكير الإيجابي، التفكير السلبي.

The Impact of School Environment on Patterns of Thinking (Positive-Negative) among Secondary School Female and Male Students in Afif Governorate

Mohammad Hawwal Alotaibi

Associate Professor of Psychology
College of Science and Humanities in Afif - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study addresses the topic of the impact of school environment on the formation of thinking patterns (positive/negative) among the male and female secondary school students in Afif Governorate. The study examines the social and emotional elements of the school environment as important factors that influence the teaching and learning process in general. The study tries to answer the following question: What is the impact of the school environment on the formation of the thinking patterns (positive/negative) among the male and female secondary school students in Afif?. The population of the study is 792 male and female students in the governmental secondary schools in Afif Governorate in the academic year 1439-1440 H. The researcher uses the social survey method. He adopts two scales;; the first is the school environment scale designed by Alsafi (2011) because it is suitable for the Saudi environment. The second is the positive and negative thinking pattern scale designed by the researcher.

The study finds that the open school environment is dominant among the population of the study with 71% ratio in contrast to the closed environment that reaches 29%. The most important recommendation of the study is that the open school environment should be enhanced because it is an acquired concept that contributes to the positive thinking pattern among the students.

Keywords: school environment, positive thinking, negative thinking.

مدخل الدراسة

المقدمة

لقد اهتمت الدول المتقدمة في العالم اهتماماً واضحاً بالتعليم؛ إذ تعتبر المدرسة من أبرز المؤسسات الاجتماعية التي تؤدي دوراً مهماً في تكوين شخصية الطالب وتحديد أنماط سلوكه. ولا يقف دور المدرسة على تطوير وتنمية الجوانب المعرفية وحدها؛ بل يتجاوز ذلك على جميع جوانب شخصية الطالب الأخرى، سواء أكانت الانفعالية أو الاجتماعية أو السلوكية. ويعتبر الجو المدرسي السليم من أهم الدوافع للتعلم، فعندما يشعر المتعلم أن المدرسة بيئة مرغوبة لديه، وأنه يحظى بتقدير زملائه له فإن ذلك يزيد من نشاطه وإنتاجه (العبد اللات والمنيزل، ١٩٩٥).

وتشكل بيئة المدرسة مجتمعاً صغيراً يتفاعل فيه الأعضاء، ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب من جهة وأعضاء هيئة التدريس والهيكل الإداري من جهة أخرى، تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي للفصل، وهو ما يؤثر بدوره في نواتج العملية التعليمية (غريب والعضايلة، ٢٠١٠م).

ولا شك أن المناخ المدرسي يختلف من مدرسة إلى أخرى حسب اختلاف المدارس في كثير من الجوانب؛ حيث إن لكل مدرسة مناخها الخاص الذي يميزها عن غيرها من المدارس الأخرى.

ويذكر جونسون (Johnson, 1979) أن للمناخ المدرسي السلبي دلالات تبدو عن الطالب التابع لها، ومنها: التغيب عن المدرسة، عدم إنجاز المهام المدرسية، انخفاض مستوى الطموح، العداء المستمر نحو المسؤولين بالمدرسة، كما يؤثر المناخ المدرسي على مختلف جوانب الطالب.

وبما أن المناخ المدرسي المناسب بمثابة الحافز للتفوق والإنجاز كان لزاماً على جميع المدارس الحرص على السعي الحثيث في توفير جميع السبل لتهيئة المناخ المناسب للطلاب في المدارس.

وعليه فإن من أهم المهام المنوطة بالمدرسة، تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، حيث يعد التفكير إحدى العمليات العقلية التي تتأثر بجملة من المتغيرات، لعل من أبرزها المناخ السائد في المدرسة؛ حيث يؤدي المناخ المدرسي بجميع مكوناته من مواد تعليمية وأساليب تعلم، ومظاهر مادية، وأساليب الإدارة والقيادة واتجاهات إيجابية نحو تنمية التفكير دوراً بارزاً في تشكيل ما يمكن تسميته بالبيئة التحتية الملائمة لتعليم التفكير وتنميته (الحيلة، ٢٠٠٢م).

ومن هنا يمكن القول بأن للمناخ المدرسي دوراً كبيراً في تنمية وتطوير التفكير بمختلف أنماطه ومهاراته لدى الطلبة والدارسين؛ حيث تتفق نتائج الدراسات التي أجراها كل من "Cromwell 1993" و "Israel 1995" في تفوق دور البيئة المدرسية على دور البيئة الأسرية في تنمية قدرات التفكير لدى الطلاب (الرشيد، ٢٠٠١).

ويتفق معظم الباحثين على تسمية الجو العام داخل المدرسة الناتج عن عملية التفاعل بين أفراد المؤسسة التعليمية بمصطلح المناخ المدرسي، وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد والمحوظ بدراسة المناخ المدرسي في الوطن العربي فإن كثيراً من علماء التربية والنفس أكدوا أهمية دراسته وفهم طبيعته وتأثيره على العملية التربوية والتعليمية.

ومن حيث علاقة المناخ المدرسي بأسلوب التفكير تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن المناخ المدرسي والصفى الديمقراطي القائم على العلاقات الإيجابية، وإعطاء قدر من الحرية، مع توافر المعززات والمحفزات بشكل مناسب يساهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الإيجابي، بالإضافة إلى خلق توجه إيجابي نحو المدرسة والمعلمين، الأمر الذي ينعكس على أداء الطلاب بشكل عام (عبد العزيز، ٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة

يعد المناخ المدرسي بمكوناته الاجتماعية والانفعالية، عاملاً مهماً ينعكس تأثيره على عملية التعلم والتعليم بشكل عام، وعلى تنمية الفكر والتطور المعرفي بشكل خاص؛ حيث إن عملية التعلم بما في ذلك التفكير، لا تحدث في فراغ، إذ لا بد من توافر المناخ الصفى الديمقراطي الذي يشعر فيه المتعلم بأن له دوراً مهماً يؤديه فيه، ويقدره الجميع من أجله داخل العملية التعليمية، بدلاً من المناخ الصفى التسلطي الذي يشعر فيه المتعلم بأنه متهم، وعليه أن يستعد دائماً للمواجهة دفاعاً عن نفسه (غانم، ٢٠٠٥)؛ حيث دلت الكثير من الدراسات منها دراسة (ليفين 1936) على أن الجو العام الذي يسود المدرسة، ويتميز بالاستبداد قد يؤدي إلى زيادة الإنتاج، ولكن مقابل ظهور سلوك عدواني عند الطلاب، في حين أن الجو الديمقراطي يؤدي إلى تماسك الجماعة، وحسن العلاقة بين أفرادها (سلامة وعبد الغفار، ١٩٨٠). بينما تشير كثير من الدراسات؛ مثل: دراسة ناشتوي (Nachtwey, 1994) إلى تفوق طلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، من حيث مستوى الإنجاز والأداء على نظرائهم من طلاب المدارس ذات المناخ المغلق، وهناك العديد من الدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات، منها ما أورده فاطمة المصري (١٩٩٤)، مثل دراسة MC Dill & others التي درست أبعاد المناخ المدرسي وعلاقته بكل من التحصيل واتجاهات الطلبة نحو الجامعة، وسلوك الطلبة واتجاهاتهم الأكاديمية.

وكما أن نمطي التفكير الإيجابي والسلبي يعدان من أبرز أنماط التفكير ذات التأثير في حياة الفرد، فإنه ينبغي على المدارس التركيز عليهما، والعمل على تمييزهما لدى الطلاب بالشكل الصحيح؛ حيث تشير نتائج دراسة (Wong, 2012) إلى الارتباط الإيجابي بين التفكير الإيجابي والصحة النفسية والرضا عن الحياة، ويضاف إلى ذلك ما أكدته نتائج دراسة (Paxton, 2008) من وجود ارتباط بين الأفكار السلبية التي تتعلق بالجانب المدرسي والأكاديمي، وبين الدرجة العالية من الاكتئاب؛ مما يؤكد عدم اقتضار تأثير هذين النمطين على الجوانب ذات العلاقة بالبيئة التعليمية والأكاديمية فحسب، بل امتداد تأثيرهما على كافة جوانب حياة الإنسان (العمرى، ٢٠١٣). ونظراً لأهمية المرحلة الثانوية في حياة أبنائنا الطلاب حاولت هذه الدراسة توضيح أثر المناخ المدرسي وأهميته في تشكيل شخصية الطالب والتأثير على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لديه؛ إذ يرى الباحث من خلال زيارته المتكررة للمدارس الثانوية بمحافظة عفيف، وذلك من خلال فترة متابعته وإشرافه على الطلاب المطبقين في هذه المدارس في مقرر التربية الميدانية سوء المناخ المدرسي وضعف المستوى الدراسي لدى الطلاب وعدم الرغبة في رفع مستواهم؛ الأمر الذي شكل على عاتق الباحث ضرورة ملحة لعمل دراسة تتعرف على أثر مناخ هذه المدارس في تكوين نمط التفكير على شخصية الطالب، وانطلاقاً من مسؤوليته التربوية، وعلى حد علم الباحث وبعد الرجوع

للدراستات السابقة لا توجد دراسات تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، ومن هنا برزت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟

نساؤلات الدراسة

ينبثق من السؤال الرئيس للدراسة التساؤلات التالية:

- ١- ما واقع المناخ المدرسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟
- ٢- ما نمط التفكير السائد (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟
- ٣- ما علاقة المناخ المدرسي بنمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد مقياس المناخ المدرسي وأبعاد مقياس نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) لدى مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير (المرحلة الدراسية الجنس التخصص (أدبي - علمي)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- التعرف على واقع المناخ المدرسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.
- ٢- معرفة نمط التفكير السائد (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.
- ٣- تحديد علاقة المناخ المدرسي بنمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟
- ٤- التعرف على الفروق في أبعاد مقياس المناخ المدرسي وأبعاد مقياس نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) لدى مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير (المرحلة الدراسية الجنس التخصص (أدبي - علمي).

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية العلمية:

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيراتها؛ حيث إن المتغيرات الحالية من المتغيرات القابلة للتغيير من خلال التعلم، ومن نواتج التغيير والتطوير يمكن أن يكتسب طلاب المرحلة الثانوية التفكير الإيجابي، فالعلاقة بين المناخ المدرسي ونمط التفكير علاقة قوية.
- تتمثل الأهمية العلمية للدراسة الحالية بأنها أول دراسة في محافظة عفيف تتناول أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لطلاب المرحلة الثانوية، مما يفتح المجال لدراسات أكثر عمقاً في هذه المحافظة.

الأهمية العملية:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر المجتمع لأهمية التفكير الإيجابي للطلاب، علاوة على تحسين المناخ المدرسي ودوره في تحفيز الطلاب على التفكير الإيجابي.

مصطلحات الدراسة

(أ) المناخ المدرسي (School Climate)

هو الجو التعليمي الذي يسود المدرسة ويحدث نتيجة تفاعل معطيات البيئة المدرسية البشرية والتربوية والمادية الذي يأخذ أحد شكلين: مناخ مدرسي مفتوح أو مناخ مدرسي مغلق (محمود، ٢٠٠٢). ويعرف الباحث المناخ المدرسي إجرائياً بأنه إدراك الطالب أو الطالبة للعلاقات الإنسانية بينه وبين باقي الطلاب ومنسوبي المدرسة، وما يسودها من مشاعر واتجاهات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس المناخ المدرسي المعد لهذا الغرض.

(ب) التفكير الإيجابي (Positive Thinking)

هو توقع النجاح مع القدرة على معالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، لتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي (سالم، ٢٠٠٦).

ويعرف الباحث التفكير الإيجابي إجرائياً: بأنه مجموعة من الآراء والأفكار العقلانية التي من شأنها حل كل ما يواجه الفرد من مشكلات في حياته وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس التفكير الإيجابي المعد لهذا الغرض.

(ج) التفكير السلبي (Negative Thinking)

هو توقع الفشل في القدرة على معالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية غير واقعية، مع تشكيك الفرد في قدراته على النجاح، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية ذات طابع تشاؤمي (سالم، ٢٠٠٦). كما يعرف الباحث التفكير السلبي إجرائياً بأنه ذلك الأسلوب من التفكير الذي يفتقد المصادقية والواقعية، ويشير إلى عدم قدرة الفرد على إعطاء أسباب لما يتخذ من قرارات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس التفكير السلبي المعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة

- (أ) الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية لهذا البحث على التعرف على أثر المناخ المدرسي على تكوين نمطي التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.
- (ب) الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.
- (ج) الحدود المكانية: اقتصرت الحدود المكانية لهذا البحث على جميع مدارس محافظة عفيف للمرحلة الثانوية.
- (د) الحدود الزمنية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م.

الإطار النظري

أولاً: المناخ المدرسي (School Climate)

يعرف الباحثون المناخ المدرسي بتعريفات مختلفة، وذلك نظراً لاختلاف المسميات المستخدمة في وصفه، ولاختلاف التخصصات العلمية ذات العلاقة بهذا المفهوم؛ حيث يعرف بأنه "مجموعة المميزات والخصائص التي تتصف بها منظمة ما، وتجعلها تختلف عن غيرها من المنظمات الأخرى، وهو الانطباع العام المتكون لدى أفراد المنظمة، والمتضمن متغيرات عدة كأسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهـم" (Halpin & Croft, 1963).

كما يعرف بأنه "الجو التعليمي الذي يسود المدرسة، ويحدث نتيجة تفاعل معطيات البيئة المدرسية البشرية والتربوية والمادية، ويأخذ أحد شكلين: مناخ مدرسي مفتوح أو مناخ مدرسي مغلق" (محمود، ٢٠٠٢). كما يعرف المناخ المدرسي بأنه عبارة عن مجموعة من العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية سلباً أو إيجاباً، وتتوحد هذه العوامل لتشمل أسلوب الإدارة المدرسية، وشخصية المدير والمعلم، وأسلوب المعلم في التعامل مع الطلبة، والإمكانات المادية المتاحة (عيد، ٢٠٠٣).

ويعرف المناخ المدرسي بأنه مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل الداخلية التي يعمل الفرد ضمنها، فتؤثر على قيمهم واتجاهاتهم وإدراكهم، وذلك لأنها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات (المغربي، ٢٠٠٤). ويتفق الباحث مع المفهوم الذي ذهب إليه محمود (٢٠٠٢)، في تعريفه للمناخ المدرسي، وذلك لاتساقه إلى حدٍ ما مع المفهوم الذي تتبناه الدراسة الحالية.

خصائص المناخ المدرسي

للمناخ المدرسي عدد من الخصائص التي تميز كل مناخ مدرسي مهما كان نمطه، وقد تعرض لها عدد من الباحثين (القريوتي، ١٩٩٤، هارون، ٢٠٠٣).

ويلخصها الباحث فيما يلي:

- يعبر المناخ المدرسي عن مجموعة من الخصائص، التي تميز البيئة الداخلية للمدرسة، والتي عن طريقها يمكن تمييز مدرسة عن أخرى.
 - يعكس المناخ المدرسي، التفاعل بين المميزات الشخصية والتنظيمية، ويعبر عن خصائص المدرسة كما يتم إدراكها من قبل الأفراد المنتمين لها.
 - تتصف خصائص المناخ المدرسي، بدرجة معينة من الثبات النسبي.
 - تؤثر خصائص المناخ المدرسي على السلوك العام للأفراد المنتمين لتلك المدرسة.
 - المناخ المدرسي عبارة عن عالم إدراكي، بمعنى أنه يمثل إدراك المنتمين للمدرسة لطابعها العام، وليس بالضرورة أنه يشكل ما يمثل فعلاً خصائص تلك المدرسة.
 - المناخ المدرسي يتميز بنظامه الاجتماعي، المتمثل في التفاعل المتبادل بين الأفراد الذي يؤثر على المنتمين له.
- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

هناك عدد قليل من النظريات التي سعت إلى تفسير المناخ المدرسي، بحسب علم الباحث، عدا أن بعض النظريات الاجتماعية، قدمت في جانب منها تفسيراً لأوجه مختلفة من المتغيرات المكونة للمناخ المدرسي والتنظيمي بشكل عام، وقد تطرق لهذه النظريات مجموعة من الباحثين (تيرنر، ٢٠٠٠، عرابي، ٢٠٠٣، الحسن، ٢٠٠٥، العتيبي، ٢٠٠٧).

ويلخصها الباحث فيما يلي:

نظريات الصراع الاجتماعي

هناك عدد من النظريات التي قدم واضعوها تفسيراً للصراع الاجتماعي، وبالرغم من اختلاف هذه النظريات في التفاصيل، إلا أنها تجمع على أن الصراع الاجتماعي ينشأ في أي مجتمع، نتيجة لاختلاف حاجات الأفراد وأدوارهم التي يقومون بها، وحيث إن المدارس تمثل مجتمعاً مصغراً مكوناً من عدد من الأفراد، من طلاب ومعلمين ومديرين، فإن الصراع غالباً ما يظهر بين أفرادها، رغبة في فرض السيطرة والنفوذ. وتؤكد نظرية كارل ماركس على أن الصراع ينشأ في أي مجتمع كبيراً كان أم صغيراً، نتيجة وجود طبقتين، إحدهما المسيطرة والأخرى خاضعة، وأنه كلما ازداد ضغط الطبقة المسيطرة، ازداد الصراع في ذلك المجتمع، وبالنظر إلى المجتمع المدرسي، يمكن القول بأن الصراع ينشأ غالباً في تلك المدارس التي يتسم المناخ فيها بخصائص المناخ المغلق؛ حيث تسيطر فيه الطبقات العليا كالإدارة والمعلمين في عمليات اتخاذ القرار، بينما يطلب من الطلاب القبول والإذعان، دون إتاحة الفرصة للنقاش، وإمكانية تنمية العلاقات السليمة، ويؤكد ماركوس أنه يمكن التقليل من هذا الصراع من خلال إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة وتعريف كافة أفراد المجتمع بحقوقهم وواجباتهم.

ويرى الباحث أن نظرية الصراع الاجتماعي مهمة جداً في الدراسة الحالية؛ إذ إن المناخ المدرسي كغيره من المنظمات لا بد أن تنشأ فيه الصراعات، إلا أن رغبة العاملين في الإنجاز تجعلهم يقبلون على العمل، ويبدلون قصارى جهدهم في إنجازه ومواجهة مشكلاته وعقباته والرغبة في التغلب عليها، ومن ثم زيادة خبراتهم وقدراتهم وحماسهم المستمر تجاه إنجاز العمل، مما ينعكس بشكل إيجابي على مستوى أدائهم، أو قد يحدث العكس تماماً إذا كثرت الصراعات؛ فتظهر المشكلات السلبية التي تؤثر على بيئة العمل في المناخ المدرسي.

نظرية النسق الاجتماعي

تؤكد نظرية النسق الاجتماعي لبارسونز، أن لكل سلوك إنساني بين مجموعة من الأفراد، نسق اجتماعي يحفز لظهور الفعل والسلوك، والهدف من ذلك النسق هو إشباع حاجات الأفراد، وبالتالي يرى بارسونز أن العلاقات الاجتماعية ماهي إلا أنساق اجتماعية متأثرة بالنمط الثقافي السائد في ذلك المجتمع، كما تؤكد نظرية بارسونز أنه لا بد من وجود أهداف لكل نسق يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال أدائهم لوظائف معينة، بحيث تؤدي هذه الوظائف إلى تحقيق التوازن بين أجزاء النسق الاجتماعي، وبالتالي فإن المدرسة عبارة عن نسق اجتماعي يهدف إلى إشباع حاجات الأفراد التربوية والتعليمية، كما أن علاقات التفاعل بين الطلاب والمعلمين والإداريين

تحدد شكل المناخ المدرسي في ضوء هذه العلاقات التي قد تكون سلبية أو إيجابية، وعليه يمكن وصف المناخ المدرسي بأنه مناسب أو غير مناسب، لأداء الأدوار المنوطة بالأفراد المتفاعلين فيها، ونستطيع القول بناءً على هذه النظرية: إنه إذا توافر في النسق الاجتماعي أو المدرسة، نظام علاقات إيجابي وفعال، واستخدام أمثل للسلطة، وإشباع للحاجات النفسية والاجتماعية للأفراد، فإن ذلك يؤدي إلى خلق مناخ مدرسي إيجابي يساعد في تحقيق نمو متكامل لكل عضو من أعضاء هذا النسق الاجتماعي.

ويرى الباحث أن نظرية النسق الاجتماعي تمثل خطوة مهمة في المناخ المدرسي، خصوصاً إذا توافرت عوامل الإنجاز والشعور بالتقدير واحترام الآخرين، وتصميم العمل، وغيرها من العوامل التي تسمح بإيجاد بيئة مناخية مناسبة في المدرسة، تسهم في الإبداع الذي يولد من التفكير الإيجابي.

النظرية البيروقراطية

هدفت النظرية البيروقراطية لفيبر إلى وصف تنظيم الأجهزة الإدارية للتنظيمات الاجتماعية، وكيفية تأثير ذلك على السلوك، وينظر فيبر إلى البيروقراطية كنظام يحقق أكبر كفاءة إدارية، من حيث الموضوعية والانضباط والدقة والسرعة والاستقرار لأية أجهزة إدارية، هذا وقد وجهت عدة انتقادات لهذه النظرية، حيث يرى بعض الباحثين أنه على الرغم مما توفره البيروقراطية من استقرار للتنظيم، فإنها قد تؤدي إلى حالة جمود وتقييد للكفاءات؛ حيث إن هذه النظرية تهتم باستقرار التنظيم الإداري وبمستوى الإنتاجية دونما الاهتمام بالعنصر البشري والعلاقات فيما بينهم. وفي ضوء هذه النظرية فإنه يمكن القول بأن المناخ المدرسي الذي يسوده الأسلوب الإداري البيروقراطي، يتسم بكونه مناخاً ملتزماً باللوائح والقوانين وتنفيذه حرفياً، لكنه لا يراعي العلاقات الاجتماعية والإنسانية، وبالتالي فإن هذا يعارض مفهوم المناخ الإيجابي المفتوح، الذي يركز على العلاقات الاجتماعية ويراعيها، وتشارك الإدارة فيه بقية أفرادها مسؤولية اتخاذ القرارات، وهو ما يعني أن هذه النظرية توافق إلى حد ما خصائص المناخ السلبي المغلق، من حيث تركيزها على العمل أكثر من الأشخاص.

العوامل المؤثرة في المناخ المدرسي

لا شك في أن العوامل المؤثرة في المناخ المدرسي تتعدد بتعدد تلك المؤسسات واختلافها، وقد تعرض لها عدد من الباحثين (قطامي ٢٠٠٥، Dirtrich & Bailey, 1996، محمد، ٢٠٠٨)، ويليخصها الباحث فيما يلي:

١- المعلم وأسلوبه في إدارة الصف:

يعد المعلم العنصر المهم والفعال في توفير بيئة تؤثر تأثيراً مباشراً على نمو شخصية الطالب في كافة جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية، وترتبط نوعية العلاقة بين المعلم والطالب، بأسلوب المعلم في التعامل وإدارته للصف، ويصنف أسلوب المعلم إلى ثلاثة أنماط، هي:

أ) النمط التسلطي: وهو النمط الذي يمارس المعلم فيه الاستبداد بالرأي، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم، وإرهابهم وتخويفهم، كما لا يحاول المعلم في هذا النمط التعرف على طلابه وعلى مشكلاتهم، ويستخدم نظاماً صارماً معهم، بحيث يؤدي هذا النمط إلى نفور الطلاب وانخفاض دافعتهم للتعلم.

ب) النمط التقليدي: ويقوم على أن المعلم أكبر سناً من الطلاب، وبالتالي فهو ينص على احترام الطلاب للمعلم، وطاعتهم له طاعة مطلقة؛ حيث يمثل الشخص الأكثر خبرة وحكمة، والأكثر علماً وفائدة.

ج) النمط الديمقراطي: وهو النمط الذي يشارك فيه المعلم طلابه النقاش، وتبادل الآراء، ووضع الأهداف، ورسم الخطوط واتخاذ القرارات المناسبة، كما يسعى المعلم إلى رفع مستوى دافعية الطلاب وثقتهم في أنفسهم وقدراتهم.

ويسهم استخدام المعلمين للنمط الديمقراطي في خلق المناخ المدرسي الإيجابي، وفي بناء علاقة سليمة بينه وبين الطلاب؛ وذلك عكس الأنماط الأخرى.

٢- المدير وأسلوبه في الإدارة:

يعد مدير المدرسة محور القيادة وحوله تتركز أساليب الإدارة واتخاذ القرارات المتبعة في المدرسة، وبالتالي فإنه يمثل أهمية خاصة في تحديد نوع المناخ المدرسي السائد؛ نظراً لقدرته على خلق المناخ المدرسي الإيجابي، الذي يشارك فيه كافة أطراف العملية التعليمية في عملية صنع القرار، دون اللجوء إلى فرض السيطرة والنفوذ، كما ينبغي للمدير العمل على تحسين العلاقات الاجتماعية الفعالة بين أفراد المدرسة، والتي تتميز بالتعاون والاحترام المتبادل بين كافة الأفراد المنتمين لها، هذا ولا تختلف أساليب إدارة المدير للمدرسة كثيراً عن أسلوب المعلم في إدارة صفه؛ إذ قد يتبع المدير الأسلوب التسلسلي في الإدارة، وهو ما قد يؤدي إلى خلق مناخ مدرسي مغلق، بينما يمكن له أيضاً اتباع الأسلوب الديمقراطي الذي ينتج عنه خلق مناخ مدرسي مفتوح ومشجع لكافة العاملين في المدرسة.

٣- الأسرة:

تعد الأسرة أحد العناصر المهمة ذات التأثير في المناخ المدرسي؛ إذ إن من خصائص المناخ المدرسي الجيد، قدرته على بناء علاقة واتصال فعال ما بين المنزل والمدرسة، كما أن العديد من الأسر وأولياء أمور الطلاب يشكلون نوعاً من الضغط على إدارة المدرسة، خاصة مع زيادة طموح الآباء وكبر حجم توقعاتهم حول مستوى تعليم أبنائهم، وكل ذلك يؤثر بدوره في مناخ المدرسة وطابعها العام.

كذلك تؤدي الأسرة دوراً كبيراً في استشارة دافعية الأبناء، وفي توفير المناخ المنزلي الملائم، لتحقيق الأهداف التعليمية المنوطة بالمدرسة؛ حيث لا يمكن للمدرسة وحدها تحقيق ذلك بمعزل عن الأسرة؛ حيث تشير الدراسات إلى أنه متى ما توافر للطالب بيئة أسرية ومدرسية إيجابية، فإن ذلك يساهم في تحقيق أكبر قدر من النمو السليم، ويزيد كذلك من إنتاجية الطالب وفاعليته وتحصيله المدرسي.

٤- العوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية:

يتأثر المناخ المدرسي إلى حد كبير بالعوامل الطبيعية والاقتصادية، حيث إن التنظيم المدرسي والأبنية المدرسية، ووضع القوانين والأنظمة، يتحدد في ضوء العوامل الطبيعية، وهو الأمر الذي يختلف من منطقة لأخرى، ومن دولة لأخرى، حيث تؤدي التضاريس ودرجة الحرارة في كثير من الأحيان دوراً كبيراً في تسهيل الدراسة،

وبالتالي تحسين نوع المناخ المدرسي، كما تسهم في بعض الأحيان في وضع الكثير من القيود أمام الطلاب التي من شأنها جعل النظام المدرسي والبيئة المدرسية أكثر صعوبة.

كما يتأثر المناخ المدرسي بالظروف الاقتصادية السائدة في المجتمع المحيط، فاختلاف المجتمعات في النواحي الاقتصادية، وما يرتبط بذلك من اختلاف الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة يفرض بدوره العديد من المشكلات على المدرسة، وهو ما يؤثر بدوره على المناخ السائد بها، كما أن التطور الصناعي والتكنولوجي في المجتمع يسهم بدوره في استحداث مهن جديدة وآليات تعليم مختلفة، وهو ما يفرض على إدارة المدرسة ضرورة مراعاة ذلك في طرق التدريس، وفي نوعية المناهج التي تدرس بها، وهو ما ينصب بدوره في تشكيل نمط المناخ المدرسي.

ثانياً: التفكير الإيجابي والسلبي (Positive and Negative Thinking)

يعرف التفكير الإيجابي والسلبي بأنه مجموعة من سمات الشخصية التي توجد بدرجات متفاوتة لدى البشر، والتي يعزى إليها وجود أحد النمطين أو عدمهما لدى الفرد ومنها، التفاؤل والرضا وتقبل الذات والذكاء الوجداني والتسامح والتي في حال وجودها تجعل من نمط التفكير الإيجابي هو النمط الأكثر تفضيلاً لدى الفرد وفي حال عدم وجودها تجعل من نمط التفكير السلبي هو النمط الأكثر تفضيلاً لدى الفرد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

ويعرف التفكير الإيجابي بأنه توقع النجاح مع القدرة على معالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي (سالم، ٢٠٠٦).

ويعرف التفكير السلبي بأنه توقع الفشل في القدرة على معالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية غير واقعية مع تشكيك الفرد في قدرته على النجاح، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية ذات طابع تشاؤمي (سالم، ٢٠٠٦).

ويعرف التفكير الإيجابي بأنه مجموعة من السمات والتوقعات الإيجابية التي تدفع الشخص لتحقيق المكاسب في جوانب حياته، وزيادة مستوى التفاؤل، وما يتوقعه من نتائج إيجابية في جوانب الحياة الصحية والشخصية والاجتماعية والمهنية (إبراهيم، ٢٠٠٨).

ويعرف التفكير السلبي بأنه مجموعة من السمات والتوقعات السلبية، والرؤية المعتمدة للمستقبل، بالشكل الذي يقلل من احتمال تصرف الفرد بطريقة إيجابية (إبراهيم، ٢٠٠٨).

النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي والسلبي

أولاً: النظريات الإنسانية

يرى سيلجمان مؤسس علم النفس الإيجابي أن النظريات الإنسانية كان لها الدور الأبرز في تأسيس هذا الفرع، وفي صياغة عدد من أفكاره بما في ذلك نمط التفكير الإيجابي والسلبي، وأهم نظيرتين أسهمتتا في ذلك هما:

(أ) نظرية ماسلو (Maslow)

تعد نظرية ماسلو من أوائل النظريات التي ركزت على الجوانب الإنسانية والإيجابية في الفرد، وذلك من خلال هرم الحاجات الإنسانية، التي ينبغي للفرد إشباعها، والتي رتبها ماسلو وفقاً للتالي (الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الانتماء والحب، حاجات التقدير والاحترام، حاجات تحقيق الذات)، ويرى ماسو أنه من الضروري إشباع هذه الحاجات وفقاً لهذا التسلسل، حتى يتحقق للفرد الصحة النفسية، وأنه في حال عدم إشباعها يصبح الفرد عرضة للإحباط والتوتر (نشواتي، ٢٠٠٥).

ويفسر كل من (Tay & Diener, 2011)، العلاقة ما بين نظرية ماسلو وأفكار مدرسة علم النفس الإيجابي، من خلال تركيز هذه النظرية على جوانب القوة في شخصية الإنسان، بعيداً عن جوانب الضعف والمرض والاضطرابات النفسية، وكذلك من خلال الناتج من وراء إشباع هذه الحاجات أو عدم إشباعها، حيث يؤدي إشباع هذه الحاجات إلى تحقيق رضا الفرد وإكسابه الطابع الإيجابي، سواء على مستوى العواطف أو الأفكار، بينما يؤدي عدم الإشباع إلى عدم الرضا وإكسابه الطابع السلبي منها.

ويرى الباحث أن هناك ارتباطاً قوياً بين نظرية ماسلو وموضوع الدراسة الحالية، حيث إن إشباع الحاجات لدى الأفراد في البيئة المدرسية يمثل جزءاً مهماً في إكساب الاحترام والتقدير، مما يوجد بيئة إيجابية منفتحة، وعلى النقيض من ذلك حيث إن عدم إشباع الحاجات الأساسية في المناخ المدرسي يزيد من الضغوط؛ مما ينتج عنه مشكلات يصعب حلها لاحقاً.

(ب) نظرية كارول روجرز (Carl Rogers)

تعتبر نظرية الذات لـ "كارول روجرز" بالإضافة لنظرية ماسلو سابقة الذكر، أولى النظريات التي أسست لمدرسة علم النفس الإنساني، وتعد هذه النظرية من النظريات المهمة في مجال العلاج والإرشاد النفسي، حيث ارتبط اسم كارول روجرز بالإرشاد المتمركز حول العميل أو الإرشاد غير المباشر، حيث يرى كارول روجرز أن هدف العملية الإرشادية هو تحقيق الذات وتحقيق التوافق من خلال احترام الفرد وطاقاته وحقه في توجيه نفسه وشؤون الخاصة (الشناوي، ١٩٩٥).

ويرى سيلجمان أن هذه النظرية أسست لعلم النفس الإيجابي وأفكاره من خلال نظرتها الإيجابية للإنسان، حيث تتنظر للإنسان على أنه كائن عقلائي، واقعي، متعاون، يمكن الوثوق به، كما ترى هذه النظرية أنه بتحرر الفرد من الدافعية فإن استجاباته تكون إيجابية ومتقدمة للأمام وبناءة، كما أن كارول روجرز أبرز قدرة الفرد على إدراك الأمور والحكم عليها إيجابياً أو سلبياً وفقاً لطبيعة تفاعله مع الموقف المدرك، وفي هذا اتفاق مع ما جاء به علم النفس الإيجابي على وجه العموم، والتفكير بشكله الإيجابي أو السلبي على وجه الخصوص (Seligman & Pawelski, 2003).

ويرى الباحث أن النظرية الحالية في صميم الدراسة الحالية، فكلما زادت العوامل المرتبطة بالدافعية زادت الإيجابية في المناخ المدرسي، وزادت نسبة الرضا، وكلما قلت العوامل المرتبطة بالدافعية قلت نسبة الرضا، ولو كان هنالك خلل في الموقف المدرك في المناخ المدرسي، واختلاف سياسة المناخ المدرسي وأساليبه الإدارية فسيؤدي ذلك إلى خلل في البيئة المدرسية تمثل وضعاً سلبياً تكون تبعاته سلبية في المناخ المدرسي بشكل عام.

ثانياً: نظرية ألبرت أليس (Albert Ellis)

وضع ألبرت أليس نظرية شهيرة في مجال الإرشاد عرفت باسم العلاج المعرفي العقلاني ترى أن ما يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم، وكذلك اتجاهاتهم وآرائهم، هي ما يقف وراء سلوكهم الصحيح أو المضطرب، وأن التفكير الخاطئ هو السبب الرئيسي لاضطراب السلوك، كما أن الأشخاص قد يفكرون بشكل خاطئ؛ نظراً لعدم معرفة الطريقة الصحيحة في التفكير، وبالتالي فإن عملية العلاج تضمن دحض الأفكار الخاطئة وتعديل طريقة التفكير لدى الشخص (إبراهيم، ١٩٩٨).

ويتفق سليجمان مع ما جاءت به نظرية أليس، غير أنه استخدم مصطلحي التفكير الإيجابي والسلبي بدلاً من التفكير العقلاني واللاعقلاني، بينما يرى أليس أن مفهوم التفكير العقلاني أكثر شمولية؛ لأنه يشير إلى التقييم الواقعي للموقف بغض النظر عن ناتج هذا التقييم هل هو إيجابي أم سلبي، كما أن الهدف من وراء إكساب الفرد مهارات التفكير العقلاني هو إيجاد الحلول لمشكلات الفرد (Ellis & Dengelei & Abrams, 1992). ويرى الباحث أن هذه النظرية تدخل في موضوع الدراسة؛ لكونها اهتمت بالتفكير الإيجابي والسلبي، لأن ردة فعل التفكير السلبي أو التفكير اللاعقلاني قد تؤدي إلى مشكلات سلبية في المناخ المدرسي، وبالتالي تنعدم الحلول التي تؤدي إلى حل المشكلات كلما طغى التفكير السلبي لدى الأفراد في المناخ المدرسي

ثالثاً: نظرية مارتن سليجمان (Martin Seligman)

وضع سليجمان نظرية في جودة الحياة يرى من خلالها أن التألق هو الهدف الأسمى لحياة الإنسان، والذي يتحقق من خلال خمسة عوامل، هي (العلاقات، المشاركة، الإحساس بالقيمة، الإنجاز، التفكير الإيجابي العقلاني)؛ حيث يرى أن الفرد على مستوى عمليات التفكير، يميل لأحد النمطين من التفكير الإيجابي أو التفكير السلبي بحسب تفسيره للموقف، وكذلك بتأثير من خبراته السابقة.

ويؤكد أن المفكرين إيجابياً يميلون إلى التفاؤل غالباً، والشعور بالأمان، ولوم القوى الخارجية على ما يحدث لهم من أمور خارجة عن السيطرة، كما ينظرون إلى الأحداث السلبية على أنها أحداث مؤقتة وغير دائمة التأثير، بينما نجد أن المفكرين سلبياً على العكس من ذلك، فهم أشخاص متشائمون، يميلون إلى لوم أنفسهم غالباً على ما يحدث لهم من أمور سيئة، ويفتقدون الأمان، وأن الفرق ما بين النمطين هو فرق في طريقة المعالجة.

ويرى سليجمان أن إيجابية التفكير تتضمن استخدام نمط التفكير السلبي في بعض الأحيان بحسب الظروف التي يواجهها الفرد، وأنه ليس بالضرورة أن يكون التفكير الإيجابي هو الخيار الأفضل دوماً، إذ إن استخدام التفكير السلبي في بعض المواقف يسهم في الوصول إلى نتائج وإصدار أحكام أكثر دقة، كما أن التفكير الإيجابي في بعض الأحيان يؤدي إلى التقليل من خطورة بعض النتائج المترتبة على قرار معين.

ويعتبر التفكير الإيجابي إحدى الطرق الملائمة للاستخدام في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، وكذلك في مجال التدريب والتنمية المهنية التي تنعكس آثارها على صحة الفرد النفسية وكذلك الجسدية (Seligman, 2006 ; Seligman, 2011).

ويرى الباحث أن هذا المدخل النظري يعد من أهم المداخل النظرية التي يمكن أن تسهم في تفسير الظاهرة محور الدراسة "أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب"، حيث إن التفكير الإيجابي يمهّد للعمل والمشاركة والتشاور في المنظمة، ويحث على الابتكار والمبادرة، وإيجاد طرق جديدة لمواجهة المشكلات التي لا بد منها في البيئة المدرسية.

خصائص نمطي التفكير الإيجابي والسلبي

هناك العديد من الخصائص المميزة لكل من نمطي التفكير الإيجابي والسلبي التي يمكن بتوافرها التعرف على نمط التفكير الغالب على تفكير الفرد، وقد تعرض عدد من الباحثين لأنماط التفكير الإيجابي (سليمان، ٢٠١١، غانم، ٢٠٠٥، إبراهيم، ٢٠٠٨)

ويلخصها الباحث فيما يلي:

- ١- استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموضوع المطروح.
- ٢- اتباع منهجية علمية سليمة.
- ٣- طبيعة تفكير مرنة تستجيب للمعلومة، وتسعى لها، سواء أكانت متفقة أو مختلفة معها، مع القابلية للتغيير والتعديل كلما اقتضت الحاجة.
- ٤- تتميز اللغة بالمرونة مع قدرة الفرد على الدخول في الحوارات العلمية والمناقشات المثمرة والمفيدة، التي يسعى معها الفرد لاختيار المفردات التي لا تسيء للآخرين.
- ٥- السعي لإعطاء الآخرين تصوراً طبيعياً وواقعياً عن ذات الفرد، لإدراك الفرد أن الكمالية والسعي إلى إرضاء كافة الناس، من أخطاء التفكير.
- ٦- يتميز الفرد المفكر إيجابياً بالقدرة على ابتكار أساليب جديدة ومختلفة باختلاف الظروف وإعطاء الحلول الناجحة والفعالة للمشكلات.
- ٧- التوقعات الإيجابية والتفاؤل بتحقيق المكاسب في مختلف نواحي الحياة.
- ٨- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا بما يحقق مفهوم الصحة النفسية.
- ٩- حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي الذي يمكن الفرد من التعامل مع مختلف المواقف.
- ١٠- الشعور العام بالرضا عن النفس والحياة.
- ١١- التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين وتشجيعه بما في ذلك من سلوكيات وأفكار.
- ١٢- امتلاك مهارات الذكاء الوجداني.

في حين أن للتفكير السلبي كذلك عدداً من الخصائص، وقد تعرض لها عدد من الباحثين (غانم، ٢٠٠٥، إبراهيم، ٢٠٠٨)

ويلخصها الباحث فيما يلي:

- ١- التصلب الفكري مع عدم القدرة على التراجع عن الآراء حتى لو بدا للفرد خطأ.
- ٢- تمناز اللغة بالحدية والقطعية والتعميم، مع عدم القابلية للتعاطف مع الآخرين.

- ٣- الميل إلى تقديم الفرد نفسه للآخرين بصورة مثالية ومخالفة للواقع.
- ٤- استخدام الأسلوب التقليدي للتعامل مع المواقف والمشكلات من حوله، وافتقار للحلول والأساليب الفعالة لحل المشكلات.
- ٥- التهويل والمبالغة في تناول الموضوعات المحايدة، أو في إدراك جوانب الشخصية.
- ٦- بناء توقعات سلبية على تخمينات غير منطقية وغير مبررة تجاه ما يفكر فيه الآخرون وطرق تصرفهم تجاهنا.
- ٧- المثالية والنزوع للكمال المتطرف.
- ٨- التوجس والتشاؤم والرؤية المعتمدة للمستقبل وتوقع الخطر والتهديد دوماً.
- ٩- عدم تقدير الذات والنظر إليها على أنها سبب كل فشل.
- ١٠- تعميم السلبيات والأخطاء الفردية على الآخرين ككل وتصنيفهم وفقاً لذلك.
- ١١- الثنائية والتطرف، وذلك من خلال إدراك الأشياء على أنها سيئة تماماً أو جيدة تماماً.
- ١٢- القراءة السلبية لأحداث الماضي والتعلق بها والنظر إليها على أنها المسبب لكافة الصعوبات التي تواجه الفرد في الحاضر.
- ١٣- عدم تقبل النقد حتى لو كان مدركاً لصحته، والحساسية الشديدة والمبالغة في الرد عليه.
- ١٤- النظر إلى الواقع بكافة صعوباته بنظرة إيجابية مع الغفلة عن العمل على تجاوزها وإنكارها.
- ١٥- التفكير القائم على المنافسة والحرص على تجاوز الآخرين دون النظر للفروقات فيما بينهم.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وسيعرض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت المناخ المدرسي

١- دراسة الصافي (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة المناخ المدرسي بكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة أبها، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٣٤٠) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، وطلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لصالح طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المفتوح، كذلك عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المغلق في مستوى الطموح ودافعية الإنجاز.

٢- دراسة السبيعي (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين بيئة الصف الفيزيائية، وكل من التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات، والاتجاه نحو المدرسة، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٩٣) طالباً موزعة ما بين (٤٧) من بيئة تعليمية

غنية، و(٤٦) من بيئة تعليمية عادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في كل من الاتجاه نحو المدرسة ومفهوم الذات، بين طلاب المدارس ذات البيئة التعليمية الغنية، وطلاب المدارس ذات البيئة التعليمية العادية لصالح الطلاب الذين يدرسون في مدارس ذات بيئة تعليمية غنية، كذلك عدم وجود علاقة بين الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات وتحصيل الطلاب في كل من المدارس ذات البيئة التعليمية الغنية والمدارس ذات البيئة التعليمية العادية.

٣- دراسة (Vandiver, 2005)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدراك الطالب للمناخ المدرسي من جهة والتحصيل الإيجابي للطلاب من جهة أخرى، وطبقت الدراسة على كافة طلاب (١٥٠) مدرسة ثانوية من مدارس ولاية ميسوريا الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أداء طلاب المدارس التي حصلت على تقديرات مرتفعة على مقياس المناخ المدرسي، وتلك التي حصلت على تقديرات منخفضة على نفس المقياس، لصالح طلاب المدارس ذات التقديرات المرتفعة على مقياس المناخ المدرسي.

٤- دراسة (Smith, 2005)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي وتحصيل الطلاب في الأقسام الدراسية في مدارس ولاية كومنولث فرجينيا بأمريكا، وطبقت الدراسة على كافة طلاب (١٨٢٩) مدرسة من مدارس الولاية موزعة بين مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين المناخ المدرسي الإيجابي وبين ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب في مواد اللغة الإنجليزية، والتاريخ، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم.

٥- دراسة العمري (٢٠١٣)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ المدرسي وعلاقته بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وطبقت الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بلغت (٥٣٤) طالبة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠١) في درجات التفكير الإيجابي ودرجات التفكير السلبي لدى الطالبات تبعاً لنوع المناخ المدرسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠٣) في درجات التفكير الإيجابي ودرجات التفكير السلبي لدى الطالبات تعود إلى نوع التخصص الدراسي.

ثانياً: دراسات تناولت التفكير الإيجابي والسلبي

١- دراسة (Haveren, 2004)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الإيجابي وفق متغير الجنس لمصلحة الطلاب الذكور؛ إذ أظهرنا مستوى أفضل في التفكير الإيجابي مقارنة بالطالبات.

٢- دراسة (Munro, 2004)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي والإيجابي وسمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٤٢٠) طالباً وطالبة ممن يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتفائلون لديهم مستوى أكبر في التفكير الإيجابي مقارنة بالمتشائمين، بينما أظهر الطلبة المتشائمون مستوى أكبر في التفكير السلبي، وعدم وجود أثر لمتغير الجنس والتخصص في مستوى التفكير السلبي أو الإيجابي لدى عينة الدراسة على أنه قد أظهر الطلاب بشكل إجمالي ميلاً نحو التفكير الإيجابي.

٣- دراسة غانم (٢٠٠٥م)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية لدى طلاب وطالبات جامعة القدس بفلسطين، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في ارتفاع مستوى التفكير الإيجابي؛ وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التفكير الإيجابي والطلاب ذوي التفكير السلبي تعزى لكل من (التحصيل الأكاديمي، التخصص، مكان السكن، مستوى تعليم الوالدين وعملهما).

٤- دراسة (Paxton, 2008)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي والرغبة في الانتحار، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٨٥) مريضاً من مرضى المستشفى النفسي للمراهقين، بولاية كولومبيا بأمريكا الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٢ - ١٨) عاماً، موزعين ما بين من سبق وحاولوا الانتحار، ومن لم يسبق لهم ذلك، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ما بين سلبية التفكير والرغبة في الانتحار، كذلك عدم وجود فروق بين الذين حاولوا الانتحار سلفاً والذين لم يسبق لهم ذلك في مستوى التفكير السلبي.

٥- دراسة (Wong, 2012)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على كل من التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقتها بكل من الاضطراب النفسي والصحة النفسية والرضا عن الحياة، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٣٩٨) طالباً وطالبة من جامعة سنغافورة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الإيجابي والصحة النفسية والرضا عن الحياة، في مقابل وجود ارتباط إيجابي بين التفكير السلبي والاضطرابات النفسية كالتوتر والاكتئاب والغضب، وكذلك انخفاض مستوى الرضا عن الحياة.

النتيجة على الدراسات السابقة

يتبين من استعراض الدراسات السابقة وعددها (١٠) دراسات، أن هناك (٥) دراسات تناولت المناخ المدرسي، و(٥) دراسات تناولت نمط التفكير الإيجابي والسلبي، وقد أجريت تلك الدراسات المتعلقة بالمناخ المدرسي ما بين الفترة من (٢٠٠١م) إلى (٢٠١٦م)، بينما الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي والسلبي أجريت ما بين الفترة من (٢٠٠٤م) إلى (٢٠١٢م).

الدراسات الخاصة بالمناخ المدرسي

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من:

دراسة الصايفي (٢٠٠١) ودراسة السبيعي (٢٠٠٣) ودراسة (Vandiver, 2005) ودراسة (Smith, 2005) ودراسة العمري (٢٠١٣) في دراسة المناخ المدرسي. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة الصايفي (٢٠٠١) التي تناولت علاقة المناخ المدرسي بكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب بمحافظته أبعها، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة السبيعي (٢٠٠٣) التي تناولت العلاقة بين بيئة الصف الفيزيائية، وكل من التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Vandiver, 2005) التي تناولت العلاقة بين إدراك الطالب للمناخ المدرسي من جهة والتحصيل الإيجابي للطلاب من جهة أخرى، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Smith, 2005) التي تناولت العلاقة بين المناخ المدرسي وتحصيل الطلاب في الأقسام الدراسية في مدارس ولاية كومنولث فرجينيا بأمريكا، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة العمري (٢٠١٣) التي تناولت المناخ المدرسي وعلاقته بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف.

الدراسات الخاصة بالتفكير الإيجابي والسلبي

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من:

دراسة (Haveren, 2004)، ودراسة (Munro, 2004)، ودراسة غانم (٢٠٠٥م)، ودراسة (Paxton, 2008)، ودراسة (Wong, 2012). وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Haveren, 2004)، التي تناولت مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Munro, 2004)، التي تناولت العلاقة بين التفكير السلبي والإيجابي وسمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظته عفيف.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة غانم (٢٠٠٥م)، التي تناولت مستوى التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية لدى طلاب وطالبات جامعة القدس بفلسطين، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Paxton, 2008)، التي تناولت العلاقة بين التفكير السلبي والرغبة في الانتحار، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Wong, 2012)، التي تناولت التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقتها بكل من الاضطراب النفسي والصحة النفسية والرضا عن الحياة، بينما الدراسة الحالية تناولت أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

وقد استفاد الباحث كثيراً من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري لدراسته، وكذلك في المنهجية التي استخدم فيها مقياساً معدياً سلفاً، ومقياس من إعداد الباحث، الذي تناول نمط التفكير الإيجابي والسلبي، حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بعض فقرات المقياس لتتوافق مع أهداف وتساؤلات الدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي عن طريق استخدام المسح الاجتماعي لوصف أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؛ إذ إن أسلوب المسح الاجتماعي يعني إجراء الدراسة العلمية لظروف المجتمع وحاجاته لتقديم برنامج إنشائي للإصلاح الاجتماعي، فضلاً عن وصف ومقارنة الظروف كما هي في الواقع، ويتميز المسح الاجتماعي بمميزات عدة من بينها سهولة تطبيقه، وتعدد مجالات التطبيق، كما يمد الباحث بقدر وفير من المعلومات والبيانات الأساسية التي ترسم صورة عامة للمشكلة أو الظاهرة محور البحث (العساف، ٢٠٠٠).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة عفيف خلال عام ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ، ويقدر عددهم بحسب إحصائية إدارة التعليم بمحافظة عفيف بـ (٨٦٠) طالباً وطالبة وفق الجدول التالي:

جدول (١). مجتمع الدراسة.

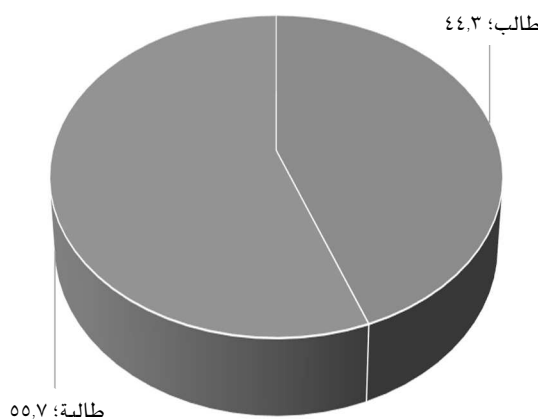
بنات				المدرسة	بنين				المدرسة	
أدبي		علمي			أدبي		علمي			
ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	المرحلة الدراسية	ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	المرحلة الدراسية	
٢٣	١٢	٣٣	٣١	الثانوية الأولى	٢٢	١٤	٥٦	٦٢	ثانوية عفيف	
٢٤	١٥	٣٤	٢١	الثانوية الثانية	-	-	٦٤	٧١	ثانوية القدس	
٢١	١٤	٣٠	٢٦	الثانوية الثالثة	-	-	٤٤	٥٢	ثانوية الجزيرة	
١٧	٢٤	٢٣	٢٨	الثانوية الرابعة	٨	١٣	-	-	ثانوية تحفيظ القرآن	
١٠	١٦	٢٢	٣١	الثانوية الخامسة						
٤٥٤				المجموع	٤٠٦				المجموع	
٨٦٠										المجموع الكلي

حيث قام الباحث بمسح شامل لمجتمع الدراسة باستثناء طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؛ وذلك لعدم وضوح تخصصهم وعدم تشكل المناخ المدرسي بالنسبة لهم، والاكتفاء بطلاب وطالبات الصف الثاني والثالث ثانوي جميعاً البالغ عددهم (٨٦٠) طالباً وطالبة، حيث تم توزيع (٨٦٠) استبانة على مجتمع الدراسة من الجنسين (ذكور، إناث)، عاد منها (٨٠٧) استبانة، وذلك نسبة لغياب بعض الطلاب عن المدرسة لأسباب مختلفة، وبعد فرز الاستبانات استبعد الباحث (١٥) استبانة نسبة لعدم تعبئتها التعبئة الكاملة من قبل المبحوثين، ليتبقى (٧٩٢) استبانة، تمثل المجتمع الكلي للدراسة الحالية، وجاءت خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لما يلي:

أ- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للجنس:

جدول (٢). توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للجنس.

م	الجنس	العدد	النسبة
١	ذكر	٣٥١	٤٤,٣
٢	أنثى	٤٤١	٥٥,٧
	المجموع	٧٩٢	١٠٠%



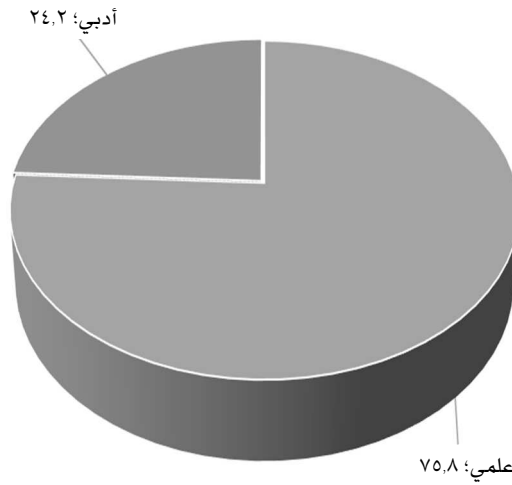
شكل (١). يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.

حيث يتضح من نتائج الجدول (٢) والشكل (١) أن الأكثرية من المبحوثين من الطالبات؛ حيث بلغت نسبتهن (٥٥,٧٪) مقابل نسبة بلغت (٤٤,٣٪) للطلاب.

ب- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص:

جدول (٣). توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص.

م	التخصص	العدد	النسبة
١	علمي	٦٠٠	٧٥,٨
٢	أدبي	١٩٢	٢٤,٢
	المجموع	٧٩٢	١٠٠٪

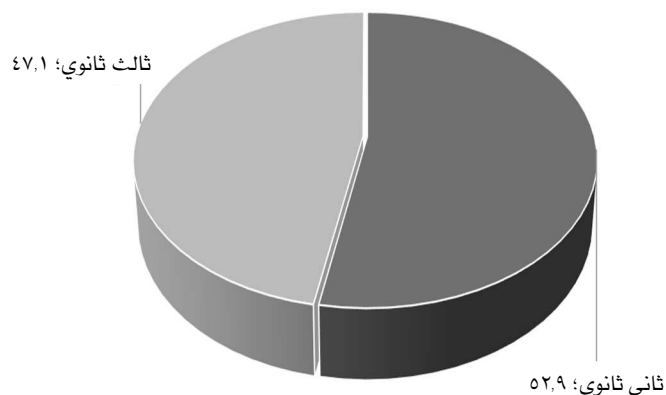


تبين نتائج الجدول (٣) والشكل (٢) أن الغالبية من المبحوثين من طلاب المرحلة الثانوية تخصصهم علمي، حيث بلغت نسبة ذلك (٧٥,٨٪) مقابل نسبة بلغت (٢٤,٢٪) للطلاب الذين تخصصهم أدبي.

ج- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية:

جدول (٤). توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية.

م	المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
١	ثاني ثانوي	٤١٩	٥٢,٩
٢	ثالث ثانوي	٣٧٣	٤٧,١
	المجموع	٧٩٢	١٠٠٪



شكل (٣). يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية.

تبين نتائج الجدول (٤) والشكل (٣) أن الأكثرية من المبحوثين من طلاب المرحلة الثانوية يدرسون في الصف الثاني، حيث بلغت نسبة ذلك (٥٢,٩%) مقابل نسبة بلغت (٤٧,١%) للطلاب الذين هم في الصف الثالث الثانوي.

أداة الدراسة

للتحقق من أهداف البحث استخدم الباحث مقياسين، الأول: مقياس المناخ المدرسي، واعتمد الباحث مقياس (الصافي، ٢٠١١) لمناسبته للبيئة السعودية، الثاني: مقياس نمطي التفكير الإيجابي والسلبي من إعداد الباحث.

أولاً: مقياس المناخ المدرسي، ويتكون المقياس من (٤٨) عبارة، تقيس المناخ المدرسي من خلال بعدين (مناخ مدرسي مفتوح، مناخ مدرسي مغلق)، و(٢٤) عبارة موجبة، و(٢٤) عبارة سالبة وفقاً لمقياس ثنائي (ينطبق = ١، لا ينطبق = ٠) وهذا في حال العبارات الموجبة، بينما تكون العبارات السالبة على العكس من ذلك (ينطبق = صفر، لا ينطبق = واحد)، وبذلك فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هي (٤٨) درجة، بينما تكون أقل درجة صفر، وتمثل الدرجة المرتفعة على هذا المقياس المناخ المفتوح، بينما تمثل الدرجة المنخفضة المناخ المغلق.

ثانياً: مقياس التفكير الإيجابي والسلبي:

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات النفسية التي تناولت مفهوم التفكير الإيجابي والسلبي، وكذلك الاطلاع على المقاييس العربية والنفسية المعدة لقياس نمطي التفكير الإيجابي والسلبي والاستفادة منها في إعداد

مقياس يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، حيث يتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٤) عبارة، قام الباحث بعرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس؛ حيث تم إجراء التعديلات من حذف وتعديل صياغة بحسب ملاحظات المحكمين، بحيث أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين (٤٠) عبارة، منها (٢٠) عبارة موجبة وهي (١، ٤، ٥، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٣٩)، و (٢٠) عبارة سالبة وهي (٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٤٠)، جاءت وفقاً لأربعة للأبعاد التالية (بعد التفاضل والتشاؤم وفقراته ١ - ١٠، وبعد مواجهة المشكلات وفقراته ١١ - ٢٠، وبعد الواقعية واللاواقعية وفقراته ٢١ - ٣٠، وبعد المرونة والتصلب وفقراته ٣١ - ٤٠)، وتم تحديد الاستجابة على العبارات من خلال نموذج رباعي وهي (أوافق بشدة = ٤، أوافق = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١)، وهذا في حال العبارات الإيجابية، أما في حال عبارات السلبية فتكون (أوافق بشدة = ١، أوافق = ٢، لا أوافق = ٣، لا أوافق بشدة = ٤).

صدق المقياس

بالنسبة لصدق مقياس المناخ المدرسي فقد أشارت دراسة (الصايفي، ٢٠١١) إلى أن جميع فقراته تمتعت بخصائص الاختبار الجيد، فقد كانت جميع معاملات الارتباط لفقراته دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تم التحقق من الصدق لمقياس الصايفي كذلك بطريقة صدق المقارنة الطرفية، حيث تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الإربعاء الأعلى والأدنى وكانت قيمة ت = (٨,٣١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). كما بلغت قيمة الثبات لمقياس الصايفي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٥)، وهي تمثل قيمة الثبات المتعارف عليه علمياً.

وبما أن مجتمع الدراسة الحالية يختلف عن مجتمع دراسة (الصايفي، ٢٠١١) وبغرض التأكد من صدق مقياسي المناخ المدرسي، ومقياس التفكير الإيجابي والسلبي، أجرى الباحث صدق الاتساق الداخلي عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وبلغ عددهم (٥٠) طالباً (Pilot Study)، بواقع ٢٥ طالباً و ٢٥ طالبة، وكانت غالبية معاملات الارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل، وهذا يدل على الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات أداتي الدراسة والجداول التالية تبين تفاصيل ذلك:

جدول (٥). (٥٠=ن) اختبار صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس المناخ المدرسي ودرجة كل عبارة تنتمي له.

م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة	م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
١	البعد الأول: المناخ المدرسي المفتوح	٠,٣٢٤❖	٠,٠٥	٢	البعد الثاني: المناخ المدرسي المغلق	٠,٣٥٣❖	٠,٠٥
٣		٠,٤٤٦❖❖	٠,٠١	٦		٠,٤٢٤❖❖	٠,٠١
٤		٠,٤١٦❖❖	٠,٠١	١٠		٠,٤٦٠❖❖	٠,٠١
٥		٠,٤٨٣❖❖	٠,٠١	١١		٠,٣٣٥❖	٠,٠٥
٧		٠,٤٣٦❖❖	٠,٠١	١٢		٠,٣٣١❖	٠,٠٥
٨		٠,٤٥٨❖❖	٠,٠١	١٣		٠,٤٦١❖❖	٠,٠١
٩		٠,٤٦٦❖❖	٠,٠١	١٤		٠,٤٤٤❖❖	٠,٠١
١٨		٠,٤١٨❖❖	٠,٠١	١٥		٠,٤٦٤❖❖	٠,٠١
٢٠		٠,٣٠١❖❖	٠,٠٥	١٦		٠,٥٥٨❖❖	٠,٠١
٢١		٠,٣٧١❖❖	٠,٠٥	١٧		٠,٤٧٩❖❖	٠,٠١
٢٢		٠,٤٤٣❖❖	٠,٠١	١٩		٠,٥٤٦❖❖	٠,٠١
٢٣		٠,٤٢٦❖❖	٠,٠١	٢٤		٠,٤٥٥❖❖	٠,٠١
٣٠		٠,٤٠٥❖❖	٠,٠١	٢٥		٠,٣٩٨❖❖	٠,٠٥
٣٣		٠,٤٢٩❖❖	٠,٠١	٢٦		٠,٣٧١❖	٠,٠٥
٣٤		٠,٤٣٤❖❖	٠,٠١	٢٧		٠,٣٧٤❖	٠,٠٥
٣٥		٠,٤٠٩❖❖	٠,٠١	٢٨		٠,٣٦٢❖	٠,٠٥
٣٦		٠,٤٣٠❖❖	٠,٠١	٢٩		٠,٤٥٨❖❖	٠,٠١
٣٧		٠,٣٤٣❖	٠,٠٥	٣١		٠,٥٠٩❖❖	٠,٠١
٣٨		٠,٣٣٥❖	٠,٠٥	٣٢		٠,٣٥٦❖	٠,٠٥
٣٩		٠,٣٣٠❖	٠,٠٥	٤٠		٠,٤٩٢❖❖	٠,٠١
٤١		٠,٤٣٠❖❖	٠,٠١	٤٣		٠,٤٩٧❖❖	٠,٠١
٤٢		٠,٤٥١❖❖	٠,٠١	٤٦		٠,٣٦٩❖	٠,٠٥
٤٤		٠,٤٥٥❖❖	٠,٠١	٤٧		٠,٤١٢❖❖	٠,٠١
٤٥		٠,٣٧٤❖❖	٠,٠٥	٤٨		٠,٤٩٨❖❖	٠,٠١

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل ❖ دالة عند مستوى (٠,٠٥)

❖ معامل الارتباط: هو معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لمقياس المناخ المدرسي في بعديه، المناخ المدرسي المفتوح، والمناخ المدرسي المغلق، وبين المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتسم بمعامل صدق عالٍ وجاهزيتها للتطبيق الميداني.

جدول (٦). (ن=٥٠) اختبار صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي والسلبي ودرجة كل عبارة تنتمي له.

م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة	م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
١	البعد الأول: التفاضل والتشائم	٠,٤٥٤❖❖	٠,٠١	٢١	البعد الثالث: الواقعية واللاواقعية	٠,٣٥٩❖	٠,٠٥
٢		٠,٤٠٣❖❖	٠,٠١	٢٢		٠,٤٤٧❖❖	٠,٠١
٣		٠,٤٥٣❖❖	٠,٠١	٢٣		٠,٦٦١❖❖	٠,٠١
٤		٠,٤٠٩❖❖	٠,٠١	٢٤		٠,٤٣٢❖❖	٠,٠١
٥		٠,٤٠٤❖❖	٠,٠١	٢٥		٠,٤٣١❖❖	٠,٠١
٦		٠,٤٠٧❖❖	٠,٠١	٢٦		٠,٤٤٤❖❖	٠,٠١
٧		٠,٤١٢❖❖	٠,٠١	٢٧		٠,٤٥٠❖❖	٠,٠١
٨		٠,٥٩٩❖❖	٠,٠١	٢٨		٠,٤٨١❖❖	٠,٠١
٩		٠,٦٠٦❖❖	٠,٠١	٢٩		٠,٥٢٠❖❖	٠,٠١
١٠		٠,٤٢٣❖❖	٠,٠١	٣٠		٠,٥٠٠❖❖	٠,٠١
١١	البعد الثاني: مواجهة المشكلات	٠,٥٨٠❖❖	٠,٠١	٣١	البعد الرابع: المرونة والتصلب	٠,٤٧٨❖❖	٠,٠١
١٢		٠,٤٣٣❖❖	٠,٠١	٣٢		٠,٤٣٥❖❖	٠,٠١
١٣		٠,٤٤٦❖❖	٠,٠١	٣٣		٠,٤٥٢❖❖	٠,٠١
١٤		٠,٤٥٣❖❖	٠,٠١	٣٤		٠,٤٠٣❖❖	٠,٠١
١٥		٠,٤٨١❖❖	٠,٠١	٣٥		٠,٤٠٩❖❖	٠,٠١
١٦		٠,٤٨٧❖❖	٠,٠١	٣٦		٠,٤٠٧❖❖	٠,٠١
١٧		٠,٤٣٣❖❖	٠,٠١	٣٧		٠,٥٩٩❖❖	٠,٠١
١٨		٠,٤٧١❖❖	٠,٠١	٣٨		٠,٥٠٦❖❖	٠,٠١
١٩		٠,٤٥٢❖❖	٠,٠١	٣٩		٠,٤٨٠❖❖	٠,٠١
٢٠		٠,٤٩١❖❖	٠,٠١	٤٠		٠,٣٤٦❖	٠,٠١

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل ❖ دالة عند مستوى (٠,٠٥).

❖ معامل الارتباط: هو معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لمقياس التفكير الإيجابي والسلبي في أبعاده الأربعة، دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتسم بمعامل صدق عالٍ وجاهزيتها للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على نفس النتائج لو أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد، ومن أشهر المعادلات المستخدمة لقياس الثبات الداخلي هو معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول التالي يبين ثبات مقياسي الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول (٧). (ن=٥٠) معامل الثبات لمقياسي الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد العبارات	قيمة ألفا
مقياس المناخ المدرسي	٤٨	٠,٨١
مقياس التفكير الإيجابي والسلبي	٤٠	٠,٧٩

يوضح الجدول (٧) أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس المناخ المدرسي هي (٠,٨١) في حين بلغت قيمة ألفا لمقياس التفكير الإيجابي والسلبي (٠,٧٩)، وتعد هذه القيم جيدة ومطمئنة جداً لثبات أداتي الدراسة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل:

١- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة.
٢- المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٣- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح تشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

٤- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة أثر العلاقة بين متغيرات الدراسة الرئيسية.

٥- تم استخدام اختبار (T.test) لمعرفة العلاقة بين متغيرين.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: "ما واقع المناخ المدرسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟"

جدول (٨). استجابات المبحوثين لمعرفة واقع المناخ المدرسي لديهم.

م	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة	الترتيب
١	المناخ المدرسي المفتوح	٧٩٢	٠,٦٨٧٢	٠,١٩٧٥٤	٪٧١	١
٢	المناخ المدرسي المغلق	٧٩٢	٠,٢٨١٣	٠,١٩٢٥١	٪٢٩	٢

يتضح من نتائج الجدول (٨) أن المناخ المدرسي السائد لدى أفراد مجتمع الدراسة هو المناخ المدرسي المفتوح؛ حيث بلغت النسبة الموزونة لذلك (٪٧١)، مقابل نسبة بلغت (٪٢٩) للمناخ المدرسي المغلق، أي يمكن القول: إن ثلثي

المناخ المدرسي السائد هو مناخ مفتوح، بينما يرى ثلث أفراد مجتمع الدراسة أن المناخ المدرسي الحالي هو مناخ مغلق.

ويرى الباحث أن النظرة للمناخ المدرسي هي عملية نسبية تختلف من شخص لآخر باختلاف بيئة الحياة المدرسية، فالعلاقة مع الزملاء والمعلمين ومديري المدارس والأسلوب التعليمي السائد في المدرسة يحدد بدرجة كبيرة تفاعل المتعلم نحو البيئة المدرسية، فالمناخ المفتوح أو المغلق يتحدد بحسب تفاعل الطالب مع البيئة المدرسية بالإيجاب أو السلب، فالتفاعل الإيجابي يمهّد للمناخ المفتوح، والعكس، أي إن المناخ السلبي من وجهة نظر الطالب يعود لتفاعله السلبي مع البيئة المدرسية، ولعله في هذا الاتجاه أشارت النظرية الاجتماعية؛ أن لكل سلوك إنساني بين مجموعة من الأفراد نسقاً اجتماعياً يحفز لظهور الفعل والسلوك، والهدف من ذلك النسق هو إشباع حاجات الأفراد، وبالتالي يرى بارسونز أن العلاقات الاجتماعية ما هي إلا أنساق اجتماعية متأثرة بالنمط الثقافي السائد في ذلك المجتمع، كما تؤكد نظرية بارسونز أنه لا بد من وجود أهداف لكل نسق يسعى الأفراد إلى تحقيقه من خلال أدائهم لوظائف معينة، بحيث تؤدي هذه الوظائف إلى تحقيق التوازن بين أجزاء النسق الاجتماعي، وبالتالي فإن المدرسة عبارة عن نسق اجتماعي، يهدف إلى إشباع حاجات الأفراد التربوية والتعليمية، كما أن علاقات التفاعل بين الطلاب والمعلمين والإداريين تحدد شكل المناخ المدرسي، وعلى ضوء هذه العلاقات التي قد تكون سلبية أو إيجابية يمكن وصف المناخ المدرسي بأنه مناسب أو غير مناسب، لأداء الأدوار المنوطة بالأفراد المتفاعلين فيها.

كما تشير النظرية البيروقراطية إلى أن المناخ المدرسي الذي يسوده الأسلوب الإداري البيروقراطي، يتسم بكونه مناخاً ملتزماً باللوائح والقوانين وتنفيذها حرفياً، لكنه لا يراعي العلاقات الاجتماعية والإنسانية، وبالتالي فإن هذا يعارض مفهوم المناخ الإيجابي المفتوح، الذي يركز على العلاقات الاجتماعية ويراعيها، وتشارك الإدارة فيه بقية أفرادها مسؤولية اتخاذ القرارات، وهو ما يعني أن هذه النظرية توافق إلى حد ما خصائص المناخ السلبي المغلق، من حيث تركيزها على العمل أكثر من الأشخاص.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإيجابي ودرجات التفكير السلبي لدى الطالبات تبعاً لنوع المناخ المدرسي السائد، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Vandiver, 2005) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في أداء طلاب المدارس التي حصلت على تقديرات مرتفعة على مقياس المناخ المدرسي، وتلك التي حصلت على تقديرات منخفضة على نفس المقياس، لصالح طلاب المدارس ذات التقديرات المرتفعة على مقياس المناخ المدرسي.

نتائج السؤال الثاني: " ما نمط التفكير السائد (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

بمحافظة عفيف؟

جدول (٩). استجابات أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة نوع نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لديهم.

م	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة	الترتيب
١	التفاؤل والتشاؤم	٧٩٢	٢,٥	٠,٣٦٦٥٢	٪٦٢,٢	٤
٢	مواجهة المشكلات	٧٩٢	٢,٧	٠,٣٩٨٨٥	٪٦٦,٨	٢
٣	الواقعية واللاواقعية	٧٩٢	٢,٩	٠,٣٨٩٥٨	٪٧٢,٥	١
٤	المرونة والتصلب	٧٩٢	٢,٦	٠,٣٨٢٩٩	٪٦٤,٦	٣

يتضح من نتائج الجدول (٩) أن نوع نمط التفكير السائد لدى أفراد مجتمع الدراسة هو الواقعية واللاواقعية؛ حيث بلغت النسبة الموزونة لذلك (٪٧٢,٥)، يليه نمط تفكير مواجهة المشكلات بنسبة موزونة بلغت (٪٦٦,٨)، وفي الترتيب الثالث أتى نمط تفكير المرونة والتصلب بنسبة موزونة بلغت (٪٦٤,٦)، وأخيراً أتى نمط تفكير التفاؤل والتشاؤم بنسبة موزونة بلغت (٪٦٢,٢).

ويرى الباحث أن نمط التفكير لدى الفرد يعود لقناعاته الفكرية في المقام الأول وإشباع حاجاته في البيئة المدرسية التي يعيش فيها، فالضبط الانفعالي لدى الفرد وحسب التعلم المعرفي وسلوك الفرد في تفاعله مع الآخرين وكذلك تفاؤله الشخصي يوجه الفرد نحو نمط تفكيره.

وفي هذا الصدد أشارت نظرية كارول روجرز (Carl Rogers) إلى أن قدرة الفرد على إدراك الأمور والحكم عليها إيجابياً أو سلبياً وفقاً لطبيعة تفاعله مع الموقف المدرك، وفي هذا اتفاق مع ما جاء به علم النفس الإيجابي على وجه العموم، والتفكير بشكله الإيجابي أو السلبي على وجه الخصوص، أما نظرية ماسلو، فقد ركزت على الجوانب الإنسانية والإيجابية في الفرد، وذلك من خلال هرم الحاجات الإنسانية، التي ينبغي للفرد إشباعها، والتي رتبها ماسلو وفقاً للتالي (الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الانتماء والحب، حاجات التقدير والاحترام، حاجات تحقيق الذات)، ويرى ماسلو أنه من الضروري إشباع هذه الحاجات وفقاً لهذا التسلسل، حتى يتحقق للفرد الصحة النفسية، وأنه في حال عدم إشباعها يصبح الفرد عرضة للإحباط والتوتر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Wong, 2012) التي أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الإيجابي والصحة النفسية والرضا عن الحياة، في مقابل وجود ارتباط إيجابي بين التفكير السلبي والاضطرابات النفسية كالتوتر والاكتئاب والغضب، وكذلك انخفاض مستوى الرضا عن الحياة.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Munro, 2004) التي بينت أن الطلبة المتفائلين لديهم مستوى أكبر في التفكير الإيجابي مقارنة بالمتشائمين، بينما أظهر الطلبة المتشائمون مستوى أكبر في التفكير السلبي، كما تتفق مع نتائج دراسة (Paxton, 2008) التي بينت وجود علاقة موجبة ما بين سلبية التفكير والرغبة في الانتحار.

نتائج السؤال الثالث: "ما علاقة المناخ المدرسي بنمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟"

جدول (١٠). يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة المناخ المدرسي بنوع نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى مجتمع الدراسة.

المتغيرات	مناخ - مفتوح	مناخ - مغلق	التفكير	التفاؤل	مواجهة - المشكلات	الواقعية	المرونة
مقياس المناخ المدرسي	مناخ مدرسي مفتوح	معامل الارتباط مستوى الدلالة	١				
	مناخ مدرسي مغلق	معامل الارتباط مستوى الدلالة	١				
مقياس التفكير الإيجابي والسلبي	التفاؤل والتشاؤم	معامل الارتباط مستوى الدلالة	٠,٠٧٧	- ٠,٠٥٩	٠,٥٩١	١	
	مواجهة المشكلات	معامل الارتباط مستوى الدلالة	- ٠,٠١٢	٠,٠٠٥	٠,٦٦٦	٠,٠٧٥	١
	الواقعية واللاواقعية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	٠,٠٥٨	- ٠,١٠٩	٠,٤٧٥	- ٠,١١٥	١
	المرونة والتصلب	معامل الارتباط مستوى الدلالة	٠,٠٥٤	- ٠,٠٥٣	٠,٨٠٢	٠,٥٧٨	١
		معامل الارتباط مستوى الدلالة	٠,١٢٧	٠,١٣٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٢٣
		العدد	٧٩٢	٧٩٢	٧٩٢	٧٩٢	٧٩٢

♦♦ دالة عند مستوى (٠,٠١) ♦ دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يوضح الجدول (١٠) علاقة المناخ المدرسي بنوع نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) لدى مجتمع الدراسة، وتبين من خلاله وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي المفتوح وبعد التفاؤل والتشاؤم، وكانت العلاقة إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٣) أي إن التفاؤل والتشاؤم متربط بالمناخ المدرسي المفتوح بمعنى أن المناخ المدرسي المفتوح يؤثر إيجاباً على نمط التفكير في بعد التفاؤل والتشاؤم.

كما تبين كذلك وجود علاقة سالبة بين المناخ المدرسي المغلق وبعد الواقعية واللاواقعية، أي إن المناخ المغلق مرتبط سلباً ببعد الواقعية واللاواقعية، أي إن اللاواقعية تتأثر بالمناخ المدرسي المغلق، فكلما كان المناخ المدرسي مغلقاً تأثرت وقاعة الفرد تبعاً لذلك.

وبشكل عام يمكن القول: إن المناخ المدرسي يرتبط بنوع التفكير الإيجابي والسلبي لدى أفراد مجتمع الدراسة، فكلما كان المناخ المدرسي مفتوحاً كان نوع التفكير إيجابياً، وكلما كان المناخ المدرسي مغلقاً كان نوع التفكير سلبياً.

ولعل هذه النتيجة تشير إلى ما تناولته نظريات الصراع الاجتماعي التي ترى أن الصراع ينشأ في أي مجتمع كبيراً كان أم صغيراً، نتيجة وجود طبقتين، إحداها المسيطرة والأخرى خاضعة، وأنه كلما ازداد ضغط الطبقة المسيطرة، ازداد الصراع في ذلك المجتمع، وبالنظر إلى المجتمع المدرسي، يمكن القول: إن الصراع ينشأ غالباً في تلك المدارس التي يتسم المناخ فيها بخصائص المناخ المغلق الذي تسيطر فيه الطبقات العليا كالإدارة والمعلمين في عمليات اتخاذ القرار، بينما يطلب من الطلاب القبول والإذعان، دون إتاحة الفرصة للنقاش لهم وتبرير تصرفاتهم، وإمكانية تنمية العلاقات السليمة، ويؤكد ماركس أنه يمكن التقليل من هذا الصراع من خلال إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة وتعريف كافة أفراد المجتمع بحقوقهم وواجباتهم.

وأشارت نظرية النسق الاجتماعي لبارسونز إلى أن لكل سلوك إنساني بين مجموعة من الأفراد نسقاً اجتماعياً يحفز لظهور الفعل والسلوك، والهدف من ذلك النسق هو إشباع حاجات الأفراد، وبالتالي يرى بارسونز أن العلاقات الاجتماعية ما هي إلا أنساق اجتماعية متأثرة بالنمط الثقافي السائد في ذلك المجتمع.

ولعل نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة الصاي (٢٠٠١) التي بينت وجود فروق بين طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، وطلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لصالح طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المفتوح، كذلك عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المغلق في مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، كما تتفق مع نتائج دراسة فانديفر (Vandiver, 2005) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في أداء طلاب المدارس التي حصلت على تقديرات مرتفعة على مقياس المناخ المدرسي، وتلك التي حصلت على تقديرات منخفضة على نفس المقياس، لصالح طلاب المدارس ذات التقديرات المرتفعة على مقياس المناخ المدرسي.

كما أشارت نتائج دراسة مونرو (Munro, 2004) التي أوضحت أن الطلبة المتفائلين لديهم مستوى أكبر في التفكير الإيجابي مقارنة بالمتشائمين، بينما أظهر الطلبة المتشائمون مستوى أكبر في التفكير السلبي، كما تتفق مع نتائج دراسة ونج (Wong, 2012) التي بينت وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الإيجابي والصحة النفسية والرضا عن الحياة، في مقابل وجود ارتباط إيجابي بين التفكير السلبي والاضطرابات النفسية كالتوتر والاكتئاب والغضب، وكذلك انخفاض مستوى الرضا عن الحياة.

نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد مقياس المناخ المدرسي وأبعاد مقياس نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) لدى مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير (المرحلة الدراسية، الجنس، التخصص (أدبي - علمي)؟"

أ- الفروق وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (١١). اختبار (T-test) لمعرفة الفروق في المناخ المدرسي وأثره في تكوين نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس المناخ المدرسي	ذكر	٣٥١	٠,٦٨٢٣	٠,٢٠١٣٤	- ٠,٦٢٣	٠,٧١٩
	أنثى	٤٤١	٠,٦٩١١	٠,١٩٤٦١		
	ذكر	٣٥١	٠,٢٨٣٥	٠,١٩٨٠٠	٠,٢٨٣	٠,٥٨٧
	أنثى	٤٤١	٠,٢٧٩٦	٠,١٨٨٢٤		
مقياس نمط التفكير الإيجابي السلبي	ذكر	٣٥١	٢,٤٨٣١	٠,٣٦٠٣٥	- ٠,٤٣٩	٠,٧٠٨
	أنثى	٤٤١	٢,٤٩٤٧	٠,٣٧١٦٩		
	ذكر	٣٥٠	٢,٦٦٢٠	٠,٤٠٣٣٤	- ٠,٥٣٥	٠,٧٧٥
	أنثى	٤٤٠	٢,٦٧٧٣	٠,٣٩٥٥٨		
	ذكر	٣٥٠	٢,٩١٠٩	٠,٣٨٠٠٧	٠,٦١٥	٠,٤٢٠
	أنثى	٤٤٠	٢,٨٩٣٧	٠,٣٩٧٢٤		
	ذكر	٣٥١	٢,٥٧٤١	٠,٣٧١٥١	- ٠,٥٣١	٠,٤٩٢
	أنثى	٤٤١	٢,٥٨٨٧	٠,٣٩٢١٨		

يوضح الجدول (١١) اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في المناخ المدرسي وأثره في تكوين نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمتغير الجنس، وتبين من خلاله عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس المناخ المدرسي ببعديه المفتوح والمغلق، وعدم وجود فروق كذلك في مقياس نمط التفكير الإيجابي والسلبي في أبعاده الأربع يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، بمعنى أن أفراد مجتمع الدراسة من الجنسين متفقون في استجاباتهم نحو مقياس المناخ المدرسي ونمط التفكير؛ الأمر الذي لم يستوجب وجود فروق دالة إحصائية بينهم، ويرى الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين في مقياس المناخ ومقياس نمط التفكير تقارب أساليب التنشئة للجنسين في المجتمع، سواء الأسرية أو المدرسية من خلال استخدام وسائل التواصل المتاحة للجنسين أضعفت الفروق والاهتمامات بين الجنسين، وأصبحت سلوكياتهم متشابهة إلى حد ما، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مونرو (Munro, 2004) التي بينت عدم وجود أثر لمتغير الجنس والتخصص في مستوى التفكير السلبي أو الإيجابي لدى مجتمع الدراسة، إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة (Haveren, 2004) التي بينت وجود فروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الإيجابي وفق متغير الجنس لمصلحة الطلاب الذكور؛ إذ أظهروا مستوى أفضل في التفكير الإيجابي مقارنة بالطالبات.

ب- الفروق وفقاً لمتغير التخصص

جدول (١٢). اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في المناخ المدرسي وأثره في تكوين نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمتغير التخصص.

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس المناخ المدرسي	مناخ مدرسي مفتوح	علمي	٠,٦٨٩٢	٠,١٩٠٩٦	٠,٥٠٣	٠,٠٩٢
		أدبي	٠,٦٨١٠	٠,٢١٧٢٧		
	مناخ مدرسي مغلق	علمي	٠,٣٧٥٨	٠,١٨٦٦٨	١,٤١٤ -	٠,٢٣٨
		أدبي	٠,٢٩٨٤	٠,٢٠٩٣١		
مقياس نمط التفكير الإيجابي السلبي	التفاؤل والتشاؤم	علمي	٢,٤٩٣٩	٠,٣٦٣٩٠	٠,٥٨٣	٠,٨٤٥
		أدبي	٢,٤٧٦١	٠,٣٧٥٢٣		
	مواجهة المشكلات	علمي	٢,٦٦٧٧	٠,٣٩٨١٦	٠,٣٥٩ -	٠,٩٢٢
		أدبي	٢,٦٧٩٥	٠,٤٠١٩٣		
	الواقعية واللاواقعية	علمي	٢,٩٠٣٠	٠,٣٨٦٠٧	٠,٢١٥	٠,٦٧٣
		أدبي	٢,٨٩٦١	٠,٤٠١٢٩		
	المرونة والتصلب	علمي	٢,٥٧٧٣	٠,٣٨١٢٣	٠,٦٤٢ -	٠,٩٦٢
		أدبي	٢,٥٩٧٧	٠,٣٨٩٠٥		

يوضح الجدول (١٢) اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في المناخ المدرسي وأثره في تكوين نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمتغير التخصص، وتبين من خلاله عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس المناخ

المدرسي ببعديه المفتوح والمغلق، وعدم وجود فروق كذلك في مقياس نمط التفكير الإيجابي والسلبي في أبعاده الأربع يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، بمعنى أن أفراد مجتمع الدراسة بمختلف تخصصاتهم متفقون في استجاباتهم نحو مقياس المناخ المدرسي ونمط التفكير؛ الأمر الذي لم يستوجب وجود فروق دالة إحصائية بينهم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية؛ إذ إن المناخ المدرسي يعود للبيئة والسلوك السائد في بيئة المدارس الثانوية، وبالتالي عدم وجود فروق يؤدي إلى أن هناك انطباعاً سائداً متفقاً عليه من قبل المبحوثين، واتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة غانم (٢٠٠٥م) التي بينت عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التفكير الإيجابي والطلاب ذوي التفكير السلبي يعزى لمتغير التخصص.

ج- الفروق وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

جدول (١٣). اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في المناخ المدرسي وأثره في تكوين نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية.

المتغيرات	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس المناخ المدرسي	مناخ مدرسي مفتوح	ثاني ثانوي	٠,٦٩١٠	٠,١٩٥٤٣	٠,٥٧٣	٠,٥٩٣
	ثالث ثانوي	٣٧٣	٠,٦٨٣٠	٠,٢٠٠٠٧		
	مناخ مدرسي مغلق	ثاني ثانوي	٠,٢٧٦٤	٠,١٩١٢٢	٠,٧٦٧ -	٠,٩٧٠
	ثالث ثانوي	٣٧٣	٠,٢٨٦٩	٠,١٩٤٠٧		
مقياس نمط التفكير الإيجابي والسلبي	التفاضل والتشاور	ثاني ثانوي	٢,٤٩٣٩	٠,٣٦٠٧٣	٠,٣٥١	٠,٧٦٧
	ثالث ثانوي	٣٧٣	٢,٤٨٤٧	٠,٣٧٣٣٤		
	مواجهة المشكلات	ثاني ثانوي	٢,٦٦٢٦	٠,٤٠٢١٨	٠,٥٩٦ -	٠,٦٩٩
	ثالث ثانوي	٣٧٢	٢,٦٧٩٥	٠,٣٩٥٤٤		
	الواقعية واللاواقعية	ثاني ثانوي	٢,٩١١٥	٠,٣٧٥٤٢	٠,٧٧٣	٠,٢٣٠
	ثالث ثانوي	٣٧٢	٢,٨٩٠٠	٠,٤٠٥١٠		
	المرونة والتصلب	ثاني ثانوي	٢,٥٧٥٢	٠,٣٧٥٩٩	٠,٥٤٦ -	٠,٥٥١
	ثالث ثانوي	٣٧٣	٢,٥٩٠١	٠,٣٩١٠٦		

يوضح الجدول (١٣) اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في المناخ المدرسي وأثره في تكوين نمط التفكير (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، وتبين من خلاله عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس المناخ المدرسي ببعديه المفتوح والمغلق، وعدم وجود فروق كذلك في مقياس نمط التفكير الإيجابي والسلبي في أبعاده الأربع يعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ثاني ثانوي، ثالث ثانوي)، بمعنى أن أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون في المرحلة الثانوية الثانية والمرحلة الثانوية الثالثة متفقون في استجاباتهم نحو مقياس المناخ المدرسي ونمط التفكير؛ الأمر الذي لم يستوجب وجود فروق دالة إحصائية بينهم. ويرى الباحث أن هذه النتيجة واقعية؛ إذ إن المناخ المدرسي يعود للبيئة والسلوك السائد في بيئة المدارس الثانوية، وبالتالي عدم وجود فروق يؤدي إلى أن هناك انطباعاً سائداً

متفقاً عليه من قبل المبحوثين في جميع مراحل الدراسة الثانوية واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٣) التي أوجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٣) في درجات التفكير الإيجابي ودرجات التفكير السلبي لدى الطالبات تعود إلى نوع التخصص الدراسي. ويعزو الباحث اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة إلى اختلاف المجتمع الذي طبقت عليه نتائج دراسة العمري وكذلك إلى المناخ التنظيمي السائد في دراسته.

نوصيات الدراسة

- العمل على تقوية المناخ المدرسي المفتوح، كما هو الحال في الدراسة الحالية؛ لأنه مفهوم مكتسب، يسهم في نمط التفكير الإيجابي لدى الطلاب.
- بينت نتائج الدراسة الحالية أن نمط التفكير السائد لدى مجتمع الدراسة هو الواقعية، لذا توصي الدراسة بضرورة اهتمام البيئة المدرسية في المرحلة الثانوية بتحقيق العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة، بما يضمن المساواة والعدالة بين الطلاب، مما يؤدي إلى الارتقاء بفكرهم ويحقق درجة رضاهم داخل المؤسسة التعليمية.
- العمل على زيادة الوعي المعرفي لأهمية المناخ المدرسي المفتوح؛ إذ بينت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة بين المناخ المدرسي المفتوح وبعد التشاؤم والتفاؤل؛ لأنه يسهم في تنمية الفكر وإشباع الحاجات لدى الطلاب بما يحقق الرضا العام في البيئة المدرسية.
- العمل على تعزيز بعد السلوك الحضاري في المناخ المدرسي الذي يقدم الاقتراحات لتطوير بيئة العمل في المجال الإداري؛ لما له من أثر على تفكير الطلاب.

مقترحات الدراسة

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعات، لمعرفة أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي - السلبي) في مختلف التخصصات.
- إجراء دراسة عن العوامل (المحددات) المتوقع تأثيرها على نمط التفكير والتي قد تؤدي إلى ظهور أو اختفاء سلوك بسبب بيئة ملائمة.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، مصر، الدار الدولية للنشر.
- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨)، عين العقل - دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير الإيجابي، مصر، دار الكتاب.
- تيرنر، جوناثان (٢٠٠٠)، بناء نظرية علم الاجتماع، (ترجمة محمد فرج)، مصر، منشأة المعارف.
- الحسن، إحسان (٢٠٠٥)، النظريات الاجتماعية المتقدمة، الأردن دار وائل للنشر.
- الرشيد، عبدالرحمن (٢٠٠١)، البيئة الابتكارية كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- سالم، آمانى (٢٠٠٦)، فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد ٤.
- السبيعي، هدى (٢٠٠٣)، أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، البحرين، المجلد ٤، العدد ٢.
- سلامة، أحمد وعبد الغفار، عبد السلام (١٩٨٠)، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- سليمان، سميحة (٢٠١١)، القدرة على التفكير الاستدلالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لطالبات الصف الأول الإعدادي بمحافظة الطائف، مجلة التربية العلمية، مصر، المجلد ١٤، العدد ٢.
- الشناوي، محمد (١٩٩٥)، نظريات الارشاد النفسي، مصر، دار غريب للطباعة والنشر.
- الصافي، عبدالله (٢٠٠١)، المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد ٧٩.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩)، تعليم التفكير ومهاراته، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، محمد (٢٠٠٧)، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عرابي، عبد القادر (٢٠٠٣)، النظريات الاجتماعية، الرياض دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٠): المدخل إلى البحوث في العلوم السلوكية، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض.
- العمرى، عائشة علي حميد (٢٠١٣)، المناخ المدرسي وعلاقته بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- عيد، فاطمة (٢٠٠٣)، المناخ المدرسي الميسر للتعليم، مجلة التربية، البحرين، العدد ٧.
- غانم، زياد (٢٠٠٥)، التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد ٤، العدد ٣.
- القيروتي، محمد (١٩٩٤)، المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤته للبحوث والدراسات، المجلد ٩، العدد ٥.

- قطامي، يوسف (٢٠٠٥)، إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمد، محمد (٢٠٠٨)، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمود، صلاح الدين (٢٠٠٢)، المناخ المدرسي وعلاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون وتلاميذه، مجلد المؤتمر العربي بكلية التربية بجامعة حلوان، العدد ١٠.
- المصري، فاطمة (١٩٩٤)، تحليل أنماط المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين في مدارس الوكالة والمدارس الخاصة في منطقتي الخليل وبيت لحم وعلاقته بالتكيف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية.
- المغربي، كامل (٢٠٠٤)، السلوك التنظيمي، الأردن دار الفكر للنشر والتوزيع.
- المنيزل، عبدالله والعبدلات، سعاد (١٩٩٥)، موقع الضبط والتكيف المدرسي، مجلة دراسات العلوم الانسانية، الاردن، المجلد ٢٢، العدد ٦.
- هارون، رمزي (٢٠٠٣)، الإدارة الصفية، الأردن دار وائل للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

References

- Dietrich, A. & Bailey, E. (1996). School Climate: Common-Sense Solutions to Complicated Problems. *Bulletin Journal*. Vol. 81, No. 589, PP. 16-25.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The Organizational Climate of Schools. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Haveren, V. R. (2004) "Levels Career Decidedness and Negative Career Thinking by Athletic Status, Gender, and Academic class". Proquest – Dissertation Abstracts No. AAC9963589.
- Johnson, M. (1979) An Investigation of Effects of High School Climate on Education. Master Dissertation, University of Edinburgh, United Kingdom.
- Lewin, Y. (1936) Principals of Topological Psychology. New York: McGraw-Hill.
- Munro, K(2004) "Optimism : How to Avoid Negative Thinking" ww.KaliMunro.com
- Nachtwey, R. (1994). The Relationship between School Climate Level of Aspiration and the Need Achievement, *Journal of Educational Research*, Vol. 35, No. 6, PP. 283- 295.
- Paxton, J. (2008). The Role of Positive Future Thinking in Adolescent Suicide Risk. Doctoral Dissertation. The Catholic University - Columbia, United States.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 5-14.
- Seligman, M.E.P. & Pawelski, J.O. (2003). Positive Psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*. Vol. 14, pp. 159-163.
- Seligman, M. (2006). Learned Optimism: How to Change your Mind and your Life. New York City: Random House.
- Seligman, M. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. United States: Nicholas Brealey Publishing.
- Smith, James (2005). The Relationship Between School Division Climate And Student Achievement of School Divisions in The Commonwealth of Virginia. doctorate dissertation, University of Virginia, United States.
- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and Subjective Well-being Around the World. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Vandiver, Dan (2005). The Correlation between Student Perceptions of School Climate and Positive Student Outcomes. Master Dissertation, University of Missouri - Columbia, United States.
- Wong, S. (2012). Negative Thinking Versus Positive Thinking in a Singaporean Student Sample: Relationships with Psychological Well-Being and Psychological Maladjustment. *Journal Articles Reports*. VOL. 22, NO. 1, PP. 76-82.

أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط
في مقرر العلوم بمحافظة شقراء

عبدالرحمن بن عبدالعزيز السدحان

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك - كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء

جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٦/١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٦/٢٣هـ)

أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة شقراء

عبدالرحمن بن عبدالعزيز السدحان

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك - كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء

جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

استهدف البحث تُعرّف أثر استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تدريس مقرر العلوم في التحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة شقراء، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي. وعينة البحث هي (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمتوسطة (الوقف) بمحافظة شقراء، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٥) طالباً، وضابطة وعددها (٢٥) طالباً. وقد أعد الباحث المادة التعليمية، وأداة البحث التي تمثلت في: المادة التعليمية المعدة باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك)، واختباراً لقياس التحصيل عند المستويات المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وقد تأكد الباحث من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر إيجابي كبير لتدريس مقرر العلوم باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تنمية تحصيل الطلاب أفراد عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: تقنية (الإنفوجرافيك)، العلوم، التحصيل.

The Impact of Teaching Using the Technology of "Infographic" in the Achievement for the Students of the Third Intermediate Grade in Science in Shaqra Governorate

Abdulrahman Abdulaziz Alsadhan

Associate professor - The Department of Instructional Technology
Faculty of Science and Humanities - Huraimla
Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The research aimed at identifying the impact of using the infographic technology in teaching science on achievement among third intermediate grade students in Shakra governorate. The researcher followed the quasi-experimental approach. The research sample consisted of (50) of the third intermediate grade students in Al-Waqf, Middle School, and was divided into two groups: experimental group (25) students and control group (25) students. The researcher has prepared the educational material and research tool, which consisted of educational material prepared using the technology of infographic: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. The researcher confirmed the validity of these tools and the stability of the appropriate statistical methods, and the results of the research resulted in a significant positive impact of teaching the science course using the technology of infographic in the development of student achievement of members of the research sample.

Keywords: Infographic technology, science, achievement.

مقدمة

يشهد العالم حركة سريعة من التطور والتقدم في مختلف المجالات، خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد أدى ذلك إلى حدوث انفجار معرفي يكاد الإنسان معه أن يعجز عن أن يلم بكل ما تم التوصل إليه من حقائق ومفاهيم علمية، وقد شكل هذا الانفجار تحدياً للنظام التعليمي والتربوي، تمثل في ضرورة وضع تصورات مستقبلية لأساليب التدريس وإستراتيجياته في ظل الاتجاهات العالمية المعاصرة، والعمل على توظيف مستحدثات التقنية في التعليم لتفعيل دور الطلاب في العملية التعليمية، بما يجعلهم قادرين على معالجة هذه المعرفة، وتنظيمها بشكل يمكنهم من استرجاعها وفهمها. وتعدّ التقنيات الحديثة التي يستخدمها المعلم في التدريس لغة التواصل بينه وبين طلابه، فلا بد من توظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية، وتنمية مهارات البحث، والتفكير، والاستكشاف.

وتلبيةً لتطورات ومستجدات العصر، تشهد عملية التدريس في جميع مستوياتها اهتمام العديد من الدول العربية والأجنبية باكتشاف وتجريب الطرق والوسائل الحديثة؛ للانتقال من طرق تدريس تقليدية إلى طرق تتلاءم مع عقل الإنسان وكيفية عمله، للوصول بالطلاب لأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية. (حسن، ٢٠٠٩م). وذلك بنقله من ثقافة الذاكرة التي تعتمد على الحفظ والتذكر للمعلومات إلى ثقافة الابتكارات التي تعتمد على توليد المعلومات المبنية على الفهم العميق ذي المعنى؛ لتجعله قادراً على توظيفها في المواقف المختلفة لحل ما يواجهه من مشكلات. (العجاي، ٢٠١٥م).

وقد أصبحت لغة التعليم المعاصرة مختارات توفق بين اللغة اللفظية الشكلية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة، وهذا يؤكد ضرورة أن يكون الاهتمام بالصورة محاكياً للأهمية التي تحظى بها اللغة الشكلية من تنظيم وتأسيس؛ لأن الصورة يمكنها أن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية وتنظيم الشبكة المعرفية، بحيث يغدو التعلم والتعليم مهارتين فاعلتين داخل الحقل التربوي، ولعل هذا ينسجم مع ما أكدته الدراسات العلمية الحديثة، من أنه كلما زاد التأثير على حواس الطالب؛ زاد نجاح الوسيلة التعليمية في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها. (عطار، ٢٠١١م).

وتعدّ تقنية (الإنفوجرافيك - Infographic) من التقنيات الحديثة التي يمكن استخدامها في مساعدة الطلاب على تنظيم المعرفة داخل عقولهم، باستخدام الصور والرموز البصرية في عرض المحتوى التعليمي. وهناك العديد من المسميات لهذه التقنية، منها: الإنفوجرافيكس infographics، والبيانات التصويرية التفاعلية visualization Data، والتصاميم المعلوماتية designs information؛ حيث تهدف إلى عرض معلومات معقدة بسرعة ووضوح، وتحسّن من الفهم والإدراك باستخدام الرسم، إذ تُحسّن من قدرة نظام التصور لدى الطالب لرؤية الأنماط والتوجهات في البيانات". (إسماعيل، ٢٠١٦، ص ١١٣).

فتقنية (الإنفوجرافيك) تعمل على "تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسومات يمكن فهمها بطريقة سهلة، ومن ثمّ تفيد في إيصال الطالب إلى أعلى درجات التركيز، بالإضافة إلى تحويل المادة المكتوبة

إلى تنظيم يسهل استيعابه بالرسوم والرموز والصور، ومن ثمَّ يتفاعل الطالب بصورة ذهنية مناسبة مع المادة العلمية، وتساعد على تنظيم وترتيب الأفكار والمعلومات بصورة فنية وبصرية". (عبدالصمد، ٢٠١٧، ص ٦٠).

ويمكن أن تعمل (الإنفوجرافيك) - بتصميماتها المختلفة، وبوصفها نوعاً من أنواع المثيرات البصرية - على تقديم المناهج الدراسية بطريقة شيقة وجديدة، ودمجها في المقررات الدراسية، وخاصة في عصر المعلوماتية وما يفرضه من واقع التعامل مع نظم وفنون تكنولوجية متجددة؛ سعياً لتنمية قدرات الطلاب، وتأهيلهم للتعامل مع متغيرات العصر التقني الذي يتطلب تعليم الطالب: كيف يحصل على المعرفة بنفسه من مصادرها المختلفة، ومن ثمَّ جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تربوية، والاستفادة من الصورة وإمكاناتها الهائلة في التعبير عن المعلومات واختزالها، وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم. (إبراهيم، ومحمود، ٢٠١٥م). خاصة أن هناك صعوبات تتعلق بفهم واستيعاب المعلومات من قِبَل المتعلمين، تتمثل في قصور معالجة هذه المعلومات، وصعوبة توظيف المعلومات السابقة، بالإضافة إلى عدم الانتباه لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة من قبل في ذاكرتهم، فضلاً عن الضعف الخاص بتنظيم النص من حيث ترتيب الأفكار وتسلسلها. وهنا يأتي دور (الإنفوجرافيك) في تنظيم المعلومات، وتيسير عرضها. (عبدالرحمن، وآخرون، ٢٠١٦م).

وقد حقق (الإنفوجرافيك) نمواً كبيراً في الوقت الحالي بالتزامن مع تطور شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة؛ نظراً لوجود خاصية "المشاركة" في هذه الشبكات، وهذا جعل (الإنفوجرافيك) واحداً من أكثر الأدوات فاعلية في نشر المحتوى وتوصيل المعلومات؛ فأولويات المصمم في تصميم (الإنفوجرافيك) في مجال التعليم تتمثل في: سهولة الفهم، والاستحواذ على الانتباه، والتشويق. (عمر، ٢٠١٦م).

وتتنوع المقررات الدراسية التي تقدم للطلاب كما وكيفا بتنوع المراحل التعليمية، ولكل مقرر طبيعته الخاصة التي تعكسها أهدافُ تدريسه ومجالاته، ويعد مقرر العلوم واحداً من أهم المقررات الدراسية التي تشهد على المستويين العالمي والمحلي تغيرات وتطورات جذرية متعددة ومتلاحقة في محتواها العلمي وطرائق تدريسيها؛ لكي تقوم بدورها المنشود في مواجهة القرن الحادي والعشرين بكل تحدياته.

ويعد مشروع تطوير مناهج العلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة، والتي هدفت إلى التطوير الشامل لتعليم العلوم من خلال تطوير المناهج، والمواد التعليمية، والتقييم، والتعلم الإلكتروني، والتطوير المهني. وتتمثل رؤية هذا المشروع في تطوير قدرات وإبداعات ومهارات طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ للوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية، وبناء مفاهيم جديدة، وحل المشكلات، وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال، واستخدام التقنية وفق أحدث المعايير العلمية؛ لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور، وقيم المجتمع، ومتطلبات الريادة في سباق التنافسية العالمي. (الشايح وعبد الحميد، ٢٠١١م). وقد أكد التربويون على أهمية اكتساب المفاهيم العلمية التي تعدّ من أهم الأهداف التي يسعى تعلم العلوم إلى تحقيقها؛ لتسهم في تنظيم واختزال الوقائع العلمية، التي يقوم عليها بناء بقية مستويات بنية العلم من مبادئ، وتعميمات، وقوانين، ونظريات، فهي تساعد الطالب على فهم المادة العلمية، والبيئة المحيطة به؛ لأنه بدون إدراك معنى المفهوم

العلمي لا يصبح لتعلم العلوم معنى. ونظراً لتجربتها يعاني الطلاب من صعوبات في دراستها؛ لذا تتطلب تميئتها لديهم استخدام طرق وأساليب تدريس تنتقل بهم من المجرّد إلى محسوس. (سيد، ٢٠١٤م). وفي السياق نفسه يشير الشايع والحسن (٢٠٠٧م) إلى أن مقررات العلوم تعد من أكثر المقررات الدراسية ارتباطاً بالتقنية بشكل عام، وهذا دعا كثيراً من الحركات الإصلاحية في مجال تطوير مقررات العلوم إلى اعتبار التقنية بعداً رئيساً فيها، ولا تكاد تجد حركة نادت بتطوير مقررات العلوم إلا وأكدت على جانب التقنية ببعدها المعرفي، ودمجها في تعلم وتعليم العلوم؛ إذ إن تقنيات التعليم يمكن أن تقدم أدواراً متعددة في تعليم العلوم، وتمنح الطالب إمكانية أكبر لتصور المعرفة العلمية المجردة والتعامل معها. ويعد التحصيل وبقاء أثر التعلم في تعلم العلوم أحد المؤشرات المهمة لدى المعنيين بالعملية التعليمية، ومن هذا المنطلق وجب على المعلم أن يبحث عن أفضل المستحدثات التكنولوجية الحديثة، وتوظيفها بطريقة مثلى في عمليتي التعليم والتعلم. وفي ضوء ما سبق فإن البحث الحالي يحاول التعرف على أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة شقراء.

مشكلة البحث

انطلاقاً من الأهمية القصوى التي تحظى بها مناهج مقرر العلوم؛ تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى الارتقاء بواقع التعليم والتعلم في تدريس مقرر العلوم لإكساب الطلاب آليات ومهارات اكتساب المعرفة وتوليدها؛ إذ أصبح التحصيل العلمي المرتفع في مواد العلوم مؤشراً واضحاً على مستوى كفاءة المنظومة التعليمية، ومدخلاً مهماً من مدخلات تقويم العملية التعليمية، ومحوراً لاهتمام التربويين؛ لأنه يمثل أبرز نتائج العملية التربوية، والمحك الأساس للحكم على النتائج الكمية والكيفية، وتحديد مستويات الطلاب التعليمية. غير أن الجهود المبذولة، وهي جهود حقيقية وملموسة على أرض الواقع، ما زالت أقل مما تصبو إليه الطموحات والآمال المرجوة.

وقد أظهرت نتائج دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات "TIMSS. 2015"، التي شاركت فيها (٥٧) دولة أساسية و(٧) مقاطعات للمقارنة، وتشمل اختبارات الصفين: الرابع الابتدائي والثاني المتوسط فقط، ويتم التركيز فيها على تحصيل الطلاب في مادتي العلوم والرياضيات؛ أظهرت نتائج هذه الدراسة مدى الاحتياج إلى مزيد عناية بمقررات العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية؛ فقد جاءت المملكة العربية السعودية في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط في المركز (٣٥) من أصل (٣٩) دولة، بمجموع (٣٩٦) نقطة، أما في نتائج الصف الرابع الابتدائي فقد جاءت في المركز (٤٥) من أصل (٤٧) دولة أساسية مشاركة، بمجموع (٣٩٠) نقطة. وهذا يستوجب وقفة جادة من جميع المختصين للبحث عن أسباب هذا الإخفاق، فهذه النتائج تتجاوز التحصيل، وتعطي صورة واضحة عن مستوى النظام التعليمي عامةً. (مركز التميز البحثي في تعليم العلوم والرياضيات، ٢٠١٦م). ويذكر الوسيمي (٢٠١٣م) أن واقع تدريس العلوم في مدارسنا يركز على تدريس المعلومات كغاية في حد ذاتها، وعلى نحو غير وظيفي، وباستخدام طرق وأساليب وإستراتيجيات تقليدية، ويعتمد على الحفظ والاستظهار،

ويركز على المعرفة ذاتها بدون استغلال الإمكانيات العقلية للمتعلمين، وتقوم طرق التدريس التقليدية بالحد من قدرات المتعلمين على التفكير والابتكار، وتقليل الدافعية لدراسة العلوم. وهو ما أشار إليه خطايبية (٢٠٠٨م) بأن هناك بعض الانتقادات التي توجه إلى طريقة تدريس العلوم التي تنصب على حفظ الحقائق والمفاهيم والنظريات دون توافر المعنى والفهم الكافي لها، ودون إدراك للعلاقات العديدة التي تتضمنها، وأن تدريس العلوم فشل في أن يوفر فهماً للمنهجية العلمية التي يستخدمها العلماء للوصول إلى الحقائق والمعلومات العلمية. وهذا ما أكدته دراسة العنزي (٢٠١١م)، فمن أهم معوقات تدريس محتوى كتب العلوم المطورة لمرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية كثرة المفاهيم والمصطلحات المجردة في كتب العلوم. كما أظهرت دراسة الشيخ (٢٠١٦م) أن مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة والمتعلقة بطرق التدريس والوسائل التعليمية ومعامل العلوم كانت من أكبر المشكلات والمعوقات في العملية التعليمية.

ونظراً لزيادة حجم المادة العلمية، واستخدام طرق تدريس تقليدية تدعو إلى الحفظ والتلقين؛ حدث فتور في دافعية التعلم عند الطلاب، وضعف حماسهم، وعدم قدرتهم على المثابرة وبذل الجهد، وانخفاض مستوى تعليم وتعلم العلوم. (إسماعيل، ٢٠٠٩م). وهذا يجعل البحث في أساليب ونماذج تدريسية حديثة تعتمد التعلم النشط هدفاً ومنهجاً ضرورياً من جهة، وتوظيفاً للمستحدثات التقنية التي تساعد في احتفاظ الطلاب بتعلمهم فترة أطول من جهة أخرى. لذلك يواجه القائمون على العملية التعليمية واقع التعامل مع نظم وفنون تقنية متجددة لتنمية قدرات طلابهم، ومن ثم جاءت الحاجة إلى تقديم نماذج توظف المستحدثات لتقنيات الحاسبات والمعلومات، مثل تقنية: (الإنفوجرافيك)، والاستفادة منها بطريقة مثلى في العملية التعليمية؛ للتعبير عن المفاهيم الكثيرة والمعقدة، وتحويلها إلى مؤثرات ورسوم بصرية في شكل قوائم وعلاقات يسهل على الطلاب فهمها واستيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص. وقد أظهرت نتائج دراسة عبدالرحمن، وآخرون (٢٠١٦م) أن هناك سابقاً معرفياً قائماً بين كل من الصورة والنص: أيهما أسرع في مخاطبة عقل الفرد المتلقي والتأثير فيه، خاصة في إطار العملية التعليمية، ولكن هذا التنافس أساسه التعاضد، والتدعيم، والترسيخ، لا التناظر. كما أكدت الدراسة أن لغة الشكل والصورة لغة شاملة، وتتميز بالتكثيف الدلالي للمفاهيم وما يتصل بها من معاني؛ لذلك تتميز بأهميتها على مستوى (الإنفوجرافيك)، وتحقيق الاستفادة والاستعانة بمواطن القوة بـ (الإنفوجرافيك) في العملية التعليمية، حيث ترتب المعلومات بشكل يساعد على الفهم والتذكر الجيد. كما أن دور المعلم لم يعد قاصراً على تلقين الطلاب الكميات الهائلة من المعلومات، ولكن تغير هذا الدور ليصبح مرشداً وموجهاً ومعلماً لطلابه كيف يتعلمون، مستخدماً في ذلك أحدث أساليب التدريس التكنولوجية التفاعلية. ومن هذا المنطلق فإن مشكلة هذا البحث تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم

بمحافظة شقراء؟

أسئلة البحث

حاول البحث الإجابة عن السؤال التالي:

س ١ - ما أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة شقراء؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

الكشف عن أثر استخدام (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمدارس محافظة شقراء.

أهمية البحث

قد تسهم نتائج هذا البحث في تبصير معلمي مقرر العلوم إلى فاعلية استخدام (الإنفوجرافيك) في مواجهة صعوبات تعلم الطلاب لمفاهيم ومصطلحات مقرر العلوم. توجيه أنظار مصممي مناهج العلوم بوزارة التعليم إلى ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تصميم هذه المناهج؛ لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم. قد يفيد هذا البحث وما يتضمنه من إجراءات، وما يتوصل إليه من نتائج، المهتمين بهذا المجال في إجراء محاولة أخرى لمعالجة المتغيرات التابعة للبحث من خلال تدريس مقررات دراسية أخرى.

فروض البحث

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربة البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية الدنيا: (المعرفة - الفهم - التطبيق).

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية العليا: (التحليل - التركيب - التقويم).

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية: (الدنيا - العليا).

حدود البحث

الحد الموضوعي: دراسة أثر استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تنمية التحصيل عند مستويات بلوم المعرفية، في تدريس وحدة: (القوة والحركة) من مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط.

الحد البشري: طلاب الصف الثالث المتوسط.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
الحد المكاني: محافظة شقراء.

منهج البحث

تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي؛ والقائم على تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية موضوعات وحدة من مقرر العلوم باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك)، في حين درست المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية، وقد طبقت أداة القياس قبلي/بعدي (Pre - Post Test) على طلاب المجموعتين ثم حُسب حجم الأثر في التحصيل بعد انتهاء التجربة.

مصطلحات البحث

تحددت مصطلحات البحث الحالي في التعريفات الإجرائية التالية:

- ١- (الإنفوجرافيك): تجسيد مرئي مصور لتوصيل المعلومات والمفاهيم المعقدة في مقرر العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط بما يُمكن الطلاب من فهمها واستيعابها بسرعة ووضوح.
- ٢- التحصيل: مجموعة من المعارف والمهارات التي تكونت لدى الطالب نتيجة لدراسة موضوع وحدة تدريسية، وهي وحدة: (القوة والحركة) باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اختبار التحصيل الذي أعده الباحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

- لإجراء التحليلات الإحصائية قام الباحث بتفريغ البيانات وتحليلها مستخدماً الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical package for social science
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لبنود أداة الدراسة.
 - معامل التمييز: الفرق بين معاملات سهولة الفئتين: (الفئة العليا والفئة الدنيا من العينة).
 - معادلة ثبات كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR - 20).
 - معادلة ثبات التجزئة النصفية لجتمان بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون.
 - اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

خطوات البحث

- للإجابة على سؤال البحث، واختبار صحة فروضه؛ قام الباحث بالآتي:
- إعداد المادة العلمية وأداة البحث، وتمثلت في:
- المادة التعليمية من وحدة: (القوة والحركة) لمقرر العلوم للصف الثالث المتوسط باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

- اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة من مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط.
- ب- التأكد من صدق أداة البحث وثباتها.
- ج- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.
- د- التطبيق القبلي لاختبار التحصيل.
- هـ- تطبيق تجربة البحث عن طريق تدريس مقرر العلوم للمجموعة التجريبية باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك)، في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر بالطريقة التقليدية.
- و- التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.
- ز- تحليل النتائج وتفسيرها.
- ح- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً - الإطار النظري

مفهوم (الإنفوجرافيك):

تعد تقنية (الإنفوجرافيك) تقنية جديدة تنسجم ومعطيات التربية الحديثة في كون الطالب محور العملية التعليمية وصاحب الدور النشط الرئيس في عملية تعلمه، وتساعد في تحليل المعرفة. وأكدت دراسات عديدة على أن تقنية (الإنفوجرافيك) أداة فاعلة في تمثيل المعرفة، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الحقيقي الذي تسعى إليه العملية التعليمية. ويذكر شلتوت (٢٠١٦م) بأن كلمة (انفوجرافيك Infographic) هي اختصار لمصطلح (المعلومات التصويرية Information Graphic)، وتعني نوعاً من الصور التي تمزج بين البيانات والتصميم، وتساعد الأشخاص والمؤسسات في توصيل رسائلهم إلى جماهيرهم. ويعرفه درويش والدخني (٢٠١٥م) بأنه "تصميم المعلومات Information Desing، أو تصميم الاتصال Communication Design، أو تحويل البيانات لصورة مرئية Data Visualization؛ لإيصال المعلومات بالصور والرموز عوضاً عن الفيديو أو الكتابة". بينما يعرفه عيسى (٢٠١٤م) بأنه مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة، يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص".

أنواع (الانوجرافيك):

لـ (لانفوجرافيك) مجموعة من التصنيفات من حيث أسلوب العرض، ونمط التقديم، والغرض من استخدامه، ونوعية المعلومات. كما عند (حسن والصيد، ٢٠١٦م؛ أبو زيد، ٢٠١٦م) وهي كما يلي:

أ- من حيث أسلوب العرض:

هناك نوعان من التخطيطات الكبيرة للانفوجرافيك على شبكة الإنترنت، هما: التخطيط الرأسي والأفقي، فقد تم تصميم (الإنفوجرافيك) على الإنترنت من النوع الرأسي بحيث يكون من السهل على مستخدميه مشاهدته ومتابعة قراءته باستخدام شريط التمرير صعوداً وهبوطاً. وفي المقابل يتم اختيار

(الإنفوجرافيك) ذي التصميم الأفقي في الغالب لتقديم جدول زمني، مثل: عرض مراحل تطور حدث تاريخ في تصميم من تجمعين.

ب- من حيث نمط التقديم:

يوجد ثلاثة أنماط لتقديم (الإنفوجرافيك) التعليمي تختلف فيما بينها من حيث تصميمها، ونوع وحجم المعلومات التي يمكن عرضها من خلالها، ومدة العرض؛ فمنها الثابت، والمتحرك، والتفاعلي.

١- (الإنفوجرافيك) الثابت: يعد النوع الأكثر شيوعاً والأسهل نسبياً في تصميمه من النوعين الآخرين، كما أنه من السهل إعادة توظيفه ومشاركته. كما يمكن استخدامه أو استخدام أجزاء منه بسهولة في استعمالات أخرى، مثل: العروض التقديمية، والكتيبات، أو الرسوم المتحركة؛ ونظراً لأنه مجرد صورة فمن الممكن نشرها بسهولة على المواقع والشبكات الاجتماعية، كما أنه هو الشكل المفضل لتقديم المحتوى الثابت.

٢- (الإنفوجرافيك) المتحرك: وهو عبارة عن تصميم البيانات والتوضيحات والمعلومات بشكل متحرك كامل، ويتطلب هذا النوع الكثير من الإبداع، واختيار الحركات المعبرة التي تساعد في إخراجها بطريقة شيقة وممتعة، وكذلك يكون له سيناريو كامل لإخراج هذا النوع من (الإنفوجرافيك)، ويعد أكثر الأنواع استخداماً في الوقت الحالي.

٣- (الإنفوجرافيك) التفاعلي: يعد وسيلة رائعة لتحقيق التفاعلية التي تسمح بمزيد من المشاركة مع المشاهد، والحفاظ على انتباهه لفترات أطول. وهذا النوع من (الإنفوجرافيك) يتطلب البرمجة لإنشائه، وبالتالي فهو أكثر تكلفة من (الإنفوجرافيك) الثابت. وعند إنشاء (الإنفوجرافيك) التفاعلي يجب علينا أن نضع في اعتبارنا قضايا المتصفح، وتوافق الجهاز. ولما كان (الإنفوجرافيك) التفاعلي ليس مطبوعاً؛ أصبح من السهل إعادة توظيفه، وهذا يتيح لنا نشر المحتوى القدرة على تقديم المزيد من المعلومات المتعمقة. وعلاوة على ذلك فإن (الإنفوجرافيك) التفاعلي يمكنه إنشاء الديناميكي للمحتوى بسحب البيانات، وهذا يسمح للنشر بتحديث البيانات كلما احتاج (الإنفوجرافيك) ذلك، أو السماح للمشاهدين بالدخول على البيانات في (الإنفوجرافيك)؛ لإضفاء الطابع الشخصي على تصوراتهم.

ج- من حيث الغرض من استخدام (الإنفوجرافيك) تم تصنيفه إلى: (الإنفوجرافيك) الإخباري، (الإنفوجرافيك) الإقناعي، (الإنفوجرافيك) الإعلان، (الإنفوجرافيك) العلاقات العامة، (الإنفوجرافيك) التفسيري الشارح.

د- من حيث نوعية المعلومات التي يحملها: تم تصنيف (الإنفوجرافيك) إلى: (انفوجرافيك) المقالة المصورة، (الإنفوجرافيك) الإجمالي، (الإنفوجرافيك) الإحصائي، (انفوجرافيك) المقارنة، (انفوجرافيك) الخطوط الزمنية، (انفوجرافيك) مخطط التدفق.

مكونات (الإنفوجرافيك):

بالرغم من تنوع وتعدد أشكال (الإنفوجرافيك)؛ فإن هناك عدداً من المكونات الرئيسية التي تشترك فيها جميع أنواع (الإنفوجرافيك)، ومن أهم هذه المكونات الرئيسية كما حددها إبراهيم ومحمود (٢٠١٥م):

- العنصر البصري: ويتكون من الصور، والألوان، والرسوم؛ كالأسهم والأشكال، والرسوم البيانية.
- المحتوى النصي: ويشمل النصوص المكتوبة، بشرط أن تكون مختصرة ومرتبطة بالعنصر البصري.
- المعلومة أو المفهوم: وهو ما يميز (الإنفوجرافيك) عن غيره من الرسوم؛ لكونه أكثر من تجميع نص وصورة فقط، وإنما هو وسيلة تقديم بطريقة تمثل المفهوم أو المعرفة المراد إيصالها.
- (الإنفوجرافيك) وتوظيفه في عمليتي التعليم والتعلم:
- لتقنية (الإنفوجرافيك) العديد من المزايا والفوائد التي ساعدت في إعطائها أهمية كبرى في عملية التدريس الحديثة، من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسة الثلاثة من العملية التعليمية (المعلم - المتعلم - المادة)، وحدد كل من الدهيم (٢٠١٦م) ودرويش وآخرون (٢٠١٥م) مميزات وفوائد تقنية (الإنفوجرافيك) فيما يلي:
- استثارة الطلاب وتحفيزهم، واستثارة الدافعية لديهم.
- ترسيخ المعلومات، وتعميقها، وتشبيتها في أذهان الطلاب.
- يتيح (الإنفوجرافيك) فرصة التنوع والتجديد في الأنشطة؛ وهذا يؤدي إلى الإسهام في علاج الفروق الفردية.
- إنتاج العديد من (الإنفوجرافيك) بمواصفات متنوعة، وهذا يجعله قادراً على تغطية تفاصيل المقررات التعليمية على نطاق واسع.
- تحويل المعلومات النظرية والمعقدة إلى صور ورسوم تمكن الطالب من ترجمة المعرفة بسهولة.
- يساعد (الإنفوجرافيك) على مشاركة الطلاب الإيجابية في اكتساب الخبرة والذكاء، والقدرة على التأمل ودقة الملاحظات.
- توفير الوقت والجهد على المتعلم والمعلم.
- المساعدة على تدريب حواس الطالب وتنشيطها.
- يضغط الواقع أو يغير فيه لأهداف التعلم؛ فيكبر الصغير، ويصغر الكبير لإمكانية فهمه ودراسته، كما أنه يساعد على فهم المجردات المختلفة.
- تعدد أنماط وأساليب العرض.

ثانياً - الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت تقنية (الإنفوجرافيك) بوصفه متغيراً مستقلاً، وأثره في متغيرات تابعة أخرى؛ كالتدريس والتحصيل، وانتقال أثر التعلم، ومن هذه الدراسات:

دراسة (الجريوي، ٢٠١٤م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية (الإنفوجرافيك) ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات كلية التربية، شعبة معلمة صفوف من قسم المناهج، وعددهن (١٥) طالبة، وتم تدريبهن على البرنامج التدريبي المقترح، وقد تم إعداد اختبار لقياس مهارات

تصميم (الإنفوجرافيك) ومهارات الثقافة البصرية في تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية في التعلم، وبطاقة ملاحظة لتصميم الخرائط الذهنية من خلال تقنية (الإنفوجرافيك) ومهارات الثقافة البصرية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن البرنامج المقترح قد أسهم في تحسن مستوى معرفة مهارات الثقافة البصرية ومهارات تقنية تصاميم (الإنفوجرافيك) في تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية.

دراسة (إبراهيم، ومحمود، ٢٠١٥م): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) وأثرها على تنمية المعارف والمهارات ومنتجات الطلاب الخاصة بتصميم البصريات، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اختلاف نوع (الإنفوجرافيك) (قوائم - علاقات)، ونوع الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد)، والتفاعل بينها؛ على معارف ومهارات ومنتجات طلاب التربية الفنية، فيما يرتبط بتصميم البصريات. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم العاملي ٢×٢؛ حيث اشتملت الدراسة على أربع مجموعات تجريبية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة جازان. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب الذين تم تدريبهم باستخدام (الإنفوجرافيك) بصرف النظر عن اختلاف نوعه (قوائم - علاقات)، وعن الأسلوب المعرفي للطلاب (الاستقلال - الاعتماد) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاختبار، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج.

دراسة (درويش والدخني، ٢٠١٥م): هدفت إلى تقديم نمطي (الإنفوجرافيك): الثابت والمتحرك عبر (الويب)، ومعرفة أثرهما على نواتج التعلم (تنمية التفكير البصري، الاتجاهات)، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين؛ الأولى منهما درست وفق نمط (الإنفوجرافيك) الثابت، والثانية درست وفق نمط (الإنفوجرافيك) المتحرك، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) ثلاثين طفلاً من ذوي التوحد، طبق عليهم كل من: مقياس تقدير التوحد الطفولي، ومقياس بينية العرب للذكاء، واختبار مهارات التفكير البصري مقياساً للاتجاهات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين (الثابت مقابل المتحرك) في التطبيق البعدي في كل من اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الإنفوجرافيك الثابت).

دراسة (أبو زيد، ٢٠١٦م): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام (الإنفوجرافيك) في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة الفيوم، البالغ عددهم (٨٠) طالباً. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن في مستوى التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام (الإنفوجرافيك).

دراسة (الدهيم، ٢٠١٦م): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام (الإنفوجرافيك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في الأعداد الحقيقية في مادة الرياضيات، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي،

وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط؛ حيث قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية فصل الأعداد الحقيقية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط باستخدام (الإنفوجرافيك)، ودرست المجموعة الضابطة الفصل نفسه باستخدام الطريقة التقليدية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات اللاتي درسن باستخدام (الإنفوجرافيك) ومتوسط علامات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التي استخدمت (الإنفوجرافيك).

دراسة (العتيبي، ٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام (الإنفوجرافيك) التعليمي على تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبة، منها (٢١) طالبة في المجموعة التجريبية؛ درست قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام (الإنفوجرافيك) التعليمي، و(٢٠) طالبة في المجموعة الضابطة؛ درست قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام الطريقة التقليدية. وتمثلت أداة الدراسة في الاختبار التحصيلي الذي يقيس مستويات بلوم المعرفية التالية: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام (الإنفوجرافيك) التعليمي.

دراسة القضاة، وآخرون (Alqudah, D., Bidin, A., & Md Hussin, M. A. H. (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في التعليم العالي، وتحديدًا فيما يتعلق بتفاعلات الطلاب مع المعلومات العلمية التي يتم تعلمها. وتم إعداد هذه الدراسة من خلال المحاضرات المقدمة في جامعة العلوم التطبيقية الخاصة في الأردن؛ حيث تم اختيار كليتين (الأولى علمية، والأخرى إنسانية) لمقارنة المتغيرين المطبقين في هذه الدراسة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير (الإنفوجرافيك) من الباحثين؛ للخروج بنموذج تعليمي لتقديم المحاضرات باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، المشتمل على مجموعتين؛ مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وتم إجراء الدراسة في كلية تكنولوجيا المعلومات وكلية إدارة الأعمال، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٣٨) طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (الإنفوجرافيك) كان له تأثير إيجابي على الطلاب في التفاعل والإدراك.

دراسة كاربنتر (Carpenter, 2018): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير أدوات التعلم المرئية، ومنها (الإنفوجرافيك)، وكيفية تعزيز التعلم في الفصول الدراسية، وكذلك كيفية مساعدة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٨٠) طالباً من كلية إدارة الأعمال الجامعية، وقد كشفت نتائج الدراسة أن التعلم باستخدام (الإنفوجرافيك) أكثر جاذبية بنسبة (٨٠٪) من التعلم النصي أو بالطرق التقليدية الأخرى؛ لأنها توضح المعلومات المعقدة في شكل مضغوط.

دراسة اوزدامللي واوزدال (Ozdamli & Ozdal, 2018): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير تصميم تعليمي يعتمد على نموذج (ADDIE) (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم) للتصميم الجغرافي، بالإضافة إلى

معرفة اتجاهات الطلاب والمعلمين حول استخدام (الإنفوجرافيك) في التدريس، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً و(٥١) طالباً في المرحلة الابتدائية في قبرص. وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاهات الطلاب ومعلمي المدارس الابتدائية الإيجابية نحو استخدام (الإنفوجرافيك) في بيئات التعلم.

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- معظم البحوث والدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي، ويتفق البحث الحالي معها في استخدام المنهج شبه التجريبي.

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث المرحلة التعليمية التي أجريت عليها الدراسة، وهي المرحلة المتوسطة، مثل: (دراسة الدهيم، ٢٠١٦م؛ ودراسة العتيبي، ٢٠١٨).

تمت الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في الآتي:

- بناء أداة البحث (الاختبار التحصيلي).

- معرفة الأساليب الإحصائية، واختيار المنهج الملائم للبحث.

- الاسترشاد بالنتائج والتوصيات في صياغة فرضية البحث الحالي، وتحليل تفسير نتائجه.

إجراءات البحث التجريبية

أولاً - اختيار عينة البحث

١- مجتمع البحث:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة شقراء للعام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ)، البالغ عددهم (٣٥٥) طالباً، ويتوزعون في (١٢) مدرسة متوسطة في محافظة شقراء.

٢- عينة البحث:

تكونت عينة البحث في شكلها النهائي من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة الوقف المتوسطة بالقرائن بمحافظة شقراء، وقد تم اختيارها بالطريقة العنقودية القصدية، لتوافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ تجربة البحث ولتسهيل القيام بعملية جمع البيانات وتنفيذ الدراسة. وقد تم توزيع عينة البحث عشوائياً على مجموعتين: (ضابطة وتجريبية) بواقع (٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة، و(٢٥) طالباً للمجموعة التجريبية.

ثانياً - إعداد المواد التعليمية وأداة البحث:

١- المادة التعليمية المعدة باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك):

أ- الهدف من إعداد المادة التعليمية:

هدفت المادة العلمية المختارة من مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط والمعدة بتقنية (الإنفوجرافيك) إلى تنمية التحصيل لدى الطلاب عينة البحث.

ب- محتوى المادة التعليمية:

تم اختيار المادة التعليمية من مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط؛ حيث تم اختيار وحدة "القوة والحركة"، وتم إخراجها بتقنية (الإنفوجرافيك).

ج- صدق المحتوى المعد باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك):

تم عرض المحتوى بعد إعداده وتصميمه بصورة مبدئية بتقنية (الإنفوجرافيك) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم، والمتخصصين في العلوم وطرق تدريسها، والمتخصصين في علم النفس التربوي؛ لإبداء رأيهم في مدى صلاحيته للتطبيق، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات وفقاً لما ذكره المحكمون.

٢- الاختبار التحصيلي:

أ- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مقرر العلوم.

ب- تحديد مستويات الاختبار: يقيس الاختبار المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ج- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي من نوع أسئلة الاختبار من متعدد. وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولى (١٨) سؤالاً، موزعة على المستويات المعرفية لبلوم.

د- تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات يسترشد بها الطالب عند الإجابة.

هـ- طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، أو السؤال المتروك دون إجابة، ثم تجمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية للاختبار، كما تم إعداد مفتاح تصحيح للاختبار.

و- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الصورة المعدلة للاختبار على عينة من الطلاب بلغت (٢٣) طالباً، وذلك بهدف ضبط الاختبار من حيث معامل الثبات، ومعاملات السهولة، ومعاملات التمييز، وزمن تطبيق الاختبار، وذلك كما يأتي:

١- حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشارسون، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (٠,٨٣)، وثبات التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٧)، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١):

جدول (١). معاملات ثبات اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) (العينة الاستطلاعية: ن=٢٣).

المتغير	عدد البنود	ثبات كودر - ريتشارسون	ثبات التجزئة النصفية
الثبات الكلي للاختبار	١٨	٠,٨٣	٠,٨٧

يتبين من جدول (١) أن مستويات الاختبار والاختبار عامة تتميز بدرجات عالية من الثبات.

٢- حساب صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة):

جدول (٢). معاملات الارتباط الثنائي للعلاقة بين بنود اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) بالدرجة الكلية للاختبار (العينة الاستطلاعية: ن=٢٣).

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
❖❖٠,٦٤٢٨	١٣	❖❖٠,٥٣٢٧	٧	❖٠,٤٠٥٤	١
٠,٣٨٥١	١٤	٠,٢٦٣٧	٨	٠,٣٦٩١	٢
❖❖٠,٧٨٥٣	١٥	❖❖٠,٦٢١٢	٩	❖❖٠,٥٨٩٠	٣
٠,٣٧٤٩	١٦	٠,٣١٤٩	١٠	❖❖٠,٧٦٦٤	٤
❖٠,٤٤٠١	١٧	❖٠,٤٣٩٠	١١	❖٠,٤٤٠١	٥
٠,٢٠٧٢	١٨	٠,٣٠٧٩	١٢	❖٠,٤٠٩٤	٦

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖ دالة عند ٠,٠١

٣- حساب معاملات السهولة: تم حساب معاملات السهولة لبنود اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣). معاملات السهولة لبنود اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) (العينة الاستطلاعية: ن=٢٣).

معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند
٠,٧٤	١٣	٠,٧٠	٧	٠,٧٥	١
٠,٥٧	١٤	٠,٦١	٨	٠,٨٣	٢
٠,٨٣	١٥	٠,٨٣	٩	٠,٨٣	٣
٠,٧٠	١٦	٠,٦٥	١٠	٠,٥٧	٤
٠,٦٥	١٧	٠,٥٢	١١	٠,٣٥	٥
٠,٧٤	١٨	٠,٨٣	١٢	٠,٥٧	٦

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات السهولة للأسئلة تراوحت ما بين (٠,٣٥ - ٠,٨٣)، وعلى هذا تُعد الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة.

٤- حساب معاملات التمييز: تم حساب معاملات التمييز لبنود اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) باستخدام معادلة جونسون (Johnson) الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث س: عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

وبتطبيق المعادلة كما هو موضح بالجدول (٤) تبين أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (٠,٢٤ - ١,٠٠)، وهي

قيم مناسبة.

جدول (٤). معاملات تمييز بنود اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) (العينة الاستطلاعية: ن=٢٣).

رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز
١	٠,٤٢	٧	٠,٧٤	١٣	٠,٦٧
٢	٠,٤١	٨	٠,٣٢	١٤	٠,٥٦
٣	٠,٥٠	٩	٠,٦٧	١٥	٠,٦٧
٤	١,٠٠	١٠	٠,٤٨	١٦	٠,٤٨
٥	٠,٣٤	١١	٠,٦٤	١٧	٠,٦٥
٦	٠,٦٥	١٢	٠,٣٣	١٨	٠,٢٤

٤- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للتطبيق باستخدام معادلة حساب متوسط زمن تطبيق الاختبار الآتي:

زمن انتهاء الطالب الأول + زمن انتهاء الطالب الأخير

٢

ووفقاً للمعادلة السابقة فقد بلغ زمن الاختبار بالدقائق

(٢٥+٤٥)

٢

ومتوسط زمن التطبيق (٣٥) دقيقة.

نفيذ تجربة البحث

أولاً - التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية والضابطة): قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، والجدول (٥) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة).

المستوى	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي ♦	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المستويات المعرفية الدنيا	التجريبية	١٩	٥٥,٧٩	١٤,٦٥	١,٧٥	٠,٠٨٩	غير دالة
	الضابطة	١٨	٤٧,٧٨	١٣,٠٩			
المستويات المعرفية العليا	التجريبية	١٩	٥٦,٥٨	٢١,٨٠	٠,٨٠	٠,٤٢٧	غير دالة
	الضابطة	١٨	٥١,٣٩	١٧,٠٩			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	١٩	٥٦,١٤	١٤,٣٣	١,٦٣	٠,١١٢	غير دالة
	الضابطة	١٨	٤٩,٣٨	١٠,٤٢			

♦ تم تحويل المتوسط ليصبح من ١٠٠ درجة.

يتضح من الجدول (٥) أن قيم (ت) غير دالة في كلٍّ من المستويات المعرفية الدنيا والمستويات المعرفية العليا، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) في كلا المستويين، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة)، في اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) قبل البدء في تطبيق تجربة تدريس المجموعة التجريبية باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

ثانياً - تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

تم البدء في تدريس المادة التعليمية المختارة لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك)، أما طلاب المجموعة الضابطة فقد درسوا الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة. وقد استغرقت فترة التطبيق ثلاثة أسابيع؛ بواقع حصتين تدريبيتين أسبوعياً.

ثالثاً - تم تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين، وتصحيحه ورصد الدرجات، كما تم تفريفها ومعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث

أولاً- اختبار صحة الفرض الأول: للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية الدنيا: (المعرفة - الفهم - التطبيق)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند المستويات المعرفية الدنيا: (المعرفة - الفهم - التطبيق) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة).

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي ♦	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر
التجريبية	١٩	٧٩.٤٧	١٧.٧٩	٢.٦٤	٠.٠١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.١٧
الضابطة	١٨	٦٣.٣٣	١٩.٤٠				

♦ تم تحويل المتوسط ليصبح من ١٠٠ درجة.

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي عند مستويات التفكير الدنيا: (المعرفة - الفهم - التطبيق) في اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

كذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغت (٠,١٧)، وهذا يعني أن (١٧٪) فقط من التباين الكلي للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي عند المستويات المعرفية الدنيا: (المعرفة - الفهم - التطبيق) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) يعود لتأثير التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية الدنيا: (المعرفة - الفهم - التطبيق).

ثانياً - اختبار صحة الفرض الثاني: للتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية العليا: (التحليل - التركيب - التقويم).

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي عند المستويات المعرفية العليا: (التحليل - التركيب - التقويم) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند المستويات المعرفية العليا: (التحليل - التركيب - التقويم) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة).

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي ♦	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر
التجريبية	١٩	٧٣,٠٣	١٢,٦٨	٢,١٢	٠,٠٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,١١
الضابطة	١٨	٦٠,٤٢	٢١,٩٧				

♦ تم تحويل المتوسط ليصبح من ١٠٠ درجة.

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي

عند مستويات التفكير العليا: (التحليل - التركيب - التقويم) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك). وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (٠,١١)، وهذا يعني أن (١١٪) فقط من التباين الكلي للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي عند المستويات المعرفية العليا: (التحليل - التركيب - التقويم)، لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)؛ يعود لتأثير التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية العليا: (التحليل - التركيب - التقويم).

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث: للتأكد من صحة الفرض الثالث من فروض البحث الحالي، ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية: (الدنيا - العليا)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي عند المستويات المعرفية: (الدنيا والعليا) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند المستويات المعرفية: (الدنيا والعليا) لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة).

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي ♦	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر
التجريبية	١٩	٧٦,٦١	١٣,٤٣	٢,٨٤	٠,٠٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,١٩
الضابطة	١٨	٦٢,٠٤	١٧,٥٩				

♦ تم تحويل المتوسط ليصبح من ١٠٠ درجة.

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغت (٠,١٩)، وهذا يعني أن (١٩٪) فقط من التباين الكلي للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة)؛ يعود لتأثير التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

وعلى هذا نرفض الفرض الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية عند المستويات المعرفية: (الدنيا - العليا)". وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، ونصه:

ما أثر التدريس باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة شقراء؟

نفسير النتائج

أسفرت النتائج لفرضيات البحث الثلاث عن رفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

تقديم المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة: (القوة والحركة) بتقنية (الإنفوجرافيك) ساعد في عرض الأفكار والمعلومات بطريقة توضح العلاقات وتربط بينها.

معرفة الطلاب بالأهداف التي يرجى تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة الوحدة المقررة باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).

عامل الإثارة والجذب والتشويق والتنوع الذي يميز تقنية (الإنفوجرافيك)، وهذا جعل ميل طلاب المجموعة التجريبية إلى التعلم به أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

شعور الطلاب أن تعلمهم أصبح ذا معنى، من خلال إدراكهم وتحليلهم وتركيبهم للمفاهيم ذات العلاقة، والنظر إليها نظرة كلية وشمولية، وتفسير المعرفة الجديدة من خلال المعرفة القبلية التي توجد في بنيتهم المعرفية، بالإضافة إلى مساعدتهم على بناء نماذج عقلية، وهذا حسن من نسبة تحصيلهم للمفاهيم موضع الدراسة.

المميزات التي يوفرها (الإنفوجرافيك) من تعزيز القدرة على التفكير، والربط بين المعلومات، وتنظيمها، والمساعدة على الاحتفاظ بالمعلومة وقتاً أطول.

قدرة (الإنفوجرافيك) على تقليل مستوى التجريد الذي يتسم به مقرر العلوم؛ لما يقدمه من تمثيلات بصرية للمفاهيم، وهذا ساعدهم على تعلمها واستيعابها.

استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) ساهم في تنويع أساليب وإستراتيجيات عرض المادة التعليمية، وهذا وفر بيئة تعليمية نشطة، شعر الطلاب من خلالها بالمتعة بعيداً عن الملل والرتابة.

تنمية قدرة الطالب على التأمل والتقويم الذاتي لعملية التعلم من خلال محتوى (الإنفوجرافيك) من المفاهيم العلمية، وهذا ساعد على التعرف على أخطائه.

في ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تدريس مقرر العلوم قد حقق مستوى جيداً من الفعالية والكفاءة في تحقيق الأهداف، وكان له الأثر الملموس في تحسين مستوى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنةً بمستوى أداء طلاب المجموعة الضابطة.

نوصيات البحث

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- دمج تقنية (الإنفوجرافيك) في تدريس المقررات لخلق بيئة تعليمية جاذبة لانتباه الطالب، وزيادة فرصة التعلم، والاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام وتصميم وإنتاج (الإنفوجرافيك)، ودمجه في العروض التقديمية المستخدمة في الفصول الدراسية.
- توجيه أنظار القائمين على تصميم الكتب المدرسية بتوظيف (الإنفوجرافيك) داخلها؛ لتوضيح وشرح وتبسيط المحتوى، بحيث يسهل على الطلاب فهمه، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.

المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة على عينة من المرحلتين: الابتدائية والثانوية.
- دراسة اتجاهات المعلمين والطلاب نحو التعليم باستخدام تقنية (الإنفوجرافيك).
- دراسة أثر استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) في تدريس المقررات الأخرى كالرياضيات وغيرها، في التحصيل، وتنمية التفكير، والدافعية للتعلم.
- إجراء دراسة مشابهة في استخدام تقنية (الإنفوجرافيك): (المتحرك - التفاعلي)، وأثره على متغيرات تابعة أخرى.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، حمادة محمد مسعود، ومحمود، إبراهيم يوسف محمد. (٢٠١٥م). فاعلية استخدام تقنية (الإنفوجرافيك) (قوائم - علاقات) في تنمية مهارات تصميم البصريات لدى طلاب التربية الفنية المستقلين والمعتمدين بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٦٢: ١٣١ - ١٩٦.
- إسماعيل، عبدالرؤوف محمد. (٢٠١٦). استخدام (الإنفوجرافيك) التفاعلي الثابت وأثره في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٢٨: ١١١ - ١٨٩.
- إسماعيل، مجدي رجب. (٢٠٠٩). فاعلية أساليب التعلم الإلكتروني في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم نحو تعلم العلوم. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٢، ع ١: ١٧ - ٧١.
- الجريوي، سهام بنت سلمان. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية (الإنفوجرافيك) ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٤٥: ١٣ - ٤٧.
- حسن، ثناء محمد حسن. (٢٠٠٩). فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٥٢.
- حسن، محمود، والصيد، وليد. "فاعلية أنماط مختلفة لتقديم الإنفوجرافيك التعليمي في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات." تكنولوجيا التربية - مجلة دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع ٢٧ (٢٠١٦): ١ - ٧٠.
- خطابية، عبدالله. (٢٠٠٨). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- درويش، عمرو أحمد، الدخني، أماني. (٢٠١٥). نمطا تقديم (الإنفوجرافيك) (الثابت/ المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه. مجلة تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم مج ٢٥، ع ٢: ٢٦٥ - ٣٦٤.
- الدهيم، لولوه. (٢٠١٦). أثر دمج (الإنفوجرافيك) في الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ١٩، ع ٧: ٢٦٣ - ٢٨١.
- أبو زيد، صلاح محمد جمعة. (٢٠١٦). استخدام (الإنفوجرافيك) في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: جامعة عين شمس - كلية التربية، ع ٧٩: ١٣٨ - ١٩٨.

سيد، عصام محمد عبدالقادر. (٢٠١٤). أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٤٦ع، ج٢: ٣٧ - ٩٠.

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٦). (الإنفوجرافيك) من التخطيط إلى الإنتاج. الرياض. مطابع هلا. ط١. الشايع، فهد سليمان، والحسن، رياض. (٢٠٠٧). المهارات الحاسوبية اللازمة لمعلم العلوم كما يحددها المختصون. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس - كلية التربية، ع ٣١، ج ١: ٦٣ - ٩٣.

الشايع، فهد سليمان، وعبدالحميد، عبدالناصر محمد. (٢٠١١). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية: آمال وتحديات. المؤتمر العلمي الخامس عشر - التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد: الجمعية المصرية للتربية العلمية - القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية: ١١٣ - ١٢٨. الشيخ، أسماء عبدالرحمن نامي. (٢٠١٦). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمحافظة الخرج. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية: جامعة طيبة - كلية التربية، س١١، ع٢: ٢٦١ - ٢٧٧.

عبدالرحمن، عادل، إيناس عبدالرؤف سيد عكه، وعبير عادل السيد. (٢٠١٦). دراسة تحليلية للإنفوجرافيك ودوره في العملية التعليمية في سياق الصياغات التشكيلية للنص (علاقة الكتابة بالصورة). مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون: جامعة حلوان - كلية التربية الفنية - قسم علوم التربية، ع٤٧: ١ - ١٧. عبدالصمد، أسماء السيد محمد. (٢٠١٧). استخدام التجسيد المعلوماتي بالإنفوجرافيك على تنمية مفاهيم مصادر المعلومات المرجعية وعادات العقل والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم مرتفعي ومنخفضي كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع٣٠: ٥٧ - ١٧٦.

العتيبي، وداد عسير عائد. (٢٠١٨). أثر استخدام (الإنفوجرافيك) التعليمي على تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث - غزة، مج٢، ع٨: ٢٦ - ٥٥.

العتيبي، وداد بنت عسير. (٢٠١٨). أثر استخدام الإنفوجرافيك التعليمي على تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث - غزة، مج٢، ع٨.

العجاجي، صالح بن عبدالله. (٢٠١٥). فاعلية تدريس وحدة مقترحة بإستراتيجية التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات عمليات التعلم والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم، مج٩، ع١: ١٨٧ - ٢٣٩.

عطار، عبدالله بن إسحاق. (٢٠١١). أثر نمط عرض الصور التعليمية في البرمجيات التعليمية المحوسبة على تحصيل طلاب الكلية الجامعية في جامعة أم القرى. مجلة تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج ٢١، ع ١: ٧ - ٣٤.

عمر، عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على (الإنفوجرافيك) في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٩، ع ٤: ٢٠٧ - ٢٦٨.

العنزي، جزاع خالد جزاع. (٢٠١٤). معوقات تدريس محتوى كتب العلوم المطورة لمرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة القريات. رسالة ماجستير منشورة. جامعة اليرموك، إربد. الأردن.

عيسى، معتز. (٢٠١٤م). ما هو (الإنفوجرافيك): تعريف ونصائح وأدوات إنتاج مجانية، مدونة دوت عربي، تم زيارة المدونة بتاريخ ٢٠/٩/٢٠١٩م على الرابط: <http://blog.dotaraby.com>

مركز التميز البحثي في تعليم العلوم والرياضيات (٢٠١٦). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات. TIMSS2015، تم الدخول على في ١٠/١/١٤٤١ على الرابط: <https://ecsme.ksu.edu.sa/ar/node/299>

الوسيمي، عماد الدين عبدالمجيد. (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٦، ع ١: ١ - ٥٥.

المراجع الأجنبية

References

- Alqudah, D., Bidin, A., & Md Hussin, M. A. H. (2019). The Impact of Educational Infographic on Students' Interaction and Perception in Jordanian Higher Education: Experimental Study. *International Journal of Instruction*, 12(4), 669-688.
- Carpenter, Michelle. IMPROVING LEARNING THROUGH INFOGRAPHICS & OTHER VISUAL LEARNING TOOLS. Management Association Annual Conference Proceedings. Fall2018, p100-101. 2p.
- Ozdamli, F., & Ozdal, H. (2018). Developing an instructional design for the design of infographics and the evaluation of infographic usage in teaching based on teacher and student opinions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1197-1219.



جامعة شقراء
Shaqra University



جامعة شقراء
Shaqra University

References

- Abrams, M.H. 1993. *A Glossary of Literary Terms*. London: Harcourt Brace Colledge Publishers.
- Bawer, Bruce. 1999. "Time's Up". *Hudson Review*. Winter: 691-704.
- Berger, Morroe. 1977. *Real and Imagined Worlds*. London: Harvard University Press.
- Capote, Truman. 1965. *In Cold Blood*. A True Account of a Multiple Murder And Its Consequences. New York: The Modern Library, 1992.
- Fletcher, Angus. 1976. Ed. *The Literature of Fact*. New York: Columbia University Press.
- Hassan, Ahab. 1973. *Contemporary American Literature, 1946-1972. An Introduction*. Frederick Ungar Publishing Co.
- Hellmann, John. 1981. *Fables of Fact. The New Journalism as New Fiction*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hollowell, John. 1977. *Fact and Fiction. The New Journalism and Nonfiction Novel*. New York: The University of North Carolina Press.
- Mailer, Norman. 1966. *Advertisements for Myself*. New York: Berkley Publishing Co.
- _____. 1968. *The Armies of the Night*. History as a Novel. The Novel as History. New York: The New American Library, Inc.
- _____. 1973. *Existential Errands*. New York American Library.
- McConnell, Franck. 1977. *Postwar American Novelists*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merideth, Robert. 1971. "The 45 Second Piss: A Left Critique of Norman Mailer and *The Armies of the Night*". *Modern Fiction Studies*. XVII. 3: 433-449.
- Muste, John. 1971. "Norman Mailer and John Dos Passos The Question of Influence". *Modern Fiction Studies*. XVII. 3: 361-374.
- Nance, Williams. 1970. *The World of Truman Capote*. New York: Stein and Day.
- Puhr, Kathleen. 1984. "Four Fictional faces of the Vietnam War". *Modern Fiction Studies*. 30.1: 99-118.
- Raj, Chandarlapaty. 2016. "Drugs, Depression and Social Change: How Magic Realism Morphed Into Social Change in the Writings of Norman Mailer". *The Mailer Review*. 10. 1 : 19 : 32.
- Sjovaag, Hell. 2019. *Journalism Between the State and the Market*. New York : Routledge Focus
- Siegle, Robert. 1984. "Capote's Handcarved Coffins And the Nonfiction Novel". *Contemporary Literature*. 25.4: 437-451.
- Spinks, Lee. 2015. "Increasing the Real Life in Ourselves : Norman Mailer's Political State". *The Mailer Review*. 9. 1 : 1: 14.
- Yalkut, Carolyn. 2013 "Prophesying the News : Norman Mailer's Journalism ". *The Mailer Review*. 7.1: 125 : 137.

Then, he began his history of the Pentagon. It insisted on becoming a history of himself over four days. He labored in the aesthetic of the problem for weeks, discovering that his dimensions as a character were simple: blessed had been the novelist for his protagonist was a simple of a hero and a marvel of a fool, with more than average gifts of objectivity (215-216).

These attempts of both Capote and Mailer, however, do not take them to the extent they hope, as the two texts remain in the realm of journalism rather than in that of fiction. Their efforts to subject reality to fictional representation are overwhelmed by the flood of reported accounts on the Clutters' case and the Pentagon march. The emphasis that becomes clear throughout both *In Cold Blood* and *The Armies of the Night* is that journalism remains the triumphant domain. Both works maintain that nonfiction novel adheres to the criteria of journalism more than to those of fiction. The study, accordingly, concludes that the most outstanding fashionable contribution of this genre is to make the novelist look like the reporter.

O Lord, forgive our people for they do not know, O Lord, find a little forgiveness for America in the puny reaches of our small suffering, O Lord, let these hours count on the scale as some small penance for the sins of the nation, let this great nation crying in the flame of its own gangrene be absolved for one tithe of its great sins by the penance of these minutes, O Lord, bring more suffering upon me that the sins of our soldiers in Vietnam be most utterly unforgiven – they are too young to be damned forever (287).

In view of the outstanding vacillation between fiction and journalism and the unprecedented drift towards documentation, discussed above, most critics defend the balance between fact and fiction, or reality and imagination in Capote's *In Cold Blood* and Mailer's *The Armies of the Night* is questionable. It is the coinage "nonfiction novel" invented by Truman Capote which mostly stands behind this attitude. The term implies a blend between the factual boundaries of nonfiction and the fictional horizons of novel. Affected by this coinage, some critics take this blend as the most outstanding feature of the genre.

It is evident, however, that Capote and Mailer realize that diversion into journalism cannot be a final triumph in itself. They prefer to make their narratives vacillate between the two extremes of fact and fiction. In an interview held in 1966, Capote assures that no other writer before him had thoroughly blended journalism and fiction and adds: "The motivating factor in my choice of material, that is, choosing to write a true account of an actual murder case – was altogether literary" (Hollowell, 1977, 64). Mailer, similarly, asserts in *Advertisements for Myself* that "there is finally no way one can try to apprehend complex reality without fiction" (1966, 199). Also, when Robert Lowell tells Mailer in *The Armies of the Night*: "Norman, I really think you are the best journalist in America", he, furiously, answers: "There are days when I think of my self as being the best writer in America" (22).

In both *In Cold Blood* and *The Armies of the Night*, Capote and Mailer, also, reflect this realization, where they strive to maintain that their practice of nonfiction novel does not mean that they abandon fiction or believe in its demise. They, therefore, seek to make their works distinguished from the nonfiction novel written by professional journalists like Tom Wolfe and John Didion, and to put their reportages in what Mailer describes in *The Armies of the Night* as "the costume of the novel". (215).

In *In Cold Blood*, Capote endeavors to give an impression that what he presents is a perception of reality, and that what happens is different from the representation of its happening. To create such impression, he focuses on two elements. The first is the continuous shift of reporting from scenes of the Clutters' life to those of the murderers, Smith and Hickock, in part one of the book. The Clutters go on their routine life activities, unconscious of the tragic fate that awaits them, and the killers drive their black car on the highways in their way to the village. The reader realizes that these two parallel lines of events will meet at one point. This contrast between the two contexts creates a sense of suspense and tragedy, and aims to put the whole story of the murder in a larger arena than that of actual reality.

The second element is the sense of fictional mystery that Capote attempts to create around the character of Perry Smith in part two of the book. At many sites of the book, Capote abandons the objectivity of the third – narrative technique followed throughout the story, and presents him through multiple points of view. This makes William Nance believe that Capote uses a large cast of characters that would allow him to tell the story from a variety of view points" (1970, 161). Thus, the reader sees him through the eyes of the detective Alvin Dewey, his army friend Donald Cullivan, the psychiatrist Dr. Joy, the undersheriff's wife Mrs. Meier and many others. Sometimes, Capote even shows sympathy towards him. This is evident when Mrs. Meier says that "he wasn't the worst youngman I ever saw" (253), and when the narrator writes that he is "having the aura of an exiled animal, a creature walking wounded" (407) ⁽⁴⁾. Behind these attempted mystery and sympathy, Capote hopes to violate the sense of objective reporting, and to reflect that his work is still in the realm of fiction.

In *The Armies of the Night*, Mailer also attempts to create a sense of fictionality that can save the text from the prevailing atmosphere of bleak reality and journalism. To do this, he sometimes resorts to the techniques of flashback and past recollections in dealing with many of the characters involved in the march, and in reporting on the American society of the sixties. Yet, his main effort to effect this end lies in his treatment of the character of Mailer. Through making Mailer of the march free from the narrator, he hopes to blur the limits between what is objective and what is subjective, and to evoke an imaginative composition of reality. Chandarlapaty Raj, in this sense, believes that Mailer uses magic realism to share his collective vision with other anxious writers attending the march. (2016, 28). He strives to give the character of Mailer an air of grandeur, and to make him approach the status of a protagonist ⁽⁵⁾. This is apparent when the narrator says: "Mailer had never had a particular age – he carried different ages within him like different models of his experience" (9), and also when he says:

Doves would reply that it was certainly an ugly disgraceful war but not necessary to our defense. If South Vietnam fell to the Vietcong, communism would be then not 12,000 miles from our shores, but 11,000 miles. Moreover, we had not necessarily succeeded in demonstrating to China that Guerrilla wars exacted too severe a price from the communists. On the contrary, a few more guerrilla wars could certainly bankrupt America, since we now had 500,000 of the North Vietnamese and our costs are \$30,000,000,000 over four years, or less than three times as much on an average year as Vietnam ... What incredible expense for so small a war ... How many more such inexpensive wars would the economy take? (182-183).

According to Bruce Bawer, "Mailer succeeded in capturing much of the rough-and-tumble of American politics at the end of the 1960's (1999, 694). This is, to a great extent, true. *The Armies of the Night* abounds in documentary reports on the different faces of American politics of that time. It presents rich accounts about the Negro-civil rights movements and the April-March (1965), planned by Martin Luther King, about the Cold War and its reflections on the whole American society, and about Right-Wing and Left-Wing politics concerning Vietnam War and the Arab-Israeli conflict. "The form of any account as well as its style " as Carolyn Yalkut believes, "is shaped by the form of the event " (2013, 131). The book can be also taken as a reading in the files and documents of the American left politics during the fifties and the sixties. Long reportages are given about the changes that affect and reshape Left-Wing policies. In one of these reportages, Mailer writes:

The fifties were a profoundly unhappy period for the Left Wing; in the sixties with Cuba, civil rights, Kennedy, Berkeley, the Great Society, and the war in Vietnam, the new blood of Negro movements and youth movements brought life back to the Left. By 1965 the Negroes were disaffected, even profoundly bored with Left Wing rhetoric which seemed to match little in their own imperatives, the youth were obviously contemptuous of the Old Left. By the time of the April March, the rifts were profound between the races and the generations. But the huge and unexpected success of the April March, its unanticipated size – no one had secretly believed they would attract a quarter of a million people – had given new hope to the Old Left (222).

One last aspect on which Mailer's journalism focuses, and the skills of his reporter appear at best, is the violence storming the American society of the sixties. Throughout the confrontation between the protesters who struggle to shut down the Pentagon, which Mailer describes as "the American war machine" (233), and the troops which insist to prevent them, scenes of violence accumulate. Because of the brutality attending the battle of the Pentagon, Mailer describes it as "the bad phase of the march" (274). He records this brutality by every eye-witness accounts. The demonstrators, who are shown as not having instruments to face violence, are kicked, beaten and dragged on the ground by the marhsals who are likened to the Nazis. Many are badly injured and many are arrested. The camera moves here and there to detect different images of violence. In one of these images, it focuses on a single beating of a young girl by the soldiers, which is described as follows:

One soldier spilled the water from his canteen on the ground in order to add to the discomfort of the female demonstrator at his feet. She lost her balance and her shoulder hit the rifle at the soldier's side. He raised the rifle and came down hard on the girl's leg. ... At least four times the soldier hit her with all his force... Two more troops came up and began dragging the girl toward the Pentagon. She twisted her body so we could see her face. But there was no face there. All we saw were some raw skin and blood. We couldn't see even if she was crying – her eyes had filled with the blood pouring down her head. She vomited, and that too was blood. Then they rushed her away (276).

Before Mailer's reporter ends his long journalistic journey with the Pentagon march, he gives some statements that reflect the harsh realities of the American politics. He admits that "the Americans live in a country which has developed the world's most murderous military machine" and which "trains its sons to be killers" (234). He, also, addresses the Americans, saying; "We Americans have no right to call ourselves human beings unless personally and collectively we stand up and say no to death and destruction " (234-235). Mailer, therefore, ends *The Armies of the Night* with prayers for the forgiveness of his nation.

Following the long procession of the march, Mailer's camera moves and rotates from one site to another to survey the roaring crowd. In his argument about Mailer's skill in this respect, John Muste believes that Mailer is influenced by the technique of the "panoramic-camera-eye" used by John Dos Passos in his U.S.A. trilogy (1971, 361-374). Mailer, however, reveals a wonderful ability to follow the different sides of the march. Each time the camera moves, it isolates, and brings into focus, one of the groups participating in the protest, and Mailer's reportage soon commences. He reports on the different social and political groups of the march; writers, artists, socialists, communists, anarchists, students, housewives, trade unionists and other various groups. He records the songs repeated by the protesters, like "We Are Not Afraid", "Join Us" and "We Shall Overcome". He even writes about the roads that the march takes, and about the best entrance to the Pentagon:

So the north wall with its Administrative Entrance was eventually chosen. It was the main approach to the Pentagon and the most attractive. Access roads curved up from Jefferson Davis High Way and Washington Boulevard to the large square of asphalt in front of the entrance steps and the Egyptian columns. Below was another flight of steps which led to two ramps descending to the Hall. An army would meet on the grass area for a rally, then move forward for acts of civil disobedience (230).

To maintain diversion into journalism in *The Armies of the Night*, Mailer, like Capote, occasionally stops his own reporting to present a reading of what is written in the press about the march. He, thus, quotes many of the front-pages stories of Washington papers covering the great event. An example of this is represented in what *The New York Times* writes warning both demonstrators and the troops, saying: "It will be totally unnecessary for paratroopers or police or demonstrators to provoke each other, in the exercise either of duty or self-expression, and it will be tragic if they do" (244).

Mailer's desire to write accurately is reflected in his endeavors to give reliable estimates of both the protesters and the troops attending the Pentagon march. Lee Spinks sees that he seeks the "liberation of life from its subjection to any form of abstract or impersonal power" (2015, 3). In this aspect, in particular, Mailer takes his book into statistical territories that are never expected to appear in any fictional discourse dealing with reality. As for the number of protesters, he compares the figures given by the government, by Left Wing and by some newspapers like *The New York Times* and *Times*. Then, he follows a complex statistical method to reach the right figure, which he finds to be between 75,000 and 90,000. As for the troops, Mailer gives the following report, which clearly supports the core premise of vacillation between fact and fiction in the American nonfiction novel of the sixties:

Waiting for them at the Pentagon or engaged in police work on the route were the following forces; 1500 Metropolitan police, 2,500 Washington, D.C., National Guardsmen, about 200 U.S. Marshals, and unspecified numbers of Governmental Security Guards, and Park, White House, and Capitol police. There were also 6,000 troops from the 82nd Airborne Division flown in from Fort Bragg, North Carolina, the same 82nd Airborne which had once parachuted into Normandy on D-Day and was now fresh from Santo Domingo and the Detroit riots. MP units had been flown in from California and Texas, the U.S. Marshals had been brought from just about everywhere – Florida, New York, Arizona, Texas, to name a few states – it was to be virtually a convention for them. In addition, 20,000 troops stationed nearby were on alert (244-245).

In her essay "Four Fictional Faces of the Vietnam War", Kathleen Puhr states that "the majority of Vietnam novels are written in the realistic mode", and also adds that "Vietnam-War novels contain elements of fantasy, allegory, black humor, melodrama, and satire" (1984, 99). Yet, only documentation and plain journalism are what one senses in Mailer's treatment of Vietnam War in *The Armies of the Night*. In a clear journalistic manner, he discusses its reasons and realities. He shows that it is the fear from the spread of communism which has nourished Vietnam War, as the Americans believed that "if Vietnam fell to the communists, soon then would Southeast Asia, Indonesia, the Philippines, Australia, Japan, and India fall also to the Chinese communists" (182). He also records the impact of the war on the American society, where he states that "the real damage of Vietnam takes place in America where civil rights have deteriorated into city riots, and an extraordinary number of the best and most talented students are exploring the frontiers of nihilism and drugs" (183). He then, in the manner of journalistic reportage also, presents an account of the debate between the "Hawks" who defend the war and the "Doves" who oppose it. The Hawks, on one hand, believe that it is "perhaps the unhappiest war American had ever fought, but it was one of the most necessary" (182). The "Doves" who appear more powerful, on the other, attack the war with facts that reveal Mailer's recognition of Vietnam War's truths and figures.

he had long awaited: Die On Rope for Bloody Crime. The story, written by an Associated Press reporter, began: "Richard Eugene Hickock and Perry Edward Smith, partners in crime, died on the gallows at the state prison early today for one of the bloodiest murders in Kansas criminal annals. Hickock, 33 years old, died first, at 12:41 A.M.; Smith, 36 died at 1:19. (402)

Norman Mailer's *The Armies of the Night* is another work that strongly ascertains the vacillation of the American nonfiction of the sixties between fact and fiction. In this novel, Mailer follows the steps of Truman Capote. He records the actual events of the four-day anti-Vietnam War march into Pentagon in October 1967. *The Armies of the Night* is divided into two parts. Book one, "History As a Novel: The Steps of the Pentagon", focuses on Mailer's involvement in all the activities of the march which starts from Lincoln Memorial to the Pentagon. Book Two, "The Novel As History: The Battle of the Pentagon", is an account of the socio-cultural background of the groups participating in the protest, and a detailed reportage about the confrontation between the protesters and the federal troops.

Like Capote, who starts *In Cold Blood* with an assignment to *The New Yorker*, Mailer starts *The Armies of the Night* with a reading of news in *Time* magazine of October 27, 1967 about the Pentagon march. He, then, moves to his reporting on the event, saying: "Now we may leave *Time* in order to find out what happened" (1968, 4). Mailer shows that the whole thing is initiated by a telephone call from the author Mitchell Goodman, inviting him to join other American writers and intellectuals in a march against Vietnam War.

The novel appears as a documentary/journalistic enterprise rather than as a novel, where a huge amount of factual material accumulates. Mailer himself admits that the desire to have one's immediate say on contemporary matters kept directing the novelistic impulse into journalism (1973, xi). Like Capote, Mailer employs a third-person narrator and furnishes him with what he calls "a telescope upon a tower" (219), that permits watching in all directions. According to Helle Sjovaag "the public sphere is idealized space of reasoned and reflexive communication enabling diverse voices discussing public issues" (2019, 160). Mailer gathers in *The Armies of the Night* voices representing all fields of the American life in the sixties.

Documenting on the American intellectual life, for example, proceeds when the leaders of the march meet at Washington Ambassador Theatre to declare the beginning of the march. We meet the poet Robert Lowell, the critic Dwight Macdonald, the novelist Bernard Malamud, the poet Denise Levertov, the author Mitchell Goodman, among others. Through their speeches and dialogues, Mailer reports on literary life in general.

A new Dimension, which does not exist in Capote's *In Cold Blood*, is Mailer's reporting about himself. Throughout *The Armies of the Night*, a flood of documentary autobiographical stuff runs parallel to the currents of objective reporting on the march, Vietnam War, the politics of the sixties and the aspects of the American life. Some critics see that Mailer exaggerates in his dedication to his own image. Robert Merideth, one of them states that "his compulsive, narcissistic concern for his image conditioned everything he says he did during the Pentagon weekend or at least controls everything he writes about it" (1971, 438). Thus, beside reporting on his own activities during the march, Mailer writes about the minute details of his private and public life. He writes about his secretary, his hatred for telephone calls, his bitter experience with drugs, and the marijuana he takes from time to time. An example of these long autobiographical sketches, which provide facts about other people as well, is the one he writes about his friendship with Mitchell Goodman, saying:

In fact Mailer had known Goodman for twenty years. They had been almost in the same year at Harvard. They were both from Brooklyn, both married young. They had met in Paris in 1947, Goodman then a tall powerful handsome dark-haired young man ... In fact the last time Mailer had heard of Mitchell Goodman was when the latter had led a small group of protesters out of the large hotel banquet hall where Hubert Humphrey was about to address the assorted literati and book reviewers of the American writing world at the National Book Award festivities in March, 1967. Mailer had not attended. He had been boycotting the affair for several years – it was the least he could do, since none of his books had ever been considered for any award (6-7).

Yet, when Mailer moves to the march and its realities, objective reporting becomes more dominating, and fiction kneels completely to journalism. "The novelist", says Mailer, "is passing his baton to the historian" (219). His insistence on objectivity is openly expressed when he reveals that "the mass media which surrounded the march on the Pentagon created a forest of inaccuracy which will blind the efforts of historians" (219), and proceeds: "let us see what the history may disclose" (220). It is evident here that Mailer does not only choose to be a reporter, but also to become an honest and trustworthy one.

Within this diversion into objective reporting, the reader of *In Cold Blood* is led, sooner or later, to ask questions about the type of novel written by Capote. The work appears outside all traditional fictional experiences. It becomes, even, difficult to judge it within the context of other modes of realistic writing. The novel sways with a flood of facts about the case and its realities, collected from police records, the documents of Kansas local authorities, Kansas State Penitentiary and Supreme Court. Thus, when Capote moves to River Valley Farm, the theatre of the crime, his field resources flow and enrich his reportages about the discovery of the crime. Accompanied by the same persons who have attended the discovery of the murder, Susan Kidwell, Mr. Clarene Ewalt, Nancy Ewalt, Sheriff Robinson and the undersheriff Meier, Capote's omniscient narrator starts to report on each of the victims. About Nancy, for example, the following account is given:

She'd been shot in the back of the head with a shotgun held maybe two inches away. She was lying on her side, facing the wall, and the wall was covered with blood. The bedcovers were drawn up to her shoulders. Sheriff Robinson pulled them back, and we saw that she was wearing a bathrobe, pajamas, socks and slippers-like, whenever it happened, she hadn't gone to bed yet. Her hands were tied behind her, and her ankles were roped together with the kind of cord you see on Venetian blinds (73).

Reflecting his narrative vision in *In Cold Blood*, Capote states: "I've often thought of the book as being like something reduced to a seed", and adds: "Instead of presenting the reader with a full plant, with all the foliage, a seed is planted in the foliage of his mind" (Hollowell, 1977, 71). In the light of Capote's perennial effort to reconstruct reality in exact and unsophisticated way, and in view of his ultimate reliance on verifiable facts, the seed that he struggles to plant might be represented in an attempt to maintain that reportage can become a reverend literary genre.

Fundamental to Capote's adoption of the role of the reporter in *In Cold Blood* is his relentless search for journalistic material about the killers, Dick Hickock and Perry Smith. Capote does not allow his narrator to create his own facts, or to deceive the reader into an assumption about a crucial opposition between fact and fancy. All the accounts written about them are authorized ones, recorded through interviews with eye-witnesses or collected from official records. The narrator, or say the reporter, follows the killers everywhere. He takes a long journey following the same zig-zag way they have taken during their escape from Kansas to Florida and then to Mexico. He is present at the moment of their arrest and their confession. He records the same words of Hickock who admits: "It was Perry. I couldn't stop him. He killed them all". (272). He also accompanies them in their way back to Kansas and writes a report about their arrival and reception there:

The crowd started forming at four o'clock, the hour that the country attorney had given as the probable arrival time of Hickock and Smith. Since the announcement of Hickock's confession on Saturday evening, newsmen of every style had assembled in Garden City: representatives of the major wire services, photographers; newsreel and television cameraman, reporters from Missouri, Nebraska, Oklahoma, Texas, and of course, all principal Kansas papers – twenty or twenty-five men altogether. Many of them had been waiting three days without much to do except interview the service-station attendant James Spor who, after seeing published photographs of the accused killers, had identified them as customers to whom he'd sold three dollars and six cents' worth of gas the night of the Holcomb tragedy. (293).

Throughout his investigations about the killers, Capote shows unmistakable devotion to his career. He utilizes all levels of documentation. He visits the detectives Harold Nye, Roy Church, Alvin Dewey and Clarence Punte in Las Vegas, and records each word they say about the murder. He moves to Utah, Nevada and Oregon to write biographical sketches about the childhood of Perry Smith. He, similarly, meets Walter Hickock, Dick's father, and listens to his stories about the life of his son. He even makes friendship with both Hickock and Smith through which he records their personal confessions. Thus, we learn that Perry "had once beaten a colored man to death" (129), and that Hickock had a car accident in 1950, which has changed the features of his face (36). He also records, in long detailed reportages, the events of their trial until they are condemned by the jury.

The story of the murder of Herber Clutter and his family ends in away that maintains Capote's diversion into journalism, and reveals his reverence for the role of the reporter. As the Clutter's case starts with an assignment to *The New Yorker*, it ends with a reportage in *Kansas City Star* on Wednesday, April 14, 1965:

And so it happened that in the daylight hours of that Wednesday morning, Alvin Dewey, breakfasting in the coffee shop of Topeka hotel, read, on the first page of the *Kansas City Star*, a headline

Thackeray, in *The History of Henry Esmond*, and Charles Dickens, in *A Tale of Two Cities*. What, actually, effects the subordination of fiction to journalism is Capote's insistence to shape the huge material he collects about the murder in the form of reportage. It is not difficult for the reader to realize that the book is composed of eighty-five individual journalistic sketches, rather than of a story that follows a systematic plot. In a third-narrative account, Capote takes the reader from one report to another, and drowns him in a flood of documentary stuff of verifiable facts.

Capote's adherence to objective observation, and his inclination to unformulated truth are, apparently, overshadowing the whole experience. When the reader accompanies him to the village of Holcomb, he feels that the author is a researcher preparing a newsreel or a documentary film where the camera moves in all directions to record the minute details of reality in a way that goes beyond all limits of encompassing reality in fiction. He sees the buildings divided by the main-line tracks of the Santa Fe Railroad, the haphazard hamlet bounded on the south by a brown stretch of the Arkansas River, and the prairie lands and wheat fields on the east and west. He stands in front of the sign of Holcomb Bank, and a report is soon given about its deteriorating business. He moves to Holcomb School, where an account about its grades, its buses and the number of its students is presented. He is also taken to Hartman's Café, where he watches Mrs. Hartman, the proprietress, dispensing sandwiches, coffee and soft drinks to her customers (3-5). Then, he surrenders to more reporting on the village of Holcomb, its weather, its local accent and even its cattle:

The village of Holcomb stands on the high wheat plains of Western Kansas, a lonesome area that other Kansans call "out there". Some seventy miles east of the Colorado border, the countryside, with its hard-blue skies and desert – clear air, has an atmosphere that is rather more Far West than Middle West.... The land is flat, and the views are awesomely extensive; horses, herds of cattle, a white cluster of grain elevators are visible long before a traveler reaches them (3).

When Capote moves to report on the life of the Clutters, he endeavors to reconstruct it with exactness and accuracy depending on the recollections of the people of Holcomb. Long reportages, colored by the trustworthy manner of the reporter, rather than by the vision of the novelist, chronicle, in time and place, the detailed events of the life of each member of the family. Capote's realism appears extremely plain and void of authorial intrusion and fictional dimensions. Facts are never sensed a supposed fact by the reader, and questions about the genuineness of the events are not expected to be evoked by Capote's reports. Thus, as if he reads a magazine or a newspaper, the reader follows what is written about Bonnie, her health and her treatment at the Wesley Medical Center in Wichita, about Nancy, "the town darling", and about Kenyon and his school stories. "Writers", as Morroe Berger believes, "can resort to the exact reproduction of bits and pieces of reality" (1977, 4). This is the exact impression that the following report, like many others, about Herbert Clutter may leave on the readers of *In Cold Blood*:

The Master of River Valley Farm, Herbert William Clutter, was forty-eight years old, and as a result of a recent medical examination for an insurance policy, knew himself to be in first-rate condition. Though he wore rimless glasses and was of but average height, standing just under five feet ten, Mr. Clutter was a man's-man figure. His shoulders were broad, his hair had held its dark color, his square-jawed, confident face retained a healthy-hued youthfulness, and his teeth, unstained and strong enough to shatter walnuts, were still intact. He weighed a hundred and fifty-four – the same as he had the day he graduated from Kansas State University, where he majored in agriculture. (6).

Capote's journalistic talent and his interest in mass media in general are evident in the scene where he follows and records the news broadcast about the murder on the evening of Tuesday, November 17, 1959. Though a pair of radio earphones clamped to the head of Floyd Wells, a thief spending a sentence of three to five years in Kansas State Penitentiary, we are allowed to listen to this news. Capote does not forget to give us a report about this prisoner and his case. He also records all the events of that day as they are broadcast by the radio. He lets us listen to the news of the murder with exactness and unmistakable accuracy:

Officers investigating the tragic slaying of four members of the Herber W. Clutter family have appealed to the public for any information which might aid in solving the baffling crime. Clutter, his wife, and their two teenage children were found murdered in their farm home near Garden City early last Sunday morning. Each had been found, gagged, and shot through the head with a 12-gauge shotgun. Investigating officials admit they can discover no motive for the crime, termed by Logan Sanford, Director of the Kansas Bureau of Investigation and the most vicious in the history of Kansas (189).

This study, however, is motivated by a striking fact about the critical reception of nonfiction novel. In most of the studies dealing with the genre, or with the works of its authors, critics, outstandingly, endeavor to ascertain that nonfiction novel is a genre of fiction that effects a successful balance between reality and imagination or fact and fiction. Robert Siegle, one of those critics, reveals that nonfiction novel impresses readers by "its mixing of reality and fiction" (1984, 437). John Hollowell, the author of a full-length study on nonfiction novel, similarly, describes nonfiction-novel works as "hybrid forms that combine fictional techniques with the detailed observation of journalism" (1977, 10). John Hellmann, an important critic of the genre, also stresses that the terms "new journalism" and "nonfiction novel" serve as "names for a contemporary genre in which journalistic material is presented in the forms of fiction" (1981, 1).

Throughout the history of the novel, different paths have been taken by novelists to portray life accurately and to create a fictional world-like to the real one that the readers inhabit. Yet, the storyteller's informing about reality has never reached such a degree of accurate direct observation and bare factual documentation as in Truman Capote's *In Cold Blood* and Norman Mailer's *The Armies of the Night*. Both novels incarnate, in good ways, the subordination of fiction to fact and the unreserved diversion into journalism that have characterized the American novel in the sixties.

In Cold Blood, which is subtitled "A True Account of Multiple Murder and Its Consequences", is a story of an actual murder of an American farmer and his family in a small village called Holcomb in Kansas. The text, which Capote develops from an assignment to *The New Yorker* in 1965, is a rich journalistic account of all the events of the brutal murder of Herbert William Clutter, his wife Bonnie and his two children Nancy and Kenyon by two ex-convicts; Dick Hickock and Perry Smith during the robbery of their house on 15 November 1959.

The book, which lies in more than four-hundred pages is divided into four parts. The first, "The Last to See Them Alive", reconstructs the true events of the life of the Clutters before the murder. The second, "Persons Unknown", records the arrival of the killers, Hickock and Smith, to the village and the terror that the murder stirs in both Holcomb and Kansas. The third, "Answer", follows the escape of the murderers to Mexico, the investigations of the chief detective Alvin Dewey and their arrest. The fourth "The Corner", concentrates on the life of Hickock and Smith before and after the crime, their trial and final death on the gallows. Capote follows the steps of the reporter and shows reverence for objective reporting. This manifest journalistic strategy is revealed, clearly, in his "acknowledgement" to the book, where he addresses the reader, saying:

All the material in this book not derived from my own observation is either taken from official records or is the result of interviews with the persons directly concerned, more often than not numerous interviews conducted over a considerable period of time. Because these "collaborators" are identified within the text, it would be redundant to name them here (1992, Acknowledgement).

These words reveal much about the novelist who puts on the cloak of the journalist and leads an intensive research that enables him to reconstruct reality with its minute details. Capote has been following two approaches. The first is related to the reconstruction of the events which have taken place before the murder, events of biographical nature, like the life of the Clutters and the childhood of Dick Hickock and Perry Smith. Here, Capote depends on the confessions he gets from the eye-witnesses who have been attending those events in personal interviews. The second is related to the reorganization of the events of the crime and its consequences in the same order and nature of their occurrence. Here, Capote resorts to the official records of the local and federal authorities dealing with the case. These two approaches, followed by Capote in reshaping the whole story of the Clutters' case, are characteristic of journalism rather than of fiction. It is remarkable that Capote does not even hesitate to mention the names of his collaborators, where many of them fill the pages of his work. Commenting on the strategy followed in *In Cold Blood*, John Hollowell argues that Capote follows the journalistic technique of "saturation reporting" invented by the journalist/novelist Tom Wolfe. Hollowell describes this technique, saying:

In order to record accurately the scenes and dialogue of events as they occur, he journalist must saturate himself in particular environment. This method frequently requires the reporter to follow his subject around for days or even months and years with a sensitivity to certain people and events and often a special atmosphere. Capote spend six years researching *In Cold Blood* and formed many close friendships with the people of Holcomb, Kansas, where the murders took place (1977, 32).

This intensive search for actual material is not what finally creates diversion into journalism in *In Cold Blood*. A similar approach has been followed by great novelists like Sir Walter Scott, in most of his historical novels, W.M.

The art/reality problematic has been, and will remain, a core issue, a living question and a theoretical construct around which controversy ever revolves. "Whatever purpose, function, or value has been ascribed to art", says Morroe Berger, "its relation to life or reality has been central to almost every speculation since antiquity" (1977, 1). From Plato's concern for artistic production in the *Republic* and Aristotle's argument about poetic imitation in the *Poetics* to the debate over the aesthetic quality of art and its sociological significance in the recent critical theory, the relation between art and reality has continuously been a recurrent persistent theme in the works of philosophers, authors, theoreticians, critics and researchers.

Reflecting the centrality of this problematic in literary thought, Angus Fletcher asserts that "literary imagination is always somehow connected with reality" and adds that "literature can hardly be disconnected from fact" (1976, vii). Adherence of literature to reality, however, is nowhere more overriding than in American fiction. Reviewing its offspring from the early dawn to the contemporary scene, one can observe unmistakable drift towards actuality, which takes different disguises as naturalism, provincialism, social realism and war-novel. Manifestations of this drift illuminate the works of many prominent American novelists like James Feminine Cooper, Herman Melville, Theodore Dreiser, Upton Sinclair, John Dos Passos, William Faulkner, Ernest Hemingway, E.L. Doctrow and John Barth, among others .

The study explores the world of a literary genre which extremely blurs the boundaries between reality and imagination. It treads the world of American nonfiction novel of the 1960's. The main premise upon which the study is based is that the vacillation between fact and fiction remains the most outstanding fact about nonfiction novel. Through a close critical reading of Capote's *In Cold Blood* and Mailer's *The Armies of the Night*, the researcher seeks to prove the reliability of this core premise.

The term "nonfiction " was coined by Truman Capote in 1965 to describe the diversion into the objective reporting of journalism in the works of many American novelists like Norman Mailer, James Baldwin, John Barth and Capote himself. This term has been, simultaneously, rivaled by the term "new journalism" coined by the journalist/novelist Tom Wolfe, also in 1965, to describe narrative works written by journalists. In his book *Fables of Fact. The New Journalism as New Fiction*, John Hellmann defines nonfiction novel as "the genre in which the text points outward towards the actual world without ever deviating from observation of that world" (1981, 27). The genre is also defined by M.H. Abrams as "a graphic rendering of recent characters and happenings, based not only on historical events, but often on personal interviews with the chief agents" (1993, 133).

Although the word "nonfiction" is an old term that has been customarily used to refer to forms based on actual events like biography, autobiography, memoir and similar documentary writing, the coinage "nonfiction novel" is the newborn of the American culture of the sixties. Nonfiction novel has been the product of certain social, political and cultural transformations that have stormed American society during that decade. Ahab Hassan, in this sense, expounds that the writers of nonfiction novel "preconceive fiction in terms more adequate to crucial changes in American culture and consciousness" (1973, 173-174).

The era of the sixties was the time of civil-rights movements, of left politics and of the strong opposition to the inhuman war waged by America in Vietnam. It was also a decade dominated by violence, which has culminated in the assassination of Kennedy in 1963 and Martin Luther King in 1968. The daily broadcast of news about the current events of American life has become an exciting experience which attracted a great part of the reading public. Thus, within what Frank McConnell calls "the climate of America in the television era" (1977, 58), novelists were faced by the great challenge of mass media. Many of them have responded to this challenge, and the outcome was the emergence of nonfiction novel, which has become a popular form of writing during the sixties. Journalism, in particular, has been very influential in creating this genre. John Hellman, in this sense, writes:

American reality was undergoing a profound transformation ... Mass media journalism was now present as an added force, making its versions of events part of the national consciousness. The individual American found himself daily confronted by realities that were as actual as they seemed fiction. Both novelists and reporters found themselves faced with situations demanding responses ... A significant number turned to the form that is the subject of this book (i.e. nonfiction novel or new journalism) (1981, 2).

Truman Capote's *In Cold Blood* (1965) and Norman Mailer's *The Armies of the Night* (1968) are good examples of the novelists' reaction to the appeal of the current events of the sixties. The first is inspired by the dominance of violence and the latter by the wide protest against Vietnam War. They are also good incarnation of the diversion into the objective reporting of journalism which has colored the works of many novelists during that decade.

التأرجح بين الحقيقة والخيال في الرواية الصحفية الأمريكية: دراسة لرويتي "بدم بارد" لترومان كابوتي و"جيوش الليل" لنورمان ميلر

أحمد محمد عبود محمد

أستاذ الأدب الإنجليزي - قسم اللغة الإنجليزية،

كلية العلوم والدراسات الإنسانية - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

تناقش هذه الدراسة الرواية الصحفية الأمريكية التي ظهرت في ستينيات القرن العشرين باعتبارها جنس أدبي يمزج بشكل كبير بين الواقع والخيال، وذلك من خلال رصد معظم الدراسات التي تناولت نصوص الرواية الصحفية الأمريكية أو ما أطلق عليه بعض النقاد "رواية اللاخيال". وتظهر متابعة كثير من الدراسات والمقالات النقدية في هذا السياق سعي النقاد والباحثون إلى إثبات أن هذا النمط الروائي يخلق توازناً بين الحقيقة والخيال مجسداً دور كل من الروائي والمراسل الصحفي. وتقوم الدراسة على فرض أساس مفاده أن الرواية الصحفية الأمريكية تمثل تأرجحاً واضحاً بين الحقيقة والخيال وأن كتابها يسعون لتقديم الواقع المجرد من خلال معطيات فن الرواية بما يتميز به هذا الجنس الأدبي من أفاق الرؤية والخيال. ومن هنا تعد الدراسة قراءة نقدية يسعى فيها الباحث لإثبات أن الرؤية الروائية لكل من كابوتي وميلر تراوح بين معايير وتقاليد الصحافة وتلك المرتبطة بفن الرواية بما يؤكد على إلباس الروائي ثوب المراسل الصحفي. وتسعى الدراسة لإثبات صحة ومصداقية فرضها الأساس من خلال تحليل روايتي "بدم بارد" (١٩٦٥) لترومان كابوتي و"جيوش الليل" (١٩٦٨) لنورمان ميلر.

الكلمات المفتاحية: الحقيقة، الخيال، الصحافة، الرواية الصحفية، التقرير الصحفي، المراسل الصحفي.

The Vacillation between Fact and Fiction in the American Journalistic Novel: A Study of Truman Capote's In Cold Blood and Norman Mailer's The Armies of the Night

Ahmed Mohamed Aboud Mohamed

Professor of English Literature - Department of English
College of Science and Humanities - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study explores the world of the American journalistic novel of the 1960s, a literary genre which extremely blurs the boundaries of fact and fiction. In nonfictional texts, critics and scholars endeavor to prove that the nonfiction novel is a genre of fiction that shows a successful balance between reality and imagination. Pivotal to the study is the manifestation of the journalistic fiction as a genre of fiction in which the author seems to vacillate between fact and fiction; playing the role of both the narrator and the reporter. However, the genre shows unprecedented adherence to the techniques of journalism in which the role of the reporter overshadows that of the narrator. This is critically dealt with in Truman Capote's *In Cold Blood* (1965) and in Norman Mailer's *The Armies of the Night* (1968). The study proceeds to conclude that the novels in question are closer to the realm of journalism than that of fiction. Both novels show that nonfiction novel adheres to the criteria of journalism rather than to those of fiction in ways that make the novelist look like the reporter.

Keywords: Fact, Fiction, Journalism, Journalistic Novel, Reportage, Reporter.

The Vacillation between Fact and Fiction in the American Journalistic Novel: A Study of Truman Capote's In Cold Blood and Norman Mailer's The Armies of the Night

Ahmed Mohamed Aboud Mohamed

Professor of English Literature - Department of English
College of Science and Humanities - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

(Received 11/2/1441 A.H, Accepted for publication 1/4/1441 A.H)

References

- Allison, Alexander, et al. (2005) *The Norton Anthology of Poetry*. New York: W.W. Norton & Company.
- Bressler, E. Charles, (2003). *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice* New York: Longman.
- Barbera, Jack, and William McBrien (1985), *Stevie*. Oxford: Oxford UP.
- Bedient, Calvin, (1975), *Eight Contemporary Poets*. Oxford: OUP.
- Carbonell, Neus, (2015) "In the Name of the Mother and the Daughter: The Discourse of Love and Sorrow in Mercè Rodoreda's *La plaça del Diamant*." (Trans. N. Carbonell) *McNerney and Vosburg*, print 17–30.
- Coble, Richard,(2019),"Struggling with Our Racism: White Progressive Christians and Lacan Pastoral Psychology", Vol. 68, pp. 561–574.
- Dick. Key, (1983), *Ivy and Stevie*. Allison and Busby: New York.
- Halliday, Mark, (2009), "Stevie Smith's Serious Comedy", *Humor* 22–3, 295–315.
- James, Stephen, (2018) Stevie Smith and Her Dancing Girls, *Women: A Cultural Review*, Vol. 29:3-4, 331-351
- Lacan, Jacques, (1977), *Ecrits*. (Trans. Alan Sheridan). New York: Norton.
- Lacan, Jacques, (2007). *The Seminar of Jacques Lacan, Book XVII: The Other Side of Psychoanalysis* (Trans. R. Grigg).New York: Norton.
- Larkin P. (1991) "Frivolous and Vulnerable", in Sternlicht S, ed *In Search of Stevie Smith*. Syracuse, NY: Syracuse Univ. Press.
- Lawson, Elizabeth, (1982), "Stevie Smith and the Metaphors of Disengagement", *Sydney Studies in English*, Vol.9.
- MacGibbon, James, (1983), *Stevie Smith Collected Poems*, New Directions Books: New York.
- Mahoney, John, ed. (1998), "Stevie Smith: Skepticism and the Poetry of Religious Experience. *Seeing into the Life of Things: Essays on Literature and Religious Experience*. Fordham: Fordham University Press, pp. 319-330.
- Masud, Noreen, (2018) "Stevie Smith, Going On", *Essays In Criticism*, Vol. 68 No. 4.
- Masud, Noreen & White, Frances (2018), "A Good Many Facts: An Introduction to Re-Reading Stevie Smith", *Women: A Cultural Review*, Vol. 29:3-4, 290-305.
- Nagera, Humberto, et all. (1969), *Basic Psychoanalytic Concepts on the Libido Theory*, London: Routledge.
- Najarian, James, (2003) "Contributions to Almighty Truth: Stevie Smith's Seditious Romanticism". *Twentieth Century Literature*, Vol. 49. N° 4(Winter), 472-493.
- Schreiber, et al. (2019), "Genesis through Lacan: A Shift in God's Discourse toward Therapeutic Management", *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, Vol. 16, pp.181–194
- Skeat, Walter W. (1993), *The Concise Dictionary of English Etymology*, Kent: Wordsworth Editions Ltd.
- Slater, John, ed. (1996) *The Collected Papers of Bertrand Russell*. Vol.10, Routledge: London and New York.
- Spalding, Frances, (1988), *Stevie Smith*. London: Faber and Faber.
- Stonier, George, (1938), "Five Poets, Dive Worlds", *New Statesman and Nation*, 3 December, 930.
- Walsh, Jessica, (2004), "Stevie Smith: Girl Interrupted," *Papers on Language and Literature*, 40.1:57-87.

Smith has manifestations of the real stage through art, poetry has turned into a way to salvage the imaginary world of harmony with mother, the real other. Therefore, the physical as well as the psychological pains of abandonment have been vented out in the creating of poetry. According to Lacan "literature ... arises from deep within our unconscious psyche and reminds us of a time of perfect wholeness when we were incapable of differentiating among images from the real order" (Bressler, 2003:136).

To conclude, on applying Lacan's psychoanalytic approach, this research paper has shown Smith's childhood experiences as determining and shaping her opinions and attitudes towards life, love, and death. The early death of her mother has bereaved her of the idealistic oneness with the "other" or mother. This has developed into the reaching of another stage in which another "other" or father takes control. The father occupies the realm of the symbolic thus, turning into an "Other," symbolizing "other" forces. In this the idea of Lacanian signification is foregrounded, the "Signifier" father appears to represent other "signified" claiming the image of an omniscient Patriarchal overpowering control. Such Patriarchal figures are represented by man as lover, and even God representing the divine power. Feeling trapped in a "vile" life, Smith seeks to salvage the old and lost union with the "mother" by returning to the previous imaginary stage to reach a Real state of equilibrium. Thus, in an initial stage the study has concentrated on Smith's Imaginary stage of oneness with the mother, a stage that looks on father as a rival and an imposer of law, hence viewing father as villain who deserts the family. As the study develops and upon entering the Symbolic stage, Smith takes her father as symbol of patriarchal powers, a fact that results in her distrust in any love relationship culminating into marriage. Further developing in the Symbolic stage, Smith comes to view the divine power as one representation of another patriarchal and transcendent force. Finally, Smith looks upon death as an out let. At this point she approaches the stage of the Real upon which she can achieve a lost reunion with the mother. Smith resorts to the theme of death to express her refusal of her "vile" life of various patriarchs. So, with death, upon losing her mother, she has started her course and again with death she seeks a settlement.

One important contribution introduced in this research paper is the approaching of Smith's poetry from a psychological perspective. However, the present study has managed to apply this approach without marginalizing the due attention that should be paid to the examining of the poetic formal elements which give poetry its especial character among other literary genres. Therefore, besides the offering of an application of Lacan's theory about the psyche, the research has also concentrated on such aspects of form as structure, rhyme, rhythm, as well as the choice of words and their etymological significance in the elucidation of the poems selected. Navigating through the aspects of Lacan's theory in the light of Smith's poetics of form, this interdisciplinary perspective services for the embarking on an ample understanding of Smith's autobiographical volume, *A Good Time Was Had By All (1937)*. A volume that has shown Smith's three developmental stages of the psyche introduced by the French psychologist Jacques Lacan.

I'll wait a while
And then I'll go.

Why wait at all?
Hope spring alive,
good may befall
I yet may I thrive.

It is because I can't make up my mind
If god is good, important or kind. (*Collected Poems*, p.52)

Starting with an affirmative sentence running through four slim, diametric iambs, Smith declares a judgment: she "hates" her "life [that] is vile". However, rhyming "vile" with "while" suggests the transience of that life, so that she is in a waiting stage before moving to another inevitable one. In the second stanza, she develops her logic to reach a conclusion: "Why wait at all?", if life is a stage of waiting before the coming of death. She waits because sometimes she finds a hope encouraging her to "thrive". Finally in the closing couplet she declares that her fluctuation between hope and despair, which leads to her inability to "make up [her] mind", is because of God's delayed redemption despite His being "good". Smith attributes an image of a dominating patriarchal father to God in the symbolic stage. Facing a "vile" life, Smith decides not to wait for death now imaged as a lover. Smith arranges for a meeting with that lover.

Smith, then, resorts to the "Real" which forms the lost state of equilibrium of infancy, the stage preceding the use of language, where a kind of "oneness" is experienced with the Mother. Since her mother is now dead, Smith resorts to death to salvage that real stage of equilibrium. Such stage of equilibrium, love, and satisfaction is embodied in her company with a personified death seen as lover in "The River Deben":

All the waters of the river Deben
Go over my head to the last wave even
Such a death were sweet to seven times seven.

Death sits in the boat with me
His face is shrouded but he smiled I see
The time is not yet, he will not come to reality.

But smiles and I smile it is pleasant in the boat at night
There is no moon rising but from the east a light
Shines in the sky, is it dawn or dawn's twilight? (*Collected Poems*, p.48)

In "The River Deben" Smith seems to be considering suicide looked upon as not tragic at all. In the poem "death" is a friend or even a lover found to compensate her for love and familial frustrations. Masud approves that Smith "considers death as a satisfying final release from the trap of pain and fear" (Masud, 2018: P.443). Thus as she gets submerged in the water of the river, death starts the courting. For the first time Smith is seen happy and satisfied. Such a feeling promotes pitying her situation. The setting in the poem is romantic and promising; the "moon [is] rising" as "light" is still lurking from the "east". Smith is speaking optimistically of a "dawn" marking a new stage in her life; the Lacanian stage of the "Real" upon which she can re-experience the lost moments of union with the mother who previously passed away through the gates of death, this time death is her gate way to attain what she considers as "Real".

Smith groups an image of water, a symbol of the unconscious, with that of death seen as a lover-substitute. Smith looks upon death as a friend. Smith did not fear death, "she looked up to it, ran to it when she was hurt, needed its love" (Bedient, 1975:139). In "The River Deben", Smith writes in rhyming triplets of a nursery lulling note. Smith's harmonious relationship with death is echoed in the perfect rhyme. The lines, however, "suggest a sophisticated, adult, metaphysical awareness of the rhythms, edges and physic depth of life. And continuously, there is the drowsy acquiescence in a dream with its insistent glimpse of death" (Lawson, 1982:100). Smith has looked upon being alive as "being in the enemy territory" (Dick, 1971: 45). The contrast puts death in the camp of friends; however, "The River Deben" introduces "death" as a lover who "smiles" and speaks of "smiles ... in the boat at night". Smith reaches the order of the Real through death as a stage of reunion with the ideal other or mother. Smith, then, finds compensation of the previous abandonment of father and lovers through the company of death.

Unquickened by the questing conscious flame
That is my glory and my bitter bane.
What care I if the Skies are blue,
If god created Gnat and Gnu,
What care I if good God be
If he be not good to me. (*Collected Poems*, p.18)

The title, "Egocentric", unfolds much about Smith's concept of life; the poem unfolds a realistic vision that views God as supreme and overpowering. The same realistic vision looks upon humanity as fallen. However, the very title could refer to a bereft life devoid of familial warmth and love. Smith builds her stance upon a feeling of divine abandonment and as consequence she overtly requests God to prove His "goodness" the same as He has demonstrated His creativeness. Smith appeals for one basic principle of Christianity: that which attributes "goodness" to God; in agony she doubts "If [God] be not good to" her. Moreover, her questioning tone of "what" followed by the conditional "if" repeated in the poem intensifies her agony and her doubting attitude. Repetition is one important technique witnessed in "Egocentric". At one level, Smith employs conjunctive "and" several times in the poem. Through this technique Smith parodies the biblical style. "And" as verse opener is frequently used in Genesis in which God is speaking of the process of creating the universe. In the Bible "and" as starting a verse is a paratactic device employed to impart an atmosphere of abruptness looming around the creative experience; an experience that needs no introductory stage or preparation. The same way, Smith uses paratactic phrases starting with "He made", the abruptness of which parodies the abrupt creative process.

Aware of her human imperfections, Smith speaks of a supreme God who might delay His compassion with her miserable condition. In "Egocentric", she expects God to be "good" for all His creatures; however her melancholy and loneliness push her to the verge of doubting the Christian dogma of God's "goodness". Smith's stance reveals a skeptical soul; however, she admits the existence of God. Smith's God is seen through a realistic vision revealing Him as transcendent. This brings to the mind the realistic view on man as a helpless creature who is thrown into hostile surroundings. The poet gives a patriarchal image of an all-powerful God who afflicts the Eden-fallen man with pains and sufferings because of an ancestral sin. Smith suffers a predestined punishment. Smith's self-centered father seems to be the punishment allocated to her by God. Therefore, Smith suffers from having a careless father seen as "not good". This situation is aggravated upon resorting to a transcendent God irresponsive of her petitions. She admits the creativeness of God as shown by a sequence of semi-paralleled structures: "He made the sun", "He made the infant owl", and "He made the silent inhumanity". Thus, Smith tries to soften her sense of despair through referring to God as creator responsible for His creatures. Shedding light on this issue James Najarian finds that Smith's "religious sense often mutes her frequent sense of despair" as "God is personified as Creator and Protector"(Najarian, 2003:474). However as her despair increases, her need for God the protector intensifies.

Smith deplores her plight as thrown in a community of "silent inhumanity". The symbolic image of the father lurks again. At the symbolic stage Smith correlates unconsciously between the leaving of the father, the "unrespected papa", and the inattentiveness of a caring God described as "good". In "Egocentric", despite her anger and helplessness, Smith is still a believer who is distanced from the agnostic view on deity. Such view shows objection to some argument about the existence of God.

Atheistic agnosticism does not claim to know the existence of any deity nor believing in any deity, for there is no proof of either the existence or the non-existence of any deity since it appears unconcerned about the universe or its inhabitants (Slater, 1996:238).

Smith admits the existence of God through an exposition of His creativeness, yet she grieves her inability to experience His mercy and care. Angry as she is, Smith declares: "What care I if the Skies are blue, /If god made gnat or gnu". That is why she chooses to be "Nescient and quiescent". However, without a caring God her life becomes unbearable, Smith cannot cope with being God-forsaken. Reaching this stage, Smith has judged her life as "vile" in a world controlled and overwhelmed by the male figure, the "silent inhumanity," and the bereavement of God's care and love. Smith's realistic vision of the miserableness of her life appears again in "The Reason" in which she takes her anger into a further developmental step; a step that leads her to ponder on suicide:

My life is vile
I hate it so

"any man's frown". The repetition of "Forgive me" echoes such determination; moreover, she even adopts a "careless" stance with regard to any future relationship. However, such a stance has developed into a pathetic one at the final stanza as she faces loneliness with "no friend" in an isolated and hostile "desert of sand".

The poem opens with a technique of repetition enhancing the speaker's authoritative voice over her destiny. It is a voice that shows a determination to remain practicing a tight control not to be spoiled by any male overpowering force. Clearly shown also is the speaker's view on love as a threat to her personal independence, this is felt from the tone of fear upon asking: "Yet would I not keep it forever alone"? Irony here does not spring from her fear of being lonely and isolated; it springs from her keenness to remain lonely and independent. Smith offers a contrast between her meditative "fancy" that "carelessly roved" and her "heart" that claims a status of a rational mind "unmoved" by passion.

The rhyme scheme also reflects an authoritative tone as well as a theme of independence. Each stanza contains three rhyming lines ending with suggestive words. In stanza one, thus, the possessive word "own" rhymes with the individuality indicating word "alone" despite the "frown" at the medial position.

The strict structure of poem echoes Smith's strict determination. The poem is written in iambic pentameter; however, variation occurs to pinpoint some emphatic points. Therefore, the initial line in each stanza contains an extra stressed syllable; those lines introduce three affirmative statements: "my heart is my own", "I thought that I loved", and "I stand". The same way, the final line in the poem shows Smith as left alone in her "desert of sand". Smith finally finds herself in a chaotic and loveless desert of sand reminiscent of the frightful "sands of the desert" in Yeats's "The Second Coming" imaging a chaotic existence and a frightening situation "somewhere in sands of the desert/ A gaze blank and pitiless as the sun" (Allison, *et al.*, 2005: 1196). In spite of this, Smith will not succumb to any imprisoning power even if it is love, for she is still suffering the aftermath of her father's abandonment and she cannot relive that experience with any man torturing her with his "frown". It is true that "She was heterosexual, but she found the rituals of courtship mainly idiotic and she became extremely skeptical about the alleged connection between marriage and happiness; solitude was preferable to entrapment" (Halliday, 2009: 297).

The poem offers a contrast between "love" as occupying the realm of "fancy", or the imaginary, and being "alone" as a status quo formed by the symbolic order that offers the father as signifier and other men as "signified". Lacan's "signification" uncovers Smith's trauma as she predicates her "fancy" with the verb "roved" to show her doubting attitude towards love. The signifier "rove" descends from Middle English meaning the "shoot[ing] with arrows", the word also comes from Dutch *roover*, meaning pirate (Skeat, 1993: 455). Sea images persist to emerge to mark her father's escape to sea. It is clear that Smith takes a hostile stance against an enslaving type of love ending up with abandonment. Her fear even aggravates as she fuses the concept of the authoritative and patriarchal father with the concept of God who is frequently referred to as Father. In a recent article Masud and White have remarked that "Smith has attracted many readings as a feminist writer who performs subversion of patriarchal norms" (Masud & White, 2018: 293).

Further developing her argument, Smith touches upon religious issues. In her young age, Smith "delighted as a child and as a young woman in the ceremony, ritual, and Prayer Book in Church" (Mahoney, 1998: 322). However, Smith's religious affiliations and her rather religious upbringing failed to make her accept a God claiming a patriarchal authority. Consequently, and in application of Lacan's concept of signification, Smith develops her symbolic powers in face of all patriarchal authorities including the divine power of God claiming a universal Fathering figure. Smith fears that the previous abandonment of father can be echoed again and reinforced by the abandonment of a loving God. Stuck in her uncertainties, Smith worries that the divine care to which she resorts might be practicing the same male authority. Smith communicates this in "Egocentric":

What care I if good God be
If he be not good to me,
If he will not hear my cry
Nor heed my melancholy midnight sigh?
What care I if he created Lamb,
And golden Lion, and a mud-delighted Clam,
And Tiger stepping out on the padded toe,
And the fecund earth the blindworms know?
He made the sun, the moon and every star,
He made the infant owl and the baboon
He made the ruby-orbed pelican,
He made the silent inhumanity,
Nescient and quiescent to his will,

The poem opens with an optimistic tone of a girl in love with an officer described as "the sweetest major". The second stanza witnesses a shift in tone as the young girl discovers that he is "such a bore", a phrase repeated to stress a feeling of disappointment. Such a fact leads to a final declaration that her love to him was not true. This discovery issues from a contrasted situation that springs from the two contrasted phrases; "I used to think" and "I don't think". The third stanza marks the final phase in the love story. Smith shifts into a detached or even sneering tone as she tells of Spruce's death hinted at as if it forms no significant part of the story. Thus, the progression the poet speaks of is an ironic one.

"Progression" opens with a love theme, however later on the poem turns into an elegy. The poem has an elegiac form of three quatrains, however the poem is not a fully structured elegy if compared to traditional elegies; it seems that Smith takes the death of Major Spruce lightly. In stanza one Smith refers to Spruce as the "sweetest", this does not go ajar with traditional elegies that open with enumerating the virtues of the deceased. The early death of Spruce is spatially indicated by a three-foot line echoing his short life: "And only 39". In the second stanza, Spruce is described twice as "bore" and that she "used to think [that she] was in love with him". She concludes that she does not "think so any more". In the third and final stanza Smith contradicts elegiac traditions and reaches a high level of comedy as she tells us that he is now dead: "Didn't I tell you"? Smith cannot repeat her mother's tragedy and get married even to a person that she loves; she is against all patriarchal authority. If her father stands for the "signifier" then Major Spruce will acclaim the position of the "signified". Smith has been involved in a love relationship twice.

The first, Karl Eckinger, was a dashing German intellectual, whom some of Stevie's friends believed to be affiliated with Nazi beliefs. His relationship with Smith likely fell apart due to politics. Shortly thereafter, she met with the lackluster but enduring Eric Armitage, an insurance worker (Spalding, 1988: 15).

The two relationships never culminate into a marriage. If "Spruce" as a word is taken as a "signifier," it can expose an aura of "signified" shedding more light on Smith's personal life. First, "Spruce" is etymologically related to the term "pruce" which means related to Prussia that was a German province which was originally located in northeast Europe. "Spruce" means "fine [and] smart. Hall's Chronicle tells us that a particular kind of fashionable dress was that in which men were appareled after the manner of Prussia or Spruce" (Skeat, 1993:510). For this reason, Major Spruce could be a representation of her first fiancé, Karl Eckinger. Being accused of Nazi affiliations, Karl Eckinger widens the scope of the symbolic order to embrace political overtones.

However, the "name of the father" is still lurking as a symbolic force, "Major Spruce" echoes again the old pain caused by the father who abandons the family for the sea. Describing Spruce as the signifier, the word "bore" relates him to the figure of the leaving father or rather the leaving lover as signified, for the word links both to the sea. The word "bore", "issuing from Scandinavian, means a tidal surge, a wave. Perhaps from Icelandic *bara*, [which means] a billow caused by wind" (Skeat, 1993:56). Smith is psychologically scarred by the abandonment of her father: "In 1906, Charles Ward Smith ran off to sea to work on the commercial White Star Line, leaving behind his sickly wife and two daughters" (Walsh, 2004:58).

"Forgive me, forgive me" is a poem that continues in taking the "signifier" father for another "signified" lover. Thus, Smith, in the symbolic stage, takes the male figure as a representative of the oppressive authorities that curb a person from practicing his/her freedom. However, she grieves the possibility that she may remain living alone forever. The poem shows her attitude concerning any future relationship with man.

Forgive me forgive me my heart is my own
And not to be given for any man's frown
Yet would I not keep it forever alone.

Forgive me forgive me I thought that I loved
My fancy betrayed me my heart was unmoved
My fancy too often has carelessly roved.

Forgive me forgive me for here where I stand
There is no friend beside me no lover at hand
No footstep but mine in my desert of sand. (*Collected Poems*, p.23)

"Forgive me, forgive me" is a strictly structured poem in rhyming tercets in which Smith declares her determination not to be controlled by any overpowering patriarchal authority even if it is of a lover. She would not bear

The poem reveals a state of feminine double helplessness of a "baby" girl and her abandoned mother. Both seem to fall under the oppression of a patriarchal order and a hostile world of "alarms" and fragmentation. According to Lacan, the lack of being whole and unified is a feeling created once a child is separate from mother. Thus, "many alarms" are issued to warn the "baby" before being "born". A fact intensified with the employment of a war lexical field looming through the first four lines in the poem; the connotations of "arms" and "alarms" never miss some aggressive overtones. Also, the contrast between the prenatal oneness with the mother and being abandoned by father in a sad world further stresses the Lacanian lost equilibrium with mother as the baby develops in age. Smith, then, refers to the predicament of a mother who is left "sad" and "without a friend". The absence of the father and husband, fleeing away from his responsibilities as he "tarries in Ostend", enhances the condition of fragility.

In the poem, Smith further develops in the symbolic stage at which she takes the oppressive father as representing all repressive rules of the society. For this reason, the girl becomes "cynical", a powerfully expressive adjective meaning the showing of contempt for accepted standards and leading to a complicated feeling of distrust. Etymologically, "cynic" issues from Latin *cynicus* which means "dog-like" (Skeat, 1993:126), it also refers to an action motivated by base desires. Recalling Freudian Psychology, base desires are put in check by the law of the father. On the other hand the signifier "babe" could be signified in slang English as "an attractive woman". In reference to Electra's complex Smith desires the father who departed thus turning from a lover into an object of hatred fixation.

This leads to a condition in which Smith is grieving a lost lover, father. At this stage, father becomes the repressive power of whatever curbing a person from restoring the imaginary stage of union with the mother in the pre-speech stage. Surprisingly, "babe" comes from "babble" which means "to keep on saying *ba, ba*, syllables imitative of a child's attempts to speak" (Skeat, 1993:34). Sometimes Smith, the child, resorts to utter silence, she "had the habit of suddenly turning cold and stiff" (Spalding, 1988: 15). In Lacan's analysis, the father represents culture as well as language. Thus, by imposing the "*nom du pere*", the father imposes the law and becomes the one who shapes "the Symbolic world, dominated by patriarchal order, [which] posits a hostile environment for the poet. The Symbolic Order is fundamentally all that [Smith] has to fight against and surpass in her struggle to survive" (Ragland-Sullivan, 1986:16). In the poem, it is "the father" who makes the "mother sad" and is heedless of the family as he "tarries in Ostend". The rather long sentence opening the poem contributes to the hasty confessing mode and the quick pacing of the speaker. Still, the confused state of the speaker is echoed in the structure of the poem, no rhyme or rhythm schemes are kept.

Being able to speak, she has psychologically, according to Lacan, developed further into the stage of using language even becoming "cynical", thus approaching the symbolic. The cause for being "cynical" is quite clear; however, her early stance developed against her father mirrors all her subsequent relationships with those who represent his patriarchal authority. Add to this is her love frustrations echoed well in her poem, "Progression". In this poem Smith has referred to her attitude towards a love relationship of which she is not sure. She expresses her ambivalence and even doubt towards a relationship hardly called love ended with the death of the lover, "Major Spruce" who has "grown such a bore". The disconcerted tone of the poem and the aloof stance of the speaker stress that feeling:

I fell in love with Major Spruce
And never gave a sign
The sweetest Major in the force
And only 39.

It is Major Spruce
And he's, such a bore, such a bore,
I used to think I was in love with him
Well, I don't think so any more.

It was the Major Spruce.
He died. Didn't I tell you?
He was the last of the Spruces,
And about him too. (*Collected Poems*, p.24)

In the poem, the speaker focuses on her love affair with "Major Spruce". As the title "Progression" indicates, the story ironically progresses from love which is a Freudian symptom of the Eros-drive to reach the opposite extreme, that of "death". Thus, Smith intends that progression to be a process of deterioration and descend as indicated by the structure of the poem. The poem appears with a form of quatrains arranged to give the shape of a descending staircase.

The very title of the poem, "Papa Love Baby", reflects a child-like language of a loose grammar and no accurate formal structure. Adding to this is the confessional tone that retains a touch of innocence characteristic of a "baby in a carriage". However, the poet adopts a realistic vision as revealed in her freeing the poem from imaginative figurative language. In the revealing of a reality of "fate" and "foolish marriage", Smith employs a taut style of clear and conversational words embedded within a succinct syntax. What is ironic is that the speaker is a "child of three", yet able to offer a judgment about her mother's marriage as "foolish". Therefore, the poem clearly shows a reciprocal relationship between innocence and awareness. Stephen James notices that "many Stevie Smith poems prompt the reader to consider the 'equivocal' relationship between innocence and awareness and in particular between a precarious childish naivety and incipient or tacit adult perception" (James, 2018:336). Though the speaker in the poem is a "child of three", she speaks of the insignificance of the romantic experience of the father-mother union. Smith concludes that the mother's being a "romantic girl" has brought about all the disastrous consequences. Not at full grasp of the language, the child "sat upright" to decide about the marriage, a decision that is shown in the "eyes" rather than in spoken words as the "baby" is still under the influence of the mirror pre-language stage.

The speaker's chaotic experience echoes the rather confused order of the poem's structure. The exigencies of the childhood experiences of a girl opens her mirror stage with a double separation: that form the oneness with mother and the union with a departing father. Smith was not an Electra; father is not the lover-like attraction. He is rather an "unrespected papa". Such disrespect is echoed in a form that lacks a well-wrought rhyme scheme. Provided that the lines exhibit various metrical structures, Smith exposes no fixed rhythm scheme. Therefore, the resulting metrical disorder is meant to echo the psychological disorder that the poet experiences. It seems that Smith's disrespect for her father echoes a poetic form pertinent for the situation. So that in the first two lines "girl" rhymes with "curl" as the poet is speaking about her naively "romantic" mother who fell in love with a man because of styling "his hair in curl". The equilibrium of rhyme here is not echoed in the third and the fourth lines; "papa" is left with no rhyming echo so as to signal a lack of a sound relationship between a daughter and her father. It seems to some extent that Smith develops an oedipal relationship with the father figure. Freud believes that girls, the same as boys, could suffer an oedipal complex. Commenting on Freud's libido theory, Nagera concurs that "the Oedipus Complex in a girl issues from a state of phallic envy which is powered by the recognition of both herself and her mother as 'castrated', powerless beings" (Nagera *et al.*, 1969: 62).

Smith's attitude springs not from viewing father as oppressive of desires but as negligent of his duties towards his family. Consequently, "around the time of her father's departure, Stevie Smith began suffering from episodes that can only be described as fits" (Walsh, 2004:60). For this reason, she refuses the Freudian principle that "daughters are always supposed to be / In love with papa". Significant also is the rhyming of "leave" with "grieve" in the final stanza. The abandonment of the father for his family causes great and cureless sadness. At this point she first indicates her approaching of the symbolic stage that occurs as the child starts to speak. The symbolic stage marks the law of the father. Indirectly referring to it, Stevie speaks of "the sad fate" befalling a "child of three". Applying Lacan's principle of signification, the signifier "fate" could very well refer to the symbolic order at which the child starts using language. The word "fate" originates from Latin *fatum* meaning "what is spoken", "fate" also derives from *fari* meaning "to speak" (Skeat, 1993:180).

As concerning rhythm, the little figure of the fragile girl is indicted by the four-syllable line; "A child of three", which is put in face of a long unsuccessful marriage spoken of in a fourteen-syllable line: "And wished mama hadn't made such a foolish marriage". Moreover, the enjambment technique adopted in the poem is an indicator of a hasty arguing and confessing. Smith is revealing her traumatic childhood experience shaping the future life of a three-year-old girl initiating into a poet. In "Papa Love Baby", a poem-com-psychoanalytic session, Smith appears as a confessional poet who presents a revealing of the self.

In her "Infant" Stevie shows the experience of living alone with mother without a caring father. A situation that aggravates the difficulties that Smith the young girl faces. Therefore, she becomes skeptical about familial relationships:

It was a cynical babe
Lay in its mother's arms
Born two month too soon
After many alarms
Why is its mother sad
Weeping without a friend
Where is its father – say?
He tarries in Ostend.
It was a cynical babe. Reader before you condemn, pause,
It was a cynical babe. Not without cause. (*Collected Poems*, p.33)

other hand, Smith, the artist, aspires for an imaginary world of autonomy. Stevie develops to a more advanced state to reach what Lacan terms as the Real; the real is the final circle in the Lacanian trilogy of the imaginary, the symbolic, and the real. Failing to accomplish her imaginary world of equilibrium, Smith resorts to death as an inevitable truth and as an undoubted real, a stage at which she could be reunited with the mother. In fact, Smith rejects the symbolic order represented by what Lacan terms (Name-of-the-father), more clearly described as the imposition of law by the father. According to Lacan, the father represents the culture and language. Moreover, imposing the law of the father puts to the foreground "the symbolic order and the separation from the state of non-consciousness of the Imaginary" (Carbonell, 2015: 23). Stevie Smith emerges as unable to come to terms with the masculine, hostile world of the symbolic order.

Closely related to the three orders is Lacan's introduction of three *Others* which play a crucial role in dominating or even shaping an individual's psyche basing his argument on Saussure's concept of signs. Saussure has viewed a sign as made up of two elements; the signifier and the signified. Lacan has countered Saussure's structural unity of the signifier and the signified. Instead, Lacan introduces a concept of a *Signifier* referred to with "S" that has no structural unity with the signified referred to with "s". This condition opens the issue for the interplay of the postmodern maneuvers with the unbound signification of words. The Signifier is the primary notion and stands above the signified and separated by a dividing bar. The bar is important because it indicated that the signifier bears no relation to its meaning effects. The function of the signifier is to found a basis for the symbolic dimension covering numerous images of the signified. That is why the symbolic order starts at an age during which the individual starts to use language. Therefore, the *Other* could stand for different *others*. Summing up Lacan's concept of the *Other*, Ragland-Sullivan writes:

For Lacan, the *Other* had various meanings: on the first level it means the various external forces that structure a primary and secondary unconscious, that is, in the mirror stage, the relationship with the Real Other or mother, (m)Other; on a second level, it means the unconscious as the discourse of the Other; and on the third level, it is the father, the Symbolic Order representative of the cultural character of the Other (Ragland-Sullivan, 1986:16).

Father as a suppressing Other has a critical role to play in shaping Smith's familial and emotional lives. Her mother's fragile health condition has been aggravated with the abandonment of Smith's father. Smith herself has fallen ill to the point of being sent to convalescence. "Smith's separation from her family was complex, functioning on emotional and physical planes. Neither parent was dependable" (Barbera and McBrien, 1985: 13). Being lonely and losing the first equilibrium with the Real other or mother at an early age, Smith finds herself put in an endless search for claiming back those moments of union with the mother at the mirror stage salvaged through the imaginary order regained through art.

From early childhood the figure of the father represents the villain in Smith's life, this is shown clear in her "Papa Love Baby" from *A Good Time Was Had By All* (1937).

My mother was a romantic girl
So she had to marry a man with his hair in curl
Who subsequently became my unrespected papa,
But was long time ago now.

What folly it is that daughters are always supposed to be
In love with papa. It wasn't the case with me
I couldn't take to him at all
But he took to me
What a sad fate to befall
A child of three.
I sat upright in my baby carriage
And wished mama hadn't made such a foolish marriage.
I tried to hid it, but it showed in my eyes unfortunately
And a fortnight later papa ran away to sea.

He used to come home on leave
It was always the same
I could not grieve
But I think I was somewhat to blame. (*Collected Poems*, p.16)

A mid-twentieth century English poet; Stevie Smith was first published in 1936. She did not become popular until the 1950s and the 1960s. She received the Queen's Medal for poetry in 1969, two years before her death in 1971. She has exposed a wide range of themes mostly handled with a comic touch. Smith's style is "lyrical-sardonic", featuring "shocks of pain and laughter" that were "grimly entertaining" (Barbera and McBrien, 1985: 102). However, love and death have always been the most recurrent themes in the poetry of Stevie Smith. Love issues from a life-drive while death stands at the other extreme, both have preoccupied Smith to the point of obsession. However, death-drive has been superseded to be looked upon positively: George Stonier finds that "she is in love with Death" (Stonier, 1938: 930). Perhaps because of a frustrated love, and a frustrated father-daughter relationship, she resorts to death as lover. The argument, thus, touches upon issues in psychology, since the autobiographic element is forcefully present in her early poetry. Referring to the confessional, self-revealing character of Smith's poetry, Philip Larkin described her writing as that of "...the feminine doodler or jotter, who puts down everything as it strikes, no matter how silly or tragic" (Larkin, 1991:76). Jacques Lacan's model of the human psyche is applied in Smith's poetry.

Lacan believes that the human psyche consists of three *orders*: the imaginary, the symbolic and the real. "The imaginary occurs in the pre-mirror and the mirror stage, before the subject enters the symbolic world, which imposes the Law" (Lacan, 1977: 216). Somewhere between the age of six and eighteen months, we enter what Lacan calls the looking glass or mirror stage. In this stage, we literally see ourselves in a mirror while metaphorically seeing ourselves in our mother's image. Once we learn that we are individual beings who are separate from our mothers, we are ready to enter Lacan's second developmental phase, the symbolic order. At this stage, "it is the symbolic and not the imaginary that is seen to be the determining order of the subject" (Lacan, 1977: 216). Whereas in the imaginary order "we delight in the presence of our mother, in the symbolic order we learn that our father comes to represent culture norms and laws. The third element of the psych is the real order" (Bressler, 2003:134). On the one hand, this order consists of the physical world, including the material universe and everything in it; while the real order also symbolizes all that a person is not, sought again by recalling an imaginary state of a reunion with the mother. Therefore, Lacan's three constituents of the psyche express three versions of awareness:

The Imaginary expresses the image of the ego created through identification with a mirror image, namely, a reflection through the eyes of the other, for example, the (m)other. ...The Symbolic Order is the expression of culture and the social world that is structured by laws which regulate kinship and exchange relations. In contrast to the Symbolic Order, which is built upon contradictions, for example, the contradiction between presence and absence, the Real contains no contradictions and is always complete (Schreiber *et al.*, 2019:183).

Lacan believes that "literature has the particular ability to call up a brief moment of joy ... or desire" (Bressler, 2003:136). Thus, an artist could live the experience of the real order upon obtaining moments of artistic fulfillment and stability. Such stability is created in the realm of literary creation. So, it becomes clear that the order of the real marks "the lack of [the patriarchal authority of] the Name-of-the-Father..., a point at which signifier and signified are stabilized in metaphor" (Lacan, 1977: 217). Add to this, Lacan claims that "the unconscious is structured like a language" (Lacan 2007: 112). By calling the unconscious "like a language", Lacan emphasizes the role of representation in psychological formation. Literature achieves its function through the creative use of language. Looking upon the creative writer as an analyst and or a person who is undergoing psychoanalysis, Lacan takes literature as a medium that can reveal much about an author's unconscious. Commenting on this Richard Coble writes:

The unconscious, then, is "*like a language*" in that it holds the place of and seeks to express unassimilated desire not spoken in words and therefore unknown by the person. This unconscious desire comes out in failures and interruptions of language and thought, in Freudian slips, in speech and nonsense that make desires known beyond the speaker's control (Coble, 2019: 566).

Early in her poetry, Smith has always rejected the symbolic order represented by the law of the father. In Lacanian terms, this research work focuses on Smith's surpassing of the symbolic to arrive at the imaginary. On the personal level, Smith does not show much respect for her father who has deserted her mother when Stevie was just three years old. Therefore, Smith exposes her breaking off the symbolic authority of all figures that stand for the patriarchal forces curbing her from attaining herself as person and as an artist finding her true identity in the world of the imaginary. Smith's imaginary world is a world of equilibrium in which she gets identified with the figure of the mother, the perfect image discovered at the mirror stage in which the young child becomes aware of him/herself as identified with the other. On the

الإبحار عبر الرمزي إلى الخيالي والتوق للواقعي في شعر ستيفي سميث: دراسة تحليلية نفسية من منظور جاك لاكان

عماد سعيد السيد إبراهيم

أستاذ الأدب الإنجليزي المساعد بقسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء
جامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

يهدف البحث إلى دراسة شعر ستيفي سميث (١٩٠٢ - ١٩٧١) في إطار رؤية جاك لاكان للتحليل النفسي وبالتركيز على ديوانها الشعري "وأَمْضَى الجميع وقت طيب" (١٩٣٧)، ويعد البحث دراسة نفسية تحليلية لسيرة الشاعرة الذاتية التي ترصد تجارب طفولتها وشبابها، وذلك في ضوء مفهوم لاكان للنفس البشرية حيث يرى أن النفس البشرية تتشكل عبر ثلاث مراحل هي المرحلة الخيالية والمرحلة الرمزية والمرحلة الواقعية حيث يكون الطفل في المرحلة الأولى غير قادر على الكلام وفيها يشعر بالأمان والتوحد مع الأم. ثم تبدأ المرحلة الرمزية عندما يصبح الطفل قادراً على استخدام اللغة، ويعزو فيها كل الإحباطات المفروضة على النفس إلى الأب، والنظرة إليه كونه منافساً له في علاقته بالأم، وينظر للأب على أنه رمز لكل أشكال التسلط الأبوي والاجتماعي، ويتضح هذا في صورة الأب عند الشاعرة الذي هجر بيته وترك أسرته، وأيضاً صورة الرجل المتمثلة في خطيبها الذي لم تجد فيه ضالتها، وتتبنى سميث فكرة الموت باعتبارها ممثلاً للمرحلة الواقعية، والتي تمثل التوازن الذي يمكن من خلاله أن تستعيد الشاعرة لم الشمل مع والدتها المتوفاة، والتي كانت مصدرها للحب الحقيقي والأمان.

الكلمات المفاتيح: الخيالي، لاكان، الحقيقي، الرمزي، الأم، الحب، الموت.

Navigating from the Symbolic to the Imaginary and Craving for the Real in the Poetry of Stevie Smith: A Lacanian Psychoanalytic Study

Emad Said El-Sayed Ibrahim

Assistant Professor - Department of English
Faculty of Science and Humanities - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study examines the poetry of Stevie Smith (1902-71) with the adoption of Jacques Lacan's psychoanalytic approach. Special reference is made to her volume entitled, *A Good Time Was Had By All* (1937), an autobiographical work that figures out her childhood experiences. Pivotal to this study is Lacan's concept of the psyche where the three parts, or "orders", of the human psyche are examined. According to Lacan, these orders are the Imaginary, the Symbolic, and the Real. The imaginary or the mirror stage is marked by a state of security resulting from a condition of oneness with the mother. The symbolic stage, which starts at an age when the child is able to use language, attributes all the frustrations imposed on the child's psyche to the "nom du pere" or the name of the father seen as rival, where he stands for the law imposed by the society. Smith implements the father's image as a symbol of all patriarchal authorities and hostile powers represented by the male figures in her life; including her two fiancés. Finally, Smith focuses on death with the aim of arriving at the developmental stage of the Real order which represents an equilibrium at which the poetess could regain moments of reunion with her dead mother, the source of real love and security.

Keywords: The Imaginary, Lacan, the Real, the Symbolic, Mother, Love, Death.

Navigating from the Symbolic to the Imaginary and Craving for the Real in the Poetry of Stevie Smith: A Lacanian Psychoanalytic Study

Emad Said El-Sayed Ibrahim

Assistant Professor - Department of English
Faculty of Science and Humanities - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

(Received 5/2/1441 A.H, Accepted for publication 29/2/1441 A.H)

Contents

Law Sciences

Arabic Articles

- The Establishment of a Co- owners Association between Obligation and Civil Liability(1-35)
Ali Ibrahim Abdullah Aldehimi

Arabic Sciences

Arabic Articles

- Ananat Ibn Manzour and Centrality of Ibn Jenni in the Structure of the Arabic Pronunciation "Statistics and Analysis" (37-61)
Ali Najjar Mohammad Hassan

Educational Science Section

Arabic Articles

- The Effectiveness of Teaching Science Using the (5Es) and (7Es) Learning Cycles in the Development of the Skills of the Science Processes and Some Habits of Mind among the First-grade Intermediate Students (63-102)

Abdulrahman Youssef Shaheen

- Teaching Problems Facing Teachers of Students with Mild Mental Disability in Classes of Intellectual Education Attached to Regular Schools (103-124)

Ali Fahad Aldakhil

- The Effectiveness of the Knowledge-based Strategy in the Development of Some Reading Comprehension Skills among the Fourth - grade Pupils in the Arabic Language in Mahayel Asir Governorate..... (125-162)

Abdulrahman Ibrahim Ali Asiri

- Administrative Succession Planning for Academic Leadership at both Shaqra and Al Qasim Universities in the Light of Rothwell Model (163-194)

Hassan Abdulaziz Aldawood

- Academic Freedom in Saudi Universities from the Point of View of Academic Leaderships (195-230)

Talal bin Abdullah Al-Sharif

- The Impact of School Environment on Patterns of Thinking (Positive-Negative) among Secondary School Female and Male Students in Afif Governorate..... (231-266)

Mohammad Hawwal Alotaibi

- The Impact of Teaching Using the Technology of "Infographic" in the Achievement for the Students of the Third Intermediate Grade in Science in Shaqra Governorate..... (267-292)

Abdulrahman Abdulaziz Alsadhan

Arts Section

English Articles

- Navigating from the Symbolic to the Imaginary and Craving for the Real in the Poetry of Stevie Smith: A Lacanian Psychoanalytic Study.....(1-13)

Emad Said El-Sayed Ibrahim

- The Vacillation Between Fact and Fiction in the American Journalistic Novel: A Study of Truman Capote's In Cold Blood and Norman Mailer's The Armies of the Night (15-27)

Ahmed Mohamed Aboud Mohamed

- Internet sources: The author's name, (date of publication or updating the site or the date of recovery of the site) the title or description of the document, the full title of the work, other information, Web site address, volume number, page numbers.
- Dissertations: Last Name, First Name (publication Year) the title of the thesis, thesis specialization, the name of the university and the college, place of publication.

Correspondence:

Research papers and all other relevant correspondences should be sent to the Editor-In-Chief of the SUJ.

SUJournal@su.edu.sa

Publication Guidelines

Shaqra University Journal is a referred academic periodical journal published by Shaqra University with the aim of providing researchers with an opportunity to publish their research work in various areas of academic research. The Editorial Board examines the relevant research papers that would be published in the Journal on condition that these research works have not been published before.

The author(s) has the full responsibility of his (their) research work in tune with the validity of the research topic and the used references. The research papers should express the views of the researcher(s) and of the research conclusions arrived at. The SUJ publishes the following:

- Authentic research papers in the fields that are of interest to the Journal.
- Review Articles that critically deal with prior research work.
- Book Reviews.

General Remarks

- The Journal has the right to make the necessary amendments of the submitted research articles and according to the publication guidelines. Research articles would be written in the Arabic or English Language. Titles and abstracts should be presented in the Arabic language if the research paper is written in English and, in Arabic if the research paper is written in English.
- The research paper should be submitted in its final form including charts, tables and forms within the content of the research serially numbered, using the MS Word Program and Arabic Transparent. This is done with font 16 for the content, 14 for the Footnotes and Endnotes. the abstract has to include in brief idea about the topic, the methodology of research and the most important results in about 250 words. The research article should be sent in the MS-word program and PDF on the Journal Email Address.
- The title of the article, name(s) of the authors, position, institution, area of interest and address should be presented in both Arabic and English.
- Tables and forms (if applicable) should be clear, organized and numbered according to its use in the main bulk of the research. They should be printed out in separate pages and the title of the table should be mentioned on top and the title down in a way that shows its content.
- There should be a use of abbreviations according to the international criteria. Footnotes should be used to inform the readers with the illustrations and the comment should be mentioned in the main bulk of the research.
- Print Off: Author(s) attains 10 Print Off copies for free of every research work.
- Articles is not returned to their owners, wither published or not.

References in English:

First: Referring to the Source in the written text immediately after the citation, including:

- Placed between parentheses, and mentions the last name of the author, year of publication, and page number, such as: (Gant, 1979: 7), (Bokus, 1418H: 201), (Elhadi *et al.*, 2010).
- If you use more than one writer referring to one author and the source was published in the same year, one should give the first symbol (a), and the second code (b). For instance: (Ali, 1980a: 42) and (Ali, 1980b: 89).

Second: arrange the names alphabetically in the list of references at the end of the Research work:

- Books with one author: Last Name, First Name and Middle (year of publication) the title of the book, the Publisher, Place of publication, Edition, if any.
- Books with Two authors: last name first, first name, middle, second last name, first name and Middle (year of publication) the title of the book, publisher, place of publication, Edition, if any.
- Books with three or more authors: Last Name, First Name and Middle, and others (year of publication) the title of the book, publisher, place of publication, Edition, if any.
- A chapter or a study is included in the book: name, first name (year of publication) search title, the name of the editor, the book's title, place of publication, pages.
- Periodicals: last name, first name (year of publication) the article title, the name of the periodical, volume number and page number.
- Unpublished works: Last Name, First Name (publication year) Research title, Research specialization, university or institution, place, pages.
- Translated books: Last Name, First Name (year of publication) the title, the name of the translator year of publication, publisher, place of publication.

Editor - in - Chief

Dr. Abdulrahman Mohammed ALshahrani

Editorial Director

Dr. Gehad Soubhi Elkotit

Editorial Board

Prof. Sa'ad Al-Haj Bakri

Prof. Ibrahim Abdel Kareem Al-Eban

Dr. Matlaq Miqa'ed Al-Rogi

Dr. Ahmad Abdel Al-Dayem Abdel Al-Jaleel

Dr. Abdullah Saud Al-Mutawa

Dr. Khuloud Talal Al-Hassani

Dr. Najla Hosni Mohammad

Editing Secretary

Mr. Mohammad Abdullah Al-Muhanna

Ref: 1434/8220 dated: 23/08/1434
ISBN (ISSN): 1658/6549

*The opinions expressed in the journal reflect their owners
and not necessarily the opinion of the university*

**Copyrights Reserved for
Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia**

**Mail address
Shaqra University Journal, Shaqra University,
Kingdom of Saudi Arabia**

Sujournal@su.edu.sa



Shaqlra University Journal

Periodical Refereed Scientific Journal



Thirteenth Volume Jumada' 11 (1441 A.H) - February (2020 A.D)

