





جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة جامعة شقراء

دورية علمية محكمة



جامعة شقراء
Shaqra University

العدد الرابع عشر - محرم ١٤٤٢ هـ - سبتمبر 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
الأستاذ الدكتور إبراهيم بن عبدالكريم العيبان

هيئة التحرير

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

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 الأصيلة 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 الأصيلة 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 فائمه المراجع باللفء العربفء

أولاً: ككب المراجع فف المتن مفاشرة بعء الاقتباس بالنص منها:

- فوضع بفن قوسفن؁ وفذكر الاسم الآخر للمؤلف؁ وسنة النشر؁ ورقم الصفءة مثل:
(الساعاف؁ ١٩٧٥: ٥٢)؁ (المفلوف؁ ١٤١٧هـ: ٤)؁ (أءمء وآخرون؁ ٢٠١٢)
• إءا اسكءم الكاءب أككرف من مرجع لمؤلف واء وكاءت منشورة فف سنة واءءة؁ ففعطف للأول رمز (أ)؁ وللئافف رمز (ب)؁ مثل:
(الءلففة ١٤١٦هـ: ٣٢) و(الءلففة ١٤١٦هـ ب: ٧٩)
ئافئاً: كروب الأسماء هءائئاً فف قائمة المراجع فف ففافة البءء:

- الككب بمؤلف واءء: اسم العائلة؁ الاسم الأول والأوسط (سنة النشر) عنوان الككاب؁ ءار النشر؁ مكان النشر؁ والطبعة - إن وءء - وأرقام الصفءاء.
- الككب بمؤلففن: اسم العائلة للأول؁ الاسم الأول والأوسط؁ اسم العائلة للئافف؁ الاسم الأول والأوسط (سنة النشر) عنوان الككاب؁ ءار النشر؁ مكان النشر؁ والطبعة - إن وءء - وأرقام الصفءاء.
- الككب بئالئة مؤلففن أو أككرف: اسم العائلة؁ الاسم الأول والأوسط؁ وآخرون (سنة النشر) عنوان الككاب؁ ءار النشر؁ مكان النشر؁ والطبعة - إن وءء - وأرقام الصفءاء.
- فصل أو ءراسة مضمئة فف ككاب: اسم العائلة؁ الاسم الأول (سنة النشر) عنوان البءء؁ اسم المءرر؁ عنوان الككاب؁ مكان النشر؁ الصفءاء.
- ءءورفاء: اسم العائلة؁ الاسم الأول (سنة النشر) عنوان المقال؁ اسم ءءورفة؁ رقم المءلء والعءء؁ الصفءاء.
- الأعمال رفر المنشورة (الرسائل) اسم العائلة؁ الاسم الأول (السنة) عنوان الرسالة؁ نوع الرسالة؁ الجامعة أو المؤسسة؁ المكان؁ الصفءاء.
- الككب المءرمة: اسم العائلة؁ الاسم الأول (سنة النشر) عنوان؁ اسم المءرءم سنة نشر المءرمة؁ ءار النشر؁ مكان النشر.
- مصادر الإنكرنك: اسم المؤلف؁ (مارفء النشر؁ أو كءءفء الموقع؁ أو مارفء اسكرجاع الموقع)؁ العنوان أو وصف الوئففة؁ العنوان الكامل للعمل؁ معلوماك أخرى؁ الرابك الإلككروني؁ رقم المءلء؁ أرقام الصفءاء.

المراسلة

كربل البءوء المراء نشرها وءمفع المراسلاك الأءرى لمءفر كءرفر مءلة جامعة شعراء عن طرفق البرفء الإلككروني للمءلة:

Sujournal@su.edu.sa

المحتويات

محور العلوم الإدارية

الأبحاث باللغة العربية

- إطار مقترح لخصائص الشكّ المهنيّ وقياس مدى توافرها لدى مراقب الحسابات الخارجي في بيئة المراجعة المصرية: دراسة ميدانية .. (٤٢-١)
- عبدالعال مصطفى أبو الفضل**
- أثر توزيعات الأرباح على أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي ودور سياسات التوزيع الربع سنوية والنصف سنوية والسنوية في ذلك "دراسة تطبيقية" (٦٧-٤٣)
- حسن أحمد طالع آل طالع، ابتهاج سعيد الحسين السيد**

محور العلوم الإسلامية والعربية

الأبحاث باللغة العربية

- حديث ((لا أشبع الله بطنه)) تخريجه ودراسة مشكله (٩١-٦٩)
- فهد بن سعد بن فهد الرزيحان**
- التشكيل البلاغي في قصيدة "نعمة الألم" للشاعر أحمد رامي (١٢٢-٩٣)
- محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوي**

محور العلوم التربوية

الأبحاث باللغة العربية

- دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية (١٤٣-١٢٣)
- سهاد عبدالله بني عطا**
- مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة (١٨٢-١٤٥)
- نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي**
- التوجهات الموضوعية والمنهجية في الرسائل الجامعية في مجال إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود "دراسة بيلومترية" (٢١٦-١٨٣)
- منال آل عثمان، وفاء العمري، العنود الفيث**
- درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية (٢٤٨-٢١٧)
- فايز بن عبدالعزيز الفايز، عبدالعزيز عبدالله العبدالله**
- واقع الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي (٢٨٠-٢٤٩)
- مطلق بن مقعد بن مطلق الروقي**
- فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكرياً وأثره في تحسين جودة حياتهم (٣٠٣-٢٨١)
- محمد إبراهيم دحروج**
- زراعة القوقعة: الممارسات الإيجابية للأسرة ولاختصاصيي السمع (٣٢٥-٣٠٥)
- أحمد عبدالله الزهراني**

دور الهيئة التدريسية النسائية بجامعة شقراء في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات "دراسة تطبيقية على عينة من طالبات كليات محافظة الدوادمي" (٣٥٦-٣٢٧)

فيصل بن عبد الله الرويس

الأبحاث باللغة الإنجليزية

الأخطاء الإملائية للطلاب السعوديين في مادة المفردات اللغوية (١٧-١)

أحمد بن سعد الشلوي

**إطار مقترح لخصائص الشكّ المهنيّ وقياس مدى توافرها لدى مراقب الحسابات الخارجي
في بيئة المراجعة المصرية: دراسة ميدانية**

عبدالعال مصطفى أبو الفضل

أستاذ المحاسبة المشارك

كلية المجتمع بشقراء - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٢/٢٢هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٤/٢٥هـ)

إطار مقترح لخصائص الشك المهني وقياس مدى توافرها لدى مراقب الحسابات الخارجي في بيئة المراجعة المصرية: دراسة ميدانية

عبدالعال مصطفى أبو الفضل

أستاذ المحاسبة المشارك

كلية المجتمع بشقراء - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

يهدف البحث إلى بناء إطار لخصائص الشك المهني وقياس مدى توافرها لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية، وقد تم بناء هذا الإطار ليجمع بين خصائص نموذجي (Hurt, 2010. Quadackers & Wijnandsrade, 2009)، كما تم اختبار متغيرات الإطار ميدانياً على عينة من مراقبي الحسابات في مصر، واستخدم الباحث الإحصاء الوصفي والتحليلي، مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولموجروف - سمرنوف والأهمية النسبية.

وتناول البحث خصائص الإطار المقترح للشك المهني بما ينعكس إيجاباً على تخطيط إجراءات المراجعة وتنفيذها، ويقلل من احتمال اختيار إجراءات مراجعة غير مناسبة أو الحكم الخطأ على الأدلة. وتوصل البحث إلى توافر خصائص الشك المهني السبع المذكورة في الإطار المقترح لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية، إلا أنه وجد اختلاف من حيث الأهمية النسبية لتلك الخصائص بين مفردات العينة، فقد جاءت خاصية تركيز الرقابة في المرتبة الأولى، ثم جاءت خاصية استجواب العقل في المرتبة الثانية، فخاصية البحث عن المعرفة وخاصية الثقة بالنفس في المرتبة الثالثة معاً، فخاصية الاستقلال الذاتي في المرتبة الخامسة، فخاصية فهم الشخصية في المرتبة السادسة، وحلت خاصية تعليق الأحكام وإرجائها في المرتبة الأخيرة.

وأوصى البحث بضرورة تطبيق الشك المهني لتعزيز قدرة مراقبي الحسابات على الاستجابة للظروف والحالات التي قد تدل على وجود تحريفات جوهرية، وتفيد نتائج البحث في ضرورة أن يتضمن الشك المهني تقييماً جوهرياً لأدلة المراجعة، وأن يكون مراقب الحسابات في حالة تركيز وتأهب لأدلة المراجعة التي تتناقض مع غيرها من الأدلة، وأن يكون العقل متسائلاً دائماً عن مصداقية المعلومات التي يتم الحصول عليها من الإدارة والمسؤولين عن الحوكمة، ويعتبر هذا التقييم ضرورياً لكي يصل مراقب الحسابات إلى رأيه المهني المحايد عن القوائم المالية.

الكلمات المفتاحية: الشك المهني، خصائص الشك المهني، نماذج قياس الشك المهني، محددات الشك المهني، الحكم المهني.

A Proposed Frame of the Characteristics of Professional Skepticism and Measurement of the Possibility of Their Availability for the External Auditor in the Environment of Egyptian Auditing: A Field Study

Abdelaal Mostafa Aboelfadl

Associate Professor of Accounting
Shaqla Community College - Shaqla University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aims to create a frame of the characteristics of "Professional Skepticism" and measures their availability for Egyptian auditors. A frame of the characteristics of "Professional Skepticism" has been established based on both the two models of Quadackers (2010) and Wihinandsrade (2009). The variables of this frame have been practically selected from a sample of Egyptian auditors, where the researcher has used the descriptive and analytic statistics such as the arithmetic average, the standard deviation, Kolmogorov - Smirnov Test and the relative significance.

The study deals with a proposed frame of professional skepticism. This frame has a positive effect on the planning and implementation of auditing procedures and reduces the possibility of the choice of improper auditing procedures or the wrong judgment of evidence.

Results of the study reveal the availability of the characteristics of "Professional Skepticism" for auditors working in the Egyptian environment. Yet, the significance of these characteristics vary among the members of the sample. The characteristic of focus of control comes first, followed by that of questioning mind. The characteristic of the search for knowledge and self-confidence come third together. That of self-independence comes fifth and interpersonal understanding comes sixth. At last comes the characteristic of suspension of judgment.

The study proves that the application of "Professional Skepticism" enables the auditors to deal with deviations. The auditor becomes aware of and ready for contradictory auditing evidence. He keeps inquiring about the reliability of the information given by the administration and those responsible of governance.

Keywords: Professional Skepticism, the Characteristics of Professional Skepticism, Measurement of professional skepticism models, Determinants of Professional Skepticism, Professional judgment.

١. الإطار العام للبحث :

١,١ مقدمة :

الشك^١ المهني Professional Skepticism مهارة تتطلب توفر عنصر الذكاء، فإذا لم يكن مراقب الحسابات ذكياً فقد تتطلب عليه بعض الحيل، حتى البسيطة منها، عند قيام إدارة منشآت الأعمال بممارسات إدارة الأرباح Earnings Management وإعداد تقارير مالية احتيالية؛ بهدف إخفاء هذه التحريفات والممارسات عن المراجع عند أدائه لعملية المراجعة (Luippold, 2009, p.15-16). ويعد الشك المهني من المهارات الشخصية Personal Skills المرتبطة باتجاهات المراجع وسلوكه^٢ وشخصيته المهنية، ولا شك أن تطوير هذه المهارات يُمكن مُراجع الحسابات من تعلم الحذر المهني، ومحاولة التعرف على حقيقة العمل محل المراجعة من خلال التجميع والتقييم الموضوعي لأدلة الإثبات وإبداء الرأي المهني أو معرفة الوقت المناسب لانسحابه من عملية المراجعة. وفي ظل الأزمات المالية باتت الحاجة إلى تحسين جودة الحكم المهني للمراجع من خلال سلامة حكمه على التحريفات الجوهرية الناتجة عن الغش في التقارير المالية وممارسات إدارة الأرباح، وتقييم قدرة المنشأة على الاستمرار، وذلك من خلال ممارسته للشك المهني المصحوب بالذهن المتسائل Questioning mind، والاستفسار المستمر Ongoing questioning عن أدلة المراجعة التي تم الحصول عليها ما إذا كانت تشير إلى إمكانية وجود ما يؤكد أو ينفي شكوكه في ما يتعلق بالأحكام والقرارات الخاصة بإبداء رأيه المهني.

وقد لُخص مجلس الرقابة على أعمال مراقبي حسابات الشركات المقيّدة بالبورصة Public (PCAOB) Company Accounting Oversight Board أوجه القصور الجوهرية في عملية المراجعة نتيجة الفشل في التحقق من تنفيذ إجراءات المراجعة ومن الجمع والتقييم والتفسير لأدلة المراجعة التي تتسق مع معايير PCAOB، وبالتالي لم يكن لدى مراقبي الحسابات الأدلة الكافية والملائمة لدعم آرائهم، وتوصل PCAOB إلى اعتبار الفشل في تطبيق الشك المهني المناسب من العوامل المهمة التي سمحت بحدوث أوجه القصور في كثير من الحالات (PCAOB. , 2008, p. 20).

١,٢ مشكلة البحث :

ترتبط أهمية مراقب الحسابات ارتباطاً وثيقاً بنوعية الخدمات التي يقدمها إلى العملاء والمستخدمين كافة، لذلك فإن المجتمع المالي يتوقع من مراقب الحسابات الالتزام بتطبيق المعايير الدولية للمراجعة والالتزام

١ يقصد بالشك في اللغة، كما ورد في معجم لسان العرب، الحذر والتقدير، والريبة والظن والتهمة، والشيء غير المقنع، (ابن منظور، ١٣١١م، ص ١٧٨). أما مصطلح الشك في الفلسفة، فيعني البحث والتقيب والاستطلاع (زقزوق، ١٩٩٣)، ويرى (أسعد، ١٩٨٣) أن الشك يساهم في تحقيق المعرفة التي تمر بثلاث مراحل عقلية: مرحلة الظن، ثم مرحلة الشك، ثم مرحلة اليقين. وهو ما يتعارض مع ما ورد في معجم المعاني الجامع أن الظن مرتبة أعلى من الشك وأقل من اليقين. ويخلص الباحث إلى أن الشك يرتبط بالجوانب المعرفية ويعني البحث والتقيب والتمعن والفحص العميق لإزالة الغموض والالتباس.

٢ يستخدم الباحث مصطلحي مراقب الحسابات أو مراجع الحسابات كمصطلحين مترادفين.

بالمسؤوليات المتعلقة به، كما يتوقع منه الكشف عن الأخطاء الجوهرية واكتشاف الغش ومنع صدور القوائم المالية المضللة بعد المصادقة عليها، وأوضحت النتائج التي توصل إليها مجلس الرقابة على أعمال مراقبي حسابات الشركات المقيدة بالبورصة (PCAOB) في ديسمبر ٢٠٠٨ أن غالبية أوجه القصور الجوهرية والمتكررة الحدوث التي تم ملاحظتها أثناء عملية التفتيش من ٢٠٠٤-٢٠٠٧، ترجع إلى فشل مراقبي الحسابات في تنفيذ إجراءات المراجعة من جمع أدلة المراجعة، وتقييمها، وفحصها، وتفسيرها، وبالتالي لم يكن لديهم الأدلة الكافية والملائمة لدعم آرائهم، وفي كثير من الحالات يعتبر الفشل في تطبيق الشك المهني المناسب من العوامل المهمة التي سمحت بحدوث عديد من أوجه القصور (PCAOB., 2008, p. 20).

ويعتبر تطبيق الشك المهني مطلباً ضرورياً لتعزيز قدرة مراقب الحسابات على الاستجابة للظروف التي قد تدل على وجود تحريفات جوهرية؛ حيث يتضمن الشك المهني تقييماً جوهرياً لأدلة المراجعة، ويعني ذلك أن يكون مراقب الحسابات في حالة تركيز وتأهب لأدلة المراجعة التي تتناقض مع غيرها من الأدلة، أو أن يكون العقل متسائلاً دائماً عن مصداقية المعلومات التي يتم الحصول عليها من الإدارة والمسؤولين عن الحوكمة، ويعتبر هذا التقييم ضرورياً لكي يصل مراقب الحسابات إلى رأيه المهني المحايد عن القوائم المالية (IAASB., 2012; APB., 2010; APB., 2012; PCAOB., 2012, p. 20).

ونظراً إلى أهمية الشك المهني في جودة أداء عملية المراجعة وفقاً لمعايير المراجعة التي أكدت ضرورة تطبيقه سواء من قبل مراقب الحسابات الفرد أو من قبل فريق المراجعة، إلا أن هناك شكاً حول ما إذا كان مراقب الحسابات يطبق بصورة جدية وتامة الشك المهني ومدى ارتباط مستوى الشك المهني بسلامة الأحكام المهنية في المراجعة، وما هي محددات هذه العلاقة ومدى اختبارها عملياً، وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هي خصائص الشك المهني وقياس مدى توافرها لدى مراقب الحسابات الخارجي في بيئة المراجعة المصرية؟ ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفهوم الشك المهني، وأهدافه وأهميته ومصادره لمراقبي الحسابات؟
- ما خصائص الشك المهني الواجب توافرها لدى مراقبي الحسابات؟
- كيف يمكن قياس مستوى الشك المهني لمراقبي الحسابات من خلال مدى توافر خصائصه في بيئة المراجعة المصرية؟

١,٣ هدف البحث:

- يهدف البحث بصفة رئيسية إلى بناء إطار لخصائص الشك المهني ومدى توافرها لدى مراقب الحسابات الخارجي في بيئة المراجعة المصرية، ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:
- دراسة مفهوم الشك المهني في المراجعة وتأصيله.
 - بناء إطار مقترح لخصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات.
 - دراسة مدى توافر خصائص الإطار المقترح للشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية.

١,٤ أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته العلمية لكونه من الموضوعات الحديثة في الفكر المحاسبي، والتي تتصف بندرة الدراسات - بخاصة الدراسات العربية - التي تعرضت له، وضرورة معرفة مدى مساهمة الواقع التطبيقي للفكر النظري، ويركز هذا البحث على أهمية ممارسة مراقب الحسابات للشك المهني مما يؤكد أهمية الدور الذي يلعبه الشك المهني في عملية المراجعة، فهو يمثل جزءاً لا يتجزأ من مهارات مراقب الحسابات، حيث يرتبط الشك المهني بصورة كبيرة بسلامة الأحكام المهنية، ومن ثم جودة المراجعة.

أما الأهمية العملية، فتتمثل في دراسة ميدانية لمعرفة مدى توافر خصائص الإطار المقترح للشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية، حيث إن توافر خصائص الشك المهني من شأنه أن ينعكس إيجاباً على تخطيط إجراءات المراجعة وتنفيذها، ويقلل من احتمال أن يختار مراقب الحسابات إجراءات مراجعة غير مناسبة أو التطبيق الخطأ لإجراءات المراجعة، أو الحكم الخطأ على الأدلة، ومن ثم التفسير الخطأ لنتائج المراجعة بما يؤثر سلباً في تقديراته وأحكامه ورأيه المهني.

ومن أهم دوافع البحث ما يأتي:

- جذب اهتمام مراقبي الحسابات في بيئة الممارسة المهنية في مصر نحو أهمية ممارسة الشك المهني خلال عملية المراجعة، نظراً إلى اهتمام الإصدارات المهنية بالشك المهني، وعدم مواكبة معايير المراجعة في مصر - في رأي الباحث - لهذه التطورات.
- ندرة البحوث الأكاديمية بشأن دراسة مدى توافر خصائص الشك المهني في بيئة المراجعة المصرية.

١,٥ منهج البحث:

يعتمد البحث على استخدام المنهج الاستقرائي من خلال عمل مسح للدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالبحث، ودراسة تلك الدراسات وتحليلها للتعرف على أهم خصائص الشك المهني لدى مراقب الحسابات. كما يعتمد الباحث على المنهج الاستنباطي لتحديد الإطار المقترح لخصائص الشك المهني لدى مراقب الحسابات. وتم اختبار فروض البحث من خلال الدراسة الميدانية على عينة من مراقبي الحسابات في مصر باستخدام المنهج التحليلي Analytical approach عن طريق قائمة استبيان مُعدة خصيصاً لهذا الغرض.

١,٦ حدود البحث ونطاقه:

يتناول البحث خصائص الشك المهني ومدى توافرها لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية. وعينة البحث متنوعة بدون تحديد تخصص قطاعي معين لمراقبي الحسابات ممن يراجعون نوعاً معيناً من الشركات أو صناعة ما من الصناعات أو قطاعاً ما من القطاعات، مع التركيز في الدراسة الميدانية على تنوع خبرات مراقبي الحسابات ومؤهلاتهم العلمية.

١,٧ خطة البحث :

- للإجابة على أسئلة البحث وتحقيقاً لأهدافه ومتطلباته المنهجية، قام الباحث بتنظيم الأجزاء الباقية من البحث على النحو التالي:
- ١- الشكّ المهنيّ في بيئة المراجعة.
 - ٢- الدراسات السابقة.
 - ٣- الإطار المقترح لخصائص الشكّ المهنيّ.
 - ٤- الدراسة الميدانية لاختبار الإطار المقترح.
 - ٥- نتائج البحث وتوصياته، ومقترحات بحوث مستقبلية.

٢. الشكّ المهنيّ في بيئة المراجعة :

٢,١ مفهوم الشكّ المهنيّ ومصادره :

٢,١,١ من منظور الدراسات الأكاديمية :

ليس هناك تعريف موحد مقبول للشكّ المهنيّ (Hurt, 2010, p.150; Nelson, 2009, p.5)، وقد قدّمت الدراسات الأكاديمية عدداً من وجهات النظر للشكّ المهنيّ؛ فهناك وجهة نظر ترى أن الشكّ المهنيّ هو الذهن المتساؤل Questioning Mind والتقييم الانتقادي لأدلة المراجعة of Audit Evidence Critical Assessment بدون افتراض مسبق من جانب المراجع لنزاهة الإدارة أو عدم نزاهتها (Fullerton & Durtschi, 2004)، أما (Cushing, 2003, P1) فيعرّف التشكّك بأنه ميل الفرد ليكون دقيقاً بصورة نسبية عند تقييم المخاطر الخاصة بعملية المراجعة بدلاً من مستوى الثقة المرتفع، وأن يكون شكّاكاً بصورة كبيرة، أما (Hurt, 2007, p.2) فيعرّف الشكّ المهنيّ بأنه ميل الفرد إلى الاستنتاجات للدرجة التي تتوافر عندها أدلة الدعم الكافي لتفسير معين مقارنة بالآخرين. ومن خلال التركيز على المخاطر فإن هذه التعريفات للشكّ المهنيّ توجّه حاجة مراقب الحسابات إلى أدلة مراجعة كافية وملائمة كاستجابة لافتراض المخاطر المرتفعة في عملية المراجعة. ويُعدّ مراقبو الحسابات الذين يمارسون هذا النمط من التفكيرهم الأكثر اعترافاً، وبوضوح، بتركيزهم على مخاطر الغش في القوائم المالية.

والشكّ المهنيّ هو "شكّ تحفظي Presumptive Doubt" أكثر منه "موقفاً محايداً Neutral stance" (Nelson, 2007)، ويشير الموقف المحايد إلى حقيقة أن المراجع لا يفترض أن الإدارة غير آمنة، أو أن أمانتها غير قابلة للتساؤل (Cushing, 2000; IFAC, 2007). ويرى (Popova, 2013) أن النظرة الحيادية Neutral view في الشكّ تنطوي على سلوك العقل المفتوح لافتراض أن عميل المراجعة قد يكون صادقاً وقد يكون غير صادق.

وهناك دراسات أخذت في اعتبارها وجهة نظر الشكّ التحفظي (الافتراضي أو الظنّي) Presumptive Doubt الذي يعني وجهة نظر أكثر تشكّكاً كالشكّ الذي يمارسه خبراء الطب الشرعي (Public Oversight Board, 2000).

(Bell et al, 2005) ولنفترض أن مراجع الحسابات يفترض قدرًا من التضليل أو عدم الأمانة ما لم يقدم دليلًا على خلاف ذلك، ووفقًا لمجلس الرقابة العامة (2000) ومراجعي حسابات الطب الشرعي يفترض عمومًا عدم الأمانة ما لم يكن هناك دليل على عكس ذلك، وعُرف (Bell et. al., 2005) الشك المهني بأنه التقييم المتزايد لمخاطر تأكيدات الإدارة غير الصحيحة وفقًا للمعلومات المتوافرة للمراجع، وأن هناك هدفًا آخر من الشك المهني هو أن يكون مراقب الحسابات ناقدًا ذاتيًا بصورة مسبقة، وذلك تحسبًا للحجج المختلفة التي يمكن أن يُقدمها الآخرون ضد اعتقاداته، ويعرّف (Nelson., 2009, p.2) الشك المهني بأنه تعبير أو دلالة على أحكام مراقب الحسابات وقراراته التي تعكس تقييمًا مرتفعًا لوجود مخاطر لمعلومات متاحة غير صحيحة، وأن مراقب الحسابات ذا المستوى المرتفع من الشك المهني يحتاج بصورة أعلى نسبيًا من زملائه إلى إقناع أكثر نسبيًا (في شكل مجموعة مترابطة ومتسقة من الأدلة الأكثر إقناعًا) قبل الوصول إلى تأكيد صحة بند معين من القوائم المالية، أما (Hurtt, 2010) فعرف الشك المهني بأنه ميل الشخص نحو إرجاء الحكم على الأمور حتى يحصل على الأدلة الكافية لدعم بديل أو تفسير معين على باقي التفسيرات، بافتراض أن الميل ينبع من سمة الشخص أو من موقف معين نتيجة متغيرات موقفية (بيئة منشأة عميل المراجعة).

وعرف (دوجان، ٢٠١٨، ص ١٥) الشك المهني بأنه موقف مهني أساسه الفحص والتفكير المنطقي والموضوعي لدى المدقق طوال عملية التدقيق، بحيث تكون غايته الوصول إلى المعرفة والحقيقة عن صحة الأدلة والمعلومات التي تم الحصول عليها. أما مصطفى (٢٠١٩، ص ٣) فعرف الشك المهني بأنه اتجاه أو موقف يتضمن الذهن المتسائل، والتقييم الانتقادي لأدلة المراجعة. حيث يمثل الشك المهني جوهر عملية المراجعة، وذلك حتى يتم أدائها بكفاءة وفعالية.

ومن استعراض وجهات النظر السابقة بشأن الشك المهني يميل الباحث إلى تعريف (Hurtt., 2010, p.150) باتجاه مراقب الحسابات نحو إرجاء الحكم على الأمور حتى يحصل على الأدلة الكافية لدعم بديل أو تفسير معين على باقي التفسيرات، فالشك المهني هو سمة ملازمة لمراقب الحسابات الفرد تتشابه مع سمات شخصية أخرى؛ مثل الضمير الحي والفضول وغيرها، فهو يرى أن مراقب الحسابات ينشأ لديه مستوى فطري من الشك للبيئة المهنية؛ حيث يركز على الأمور المهنية والأحداث الموجودة في عملية المراجعة، وذلك على عكس وجهات النظر الأخرى للشك المهني والتي تركز على تعارض المصالح بين الإدارة ومراقب الحسابات، وتفترض أن الشك المهني ينشأ بصورة أساسية كاستجابة لظروف المراجعة.

٢،١،٢ من منظور الإصدارات المهنية:

تناول عديد من المعايير الأمريكية والدولية الشك المهني، فعرفت معايير المراجعة الدولية (ISA, No. 200, P216) الشك المهني بأنه موقف يتضمن عقلية تساؤلية وانتباهًا للظروف التي قد تدل على احتمال تحريف بسبب الأخطاء أو الغش، وتقييمًا جوهريًا للأدلة، وأوضحت الفقرة رقم (١٥) أنه يجب على مراقب الحسابات أن يخطط

عملية المراجعة في حالة من الشك المهني وينفذها لكي يدرك الظروف التي قد تتسبب في وجود تحريفات جوهرية في القوائم المالية (IAASB., 2012). وأوضحت الفقرة (١٦) أن موقف التشكك المهني يعني قيام مراقب الحسابات بإجراء تقييم انتقادي حذر مع عقلية متسائلة لدى صحة أدلة المراجعة التي تم الحصول عليها، وأنه متيقظ ومتنبه لأدلة المراجعة التي تناقض أو تدعو إلى التساؤل بشأن موثوقية المستندات، وتضمنت الفقرة رقم (٢٢) من معيار المراجعة الدولي (ISA, No. 220) أن مسؤولية فريق المراجعة تتضمن الاحتفاظ بمستوى مناسب من التفكير الموضوعي وممارسة التشكك المهني من خلال إثارة الأسئلة مع أعضاء الفريق الأكثر خبرة مع تطوير قنوات الاتصال ضمن فريق عملية المراجعة، أما الفقرة (٢٤) من معيار المراجعة الدولي (ISA, No. 200)، فتوجب على مراقب الحسابات أن يمارس التشكك المهني أثناء عملية المراجعة لاحتمال وجود أخطاء جوهرية بسبب الاحتيال بالرغم من خبرة المراجع السابقة مع عميل المراجعة.

ويرى الباحث أنه يصعب وجود تعريف واحد لإدراك المعنى الكامل للشك المهني، بالإضافة إلى أنه لا توجد طريقة وحيدة محددة يمكن من خلالها التعرف على الشك المهني، ومع ذلك فإن معايير المراجعة الدولية حددت العناصر المهمة التي تساعد في فهم معنى الشك المهني كما يلي (IAASB., 2012):

(أ) **كموقف Attitude**: الشك المهني في الأساس تفكير عقلي، والعقلية التشككية هي التي تحرك سلوك المراجع لتبنى مدخلا تساؤلياً عند الأخذ في الاعتبار المعلومات وتكوين الاستنتاجات، وفي هذا الصدد فإن الشك المهني يرتبط بالمبادئ الأخلاقية للموضوعية واستقلال مراقب الحسابات.

(ب) **حالة من التأهب being Alert to**: يشمل الاستعداد للظروف التي قد تدل على احتمال الغش، والظروف التي تدل على الحاجة إلى إجراءات مراجعة إضافية لتلك التي تتطلبها المعايير، وذلك إذا تناقضت أدلة المراجعة بعضها مع بعض، أو المعلومات التي تشكك في مصداقية المستندات.

(ج) **التقييم الجوهري لأدلة المراجعة Critical Assessment of Audit Evidence** يتضمن الشك المهني كل من المعلومات التي تدعم وتؤكد تأكيدات الإدارة Management's Assertions، والمعلومات التي تناقض هذه التأكيدات، فتطبيق الشك المهني في هذه الحالة يعني الاستفسار والأخذ في الاعتبار مدى كفاية ومعقولية أدلة المراجعة التي تم الحصول عليها في ضوء الظروف المتاحة.

ويعد الشك المهني أحد المفاهيم التي تناولتها المعايير الأمريكية ولكن بقليل من الدقة، وأوضحها (SAS, No.1) أن الشك المهني أحد متطلبات بذل العناية المهنية، وهو الموقف الذي يتضمن الاستجواب العقلي والتقييم الانتقادي لأدلة المراجعة، ويستخدم مراقب الحسابات المعرفة والمهارة والقدرة التي تتطلبها مهنة المحاسبة والمراجعة للأداء بنزاهة وحرص وحسن نية، وجمع لأدلة المراجعة وتقييم موضوعي لها، ولا يفترض أن الإدارة غير آمنة، ولا يفترض الصدق والأمانة التي لا جدال فيها أيضاً. بعبارة أخرى؛ يعمل مراقب الحسابات بحرص عند جمع الأدلة وتقييمها بدون أي تحيز مسبق.

كما أوضح (SAS, No.67) أنّ على مراقب الحسابات أن يمارس مستوى مناسباً من الشك المهنيّ خلال عملية المراجعة، ويعدّ الشكّ المهنيّ أمراً مهماً في تحديد متطلبات عملية المراجعة وأداء الإجراءات وتقييم نتائج الإجراءات. وبالنتيجة، فيمكن القول إن هناك اعترافاً بالدور الحاسم الذي يلعبه الشكّ المهنيّ في ممارسة المراجعة؛ فهي ترى أن الشكّ المهنيّ يتطلب تساؤلاً مستمراً Ongoing questioning، فعلى مراقب الحسابات أن يمارس التشكّك المهنيّ خلال عملية المراجعة مدركاً احتمال وجود أخطاء جوهرية بسبب الاحتيال بالرغم من خبرة المراجع السابقة في ما يتعلق بالأمانة والنزاهة لدى إدارة المنشأة والمكلّفين بالرقابة، وما لم يوجد خلاف ذلك فعلى مراقب الحسابات أن يقبل بالسجلات والمستندات على أنها حقيقة، ولكن إذا حدث خلال المراجعة في أيّ مستندات أو قيود أو ظروف شكّ بأنها غير صحيحة فعلى مراقب الحسابات إجراء مزيد من التحقيقات والبحث عن مزيد من الأدلة، ويتضمّن التشكّك المهنيّ ضرورة أن يكون مراقب الحسابات مدركاً لما يلي:

- ١- أدلة المراجعة التي تتعارض مع أدلة أخرى التي تم الحصول عليها.
 - ٢- المعلومات التي تؤدي إلى التساؤل حول مدى موثوقية الوثائق وإجراءات الاستجابة للاستفسارات التي سيتم استخدامها كأدلة مراجعة.
 - ٣- الحالات التي قد تدل على وجود احتيال محتمل.
 - ٤- الظروف التي تشير إلى الحاجة لوضع إجراءات مراجعة أخرى.
 - ٥- الحكم المهنيّ: حيث ينبغي على مراقب الحسابات أن يمارس الحكم المهنيّ عند تخطيط عملية مراجعة البيانات المالية وإجرائها والتقرير عن ذلك.
 - ٦- الأدلة الكافية والمناسبة ومخاطر عملية المراجعة: على مراقب الحسابات أن يحصل على أدلة مراجعة كافية ومناسبة، وذلك من أجل الحد من مخاطر عملية المراجعة، ومن ثمّ تمكين المراقب من التوصل إلى استنتاجات معقولة ليبنى عليها رأيه.
- وبالنظر إلى عدم الاتفاق حول اتجاه الشكّ المهنيّ بين الدراسات الأكاديمية والمعايير المهنية ظهر اتجاهان للشكّ المهنيّ هما:

- الاتجاه الأول: الشكّ المحايد وهو ألا يكون مراقب الحسابات متحيزاً، سواء أكان تحيزاً موجباً لصالح الإدارة، أو سالباً ضدها، أثناء تكوين رأيه (Quadackers et al. 2009; Nelson., 2009).
- الاتجاه الثاني: الشكّ التحفظي (الافتراضي)؛ ويقوم على فكرة أنّ مراقب الحسابات يفترض في إدارة منشأة عميل المراجعة قدراً من خيانة الأمانة ما لم تثبت أدلة المراجعة خلاف ذلك.

ويتفق الباحث مع اتجاه الشكّ التحفظي، وهو ما أيده (Nolder. 2012, P5; Quadackers et al. 2009, P18) والمعايير المهنية بسبب الأزمات المالية والمخالفات المرتكبة من جانب منشآت الأعمال لتتلاءم مع مسؤولية المراقب تجاه كشف الانحرافات الجوهرية نتيجة الاحتيال ولتجنّب إلقاء اللوم على المنظمين في حالات الفشل الناتجة عن

عدم ممارسة التشكك المهني، وهو الأمر الذي من المرجح أن يؤدي إلى زيادة الحد الأدنى من أدلة المراجعة اللازمة لدعم رأي مراقب الحسابات، ومن ثم تقليل عمليات فشل المراجعة التي تنتج في كثير من الأحيان عن عدم قيام المراقب بالحصول على ما يكفي من أدلة المراجعة التي تدعم رأيه المهني (شرف، ٢٠١٥، ص ٣٣).

ومن ناحية أخرى؛ فقد تناولت بعض الدراسات مصادر الشك المهني واتفقت - أي الدراسات - على أنه يمكن التفرقة بين نوعين من مصادر الشك المهني وذلك على النحو الآتي: (ريشو، ٢٠١٥؛ Hurtt., 2010; Nelson 2009).

- الشك المهني الناتج عن السمات الشخصية لمراقب الحسابات، أو ما يُسمى بشك السمات Trait Skepticism أو الشك المرتبط بالميل أو النزعات الشخصية.

- الشك المهني النابع من الخبرات السابقة مع عميل مراجعة مفترض، ويشار إليه أحياناً بمصطلح خبرة عميل محدد Client-Specific Experiences (CSEs) أو باعتباره الشك النابع عن حالة محددة من الخبرة Situational Skepticism.

يخلص الباحث من العرض السابق إلى أن المعايير المهنية تصف الشك المهني كسمة للعقلية التشككية وتقييم انتقادي لأدلة المراجعة، لكن يجب الأخذ في الاعتبار أيضاً أنه عند إصدار الأحكام المهنية فإن مراقب الحسابات يجب عليه ممارسة الشك المهني، لذلك ركزت المعايير المهنية في المراجعة على الهدف من الشك المهني عند جمع الأدلة وتقييمها أن يكون مراقب الحسابات متنبهاً إلى أدلة المراجعة المتعارضة، وأن يتساءل عن مدى مصداقية المستندات أو إقرارات الإدارة لتخفيض خطر إغفال حالات تثير الشك، أو التعميم الزائد في التوصل إلى استنتاجات نتيجة القيام بالملاحظة، أو من استخدام افتراضات خاطئة في تحديد طبيعة إجراءات المراجعة وتوقيتها ومداه وتقييم النتائج المحققة منها، وألا يفترض أن الإدارة غير آمنة أو أن أمانتها غير قابلة للتساؤل، ومن ثم فإن إقرارات الإدارة لا تعد بديلاً عن الحصول على أدلة المراجعة الكافية والملائمة ليتمكن المراقب من التوصل إلى استنتاجات مناسبة يبني عليها رأيه.

٢,٢ أهداف الشك المهني:

يسعى مراقب الحسابات عند ممارسته للشك المهني إلى تحقيق الأهداف التالية:

- **تقييم أدلة المراجعة:** حيث أوضحت معايير المراجعة الأمريكية (SAS NO.99) أو الدولية (ISA) أن الشك المهني يتطلب استفساراً مستمراً Ongoing Questioning من خلال الذهن المتساؤل عما إذا كانت المعلومات وأدلة المراجعة التي تم الحصول عليها تشير إلى أن التحريفات الجوهرية ترجع إلى الغش Fraud، كما أن مراقب الحسابات عند ممارسة الشك المهني لا يرضى بأدلة أقل من المقنعة (Kinney., 2000, AICPA , 2002., P. 2.13).

- **أحكام قرارات مراقب الحسابات:** ينطوي هذا الهدف على أن مراقب الحسابات يجري نقداً ذاتياً استباقياً Preemptively Self-Critical تحسباً للحجج المختلفة التي يمكن أن يجلبها الآخرون ضد معتقداته أو قاعدة الأدلة لديه، والنقد الذاتي الاستباقي هو وسيلة للتعامل بنجاح مع إمكانية المساءلة Accountability، ويتطلب التفكير بطرق مرنة ومتعددة الأبعاد (Grenier, 2011).

٢,٣ أهمية الشك المهني:

تُعَدُّ ممارسة الشك المهني من المؤثرات المهمة على جودة الحكم المهني لمراقب الحسابات، ويتضح ذلك من زيادة التركيز على الشك المهني في معايير المراجعة المهنية، وترى دراسة (Hurt, 2010) أن سلوك الشك المهني لمراقب الحسابات يتأثر بالسمات الشخصية الفردية، وكذلك بالمتغيرات الموقفية؛ حيث تسهم هذه العوامل في هذا السلوك، وقدم (Nelson, 2009) نموذجاً للشك المهني؛ حيث تعتبر الأحكام والإجراءات التشككية دالة في أدلة المراجعة، وأن هناك ثلاثة محددات هي: المعرفة، السمات، والدوافع. وهي تؤثر في طبيعة مراقب الحسابات وقراراته، إلا أن مراقب الحسابات غالباً ما يفضل في ممارسة درجة مناسبة من الشك المهني، ومن ثمّ عدم الكشف عن عمليات التلاعب وإدارة الأرباح، وهو ما يؤدي إلى فشل عملية المراجعة، وكانت فضيحة شركة أنرون للطاقة مثالاً واضحاً على أن فشل المراجعة كان بسبب عدم ممارسة المستوى المطلوب من الشك المهني (Benston & Hartgraves, 2002; Carpenter et al., 2002) وهذا ما أكدّه تقرير لجنة مراقبة البورصة الأمريكية لعام ٢٠٠٠ (SEC) من أن ٦٠٪ من حالات فشل المراجعة كانت نتيجة عدم ممارسة مراقبي الحسابات ما يكفي من التشكك المهني اللازم لكشف حالات التلاعب والتزوير والاحتياال المالي، ولقد ركّز بعض الباحثين (Nelson, 2009; Hurt et al., 2013) وكذلك المنظمات المهنية (IAASB, 2012; APB, 2010; PCAOB, 2012, PCAOB, 2017) على أهمية ممارسة مستوى مناسب من الشك المهني عند أداء عملية المراجعة (Kadous, 2000).

وتعترف معايير المراجعة الدولية بصورة صريحة بأهمية الشك المهني، ومع ذلك يعتبر تبني التفكير التشككي وتطبيقه بصورة نهائية مسؤولية شخصية ومهنية يتبناها كل مراقب حسابات على حده، ولهذا فإن منشآت المحاسبة والمراجعة ذاتها لها دور مهم في غرس التفكير التشككي في مراقب الحسابات، وذلك عن طريق تصميم السياسات والإجراءات التي تعزز الثقافة الداخلية وتنفيذها، للاعتراف بأن الشك المهني ضروري لأداء عملية المراجعة (IAASB, 2012; Rixom, et al., 2012) من خلال:

- العمل على توسيع نطاق عملية المراجعة مع وضع تقديرات أكبر لاحتمالات التلاعب، وإعطاء وزن نسبي أعلى لأدلة التلاعب في القوائم المالية، فكلما ارتفع الشك المهني أدى ذلك إلى قيام المراجع بأداء كمية أكبر من أعمال المراجعة (Fullerton & Durtscher 2004. Quadackers et al. 2009, p.6).
 - المساعدة في مجالات الاستجابة لإشارات التلاعب الحمراء Red Flags بالقوائم المالية، وكيفية التعامل معها بالشكل الملائم.
 - تأثر العلاقة بين مستوى ممارسة مراقب الحسابات للشك المهني وسلامة أحكامه بصفة عامة، وسلامة حكمه على التحريفات الجوهرية بالقوائم المالية بصفة خاصة، في عديد من العوامل والمحددات. (Hurt et al., 2013)
- مما سبق، يرى الباحث أهمية ممارسة الشك المهني في مجالات المراجعة نظراً للأزمات المالية وحالات الفشل المتعددة والمتكررة نتيجة عدم اكتشاف حالات التلاعب وإدارة الأرباح، من خلال بذل العناية المهنية اللازمة للحصول على أدلة مراجعة ملائمة وكافية.

٢,٤ محددات ممارسة الشك المهني:

هناك كثير من المحددات التي تحدّد من ممارسة التشكك المهني، منها ما يتعلّق بسمات مراقب الحسابات، ومنها ما يتعلّق ببيئة الرقابة ومخاطر منشأة عميل المراجعة، ومنها ما يتعلّق باعتبارات التكلفة والعائد، ويمكن تحديدها في العناصر التالية^٣: (شرف، ٢٠١٥، ص ٤٤-٤٦)

- ١- ضعف السمات الشخصية.
- ٢- الضغوط والمنافع الشخصية.
- ٣- التصورات والأحكام المسبقة.
- ٤- الضعف والقصور المعرفي.

٢,٥ المسؤولية المهنية للمراجع:

تتطلب المسؤولية المهنية من مراقب الحسابات ممارسة أسلوب الشك المهني، وأن يكون مدركاً لإمكانية حدوث تحريفات مهمّة ومؤثرة ناتجة عن الغش والتدليس وذلك على الرغم من الخبرة السابقة لمراقب الحسابات فيما يتعلّق بأمانة ونزاهة إدارة منشأة العميل محلّ المراجعة، ويتحقّق ذلك من خلال القيام بالإجراءات التي تمكّنه من الحصول على المعلومات التي تستخدم في تحديد مخاطر التحريفات المهمّة والمؤثرة الناتجة عن الممارسات المحاسبية، والتي تؤدّي إلى إعداد قوائم مالية مضلّة، إضافة إلى التحديد والتقييم لمخاطر التحريفات المهمّة والمؤثرة الناتجة عن تلك الممارسات على مستوى القوائم المالية محلّ المراجعة على أساس أن تقرير مراقب الحسابات يصدر متضمّناً الرأي المهني عن عدالة عرض القوائم الماليّة جميعها، وفي تحديد مسؤوليات مراقب الحسابات عن اكتشاف الأخطاء والغش فإنه غير مسؤول عن منع الغش^٤.

ولكن على مراقب الحسابات بذل العناية المهنية الملائمة التي تتطلّب منه دراسة نظام الرقابة الداخلية وتقييمه، وتحديد الإجراءات اللازمة في عمل برنامج المراجعة الشامل بحيث يتضمن إجراءات إضافية إذا توقع المراجع وجود تحريف مادي في القوائم المالية من خلال ممارسته الشك المهني وواجباته المهنية المتعارف عليها، ويجب أن يقدّر المراجع مستوى الخطر الناشئ من وجود تلاعبات لها تأثير جوهري في القوائم المالية؛ لأنه سوف يعتمد على مستوى الخطر عند وضع خطة المراجعة وتصميم برنامج الفحص، ومن ضمن العوامل التي تؤثر في رأي مراقب الحسابات وجود أدلة تؤكد تورّط الإدارة والسلطة العليا الذي من شأنه أن يؤثر في مصداقية قرارات الإدارة ويؤثر في استمرارية العلاقة بين المراجع والمؤسسة، فمعرفة المراجع بالتزاماته ومسؤولياته تجاه القوائم المالية تسهم في الوصول إلى مصداقية القوائم المالية وسلامتها وخلوها من الشكوك والانحرافات، وهناك نوعان من الاختبارات التي يقوم بها المراجع:

٣ لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى شرف، ٢٠١٥، ص ٤٤-٤٦.

٤ حسب معيار المراجعة الدولي ISA رقم ٢٤٠ فإن مسؤولية الغش في الأساس تقع على عاتق الإدارة والمكلفين بالحوكمة.

- اختبارات الرقابة: لتحديد مدى قوة نظام الرقابة الداخلية للشركة وفعاليتها، والتي في ضوءها يتحدد النوع الثاني من الاختبارات.
- اختبارات التحقق للعمليات والأرصدة: في ضوء نتائج اختبارات الرقابة يحدد المراجع طبيعة اختبارات التحقق وتوقيتها ومداه من العمليات والأرصدة الواردة في القوائم المالية.
- وفي كلا النوعين يجب أن يحافظ المراجع على الشك المهني، فإذا شك المراجع بأمر ما يجب عليه أن يتحقق حتى يزيل هذا الشك، ففي حالة شك المراجع في احتمال وجود غش أو أخطاء، فإن الإجراء الواجب اتباعه يمر بمرحلتين:

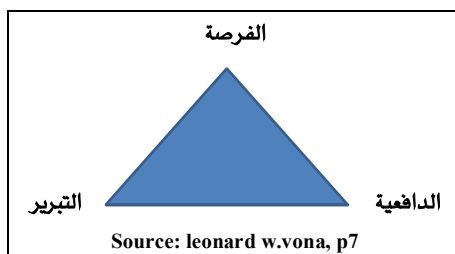
المرحلة الأولى: توسيع اختبارات التحقق للعمليات والأرصدة؛ من خلال إجراء فحص إضافي حتى يتأكد من عدم وجود غش أو أخطاء، وفي حالة وجود أخطاء وغش ينتقل إلى المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: يقوم المراجع بتبليغ مجلس الإدارة أو لجنة المراجعة في الشركة بضرورة تصحيح الأخطاء، وإذا صححت الإدارة الأخطاء يكتفي المراجع بتقرير نظيف، أما إذا امتنعت الإدارة عن تصحيح الأخطاء فعلى المراجع أن يحدد مدى الأهمية النسبية لهذه الأخطاء، فإذا كانت الأهمية النسبية جوهرية ولكن ليست بصورة كبيرة، عندها يصدر المراجع تقريراً متحفّظاً، أما إذا كانت الأهمية النسبية جوهرية بصورة كبيرة والمراجع ليس متأكداً من وقوع الخطأ فإنه يمتنع عن إبداء الرأي، وفي ما إذا كانت الأهمية النسبية جوهرية بصورة كبيرة والمراجع متأكد من وقوع الخطأ فإنه عندها يصدر تقريراً سلبياً.

٦, ٢ دور المراجع في تفعيل الشك المهني:

عادة ما تنشأ الأخطاء في البيانات المالية؛ إما بسبب الاحتيال أو الخطأ، والفيصل بينهما هو القصد أو عدم القصد، ورغم أن الاحتيال هو مفهوم قانوني واسع لأغراض معايير التدقيق الدولية، غير أن المراجع معني بالاحتيال الذي يتسبب في خطأ جوهري في البيانات المالية، وتقع مسؤولية منع الاحتيال واكتشافه على الأشخاص المكلفين بالرقابة في المنشأة وإدارتها، ومن المهم أن تشدد الإدارة، التي تشرف على أولئك المكلفين، بالرقابة بقوة لمنع الاحتيال، مما قد يقلل من فرص وقوعه ومنعه، فالاحتيال أو الغش يؤدي إلى سلسلة من التحريفات المتعمدة من العاملين أو الإدارة ويصعب اكتشافها بصورة تلقائية، واكتشاف الغش يرتبط بقوة نظام الرقابة الداخلية أو ضعفه، حتى في ظل وجود نظام رقابة داخلية قوي يمكن أن تتغلب الإدارة على إجراءات الرقابة. ومن الصعب اكتشاف هذا النوع على الرغم من تأثيره الكبير في صدق القوائم المالية وعدالتها، كما يشير مصطلح الغش إلى فعل مقصود من قبل واحد أو أكثر من أعضاء الشركة، وينطوي الغش على التلاعب بالسجلات أو المستندات أو تزويرها أو تغييرها، وسوء توزيع الأصول، وحذف آثار العمليات أو إلغائها من السجلات أو المستندات، وتسجيل عمليات وهمية وسوء تطبيق السياسات المحاسبية (دانيال، غالي جورج، ٢٠٠٢).

إن عملية التنبؤ بالغش تكمن في أنّ الأفراد الذين يستوفون الشروط الثلاثة لمثلث الغش من المرجح أن يقوموا به، بحسب جمعية المحاسبين القانونيين الأمريكيين AICPA حيث تتضح هذه الظروف في الشكل التالي:



شكل (١). مثلث الغش.

الفرصة: تعني ضعف ثقافة الشركة وعدم وجود ما يكفي من إجراءات الرقابة الداخلية ما قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى الاعتقاد بأن الغش لا يمكن كشفه.

التبرير: هو الاعتقاد بأن العمل المخالف الذي يرتكب لا يعتبر غشاً، أو غير مهم.

الدافعية: وهي غالباً ما تنشأ نتيجة احتياجات فورية؛ مثل وجود ديون على الموظف أو رغبة الإدارة في تحقيق أرباح.

وفي ما يتعلق بتحديد المواطن الأكثر عرضة للغش المالي financial fraud من قبل شركات الأعمال، فقد اتفق الجزء رقم ٧٠٤ من تقرير الـ SEC مع تقرير لجنة Sarbanes-Oxley لسنة ٢٠٠٢. على أن هذه المناطق يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- ١- الاعتراف بالإيرادات، وما تتضمنه من التقرير المضلل عن المبيعات الوهمية، والتوقيت غير الملئم للاعتراف بالإيرادات، والتقييم غير المناسب للإيرادات.
- ٢- الاعتراف بالمصروفات، بما في ذلك عدم صحة التكاليف الرأسمالية، والمصروفات المؤجلة، والاستخدام غير الصحيح للاحتياطيات والمخصصات.
- ٣- اندماجات الأعمال، والتي تتعلق بالأنشطة المحاسبية غير الملائمة، التي استخدمت للتأثير في الوحدات المندمجة أو للتقرير عنها.

أما دراسة (Weld et al, 2004)، فكان هدفها تحليل الغش المالي لشركات الأعمال، بعد تزايد فضائح هذه الأعمال في السنوات الأخيرة، مع التركيز على حالة الغش المالي لشركة Health South، خاصة بعد أن أتهمت بالغش من قبل الـ SEC في ٢٠٠٣/٣/١٩؛ وذلك أن إيرادات هذه الشركة مقدرة بأكثر من قيمتها الحقيقية بحوالي ١,٤ بليون \$ سنوياً منذ ١٩٩٩. وذلك بهدف خلق انطباع مبالغ فيه عن وضع الشركة المالي، يقابل توقعات Wall Street وتوقعات المحللين، وقد وقفت دراسة (Weld et al, 2004) على بعض مواطن الأنشطة التي تقوم بها إدارة الشركة لإدارة الإيرادات بشكل غير صحيح، وقدمت عدد من العلاقات يجب على المراجعين أخذها في الاعتبار كإشارات تحذيرية مبكرة لوجود عمليات غير صحيحة لإدارة الإيرادات، وهذه العلاقات هي:

- ١ - وجود تدفقات نقدية لا تتناسب مع الإيرادات.
 - ٢ - أوراق قبض لا تتناسب مع مصادر الدخل.
 - ٣ - حساب الديون المشكوك في تحصيلها لا تتناسب مع حساب العملاء.
 - ٤ - حساب الاحتياطات لا تتناسب مع باقي عناصر القوائم المالية.
 - ٥ - عمليات استحواذ لا تتناسب مع مجال الأعمال الحالي.
 - ٦ - إيرادات غير متوافقة مع توقعات المحللين.
- ويرى الباحث أنّ على مراقب الحسابات الحصول على تأكيد معقول بأن البيانات المالية تخلو من الأخطاء الجوهرية سواء أكانت بسبب الاحتيال أو الخطأ. وبسبب القيود المتأصلة؛ فإنّ هناك احتمالية عدم اكتشاف الأخطاء الجوهرية، رغم أنه يتم التخطيط لعملية المراجعة وفقاً لمعايير المراجعة المتعارف عليها، وأنّ مخاطر عدم كشف مراقب الحسابات عن بيان خاطئ جوهري ناتج عن احتيال الإدارة هي أكبر من مخاطر عدم كشفه عن بيان خاطئ جوهري ناتج عن احتيال الموظف؛ لأن الإدارة عادة ما تكون في وضع يمكنها من التلاعب بشكل مباشر أو غير مباشر بالسجلات المحاسبية، أو عرض معلومات مالية احتيالية، أو تجاوز إجراءات الرقابة المصممة لمنع عمليات الاحتيال المشابهة من قبل موظفين آخرين، فعند حصول مراقب الحسابات على تأكيد معقول فعليه أن يحافظ على التشكك المهني أثناء عملية المراجعة؛ حيث من المحتمل أن تتجاوز الإدارة أنظمة الرقابة، ومن ثمّ قد تكون إجراءات المراجعة غير فعالة في اكتشاف الاحتيال.

٢,٧ دور الشك المهني في زيادة فعالية عملية المراجعة

يرى الباحث أن الشك المهني يلعب دوراً فاعلاً في زيادة فعالية عملية المراجعة من خلال قيام مراقب الحسابات

بما يلي:

- يمارس الشك المهني للكشف عن تحريفات في القوائم المالية.
- يقوم بإجراء المراجعة التحليلية للقوائم المالية المقدمة من طرف المؤسسة للتأكد من صحتها ومعقوليتها.
- يقوم بالعناية المهنية اللازمة لتحديد مواطن الغش في القوائم المالية.
- يلتزم بمعايير المراجعة الدولية وتبني المناهج والأساليب المعروفة لمراجعة التقديرات المحاسبية.
- يتحمل المسؤولية المهنية والتأديبية عند عدم ممارسته الشك المهني مما قد يؤدي لوجود عمليات الغش.
- عند تقييم نظام الرقابة الداخلية وتبين ضعف جوهري في تصميم النظام وتنفيذه، يقوم مراقب الحسابات بإشعار الجهة المسؤولة عن هذا الخلل في النظام.
- يعمل مراقب الحسابات على اكتشاف التحريفات الجوهرية المترتبة على غش الإدارة أثناء تنفيذ مهام المراجعة.
- التأكد من وجود نظام رقابة فعال في المؤسسة يمنع وجود تلاعبات في القوائم المالية.

٣. الدراسات السابقة :

تم تقسيم الدراسات السابقة الى دراسات اهتمت بدور الشكّ المهنيّ في عملية المراجعة، ودراسات اهتمت بخصائص الشكّ المهنيّ، وسيتمّ التعرض لكلا النوعين في ما يلي:

٣,١ دراسات اهتمت بدور الشكّ المهنيّ في عملية المراجعة :

هدفت دراسة (Hayes, 2006) إلى تناول المتطلبات التي يجب على مراقب الحسابات أخذها في الاعتبار عند مراجعة القوائم المالية في ما يتعلق بالغش Fraud، بخاصة في معيار المراجعة (SAS 99)؛ حيث ركّز على أهمية الاحتفاظ بأسئلة مناسبة في ذهن فريق المراجعة، وأي اعتقاد سابق يتعلق بصدق الإدارة وسلامتها، أو خطر تجاوز الإدارة للرقابة، وعند ممارسة الشكّ المهنيّ يلزم أن يوجه فريق المراجعة إلى الحذر الدائم لأي معلومات أو ظروف من التحريفات الجوهرية بالقوائم المالية نتيجة الغشّ المحاسبي، وطلب دليل إضافي يؤكد ما إذا كانت التحريفات الجوهرية بالقوائم المالية نتيجة الغشّ المحاسبي أم لا.

أما دراسة (Hurt, et, al., 2008)، فهدفت إلى توضيح دور الشكّ المهنيّ في تقييم أدلة الإثبات، وتوصلت الدراسة إلى أن الشكّ المهنيّ يؤثر في تقييم الأدلة بصورة مباشرة، وأن مراقب الحسابات ذا المستوى المرتفع من الشكّ المهنيّ يستجيب أفضل للعملاء الجدد من خلال تركيزه على البحث في نتائج الاختبارات الأساسية بدلاً من أداء أوراق العمل الإدارية الأخرى واكتشاف مزيد من التناقضات. وأوضحت الدراسة أن مستوى الشكّ المهنيّ يرتبط بصورة معتدلة بتقديم تفسيرات بديلة أكثر متعلقة بالأدلة المؤتقة بغض النظر عن ظروف التجربة، وأن مراقب الحسابات الأكثر تشكّكاً يعرض بصورة عامّة مستوى مرتفعاً من سلوك تقييم الأدلة وتقديم تفسيرات بديلة، وأكثر استجابة لظروف المراجعة من المراقب الأقل تشكّكاً.

وفرّقت دراسة (Nelson, 2009) بين أحكام الشكّ وممارسات الشكّ المهنيّ؛ حيث اعتبرت ممارسات الشكّ المهنيّ تابعة لأحكام الشكّ المهنيّ، ومن ثمّ تكون أحكام الشكّ المهنيّ متغيّراً مستقلاً، وممارسات الشكّ المهنيّ متغيّراً تابعاً له؛ بمعنى أن أحكام الشكّ المهنيّ تؤثر بدرجة كبيرة في ممارسات الشكّ المهنيّ، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الأخرى؛ مثل خبرة المراجع وتدريبه ومعرفته وسماته Traits، وحوافز المراجعة التي تؤثر في كل من أحكام الشكّ المهنيّ بطريق مباشر، وعلى ممارسات التشكّك المهنيّ بطريق مباشر وغير مباشر، من خلال تأثرها بأحكام الشكّ المهنيّ. وتوصلت الدراسة إلى أن الشكّ المهنيّ يمكن قياسه من خلال نتائج الممارسة المهنية المتشكّكة التي يمارسها المراجع، التي تمكّن بدورها من قياس أحكام الشكّ المهنيّ لدى المراجع.

أما دراسة (Carpenter & Reimers., 2011)، فتناولت العلاقة بين الشكّ المهنيّ ومخاطر عملية المراجعة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التركيز على الشكّ المهنيّ في ظل وجود الغشّ أو عدم وجوده، يؤثران بصورة مباشرة في تقييم مراقب الحسابات لمخاطر الغشّ، وأنّ مراقب الحسابات ذا التركيز المرتفع على الشكّ المهنيّ يوفرّ تقييماً مرتفعاً لمخاطر الغشّ في حالة وجوده مقارنة بحالة عدم وجود الغشّ، لذلك فإنّ مراقبي الحسابات ذوي

التركيز المرتفع على الشك المهني يُعدون مستوى تقييم مرتفعاً لمخاطر الغش، عن أولئك ذوي التركيز المنخفض على الشك المهني. وأن مراقب الحسابات ذا التركيز المرتفع على الشك المهني يختار عوامل مخاطر الغش الأكثر ملاءمة بصورة جوهرية عن مراقب الحسابات ذي التركيز المنخفض على الشك المهني، وأيضاً يختار إجراءات المراجعة التي ترتبط مباشرة مع الغش المحدد فعلياً عن مراقب الحسابات ذي التركيز المنخفض.

وأوضحت دراسة (Quadackers, et al., 2012) وجود منظورين للشك المهني؛ هما: الشك المحايد (Neutrality)؛ وفيه يفترض مراقب الحسابات عدم وجود تحيز في تكوين معتقداته عن تأكيدات الإدارة (عميل المراجعة)، سواء أكان ذلك في حالة وجود الثقة أو وجود اشتباه في تلك التأكيدات. أما المنظور الآخر، فهو الشك الافتراضي (Presumptive)؛ وفيه يفترض مراقب الحسابات قدراً من عدم أمانة الإدارة (عميل المراجعة) ما لم يرد دليل على خلاف ذلك. وتوصلت الدراسة إلى أن كلاً من الشك المحايد والشك الافتراضي يرتبطان جوهرياً مع قرارات المراجع التشككية وأحكامه، لكن في حالة المخاطر المرتفعة يكون للشك الافتراضي قدرة على التنبؤ بالأحكام التشككية مقارنة بالشك المحايد، وهذا يعني أن الشك الافتراضي يكون أكثر ارتباطاً بسلوك مراقب الحسابات المتشكك عن المحايد، بخاصة في حالة المخاطر المرتفعة.

وتقدم دراسة (Hurtt et al., 2013) تفسيراً لكل من مقدمات الأحكام ومخرجاتها والإجراءات التي تعكس الشك المهني لمراجع الحسابات عبر توسيع نموذج (Nelson, 2009) من خلال استبدال مقدمات الشك المهني (مثل السمات والمعرفة والدوافع) بعناصر أشمل تتضمن أربعة عناصر أساسية تتمثل في: خصائص مراجع الحسابات، خصائص أدلة المراجعة، خصائص للعميل، خصائص البيئة الخارجية.

وهدفت دراسة (الصايغ، ٢٠١٧، ص ١١٥١) إلى توفير إطار لاستخدام التشكك المهني في وضع تقديرات المحاسبية المالية، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطراف المهتمة نحو استخدام التشكك المهني في ترشيد قياس تقديرات العوامل التي تشير إلى حدوث انخفاض في قيمة المخزون والعوامل المؤثرة في تقدير قيمة الانخفاض، والعوامل التي تؤثر في حدوث تغيير في العمر الإنتاجي المقدر للأصول طويلة الأجل والعوامل المؤثرة في تقديره، والعوامل التي تشير إلى الشك في القدرة على تحصيل الديون والعوامل التي تؤثر في تقدير مخصص الديون المشكوك في تحصيلها.

ومن استقراء الدراسات السابقة من منظور دور الشك المهني في عملية المراجعة؛ يتضح أن فلسفة منشأة المحاسبة والمراجعة ونمط التشغيل يعدان مقدمات مهمة لتحفيز مراقب الحسابات ودفعه ليصبح أكثر تشككاً، ومع ذلك تعد السمات الشخصية لمراقب الحسابات الفرد محدّدات مهمة جداً لتحديد ما إذا كان يعرض المستوى المناسب من الشك المهني، كما أن التعليمات التي تُوجّه إلى راقب الحسابات ليكون أكثر تشككاً ليست كتأثير حصوله على فهم (وليكون متشككاً) في عملياته ومتى يكون متحيزاً في أحكامه. كما أن الخبرة المحددة بمهمة معينة، وكذلك الخبرة المحددة لعميل معين تساعد على تحسين الأحكام التشككية، كذلك

فإن مراقب الحسابات ذا السمات التشككية المرتفعة والذي يميل إلى عدم الثقة يصدر أحكاماً أكثر تشككاً (تحديد تناقضات أكثر، توليد تفسيرات بديلة، التركيز على أسباب الغش، الاعتماد المنخفض على تفسيرات الإدارة)، أيضاً فإن مراقب الحسابات ذا المستوى المرتفع من الشك المهني الافتراضي أو المحايد يقدم مستوى مرتفعاً من الأحكام التشككية عامة.

٣,٢ دراسات إهنمت بخصائص الشك المهني:

قام (Shaub & Lawrence, 1996) بدراسة العوامل التي تؤثر في الشك المهني للمراجع، تمثلت في ثلاثة عوامل رئيسية تضمّنت: الجوانب الأخلاقية للمراجع، بيئة عميل المراجعة، وخبرة المراجع. واعتبرت الدراسة أن الشك المهني هو محصلة تفاعل تلك المتغيرات الثلاثة وأنها المسببة في مدى توافر مستوى فكر الشك المهني للمراجع وممارسته لديه.

أما دراسة (Hurt, 1999)، فكانت أكثر شمولاً لخصائص الشك المهني والممارسات المتوقعة ممن تتوافر فيهم تلك الخصائص؛ حيث حدّد ست خصائص هي: (الفضول وحب المعرفة، الرغبة في فهم الآخرين، نزعة التشكك والاستجواب، البطء في تشكيل الأحكام، التردد في قبول ادعاءات الآخرين، الثقة بالنفس) وأن تلك الخصائص تؤثر في مستوى الشك المهني للمراجع، والذي يؤدي بدوره إلى أربع ممارسات يقوم بها المراجع لتأكيد أدلة المراجعة وزيادة التدقيق، تتمثل في الآتي:

- التوسع في البحث عن المعلومات.
- زيادة الاهتمام بفهم التناقضات والوقوف عندها.
- زيادة توليد البدائل.
- زيادة التدقيق في الأشخاص مصادر المعلومات.

وتناولت دراسة (Quadackers & Wijnandsrade. 2009) خصائص الشك المهني وعلاقتها بأحكام الشك وقراراته، وأن الخصائص التشككية التي ترجع إلى السمات الشخصية لمراقب الحسابات تساعد في التنبؤ بالأحكام والقرارات التشككية له، فعلى سبيل المثال، إذا كان مراقب الحسابات بصورة عامة ذا طبيعة تشككية، فإنه من المحتمل أن يؤدي هذا إلى أحكام وقرارات أكثر تشككاً. وحددت الدراسة ثلاث خصائص تؤثر في أحكام الشك المهني وقراراته لدى المراجع، هي: الثقة الشخصية Interpersonal Trust، والحاجة إلى الإفصاح، وتركيز الرقابة Locus of Control، حيث إن تلك الخصائص الثلاث تشكل الشك المهني للمراجع، الذي يؤثر بدوره على أحكام وقرارات الشك المهني للمراجع في ضوء مخاطر عميل المراجعة.

وأوضحت دراسة (Hurt, 2010, p152) أن خصائص الشك تؤثر في تشكيل عقلية الشك لدى مراقب الحسابات، وأن عقلية الشك تؤثر بدورها في الممارسة المهنية لمراقب الحسابات، ومن ثم فإن الممارسة المهنية تتأثر من خلال مدى توافر خصائص الشك المهني. ثم قام Hurt بتطوير نموذج لقياس خصائص الشك المهني المتمثلة في

المجموعات الست التالية: (تعليق الأحكام Suspension of Judgment، العقلية التساؤلية Questioning Mind، البحث عن المعرفة Search for Knowledge، فهم الشخصية Interpersonal Understanding، الثقة بالنفس Self-confidence، والاستقلال الذاتي Self-determination). وافترض أن تلك الخصائص تؤثر في مستوى الشك المهني بدرجات متساوية، وذلك لعدم قياس تأثير كل خاصية من خصائص الشك المهني في دراسات سابقة.

ويتمثل الهدف الرئيسي لدراسة (القباطي، ٢٠١٧) في بيان دور سمات الشك المهني للمراجع في تحسين جودة أحكامه المهنية، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين سمات الشك المهني المتعلقة بالمراجع وبين جودة الأحكام المهنية.

ومن استقراء الدراسات السابقة من منظور خصائص الشك المهني، نجد أن هناك دراسات ركزت على بعض خصائص الشك المهني، ودراسات أخرى ركزت على خصائص أخرى للشك المهني مع وجود خصائص مشتركة بين الدراسات، ولم توجد دراسة اشتملت على خصائص الشك المهني كافة لدى مراقبي الحسابات.

وبصفة عامة يتضح أن هناك اتجاهين مختلفين لقياس الشك المهني يتمثل الأول في نموذج (Nelson, 2009) الذي يقوم على قياس الشك المهني من خلال المخرجات المتمثلة في ممارسات المراجع المشكك، ومن ثم لا يمكن قياس مستوى الشك المهني بشكل مسبق ويحتم الانتظار حتى انتهاء المراجع من عمله حتى نحكم عليه من واقع الممارسات التي نفذها، والثاني يتمثل في نموذج (Hurtt, 2010) الذي يقيس الشك المهني من واقع مدى توافر خصائص الشك المهني في المراجع باعتبار أن تلك الخصائص هي الدافع لممارسة الشك المهني.

والاتجاه الثاني هو الأكثر واقعية، وهو ما يميل إليه الباحث في تحديد مفاهيم الشك المهني ومقاييسه، بعكس الاتجاه الأول الذي تعرض لعدد من الانتقادات؛ نظراً لأن بعض الممارسات لا تعبّر عن خصائص الشخص، كما أن هناك عدداً من المتغيرات التي تؤثر في ممارسة التشكك المهني بخلاف أحكام الشك، ومن ثم فإن الممارسة قد تكون ناتجة عن المتغيرات الأخرى أو أن النسبة الأكبر من التأثير في الممارسة نتيجة العوامل الأخرى المؤثرة، الأمر الذي يجعل قياس الشك غير دقيق.

٣,٣ نتائج الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

- التركيز على مفاهيم الشك المهني وأركانه ومكوناته وخصائصه.
- اختلاف هذه الدراسات حول خصائص الشك المهني.
- وجود اتجاهات مختلفة لمقاييس الشك المهني.
- صعوبة قياس الشك المهني بشكل مسبق.
- تعدد المتغيرات التي تؤثر في ممارسة التشكك المهني بخلاف أحكام الشك.
- أن خصائص الشك المهني هي المحرك الأساسي لممارسة التشكك المهني.

- تطوير مقاييس لقياس مستوى الشك المهني.
- أن مقاييس الشك المهني التي تعتمد على خصائص الشك لدى المراجع هي الأساس لبناء مقياس لأثر خصائص الشك المهني على أحكام وقرارات المراجع.

٣,٤ ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

يعتقد الباحث في ضوء الدراسات السابقة أنه لا يوجد تكامل بين نماذج قياس الشك المهني السابقة لكل من (Hurt, 2010. Quadackers & Wijnandsrade, 2009)، من حيث خصائص الشك المهني، وافترض أن تلك الخصائص تؤثر في مستوى الشك المهني بدرجات متساوية؛ وذلك لعدم قياس تأثير كل خاصية من خصائص الشك المهني في دراسات سابقة، وهذا ما يسعى البحث لتحقيقه من خلال بناء إطار لخصائص الشك المهني يجمع بين خصائص النموذجين السابقين، لقياس مدى توافر خصائص هذا الإطار لدى مراقبي الحسابات، بالإضافة إلى قياس الأهمية النسبية لكل خاصية في تأثيرها على قرارات مراقبي الحسابات، وهو ما قام الباحث بتطبيقه على بيئة المراجعة المصرية.

٣,٥ فروض البحث :

- يسعى البحث إلى اختبار الفرض الرئيسي للبحث المتمثل في:
- تتوافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية.
- وفي ضوء الإطار المقترح لخصائص الشك المهني وللوصول إلى نتيجة نهائية بشأن التحقق من هذا الفرض تم اختبار الفروض الفرعية التالية:

- ١- تتوافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر.
- ٢- تتوافر خاصية تعليق الأحكام وإرجائها لدى مراقبي الحسابات في مصر.
- ٣- تتوافر خاصية البحث عن المعرفة لدى مراقبي الحسابات في مصر.
- ٤- تتوافر خاصية فهم الشخصية لدى مراقبي الحسابات في مصر.
- ٥- تتوافر خاصية الثقة بالنفس لدى مراقبي الحسابات في مصر.
- ٦- تتوافر خاصية الاستقلال الذاتي لدى مراقبي الحسابات في مصر.
- ٧- تتوافر خاصية تركيز الرقابة لدى مراقبي الحسابات في مصر.

٤. الإطار المقترح لخصائص الشك المهني :

الشك المهني مفهوم مهم في ممارسة المراجعة كما تتضح أهميته في كل معايير المراجعة، فالشك المهني صفة فردية متعددة الأبعاد، وهو الأساس لمهنة المراجعة؛ حيث تعترف بأهمية الشك المهني، فعلى سبيل المثال نجد أن (SAS No. 1. AICPA, 1997b) تفوض Mandates مراقب الحسابات استخدام الشك المهني مُشيرةً إلى "العناية المهنية الواجبة Due care" التي تتطلب من المراقب ممارسة الشك المهني. وقد أكد مجلس الرقابة المهني على الشركة العامة

المحاسبية (PCAOB) أهمية الشك سواء أكان في المعايير (PCAOB AS No. 5, 4, 2007) أو في أحدث تقرير له حول مراجعة الشركات التي تم فحصها في التقرير السنوي (PCAOB, 2008). وعلى الرغم من أن مفهوم الشك المهني مقبول على نطاق واسع إلا أن هناك قليلاً جداً من البحوث تناولت خصائص الشك المهني ومكوناته وكيفية قياسه. وتتمثل خصائص الشك المهني في الإطار المقترح في ما يلي:

٤,١ استجواب العقل Questioning Mind:

الشك المهني يتطلب استجواباً مستمراً عما إذا كانت المعلومات والأدلة التي يتم الحصول عليها توحى بأن هناك أخطاء جوهرية بسبب الغش قد حدثت أم لا. (AICPA 2002) وهناك عديد من الدراسات المحاسبية تعادل الشك Skepticism بالريبة أو الاشتباه Suspicion، أو إنكار وعدم ثقة Disbelief، أو شك وحذر^٥ Doubt. ويشير الأدب الفلسفي إلى أن كلمة "المشككين Skeptic" مشتقة من معنى مصطلح "مراقب بعناية Observe carefully، فحص Examine، مراعاة Consider (Fogelin, 1994) ويعرف الشك الفلسفي بالدعوة إلى التساؤل عن أي شيء (Bunge, 1991) والمتشكك يسأل: ماذا تقصد؟ ويسعى للتوضيح: ولماذا كنت تعتقد ما تفعله؟ ويطلب بالأسباب والأدلة، والتبرير، أو الإثبات. والشك يبدأ بالتحقيق، ويؤدي إلى تشكيل المعتقدات لدى مراقب الحسابات، ويتم اعتماد سمة "استجواب العقل" بوصفها جانباً من جوانب الشك على نطاق واسع في المعايير المحاسبية (Kurtz, 1992).

٤,٢ تعليق الأحكام Suspension of Judgment:

يتطلب الشك المهني تعليق الأحكام بمعنى الامتناع عن الحكم حتى يكون هناك مستوى ملائم من الأدلة التي يستند إليها في نتائجه واستنتاجاته، ويناقش معيار المراجعة رقم (AICPA, 1997b) استخدام العناية المهنية في أداء العمل، ويقدم إشارات عدّة إلى جمع أدلة كافية والانتظار لأدلة مقنعة persuasive evidence قبل اتخاذ القرار أو الحكم^٦، وألا يكون راضياً إلا من خلال أدلة مقنعة يتم جمعها وتقييمها بموضوعية على مدار عملية المراجعة، وهذا يدعم أن مفهوم الأحكام يجب تعليقها حتى يتم الحصول على أدلة كافية. وناقش (Mautz & Sharaf 1961) الاتجاهات المشتركة في المراجعة الفعالة وأشاروا إلى أن مراقب الحسابات يجب ألا يصل للأحكام إلا بعد تقييم الأدلة المتوافرة إلى حد معقول.

وفي علم النفس psychology ترتبط هذا الخاصية ارتباطاً وثيقاً بمعكوس الحاجة إلى الإغلاق المعرفي The need for cognitive closure، وقد تم تعريف الحاجة إلى الإغلاق بأنه الرغبة في الحصول على إجابة محددة على موضوع معين، أي الإجابة الواضحة بدلاً من اللبس والغموض Confusion and ambiguity، وقد وجد في هذه الخاصية

٥ للمزيد الرجوع إلى Nelson 2009.

٦ هناك من لا يفرّق بين الأحكام والقرارات ويظن أنهما مترادفان، وهناك من يفرق بين أحكام المراجعة وقرارات المراجعة باعتبار أن الأحكام تعكس فقط المعتقدات، بينما القرارات تعكس كلاً من المعتقدات والتفضيلات؛ حيث إن أحكام المراجعة تعدّ الركيزة التي يتم بناءً عليها اتخاذ قرارات المراجعة (للمزيد راجع شرف، ١٥، ص ٦٢).

اختلاف بين الأفراد في المواقف المختلفة، وهذا النوع من البحوث يشير إلى أن الأفراد المختلفين لديهم قدرات مختلفة للعمل مع تعليق الحكم أو القرار. (Kruglanski, 1983. Webster and Kruglanski 1994) والمتشكك لا يقبل بسذاجة أول الأشياء التي يدركها أو يفكر فيها، بل يريد أن يرى أدلة قبل التصديق. والمتشكك على استعداد لتشكيل الحكم Form a judgment، لكنه بطيء عند القيام بذلك، وتعليق الحكم يحفز الخاصية المقابلة؛ وهي البحث عن المعرفة. وتعليق الحكم هي واحدة من الخصائص الرئيسية للمتشككين (Kurtz, Skeptics Bunge, 1991; Kurtz, 1992; Hurtt et al., 2003a) ومن المفترض أن تعليق الأحكام يتناسب عكسياً مع الحاجة إلى الإغلاق المعرفي Cognitive Closure.

وبيّن (Kurtz, 1992) أن تعليق الأحكام عنصر ضروري للاستفسار المتشكك، ووفقاً لرأي (Bunge, 1991) فالمتشكك لا يقبل الأشياء التي يدرك أو يعتقد أنها ساذجة naively. فالمتشكك ليس من السهل خداعه Not gullible؛ والمتشكك يريد أن يرى الأدلة قبل التصديق، والمتشكك يكون يعلقون الأحكام؛ لاسيما الأحكام التي لم يتم التحقق منها (Bunge, 1991). ويستمررون في جمع الأدلة، بمنطق أن أي شخص عاقل ينبغي أن يشك حتى يتبين له الحق (Kurtz, 1992). كذلك فإن معايير المراجعة تنص على ضرورة قيام مراقب الحسابات بجمع أدلة كافية ومناسبة إلى الدرجة التي تجعله قادراً على استخلاص استنتاجات معقولة على أساسها يبدي الرأي في عملية المراجعة (ISA 200,16)، وعلى وجه الخصوص عندما يكون هناك خطر أو أخطاء جوهرية بسبب الغش يمكن أن يتأثر الشك المهني لمراجع الحسابات بطريقتين (ISA 240,64):

- أنه قد يزيد تقييم المراجع لمخاطر الأخطاء الجوهرية والحساسية في اختيار طبيعة التوثيق ومداه.
 - أنه قد يزيد اعتراف المراجع بضرورة تأكيد تفسيرات الإدارة أو تعهدات في ما يخص الأمور الجوهرية.
- وهذا التصرف يؤدي الى تعليق الأحكام Suspension of judgments. والإغلاق المعرفي cognitive closure يشير إلى رغبة الإنسان في إزالة الغموض والتوصل إلى استنتاجات قاطعة.
- ويرى الباحث أن الحاجة إلى الإغلاق المعرفي تتناسب عكسياً مع خاصية تعليق الأحكام، وهي واحدة من ترتيبات البنين المهمة التي تؤثر في عملية اكتساب المعرفة (Kruglanski and Ajzen, 1983)، فإذا كان الشخص لديه حاجة أكبر للإغلاق فحينئذ قد يُعيقه عن الاستمرار في جمع الأدلة (Bailey et al., 2006). وتشير الأدلة البحثية إلى أن الرغبة في التوصل إلى قرار بسرعة يجعل المراجع يميل إلى إغلاق معرفي Cognitive closure والامتناع عن التحقق الانتقادي (Kruglanski and Freund, 1983).

والحاجة إلى الإغلاق المعرفي هي مقياس يقيس الرغبة في امتلاك بعض المعرفة حول موضوع معين، أي معرفة محددة، بدلاً من اللبس والغموض (Webster and Kruglanski, 1994). والاقتراح هو أن يكون الشخص متشككاً؛ يعني يعلق الحكم حتى يعرف مزيداً عن هذا الموقف أو تلك الحالة الغامضة، ومن ثم يكون على درجة أقل أو أدنى على هذا المقياس، وعليه فإن من المتوقع مع ارتفاع الحاجة للإغلاق المعرفي أن تكون قدرة

المراجع أقل على تعليق الحكم عندما يُواجه بتقديم إيضاح من الإدارة (أي أنه سيكون أكثر حرصاً على قبول التفسير)، ومن ثمّ سيتصرف بدرجة أقل تشككاً.

وهناك دراسة (Bailey et al, 2006) بحثت مدى الحاجة إلى الإغلاق المعرفي، وأفاد الباحثون أن الحاجة إلى الإغلاق المعرفي يكون أقل بشكل ملحوظ للمراجعين في الرتب العليا عنه في الرتب الدنيا، وعلاوة على ذلك تُبين سلسلة من التجارب أن الحاجة إلى الإغلاق المعرفي تؤثر في إعدادات الحكم واتخاذ القرارات المهنية، فعلى سبيل المثال؛ يُلاحظ أنّ مراقب الحسابات، مع ارتفاع الحاجة للإغلاق المعرفي، يقضون وقتاً أقل في مهام المراجعة.

٤,٣ البحث عن المعرفة Search for Knowledge :

إن خاصية "البحث عن المعرفة" تختلف عن خاصية استجواب العقل، لأن استجواب العقل لديه بعض الشعور بالإنكار أو الشك، في حين أن البحث عن المعرفة هو أكثر من شعور بالفضول العام، والمتشكككون مهتمون بالمعرفة بشكل عام وليس لهم دوافع بالضرورة للبحث في أن يحقق نتيجة معينة أو الحصول على معلومات محددة، وهذا الجانب من التشكك واضح في الفلسفة، حيث إن التشكك لديه الرغبة في التمهيص، والنظر بعمق في ما وراء الأدلة بوضوح، ولديه النضج ومستعد للتحقق وتقييم أية أدلة جديدة في ما يتعلق بأية أسئلة، ويشير (Mautz and Sharaf, 1961) إلى أن المراجعة تفرض الفضول المحرك أو الدافع الذي يحث المراجعين أن يتبنوا موقفاً من الفضول عند تنفيذ عمليات المراجعة المتعلقة بموضوع معين أو مسألة ما .

والسؤال المطروح هو: ما الذي يحفز الفرد للبحث عن مزيد من المعلومات؟ وهو السؤال نفسه الذي كان أيضاً موضع اهتمام الباحثين في مجال علم النفس لأكثر من قرن (Litman and Silvia, 2006) وعادة ما يتم مناقشة هذه الرغبة في المعرفة من حيث الفضول الفردي في كثير من البحوث التي تتحرى أو تفحص الفضول ونظرية الفضول، والتي تهدف إلى تنشيط اهتمام الفرد وتحفيزه، وكذلك لدفع الاستكشاف والاكتشاف (Litman and Silvia 2006, 319).

٤,٤ فهم الشخصية Interpersonal Understanding :

ترتبط الخصائص الثلاث الأولى مع كيفية تقييم مراقب الحسابات لأدلة المراجعة، ولكن جانباً مهماً من جوانب تقييم أدلة المراجعة هو فهم الشخصية Interpersonal Understanding، والتي تتعامل مع فهم دوافع الأفراد الذين يقدمون الأدلة ونزاهتهم، كما هو واضح في تحديد عديد من الحوافز والفرص المتاحة لموظفي عميل المراجعة لتقديم أدلة مضلّة، أو لارتكاب عمليات احتيال (SAS No. 99)، وتوصي بالاعتراف بإمكانية أقل للاتصال الصادق في بحوث سلوك المستهلك، والتي تشير إلى أن الشك الإعلاني Advertising skepticism لا يتكوّن فقط من التشكيك في الحقائق والمطالبات الإعلانية حرفياً، ولكن أيضاً من التشكيك في "دوافع المعلنين"، التي تقدم دليلاً على أن فهم دوافع الأفراد والسلوكيات يعدّ مكوناً أساسياً من الشك.

ويشير الفلاسفة إلى أن المتشكك، من خلال فهم الأفراد، يمكنه التعرف عليهم وبقبلهم، وأن الأفراد المختلفين لديهم تصورات مختلفة عن موضوع بعينه، وهذه الدوافع والتصورات للأفراد يمكن أن تؤدي بهم إلى

تقديم معلومات منحازة أو مضللة ما لم يفهم المتشكك هؤلاء الأفراد، ومن الصعب التعرف على احتمال التحيز الموجود في المعلومات المقدمة من قبل هؤلاء الأفراد عندما يقومون بتقديم معلومات مضللة عن قصد. وتشير دراسة (Hurt, 2010) إلى أهمية قيام مراقب الحسابات بدراسة الجوانب الإنسانية وراء دلالة ما يصل إليه من أدلة؛ بهدف معرفة الدوافع والضغوط التي تدفع العميل لارتكاب التلاعب، والفرص التي تتيح له ارتكاب التلاعب.

٤,٥ الاستقلال Independence :

تشير خاصية الاستقلال إلى أن مراقب الحسابات يجب عليه إجراء تقييم موضوعي لأدلة المراجعة لتحديد ما إذا كانت الأدلة كافية لإصدار حكم أو قرار، وهذا يدعم تلك الخاصية عندما يقرر مراقب حسابات مستوى الأدلة اللازمة لقبول فرضية معينة.

ودعم (Mautz and Sharaf, 1961) الحاجة إلى الاستقلال عند مناقشة حاجة المراجع لامتلاك الشجاعة المهنية من خلال الإشارة إلى أن المراجع يجب أن تكون لديه الشجاعة المهنية، ليس فقط الفحص الدقيق، بل ربما تجاهل المقترحات المقدمة من الآخرين، مع الإشارة أيضا إلى ضرورة ممارسة الحكمة واتخاذ جميع الإجراءات المناسبة لإزالة ما في عقله من الانطباعات المشكوك فيها Doubtful impressions، أو الأسئلة غير المجاب عنها Unanswered questions، ويرى (Mautz and Sharaf 1961) أن المراجع المتشكك معني بما يحدده هو من صحة الادعاءات، وأن يكون أقل تأثرا بالمعتقدات أو محاولات الإقناع من الآخرين.

ويشير الفلاسفة إلى أن الشك المهني ينطوي على الاستقلالية الفردية، أي التوجيه الذاتي والاستقلال الأخلاقي Moral independence، ويحدد (McGinn, 1989) المتشكك بأنه الشخص الذي لا يقبل بسهولة مطالبات الآخرين، وأنه يحدد التناقضات والمغالطات fallacies الموجودة في الأدلة، أو في المطالبات المقدمة من قبل الآخرين، و يقوم بفحوصات إضافية والحصول على أدلة مدعمة للوصول إلى الرضا أو القناعة الشخصية personally satisfied.

٤,٦ الثقة بالنفس Interpersonal trust :

يتطلب الشك مستوى معيناً من الثقة بالنفس، ويقر (Hookway, 1990) بالحاجة إلى الثقة والاعتزاز في الاستفسار الناجح. والثقة بالنفس تعني وجود الهدوء الداخلي وعدم وجود اضطرابات، والثقة بالنفس تتميز بالشعور بالقيمة الذاتية والإيمان بقدرات وإمكانات المرء، ويشير (Hookway, 1990) إلى أن الذين لديهم أدنى مستوى في الثقة بالنفس يفتقرون إلى الثقة في الاعتماد على الأحكام الخاصة بهم، ويرى أن ما يسمى الثقة بالنفس هي تحدي لمحاولات الإقناع بدلاً من مجرد قبول ما يعرض من أدلة.

ولقد نظرت بحوث المراجعة السابقة في الغالب إلى ترتيب مراقبي الحسابات للمتشكك كمكمل للثقة (Cushing, 2000. Choo and Tan, 2000. Payne and Ramsay, 2005. Shaub, 1996. Shaub and Lawrence, 1999)، ومع ذلك، فإن بعض الدراسات تصف الثقة بوصفها وجهاً واحداً فقط من أوجه تصرف المراجعين للمتشكك (Hurt, 1999. Hurt et al., 2003a. Rose, 2007).

والثقة الشخصية أو الثقة بالنفس يمكن تعريفها بأنها "التوقع المعمّم الذي عُقد من قبل فرد أو مجموعة على كلمة أو وعد أو بيان شفهي أو كتابي من فرد أو مجموعة أخرى يمكن الاعتماد عليه، والفكر الأساسي هو أنه إذا كان مراقب الحسابات لديه انخفاض في مستوى الثقة بين الأفراد يفترض أن يكون أكثر تشكّكا" (Shaub, 1996; Hurtt, 2003).

ولقياس الثقة الشخصية استخدم (Shaub, 1996) المصادقية وأجزاء منفصلة من فلسفات الإنسان لـ (Wrightsmann, 1974). ومقياس الثقة في الأصل يقوم على قياس العلاقة مع شريك حياة الشخص، وإلى حدّ محدود أظهرت هذه المقاييس المهمة أو الرئيسية آثار التفاعل في شرح الأحكام والقرارات المتشكّكة، ومع ذلك فإن أياً من تلك المقاييس لم تسفر عن نتائج قوية؛ لأنها ليست مصمّمة بشكل خاص لحالات المراجعة. ويرى الباحث أن الثقة بالنفس تساعد مراقب الحسابات على مقاومة محاولات إدارة عميل المراجعة لإقناعه بأمر قد تتعارض مع ما انتهى إليه من أدلة واستنتاجات.

٦,٧ تركيز الرقابة Focus of control:

يشير تركيز الرقابة إلى افتراض أن الحالات الداخلية تفسر لم أنّ بعض الأشخاص يتعاملون مع الظروف الصعبة بنشاط وإصرار وبفارغ الصبر، في حين أن آخرين ينخرطون بصورة سلبية passively engaged في المشاعر السلبية Negative emotions (Lefcourt, 1991). ويشير التركيز الخارجي للرقابة إلى الاعتقاد السائد بأن النتائج لا يمكن أن تتأثر بجهود المرء الشخصية، في حين أن التركيز الداخلي للرقابة يوحي إلى الاعتقاد بأن النتائج تعتمد إلى حد كبير على تصرفات شخصية (Lefcourt, 1991) personal actions.

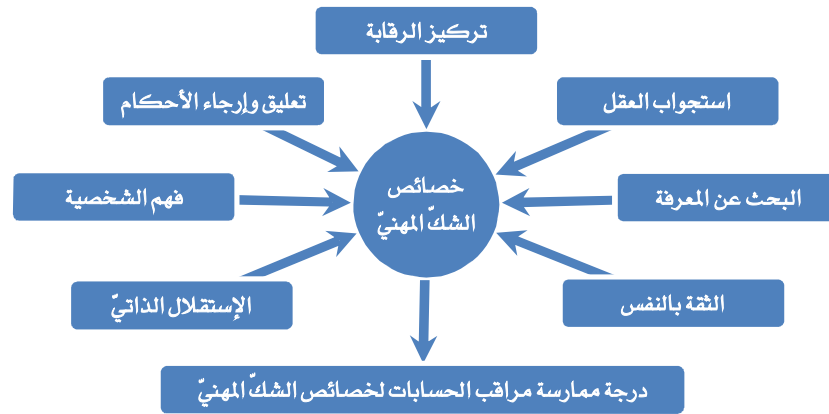
وقد تم الاعتراف على نطاق واسع بأهمية تركيز الرقابة، وأظهرت الأبحاث السابقة أن الجهات الخارجية هي أكثر سرعة في إمكانية الإقناع والتصديق، وقبول المعلومات من الآخرين (Phares, 1978)، وترتبط الجهات الداخلية بالسعي النشط وراء الأهداف القيمية Valued goals، والبحث عن المعلومات (على سبيل المثال لديهم مهارات للتعلّم أفضل في البحث عن مهمة الإشارات ذات الصلة وتحديدها) واتخاذ القرار المستقل، وأكثر قدرة على التعامل مع الإجهاد، (Phares, 1978. Lefcourt, 1991).

وتبدو الجهات الداخلية عموماً أكثر كفاءة وفعالية شخصية من الجهات الخارجية، و تقترب من المواقف بمزيد من التوجيه والانتباه عن الجهات الخارجية. وتكون الخصائص الداخلية ذات أهمية كبيرة للشك المهني لمراقبي الحسابات، على سبيل المثال؛ من حيث قبول تأكيدات الإدارة. ومن المرجح أن تكون أكثر أهمية من الجهات الخارجية التي تعدّ الأهم وفقاً لمعايير المراجعة وجانباً من جوانب الشك المهني (ISA 240, par. 42. Hurtt, 2003). وعلاوة على ذلك فإن الدراسات الاستقصائية في المراجعة حددت أسباباً عدة محتملة لممارسة مستوى منخفض على الشك المهني في المراجعة (Pasewark et al. 1992) فقد لا يتخذ المراجع إجراءات شك بسبب تخويف أو قلق حول ردود الفعل لعميل المراجعة. وقد وجد (Nelson, 2005. Behn et al, 1997) علاقة سلبية بين إظهار الشك المهني ورضى العميل، وهذه الحالات قد تؤدي إلى إرضاء العميل وتقليل الشكوك.

وتوصلت دراسة (Tsui and Gul, 1996) إلى النتائج الرئيسية المترتبة على تركيز الرقابة على أحكام المراجع وقراراته في حالة وجود تعارض في المواقف Conflict situation. وكانت الجهات الخارجية أكثر عرضة لتجاهل الالتزامات غير المسجلة كما أرادت الإدارة.

وفي ظلّ إعداد بيئة رقابة قوية تكون الإدارة متحفظة Conservative في ممارسة الأعمال، ولديها خلافات متواضعة مع المراجعين الخارجيين، ولديها أيضاً مبادئ إرشادية صارمة لمتابعة إجراءات الرقابة الداخلية، وتحصل على مكافآتها على أساس مقاييس عدة مالية وغير مالية للأداء. أما في بيئة الرقابة الضعيفة، فتكون الإدارة عدوانية Aggressive؛ لديها خلافات متكررة مع المراجعين الخارجيين، وتطبق إجراءات الرقابة الداخلية بدرجة أقل دقة، في حين يكون العمل يعاني من ضعف إجراءات الرقابة.

ويقدم الباحث إطاراً لخصائص الشكّ المهنيّ الواجب توافرها لدى مراقبي الحسابات، التي بدورها تؤثر في درجة ممارسة مراقب الحسابات لخصائص الشكّ المهنيّ كما هو موضح في الشكل التالي.



شكل (٢). الإطار المقترح لخصائص الشكّ المهنيّ.

إعداد الباحث

ولا شكّ أن هذا الإطار يعدّ تطويراً لقياس مستوى الشكّ المهنيّ، ويقوم على أساس خصائص الشكّ المهنيّ السبع السابقة في المراجعة، التي تحدّد معاً المستوى الشامل للشكّ المهنيّ من خلال:

(١) فحص الأدلة؛ (٢) فهم الأدلة المقدّمة؛ (٣) واتخاذ إجراء بناء على الأدلة.

هذه الخصائص السبع المذكورة أعلاه هي التي تحدّد المستوى العام للشكّ المهنيّ عند مراقب الحسابات، التي بدورها افترضت أن السلوك يقود المتشكّكين، ومن المتوقع أن يقوم المراقب المتشكّك ببناء التفسيرات، الفرضيات، أو السيناريوهات التي يمكن أن تعمل كتفسيرات بديلة للحصول على المعلومات وفحصها بغرض تأكيد أدلة المراجعة واتخاذ الأحكام والقرارات المتعلقة بهذا الشأن.

ويفترض أن يظهر مراقب الحسابات تشكّكاً أكثر للأحكام والقرارات عندما:

- ١- تكون قادرة على توليد أكبر عدد من التفسيرات البديلة المعقولة.
 - ٢- تقدم مزيداً من التفسيرات الخطأ provide more error-explanations (لأن هذا هو عكس لتفسير عدم خطأ العميل الذي يترتب عليه مخاطر أكبر للمستخدمين ومراجع الحسابات).
 - ٣- يتم تقدير احتمالات أعلى دقة للتفسيرات الخطأ.
- والتفسيرات الخطأ لها أهمية قصوى نظراً لأنها تمثل الأحكام والقرارات المتشككة وهي من أكبر المخاطر للمستخدمين ومراقبي الحسابات، وأن المراجع المتشكك يركز على الأخطاء الأقل مما سيؤدي إلى متوسط وزن عال في الخطأ، وبالتالي، فإنه يضع مزيداً من التركيز على "العمق Depth" بدلاً من "الاتساع Breadth"، ولا شك أن تأثير خصائص الشك المهني على متغيرات تخطيط المراجعة يعتمد على قوة بيئة الرقابة و مستوى خطر العميل Client risk.

٥. نصميم الدراسة الميدانية:

تستهدف الدراسة الميدانية اختبار فرض البحث الرئيسي من خلال اختبار مجموعة من الفروض الفرعية التي يمثل كل منها خاصية من خصائص الشك المهني والتوصل إلى أدلة ميدانية تؤيد تلك الفروض في بيئة المراجعة المصرية أو لا تؤيدها.

٥,١ عينة الدراسة:

تتكوّن عيّنة الدراسة من (٢٠٠) مراجع في مكاتب المحاسبة والمراجعة في مصر، قام الباحث بتوزيع (٢٠٠) استبيان، وتم تجميع (١٦٨) استبياناً، ما يمثل (٨٤٪) من الاستبيانات الموزعة. وتم توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة المكوّنة من أربع مجموعات رئيسية هي: (صاحب مكتب مراجعة - شريك مراجعة - مدير مراجعة - مراجع) وقد وجد (١٦١) من هذه الاستبيانات صحيحة بنسبة ٩٦٪ تقريباً من الاستبيانات التي تم تجميعها، وهي نسبة جيدة من إجمالي الاستبيانات المجمعة، ويلاحظ على عينة البحث أنها ممثلة للمسميات المهنية كافة في المراجعة، وأيضاً تتوافر الخبرة المهنية في عيّنة البحث حيث تتراوح الخبرة من ٥ سنوات الى أكثر من ٢٠ سنة لارتباط ذلك بخصائص الشك المهني، وتتراوح المؤهلات العلمية الأكاديمية بين بكالوريوس وماجستير ودكتوراه، والجدول (١) يلخص نتائج الخصائص الديمغرافية لعيّنة البحث.

جدول (١). الخصائص الديمغرافية لعيّنة البحث.

المستجوبون	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المستلمة	نسبة الاستبيانات الصحيحة	سنوات الخبرة	النسبة	المؤهل العلمي	النسبة
مراجع	٨٠	٧١	٤٢٪	من ٥ > ١٠ سنوات	٢٤٪	بكالوريوس	٧٤٪
مدير مراجعة	٧٠	٦٠	٣٦٪	من ١٠ > ١٥ سنة	٢١٪	ماجستير	١٩٪
شريك مراجعة	٢٠	١٣	٨٪	من ١٥ > ٢٠ سنة	٢٩٪	دكتوراه	٧٪
صاحب مكتب مراجعة	٣٠	٢٤	١٤٪	من ٢٠ سنة فأكثر	٢٦٪		
المجموع	٢٠٠	١٦٨	١٠٠٪		١٠٠٪		١٠٠٪

٥,٢ أداة البحث :

يتكون الاستبيان من (٥٠) عبارة تختص بوصف خصائص الشك المهني المفترض توافرها لدى مراقبي الحسابات، وذلك باستخدام مقياس Likert لتحديد أوزان العبارات التي تقيس ذلك، وكانت الأوزان على النحو التالي: موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماماً، وكانت المصدقية على الاستبيان تبعاً لألفا كرونباخ (٠,٩٣). وتعدّ نسبة ممتازة؛ كونها أعلى من النسبة المقبولة (٠,٦٠)، وهذا يعني توافر درجة كبيرة من المصدقية في إجابات الأسئلة.

٥,٣ الأدوات الإحصائية والقياسية المستخدمة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في هذا البحث :

٥,٣,١ نكحيم الاستبيان :

قبل توزيع الاستبيان تم عرضه للتحكيم على مجموعة من الأساتذة المختصين بغية التأكد من سلامة عبارات الاستبيان من مختلف الجوانب، بخاصة في ما يتعلق بدقة صياغة الأسئلة وتوزيع خيارات الإجابة لضمان ملاءمتها لعملية المعالجة الإحصائية.

٥,٣,٢ اختبار ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) :

من أجل اختبار مصداقية الاستبيان ومصدقية المستجوبين في الإجابة عن أسئلة الاستبيان تم استخدام معامل ألفا.

٥,٣,٣ البرامج والأدوات المستخدمة في معالجة الاستبيان :

بعد أن تم تجميع العدد النهائي للاستبيانات المقبولة تم الاعتماد في تحليل البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم تحليل البيانات التي تم تجميعها باستخدام عديد من الأساليب الإحصائية التي تتمثل في ما يلي :

- استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة في الاستبيان.
- حساب المتوسطات الحسابية لكل خاصية من خصائص الشك المهني في الاستبيان.
- حساب المتوسط الحسابي المرجح لإجابات العينة المدروسة على أسئلة الدراسة.
- قياس الانحراف المعياري:

وذلك من خلال القياس الإحصائي الوصفي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) للحصول على المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وتم الاعتماد على الوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كميّار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها، في ما يخص كل خاصية من خصائص الشك المهني.

- اختبار كولموجروف - سمرنوف "One-Sample Kolmogorov Smirnov Test".

٥,٤ التحليل الإحصائي:

٥,٤,١ قياس خصائص الشك المهني (المتغيرات المستقلة):

تم قياس خصائص الشك المهني من خلال استبيان يتضمن مجموعة من العبارات التي يختص بوصفها. وقد تم استخدام مقياس Likert ذي الخمس نقاط لتحديد أوزان العبارات التي تقيس خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية، وللتأكد من فروض البحث يمكن الإجابة على تساؤلات البحث: هل تتوافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر؟

تم اختبار مدى توافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لإجابات المستجوبين الذي يقيس مدى توافر كل خاصية من خصائص الشك المهني، حيث تم حساب المتوسط العام للإجابات المتعلقة بكل خاصية، ثم حساب متوسط الوزن لجميع المتوسطات باستخدام اختبار T لعينة واحدة One Sample T-Test (الجدول من رقم ١٠-٢).

٥,٤,٢ إخبار فروض الدراسة الميدانية:

تتوافر خصائص الشك المهني في بيئة المراجعة المصرية

وللوصول إلى نتيجة نهائية بشأن التحقق من هذا الفرض تم اختبار الفروض الفرعية التالية:

١- تتوافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر.

يبيّن الجدول (٢) نتائج مدى توافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولموجروف - سمرنوف والأهمية النسبية.

جدول (٢). نتائج قياس مدى توافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر.

Sig.	كولموجروف - سمرنوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٣,٢٢	٠,٩٨	٠,٥٢	٤,٨٦	١. أرفض القوائم المالية إذا لم يكن لدي أدلة كافية تؤيد رأيي فيما إذا كانت صحيحة أو لا.
٠,٠٠	٢,٩٩	٠,٩٦	٠,٥١	٤,٨٥	٢. أضع كل الاحتمالات والافتراضات الممكنة قيد البحث والتحري عندما أواجه مشكلة مهنية
٠,٠٠	٣,٥١	٠,٩٥	٠,٥١	٤,٦٩	٣. أرفض التحيز لرأي مهني محدد وأقبل التفكير في الآراء الأخرى.
٠,٠٠	٤,٠٢	٠,٩٤	٠,٥٥	٤,٥٧	٤. أحرص على دراسة وتقييم الآراء المهنية والافتراضات الأخرى.
٠,٠٠	٣,٨٣	٠,٩٤	٠,٥٢	٤,٧٤	٥. أقوم بطرح ومناقشة تساؤلات تتعلق بمهام العمل مع أشخاص من أهل الخبرة والاختصاص بدون تسمية عميل المراجعة.
٠,٠٠	٤,٠٨	٠,٩٥	٠,٥١	٤,٧٥	٦. قد لا أتوقف عن التفكير في مشاكل العمل المهني بعد انتهاء وقت العمل الرسمي.
٠,٠٠	٣,٦٢	٠,٩٦	٠,٥٠	٤,٧٥	٧. أتجاوز الوقت والتكاليف المحددة مسبقاً في حال وجود مسائل تستوجب إعمال العقل.
٠,٠٠	٣,٦١	٠,٩٦	٠,٥٢	٤,٧٤	المتوسط

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة الوسط الحسابي لدى توافر خاصية استجواب العقل بلغت (٤,٧٤) وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كميّار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية استجواب العقل، وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولمجروف - سمرنوف) التي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم تم قبول فرض توافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية استجواب العقل.

٢- تتوافر خاصية تعليق وإرجاء الحكم لدى مراقبي الحسابات المصريين.

ويبين الجدول (٣) نتائج مدى توافر خاصية تعليق الحكم لدى مراقبي الحسابات المصريين وإرجائه، من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولمجروف - سمرنوف والأهمية النسبية.

جدول (٣). نتائج قياس مدى توافر خاصية تعليق الحكم لدى مراقبي الحسابات في مصر وإرجائه.

Sig.	كولموجوروف - سمرنوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية استجواب العقل لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٢,٨٦	٠,٩٢	٠,٥٠	٤,٧١	١. أرجئ الأحكام والقرارات حتى أتأكد من دقة وصلاحيّة المعلومات المتاحة.
٠,٠٠	٢,٦٢	٠,٩١	٠,٥٢	٤,٧٥	٢. أُرْجِى الأحكام والقرارات حتى أتمكن من الحصول على مزيد من المعلومات.
٠,٠٠	٣,٣٦	٠,٩٠	٠,٥٠	٤,٧٠	٣. أحرص على استشارة أعضاء فريق المراجعة وخبراء مهنيين قبل اتخاذ القرارات والأحكام.
٠,٠٠	٣,٤٧	٠,٨٨	٠,٥٥	٤,٦٦	٤. لا أتخذ أحكام وقرارات مراجعة سريعة بناء على تجريبي السابقة أو لمراجعي المكتب الذي أعمل فيه والتي تظهر نزاهة وأمانة إدارة عميل المراجعة.
٠,٠٠	٤,٠٠	٠,٨٤	٠,٥٠	٤,٥٩	٥. أقوم بتأجيل الأحكام والقرارات إلى حين معرفة ودراسة مؤشرات الأحداث اللاحقة لتاريخ المركز المالي لمنشأة عميل المراجعة.
٠,٠٠	٣,٩٦	٠,٨٩	٠,٥٤	٤,٦٩	٦. أرجئ البت في الاحتمالات والافتراضات الممكنة حتى يتم البحث والتحري عن مدى صحتها.
٠,٠٠	٣,٦٧	٠,٩٠	٠,٥٠	٤,٥٣	٧. أتجاوز الوقت والتكاليف المحددة مسبقاً في حال توافر مؤشرات بوجود مخاطر حالية أو مستقبليّة لمنشأة عميل المراجعة.
٠,٠٠	٣,٤٢	٠,٩٠	٠,٥٢	٤,٦٦	المتوسط

ويتبين من الجدول (٣) أن قيمة الوسط الحسابي لدى توافر خاصية تعليق وإرجاء الحكم بلغت (٤,٦٦)، وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كميّار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية تعليق الحكم وإرجائه. وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولمجروف - سمرنوف) والتي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم تم قبول فرض توافر خاصية تعليق الحكم لدى مراقبي الحسابات وإرجائه، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية تعليق الحكم وإرجائه.

٣- تتوافر خاصية البحث عن المعرفة لدى مراقبي الحسابات في مصر.

يبيّن الجدول (٤) نتائج مدى توافر خاصية البحث عن المعرفة لدى مراقبي الحسابات في مصر من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولمجروف - سمرنوف والأهمية النسبية.

جدول (٤). نتائج قياس مدى توافر خاصية البحث عن المعرفة لدى مراقبي الحسابات في مصر.

Sig.	كولموجوروف - سميرونوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية البحث عن المعرفة لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٢,٥١	٠,٩٥	٠,٣٠	٤,٧٥	١. أشعر بالاستمتاع عند اكتشاف معلومات وأدلة جديدة.
٠,٠٠	٢,٣٢	٠,٩٤	٠,٣١	٤,٦٩	٢. أسعى جاهداً للتحقق من صحة المعلومات التي أحصل عليها.
٠,٠٠	٣,٣٩	٠,٩٥	٠,٣٥	٤,٦٨	٣. أبذل مزيداً من الجهد لإزالة الغموض وعدم التأكد المرتبط بالمعلومات التي أحصل عليها.
٠,٠٠	٣,٢١	٠,٩٤	٠,٣٣	٤,٧٤	٤. أعمل للحصول على إجابات قاطعة بدون لبس ولا تحمل سوى معنى واحد.
٠,٠٠	٣,٢٤	٠,٩٤	٠,٤٠	٤,٧٥	٥. أقوم بدراسة آراء ومقترحات الآخرين وتقييمها إذا تعارضت مع قراراتي وأحكامي.
٠,٠٠	٣,٢٧	٠,٩٦	٠,٣١	٤,٦٧	٦. أهتم بفهم الدوافع وراء الأحداث وأعمل على استيضاح تلك الدوافع.
٠,٠٠	٣,٣٢	٠,٩٧	٠,٤١	٤,٧١	٧. أتجاوز الوقت والتكاليف المحددة مسبقاً في حال وجود غموض وعدم تأكيد للمعلومات المتاحة.
٠,٠٠	٣,٠٤	٠,٩٥	٠,٣٤	٤,٧١	المتوسط

ويتبين من الجدول (٤) أن قيمة الوسط الحسابي لمدى توافر خاصية البحث عن المعرفة بلغت (٤,٧١)، وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كمتغير لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية البحث عن المعرفة. وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولموجوروف - سميرونوف) والتي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم تم قبول فرض توافر خاصية البحث عن المعرفة لدى مراقبي الحسابات، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية البحث عن المعرفة.

٤ - توافر خاصية فهم الشخصية لدى مراقبي الحسابات في مصر.

يبين الجدول (٥) نتائج مدى توافر خاصية فهم الشخصية لدى مراقبي الحسابات المصريين من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولموجوروف - سميرونوف والأهمية النسبية.

جدول (٥). نتائج قياس مدى توافر خاصية فهم الشخصية لدى مراقبي الحسابات في مصر.

Sig.	كولموجوروف - سميرونوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية فهم الشخصية لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٣,٣٩	٠,٩٥	٠,٣٥	٤,٧٦	١. أهتم بفهم دوافع عميل المراجعة في عدم توفير المعلومات المستفسر عنها في الوقت المحدد.
٠,٠٠	٣,٦٢	٠,٩٤	٠,٢٥	٤,٨٠	٢. أهتم بفهم دوافع عميل المراجعة وراء معارضة القيام بأي إجراء رقابي أو طلب تأجيله.
٠,٠٠	٣,٢١	٠,٩٣	٠,٤١	٤,٥٥	٣. أهتم بمعرفة مدى وجود أهداف خاصة للعميل وراء تفضيل بعض المعالجات المحاسبية.
٠,٠٠	٣,٥٩	٠,٩٢	٠,٣٩	٤,٦١	٤. أحرص على فهم فلسفة مصادر المعلومات وأهدافها لتحديد درجة الاعتماد عليها.
٠,٠٠	٣,١٧	٠,٩٢	٠,٤٤	٤,٦٣	٥. أهتم بفهم وتحليل شخصيات عميل المراجعة لفهم دوافع القرارات والممارسات التي يتخذونها.
٠,٠٠	٢,٨٧	٠,٩٢	٠,٤٣	٤,٥٤	٦. أهتم بدراسة العلاقات والروابط داخل منظومة عميل المراجعة وتحليلها؛ لمعرفة مدى تأثيرها في ممارسات عميل المراجعة.
٠,٠٠	٢,٩٤	٠,٩٣	٠,٣٣	٤,٦٧	٧. أتجاوز الوقت والتكاليف المحددة مسبقاً في حال عدم فهم دوافع عميل المراجعة وراء معارضة القيام بأي إجراء رقابي.
٠,٠٠	٣,٢٦	٠,٩٣	٠,٣٧	٤,٦٥	المتوسط

ويتبين من الجدول (٥) أن قيمة الوسط الحسابي لمدى توافر خاصية فهم الشخصية بلغت (٤,٦٥)، وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كمعيار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية فهم الشخصية، وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولجروف - سمرنوف) التي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم فقد تم قبول فرض توافر خاصية فهم الشخصية لدى مراقبي الحسابات في مصر، وبناء على تلك النتائج يمكن القول إن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية فهم الشخصية.

٥- توافر خاصية الثقة بالنفس لدى مراقبي الحسابات المصريين.

يبين الجدول (٦) نتائج قياس مدى توافر خاصية الثقة بالنفس لدى مراقبي الحسابات المصريين من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولجروف - سمرنوف والأهمية النسبية.

جدول (٦). نتائج قياس مدى توافر خاصية الثقة بالنفس لدى مراقبي الحسابات المصريين.

Sig.	كولجوروف - سمرنوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية الثقة بالنفس لدى مراقبي الحسابات المصريين
٠,٠٠	٢,٤١	٠,٩٦	٠,٣١	٤,٨٥	١. لا أخشى الخوض في مهام مراجعة جديدة غير معروفة لي من قبل.
٠,٠٠	٢,٣٤	٠,٩٧	٠,٣٣	٤,٧٠	٢. الحظ لم يكن السبب الرئيسي وراء النجاح في كثير من حالات المراجعة.
٠,٠٠	٢,٦١	٠,٩٥	٠,٣٩	٤,٦٩	٣. لا أخشى من تغيير جهة العمل أو تغيير إدارة عميل المراجعة
٠,٠٠	٢,٨٢	٠,٩٧	٠,٣٠	٤,٧٣	٤. أثبتت التغذية المرتدة للحالات التي مارستها أن أحكامي وقراراتي كانت صحيحة.
٠,٠٠	٢,٤٥	٠,٩٤	٠,٣٢	٤,٦٣	٥. كثير من النجاح المهني لم يكن بسبب إرشادات الإدارة والأصدقاء وتوجيهاتهم ومساعدتهم لي.
٠,٠٠	٢,٣٩	٠,٩٣	٠,٣٤	٤,٨٠	٦. عندما أقارن نفسي بمن مثلي من المهنيين لا أشعر أنهم أكثر كفاءة مني.
٠,٠٠	٢,١١	٠,٩٠	٠,٢٩	٤,٦٢	٧. لا أتجاوز الوقت والتكاليف المحددة مسبقاً في حال عدم الثقة بالنفس.
٠,٠٠	٢,٤٥	٠,٩٥	٠,٣٣	٤,٧٢	المتوسط

ويتبين من الجدول (٦) أن قيمة الوسط الحسابي لمدى توافر خاصية الثقة بالنفس بلغت (٤,٧٢)، وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كمعيار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية الثقة بالنفس، وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولجروف - سمرنوف) والتي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم فقد تم قبول فرض توافر خاصية الثقة بالنفس لدى مراقبي الحسابات في مصر، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية الثقة بالنفس.

٦- توافر خاصية الاستقلال الذاتي لدى مراقبي الحسابات المصريين.

يظهر الجدول (٧) نتائج قياس مدى توافر خاصية الاستقلال الذاتي لدى مراقبي الحسابات في مصر من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولجروف - سمرنوف والأهمية النسبية.

جدول (٧). نتائج قياس مدى توافر خاصية الاستقلال الذاتي لدى مراقبي الحسابات في مصر.

Sig.	كولموجوروف - سميرونوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية الاستقلال الذاتي لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٢,٣٣	٠,٩١	٠,٣٧٢	٤,٦٢	١. لا أقبل تفسيرات الآخرين المهنية بدون مزيد من الدراسة والتفكير.
٠,٠٠	٢,٢٩	٠,٩٢	٠,٣٦٩	٤,٦٦	٢. لا أقبل السياسات المفضلة للعميل من أجل الحفاظ على العلاقة مع عميل المراجعة.
٠,٠٠	٢,٤٦	٠,٩٢	٠,٣٧٩	٤,٦٥	٣. أرفض السياسات المفضلة لعميل المراجعة إذا كانت لا تتفق مع وجهة نظري حتى ولو تم قبولها العام الماضي من قبل زملائي في مكتب المراجعة.
٠,٠٠	٢,٥٢	٠,٨٩	٠,٣٤	٤,٦٥	٤. أرفض السياسات المفضلة لعميل المراجعة رغم المزايا والمنافع الحالية والمستقبلية من العميل طالما لا تتفق مع وجهة نظري.
٠,٠٠	٢,٣٩	٠,٩٠	٠,٣٧٢	٤,٦٣	٥. لا أقبل تفسيرات عميل المراجعة إذا كانت تلك التفسيرات تتناقض بعضها مع بعض، أو تتناقض مع أدلة مراجعة أخرى.
٠,٠٠	٢,٢٠	٠,٩٠	٠,٤٣٩	٤,٦٥	٦. لا أتردد في إبداء رأي مهني مخالف لآراء أفراد فريق المراجعة ورئيسه.
٠,٠٠	٢,٣٧	٠,٩٣	٠,٤٧٩	٤,٦٣	٧. أمتلك الشجاعة المهنية للفحص الدقيق، وقد أتجاهل المقترحات المقدمة من الآخرين.
٠,٠٠	٢,٣٧	٠,٩١	٠,٣٩	٤,٦٤	المتوسط

ويتبين من الجدول (٧) أن قيمة الوسط الحسابي لمدى توافر خاصية الاستقلال الذاتي بلغت (٤,٦٤) وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كمتغير لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية الاستقلال الذاتي. وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولموجروف - سميرونوف) التي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة. ومن ثم فقد تم قبول فرض توافر خاصية الاستقلال الذاتي لدى مراقبي الحسابات في مصر، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية الاستقلال الذاتي.

٧- توافر خاصية تركيز الرقابة لدى مراقبي الحسابات المصريين.

يظهر الجدول (٨) نتائج مدى توافر خاصية تركيز الرقابة لدى مراقبي الحسابات المصريين من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كولموجروف - سميرونوف والأهمية النسبية

جدول (٨). نتائج قياس مدى توافر خاصية تركيز الرقابة لدى مراقبي الحسابات في مصر.

Sig.	كولموجوروف - سميرونوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خاصية تركيز الرقابة لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٢,٢٢	٠,٩٨	٠,٣٣	٤,٨٧	١. أقوم بالتركيز على الرقابة الداخلية.
٠,٠٠	٢,٢٤	٠,٩٦	٠,٢٦	٤,٨٨	٢. أقوم بالاعتماد على الرقابة الداخلية في تحديد مهمة الاشارات ذات الصلة والمتعارضة مع الأدلة والبحث عنها.
٠,٠٠	٢,٤٣	٠,٩٧	٠,٢٩	٤,٩٣	٣. أعترف بأن نتائج البحث والتحري والاستفسار عن التناقضات تعتمد على التصرفات الشخصية للمراجع.
٠,٠٠	٢,٣٦	٠,٩٨	٠,٢٧	٤,٩٠	٤. يجب تركيز الرقابة الداخلية للكشف عن الغش والتلاعبات.
٠,٠٠	٢,٢٨	٠,٩٥	٠,١٥	٤,٦٧	٥. أحكام الشك المهني يمكن دعمها من خلال المراجعين الداخليين.
٠,٠٠	٢,٣٥	٠,٩٥	٠,٢١	٤,٧٥	٦. تركيز الرقابة الخارجية على أحكام وقرارات المراجع في حالة وجود تعارض في المواقف لا يؤدي إلى قبول أية أخطاء أو التزامات غير مسجلة.
٠,٠٠	٢,١٧	٠,٩٧	٠,٤١	٤,٨١	٧. أشعر بعدم الارتياح عندما يكون نظام الرقابة الداخلية ضعيفاً.
٠,٠٠	٢,٢٦	٠,٩٩	٠,٣٩	٤,٨٤	٨. يتم زيادة أساليب التحقق من دقة الضبط الداخلي في حالة الشك في ضعف نظم الرقابة القائمة.
٠,٠٠	٢,٢٩	٠,٩٧	٠,٢٧	٤,٨٣	المتوسط

ويتبين من الجدول (٨) أن قيمة الوسط الحسابي لدى توافر خاصية تركيز الرقابة بلغت (٤,٨٣)، وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كمعيار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خاصية تركيز الرقابة. وكذلك نتائج الاختبارات اللامعلمية (اختبار كولمجروف - سمرنوف) والتي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم فقد تم قبول فرض توافر خاصية تركيز الرقابة لدى مراقبي الحسابات في مصر، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خاصية تركيز الرقابة. ولقياس مدى توافر خصائص الشك المهني بصفة عامة لدى مراقبي الحسابات المصريين تم حساب المتوسط الحسابي العام لدى توافر خصائص الشك المهني السبع محل الدراسة والتطبيق وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٩)

جدول (٩). نتائج قياس مدى توافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية.

Sig.	كولموجوروف - سمرنوف	الأهمية النسبية	Std. Dev	Mean	قياس مدى توافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر
٠,٠٠	٢,٩٢	٠,٩٤	٠,٣٩	٤,٧٠	الوسط الحسابي العام

يتبين من الجدول (٩) أن قيمة الوسط الحسابي العام خصائص الشك المهني بلغت (٤,٧٠)، وبالمقارنة بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (٣) كمعيار لقياس الدرجة المتحصل عليها وتقييمها في ما يخص توافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية، وكذلك نتائج اختبار كولمجروف - سمرنوف التي تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مفردات العينة، ومن ثم فقد تم قبول فرض البحث بتوافر خصائص الشك المهني، بمعنى أن مراقبي الحسابات في مصر تتوافر لديهم خصائص الشك المهني، ويمكن ترتيب خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر بحسب درجة الأهمية النسبية كما هي موضحة في الجدول (١٠):

جدول (١٠). ترتيب خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية بحسب درجة الأهمية النسبية.

ترتيب الأهمية النسبية	الأهمية النسبية	الوسط الحسابي	خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر
٢	٠,٩٦	٤,٧٤	خاصية استجواب العقل
٧	٠,٩٠	٤,٦٦	خاصية تعليق الأحكام وإرجائها
٣	٠,٩٥	٤,٧١	خاصية البحث عن المعرفة
٦	٠,٩١	٤,٦٥	خاصية فهم الشخصية
٣	٠,٩٥	٤,٧٢	خاصية الثقة بالنفس
٥	٠,٩٣	٤,٦٤	خاصية الاستقلال الذاتي
١	٠,٩٧	٤,٨٣	خاصية تركيز الرقابة

ويتبين من الجدول (١٠) أن خاصية تركيز الرقابة جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية لدى توافر خصائص الشك المهني، وجاءت خاصية استجواب العقل في المرتبة الثانية، ثم جاءت خاصية البحث عن المعرفة وخاصية الثقة بالنفس في المرتبة الثالثة معاً، ثم خاصية الاستقلال الذاتي في المرتبة الخامسة، ثم خاصية فهم الشخصية في المرتبة السادسة، وأخيراً حلت خاصية تعليق الأحكام وإرجائها في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية النسبية.

يخلص الباحث إلى أنه تم بناء إطار لخصائص الشك المهني يتكون من سبع خصائص هي: خاصية استجواب العقل، خاصية تعليق الأحكام وإرجائها، خاصية البحث عن المعرفة، خاصية فهم الشخصية، خاصية الثقة بالنفس، خاصية الاستقلال الذاتي، خاصية تركيز الرقابة. وتعد تلك الخصائص متكاملة ومتداخلة، وتشكل إطاراً للشك المهني الواجب توافره لدى مراقبي الحسابات، لما له من تأثير فعال في بناء عقلية مراقبي الحسابات وتعزيزها، وأيضاً له مردود إيجابي في توفير أدلة الإثبات اللازمة للتحقق من صحة المعلومات المحاسبية وموثوقيتها، وانعكاس ذلك على الحد من مخاطر عملية المراجعة ومن ثم على كفاءة الأداء المهني وجودة الأحكام المهنية من خلال سلامة حكمه على التحريفات الجوهرية الناتجة عن الغش في التقارير المالية وممارسات إدارة الأرباح.

كما تم اختبار مدى توافر خصائص الإطار المقترح لدى مراقبي الحسابات في بيئة المراجعة المصرية، وتم ترتيب تلك الخصائص بحسب درجة أهميتها النسبية في التأثير في مستوى الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر.

٨. نتائج البحث ونوصيائه، والإقتراحات ببحوث مستقبلية:

٨,١ نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- ١- بناء إطار لخصائص الشك المهني يتكون من سبع خصائص هي: خاصية استجواب العقل، خاصية تعليق الأحكام وإرجائها، خاصية البحث عن المعرفة، خاصية فهم الشخصية، خاصية الثقة بالنفس، خاصية الاستقلال الذاتي، خاصية تركيز الرقابة.
- ٢- تعتبر تلك الخصائص متكاملة ومتداخلة لما لها من تأثير فعال في بناء عقلية مراقبي الحسابات وتعزيزها.
- ٣- تتوافر خصائص الشك المهني السبع المذكورة في الإطار المقترح للشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر.

- ٤- من حيث الأهمية النسبية لدى توافر خصائص الشك المهني لدى مراقبي الحسابات في مصر جاءت خاصية تركيز الرقابة في المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية لدى توافر خصائص الشك المهني، وجاءت خاصية استجواب العقل في المرتبة الثانية، ثم جاءت خاصية البحث عن المعرفة وخاصية الثقة بالنفس في المرتبة الثالثة معاً، ثم خاصية الاستقلال الذاتي في المرتبة الخامسة، ثم خاصية فهم الشخصية في المرتبة السادسة، وأخيراً حلت خاصية تعليق الأحكام وإرجائها في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية النسبية.

٨,٢ توصيات البحث :

- ١- ضرورة أن يعمل مراقبو الحسابات على تطبيق خصائص الشكّ المهنيّ عند مراجعة القوائم المالية لتأثيرها على الحكم المهنيّ له ، ومن ثمّ عدم تعرّض الشركات والمساهمين لأزمات مالية.
- ٢- عدم تخليّ مراقبي الحسابات عن تبنيّ تطبيق خصائص الشكّ المهنيّ عند مراجعة القوائم المالية؛ لتأثيرها الإيجابي على الحد من إدارة الأرباح وإعداد تقارير مالية احتيالية.
- ٣- على المنظمات المهنية إصدار معايير جديدة تعمل على ضرورة تبنيّ خصائص الشكّ المهنيّ وتفعيلها؛ لتأثيرها على تحسين جودة الحكم المهنيّ لمراقبي الحسابات.
- ٤- ضرورة اهتمام مكاتب المراجعة في مصر بعقد دورات تدريبية لتنمية خصائص الشكّ المهنيّ لمراقبي الحسابات.

٨,٣ إقتراحات لبحوث مستقبلية :

- ١- مدى توافر خصائص الشكّ المهنيّ لدى مراقبي الحسابات وأثره على الحكم المهنيّ عند مراجعة القوائم المالية في دول أخرى.
- ٢- دراسة مقارنة مدى توافر خصائص الشكّ المهنيّ بين مراقبي الحسابات في دول مختلفة.
- ٣- مدى توافر خصائص الشكّ المهنيّ لدى المراجع الداخلي وأثره على الحد من أوجه التلاعب والاختلاس في القوائم المالية وعمليات إدارة الأرباح.
- ٤- مدى تأثير خصائص الشكّ المهنيّ لدى مراقبي الحسابات في سلامة حكمه على تقييم إدارة المشروع لفرض الاستمرارية.

المراجع

المراجع العربية

- الأبياري، هشام فاروق مصطفى. (٢٠١٣). "نحو إطار مقترح لتحسين مستوى الشكّ المهنيّ للمراجع في مواجهة خطر إدارة عميل المراجعة للفحص التحليلي - دراسة تحليلية وتجربة ميدانية"، *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*، جامعة الإسكندرية، المجلد ٥٠، العدد الأول، ص ٢٣٥-٢٩٥.
- الأديمي، منصور ياسين. (٢٠٠٦)، "المتغيرات المرتبطة بشخصية مراجع الحسابات وأثرها على جودة الأداء"، *مجلة الدراسات التجارية والإدارية*، جامعة الإسكندرية - كلية التجارة دمنهور، العدد الرابع يوليو، ص ١٧٩-٢٥٠.
- الصايغ، عماد سعد محمد. (٢٠١٧)، "إطار مقترح لاستخدام التشكّك المهنيّ في ترشيد قياس التقديرات المحاسبية: دراسة ميدانية"، *مجلة الفكر المحاسبي*، جامعة عين شمس - كلية التجارة - قسم المحاسبة والمراجعة، المجلد ٢١، العدد ٤، ص ١١٥١-١٢١٤.
- القباطي، صبحي سعيد. (٢٠١٧)، "دور سمات الشكّ المهنيّ للمراجع في تحسين جودة أحكامه المهنية"، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، جامعة قناة السويس، كلية التجارة بالإسماعيلية، ملحق المجلد الثامن، ص ٥٥٥-٥٨٠.
- دوجان، عبد الحليم محمود محمد. (٢٠١٨)، العوامل المؤثرة على مستوى الشكّ المهنيّ عند أداء مهام الرقابة المالية العليا من وجهة نظر مدققي ديوان المحاسبة الأردني: دراسة تحليلية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن، ص ١-١٢٤.
- ريشو، بديع الدين. (٢٠١٤) "الشكّ المهنيّ للمراجع: الإطار الفكري وأثره على أحكام المراجع بشأن عوامل واحتمالات وإجراءات اكتشاف التلاعب بالقوائم المالية دراسة تجريبية"، *المجلة العلمية للتجارة والتمويل*، كلية التجارة-جامعة طنطا، العدد الثاني.
- شرف، جهاد محمد محمد. (٢٠١٥)، "نموذج مقترح لقياس أثر خصائص الشكّ المهنيّ على أحكام وقرارات مراجع الحسابات: دراسة ميدانية" *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التجارة - جامعة القاهرة.
- شلبي، عبده علي. (٢٠٠٨). "أثر الخبرة المهنية للمراجع الخارجي على جودة المراجعة في مصر"، *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، كلية التجارة، جامعة حلوان، العدد الثاني، ص ١٤١-١٤٨.
- على، عبد الوهاب نصر. (٢٠١٤)، *أصول المراجعة الخارجية الحديثة وفقاً للمعايير في مصر والدولية*، الطبعة الأولى، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية.
- محمد، ثناء عطية فراج. محمد حسن صالح، (٢٠١٣)، "التأمين ضد التحريف في القوائم المالية وأثره على جودة المراجعة الخارجية"، *المؤتمر الدولي الأول في المحاسبة والمراجعة*، كلية التجارة، جامعة بني سويف، ٧-٨ أبريل ٢٠١٣.

- محمد، سامي حسن على. (٢٠٠٣)، "نموذج مقترح لقياس وضبط جودة الأداء المهني في المراجعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة - جامعة عين شمس.
- مصطفى، محمود حسن. (٢٠١٢)، "دور الشك المهني في تحسين جودة الحكم المهني للمراجع: دراسة ميدانية، مجلة الفكر المحاسبي، كلية التجارة - جامعة عين شمس، عدد خاص، ص ٦٠٧-٥٦١.
- مصطفى، محمود حسن. (٢٠١٩)، "منهج مقترح لقياس تأثير جلسات العصف الذهني على تدعيم استجابة المراجع لمخاطر الغش: دراية تجريبية"، مجلة الفكر المحاسبي، كلية التجارة - جامعة عين شمس، المجلد ٢٣، العدد الثاني، ص ٤٧-١.

المراجع الأجنبية

References

- Agoglia, C. P., C. Beaudoin, and G. T. Tsakumis. 2009. The Effect of Documentation Structure and Task Specific Experience on Auditors' Ability to Identify Control Weaknesses. *Behavioral Research in Accounting* 21: 1-77.
- American Institute of Certified Public Accountants (AICPA). 1997. *Due Care in the Performance of Work*. Statement on Auditing Standards No. 1. New York, NY: AICPA.
- . 1992. *The Confirmation Process*. Statement on Auditing Standards No. 67. New York, NY: AICPA.
- . 2002. *Consideration of Fraud in a Financial Statement Audit*. Statement on Auditing Standards No. 99. New York, NY: AICPA.
- . 2007. *Generally Accepted Auditing Standards*. Statement on Auditing Standard No.105. New York, NY: AICPA.
- . 2007. *Audit Risk and Materiality in Conducting an Audit*. Statement on Auditing Standard No.107. New York, NY: AICPA.
- . 2007. *Understanding The Entity and Its Environment and Assessing The Risks of Material Misstatement*. Statement on Auditing Standard No.109. New York, NY: AICPA.
- . 2007. *Performing Audit Procedures in Response to Assessed Risks and Evaluating The Audit Evidence Obtained*. Statement on Auditing Standard No.110. New York, NY: AICPA.
- Aschauer, E., Fink, M., Moro, A., Van Bakel-Auer, K., & Rasmussen, B. W. 2017. "Trust and professional skepticism in the relationship between auditors and clients - overcoming the dichotomy myth". *Behavioral Research in Accounting*. <http://dx.doi.org/10.2308/bria-51654>.
- Auditing. 1997a. *Consideration of Fraud in a Financial Statement Audit*. Statement on Auditing Standards No. 82. New York, NY: AICPA.
- Auditing Practices Board (APB). 2010. Auditor Skepticism: Raising the Bar. *Discussion paper*, APB.
- Australian Government Auditing and Assurance Standards Board (AUASB). 2012. *Professional Skepticism in An Audit of a Financial Report*. AUASB. Australia.
- Bailey, C.D., C.M. Daily and T.J. Philips Jr., 2006. A Study of Kruglanski's Need for Closure Construct and Its Implications for Judgment and Decision Making in Accounting and Auditing, *Working paper*, January.
- Bamber, E. M., R. J. Ramsay, and R. M. Tubbs. 1997. An Examination of the Descriptive Validity of the Belief-adjustment Model and Alternative Attitudes to Evidence in Auditing. *Accounting, Organizations and Society* 22 (3-4): 249-268.
- Behn, B.K., J.V. Carcello, D.R. Hermanson and R.H. Hermanson, 1997. 'The Determinants of Audit Client Satisfaction Among Clients of Big 6 Firms', *Accounting Horizons*, Vol. 11 No. 1, , pp. 7-24.
- Behn, Bruce K. ; Kaplan, Steven E. and Krumwiede .2001 "Further Evidence on the Auditor's Going - concern Report: The Influence of Management plans", *Auditing*, Vol. 20, Issue 1, Mar, pp. 13-28.
- Benston, G.J. and A.L. Hartgraves, A. L., 2002. 'Enron: What happened and what we can learn from it', *Journal of Accounting and Public Policy*, , pp. 105-127.
- Bunge, M. 1991. A skeptic's beliefs and disbeliefs. *New Ideas in Psychology* 9 _2_ : 131-149.
- . J. L. Reimers. 2011. Professional Skepticism: The Effects of a Partner's Influence and the Presence of Fraud on Auditors' Fraud Judgments and Actions. *Working paper*, available at: <http://ssrn.com>.

- Carpenter, T., C. Durtschi, and L. Gaynor. 2002,. The Role of Experience in Professional Skepticism, Knowledge Acquisition, and Fraud Detection. *American Accounting Association Mid-Year Auditing Meeting*.
- . J. L. Reimers. 2011. Professional Skepticism: The Effects of a Partner's Influence and the Presence of Fraud on Auditors' Fraud Judgments and Actions. *Working paper*, available at: <http://ssrn.com>.
- Choo, F. and K. Tan, 2000. 'Instruction, Skepticism, and Accounting Students' Ability to Detect Frauds in Auditing', *Journal of Business Education*, fall, pp. 72-87
- Cushing, B. E. 2003. Economic Analysis of Skepticism in an Audit Setting. *Working paper*, University of Utah.
- Cushing, B.E., 2000, 'Economic Analysis of Skepticism in an Audit Setting'. In; I. Solomon and M.E. Peecher (Eds.), *14th Symposium on Auditing Research*, pp. 1-3.
- Fogelin, R. J. 1994. *Pyrrhonian Reflections on Knowledge and Justification*. New York, NY: Oxford University Press
- Fullerton, R.R. and C. Durtschi, 2004. The Effect of Professional Skepticism on the Fraud Detection Skills of Internal Auditors, Utah State University, *working paper*.
- Glover, S. M., and D. F. Prawitt. 2013. Enhancing Auditor Professional Skepticism. Available at: [http:// www.thecaq .org/docs/research/ skepticismreport.pdf](http://www.thecaq.org/docs/research/skepticismreport.pdf)
- Harding, N., & Trotman, K. T. 2017. The effect of partner communications of fraud likelihood and skeptical orientation on auditors' professional skepticism. *Auditing A Journal of Practice & Theory*, 36(2), 111-131.
- Hayes, 2006. "Sneaking a Peek: How the New Auditing Standards on Risk Assessment May Affect Fraud Huddles", *The Journal of Government Financial Management*, fall.
- Hermanson, D. R., R. W. Houston and J. C. Rice. 2007. PCAOB Inspections of Smaller CPA Firms: Initial Evidence from Inspection Reports. *Accounting Horizons* 21(2): 137-152.
- Grenier, J. H. 2011. Encouraging Professional Skepticism in the Industry Specialization Era: A dual-process Model and An Experimental Test. *Working Paper*. Miami University of Ohio.
- Hogarth, R. M., and H. J. Einhorn. 1992. Order Affects in Belief Updating: The Belief-adjustment Model. *Cognitive Psychology* 24 (1): 1-55.
- Hookway, C. 1990. *Scepticism*. New York, NY: Routledge.
- Hurt, R.K., 1999. Skeptical About Skepticism: Instrument Development and Experimental Validation, *unpublished doctoral dissertation*, The University of Utah
- Hurt, R.K., M. Eining and D. Plumlee, 2003a .Professional Skepticism: A Model with Implications for Research, Practice and Education, *working paper*, University of Wisconsin-Madison.
- Hurt, R.K., M. Eining and D. Plumlee, 2003b. An Experimental Examination of Professional Skepticism, *working paper*, University of Wisconsin-Madison,.
- Hurt, R. K. 2007. Professional Skepticism: An Audit Specific Model and Measurement Scale. *Working Paper*, Baylor University.
- . M. Eining, and R. D. Plumlee. 2008. An Experimental Evaluation of Professional Skepticism. *Working Paper*, Baylor University.
- Hurt, R. K., M. Eining, and D. Plumlee. 2009. Measuring professional skepticism to provide a link to skeptical behaviors. *Working paper*, Baylor University.
- . 2010. Development of a Scale to Measure Professional Skepticism. *Auditing: A Journal of Practice & Theory* 29 (1): 149-171.
- . M. Eining, and D. Plumlee. 2012. Linking Professional Skepticism to Auditors' Behaviors. *Working Paper*, Baylor University, and the University of Utah.
- . H. B. Liburd., C. E. Earley., and G. Krishnamurthy. 2013. Research on Auditor Professional Skepticism: Literature Synthesis and Opportunities for Future Research. *Auditing: A Journal of Practice & Theory* 32 (1): 45- 97.
- Institute of Chartered Accountants of Scotland (ICAS).2012. A Professional Judgment Framework for Financial Reporting. *An International Guide for Preparers, Auditors, Regulators and Standard Setters*.
- International Auditing and Assurance Standards Board (IAASB). 2009. International standards of auditing (ISA) No. 240. *The Auditor's Responsibilities Relating to Fraud in an Audit of Financial Statements*. New York, NY: IFAC
- . 2009. International standards of auditing (ISA) No. 200. *Overall Objectives of the Independent Auditor and the Conduct of an Audit in Accordance with International Standards on Auditing*. New York, NY: IFAC
- . 2012. *Professional Skepticism in an Audit of Financial Statements. IAASB Staff Questions and Answers*. New York, NY: IFAC.
- Janet, M. 1996. Professional Judgment and the Auditor. *Contemporary Accounting Research* 13 (1) : 371

- Kadous, K., 2000. 'The Effects of Audit Quality and Consequence Severity on Juror Evaluations of Auditor Responsibility for Plaintiff Losses', *the Accounting Review*, (75), pp. 327-341
- Karjalainen, J. 2011. Audit Partner Industry Specialization and Earnings Quality of Privately Held Firms. Available at: <http://papers.ssrn.com>
- Kerler, W. A., and L. N. Killough. 2009. The Effects of Satisfaction with A Client's Management during A Prior Audit Engagement, Trust, and Moral Reasoning on Auditors' Perceived Risk of Management Fraud. *Journal of Business Ethics* 85: 109-136.
- Kinney, W. R. 2000. Economic Analysis of Skepticism in an Audit Setting: Discussion. In Proceeding of the 14th Symposium on Auditing Research. Urbana, IL - University of Illinois
- Kruglanski, A.W. and T. Freund, 1983. 'The Freezing and Unfreezing of Lay-Inferences: Effects on Impressional Primacy, Ethnic Stereotyping, and Numerical Anchoring', *Journal of Experimental Social Psychology*, (19), pp. 448-468.
- Kruglanski and Ajzen, 1983. 'Bias and Error in Human Judgment', *European Journal of Social Psychology*, Vol. 13, pp. 1-44
- Kurtz, P. 1992. *The New Skepticism: Inquiry and Reliable Knowledge*. Buffalo, NY: Prometheus Books
- Lefcourt, H.M., 'Locus of Control'. In: Robinson, J.P., P.R. Shaver and L.S. Wrightsman, 1991., Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, Volume 1 in *Measures of Social Psychological Attitudes Series*, pp. 413-500.
- Leonard G. Weld, Peter M. Bergevin and Lorraine Magrath, 2004" Anatomy of a financial fraud ", *The CPA Journal*, October.
- Litman, J. A., and P. J. Silvia. 2006. The latent structure of trait curiosity: Evidence for interest and deprivation curiosity dimensions. *Journal of Personality Assessment*, 86 -3-: 318-328.
- Luippold, B. L. 2009, "Managing audits to manage earnings: The impact of baiting tactics on an auditor's ability to uncover earnings management errors" *Unpublished PhD Dissertation*, University of Massachusetts - Amherst
- Mautz, R. K., and H. A. Sharaf. 1961. The Philosophy of Auditing. *American Accounting Association Monograph No. 6*. Sarasota, FL: American Accounting Association.
- McMillan, J. J., and R. A. White. 1993. Auditors' Belief Revisions and Evidence Search: the Effect of Hypothesis Frame, Confirmation and Professional Skepticism. *The Accounting Review* 68 (3): 443-465.
- McGinn, M. 1989. *Sense and Certainty: A Dissolution of Scepticism*. New York, NY: Basil Blackwell, Inc.
- Nelson, M. 2009. A Model and Literature Review of Professional Skepticism in Auditing. *Auditing: A Journal of Practice & Theory* 28 (2): 1-34.
- Nelson, M., H. T. Tan. 2005. Judgment and Decision Making Research in Auditing: A Task, Person, and Interpersonal Interaction Perspective. *Auditing: A Journal of Practice & Theory* 24: 41-71.
- Nolder, C. J. 2012. , The Role of Professional Skepticism, Attitudes and Emotions on Auditor's Judgments. *Published Doctoral Dissertation: Bentley University*.
- Payne, E. A., and R. J. Ramsay. 2005. Fraud Risk Assessments and Auditors' Professional Skepticism. *Managerial Auditing Journal* 20 (3): 321-330.
- Phares, E.J., 1978. 'Locus of Control'. In: London, H. and J.E. Exner Jr., Dimensions of Personality, John Wiley & Sons, pp. 263-304
- Public Company Accounting Oversight Board (PCAOB). 2008. *Report on the PCAOB's 2004, 2005, 2006, and 2007 Inspections of Domestic Annually Inspected Firms*. Release No. 2008-008. Washington, DC: PCAOB
- . 2012. *Maintaining and Applying Professional Skepticism in Audits*. Staff Audit Practice Alert No.10. Washington, DC: PCAOB
- Public Company Accounting Oversight Board or (PCAOB).2016b. *Order Instituting Disciplinary Proceedings, Making Findings, and Imposing Sanctions In the Matter of Chun Cho Kwok, CPA, and KCC & Associates (a/k/a Chun C. Kwok, a/k/a Kwok, & Company), Respondents*. PCAOB Release No. 105-2016-026. Retrieved from <https://pcaobus.org/Enforcement/Decisions/Documents/105-2016-026-KCC-Kwok.pdf>
- Public Company Accounting Oversight Board or (PCAOB).2017. *Standing Advisory Group Meeting Panel Discussion - Professional Skepticism, November 29-30, 2017*. Retrieved from <https://pcaobus.org/News/Events/Documents/11292017-SAG-meeting/Professional-Skepticism-Briefing-Paper.pdf>.
- Robinson, S. N., Curtis, M. B., & Robertson, J. C. 2017. Disentangling the trait and state components of professional skepticism: Specifying a process for state scale development. *Auditing A Journal of Practice & Theory*. <http://dx.doi.org/10.2308/ajpt-51738>.
- Quadackers, L.M., 2008.The Relationship between Auditors' Interpersonal Trust Factors, Professional Rank and Skeptical Judgments and Decisions, *working paper*, Vrije Universiteit Amsterdam, April

- Quadackers, L., T. Groot and A. Wright. , 2009, Auditors' Skeptical Characteristics and Their Relationship to Skeptical Judgments and Decisions. *Working paper*. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1478105
- Quadackers, L., T. Groot, and A. Wright. 2012. Auditors' Professional Skepticism: Neutrality versus Presumptive Doubt. *Working Paper*, VU University Amsterdam, and Northeastern University.
- Rixom, B. A., D. Plumlee, and A. J. Rosman. 2012. Training Auditors to Think Skeptically. *Paper Presented at the Auditing Mid-year Meeting, Savannah, GA*.
- Rose, J. M. 2007. Attention to Evidence of Aggressive Financial Reporting and Intentional Misstatement Judgments: Effects of Experience and Trust. *Behavioral Research in Accounting* 19: 215-229.
- Shaub, M. K. 1996. Trust and Suspicion: The Effects of Situational and Dispositional Factors on Auditors' Trust of Clients. *Behavioral Research in Accounting* 8: 154-174.
- Shaub, M.K. and J.E. Lawrence, 1999. 'Differences in Auditors' Professional Skepticism Across Career Levels in The Firm', *Advances in Accounting Behavioral Research*, (2), pp. 61 -83.
- Shaub, M.K. and J.E. Lawrence, 1996, 'Ethics, Experience, and Professional Skepticism: A Situational Analysis', *Behavioral Research in Accounting*, Supplement, pp. 124- 157
- Smith, J.E. and T. Kida, 1991. 'Heuristics and Biases: Expertise and Task Realism in Auditing', *Psychological Bulletin*, Vol. 109. No. 3, 472-489.
- Tsui, J.S. and F.A. Gul, 'Auditors, 1996,' Behaviour in an Audit Conflict Situation: A Research Note on the Role of Locus of Control and Ethical Reasoning', *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 21, No. 1, pp. 41-51
- Webster, D. M., and A. W. Kruglanski. 1994. Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology* 67 -6-: 1049-1062.
- Wrightman, L.S., 1974,. Assumptions about Human Nature: *A Social-psychological Analysis*, Monterey, CA, Brooks/Cole.

أثر توزيعات الأرباح على أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي
ودور سياسات التوزيع الربع سنوية والنصف سنوية والسنوية في ذلك
"دراسة تطبيقية"

ابتهال سعيد الحسين السيد

ماجستير إدارة أعمال
كلية الأعمال - جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

حسن أحمد طالع آل طالع

أستاذ مساعد في إدارة الأعمال (مالية)
كلية الأعمال - جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤/٣/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٨/٤/١٤٤١هـ)

أثر توزيعات الأرباح على أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي ودور سياسات التوزيع الربع سنوية والنصف سنوية والسنوية في ذلك "دراسة تطبيقية"

ابتهاال سعيد الحسين السيد

ماجستير إدارة أعمال
كلية الأعمال - جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

حسن أحمد طالع آل طالع

أستاذ مساعد في إدارة الأعمال (مالية)
كلية الأعمال - جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر حجم الأرباح الموزعة في أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من ١٧ شركة مساهمة مدرجة في السوق المالية السعودية (تداول)، موزعة على ١٦ قطاعاً تم اختيارها طبقاً لمجموعة من المحددات للفترة من ٢٠١٣ إلى ٢٠١٧. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة عن أسئلة الدراسة والوصول إلى أهدافها، بواسطة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS22.0). واعتمد الباحثان في ذلك على أسلوب الانحدار الخطي البسيط للإجابة على فروض الدراسة وتحقيق أهداف البحث. وسبب اختيار المدة لتوفر جميع البيانات المطلوبة عن الشركات، والتأكد من عدم إيقاف تداولها لفترة من الزمن.

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية، تم التوصل إلى أن حجم الأرباح الموزعة يؤثر بصورة إيجابية في أسعار الأسهم، حيث كانت العلاقة بينهما طردية. لذلك فزيادة حجم الأرباح الموزعة يتوقع له أن يحسن من أسعار الأسهم. ووفقاً لنتائج الدراسة؛ فإن على الشركات أن تأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين الأرباح الموزعة وأسعار أسهم الشركة. كما أنه يوصى بالقيام بمزيد من الدراسات والأبحاث لمعرفة العوامل التي تؤثر في سعر السهم. وفي ضوء النتائج السابقة تم وضع عدد من التوصيات التي تفيد متخذ القرار في هذا الشأن.

الكلمات المفتاحية: الأرباح الموزعة، أسعار الأسهم، السوق المالي السعودي، حجم توزيع الأرباح، سياسة توزيع الأرباح.

The Effect of Dividends on the Share Price of Companies Listed in the Saudi Financial Market, and the Role of Annual, Semi-annual and Quarterly Dividends' Policies in Driving that Effect. "Applied Study"

Hasan Ahmed Al Tally

Assistant Professor of Business Administration (Finance)
Business College - King Khalid University
Kingdom of Saudi Arabia

Ibtihal Saeed Alhussain Alsayed

Master's degree in Business Administration
Business College - King Khalid University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims to identify the effect of dividends volume on the prices of companies' shares listed at the Saudi Stock Market. It also seeks to verify the effect of profit distribution policy on shares' prices of the listed companies on the Saudi Stock Market, for a sample of 17 listed companies on the Saudi Stock Market. The sample is spread over 16 sectors , selected according to a set of specifies for the period from 2013 to 2017. The study is based on descriptive and analytical approach to answer the questions of the study and reach conclusions, by statistical analysis (SPSS). The reason for selecting this duration is the availability of the required data about the companies and the certainty that these companies had not been stopped during such period.

This research finds out that the volume of dividends affects positively the shares prices. According to this relationship; the increase in dividends is expected to improve shares' prices. It also shows the needs for more academic studies to determine that this the phenomenon affects company's stock price.

Keywords: Dividends, shares' prices, Saudi Stock Market, Dividends Volume, Dividends' Policy.

مقدمة :

إنّ الأسواق المالية لها دور مهمّ وفعلّ في العملية الاقتصادية؛ فهي تسهم في التنمية الاقتصادية للدول والأسواق المالية التي لديها القدرة على جذب الاستثمارات المختلفة من أنحاء العالم كافة، تدعى الأسواق المالية المتقدمة، وذلك لأنها استطاعت توفير مناخ اقتصادي واستثماري ينمي الأموال. وتعدّ المملكة العربية السعودية من أهم هذه الدول التي اهتمت بتحسين المناخ الاستثماري واستطاعت الوصول إلى ذلك. كما أن هناك عدة أنواع للاستثمار بالأوراق المالية، ويعدّ الاستثمار بالأسهم العادية أحد هذه الأنواع، حيث إن من حقوق حامل السهم الحصول على توزيعات الأرباح، لذلك توزّع الشركة جزءاً من الأرباح على مساهميها، وتحتجز الجزء الآخر من الأرباح؛ إما لاستخدامها في تمويل نشاطات الشركة والتوسع، أو لسداد ديون الشركة.

كما أن حجم توزيع الأرباح مهمة للمستثمرين الحاليين والمحتملين أيضاً لأنها تعطي تصور عن وضع الشركة لدى المستثمرين. وينقسم المستثمرون في السوق إلى نوعين؛ النوع الأول الذين لديهم فوائض مالية يستطيعون التصرف فيها كمخزون للقيمة، وتعظيم الثروة وذلك من خلال تراكم الأرباح المحتجزة، ولا يعيرون الأرباح الموزعة أي اهتمام، بينما النوع الثاني فهم الذين يهتمون بالعائد الموزع حيث إنه يمثل لهم الاستثمار الفعلي والذي يعد دخلاً دورياً مهماً يعتمدون عليه في سير حياتهم.

وبشأن السوق المالية السعودية، فمثلاً مثل معظم الأسواق المالية في الدول الناشئة؛ تشهد تقلبات في أسعار الأسهم، وهذه التقلبات بالطبع لها آثار سلبية وإيجابية على الاقتصاد. وبحسب عديد من الباحثين، ترجع أسباب هذه التقلبات إلى المحدّدات التي تؤثر بدورها في كيفية توزيع الأرباح. وقد سعى عديد من الباحثين الآخرين إلى الكشف عن العلاقة بين المؤشرات المالية المرتبطة بتوزيع الأرباح والتغيرات التي تحصل في أسعار الأسهم تبعاً لذلك. لذا تحاول هذه الدراسة قياس أثر توزيع الأرباح على أسعار الأسهم في الشركات السعودية المدرجة في السوق المالي السعودي (تداول).

مشكلة الدراسة :

هناك كثير من العوامل المالية والمحاسبية التي تؤثر في أسعار أسهم الشركات وتدفعها إلى الارتفاع أو الانخفاض. ومن تلك العوامل نسبة العائد الذي تعلنه الشركة على الأسهم ونصيب السهم من الأرباح، إضافة إلى أمور تتعلق بأصول الشركة وموجوداتها؛ مثل إجمالي المطلوبات إلى الموجودات، ونسبة الديون والعائد على أصول الشركة، وبعض العوامل الخارجية؛ مثل التضخم والوضع الاقتصادي العام. وتعد توزيعات الأرباح من المواضيع المهمة والمباشرة في التأثير على المستثمرين حيث تعدّ مؤشراً للأداء الجيد والناجح لإدارة الشركة، وهي هدف رئيسي للمستثمرين لتحقيق الأرباح من خلال عملية توزيع الأرباح. كما تتأثر أسعار الأسهم بمجموعة مختلفة من المتغيّرات، بعضها اقتصادي وبعضها ثقافي وبعضها سياسي، وبعضها الآخر له علاقة بسياسات توزيع الأرباح داخل المنشأة. وتكاد كل المتغيرات على المستوى الكلي أن تؤثر في أسعار الأسهم. ومن تلك المؤثرات المحتملة على

أسعار أسهم الشركات توزيع الأرباح، ومن أجل تحديد مشكلة الدراسة بشكل يعكس الواقع العملي، فقد تم القيام بدراسة استطلاعية لعدد من الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي للوقوف على المشكلة بشكل فعلي، من خلال الرجوع إلى البيانات الخاصة لبعض تلك الشركات ومراجعة بعض المواقع الإلكترونية ذات الصلة. من هنا تحاول الدراسة الحالية الدراسة والتحليل لأثر التوزيعات في أسعار الأسهم في السوق السعودي. ومن ثمّ يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي على أن يتم الإجابة عليه باتباع الطرق الإحصائية المناسبة:

- هل يوجد تأثير لحجم توزيع الأرباح على أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي؟ وما مدى تأثير سياسة التوزيع في ذلك؟

أهداف الدراسة:

إن الهدف الأساسي لهذه الدراسة يتمركز في محاولة معرفة العلاقة المحتملة بين حجم توزيع الأرباح في السوق المالي السعودي وسعر السهم السوقي للشركات محل الدراسة. كما هدفت الدراسة أيضا إلى تحقيق التالي:

- ١- بيان العلاقة بين حجم توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي.
- ٢- توضيح مفهوم توزيع الأرباح من الدراسات السابقة وتأثيره في أسعار الأسهم المتداولة.
- ٣- توضيح سياسات توزيع الأرباح وطرقها المختلفة.
- ٤- التعرف على أثر معدل توزيع الأرباح في سعر السهم في الشركات السعودية المدرجة في سوق الأوراق المالية.
- ٥- وفي ضوء النتائج التي سوف يتم التوصل إليها يمكن الخروج بعدد من التوصيات التي يمكن لمتخذي القرارات الاسترشاد بها في هذا المجال.

أهمية الدراسة:

لاشك في أن أسواق الأوراق المالية تعدّ فرصة استثمارية ممتازة في أية دولة، وعامل لجذب رؤوس الأموال المحلية والأجنبية، ونلاحظ أن الدول الناشئة في الفترة الأخيرة اتجهت لتحسين مناخها الاستثماري من خلال تسهيل الظروف المناسبة لجذب الاستثمارات، إذ إنه بدون هذه الأسواق لا يمكن للدولة توفير الموارد المالية. لذلك تأتي أهمية هذه الدراسة من محاولتها للتعرف على أثر حجم توزيع الأرباح في سعر السهم في السوق المالي السعودي. كما تستمد أهميتها أيضا من أهمية سياسات توزيع الأرباح؛ لكونها طريقة تؤدي إلى تعظيم القيمة السوقية للسهم، وجلب المستثمرين. ويعدّ هذا البحث، بحسب علم الباحثين، من الأبحاث القليلة من نوعها التي تناولت أثر توزيعات الأرباح في يوم التوزيع وقبله وبعده في أسعار الأسهم المتداولة بشكل خاص على السوق المالي السعودي. وعليه، فإن هذه الدراسة تعتبر إضافة أكاديمية ومحاولة لسد النقص في هذا المجال المهم، وإثراء المكتبة العربية بكل ما يستخلص من نتائج.

حدود الدراسة :

تمثلت حدود الدراسة في ما يلي:

- ١- الحدود الموضوعية: تأثير حجم توزيع الأرباح (Dividend Volume) في سعر السهم.
- ٢- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة التطبيقية على ١٧ شركة تنتمي إلى ١٦ قطاعاً من القطاعات المدرجة في السوق المالي السعودي، وتم اختيارها لملائمتها للبحث من حيث توفر البيانات وعدم إيقاف تداولها لفترة من الزمن، وعدم إدراجها في السوق من فترة قريبة، حيث لم يؤخذ تأثير الأرباح المحتجزة بعين الاعتبار بالرغم من الاعتقاد بوجود أثر لتلك الأرباح على أسعار الأسهم.
- ٣- الحدود الزمانية: شملت الفترة الواقعة بين سنة ٢٠١٣ وحتى سنة ٢٠١٧م.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

كما سبقت الإشارة في مشكلة الدراسة؛ فهناك كثير من العوامل المالية والمحاسبية التي قد تؤثر في أسعار أسهم الشركات وتدفعها إلى الارتفاع أو الانخفاض. ومن تلك العوامل نسبة العائد الذي تعلنه الشركة على الأسهم ونصيب السهم من الأرباح، إضافة إلى أمور تتعلق بالمعلومات المحاسبية وأصول الشركة وموجوداتها مثل إجمالي المطلوبات إلى الموجودات، ونسبة الديون والعائد على أصول الشركة، وبعض العوامل الخارجية؛ مثل التضخم والوضع الاقتصادي العام. وقد توصلت دراسة (الراجحي والمناسي، ٢٠١٧) إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية في أسعار أسهم الشركات المساهمة السعودية، لكل من نصيب السهم من صافي الأرباح، ونسبة إجمالي المطلوبات إلى إجمالي الموجودات، ومعدل دوران الأصول على أسعار الأسهم في الشركات المساهمة السعودية. وفي المقابل، توصلت تلك الدراسة إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية بين نسبة التداول وأسعار الأسهم. ولا شك في أن لكل هذه العوامل مجتمعة تأثيرها في أسعار أسهم الشركات. ويعدّ توزيع الأرباح وحجمه من المحفزات القوية المحتملة للتأثير في أسعار أسهم الشركات لما له من أثر مباشر على المستثمرين الحاليين والمحتملين. فلا شك أن الإعلان عن زيادة التوزيعات تعدّ من المؤثرات المباشرة على أسعار الأسهم (الهندي، ١٩٩٦: ٣٩).

ويقصد بحجم توزيع الأرباح في هذا البحث: مقدار التوزيعات السنوية والنصف سنوية والربع سنوية التي تقوم بتوزيعها الشركة على المساهمين كأرباح، وقد تحسب بحصة السهم الواحد من مجموع التوزيعات السنوية على الأسهم العادية. ويعتبر حجم أو مقدار التوزيع من أرباح السهم سياسة من سياسات توزيع الأرباح، وتشمل أيضاً احتجاز الأرباح بغرض إعادة استثمارها. ومن سياسات التوزيع التي تتبعها الشركات سياسات التوزيع السنوية والنصف سنوية والربع سنوية التي تعتمد على قرارات الشركة بحسب ما تراه مناسباً. ويشير (Ajanthan, A. 2013:1) إلى أن قرارات سياسة توزيع الأرباح في الشركات المساهمة تعدّ من العناصر الأساسية في سياسة الشركات، ويتم تحديد الأرباح الموزعة، والتي تعدّ في الأساس فائدة للمساهمين مقابل المخاطر والاستثمار، من خلال عوامل مختلفة في المنظمة مثل قيود التمويل التي تفرض على الشركات وفرص الاستثمار وخياراته وحجم الشركة

والضغط من المساهمين والأنظمة التنظيمية. لذلك إذا كانت الشركة تتعرض لمشاكل وقيود على عملية التمويل فقد تلجأ إلى تقليص التوزيعات وزيادة الأرباح المحتجزة. ومثل ذلك؛ لو كان لديها فرص استثمارية مربحة فقد تلجأ إلى عدم التوزيع لاستثمار تلك الأموال وتعظيم ثروة الملاك من خلال ذلك.

وهناك عديد من النظريات التي تفسر الطريقة التي تلجأ إليها الشركات عند اتخاذ قرار التوزيع. ومن تلك النظريات نظرية الفائض، ونظرية عدم ملائمة التوزيعات، ونظرية ملائمة التوزيعات، ونظرية التمييز الضريبي، ونظرية الإشارة، ونظرية أثر سياسة توزيع الأرباح على مجموعات المستثمرين في أسهم الشركة (السنيدي، ٢٠١٧: ١٦١). ونظراً إلى أهمية هذه النظريات في تفسير حجم توزيع الأرباح في الشركات المساهمة، فسوف يتم التعرض لها بشكل مختصر في هذا الجزء كما يلي:

- نظرية الفائض تقوم على فكرة عدم توزيع الأرباح على المساهمين إلا بعد أن تكون الشركة قد قامت بتأمين تمويل المشاريع الاستثمارية المربحة كافة. فلا يتم توزيع أي أرباح إلا بعد أن يكون هناك فائض، بعد أخذ تمويل جميع المشاريع المربحة بعين الاعتبار.

- أما نظرية عدم ملائمة التوزيعات (حيادية التوزيعات) فهي نظرية قديمة اقترحت من قبل ميلر وموديلياني M&M عام ١٩٦١م. وبحسب هذه النظرية؛ فإن قيمة الشركة تتحدد بالأرباح التي تقوم الشركة بتحقيقها، ويتم تحديد قيمة الشركة قبل اتخاذ قرارات الاستثمار والتمويل في إطار الهيكل الأمثل، وليس عن طريق قرار توزيع الأرباح. لذلك، فإن قيمة الشركة لا تؤثر في أسلوب توزيع الأرباح أو حتى قرار هذا التوزيع. وعادة يكون التوزيع للأرباح بشكل نقدي أو على شكل أرباح محتجزة يعاد استثمارها مرة أخرى (Al-Shawawreh, 2014: 134).

- في مقابل نظرية عدم ملائمة التوزيعات، جاءت نظرية ملائمة التوزيعات (عصفور في اليد) لكل من مايرون جولدن وجون ليتنر (Myron Litner John & G). وتشير هذه النظرية إلى أن هناك علاقة مباشرة بين سياسة الشركة في توزيعات الأرباح وقيمتها السوقية (Latifa and Azeez, 2015:8). وبحسب هذه النظرية فإن المستثمرين يرون أن توزيعات الأرباح الحالية أقل خطورة من توزيعات الأرباح التي لا زالت محتملة في المستقبل أو الرأسمالية التي قد لا تتحقق.

- نظرية التمييز الضريبي (المكاسب الرأسمالية)، وهذه النظرية توضح أثر الضريبة في قرارات المستثمر. وبحسب هذه النظرية؛ فإن المستثمرين يفضلون احتجاز الأرباح بدلاً من توزيعها بسبب التمييز الضريبي والذي يرجح الأرباح الرأس مالية لأنها تخضع لمعدل ضريبة أقل، مقارنة بالضريبة على التوزيعات (السنيدي ٢٠١٧: ١٦٤). ووفقاً لنظرية التمييز الضريبي، فإنه يجب على الشركات أن تخفض توزيعات الأرباح النقدية إلى أدنى مستوى إذا كانت ترغب في تعظيم قيمة الأسهم وتعظيم ثروة الملاك.

- نظرية الإشارة؛ التي تفترض أن القائمين على المؤسسة أو الشركة المساهمة يلجأون إلى استخدام الاختلاف في دفع توزيعات الأرباح كأداة لإيصال معلومات خاصة عن الشركة إلى المستثمرين الخارجيين وحملة الأسهم حول الأرباح المستقبلية للشركة. ومن ثم فإن سهم الشركة سوف يرتفع عندما تقوم الشركة بدفع

نسبة أعلى من الأرباح، وفي المقابل، فإنَّ سعر السهم للشركة سوف ينخفض فيما لو قامت الشركة بدفع نسبة أقل من الأرباح.

ومن الدراسات التي تطرقت إلى موضوع توزيع الأرباح وعلاقته بأسعار أسهم الشركات دراسة (إبراهيم وبشارة، ٢٠١٧) التي سعت إلى معرفة العوامل التي تؤثر في توزيعات الأرباح. اكتسبت تلك الدراسة أهمية في أنها تمثل اختباراً عملياً لنظريات توزيع الأرباح وأثرها في قيمة السهم في الشركات المساهمة العامة. وقد هدفت الدراسة إلى توضيح طرق توزيع الأرباح في الشركات المساهمة العامة، والمشاكل التي تواجه توزيع الأرباح، والتعرف على العوامل التي تحد من توزيع الأرباح على المساهمين، ومعرفة أثر تلك التوزيعات في قيمة السهم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود علاقة طردية بين سياسة توزيع الأرباح للبنك وسعر السهم السوقي لها. وأثبتت دراسة (غدايري وخروبي، ٢٠١٧) بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة توزيع الأرباح وقيمة المؤسسة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ كذلك توصلت الدراسة إلى أن التوزيعات النقدية تعد من أكثر الأشكال للأرباح تأثيراً على القيمة المؤسسية المسعرة في البورصة. وقد هدفت تلك الدراسة إلى قياس تأثير سياسة توزيع الأرباح في القيمة المؤسسية الاقتصادية المسعرة في البورصة من خلال تقدير نموذج يفسر تأثير التغيرات الإجمالية لأسعار السوقية للأسهم من خلال اختيار عينة مكونة من ٢٥ مؤسسة مدرجة في سوق قطر الأوراق المالية موزعة على قطاعات عدة، باستثناء القطاع المالي، في الفترة بين ٢٠١٤/٢٠١٦، إضافة إلى تبيان أكثر أشكال سياسة توزيع الأرباح تأثيراً في القيمة المؤسسية المسعرة.

دراسة (الرمحي وآخرين، ٢٠١٧)، التي هدفت إلى بيان أثر توزيعات الأرباح على القرارات الاستثمارية في الشركات المساهمة السعودية، ولمعرفة أثر توزيعات الأرباح على القرارات الاستثمارية، وفقاً للقطاعات المدرجة في السوق المالية السعودية، وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من (١٤١) شركة مساهمة مدرجة في السوق المالية السعودية (تداول)، موزعة على ١٥ قطاعاً تم اختيارها طبقاً لمجموعة من المحددات للفترة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٥. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: وجود أثر لتوزيعات الأرباح على القرارات الاستثمارية في الشركات المساهمة السعودية، كما أظهرت النتائج أن جودة التقارير المالية يؤدي دوراً مهماً في التخفيف من الأثر السلبي لتوزيعات الأرباح على القرارات الاستثمارية في الشركات المساهمة السعودية، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن أثر توزيعات الأرباح على القرار الاستثماري في الشركات المساهمة السعودية، يختلف تبعاً لاختلاف قطاعات السوق المالية السعودية المختلفة. ومن أبرز التوصيات التي توصلت إليها الدراسة، زيادة العناية بوضع السياسة المثلى التي تحقق التوازن بين توزيعات الأرباح والفرص الاستثمارية، مع ضرورة التركيز على جودة التقارير المالية؛ لما تؤديه من دور في التخفيف من الأثر السلبي لتوزيعات الأرباح على القرارات الاستثمارية. وهذه الدراسة لم تتطرق بشكل مباشر لأثر التوزيعات في أسعار أسهم الشركات في السوق المالي، إلا أنه يمكن استنتاج أن للتوزيعات أثراً على الاستثمار، ويعد ارتفاع أسعار الأسهم نوعاً من أنواع الاستثمار ومؤثراً قوياً في مقدرة الشركة الاستثمارية.

دراسة (المسباح، ٢٠١٦) التي هدفت إلى قياس أثر سياسة توزيع الأرباح في سعر السهم في المصارف التجارية الكويتية المدرجة في البورصة الكويتية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧) بنوك. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: وجود أثر ذي دلالة إحصائية لسياسة توزيع الأرباح في سعر السهم في المصارف التجارية الكويتية المدرجة في البورصة الكويتية، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لكل من ربح السهم، ومعدل توزيع الأرباح، ودين المصرف على سعر السهم في المصارف التجارية الكويتية المدرجة في البورصة الكويتية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنمو المصرف على سعر السهم في المصارف التجارية الكويتية المدرجة في البورصة الكويتية. ومن توصيات الدراسة ضرورة أن تقوم البنوك التجارية الكويتية المدرجة في البورصة الكويتية بدراسة رغبات المستثمرين فيها، والمتعلقة بسياسة توزيع الأرباح، بهدف تلبية هذه الرغبات، وبما لا يتعارض مع مساعيها لتحقيق البقاء والنمو والازدهار والملاءة المالية. وهنا يتضح مدى أهمية أخذ رأي ذوي المصلحة في الطريقة المثلى لسياسة التوزيع للأرباح لتحقيق متطلباتهم ورغباتهم.

دراسة (قنون ودادن، ٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أكثر سياسات التوزيع تأثيراً في قيمة المؤسسة المسعرة في البورصة. تم الاعتماد في هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٥ مؤسسة من المؤسسات المدرجة في بورصة قطر والموزعة على قطاعات عدة، وغطت الفترة الزمنية الممتدة من ٢٠١١-٢٠١٢. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة توزيع الأرباح وقيمة المؤسسة وسعر سهمها، وهذا التأثير كان قوياً وإيجابياً، كما وأن نظرية ملائمة التوزيعات لـ (جوردن ولنتنر) تعتبر صالحة في سوق قطر للأوراق المالية. كما توصلت الدراسة كذلك إلى أن التوزيعات النقدية هي أكثر أشكال توزيعات الأرباح تفسيراً لقيمة المؤسسة بغض النظر عن التوزيعات الأخرى.

دراسة (خوخي، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على أثر سياسة توزيع الأرباح في قيمة المؤسسة المدرجة بسوق دبي المالي، حيث أجريت هذه الدراسة على جميع قطاعات الشركات المدرجة في سوق دبي للأوراق المالية ما عدا القطاع المالي للفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١١، وتوصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات معنوية إحصائية بين سياسة توزيع الأرباح وقيمة المؤسسة. كما أتت دراسة (دادن وبديده، ٢٠١٠) لتدرس تأثير سياسة توزيع الأرباح في أسهم المؤسسات المسعرة وقيمتها، وإبراز المتغير الأكثر تأثيراً من بين متغيرات سياسة توزيع الأرباح في قيمة المؤسسة، إضافة إلى محاولة اختبار تأثير المحتوى المعلوماتي لسياسة توزيع الأرباح في قيمة المؤسسات المدرجة في مؤشر CAC40. وتم ذلك من خلال إجراء دراسة اختبارية على ٣٣ مؤسسة مدرجة في هذا المؤشر في الفترة ما بين ٢٠٠٨-٢٠١٠. وتوصلت الدراسة إلى أن سياسة التوزيعات النقدية هي المحدد لسعر السهم السوقي (قيمة المؤسسة) أكثر من المتغيرات الأخرى لسياسة توزيع الأرباح من خلال ما تؤكدته دراسة الحدث على أهمية المعلومات المتعلقة بالتوزيعات النقدية.

كما هدفت دراسة (البراجنة، ٢٠٠٩) إلى معرفة أثر التوزيعات على القيمة السوقية والقيمة الدفترية للأسهم المتداولة في سوق فلسطين للأوراق المالية، وتمت الدراسة على كامل الشركات في السوق الفلسطيني

للأوراق المالية وعددها ٣٥ شركة، خلال الفترة من عام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٨، وما مدى استجابة وتأثير كل من القيمة الدفترية والسوقية للأسهم بقيمة الأرباح المعلن عن توزيعها، وهل الإقبال على تداول الأسهم يؤثر في كل من القيمة السوقية والدفترية للأسهم المتداولة، وما مدى تأثير سياسة احتجاز الأرباح في كل من القيمة الدفترية والسوقية للسهم، وإذا ما كانت الشركات العاملة في سوق فلسطين تتبع سياسة توزيع الأرباح؟ وهذا من خلال الإجابة على الإشكالية الرئيسية؛ وهي: ما هو أثر توزيع الأرباح في قيم الأسهم السوقية والدفترية؟ وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنه توجد علاقة بين كل من معدل توزيع الأرباح والقيمة السوقية للأسهم المتداولة، وكل من صافي التدفقات النقدية والقيمة السوقية للأسهم المتداولة، كما أن هنالك علاقة بين كل من كمية الأسهم المتداولة والقيمة السوقية للأسهم المتداولة في سوق فلسطين للأوراق المالية. ومن جهة أخرى، توصل الباحث إلى وجود علاقة عكسية بين كل من معدل توزيع الأرباح والقيمة الدفترية للأسهم المتداولة، كذلك بين كل من ارتفاع القيمة السوقية وارتفاع القيمة الدفترية للأسهم المتداولة في سوق فلسطين للأوراق المالية.

دراسة (الظاهر، ٢٠٠٣)، التي هدفت إلى تحديد مدى أهمية سياسة توزيع الأرباح في البنوك التجارية على القيمة السوقية لهذه البنوك. وخلصت تلك الدراسة إلى أن هناك اختلافاً بين البنوك في العلاقة بين متوسط سعر السهم السوقي وكل من نصيب السهم من توزيع الأرباح ونصيبه من الأرباح المحتجزة. إلا أن الدراسة توصلت إلى أن العلاقة طردية بين سياسة توزيع الأرباح للبنوك كافة التي شملتها الدراسة خلال مدة الدراسة وسعر السهم في السوق. أي أن كلما من نصيب السهم من الأرباح الموزعة ومن الأرباح المحتجزة للذين يكونان سياسة توزيع الأرباح يتناسبان طردياً مع سعر السهم في السوق، وأن الأرباح الموزعة لها أثر أكبر في سعر السهم من أثر الأرباح المحتجزة.

ومن العرض السابق للدراسات السابقة يتضح لنا ما يلي:

- ١- أن بعض هذه الدراسات أيد وجود علاقة بين سياسة توزيع الأرباح في السوق وسعر السهم السوقي للشركات، وبعضها عارض ذلك.
 - ٢- لا توجد دراسة حاولت تناول أثر توزيعات الأرباح في السوق المالي السعودي، في يوم التوزيع وقبله وبعده، ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية.
- ومن ثم فإن هناك حاجة ماسة إلى البحث نحو إيضاح أثر سياسة توزيع الأرباح في أسعار أسهم الشركات، واستجابة لهذه الحاجة سوف يحاول الباحثان إبراز ذلك في الأجزاء اللاحقة.

منهجية الدراسة:

سوف نتناول هنا عرضاً لمتغيرات الدراسة، والمنهج المستخدم في دراسة الحالة، ومجتمع الدراسة وعينته، بالإضافة إلى طرق جمع البيانات ومصادرها، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة للعينة محل الدراسة، وشرح لبيانات العينة بشكل تفصيلي، لتساعد القارئ على فهم البيانات المستخرجة بشكل أوضح.

منهيرات الدراسة :

تشمل منهيرات الدراسة كل من المنغير التابع والمنغير المستقل المؤثر في سعر أسهم الشركة، وذلك على كل الشركات الخاضعة للدراسة.

١- المنهيرات المستقلة:

على ضوء هدف الدراسة والإطار النظري لها، تم الاعتماد على منهير مستقل واحد؛ هو:

- سياسة توزيعات الأرباح

يعدّ هذا المنغير مقياساً أساسياً في هذه الدراسة. والمقصود بحجم التوزيعات هو مقدار حصة السهم الواحد من مجموع التوزيعات السنوية على الأسهم العادية. وسياسة التوزيع؛ إما ربع سنوية أو نصف سنوية أو سنوية.

٢- المنهيرات التابعة:

تتمثل المنهيرات التابعة في سعر السهم السوقي للشركات يوم التوزيع وقبل التوزيع وبعده.

١- سعر السهم السوقي يوم التوزيع.

٢- سعر السهم السوقي قبل التوزيع.

٣- سعر السهم السوقي بعد التوزيع.

فرضيات الدراسة :

١- يوجد تأثير لحجم توزيع الأرباح في أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي في الفترة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة توزيع الأرباح وأسعار الأسهم في السوق المالي السعودي في الفترة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

تم استخدام الأسلوب الوصفي التحليلي في هذا البحث؛ حيث إنه من أكثر المناهج استخداماً في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية وعند توافر المعلومات الكافية والمسبقة حول الموضوع محلّ الدراسة، فهذا المنهج هو المناسب في هذه الحالة، وتم استخدام برنامج Spss22.0 في تحليل البيانات لاستخراج الرسوم البيانية ووصفها، بالإضافة إلى مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت التي تدعى بأدوات التحليل الوصفي والوصول إلى النتائج المطلوبة، حيث يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي من جميع القطاعات البالغ عددها ١٦ قطاعاً، وبعد المسح الشامل لمجتمع الدراسة أصبحت عينة البحث مكوّنة من ١٧ شركة تنتمي لـ ١٦ قطاعاً في السوق المالي السعودي، حيث تم أخذ عينة عشوائية مقدارها ٥٪ من كل قطاع باستثناء قطاع البنوك والتأمين والاستثمار والتمويل والصناديق العقارية المتداولة نظراً إلى طبيعة عملها. ومن ثم تم اختيار الشركات بناءً على سياسة التوزيع بتاريخ ٨ / ٤ / ٢٠١٩ م وهي كما في الجدول (١):

جدول (١). استخراج عينة الدراسة.

الرقم	قطاعات سوق الأسهم السعودي	عدد الشركات في كل قطاع	نسبة ٥% عدد من الشركات	العدد الذي ستم عليه الدراسة
١	الطاقة	٤	٠,٢	شركة
٢	الاتصالات	٤	٠,٢	شركة
٣	المواد الأساسية	٤٢	٢,١	شركتين
٤	السلع الرأسمالية	١٢	٠,٦	شركة
٥	الخدمات التجارية والمهنية	٢	٠,١	شركة
٦	النقل	٥	٠,٢٥	شركة
٧	السلع طويلة الأجل	٥	٠,٢٥	شركة
٨	الخدمات الاستهلاكية	٨	٠,٤	شركة
٩	الإعلام والترفيه	٢	٠,١	شركة
١٠	تجزئة السلع الكمالية	٦	٠,٣	شركة
١١	تجزئة الأغذية	٤	٠,٢	شركة
١٢	إنتاج الأغذية	١٢	٠,٦	شركة
١٣	الرعاية الصحية	٦	٠,٣	شركة
١٤	الأدوية	١	٠,٠٥	شركة
١٥	المرافق العامة	٢	٠,١	شركة
١٦	إدارة وتطوير العقارات	١٠	٠,٥	شركة
المجموع	١٦ قطاعاً	١٢٥		١٧

مع ملاحظة أن هناك شركات تقوم بتوزيع الأرباح بشكل سنوي وأخرى نصف سنوي وأخرى ربع سنوي، وبعضها كانت تتبع سياسة توزيع سنوية، ثم غيّرت سياسة توزيعها إلى نصف سنوية، مثل شركة (بوان) التي تتبع قطاع السلع الرأسمالية فقد غيرت سياستها بدءاً من العام ٢٠١٧ لذلك تم تسجيلها وفقاً للسياسة الجديدة لأنها شملت فترة الدراسة. كذلك شركة الدوائية التابعة لقطاع الأدوية؛ فقد اتضح أنها غيرت سياسة توزيعها من سنوي إلى نصف سنوي، ولكن تم تسجيلها في خانة سياسة التوزيع السنوي لأنه خلال السنوات الخمس، وهي فترة الدراسة لهذا البحث، كانت لاتزال تتبع سياسة التوزيع السنوي، بخلاف شركة بوان التي غيّرت سياستها في السنة ٢٠١٧، حيث إن الدوائية غيرت سياستها في السنة ٢٠١٨. اتضح أيضاً من خلال اختيار عينة البحث وجود شركات من القطاعات المشمولة في الدراسة لم تقم بالتوزيع وليس لديها تاريخ توزيع مثل شركة تهامة للدعاية والإعلان التابعة لقطاع الإعلام والترفيه طول مدة السنوات الخمس لم تقم بالتوزيع، كذلك شركة العبد اللطيف لم تقم بالتوزيع في العام ٢٠١٣ حيث اتضح أنها بدأت بتوزيع الأرباح بداية من ٢٠١٤، وشركة بوان أيضاً في النصف الثاني من عام ٢٠١٧ لم تقم بالتوزيع، وقد تم التأكد من هذه المعلومات من خلال إعلانات الشركات على موقع تداول.

تم اختيار فترة خمس سنوات من ٢٠١٣ إلى ٢٠١٧ حرصاً على أن تكون الدراسة حديثة قدر الإمكان، وقد أغفلت سنة ٢٠١٨ ذلك أن غالبية الشركات لم تكن جميعها قد قامت بعد بالتوزيع لهذه الفترة؛ لذلك تم استبعاد ٢٠١٨. وتجدر الإشارة إلى أن بعض الشركات قامت بتوزيع أسهم مجانية "منحة" عند توزيع أرباحها على المساهمين، وتم إيضاح ذلك في البيانات في الجدول المرفق في الملاحق. وتم أيضاً التأكد من أن جميع الشركات محل الدراسة لم يتم إيقاف تداولها في البورصة وتم استبعاد الشركات المدرجة حديثاً في السوق بسبب تداولها حديثاً.

ولذلك، وبحسب سياسة اختيار العينة السابق شرحها، فقد بلغ عدد المشاهدات ٨٥ مشاهدة وفقاً لعينة الشركات محل الدراسة (عدد المشاهدات = ١٧ شركة × ٥ سنوات = ٨٥ مشاهدة).

مصادر جمع البيانات:

تمكن الباحثان من جمع البيانات الميدانية واستخراجها من المصادر والوثائق التالية:

المصادر الأولية: وهي البيانات البحثية التي حصل عليها الباحثان من خلال إعداد الجداول للبيانات التي تم تجميعها للشركات عينة الدراسة، وهي منشورة في قاعدة بيانات السوق المالية السعودية (تداول)، والمدرجة أيضاً في موقع أرقام (Argaam)، وذلك للأعوام الخمسة الواقعة بين عام ٢٠١٣ إلى عام ٢٠١٧، وتبويبها في برنامج الإكسل ثم تحليلها باستخدام برنامج Spss22.0 لقياس مدى تأثير توزيع الأرباح على أسعار أسهم الشركات، حيث قام الباحثان بوضع سعر إقفال السهم يوم التوزيع، وسعر إقفال السهم في اليوم الذي يسبق التوزيع، وسعر إقفال السهم في اليوم الذي يلي التوزيع، بالإضافة إلى قيمة التوزيع وسياسة التوزيع وإجمالي التوزيعات.

المصادر الثانوية: وهي الكتب، والأبحاث العلمية، والرسائل الجامعية، والدراسات والمواقع الإلكترونية؛ الموقع الإلكتروني للسوق المالية السعودية (تداول)، والموقع الإلكتروني للمنصة المالية السعودية أرقام (Argaam). ويوضح الجدول (٢) بيانات الشركات محل الدراسة في ٢٠١٩/٤/٨ م.

جدول (٢). بيانات الشركات محل الدراسة كما في ٢٠١٩/٤/٨ م.

م	نوع القطاع	اسم الشركة	سياسة التوزيع	القيمة الدفترية (ريال)	القيمة السوقية (مليون ريال)	رأس المال (مليون ريال)	عدد الأسهم المصدرة (مليون)	إجمالي التوزيعات التقديرية (مليون ريال)
١	الطاقة	البحري	سنوي	٢٤,٢٧	١١,٥٥٦,٥٦	٣,٩٣٧,٥٠	٣٩٣,٧٥	٣١٥
٢	الاتصالات	الاتصالات السعودية	ربع سنوي	٣٤,١٨	٢٣,٤٠٠,٠٠	٢,٠٠٠,٠٠	٢,٠٠٠,٠٠	٤,٥٠٠,٠٠
٣	المواد الأساسية	اسمنت المدينة	سنوي	١١,١٣	٢,٠٨١,٢٠	١,٨٩٢,٠٠	١٨٩,٢٠	٢٣٦,٥
٤	المواد الأساسية	اسمنت الشرقية	سنوي	٢٥,٦٠	٢,١٦٧,٢٠	٨٦,٠٠	٨٦,٠٠	٣٠١
٥	السلع الرأسمالية	بوان	نصف سنوي	١٠,١١	٨٥٩,٢٠	٦٠٠,٠٠	٦٠,٠٠	١٠٠
٦	الخدمات التجارية والمهنية	التموين	ربع سنوي	١٥,٨٧	٦,٧٤٨,٦٠	٨٢,٠٠	٨٢,٠٠	٤٥١
٧	النقل	الجماعي	سنوي	١٢,٦٨	١,٧٦٥,٠٠	١,٢٥٠,٠٠	١٢٥,٠٠	٦٢,٥
٨	السلع طويلة الأجل	العبد اللطيف	سنوي	١٤,٥٨	٩١٤,٨٨	٨١٢,٥٠	٨١,٢٥	٢٤٣,٧٥
٩	الخدمات الاستهلاكية	دور	نصف سنوي	١٧,٧٥	١,٩٢٤,٠٠	١,٠٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٢٠
١٠	الإعلام والترفيه	تهامة	سنوي	٨,١٦	٣٠٧,٨٨	١٥٠,٠٠	٧,٥٠	-
١١	تجزئة السلع الكمالية	جرير	ربع سنوي	١٣,٢١	٢١,١٤٤,٠٠	١,٢٠٠,٠٠	١٢٠,٠٠	٥٢٢
١٢	تجزئة الأغذية	أسواق العثيم	سنوي	١٨,٤٤	٧,٠٢٠,٠٠	٩٠٠,٠٠	٩٠,٠٠	٦٧,٥
١٣	إنتاج الأغذية	سدا فكو	سنوي	٤٠,٨٢	٣,٤٤٥,٠٠	٣٢٥,٠٠	٣٢,٥٠	١١٣,٨
١٤	الرعاية الصحية	المواساة	سنوي	١٧,١٣	٨,٢١٠,٠٠	١,٠٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠٠
١٥	الأدوية	الدوائية	سنوي	٢٢,٠٢	٣,٣٢٤,٠٠	١,٢٠٠,٠٠	١٢٠,٠٠	٧٨,٤٤
١٦	المرافق العامة	كهرباء السعودية	سنوي	١٧,٦٨	٧٠,٧٤٨,٧٠	٤١,٦٦٥,٩٤	٤,١٦٦,٥٩	٥٤٧
١٧	إدارة وتطوير العقارات	مكة للإنشاء	سنوي	٣٠,٤٦	١٢,٧٢٣,٨١	١,٦٤٨,١٦	١٦٤,٨٢	٤١٢,٠٤

المصدر: تجميع الباحثين من موقع السوق المالي السعودي (تداول).

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

- اعتمادا على البيانات المتوافرة للتوزيعات للشركات المساهمة محلّ الدراسة وهي منشورة على الموقع الإلكتروني للسوق المالية السعودية (تداول)، تم اتباع الخطوات التالية للوصول للنتائج:
- ١- تم استخدام برنامج (Excel)، كأساس لجمع البيانات وتلخيصها.
 - ٢- تم تنفيذ تحليل الانحدار الخطي البسيط لتوضيح أثر المتغير المستقل (توزيعات الأرباح) على المتغيرات التابعة (سعر السهم يوم التوزيع)، (سعر السهم قبل التوزيع)، (سعر السهم بعد التوزيع) وذلك عن طريق الاستدلال بمستوى الدلالة المعنوية، بالإضافة إلى إيجاد معامل التحديد (R^2) الذي يمثل مربع معامل الارتباط، وهو يبين القدرة التفسيرية لنماذج الدراسة.
 - ٣- تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS22.0)؛ لاختبار أثر المتغيرات والتوصل إلى نتائج الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها.

نتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها

نمهيده :

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين سياسة توزيع الأرباح في الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي وسعر السهم السوقي لهذه الشركات للفترة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧، وتم استخدام التحليل الاقتصادي القياسي، فأستخدم برنامج (SPSS 22.0) في تحليل نموذج الاقتصاد القياسي؛ وذلك بتحليل سلسلة المعلومات السنوية للأعوام ٢٠١٣ إلى ٢٠١٧، وستعرض نتائج الدراسة بالاعتماد على تساؤل الدراسة.

صيغة النموذج :

صيغة نموذج الانحدار الخطي البسيط:

$$Y_1 = b_0 + b_1 X \dots\dots\dots(1)$$

$$Y_2 = b_0 + b_1 X \dots\dots\dots(1)$$

$$Y_3 = b_0 + b_1 X \dots\dots\dots(1)$$

دلالة الرموز:

- Y_1 : سعر السهم السوقيّ يوم التوزيع.
 Y_2 : سعر السهم السوقيّ قبل التوزيع.
 Y_3 : سعر السهم السوقيّ بعد التوزيع.
 X : سياسة توزيع الأرباح.

التحليل الوصفي لمينة الدراسة :

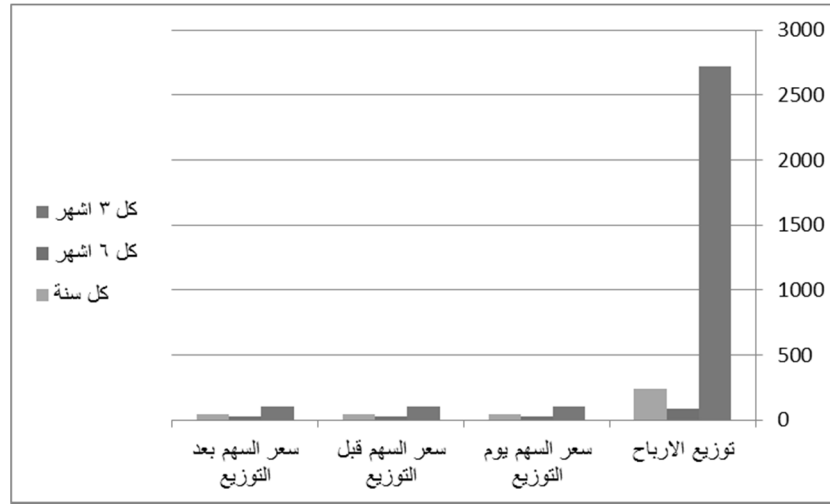
قام الباحثان بحساب الإحصاءات الوصفية لبيانات هذه الشركات، المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأقل قيمة وأعلى قيمة والنتائج. ويوضح جدول (٣) المقاييس الوصفية (Descriptive Statistics) للمتغيرات التابعة والمتغير المستقل.

جدول (٣). المقاييس الإحصائية الوصفية لحجم توزيعات الأرباح وسعر السهم السوق.

سياسة التوزيع	المقاييس	توزيع الأرباح	سعر السهم يوم التوزيع	سعر السهم قبل التوزيع	سعر السهم بعد التوزيع
ربع سنوي	الوسط الحسابي	٢٧١٦,٨٢٦٧	١٠٤,٠٧٥٠	١٠٤,٠٦٠٥	١٠٤,٤٢٥٥
	الانحراف المعياري	٣٣١٣,٢٤٤٢٤	٣٦,٩٤٢٣٠	٣٦,٩٢٧٧٥	٣٦,٩٧٧٨١
	أقل قيمة	١,٣٠	٦٢,٥٠	٦٣,٣١	٦١,٣٧
	أعلى قيمة	٨٠٠٠,٠٠	١٧٩,٥٧	١٧٨,٨٨	١٧٩,٢٠
نصف سنوي	الوسط الحسابي	٩٠,٢٠٠٠	٢٨,٦٢٨٠	٢٨,٠٩٨٥	٢٨,١٨٢٣
	الانحراف المعياري	٢٦,٠٩٧٢٥	١٣,٤٥٢٦٣	١٣,٣٥٣٤٣	١٣,٤٣٤٥٣
	أقل قيمة	٤٨,٠٠	١٧,٩٨	١٧,٧٦	١٨,١٤
	أعلى قيمة	١٢٠,٠٠	٦٠,٧٥	٦٠,٧٨	٦٠,٨٤
سنوي	الوسط الحسابي	٢٣٩,٥١٨٢	٤٨,٠٠١٦	٤٨,٠٣٢٠	٤٨,١٣٢٠
	الانحراف المعياري	٢١٥,١٣٨٣٥	٣٤,٩٩٤٣٠	٣٥,١١١٥٤	٣٥,٠٠٧٠٩
	أقل قيمة	٤٠,٦٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	أعلى قيمة	٩٨٤,٣٨	١٥٢,٧٥	١٥٢,٠٠	١٥٠,٦٩
الكلية	الوسط الحسابي	١,٤٢١٤	٥٦,٠٩٣٧	٥٦,٠٤٥٧	٥٦,١٩٣٣
	الانحراف المعياري	٠,٩٤٨٦٦	٤٠,٩٦٠٢٦	٤١,٠٦٠٦٥	٤١,٠٧١٠٦
	أقل قيمة	٠,٢٨	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	أعلى قيمة	٤,٠٠	١٧٩,٥٧	١٧٨,٨٨	١٧٩,٢٠

يلاحظ من الجدول (٣) ما يلي:

- وجود تباينات كبيرة في متوسطات توزيعات الأرباح باختلاف سياسة التوزيع لشركات العينة، ويظهر ذلك جلياً من خلال الانحرافات المعيارية لكل متغير.
- قيم الوسط الحسابي لسعر السهم يوم التوزيع وقبله وبعده تكاد تكون واحدة لكل متغير، إلا أنها تختلف باختلاف سياسة التوزيع (ربع سنوي أو نصف سنوي أو سنوي).
- قيم الوسط الحسابي لحجم توزيعات الأرباح يختلف باختلاف سياسة التوزيع.
- إجمالاً نجد أن الوسط الحسابي لسعر السهم يوم التوزيع وقبله وبعده واحدة تقريباً لكل متغير.
- ويمكن تلخيص المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة كما في الشكل (١) التالي:



شكل (١). المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة :

السؤال الرئيسي: هل يوجد تأثير لحجم توزيع الأرباح على أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي؟ وما مدى تأثير سياسة التوزيع في ذلك؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات الارتباط بين سياسة توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي (Correlation coefficient). إذ تم استخدام برنامج (SPSS 22.0) في تحليل نموذج الاقتصاد القياسي؛ وذلك بتحليل سلسلة المعلومات السنوية للأعوام ٢٠١٣ إلى ٢٠١٧، وتحليل الانحدار الخطي (Simple Linear Regression) للكشف عن أثر ذي دلالة إحصائية لسياسة توزيع الأرباح في أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).

جدول (٤). معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين سياسة توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي يوم التوزيع للمدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	معامل الارتباط	P-Value
ربيع سنوي	حجم توزيع الأرباح	٢٧١٦,٨٢٦٧	❖❖٠,٦٤٣	٠,٠١٠
	سعر السهم السوقي يوم التوزيع	١٠٤,٠٧٥٠		
نصف سنوي	حجم توزيع الأرباح	٩٠,٢٠٠٠	٠,٥٠٩	٠,١٣٣
	سعر السهم السوقي يوم التوزيع	٢٨,٦٢٨٠		
سنوي	حجم توزيع الأرباح	٢٣٩,٥١٨٢	٠,٠٦٠	٠,٦٦١
	سعر السهم السوقي يوم التوزيع	٤٨,٠٠١٦		
الكلية	حجم توزيع الأرباح	١,٤٢١٤	❖❖٠,٥٩٨	٠,٠٠٠
	سعر السهم السوقي يوم التوزيع	٥٦,٠٩٣٧		

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لمتغير حجم توزيع الأرباح بلغ (٢٧١٦,٨٣) وبانحراف معياري (٣٣١٣,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لمتغير سعر السهم السوقي في يوم التوزيع (١٠٤,٠٨) بانحراف معياري (٣٦,٩٤). وبلغ معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي يوم التوزيع للشركات التي تتبع سياسة التوزيع الربح سنوي (٠,٦٤٣) وهي علاقة طردية متوسطة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$) لأن قيمة P-Value أقل من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي يوم التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

بينما بلغ معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي للشركات التي تتبع سياسة التوزيع نصف السنوي (٠,٥٠٩)، وهي علاقة طردية ضعيفة وغير دالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$)؛ لأن قيمة P-Value أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي غير معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي يوم التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

ومن الملاحظ أيضاً أن معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي للشركات التي تتبع سياسة التوزيع السنوي (٠,٠٦)، وهي علاقة طردية ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$)؛ لأن قيمة P-Value أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي غير معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي يوم التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

جدول (٥). تحليل الانحدار الخطي (Simple Linear Regression) للكشف عن أثر حجم توزيع الأرباح على سعر السهم السوقي يوم التوزيع للفترة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

المتغير المستقل	النموذج	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	قيمة (β)	قيمة R	قيمة (R^2)	قيمة (F)	P-Value
توزيع الأرباح	١ (ربيع سنوي)	٣,٠٢٩	٠,٠١٠	٠,٠٠٧	٠,٦٤٣	٠,٤١٤	٩,١٧٤	٠,٠١٠
	٢ (نصف سنوي)	١,٦٧٢	٠,١٣٣	٠,٢٦٢	٠,٥٠٩	٠,٢٥٩	٢,٧٩٥	٠,١٣٣
	٣ (سنوي)	٠,٤٤١	٠,٦٦١	٠,٠١٠	٠,٠٦٠	٠,٠٠٤	٠,١٩٦	٠,٦٦١
	الكلي	٢,٩٠	٠,٠٠٥	٥,٨٣٠	٠,٥٩٨	٠,٣٥٨	٤٣,٤٧٢	٠,٠٠٠

المنغير التابع: سعر السهم السوقي يوم التوزيع

من الجدول (٥) نجد أن (R^2) تساوي ٠,٤٤١ وهذه القيمة تدل على أن نموذج الانحدار الخطي البسيط كُفُو بنسبة ٤١,٤٪، وهو يعني أن نموذج الانحدار الخطي البسيط يفسر ٤١,٤٪ من الاختلافات في قيم أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي يوم التوزيع للفترة (٢٠١٧-٢٠١٣)، وأن ٥٨,٦٪ من هذه الاختلافات سببها سياسات وعوامل أخرى غير توزيع الأرباح، قد تكون نسبة العائد الذي تعلنه الشركة على الأسهم، ونصيب السهم من الأرباح، إضافة إلى أمور تتعلق بأصول الشركة وموجوداتها؛ مثل إجمالي المطلوبات إلى الموجودات، ونسبة الديون، والعائد على أصول الشركة، وبعض العوامل الخارجية؛ مثل التضخم، والوضع الاقتصادي العام.

كما يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (β) تساوي ٠,٠٠٧، وهي تدل على أنه بزيادة حجم الأرباح الموزعة بوحدة واحدة فإن أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي تزيد في المتوسط بمقدار ٧٠٠ ريال (٠,٠٠٧ × ١٠٠٠٠٠٠). وهذا يدل على وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوية في سعر السهم السوقي يوم التوزيع، وحيث إن قيمة P-Value يساوي ٠,٠١٠ وهي أقل من ٠,٠٥، فإن هذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى معنوية ٠,٠٥، مما يدل على وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوية في سعر السهم السوقي يوم التوزيع خلال الفترة الزمنية للدراسة. بينما لم يظهر أي تأثير لتوزيع الأرباح نصف السنوي وسعر السهم السوقي يوم التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال فترة الدراسة (٢٠١٣ - ٢٠١٧). كما لم يظهر أي تأثير لتوزيع الأرباح السنوي على سعر السهم السوقي يوم التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية للدراسة (٢٠١٣-٢٠١٧).

جدول (٦). معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين حجم توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي قبل التوزيع للمدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	معامل الارتباط	P-Value
ربع سنوي	حجم توزيع الأرباح	٢٧١٦,٨٢٦٧	٣٣١٣,٢٤٤٢٤	٠,٠٠٩
	سعر السهم السوقي قبل التوزيع	١٠٤,٠٦٠٥	٣٦,٩٢٧٧٥	
نصف سنوي	حجم توزيع الأرباح	٩٠,٢٠٠٠	٢٦,٠٩٧٢٥	٠,١٧٩
	سعر السهم السوقي قبل التوزيع	٢٨,٠٩٨٥	١٣,٣٥٣٤٣	
سنوي	حجم توزيع الأرباح	٢٣٩,٥١٨٢	٢١٥,١٣٨٣٥	٠,٦٥٤
	سعر السهم السوقي قبل التوزيع	٤٨,٠٣٢٠	٣٥,١١١٥٤	
الكل	حجم توزيع الأرباح	١,٤٢١٤	٠,٩٤٨٦٦	٠,٠٠٠
	سعر السهم السوقي قبل التوزيع	٥٦,٠٤٥٧	٤١,٠٦٠٦٥	

يظهر من الجدول (٦) بالنسبة للشركات التي تتبع سياسة التوزيع الربع سنوي أن المتوسطات الحسابية لمتغير حجم توزيع الأرباح بلغ (٢٧١٦,٨٣) وبانحراف معياري (٣٣١٣,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لمتغير سعر السهم السوقي قبل التوزيع (١٠٤,٠٦) بانحراف معياري (٣٦,٩٣). وبلغ معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي قبل التوزيع (٠,٦٤٦) وهي علاقة طردية متوسطة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$) لأن قيمة P-Value أقل من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي قبل التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

أما الشركات التي تتبع سياسة التوزيع نصف السنوي فقد بلغ معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي (٠,٤٦٢)، وهي علاقة طردية ضعيفة وغير دالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$)، لأن قيمة P-Value أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي غير معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي قبل التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

أما الشركات التي تتبع سياسة التوزيع السنوي فمن الملاحظ أيضاً أن معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي هو (٠,٠٦١) وهي علاقة طردية ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$)؛ لأن قيمة P-Value أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على وجود ارتباط طردي غير معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي قبل التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

جدول (٧). تحليل الانحدار الخطي (Simple Linear Regression) للكشف عن أثر حجم توزيع الأرباح على سعر السهم السوقي قبل التوزيع للفترة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

المتغير المستقل	النموذج	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	قيمة (β)	قيمة R	قيمة (R ²)	قيمة (F)	P-Value
توزيع الأرباح	١ (ربع سنوي)	٣,٠٥١	٠,٠٠٩	٠,٠٠٧	٠,٦٤٦	٠,٤١٧	٩,٣٠٧	٠,٠٠٩
	٢ (نصف سنوي)	١,٤٧٤	٠,١٧٩	٠,٢٣٦	٠,٤٦٢	٠,٢١٤	٢,١٧٢	٠,١٧٩
	٣ (سنوي)	٠,٤٥١	٠,٦٥٤	٠,٠١٠	٠,٠٦٢	٠,٠٠٤	٠,٢٠٤	٠,٦٥٤
	الكلي	٢,٨٥١	٠,٠٠٦	٢٦,٠٣٥	٠,٦٠٢	٠,٣٦٢	٤٤,٢١٩	٠,٠٠

المنغير التابع: سعر السهم السوقي قبل التوزيع

يوضح الجدول (٧) أن قيمة (R) تساوي (٠,٦٤٦)، وهي تعني أن درجة العلاقة بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي قبل التوزيع للفترة ٢٠١٣-٢٠١٧ هي ٠,٦٤٦، وهي علاقة طردية متوسطة. بينما ($R^2 = 0.417$) وقيمة معامل التحديد هذا تدل على أن نموذج الانحدار الخطي البسيط يفسر ٤١,٧٪ من الاختلافات في قيمة أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي قبل التوزيع للمدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧، وأن ٥٨,٣٪ من هذه الاختلافات يرجع إلى عوامل أخرى غير توزيع الأرباح، قد تكون نسبة العائد الذي تعلنه الشركة على الأسهم، ونصيب السهم من الأرباح، إضافة إلى أمور تتعلق بأصول الشركة وموجوداتها؛ مثل إجمالي المطلوبات إلى الموجودات، ونسبة الديون، والعائد على أصول الشركة، وبعض العوامل الخارجية؛ مثل التضخم، والوضع الاقتصادي العام.

كذلك فإن قيمة (β) التي تساوي (٠,٠٠٧) معامل الانحدار الخطي البسيط، وهي تدل على أنه بزيادة حجم الأرباح الموزعة بوحدة واحدة فإن أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي تزيد في المتوسط بمقدار ٧٠٠ ريال (٠,٠٠٧ × ١٠٠٠٠٠٠). وهذا يدل على وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوية في سعر السهم السوقي قبل التوزيع، وحيث أن قيمة P-Value تساوي ٠,٠٠٩ وهي أقل من ٠,٠٥ بكثير، فإن هذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى معنوية ٠,٠٥، مما يدل على وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوية في سعر السهم السوقي قبل التوزيع خلال الفترة الزمنية للدراسة. بينما لم يظهر أي تأثير لتوزيع الأرباح نصف السنوي وسعر السهم السوقي قبل التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال فترة الدراسة (٢٠١٣-٢٠١٧)، كما لم يظهر أي تأثير لتوزيع الأرباح السنوي في سعر السهم السوقي قبل التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية للدراسة (٢٠١٣-٢٠١٧).

جدول (٨). معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين حجم توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي بعد التوزيع للمدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	معامل الارتباط	P-Value
ربع سنوي	حجم توزيع الأرباح	٢٧١٦,٨٢٦٧	٣٣١٣,٢٤٤٢٤	٠,٠٠٩
	سعر السهم السوقي بعد التوزيع	١٠٤,٤٢٥٥	٣٦,٩٧٧٨١	
نصف سنوي	حجم توزيع الأرباح	٩٠,٢٠٠٠	٢٦,٠٩٧٢٥	٠,١٧٩
	سعر السهم السوقي بعد التوزيع	٢٨,١٨٢٣	١٣,٤٣٤٥٣	
سنوي	حجم توزيع الأرباح	٢٣٩,٥١٨٢	٢١٥,١٣٨٣٥	٠,٦٥٤
	سعر السهم السوقي بعد التوزيع	٤٨,١٣٢٠	٣٥,٠٠٧٠٩	
الكلية	حجم توزيع الأرباح	١,٤٢١٤	٠,٩٤٨٦٦	٠,٠٠٠
	سعر السهم السوقي بعد التوزيع	٥٦,١٩٣٣	٤١,٠٧١٠٦	

يظهر من الجدول (٨) بالنسبة للشركات التي تتبع سياسة التوزيع الربع سنوي نجد أن المتوسطات الحسابية لمتغير حجم توزيع الأرباح بلغ (٢٧١٦,٨٢) وبانحراف معياري (٣٣١٣,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لمتغير سعر السهم السوقي بعد التوزيع (١٠٤,٤٣) بانحراف معياري (٣٦,٩٨). وبلغ معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي بعد التوزيع (٠,٦٤٥) وهي علاقة طردية متوسطة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$)؛ لأن قيمة P-Value أقل من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي بعد التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

بينما الشركات التي تتبع سياسة التوزيع النصف سنوي فقد بلغ معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي (٠,٤٦٢)، وهي علاقة طردية ضعيفة وغير دالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$)؛ لأن قيمة P-Value أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي غير معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي بعد التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

وكذلك في الشركات التي تتبع سياسة التوزيع السنوي، نلاحظ أن معامل الارتباط بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي هو (٠,٠٦٢)، وهي علاقة طردية ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً عند مستوى معنوي ($\alpha = 0.05$)؛ لأن قيمة P-Value أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على وجود ارتباط طردي غير معنوي بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي بعد التوزيع خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

جدول (٩). تحليل الانحدار الخطي (Simple Linear Regression) للكشف عن أثر حجم توزيع الأرباح في سعر السهم السوقي بعد التوزيع للفترة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

المتغير المستقل	النموذج	قيمة (t)	الدالة الإحصائية	قيمة (β)	قيمة R	قيمة (R ²)	قيمة (F)	الدالة الإحصائية
توزيع الأرباح	١ (ربع سنوي)	٣,٠٤٧	٠,٠٠٩	٠,٠٠٧	٠,٦٤٥	٠,٤١٧	٩,٢٨٤	٠,٠٠٩
	٢ (نصف سنوي)	١,٤٧٣	٠,١٧٩	٠,٢٣٨	٠,٤٦٢	٠,٢١٣	٢,١٦٨	٠,١٧٩
	٣ (سنوي)	٠,٤٥٠	٠,٦٥٤	٠,٠١٠	٠,٠٦٢	٠,٠٠٤	٠,٢٠٣	٠,٦٥٤
	الكلية	٢,٨٩٦	٠,٠٠٥	٢٥,٨٧٣	٠,٥٩٨	٠,٣٥٧	٤٣,٣٣٤	٠,٠٠٠

المنغير التابع: سعر السهم السوقي بعد التوزيع

يوضح الجدول (٩) أن قيمة (R) تساوي (٠,٦٤٥) وهي تعني أن درجة العلاقة بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي بعد التوزيع للفترة ٢٠١٣-٢٠١٧ هي ٠,٦٤٦ وهي علاقة طردية متوسطة. بينما $(R^2 = 0.417)$ ، وقيمة معامل التحديد هذه تدل على أن نموذج الانحدار الخطي البسيط يفسر ٤١,٧٪ من الاختلافات في قيمة أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي بعد التوزيع للمدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧، وأن ٥٨,٣٪ من هذه الاختلافات يرجع إلى عوامل أخرى غير توزيع الأرباح قد تكون نسبة العائد الذي تعلنه الشركة على الأسهم، ونصيب السهم من الارباح، إضافة إلى أمور تتعلق بأصول الشركة وموجوداتها؛ مثل إجمالي المطلوبات إلى الموجودات، ونسبة الديون، والعائد على أصول الشركة، وبعض العوامل الخارجية؛ مثل التضخم، والوضع الاقتصادي العام.

كذلك فإن قيمة (β) التي تساوي (٠,٠٠٧) معامل الانحدار الخطي البسيط، وهي تدل على أنه بزيادة حجم الأرباح الموزعة بوحدة واحدة فإن أسعار أسهم الشركات المدرجة في السوق المالي السعودي تزيد في المتوسط بمقدار ٧٠٠٠ ريال $(٠,٠٠٧ \times ١٠٠٠٠٠٠)$. وهذا يدل على وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوية في سعر السهم السوقي بعد التوزيع، وحيث إن قيمة P-Value يساوي ٠,٠٠٩ وهي أقل من ٠,٠٥ بكثير، فإن هذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى معنوية ٠,٠٥، مما يدل على وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوية في سعر السهم السوقي بعد التوزيع خلال الفترة الزمنية للدراسة. بينما لم يظهر أي تأثير لتوزيع الأرباح نصف السنوي وسعر السهم السوقي بعد التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال فترة الدراسة (٢٠١٣-٢٠١٧)، كما لم يظهر أي تأثير لتوزيع الأرباح السنوي في سعر السهم السوقي بعد التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية للدراسة (٢٠١٣-٢٠١٧).

ملخص نتائج الدراسة:

من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي، والإجابة عن أسئلة الدراسة، يمكن تلخيص النتائج على النحو التالي:

- ١- وجود أثر لتوزيع الأرباح على سعر السهم السوقي يوم التوزيع خلال المدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧) عند مستوى معنوية $(\alpha = 0.05)$.
- ٢- وجود أثر لتوزيع الأرباح الربع سنوي والنصف سنوي في سعر السهم السوقي يوم التوزيع خلال المدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧) عند مستوى معنوية $(\alpha = 0.05)$.
- ٣- عدم وجود تأثير لتوزيع الأرباح السنوي في سعر السهم السوقي يوم التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).
- ٤- وجود تأثير لتوزيع الأرباح في سعر السهم السوقي قبل التوزيع خلال المدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧) عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

- ٥- وجود تأثير لتوزيع الأرباح ربع السنوي في سعر السهم السوقي قبل التوزيع خلال المدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
- ٦- عدم وجود تأثير لتوزيع الأرباح نصف السنوي والسنوي في سعر السهم السوقي قبل التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).
- ٧- وجود تأثير لتوزيع الأرباح على سعر السهم السوقي بعد التوزيع خلال المدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
- ٨- وجود تأثير لتوزيع الأرباح ربع السنوي على سعر السهم السوقي بعد التوزيع خلال المدة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
- ٩- عدم وجود تأثير لتوزيع الأرباح نصف السنوي والسنوي في سعر السهم السوقي بعد التوزيع للشركات المدرجة في السوق المالي السعودي خلال الفترة الزمنية (٢٠١٣-٢٠١٧).
- ١٠- توجد علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين توزيع الأرباح الربع سنوية وأسعار الأسهم في السوق المالي السعودي.
- ١١- توجد علاقة طردية ضعيفة جداً غير دالة إحصائياً بين توزيع الأرباح النصف سنوي والسنوي، وأسعار الأسهم في السوق المالي السعودي.

أهم النتائج:

- تتفق النتائج السابقة مع دراسات كل من (إبراهيم وبشارة، ٢٠١٧؛ غدايري وخروبي، ٢٠١٧؛ المسباح، ٢٠١٦؛ قنون ودادن، ٢٠١٣؛ خوخي، ٢٠١٢؛ دادن وبديدة، ٢٠١٠؛ البراجنة، ٢٠٠٩)، التي أظهرت جميعها وجود علاقة موجبة بين توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي، أي أنه كلما زاد توزيع الأرباح زاد سعر السهم السوقي؛ وذلك لأن المستثمر يرغب في الأسهم ذات الأرباح العالية، ويظهر له ذلك من خلال ما يتم توزيعه من أرباح على المساهمين السابقين ويظهر أن هذه العلاقة الطردية منطقية وصحيحة.
- وعليه وبحسب النتائج السابقة فإن السياسة المثلى لتوزيع الأرباح التي يجب أن تتبعها أغلب الشركات هي التوزيع ربع السنوي؛ وذلك، كما أوضحنا سابقاً، لأن التوزيعات ربما تكون هي الدخل الرئيسي لأحد المستثمرين. ويمكننا أن نجمل النتائج في نقطتين أساسيتين كما يلي:
- ١- يوجد تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لتوزيعات الأرباح لسياسة التوزيع ربع السنوي في نموذج الدراسة، مما يؤكد قوة تأثير هذا المتغير في أسعار الأسهم في السوق المالي السعودي.
 - ٢- يوجد تأثير إيجابي ضعيف جداً ذي دلالة إحصائية لسياسة توزيع الأرباح النصف سنوي والسنوي في أسعار الأسهم في السوق المالي السعودي. وهذا يؤكد ضعف تأثير هذا المتغير في أسعار الأسهم.
 - ٣- توجد علاقة طردية متوسطة بين حجم توزيع الأرباح وسعر السهم السوقي يوم التوزيع وقبله وبعده خلال المدة الزمنية ٢٠١٣-٢٠١٧.

أهم التوصيات :

من خلال نتائج الدراسة يمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية :

- يجب على الشركات الاهتمام بتوزيع الأرباح باعتباره مؤشراً إيجابياً على ارتفاع سعر الأسهم للشركة.
- لابد على الإدارات في الشركات المساهمة السعودية العناية بشكل أكثر بوضع السياسة المناسبة التي تحقق التوازن بين توزيعات الأرباح، والفرص الاستثمارية، ولابد من الأخذ في الاعتبار العوامل الأخرى التي تؤدي دوراً مهماً في تحديد حجم توزيع الأرباح من جهة، وتناسب مع البيئة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، من جهة أخرى.
- لابد على المستثمر الاهتمام بالمتغيرات التي قد تؤثر في سعر السهم لاسيما القطاع الذي تنتمي إليه الشركة عند قيام المستثمر باتخاذ قرار شراء الأسهم من الشركات العاملة في السوق المالي السعودي.
- إذا كانت الشركات تود كسب ثقة المستثمرين فعليها أن تعمل على مراعاة تفضيلات المساهمين الحاليين والمحتملين عند اتخاذ قرار توزيع الأرباح، وذلك لأنها قد تكون أحد المصادر الرئيسية لدخلهم.
- إجراء مزيد من الدراسات لقياس مدى تأثير السياسات المتبعة لدى الشركات في التوزيع والعوامل الأخرى في أسعار أسهم الشركات السعودية.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، محمد المعتز المجتبى وبشارة، نعمات محمد سعيد (٢٠١٧)، العلاقة بين توزيع الأرباح وأسعار أسهم شركات المساهمة العامة: دراسة حالة البنك السوداني الفرنسي خلال الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٠. رماح للبحوث والدراسات، المجلد ٤٠٩٠، العدد ٢١، ٧٤-٩٥.
- البراجنة، أمجد إبراهيم حسن (٢٠٠٩). اختبار العلاقة بين توزيع الأرباح وكل من القيمة السوقية والدفترية للأسهم المتداولة في سوق فلسطين للأوراق المالية. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية - غزة.
- خوخي، خديجة (٢٠١٢)، دراسة تأثير سياسة توزيع الأرباح على قيمة المؤسسة المدرجة بالبورصة "دراسة حالة"، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في علوم المالية، تخصص: مالية المؤسسة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة - الجزائر.
- دادن، عبد الوهاب وبديدة، حورية (٢٠١٠)، تأثير سياسة توزيع الأرباح على قيمة المؤسسات المسعرة - حالة المؤشر CAC40 - خلال الفترة الممتدة ما بين ٢٠٠٧ و ٢٠٠٩. مجلة الباحث، المجلد ١٠، العدد ١٠، ٢٢٥-٢٣٨.
- الراجحي، قي & المناسي، وليد. (٢٠١٧). "دراسة بعض العوامل المؤثرة على أسعار الأسهم للشركات المساهمة السعودية"، REMAH Journal، العدد ٢٣، ١٠٣-١٢٨.
- الرمحي، نضال عمر وآخرون (٢٠١٧). أثر توزيعات الأرباح على القرار الاستثماري في ضوء جودة التقارير المالية: دراسة تطبيقية على السوق المالية السعودية. المجلد ١٧، العدد ٣، ٧١٢-٧٢٣.
- الزبيدي؛ حمزة (٢٠٠١)، الاستثمار في الأوراق المالية، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر، الأردن- عمان
- السندي، آمنة (٢٠١٧). "توزيع الأرباح في شركة المساهمة: دراسة مقارنة"، ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الرياض.
- الظاهر؛ مفيد (٢٠٠٣)، سياسة توزيع الأرباح وأثرها على سعر السهم السوقي دراسة تطبيقية على عينة من البنوك التجارية الاردنية المدرجة في سوق عمان المالي، مجلة جامعة بيت لحم، العدد ٢٢، ص ٢٨.
- غدايري، علي وخروبي، يوسف (٢٠١٧)، "أثر سياسة توزيع الأرباح على قيمة أسهم المؤسسة: دراسة عينة من المؤسسات المدرجة في بورصة قطر للأوراق المالية". بحث مقدم لاستكمال متطلبات شهادة الماجستير الأكاديمي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر.
- قنون، عبد الحقد & دادن، عبدالغني. (٢٠١٣). "دراسة أثر سياسة توزيع الأرباح على القيمة البورصية للمؤسسات الاقتصادية" دراسة عينة من المؤسسات المدرجة في سوق قطر للأوراق المالية خلال الفترة ٢٠١١-٢٠١٢. رسالة دكتوراة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر.

المسبح، فواز بدر (٢٠١٦ م)، "أثر سياسة توزيع الأرباح على سعر السهم في المصارف التجارية الكويتية المدرجة في البورصة الكويتية"، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المصارف والتمويل، جامعة آل البيت - الكويت.

الهندي، منير إبراهيم (١٩٩٦). الفكر الحديث في مجال الاستثمار. الإسكندرية: المعارف، ص ص: ٣٧-٣٩.

المراجع الأجنبية

References

- Ajanthan, A. (2013). "The relationship between dividend payout and firm profitability: A study of listed hotels and restaurant companies in Sri Lanka". *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 1-6.
- Al-Shawawreh, F. K. (2014). "The impact of dividend policy on share price volatility: Empirical evidence from jordanian stock market". *European Journal of Business and Management*, 6(38), 133-143.
- Azeez, A., & Latifat, M. (2015). "Relationship Between Dividend Payout And Firms' Performance: Evaluation Of Dividend Policy Of Oando Plc". *International Journal of Contemporary Applied Sciences*, 2(6), 2308-1365.

المواقع الإلكترونية

السوق المالية السعودية (تداول) www.tadawul.com.sa

المنصة المالية السعودية (Argaam) <https://www.argaam.com>

حديث ((لا أشبع الله بطنه)) تخريجه ودراسة مشكله

فهد بن سعد بن فهد الرزيحان

أستاذ مساعد - قسم أصول الدين

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٨ / ٢ / ١٤٤١ هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٦ / ٥ / ١٤٤١ هـ)

حديث ((لا أشبع الله بطنه)) تخريجه ودراسة مشكله

فهد بن سعد بن فهد الرزيحان

أستاذ مساعد - قسم أصول الدين

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

أولاً: عُرِفَ مشكل الحديث بعدة تعريفات لعل من أجمعها: الحديث المرفوع الذي التبس فخفي معناه، أو أوهم محالاً، أو عارض أمراً قطعياً، أو حديثاً، أو مقصداً فأكثر من مقاصد الشرع، أو قياساً صحيحاً. **ثانياً:** ثبوت حديث ابن عباس رضي الله عنهما، وثبوت زيادة ((لا أشبع الله بطنه)): فقد أخرجها الإمام مسلم في صحيحه.

ثالثاً: الراجح من أقوال العلماء في توجيه الحديث أن معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهما خالف أمر النبي ﷺ، إذ دعا عليه، وليس معاوية - رضي الله عنه - معصوماً من الخطأ، ويُحتمل أنه فهم من أمر النبي ﷺ أنه على التراخي وليس على الفور... والله تعالى أعلم وأحكم.

الكلمات المفنحية: السنة وعلومها، ابن عباس، لا أشبع، بطنه، دراسة مشكله.

Prophet Muhammad (peace and blessings of Allah be upon him): "Allah is not like his stomach": Graduation and Statement of the Problem

Fahad Saad Fahad Alruzayhan

Assistant Professor
College of Sharia and Islamic Studies in Al-ahsaa - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

First: Scholars have discussed the varied meanings of the sayings of Prophet Muhammad, and examined which is the most preferable. The meaning of the words of the Prophet Muhammad (peace and blessings of Allah be upon him) may be hidden or impossible to discern, or contradict a definite command or other statement made by the Prophet Muhammad or another aspect destination of Islam.

Second: The hadith of Ibn Abbaas (may Allah be pleased with him) has been proven ("Allah does not satisfy his stomach"). It was reported by the Muslim world in the book of the correct and did not challenge the words of the Prophet Muhammad.

Third: The correct view of the scholars regarding the meaning of the words of the Prophet Muhammad, peace be upon him, is that Muawiyah bin Abi Sufyan, may Allah be pleased with him, violated the command of the Prophet (peace and blessings of Allah be upon him) when he called him and did not come; Muawiya is not infallible. It is possible to understand from the command of the Prophet Muhammad that his answer is that it is not possible now that God knows.

Keywords: sunnah - Ibn Abbaas - Allah - is not like - his stomach.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على محمد الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين... أما بعد:

فقد أثنى الله ﷻ على الصحابة - رضوان الله عليهم - في آيات كريمة، وعدّهم رسوله ﷺ خير القرون على وجه الأرض، فلا عجب فهم الجيل الذين رباهم خير البرية ﷺ، فقد ناصروه ودافعوا عنه في مواطن كثيرة، وساروا على نهجه بعد وفاته، فنقلوا لنا الدين، وجاهدوا في سبيل الله حتى أتاهاهم اليقين، فرضوان الله - تعالى - عليهم إلى يوم الدين.

وقد طعن بعض المبتدعة في جماعة من الصحابة، ومن جملة من طعنوا فيه خال المؤمنين معاوية بن أبي سفيان رَضِيَ اللهُ عَنْهُ، وقد احتج بعضهم بحديث في صحيح مسلم وفيه لفظة ((لا أشبع الله بطنه))، وقد اختلف العلماء في توجيه هذا الحديث، فأحببت أن أبحث هذا الحديث في دراسة تكشف لنا حقيقة ذلك.

أهمية الموضوع وأسباب إختياره:

- ١- هذا الموضوع يتعلق بالدفاع عن أحد صحابة رسول الله ﷺ، الذين رووا لنا جملة من الأحاديث، وكان كاتب الوحي لرسول الله ﷺ، فالطعن فيه طعن في الشريعة الإسلامية.
- ٢- أهمية علم مشكل الحديث، والذي كان محل عناية العلماء رحمهم الله تعالى.

الهدف من الموضوع:

- ١- دراسة مشكل حديث ابن عباس رَضِيَ اللهُ عَنْهُ: ((لا أشبع الله بطنه)) رواية ودراية.
- ٢- ترجيح المراد بالحديث، وفق قواعد المحدثين، ومنهج العلماء في مشكل الحديث.
- ٣- الجمع بين النصوص التي ظاهرها الإشكال في فضل الصحابي الجليل معاوية رَضِيَ اللهُ عَنْهُ وبين الحديث محل البحث.

مشكلة البحث:

أولاً: هناك تعارض ظاهري بين فضائل الصحابة رَضِيَ اللهُ عَنْهُمْ، ومنهم الصحابي الجليل كاتب الوحي وخال المؤمنين معاوية بن أبي سفيان رَضِيَ اللهُ عَنْهُ، وبين ما ورد من الزيادة في حديث ابن عباس رَضِيَ اللهُ عَنْهُ في قول النبي ﷺ لمعاوية: ((لا أشبع الله بطنه))، هذا من جهة، ومن جهة أخرى: هل صحت هذه الزيادة في الحديث؟ ولماذا لم يروها من روى الحديث بدونها؟ وما معنى الحديث من جهة الفقه؟ وهل يتعارض هذا مع فضائل معاوية رَضِيَ اللهُ عَنْهُ.

ثانياً: حديث ابن عباس رَضِيَ اللهُ عَنْهُ: ((لا أشبع الله بطنه)) يدل ظاهره على دعاء النبي ﷺ على معاوية بن أبي سفيان رَضِيَ اللهُ عَنْهُ. فهل المراد حقيقة ذلك أم أن له معنى آخر صحيحاً؟

الدراسات السابقة:

لم أقف بعد البحث والتحري على بحث مستقل تناول هذا الحديث بدراسة حديثية موسعة.

منهج البحث:

يمكن أن أجمل هذا المنهج في النقاط التالية:

- ١- توسعت في تخريج حديث ابن عباس رضي الله عنه: ((لا أشبع الله بطنه)) مع ذكر ألفاظ الحديث وروايته وزياداته.
- ٢- أعتني بخدمة متن الحديث وتحريره وضبط مشكله، وبيان غريبه.
- ٣- أتوسع بتحرير الرواة المختلف فيهم، مع ذكر الراجح في أحوالهم مع ذكر سبب الحكم في ضوء أقوال العلماء مع الترجيح والتعليل.
- ٤- أعتني بنقل أقوال العلماء في توجيه الحديث مع توثيق أقوالهم.

خطة البحث:

تشتمل خطة البحث على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وتفصيل ذلك كالآتي:

التمهيد: ويشتمل على ما يلي:

أولاً: المراد بمشكل الحديث، وأهميته.

ثانياً: ترجمة مختصرة لمعاوية بن أبي سفيان رضي الله عنه.

المبحث الأول - تخريج حديث ابن عباس رضي الله عنه: ((لا أشبع الله بطنه)).

المبحث الثاني - مذاهب العلماء في توجيه هذه الرواية والراجح منها.

الخاتمة: وفيها أذكر أبرز نتائج هذه الدراسة.

وفي ختام المقدمة أقدم خالص الشكر وأوفاه وأجزله وأعلاه إلى ولي الشكر، فأحمد الله أولاً وآخراً،

ظاهراً وباطناً كما يحب سبحانه ويرضى، فلولاه لما تيسر هذا البحث، ولا تم هذا العمل.

وأوجه شكري وتقديري لمن لهما الفضل عليّ بعد الله، إلى والديّ الكريمين اللذين أرخيا عليّ كنفهما

صغيراً وكبيراً، أسأل الله أن يجزيهما خير الجزاء، وأن يطيل في أعمارهما على الطاعة والصحة والسلامة، وأن

يعطيهما خيري الدنيا والآخرة، وأن يجعلني باراً بهما.

وأوجه شكري الجزيل، وعرفاني الكبير لولادة أمرنا في بلادنا المباركة على ما بذلوه من جهد في تيسير

العلم، وحث الطلاب على مواصلة دراستهم العليا في كافة التخصصات.

أسأل الله أن يجعل عملي هذا كله خالصاً لوجهه، والحمد لله رب العالمين.

التمهيد:

ويشتمل على ما يلي:

أولاً: المراد بمشكل الحديث، وأهميته

لم أقف للمتقدمين من المحدثين على تعريف جامع مانع لمشكل الحديث، لكن تناوله بعضهم في باب

اختلاف الحديث.

وقد عرفه بعض المعاصرين بعدة تعريفات، منها:

قيل في تعريفه: هو ما تعارض ظاهره مع القواعد فأوهم معنى باطلاً، أو تعارض مع نص شرعي آخر (عتر،

١٤٠٨: ٣٣٧).

وقيل في تعريفه: أحاديث مروية عن رسول الله ﷺ بأسانيد مقبولة يوهم ظاهرها معاني مستحيلة، أو معارضة

لقواعد شريعة ثابتة (خياط، ١٤٢١: ٣٢).

وقيل في تعريفه: ما تعارض ظاهره مع حديث مرفوع، أو آية قرآنية، أو إجماع، أو قاعدة شرعية، أو حقيقة

تاريخية، أو أشكل من غير جهة المعارضة؛ لغموض دلالاته، أو تضمنه ما يظهر محالاً شرعاً، وكان ظاهره الثبوت

(آل مهنا، ١٤٣١: ٢٥).

وقيل في تعريفه: الحديث المرفوع الذي التبس فخفي معناه، أو أوهم محالاً، أو عارض أمراً قطعياً، أو

حديثاً، أو مقصداً فأكثر من مقاصد الشرع، أو قياساً صحيحاً (الربيع، ١٤٣٦: ج ١: ٣١).

أهمية علم مشكل الحديث: يعد علم مشكل الحديث من أهم علوم الحديث، ولم يبرع في هذا العلم إلا

القليل؛ لأنه يحتاج إلى فهم دقيق، وملاحظة ثاقبة، وجمع بين الحديث والفقه، وقد تهجم طوائف من أهل البدع

على السنة وأهل الحديث بسبب زيغهم في فهم الأحاديث على وجهها، حتى اتهموا المحدثين بحمل الكذب ورواية

المتناقض ونسبته إلى رسول الله ﷺ، ثم تبعهم في عصرنا المستشرقون ومقلدوهم، وإن كان بعضهم قد يتذرع باسم

التحرير في فهم الدين (الشهرزوري، ٢٨٤: ١٩٨٦)، (عتر، ١٤٠٨: ٣٣٨).

وفي علم مشكل الحديث الرد على أهل البدع الذين ردوا أحاديث بزعمهم أنها مخالفة للعقل، قال شيخ

الإسلام ابن تيمية: "يضع كل فريق لأنفسهم قانوناً فيما جاءت به الأنبياء عن الله، فيجعلون الأصل الذي يعتقدونه

ويعتمدونه هو ما ظنوا أن عقولهم عرفته، ويجعلون ما جاءت به الأنبياء تبعاً له؛ فما وافق قانونهم قبلوه وما خالفه

لم يتبعوه" (ابن تيمية، ١٤١١: ج ١: ٦).

وتكمن أهمية دراسة مشكل الحديث في العمل بسنة النبي ﷺ وعدم ترك شيء منها مما صح عن رسول

الله ﷺ إلا إذا ثبت التخصيص، أو النسخ، أو رجحان غيره عليه... والله تعالى أعلم.

ثانياً: ترجمة مخنطرة لمعاوية بن أبي سفيان

معاوية بن أبي سفيان - واسمه: صخر - بن حرب بن أمية القرشي الأموي.

صحابي ابن صحابي وابن صحابية، وأمه الصحابية هند بنت عتبة بن ربيعة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قيل: أسلم معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ

قبل أبيه وكان ذلك في وقت عمرة القضاء، ولم يلتحق بالنبي ﷺ خوفاً من والده، ولم يظهر إسلامه إلا يوم فتح مكة.

كان معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ من كتاب الوحي عن النبي ﷺ^١، وكان فقيهاً^٢، ولاء عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ الشام،

١ وما يدل على ذلك ما أخرجه مسلم (كتاب فضائل الصحابة، ٤٠ باب من فضائل أبي سفيان بن حرب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، ص ٢٥١/١١٦٨) من طريق بن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال:

كان المسلمون لا ينظرون إلى أبي سفيان ولا يقاعدونه، فقال للنبي ﷺ: يا نبي الله ثلاث أعطينهن، قال: ((نعم)) قال: عندي أحسن العرب أجمله، أم حبيبة بنت أبي

سفيان أزوجكها. قال: ((نعم)) قال: ومعاوية تجعله كاتباً بين يديك. قال: ((نعم)) قال: وتؤمرني حتى أقاتل الكفار، كما كنت أقاتل المسلمين، قال: ((نعم)).

٢ أخرج البخاري (٦٢ كتاب فضائل أصحاب النبي ﷺ، ٢٨ باب ذكر معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، ٢٧٦٥/٢٨/٥) من طريق ابن أبي مليكة: قيل لابن عباس: هل لك في أمير

المؤمنين معاوية فإنه ما أوتر إلا بواحدة، قال: إنه فقيه.

ثم أقره عثمان بن عفان رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، ثم استمر بخلافة الشام، وبعد وفاة عثمان رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ لم يبايع علي بن أبي طالب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، واستقل بحكم الشام، ثم دخل في حكم مصر، ثم تسمى بالخلافة بعد الحكمين، ثم صالح الحسن بن علي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، فسمي ذلك العام بعام الجماعة، وقد حدثت فتوحات عظيمة في عهده رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، حتى وصل المسلمون إلى حدود القسطنطينية وحاصروها ولم يتمكنوا من دخولها^٣.

توفي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ سنة ستين من الهجرة وقد قارب الثمانين (الزهري، (د-ت) أ: ج: ٦: ١٥) و(الرازي، ١٩٥٢: ج: ٨: ١٧٦) و(البُستي، ١٩٩٥: ج: ٨٥) و(ابن عساكر، ١٩٩٥: ج: ٥٩: ٣٣) و(الجزري، (د-ت) هـ: ج: ٤: ٤٣٣) و(المزي، ١٩٨٣: ج: ٢٨: ١٧٦) و(الذهبي، ١٩٨٥: ج: ٣: ١٩٩)، (العسقلاني، ٢٠٠٨: ج: ١٠: ٢٢٧).

المبحث الأول - نخرج حديث رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: ((لا أشبع الله بطنه))

عن ابن عباس، قال: كنتُ أَلعبُ مع الصبيان، فجاء رسولُ الله ﷺ فتواريتُ خلف باب، قال: فجاء فحطأني حطأةً، وقال: ((أذهبْ وادعُ لي معاوية)) قال: فجئتُ فقلتُ: هو يأكل، قال: ثم قال لي: ((أذهبْ فادعُ لي معاوية)) قال: فجئتُ فقلتُ: هو يأكل، فقال: ((لا أشبعَ الله بطنه)).

❖ تخريج الحديث:

أخرجه مسلم (٢/١٢٠٦/٢٦٠٤)، فقال: "حدثنا محمد بن المثنى العنزي ح وحدثنا ابن بشار (واللفظ لابن المثنى) قال: حدثنا أمية بن خالد حدثنا شعبة عن أبي حمزة القصاب عن ابن عباس وذكر الحديث.

هذا الحديث مداره على أبي حمزة القصاب، وقد اختلف عليه على وجهين:

الوجه الأول - عنه عن ابن عباس، وفيه قول النبي ﷺ: ((لا أشبع الله بطنه))، ورواه: شعبة بن الحجاج، وأبو عوانة، وهشيم.

الوجه الثاني - عنه عن ابن عباس، بدون قول النبي ﷺ: ((لا أشبع الله بطنه))، ورواه: شعبة بن الحجاج، وأبو عوانة.

ورواه شعبة بن الحجاج، وقد اختلف عليه على وجهين:

الوجه الأول - عنه عن أبي حمزة القصاب عن ابن عباس، وفيه قول النبي ﷺ: ((لا أشبع الله بطنه))، ورواه: أمية بن خالد، والنضر بن شميل.

الوجه الثاني - عنه عن أبي حمزة القصاب عن ابن عباس، بدون قول النبي ﷺ: ((لا أشبع الله بطنه))، ورواه: محمد بن جعفر.

^٣ أخرج البخاري (٩٤ باب ما قيل في قتال الروم، ٢/٤٢/٢٩٢٤) من طريق عمير بن الأسود العنسي: أمه أتى عبادة بن الصامت وهو نازل في ساحل حمص وهو في بناء له، ومعه أم حرام، قال: عمير، فحدثتنا أم حرام: أنها سمعت النبي ﷺ يقول: ((أول جيش من أمتي يغزون البحر قد أوجبوا)) قالت أم حرام: قلت: يا رسول الله أنا فيهم؟ قال: ((أنت فيهم)). قال ابن حجر: "قال المهلب: في هذا الحديث منقبة لمعاوية؛ لأنه أول من غزا البحر" (العسقلاني: ١٣٧٩: ج: ٦: ١٠٢).
٤ ومعناه: ضرب مؤخر رأسه بباطن كفه، وقيل: هو الصفع في القفا، وقيل: فوق الرأس، وقيل: هو الضرب بين الكتفين، وقيل: دفعني دفعة. انظر: (الأزهري، (د-ت) أ: ج: ٥: ١١٨) و(الحمزي، ٢٠١٢: ج: ٢: ٢٧٦) و(اليحصبي، ١٩٩٨: ج: ٨: ٧٥) و(الشيباني، ١٤١٧: ج: ٣: ٢٥٩).

ورواه أبو عوانة، وقد اختلف عليه على وجهين:

الوجه الأول - عنه عن أبي حمزة القصاب عن ابن عباس، وفيه قول النبي ﷺ: ((لا أشبع الله بطنه))، ورواه: (أبو داود الطيالسي، وموسى بن إسماعيل).

الوجه الثاني - عنه عن أبي حمزة القصاب عن ابن عباس، بدون قول النبي ﷺ: ((لا أشبع الله بطنه))، ورواه: (عفان بن مسلم، وبكر بن عيسى، وفهد بن عوف).

تخريج رواية شعبة بزيادة ((لا أشبع الله بطنه)):

أخرجه مسلم (٢٦٠٤/١٢٠٧/٢)، والبيهقي في دلائل النبوة (٢٤٢/٦) من طريق النضر بن شميل مثله. وأخرجه البلاذري في أنساب الأشراف (١٣٣/٥) من طريق الحجاج بن محمد به، وزاد: قال أبو حمزة: (فكان معاوية بعد ذلك لا يشبع).

كلاهما: (أمية بن خالد، والنضر بن شميل، والحجاج بن محمد) عن شعبة بن الحجاج به.

تخريج رواية أبي عوانة بزيادة ((لا أشبع الله بطنه)):

أخرجه أبو داود الطيالسي (٢٨٦٩/٤٦٤/٤) نحوه مختصراً. وأخرجه الآجري في الشريعة (١٩٩٥/٥١٠/٣)، والبيهقي في دلائل النبوة (٢٤٣/٦) من طريق موسى ابن إسماعيل نحوه، وفي رواية البيهقي زيادة: فما شبع بطنه أبداً. كلاهما: (أبو داود الطيالسي، وموسى بن إسماعيل) عن أبي عوانة.

تخريج رواية هشيم بزيادة ((لا أشبع الله بطنه)):

وأخرجه أبو داود الطيالسي (٢٨٦٩/٤٦٤/٤) عن هشيم عن أبي حمزة عن ابن عباس نحوه، وفيه (أن النبي ﷺ بعث إلى معاوية يكتب له).

تخريج رواية شعبة بدون زيادة ((لا أشبع الله بطنه)):

أخرجه أحمد (٢١٥٠/٥٠/٤) عن محمد بن جعفر عن شعبة عن أبي حمزة عن ابن عباس نحوه مختصراً.

تخريج رواية أبي عوانة بدون زيادة ((لا أشبع الله بطنه)):

أخرجه أحمد (٢٦٥١/٣٩٧/٤) عن عفان نحوه، وزاد: فقلت: أجب نبي الله ﷺ فإنه على حاجة. وأخرجه أحمد (٣١٠٤/٢١٧/٥) عن بكر بن عيسى نحوه، وزاد: فقلت: أجب نبي الله ﷺ فإنه على حاجة. وأخرجه العقيلي في الضعفاء الكبير (٢٩٩/٣) من طريق فهد بن عوف نحوه، وزاد: أجب النبي ﷺ. ثلاثتهم: (عفان، وبكر بن عيسى، وفهد بن عوف) عن أبي عوانة به.

الترجيح بين الروايات:

الراجح رواية الحديث بزيادة ((لا أشبع الله بطنه)) فقد رواها:

١- هشيم، وهو ثقة ثبت، وثقه ابن سعد (الزهري، (د-ت): ج: ٩: ٣١٥)، وأحمد بن حنبل (ابن عبد الهادي، ١٩٩٢: ١٦٥)، والعجلي (الهيثمي، ١٩٨٥: ج: ٢: ٣٣٤)، وأبو حاتم (الرازي، ١٩٥٢: ج: ٩: ١١٥) وغيرهم، وذكره ابن

حبان في الثقات (البستي، ١٩٧٣: ج٧: ٥٨٧)، وقال عبدالرحمن بن مهدي: "ما رأيت أحفظ من هشيم، كان يقوى من الحفاظ على شيء لا يقوى عليه غيره" (الرازي، ١٩٥٢: ج٩: ١١٥).

٢- وهي كذلك الرواية الراجعة عن شعبة بن الحجاج فقد رواها عنه:

- أمية بن خالد.

- والنضر بن شميل.

- والحجاج بن محمد الأعور.

وأمية بن خالد ثقة، وثقه أبو زرعة، وأبو حاتم (الرازي، ١٩٥٢: ج٢: ٣٠٣)، والنضر بن شميل أيضاً ثقة ثبت، قال أبو حاتم: ثقة صاحب سنة" (الرازي، ١٩٥٢: ج٨: ٤٧٧)، وقال الخليلي: "كبير عالم، معروف عند جميع العلماء والحفاظ" (الخليلي، ١٩٨٩: ج٣: ٨٩٢)، وقال البيهقي: "متفق عليه في العدالة والإتقان" (البيهقي، ١٩٩١: ج٦: ١٩)، والحجاج بن محمد الأعور ثقة ثبت، قال أحمد بن حنبل: "ما كان أضبط حجاً وأصح حديثه وأشد تعاهده للحروف" (الرازي، ١٩٥٢: ج٣: ١٦٦)، قال ابن حجر: "أحد الأثبات أجمعوا على توثيقه، وذكره أبو العرب الصقلي في الضعفاء بسبب أنه تغير في آخر عمره واختلط، لكن ما ضره الاختلاط فإن إبراهيم الحربي حكى أن يحيى بن معين منع ابنه أن يدخل عليه بعد اختلاطه أحداً" (العسقلاني، ١٤٠٧: ٣٩٦).

وشعبة بن الحجاج مجمع على إمامته، وتثبته، وإتقانه، قال سفيان الثوري (البغدادي، ٢٠٠١: ج١: ٣٥٨)، وعبد الرحمن بن مهدي (البخاري، ١٤٢٢: ٢٠٤/٤)، وسفيان بن عيينة (البغدادي، ٢٠٠١: ج١: ٣٥٨): "شعبة أمير المؤمنين في الحديث"، وقال الشافعي: "لولا شعبة ما عُرف الحديث بالعراق" (الرازي، ١٩٥٢: ج٤: ٣٧٠).

وقد أخرج مسلم رواية النضر بن شميل وأميه بن خالد عن شعبة.

٣- وهي أيضاً الرواية الراجعة عن أبي عوانة، فقد رواها كل من:

- أبو داود الطيالسي.

- وموسى بن إسماعيل.

وأبو داود الطيالسي ثقة حافظ، وثقه أحمد بن حنبل (المزي، ١٩٨٣: ج١١: ٤٠٦)، والفلاس (الجرجاني، د-ت: ج٤: ٢٧٨)، والعجلي (الهيثمي، ١٩٨٥: ج١: ٤٢٧)، والنسائي (المزي، ١٩٨٣: ج١١: ٤٠٧)، وابن عدي (الجرجاني، د-ت: ج٤: ٢٧٨)، وقال علي بن المديني: "ما رأيت أحداً أحفظ من أبي داود الطيالسي" (البغدادي، ٢٠٠١: ج١٠: ٣٦)، وموسى بن إسماعيل التبوذكي ثقة، وثقه أبو الوليد الطيالسي (الرازي، ١٩٥٢: ج٨: ١٣٦)، ومحمد بن سعد (الزهري، د-ت: ج٩: ٣٠٧)، ويحيى بن معين، وزاد: "مأمون" (الرازي، ١٩٥٢: ج٨: ١٣٦)، وقال أبو حاتم: "لا أعلم بالبصرة ممن أدركنا أحسن حديثاً منه" (الرازي، ١٩٥٢: ج٨: ١٣٦).

وأبو عوانة هو وضاح بن عبد الله اليشكري ثقة ثبت، قال عفان بن مسلم: "كان أبو عوانة صحيح الكتاب، كثير العجم والنقط. كان ثباً، وأبو عوانة في جميع حاله أصح حديثاً عندنا من هشيم" (الرازي، ١٩٥٢: ج٩: ٤٠)، وقال أبو حاتم: "كتبه صحيحة، وإذا حدث من حفظه غلط كثيراً، وهو صدوق ثقة، وهو أحب

إلى من أبي الأحوص ومن جرير بن عبد الحميد، وهو أحفظ من حماد بن سلمة" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٩: ٤٠)، وقال الذهبي: "ثقة متقن لكتابه" (الذهبي، ١٩٩٢: ج ٢: ٣٤٩)، وقال ابن حجر: "ثقة ثبت" (العسقلاني، ١٤٢٣: ١٠٣٦). فيتضح مما سبق أن زيادة ((لا أشبع الله بطنه)) زادها أئمة ثقات أثبات، وعليه فتقبل هذه الزيادة، وقد أخرجها مسلم في صحيحه، ولم أعثر على من ضعف هذه الزيادة من الأئمة المتقدمين فيبطل قول من ضعف هذه الزيادة - كما سيأتي بإذن الله -... والله تعالى أعلم.

المبحث الثاني - مذاهب العلماء في توجيه هذه الرواية والراجح منها

قد وقع خلاف في توجيه رواية ((لا أشبع الله بطنه)) على عدة أقوال:

القول الأول - أن معاوية رضي الله عنه لم يكن مستحقاً للدعاء، وقد كانت هذه الدعوة كفارة وقربة وطهوراً له، وهو ظاهر صنيع الإمام مسلم فقد أورد حديث ((لا أشبع الله بطنه)) بعد حديث ((فأي المسلمين لعنته أو سببته فاجعله له زكاة وأجرًا))، قال النووي: "وقد فهم مسلم رحمه الله من هذا الحديث أن معاوية لم يكن مستحقاً للدعاء عليه فلهذا أدخله في هذا الباب وجعله غيره من مناقب معاوية" (النووي، ١٩٢٩: ج ١٦: ١٥٦).

ويجاب على هذا القول: أنه ليس كل دعاء من النبي ﷺ على أحد أو لعنة تكون قربة وطهوراً له، وقد استجاب الله عز وجل دعاء النبي ﷺ على معاوية رضي الله عنه كما أشتهر ذلك عنه في سيرته أنه كان يأكل كثيراً ولا يشبع، وقد ورد ما يدل على ذلك أيضاً في بعض طرق الحديث - كما مر في تخريج الحديث -، ففي رواية البلاذري في أنساب الأشراف (١٣٣/٥) قال: "حدثنا أبو صالح الفراء ومحمد بن حاتم وإسحاق قالوا: حدثنا الحجاج بن محمد الأعور حدثنا شعبة عن أبي حمزة قال: سمعت ابن عباس" وفيها: (قال أبو حمزة: فكان معاوية بعد ذلك لا يشبع)، وإسناد هذه الرواية إلى أبي حمزة صحيح، فأبو صالح الفراء واسمه محبوب بن موسى، أبو صالح الأنطاكي الفراء ثقة، وثقة العجلي (الهيثمي، ١٩٨٥: ج ٢: ٢٦٦)، وأبو داود (الآجري، ١٩٩٧: ج ١: ٢٥٨) وذكره ابن حبان في الثقات (البستي، ١٩٧٣: ج ٩: ٢٠٥)، وقال: "متقن فاضل" والحجاج بن محمد الأعور ثقة ثبت، وشعبة بن الحجاج مجمع على إمامته، وثبته، وإتقانه - وقد سبق ترجمتهما -... والله أعلم، قال البيهقي (البيهقي، ١٩٨٨: ج ٦: ٢٤٣) عن هذه الزيادة: "وقد روي عن أبي عوانة عن أبي حمزة: أنه استجيب له فيما دعا في هذا الحديث على معاوية رحمه الله... وروي عن هريم عن أبي حمزة في هذا الحديث زيادة تدل على الاستجابة".

قال ابن هبيرة: "والذي أراه أنا في ذلك أن هذا من الرسول ﷺ لا يخرج مخرج الفضيلة، ولكنه يكون سؤال رسول الله ﷺ في كل من سبه أو نهزه أو ضربه فإنه يجعل ذلك كفارة لفعله الذي اقتضى ما فعل رسول الله ﷺ، وقوله: (قربة) يعني أنه بعد تكفيره بذلك الفعل عنه ما أوجب نيله به، فإنه يقرب من الله - تعالى - ويذهب عنه البعد، إلا أن مسلماً وإخراجه لهذا في مخرج الفضيلة فما أراه ﷺ إلا شدة عن موضع الفضيلة من هذا الحديث لمعاوية، أو لأنه لم يثبت السامع منه ما حوله عنه؛ فإن الفضيلة لمعاوية في هذا الحديث هو تكرير استدعاء رسول الله ﷺ إياه، وإفراده بالاستدعاء عن غيره، وهذا يدل على أنه كان ذا حال خاصة منه" (الشيباني، ١٤١٧: ج ٣: ٢٦٠).

القول الثاني - أن النبي ﷺ لم يقصد حقيقة الدعاء، بل إنه مما جرت به ألسنة العرب في وصل كلامها بلا قصد، وقد كان النبي ﷺ يقع منه ذلك في الشاذ والنادر، كقوله ﷺ: ثكلتك أمك^٥، وتربت يمينك^٦، وعقرى حلقى^٧، ولقد خاف رسول الله ﷺ أن يستجيب الله شيء من ذلك، فسأل الله أن يجعل ذلك رحمة وكفارة، وكان ذلك يقع من النبي ﷺ في النادر من الأوقات، ولم يكن رسول الله ﷺ فاحشاً ولا متفحشاً ولا لعاناً، وهو رأي النووي (النووي، ١٩٢٩: ج ١٦: ١٥٢)، والهرري (الهرري، ٢٠٠٩: ج ٢٤: ٤١٠).

ويجاب عن هذا القول: أنه لو كان هذا الدعاء خرج بلا نية لما أصابته الدعوة، كقوله: ثكلتك أمك، وتربت يمينك، وعقرى حلقى، فما تحققت هذه الدعوات من النبي ﷺ، فدل ذلك - والله تعالى أعلم - أن الدعاء على معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كان مقصوداً، وقد ورد في سيرة معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، وورد في بعض طرق الحديث كما مر دراسة في الاعتراض على أصحاب القول الأول... والله تعالى أعلم.

القول الثالث - أن هذا ليس دعاء على معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، وإنما دعاء له، وقد انتفع معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بهذه الدعوة فلما صار على الشام أميراً، كان يأكل كثيراً، وكان يقول كما ورد في سيرته: والله ما أشبع وإنما أعيأ، وهذه نعمة يرغب فيها كل الملوك، وهو رأي ابن كثير (القرشي، ١٩٩٧: ج ١١: ٤٠٢)، وسببط ابن العجمي (العجمي، ١٤١٧: ج ١: ١٢٣).

ويجاب عن هذا القول: أن سياق دعاء النبي ﷺ لا يدل على فضيلة، وكما ورد في عن معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أنه كان يعيا بسبب كثرة أكله وعدم شبعه، وعلى ذلك فلا دلالة على فضيلة بهذه الميزة... والله تعالى أعلم.

القول الرابع - أن مراد النبي ﷺ لا أشبع الله بطنه في الدنيا حتى لا يكون ممن يجوع يوم القيامة؛ لأنه قد ورد عن ﷺ أنه قال: ((أطول الناس شبعاً في الدنيا أطولهم جوعاً يوم القيامة)) وهو رأي عبد الله بن جعفر بن فارس الراوي عن يونس بن حبيب (الطيالسي، ١٩٩٩: ج ٤: ٤٦٥).

٥ قالها النبي ﷺ لمعاد بن جبل رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، فقد أخرج الترمذي (أبواب الإيمان، ٨ باب ما جاء في حرمة الصلاة، ٢٦٢/٤)، وابن ماجه (٣٦ كتاب الفتن، ١٧ باب افتراق الأمم، ٣٩٩١/٤٧١/٥) وغيرهما من طريق معاذ بن جبل وفيه قال ﷺ: ((ثكلتك أمك يا معاذ، وهل يكب الناس في النار على وجوههم أو مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم))، والمراد بثكلتك: أي: فقدتك والمراد هو الدعاء عليه بالموت. انظر: (الموسي، ٢٠٠٠: ج ٦: ٧٩٥) و(الزمخشري، ١٩٩٨: ج ١: ١١١) و(الحمزي، ٢٠١٢: ج ٢: ٥٣).

٦ قالها النبي ﷺ لأم سلمة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، فقد أخرج البخاري (٣ كتاب العلم، ٥٠ باب الحياء في العلم، ١٣٠/٣٨/١)، ومسلم (٢ كتاب الحيض، ٧ باب وجوب الغسل على المرأة بخروج المني منها، ٢١٠/١٥٢/١) من طريق أم سلمة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أنها سألت النبي ﷺ: أَوْ تَحْتَلِمُ الْمَرْأَةُ؟ فقال ﷺ: ((نعم، تربت يمينك فِيمَ يُشَبِّهُهَا وَلَدَهَا))، والمراد بتربت يمينك: الدعاء عليه بالفقر. (الخطابي، ١٩٣٢: ج ١: ٦٨) و(المازري، ١٩٨٨: ج ١: ٣٧٣) و(الجزري، (دست: ج ١: ١٨٤) قال ابن بطال: "هي كلمة تقولها العرب ولا تريد وقوع الفقر فيمن تحاطبه بها إذا لم يكن أهلاً لذلك، كما يقول: قاتله الله ما أسعده، وهو لا يريد قتله الله" (ابن بطال، ٢٠٠٣: ج ١: ٢١١).

٧ قالها النبي ﷺ لصفية بنت حيي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، فقد أخرج البخاري (٢٥ كتاب الحج، ١٥١ باب الإدلاج من المحصب، ١٧٧١/١٨٢/٢)، ومسلم (١٥ كتاب الحج، ١٧ باب بيان وجوه الإحرام وأنه يجوز إفراد الحج والتمتع والقران وجواز إدخال الحج على العمرة ومتى يحل القارن نسكه، ١٢١١/٥٥٢/١) من طريق عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قالت: حاضت صفية ليلة النفر، فقالت: ما أراني إلا حابستكم، قال النبي ﷺ: ((عقرى حلقى، أطافت يوم النحر)) قيل: نعم، قال: ((فانفري))، والمراد بعقرى حلقى: أي: عقرها الله جسدها وأصابها بوجع في حلقها. (الأزهري، (دست: أ: ج ١: ١٤٥) و(ابن بطال، ٢٠٠٣: ج ٣: ٣٩٧) و(النووي، ١٩٢٩: ج ٨: ١٥٤).

واعترض على ذلك من وجهين:

الوجه الأول - عدم ثبوت هذا الحديث. فهذا الحديث روي بعدة طرق وبعده أفاض أيضاً، فقد ورد من حديث ابن عمر، وسلمان الفارسي، وأبي جحيفة، وأنس بن مالك رضي الله عنهم، وتخريج هذه الروايات كالاتي:

أولاً - حديث ابن عمر رضي الله عنهما :

أخرجه الترمذي (٣٥ أبواب صفة القيامة والرقائق والورع، ٣٧ باب، ٤/٢٦٠/٢٤٧٨)، فقال: "حدثنا محمد بن حميد الرازي حدثنا عبد العزيز بن عبد الله القرشي حدثنا يحيى البكاء عن ابن عمر قال: تجشأ رجل عند النبي ﷺ فقال: ((كف عنا جُشاءك فإن أكثرهم شبعاً في الدنيا أطولهم جوعاً يوم القيامة)). وأخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٥٢٥٩/٤٤٦/٧) من طريق جعفر بن أحمد بن نصر به. كلاهما: (الترمذي، وجعفر بن أحمد بن نصر) عن محمد بن حميد.

وأخرجه ابن ماجه (٢٩ كتاب الأطعمة، ٦١ باب أكل الثمار، ٥/٦٢/٣٣٥٠)، والطبراني في المعجم الأوسط (٤/٢٤٩/٤١٠٩) من طريق عمرو بن رافع مثله.

وأخرجه ابن أبي الدنيا في إصلاح المال (ص ٣١٠/٢٤٩) من طريق الحسن بن عمر بن شقيق مثله.

وأخرجه المزي في تهذيب الكمال (١٦٤/١٨) من طريق نعيم بن يعقوب نحوه.

أربعتهم: (محمد بن حميد، وعمرو بن رافع، والحسن بن عمر، ونعيم بن يعقوب) عن عبدالعزيز بن عبد الله

القرشي به.

هذا الحديث منكر؛ لأن مداره على عبد العزيز بن عبد الله الرازي، وهو منكر الحديث، قال ابن أبي حاتم في ترجمة عبد العزيز بن عبد الله: سألت أبي عنه؟ رازي منكر الحديث، روى عن يحيى البكاء عن ابن عمر عن النبي ﷺ ثلاثة أحاديث أو أربعة منكورة (الرازي، ١٩٥٢: ج ٦: ٣٨٧). وقال ابن حجر: "منكر الحديث" (العسقلاني، ١٤٢٣: ٦١٣)، وشيخه يحيى بن مسلم المعروف بالبكاء ضعيف الحديث، قال يحيى بن معين: "ليس بذاك" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٩: ١٨٦)، قال أحمد: "هو غير ثقة" (الآجري، ١٩٩٧: ج ١: ٤٣٨)، وقال ابن أبي حاتم: سألت أبي قلت له: يحيى البكاء أحب إليك أو أبو جناب؟ قال: لا هذا ولا هذا. قلت: إذا لم يكن في الباب غيرهما أيهما أكتب؟ قال: لا تكتب منه شيئاً (الرازي، ١٩٥٢: ج ٩: ١٨٦)، وقال ابن عدي: "هذا ليس بذاك المعروف، وليس له كثير رواية" (الجرجاني، د-ت: ج ٩: ١٥)... والله تعالى أعلم.

ثانياً - حديث سلمان الفارسي رضي الله عنه :

أخرجه ابن ماجه (٢٩ كتاب الأطعمة، ٦١ باب أكل الثمار، ٥/٦٣/٣٣٥١)، فقال: حدثنا داود بن سليمان العسكري ومحمد بن الصباح، قالوا: حدثنا سعيد بن محمد الثقفي عن موسى الجهني عن زيد بن وهب عن عطية بن عامر الجهني، قال: (سمعت سلمان وأكره على طعام يأكله، فقال: حسبي سمعت رسول الله ﷺ يقول: ((إن أكثر الناس شبعاً في الدنيا أطولهم جوعاً يوم القيامة))).

وأخرجه ابن أبي الدنيا في الجوع (ص ٢٦) عن الحسن بن الصباح مثله.

وأخرجه البزار (٢٤٩٨/٤٦١/٦) من طريق محمد بن إسماعيل مثله.

وأخرجه البزار (٢٤٩٨/٤٦١/٦) من طريق إبراهيم بن سعيد مثله.

وأخرجه أبو يعلى كما في إتحاف المهرة (٣٦٠١/٢٩٥/٤) عن إسحاق بن إبراهيم الهروي مثله.

وأخرجه أبو يعلى كما في إتحاف المهرة (٣٦٠١/٢٩٥/٤) عن أبي معمر مثله.

وأخرجه الطبراني (٦٠٨٧/٢٣٦/٦) من طريق علي بن المديني نحوه.

وأخرجه الطبراني (٦١٨٣/٢٦٨/٦) من طريق سعيد بن عنبسة مثله.

كلهم: (داود العسكري، ومحمد بن الصباح، والحسن بن الصباح، ومحمد بن إسماعيل، وإبراهيم بن

سعيد، وإسحاق بن إبراهيم، وأبو معمر، وعلي بن المديني، وسعيد بن عنبسة) عن سعيد بن محمد الثقفي به.

هذا الحديث إسناده ضعيف؛ لأن مداره على سعيد بن محمد الوراق الثقفي، وهو ضعيف الحديث، قال

يحيى بن معين: "ليس حديثه بشيء" (الدوري، ١٩٧٩: ج ٢: ٢٠٦)، وقال أحمد: "لم يكن بذاك" (المزي، ١٩٨٥: ج ١: ٤٨)، وقال أبو حاتم: "ليس بالقوي" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٤: ٥٩)، وقال النسائي: "ليس بثقة" (النسائي، ١٩٨٥: ج ١: ١٢٨)، وفي إسناده الحديث أيضاً عطية بن عامر الجهني، قال عنه ابن حجر: "مقبول" (العسقلاني، ١٤٢٣: ٦٨١)،

والصواب - والله أعلم - أنه مجهول، فلم أعثر له على جرح ولا تعديل إلا ذكر ابن حبان له في كتابه الثقات

(البستي، ١٩٧٣: ج ٥: ٢٦٢)، وابن حبان رحمه الله يتساهل في توثيق المجاهيل... والله تعالى أعلم.

ثالثاً - حديث أبي جحيفة رضي الله عنه :

أخرجه البزار (٤٢٣٦/١٦٢/١٠)، فقال: "حدثنا الحسن بن عرفة، قال: نا علي بن ثابت عن عمر بن موسى

عن عون بن أبي جحيفة عن أبيه رضي الله عنه قال: (أكلتُ ثريداً وأتيت النبي ﷺ فتجشأتُ عنده، فقال: ((يا أبا جحيفة إن

أطول الناس جوعاً يوم القيامة أكثرهم شبعاً في الدنيا))).

وأخرجه البزار (٤٢٣٧/١٦٢/١٠)، والطبراني (١٢٦/٢٢) من طريق أبي رجاء نحوه.

وأخرجه الطبراني (١٣٢/٢٢)، والحاكم (٧٢٢٠/٢٢٥/٤) من طريق فهد بن عوف عن الفضل بن أبي

الفضل عن علي بن موسى عن علي الأقرم نحوه.

ثلاثتهم: (عون بن أبي جحيفة، وأبو رجاء، وعلي بن الأقرم) عن أبي جحيفة رضي الله عنه.

وهذه الطرق كلها ضعيفة لا ترتقي، فرواية عون بن أبي جحيفة شديدة الضعف؛ لأنها من رواية عمر بن

موسى بن وجيه وهو متروك الحديث ومتهم بالوضع، قال أبو حاتم: "متروك الحديث، ذاهب الحديث، كان يضع

الحديث" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٦: ١٣٣)، وقال النسائي: "متروك الحديث" (النسائي، ١٩٨٥: ١٨٩)، وقال ابن عدي:

"وهو بين الأمر في الضعفاء، وهو في عداد من يضع الحديث متناً وإسناده" (الجرجاني، د-ت)، ج ٦: ٢٣، وقال

البيهقي: "متروك منسوب إلى الوضع" (البيهقي، ٢٠٠٣: ج ١: ٣٤٩).

أما متابعة علي الأقرم فلا ترتقي لأنها من رواية فهد بن عوف وهو متروك الحديث، قال علي بن المديني: "فهد بن عوف أبو ربيعة صاحب أبي عوانة كذاب" (العقيلي، (د-ت): ج ٣: ٢٩٩)، وقال البخاري: "تركه علي وغيره" (البخاري، ١٩٩٨: ج ٢: ٢٤٢)، وقال الفلاس: "متروك الحديث" (الجرجاني، (د-ت)، ج ٤: ١٦٧)، وقال عنه أبو حاتم: "تعرف وتنكر" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٣: ٥٧٠).

أما متابعة أبي رجاء فلا ترقى الرواية؛ لسقط في إسناده، فقد وردت في رواية ابن أبي الدنيا في الجوع (ص ٢٧)، والبيهقي في شعب الإيمان (٥٢٥٤/٤٤٢/٧) عن أبي رجاء عمن حدثه عن أبي جحيفة... والله تعالى أعلم.

رابعاً - حديث أنس رضي الله عنه:

أخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٥٢٦٠/٤٤٦/٧)، فقال: "وأخبرنا أبو عبد الرحمن أنا عمر بن محمد الشعراني ثنا عبد الله بن محمود ثنا محمد بن يحيى القصري ثنا بشر بن إبراهيم الأنصاري ثنا زياد بن أبي حسان، قال: سمعت أنس بن مالك عن النبي ﷺ مثله" أي بمثل حديث ابن عمر - كما مر تخريجه -.

وهذا إسناده شديد الضعف؛ لأن فيه زياد بن أبي حسان متروك الحديث، قال البخاري: "كان شعبة يتكلم فيه لا يتابع في حديثه" (البخاري، ١٩٩٨: ج ٢: ٨٤)، وقال أبو حاتم عنه: "شيخ منكر الحديث، يكتب حديثه ولا يحتج به" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٣: ٥٣٠)، وقال الدارقطني: "متروك" (الذهبي، ١٩٨٥: ج ٢: ٨٨)، وبشر بن إبراهيم الأنصاري متهم بالوضع، قال ابن عدي: "وبشر بن إبراهيم هذا لا أدري كيف عقل من تكلم في الرجال عنه فإني لم أجد لهم فيه كلاماً، وهو بين الضعف جداً ورواياته التي يرويها عن يروي غير محفوظة، وهو عندي ممن يضع الحديث على الثقات" (الجرجاني، (د-ت): ج ٢: ١٦٩)، وعمر بن محمد الشعراني مجهول لم أعثر له على ترجمة... والله تعالى أعلم.

وخلاصة القول في هذا الحديث: أن جميع طرقه وشواهد منكرة لا يمكن أن يرتقي بها هذا الحديث.

وقد تكلم في هذا الحديث جماعة من الأئمة:

قال مهنا: سألت أحمد ويحيى، قلت: حدثني عبد العزيز بن يحيى: ثنا شريك عن علي بن الأقرم عن أبي جحيفة، قال: أكلت خبز شعير بلحم سمين، فلقيت رسول الله ﷺ فتجشأت عنده، فقال رسول الله ﷺ: ((كفّ جُشاءك يا أبا جحيفة؛ فإن أكثركم شعباً اليوم أكثركم جوعاً يوم القيامة)) فقالا: ليس بصحيح. قلت لأحمد: يُروى من غير هذا الوجه؟ قال: كان عمرو بن مرزوق يحدث به عن مالك بن مغول عن علي بن الأقرم عن أبي جحيفة ثم تركه بعد. ثم سألته عنه بعد؟ فقال: ليس بصحيح (المقدسي، ١٩٩٨: ٤٧).

وقال أبو حاتم: "هذا حديث باطل، ولم يبلغني أن عمرو بن مرزوق حدث به قط" (الرازي، ٢٠٠٦: ج ٥: ١٣١)، وقال أبو حاتم أيضاً عن حديث عبد العزيز بن عبد الله عن يحيى البكاء عن ابن عمر الذي سبق تخريجه: "هذا حديث منكر" (الرازي، ٢٠٠٦: ج ٥: ١٩٠)، وقال ابن أبي حاتم في ترجمة عبد العزيز بن عبد الله: "سألت أبي عنه؟ فقال: رازي منكر الحديث، روى عن يحيى البكاء عن ابن عمر عن النبي ﷺ ثلاثة أحاديث أو أربعة منكرة" (الرازي، ١٩٥٢: ج ٥: ٣٨٧)، وضعّف الحديث أيضاً الذهبي (الذهبي، ١٩٨٥: ج ٣: ١٢٤).

ومما يؤيد نكارة الحديث أيضاً، أنه قد ورد في السنة النبوية ما يدل على جواز الأكل إلى حد الشبع، منها ما أخرجه البخاري (٧٠ كتاب الأطعمة، ٦ باب من أكل حتى شبع، ٥٣٨١/٦٩/٧) من طريق إسحاق بن عبد الله بن أبي طلحة، أنه سمع أنس بن مالك، يقول: قال أبو طلحة لأم سليم: لقد سمعت صوت رسول الله ﷺ ضعيفاً، أعرف فيه الجوع، فهل عندك من شيء؟ فأخرجت أقراصاً من شعير، ثم أخرجت خمراً لها، فلفت الخبز ببعضه، ثم دسسته تحت ثوبي، وردتني ببعضه، ثم أرسلتني إلى رسول الله ﷺ، قال: فذهبت به، فوجدت رسول الله ﷺ في المسجد ومعه الناس، فقممت عليهم، فقال لي رسول الله ﷺ: ((أرسلك أبو طلحة؟)) فقلت: نعم، قال: ((بطعام؟)) قال: فقلت: نعم، فقال رسول الله ﷺ لمن معه: ((قوموا)) فانطلق. وانطلقت بين أيديهم، حتى جئت أبا طلحة، فقال أبو طلحة: يا أم سليم، قد جاء رسول الله ﷺ بالناس، وليس عندنا من الطعام ما نطعمهم، فقالت: الله ورسوله أعلم، قال: فانطلق أبو طلحة حتى لقي رسول الله ﷺ، فأقبل أبو طلحة ورسول الله ﷺ حتى دخلا، فقال رسول الله ﷺ: ((هلمي يا أم سليم، ما عندك)) فأتت بذلك الخبز، فأمر به ففت، وعصرت أم سليم عكة لها فأدمته، ثم قال فيه رسول الله ﷺ ما شاء الله أن يقول، ثم قال: ((أئذن لعشرة)) فأذن لهم، فأكلوا حتى شبعوا، ثم خرجوا، ثم قال: ((أئذن لعشرة)) فأذن لهم فأكلوا حتى شبعوا، ثم خرجوا، ثم قال: ((أئذن لعشرة)) فأذن لهم، فأكلوا حتى شبعوا ثم خرجوا، ثم أذن لعشرة فأكل القوم كلهم وشبعوا، والقوم ثمانون رجلاً. وأخرج البخاري أيضاً (٧٠ كتاب الأطعمة، ٦ باب من أكل حتى شبع، ٥٣٨٣/٧٠/٧) من طريق أم المؤمنين عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قالت: توفي النبي ﷺ حين شبعنا من الأسودين: التمر والماء. فهذه الأدلة كلها تدل على جواز الأكل حتى الشبع، فلذلك بَوَّب البخاري لِهَذَيْنِ الحديثين: (باب: من أكل حتى شبع).

الوجه الثاني - أنه على فرض صحة الحديث فسياق دعاء النبي ﷺ لا تدل على فضيلة، قال الذهبي عن هذا التوجيه: "والتأويل ركيك" (الذهبي، ١٩٨٥: ج ٣: ١٢٤).

القول الخامس - أن هذا الحديث ضعيف؛ لأن مداره على أبي حمزة القصاب الواسطي وهو متكلم فيه، وقد تفرد بهذا الحديث عن ابن عباس، وهو رأي الشيخ محمد الأمين الشنقيطي (الشنقيطي، ١٤٢٧: ٣٧) وقد ورد أيضاً اختلاف في رواية الحديث، فبعضهم زاده ((لا أشبع الله بطنه))، وبعضهم لم يزدها:

والإجابة على هذا القول من ثلاثة أوجه:

الوجه الأول - إجماع العلماء على صحة ما رواه مسلم في صحيحه، قال ابن الصلاح: "جميع ما حكم مسلم بصحته من هذا الكتاب فهو مقطوع بصحته، والعلم النظري حاصل بصحته في الأمر نفسه، وهكذا ما حكم البخاري بصحته في كتابه، وذلك لأن الأمة تلقت ذلك بالقبول، سوى من لا يعتد بخلافه ووافقته في الإجماع، والذي نختاره أن تلقي الأمة للخبر المنحط عن درجة التواتر بالقبول يوجب العلم النظري بصدقه... إذا عرفت هذا فما أخذ عليهما من ذلك وقدر فيه معتمد من الحفاظ فهو مستثنى مما ذكرناه لعدم الإجماع على تلقيه بالقبول، وما ذلك إلا في مواضع سننبيه على ما وقع منها في هذا الكتاب" (الشهرزوري، ١٩٨٤: ٨٥).

ولم يذكر الحافظ ابن الصلاح حديث ابن عباس رضي الله عنه: ((لا أشبع الله بطنه)) في كتابه صيانة صحيح مسلم، ولم يذكره أيضاً ابن عمار الشهيد في كتابه علل الأحاديث في كتاب الصحيح لمسلم، ولا الدارقطني في التتبع ولا في العلل، ولم أعثر على أحد من الأئمة المتقدمين ضعف هذا الحديث إلا ما أشار العقيلي في ترجمة أبي حمزة القصاب إلى أنه لا يتابع عليه وسيأتي - بإذن الله - الحديث على ذلك في ترجمة الراوي... والله تعالى أعلم.

الوجه الثاني - الكلام على أبي حمزة القصاب.

هو عمران بن أبي عطاء الأسدي مولاهم، أبو حمزة القصاب الواسطي، أخرج له البخاري في جزء رفع اليدين في الصلاة، ومسلم.

روى عن: أنس بن مالك، وعبد الله بن عباس رضي الله عنهما وغيرهما.

وروى عنه: شعبة بن الحجاج، وهشيم، وأبو عوانة وغيرهم.

اختلف العلماء في حاله:

وثقه ابن نمير (العسقلاني، ١٣٢٧: ٨: ١٣٦)، وروى عنه شعبة بن الحجاج، وشعبة لا يروي إلا عن ثقة عنده.

ووثقه علي بن الجعد (البغوي، ١٩٨٥: ١: ٥٩٢)، وقال يحيى بن معين في رواية ابن أبي خيثمة (الرازي،

١٩٥٢: ٦: ٣٠٢)، ورواية ابن طهمان (ابن طهمان، (د-ت): ٣٣): "ثقة"، وقال في رواية ابن محرز: "ليس به بأس" (ابن محرز، ١٩٨٥: ١: ٩٢).

وقال أحمد: "ليس به بأس، صالح الحديث" (الرازي، ١٩٥٢: ٦: ٣٠٢)، وذكره ابن حبان في الثقات

(البستي، ١٩٧٢: ٥: ٢١٨)، وقال: "من متقني أهلها - أي: أهل البصرة -" (البستي، ١٩٩٣: ٥: ٣٣)، وكلام ابن

حبان رحمه الله يدل على معرفته بالراوي، ووثق أبو حمزة أيضاً: ابن شاهين (ابن شاهين، ١٩٨٤: ١٧٧)، وعدّه

الدارقطني في كتابه (ذكر أسماء التابعين ومن بعدهم ممن صحت روايته عن الثقات عند البخاري ومسلم) (الدارقطني، ١٩٨٥: ٢: ١٨٧).

وقال الذهبي: "قليل الحديث، صدوق" (الذهبي، ١٩٨٥: ٥: ٣٨٧).

وقال ابن حجر: "صدوق له أو هام" (العسقلاني، ١٤٢٣: ٧٥١).

وقال أبو حاتم (الرازي، ١٩٥٢: ٦: ٣٠٢)، والنسائي (المزي، ١٩٨٣: ٢٢: ٣٤٣): "ليس بقوي".

وقال أبو داود: "ليس بذاك، هو ضعيف الحديث" (الذهبي، ١٩٩٥: ٣: ٢٣٩).

وقال أبو زرعة: "لين" (البرذعي، ١٤٠٩: ٣: ٨٢٠).

وقال العقيلي: "لا يتابع على حديثه ولا يعرف إلا به" (العقيلي، (د-ت): ٣: ٢٩٩).

والراجح في حاله - والله تعالى أعلم - أنه صدوق حسن الحديث؛ لتعديل جماعة من الأئمة له، وقد روى عنه

شعبة بن الحجاج، وشعبة رحمه الله لا يروي إلا عن ثقة عنده مع تشدده في الحكم على الرجال، وقد أخرج له مسلم

في صحيحه فأكسبه التوثيق الضمني، وروى عنه أئمة كبار كالثوري، وأبي عوانة، وهشيم، ويونس بن عبيد.

أما قول أبي حاتم والنسائي عنه، فمرادهما أن حديثه ليس في الدرجة العالية من الصحة، بدليل تعديل جماعة من الأئمة له، قال الذهبي: "وهذا النسائي قد قال في عدة: (ليس بالقوي) ويُخرج لهم في كتابه. قال: قولنا: (ليس بالقوي) ليس بجرح مُفسد... وبالإستقراء إذا قال أبو حاتم: (ليس بالقوي) يُريد بها: أن هذا الشيخ لم يبلغ درجة القوي الثبت" (الذهبي: ١٤٠٥، ٨٢-٨٣).

أما قول أبي داود، وأبي زرعة فقد خالفا أكثر العلماء... والله تعالى أعلم.

أما قول العقيلي، فلا يعتبر قوله جرح إلا إذا كثر من الراوي رواية المناكير ومخالفة الثقات، قال ابن حجر بعد أن نقل قول العقيلي في أحد الرواة: "وقال العقيلي: لا يُتابع في حديثه، وتعقب ذلك أبو الحسن بن القطان بأن ذلك لا يضره إلا إذا كثر منه رواية المناكير ومخالفة الثقات. وهو كما قال" (العسقلاني: ١٣٧٩، ج: ١: ٣٩٤).

قال الألباني: "وهذا إسناد صحيح رجاله كلهم ثقات رجال مسلم، وفي أبي حمزة القصاب، واسمه: عمران بن أبي عطاء كلام من بعضهم لا يضره، فقد وثقه جماعة من الأئمة، منهم: أحمد، وابن معين وغيرهما، ومن ضعفه لم يبين السبب، فهو جرح مبهم غير مقبول، وكأنه لذلك احتج به مسلم، وأخرج له هذا الحديث في صحيحه" (الألباني، ١٩٩٥: ج: ١: ١٦٤).

الوجه الثالث - أما الاختلاف في رواية الحديث بعضهم زاد ((لا أشبع الله بطنه)) وبعضهم لم يزيدها، فالراجع - والله تعالى أعلم - قبول الزيادة؛ لأنها زيادة من ثقات - كما مر في تخريج الحديث -.

القول الخامس - عاقب النبي ﷺ معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بالدعاء عليه لتأخره إذ ناداه ولم يجب (النووي، ١٩٢٩: ج: ١: ١٥٦)، لكن فعله لا يخرج من شرف الصحة، وحسناته مغمورة في بحر سيئاته، فقد خالف قليل من الصحابة بعضاً من أوامره ﷺ، فبعضهم ارتكب كبيرة وأقام عليه النبي ﷺ الحد، وبعضهم عجل الله عقوبته في الدنيا، ونظير ذلك ما أخرجه البخاري (٧٨ كتاب الأدب، ١٠٧ باب اسم حزن، ٦١٩٠/٤٣/٨) من طريق عبد الحميد بن جُبَيْر قال: جلست إلى سعيد بن المسيب، فحدثني أن جده حزناً قدم النبي ﷺ فقال: ((ما اسمك؟)) قال: حزن، قال: ((بل أنت سهل)) قال: ما أنا بمغير اسماً سمانيه أبي. قال ابن المسيب: فما زالت فينا الحزونة بعد.

واعترض على ذلك: لا يوجد في الحديث دلالة على أن ابن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - وقد كان طفلاً في ذلك الوقت - قد أخبر معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بأن النبي ﷺ يُريده، بل ظاهر الحديث أن ابن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ شاهده يأكل، فعاد للنبي ﷺ ليخبره (الشنقيطي، ١٤٢٧: ٣٨).

وأجيب عن الاعتراض: بأنه قد ورد في بعض طرق الحديث أن ابن عباس قال: أجب رسول الله ﷺ كما مر في تخريج الحديث.

والراجع - والله تعالى أعلم - هو القول الخامس؛ ويؤيده ظاهر الحديث، وقد استجيب دعوة النبي ﷺ على معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كما ورد في سيرته، والصحابة بشر غير معصومين من الخطأ، وعليه فلا يعد هذا الحديث طعناً في معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، فلم يتوعد النبي ﷺ معاوية رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بالنار، أو حكم عليه بالنفاق، وقد يكون فهم من أمر النبي ﷺ له أنه على التراخي وليس على الفور... والله تعالى أعلم.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "معاوية ثبت بالتواتر أنه أمره النبي ﷺ كما أمر غيره، وجاهد معه، وكان أميناً عنده يكتب له الوحي، وما اتهمه النبي ﷺ في كتابة الوحي. وولاه عمر بن الخطاب الذي كان من أخبر الناس بالرجال وقد ضرب الله الحق على لسانه وقلبه، ولم يتهمه في ولايته، وقد ولى رسول الله ﷺ أباه أبا سفيان إلى أن مات النبي ﷺ وهو على ولايته، فمعاوية خير من أبيه وأحسن إسلاماً من أبيه باتفاق المسلمين، وإذا كان النبي ﷺ ولى أباه فلأن تجوز ولايته بطريق الأولى والأحرى، ولم يكن من أهل الردة قط، ولا نسبه أحد من أهل العلم إلى الردة، فالذين ينسبون هؤلاء إلى الردة هم الذين ينسبون أبا بكر، وعمر، وعثمان، وعامة أهل بدر، وأهل بيعة الرضوان، وغيرهم من السابقين الأولين من المهاجرين والأنصار، والذين اتبعوهم بإحسان إلى ما لا يليق بهم" (ابن قاسم، ٢٠٠٤: ج٤: ٤٧٢).

الخاتمة

الحمد لله وأشكره سبحانه على ما من عليّ بفضلله وعونه على إتمام هذا البحث، فقد توصلت من خلال هذا البحث إلى النتائج الآتية:

أولاً: عرف مشكل الحديث بعدة تعريفات ولعل من أجمعها: الحديث المرفوع الذي التبس فخفي معناه، أو أوهم محالاً، أو عارض أمراً قطعياً، أو حديثاً، أو مقصداً فأكثر من مقاصد الشرع، أو قياساً صحيحاً.

ثانياً: ثبوت حديث ابن عباس رضي الله عنهما، وثبوت زيادة ((لا أشبع الله بطنه)).

ثالثاً: الراجح من أقوال العلماء في توجيه الحديث أن معاوية رضي الله عنه خالف أمر النبي ﷺ، إذ دعا عليه، وليس معاوية رضي الله عنه معصوماً من الخطأ.

رابعاً: لم يثبت في حديث ((أطول الناس جوعاً يوم القيامة أكثرهم شبعاً في الدنيا)) شيء.

سبحانك اللهم وبحمدك، أشهد أن لا إله إلا أنت، أستغفرك وأتوب إليك، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آل وصحبه أجمعين.

المراجع

المراجع العربية

- ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبد الله (١٩٩٠). إصلاح المال، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، الطبعة الأولى، ٣١٠.
- _____ (١٩٩٧). الجوع، دار ابن حزم، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ٢٦-٢٧.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (١٤١١هـ). درء تعارض العقل والنقل، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الثانية (١)، ٦.
- ابن شاهين، عمر بن شاهين (١٩٨٤). تاريخ أسماء الثقات، الدار السلفية، الكويت، الطبعة الأولى، ١٧٧.
- ابن عبد الهادي، يوسف بن المبرد (١٩٩٢). بحر الدم فيمن تكلم فيه الإمام أحمد بمدح أو ذم، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٦٥.
- ابن عساكر، علي بن الحسن (١٩٩٥). تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من واردتها وأهلها، دار الفكر، (٥٩)، ٣٣.
- ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد، محمد بن عبد الرحمن (٢٠٠٤). مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، (٤)، ٤٧٢.
- ابن محرز، أحمد بن محمد بن القاسم (١٩٨٥). معرفة الرجال عن يحيى بن معين وفيه عن علي بن المديني وأبي بكر ابن شيبه ومحمد بن عبد الله بن نمير وغيرهم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، (١)، ٩٢.
- ابن بطال، علي بن خلف (٢٠٠٣). شرح صحيح البخاري، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، (١)، ٢١١.
- ابن طهمان، يزيد بن الهيثم (د-ت). من كلام أبي زكريا يحيى بن معين في الرجال، دار المأمون للتراث، (١)، ٢١١، ٣٩٧، (٣).
- الآجري، محمد بن الحسين (١٩٩٦). الشريعة، مؤسسة قرطبة، الطبعة الأولى، (٣)، ٥١٠.
- الأزهري، محمد بن أحمد (د-ت). تهذيب اللغة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، (١)، ١٤٥ (٥) ١٨٨.
- الألباني، محمد ناصر الدين (١٩٩٥). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف، الرياض، (١)، ١٦٤.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٩٨). التاريخ الأوسط، دار الصميعي، الطبعة الأولى، (٢)، ٨٤-٢٤٢.
- _____ (٢٠٠١). التاريخ الكبير، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (٤) ٢٠٤.
- _____ (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، دار طوق النجاة، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، وهي نسخة مصورة من المطبعة الأميرية ببولاق، (١)، ٣٨ (٢)، ١٨٢، (٧)، ٦٩-٧٠ (٨)، ٤٣.

- البرذعي، سعيد بن عمرو (١٤٠٩هـ). كتابه الضعفاء وأجوبته على أسئلة البرذعي، مكتبة ابن القيم للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، (٣)، ٨٢٠.
- البزار، أحمد بن عمر (١٩٨٨). البحر الزخار المعروف بمسند البزار، مؤسسة علوم القرآن بيروت ومكتبة العلوم والحكم المدينة المنورة، الطبعة الأولى، (٦)، ٤٦١ (١٠)، ١٦٢.
- البستي، محمد بن حبان (١٩٧٣). الثقات، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن - الهند، الطبعة الأولى، (٥)، ٢١٨-٢٦٢ (٧)، ٥٨٧.
- _____ (١٩٩٣). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، للأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، (٥)، ١٧٧.
- _____ (١٩٩٥). مشاهير علماء الأمصار، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ٨٥.
- البغدادي، أحمد بن علي الخطيب (٢٠٠١). تاريخ مدينة السلام وأخبار محدثيها وذكر قضاة العلماء من غير أهلها وواديها، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، (١٠)، ٣٦-٣٥٨.
- البغوي، عبد الله بن محمد (١٩٨٥). مسند ابن الجعد، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى، (١)، ٥٩٢.
- البلاذري، أحمد بن يحيى (١٩٩٦). جمل من أنساب الأشراف، دار الفكر - بيروت، الطبعة الأولى، (٥)، ١٢٦.
- البیهقي، أحمد بن الحسين (١٩٨٨). دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (٦)، ٢٤٢.
- _____ (١٩٩١). معرفة السنن والآثار ودار الوعي حلب والقاهرة ودار الوفاء المنصورة والقاهرة، الطبعة الأولى، (٦)، ١٩.
- _____ (٢٠٠٣). الجامع لشعب الإيمان، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، (١)، ٣٤٩.
- _____ (٢٠٠٣). السنن الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الثالثة (٧)، ٤٤٦.
- الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٩٦). الجامع الكبير، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، (٤)، ٢٦٠-٣٦٢.
- الجرجاني، عبد الله بن عدي (د-ت). الكامل في ضعفاء الرجال، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، (٢)، ١٦٩ (٤)، ١٦٧-٢٧٨ (٦)، ٢٣ (٩)، ١٥.
- الجزري، المبارك بن محمد ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، (١)، ١٨٤.
- الجزري، علي بن محمد بن الأثير (د-ت). أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، (٤)، ٤٣٣.
- الحمزي، إبراهيم بن يوسف (٢٠١٢). مطالع الأنوار على صحاح الآثار، دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، الطبعة الأولى، (٢)، ٥٣-٢٧٦.
- الخطابي، حمد بن محمد (١٩٣٢). معالم السنن، المطبعة العلمية، حلب - سوريا، الطبعة الأولى، (١)، ٦٨.

- الخليلي، خليل بن عبدالله (١٩٨٩). الإرشاد في معرفة علماء الحديث (من تجزئة السلفي)، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، (٣) ٨٩٢.
- خياط، أسامة بن عبد الله (١٤٢١هـ). مختلف الحديث بين المحدثين والأصوليين والفقهاء دراسة حديثة أصولية فقهية تحليلية، دار الفضيلة للنشر والتوزيع الرياض، الطبعة الأولى، ٣٢.
- الدارقطني، علي بن عمر (١٩٨٥). الإلزامات والتتبع، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية.
- _____ (١٩٨٥). ذكر أسماء التابعين ومن بعدهم ممن صحت روايته عن الثقات عند البخاري ومسلم، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (٢)، ١٨٧.
- الدوري، عباس (١٩٧٩). تاريخ يحيى بن معين، الناشر: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف، الطبعة الأولى، (٢)، ٢٠٦.
- الذهبي، محمد بن أحمد (١٩٨٥). سير أعلام النبلاء مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، (٢)، ٨٨ (٣)، ٢٣٩-١٢٤ (٥)، ٣٨٧.
- _____ (١٤٠٥هـ). الموقظة في علم مصطلح الحديث، دار البشائر الإسلامية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (٨٢) (٨٣).
- _____ (١٩٩٢). الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، دار القبة للثقافة الإسلامية، جدة، الطبعة الأولى، (٢)، ٣٤٩.
- _____ (١٩٩٥). ميزان الاعتدال في نقد الرجال، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى (٣)، ٢٣٩.
- الرازي، عبد الرحمن ابن أبي حاتم (١٩٥٢). الجرح والتعديل، الناشر: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، نسخة مصورة من طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن - الهند، الطبعة الأولى، (٢)، ٣٠٣ (٣)، ١٦٦ (٤)، ٥٩-٣٧٠ (٦)، ١٣٣-٥٧٠ (٨)، ١٣٦-٤٧٧ (٩)، ٤٠-١١٥.
- _____ (٢٠٠٦). العلل، الطبعة الأولى، (٥)، ١٣١-٣٨٧.
- الزمخشري، محمود بن عمر، أساس البلاغة (١٩٩٨). دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (١)، ١١١.
- الزهري، محمد بن سعد، الطبقات الكبير، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، (٦)، ١٥ (٩)، ٣٠٧-٣١٥.
- السجستاني، سليمان بن الأشعث، (١٩٩٧). سؤالات أبي عبيد الآجري لأبي داود، مؤسسة الريان، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (١)، ٤٣٨.
- الشنقيطي، محمد الأمين، الأحاديث النبوية في فضائل معاوية بن أبي سفيان رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، دار الضياء، الطبعة الأولى، ٣٧-٣٨.
- الشهرزوري، عبد الرحمن بن عثمان ابن الصلاح (١٩٨٤). صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط وحمايته من الإسقاط والسقط، دار العرب الإسلامي، ٨٥.

- الشهيد، ابن عمار (١٩٩١). علل الأحاديث في كتاب الصحيح لمسلم بن الحجاج، دار الهجرة، الطبعة الأولى.
- الشييباني، أحمد بن حنبل (١٩٩٥). المسند، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، (٤)، ٣٩٧-٥٠، (٥)، ٢١٧.
- الشييباني، يحيى بن هبيرة (١٤١٧هـ). الإفصاح عن معاني الصحاح، دار الوطن، (٣)، ٢٥٩-٢٦٠.
- الطبراني، سليمان بن أحمد (١٩٨٣). المعجم الكبير، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، الطبعة الثانية، (٦)، ٢٣٦-٢٦٨، (٢٢)، ١٢٦-١٣٢.
- الطبراني، سليمان بن أحمد (١٩٩٥). المعجم الأوسط، دار الحرمين، (٤)، ٢٤٩.
- الطيالسي، سليمان بن داود (١٩٩٩). المسند، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، (٤)، ٤٦٤-٤٦٥.
- عتر، نور الدين، (١٤٠٨هـ). منهج النقد في علوم الحديث، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، سوريا - دمشق، ٣٣٧.
- العجمي، أحمد بن إبراهيم بن خليل (١٤١٧هـ). كنوز الذهب في تاريخ حلب، دار القلم، حلب، الطبعة الأولى، (١)، ١٢٣.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (١٣٢٧هـ). تهذيب التهذيب، دار صادر، بيروت - لبنان، نسخة مصورة من طبعة مجلس دائرة المعارف النظامية، حيدر أباد الدكن - الهند، الطبعة الأولى، (٨)، ١٣٦، (١١)، ١٢٠.
- _____ (١٤٠٧هـ). هدي الساري، المكتبة السلفية ومطابعها، القاهرة - مصر، الطبعة الثالثة، ٣٩٦.
- _____ (١٤١٥هـ). إتحاف المهرة بالفوائد المبتكرة من أطراف العشرة، من مطبوعات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (٤)، ٢٩٥.
- _____ (١٤٢٣هـ). تقريب التهذيب، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ٦١٣-١٠٣٦.
- _____ (٢٠٠٨). الإصابة في تمييز الصحابة، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، الطبعة الأولى، (١٠)، ٢٢٧.
- العقيلي، عمر بن أحمد (د-ت). بغية الطلب في تاريخ حلب، دار الفكر.
- العقيلي، محمد بن عمرو، الضعفاء الكبير، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (٣) ٢٩٩.
- القرشي، إسماعيل بن عمر بن كثير (١٩٩٧). البداية والنهاية، دار هجر، الطبعة الأولى، (١١)، ٤٠٢.
- القزويني، محمد بن يزيد بن ماجه (١٩٩٨). السنن، دار الجيل - بيروت، الطبعة الأولى، (٥)، ٦٢-٤٧١.
- المازري، محمد بن علي (١٩٨٨). المعلم بفوائد مسلم، الدار التونسية للنشر، الطبعة الثانية، (١)، ٣٧٣.
- المرسي، علي بن إسماعيل بن سيده (٢٠٠٠). المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، (٦)، ٧٩٥.
- المزي، يوسف بن عبد الرحمن (١٩٨٣). تهذيب الكمال في أسماء الرجال، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، (١١)، ٤٨-٤٠٧، (١٨)، ١٦٤، (٢٢)، ٣٤٣، (٢٨)، ١٧٦.

- المقدسي، موفق الدين بن قدامة (١٩٩٨). المنتخب من العلل للخلال، دار الراية، الطبعة الأولى، ٤٧.
- النسائي، أحمد بن شعيب (١٩٨٥). الضعفاء والمتروكون، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٢٨-١٨٩.
- النووي، يحيى بن شرف (١٩٢٩). شرح صحيح مسلم، المطبعة المصرية بالأزهر، الطبعة الأولى، (٨)، ١٥٤ (١٦)، ١٥٦-١٥٢.
- النيسابوري، أبو عبد الله الحاكم (١٩٩٧). المستدرك على الصحيحين، دار الحرمين للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، (٤)، ٢٢٥.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج (٢٠٠٦). المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، دار طيبة، الطبعة الأولى، (١)، ١٥-٥٥٢ (٢)، ١٢٠٦-١٢٠٧.
- الهرري، محمد الأمين (٢٠٠٩). الكوكب الوهاج والروض البهّاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار المنهاج - دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، (٢٤)، ٤١٠.
- الهيثمي، نور الدين (١٩٨٥). ترتيب معرفة الثقات من رجال أهل العلم والحديث ومن الضعفاء وذكر مذاهبهم وأخبارهم، مكتبة الدار، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، (١)، ٤٢٧ (٢)، ٣٣٤.
- اليحصبي، عياض بن موسى (١٩٩٨). إكمال المعلم بفوائد مسلم، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة - مصر، الطبعة الأولى، (٨)، ٧٥.
- _____ (د-ت). مشارق الأنوار على صحاح الآثار، دار التراث، القاهرة.

التشكيل البلاغي في قصيدة "نعمة الألم" للشاعر أحمد رامي

محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوي

أستاذ البلاغة والنقد المساعد - قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة جازان

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٠/٣/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٤/٣/١٤٤١هـ)

التشكيل البلاغي في قصيدة "نعمة الألم" للشاعر أحمد رامي

محمد أبو العلا الحمزاوي

أستاذ البلاغة والنقد المساعد - قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة جازان

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هذا البحث محاولة لاستجلاء التجربة الشعرية وأبعادها في قصيدة "نعمة الألم" للشاعر أحمد رامي، وبيان كيف أسهمت الفنون البلاغية في تشكيل الفكرة، وعبرت عن الانزياحات النفسية والشعورية عند كاتب النص، فهي دراسة لدور البلاغة في تشكيل وإنتاج النص لإدراك الأبعاد الجمالية والدلالية للقصيدة، كما أنها دراسة تتجه لدراسة الفنون البلاغية التي استدعاها الشاعر للتعبير عن تجربته وعاطفته ومعاناته بحيث تطرح تساؤلاً عن سر تشكيل المعنى بها دون غيرها من الفنون الأخرى. يحرض البحث على هذه التساؤلات للإجابة عن دور البلاغة وديناميتها في التعبير عن التجربة والمعاناة عند كاتب النص لنخلص إلى مدى وفائها بالتعبير عن الفكرة، وهو ما يستدعي تدخل القارئ ليعيش في جو النص ليخلق مع الشاعر في خياله ومعاناته.

الكلمات المفتاحية: تجربة، عنوان القصيدة، العاطفة، الموسيقى، التشكيل البلاغي، التصوير.

The Rhetorical Formation and Its Dimensions of The Grace of Pain: A Poem by Ahmed Rami

Mohammed Abo Al-ala Abo-ala Al-hamzawy

Assistant Professor of Rhetoric and Criticism - Arabic Language and Literature Department
College of Arts and Social Sciences - Jazan University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This paper is an attempt to explore the poetic experience and its dimensions in the poem, "The Grace of Pain", by Ahmad Ram. It is a study of the role of rhetoric in the formation and production of text in order to recognize the aesthetic and semantic dimensions of the poem. Moreover, it aims to investigate the rhetorical techniques used by the poet to express his experience, emotion and suffering, so as to question the secret of using these particular rhetorical arts in the formation of meaning.

The study aims to investigate the role of rhetoric and its dynamics in expressing the experiences and suffering of the author of the text to determine the extent to which it fulfills the expression of the idea. This requires the reader to experience the rhetorical mode of the text, and accompanies the poet in his imagery and suffering.

Keywords: experience, title of the poem, emotion, music, rhetoric formation, imagery.

مقدمة:

الحمد لله حمداً يواي في نعمه، ويكافئ مزيده، وأصلي وأسلم على خير البرية، محمد بن عبد الله أفصح خلق الله بياناً، وأصدقهم جناناً.

وبعد

فإن مما ينبغي عند دراسة النصوص الأدبية - وخاصة الشعرية منها - أن نعيش في جو التجربة، ونخوض في غمارها وأعماقها لنكشف عن العوامل التي أسهمت في إنتاج هذا النص، ونخلق مع الشاعر في فضاء خياله وفكره، لنلمح صدق العاطفة، ومدى قدرة الشاعر على التعبير عن عمق هذه التجربة، كما نتلمس الجو العام للنص، ومدى التثامه في خيال الشاعر، ومدى قدرته على التعبير عن فكرته.

ولكي تتم هذه العملية لابد من النظر في التشكيل البلاغي للنص، والفنون البلاغية التي استدعاها الشاعر إلى عمله الأدبي، واحتشد في الاعتماد عليها لتكشف عن تجربته، ودراسة هذه الفنون البلاغية التي أسهمت في تشكيل وبناء هذه التجربة الشعرية دراسة تتجه لبيان أثرها الجمالي في التعبير عن الفكرة، وكيف رسمت هذه الفنون البلاغية ملامح النفس عند الشاعر.

ودراسة هذا التشكيل البلاغي ليست دراسة نظرية بلاغية بمعناها الاصطلاحي الضيق، بل هي دراسة لهذه الأشكال البلاغية كعناصر أسهمت في إنتاج هذا النص فنياً، وأثرها الجمالي والتعبيري في الكشف عن معاناة الشاعر وتجربته، هي دراسة تمثل قدرة هذه الأشكال البلاغية على التعبير عن الانزياحات النفسية والفكرية عند الشاعر.

"فالأشكال البلاغية في النظر البلاغي الحديث هي انزياحات عن اللغة المألوفة، وهي تتطلب تدخل القارئ لإدراك أبعادها الجمالية والدلالية؛ لأنها حين تندغم في النص تجعل منه لغة ثانية تضع الاضطراب في يقينيات اللغة، وتحررها من المعنى المعجمي؛ وهي لغة لا تبدو للنقل والتوصيل بقدر ما تبدو للتحريض والتساؤل؛" إذ تهدف إلى "أداء وظائف جمالية، ووضعها بهذا النمط في النص هو عملية التشفير ذاتها". وبهذا تعمل الأشكال البلاغية على جذب القارئ بعيداً عن الشفر العادية بحيث يوضع في مكان يستطيع منه "تأمل القواعد النحوية والمنطقية" وهو ما يطلق عليه البلاغيون الجدد "التوتر الديناميكي" لدى متلقي الشكل البلاغي" (اللحام، ٢٠١٧: ٩٢)

والتراث البلاغي حقيقة لم يغفل دراسة الأشكال البلاغية ودورها في النص بوصفها أدوات تعبيرية ترقى بلغة الخطاب في أعلى درجات الفصاحة

ومن البلاغيين الذين تمثلوا هذا الجانب بوضوح عبد القاهر الجرجاني في كتابيه "دلائل الإعجاز"، و"أسرار البلاغة"، فلقد مثلت الأشكال البلاغية ميداناً فسيحاً في تطبيقه لنظرية النظم، ودرسها ضمن مصطلح "معنى المعنى" "حيث تعقل من اللفظ معنى، ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر" (الجرجاني، ٢٠٠٤: ٢٦٣) فهو يقصد به الدلالات غير المباشرة المستوحاة من تلك الأشكال، كالاستعارة، والكناية، والتمثيل" (اللحام، ٢٠١٧: ٩٣)

ومنهج الدراسة يتمثل في بيان الدور الجمالي والفني للأشكال البلاغية في القصيدة موضع البحث، وستحاول الكشف عن أبعاد التجربة الشعرية في هذا النص، وما فيه من صراع للأفكار عند الشاعر، وكيف أسهمت الأشكال البلاغية التي استدعاها الشاعر إلى النص في رسم تجربته وتصوير معاناته، وجعلت المتلقي/القارئ يلتحم مع المبدع في تجربته، ويطلق لنفسه العنان أن يعيش معه في معاناته لينتهي إلى الكشف عن الفكرة العامة، وقيمتها وأثرها في نفسه، وسوف تسير الدراسة في الكشف عن التشكيل البلاغي مع القصيدة في بنائها وتطورها باعتبارها وحدة شعورية واحدة، وفكرة متكاملة عند الشاعر؛ وذلك لكي تكون دراسة الأشكال البلاغية التي بنى منها الشاعر تجربته منسجمة مع الفكرة، ولنعيش في جوها وتطورها خطوة بخطوة، فلا تكون دراسة فنون البلاغة وصورها منعزلة عن النص، بل تسير معه في كل مرحلة من مراحلها.

وبعد دراسة أثر هذه الأشكال البلاغية في التعبير عن فكرة الشاعر أثناء تحليل النص، تأتي دراسة أخرى في نهاية هذا التحليل لتعزز الكشف عن هذه الأشكال البلاغية، وتسجل حصراً لها ولدورها في الفكرة والجو العام، وأثرها في التعبير عن التجربة دون غيرها من الأشكال البلاغية الأخرى.

ولقد اتجه البحث إلى اختيار قصيدة من قصائد "شاعر الشباب" أحمد رامي، وهي قصيدة "نعمة الألم"، ولكن قبل أن نخوض غمار القصيدة، ونحلق مع الشاعر في تجربته وخياله أشير إلى خطة البحث حيث يتضمن البحث مقدمة، وتمهيداً، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس.

أما المقدمة: ففيها منهج البحث وخطته، والتمهيد فيه ترجمة للشاعر نتلمس من خلالها خيوطاً عن حياته، وبيئته تساعدنا في الكشف عن تجربته وأبعادها. فالناحية التاريخية وإن كانت خارج ميدان النص في دراستنا هنا، لكنها تلعب دوراً كبيراً في رسم ملامح التجربة الشعرية، وهذا الجانب وإن كان خارجاً عن دراسة التشكيل البلاغي للقصيدة إلا أنه يستأنس به في الكشف عن ملامح المعاناة؛ لأن كاتب السطور يرى أن في داخل كل تجربة ترجمة للشاعر إن جاز التعبير!!

وأما المبحث الأول - فيتناول بالدراسة دراسة التشكيل البلاغي تبعاً لترتيب القصيدة ووحدتها بداية من عنوانها ومطلعها إلى خاتمتها، وسيسير البحث في دراسة الأشكال والفنون البلاغية حسب حضورها في النص واستدعاء الشاعر لها وفق ترتيب القصيدة بما ينسجم مع فكرة الشاعر.

وأما المبحث الثاني - فيتناول بالدراسة ملامح التشكيل البلاغي وأبعاده، وهذا الفصل يركز على الخطوط العريضة للتشكيل البلاغي وأبرز معالمه في القصيدة، كالتنوع في الصور والأخيلة، والموسيقى الداخلية والخارجية، ووحدة الشعور والعاطفة... وبعد ذلك تأتي الخاتمة متضمنة أهم النتائج.

نمهيده :

التعريف بالشاعر :

شاعر الشباب (رامي، ٢٠٠٠: ١٥) أحمد محمد رامي حسن عثمان من أصل شركسي، كان أبوه شغوفاً بالفن يجتمع إليه أهل الفن والطرب؛ فجده لأبيه الأمير لاي الشركسي حسين بك الكريتلي.

ولد الشاعر عام (١٨٩٢م) في حي السيدة زينب بالقاهرة، ودرس في المدرسة الابتدائية المحمدية بحي السيوفية بالقاهرة، والتحق بشعبة الآداب في المرحلة الثانوية بعد أن أحس بميل نحو الأدب والشعر خاصة، وحصل على شهادة البكالوريا سنة (١٩١١م)، وانتقل بعدها إلى مدرسة المعلمين العليا، وأثناء دراسته فيها أتقن الإنجليزية فساعدته على قراءة "رباعيات الخيام" في نسختها الإنجليزية، ثم حصل على إجازة التدريس من مدرسة المعلمين العليا فيها عام (١٩١٤م).

عمل رامي بعد تخرجه مدرساً للغة الإنجليزية بمدرسة القاهرة، وكان من زملائه المدرسين في تلك المدرسة: الشاعر أحمد زكي أبو شادي، والأديب محمد فريد أبو حديد، وعين أميناً لمكتبة مدرسة المعلمين العليا، وهو ما اعتبره فرصة لإشباع نهمه في القراءة وحب المعرفة. وبعد ذلك سافر إلى باريس في بعثة من أجل تعلم نظم الوثائق والمكتبات واللغات الشرقية وحصل على شهادة في المكتبات والوثائق من جامعة السوربون، ودرس في فرنسا اللغة الفارسية في معهد اللغات الشرقية وقام بترجمة "رباعيات عمر الخيام" وغيرها إلى العربية حتى لقب "عمر الخيام المصري"، وبعد ذلك عين أمين مكتبة دار الكتب المصرية، كما حصل على التقنيات الحديثة في فرنسا في تنظيم دار الكتب ثم عمل أمين مكتبة في عصبة الأمم وعاد إلى مصر عام (١٩٥٤م)، وعين مستشاراً للإذاعة المصرية، وعمل في الإذاعة ثلاث سنوات، ثم عين نائباً لرئيس دار الكتب المصرية (رامي، ٢٠٠٠: ٢٧).

كان شاعرنا مولعاً ولعاً شديداً بالأدب وفنونه، وحفظ في المرحلة الثانوية كتاب "مسامرة الحبيب في الغزل والنسيب"، كما حفظ مختارات من شعر العشاق والغزلين، وفي سنة (١٩١٠م) نشرت له مجلة "الرواية الجديدة" أولى قصائده.

ولقد ارتبط رامي بعلاقة وثيقة مع الشاعر العراقي عبد الرحمن الكاظمي فكان يزوره كثيراً في منزله بالقاهرة، وتعلم على يديه الكثير من فنون الشعر، كما اتصل بكبار الأدباء والشعراء في تلك المرحلة، من أمثال: أحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، ومطران خليل مطران. ولقد كان حريصاً على تطوير نفسه وموهبته، فكان يحضر المجالس والمنتديات الأدبية، وبعد أن نشر قصيدته في مجلة "الرواية الجديدة" توالى أعماله الشعرية فقدم قصائد بألفاظ سهلة مفعمة بالمعاني والأحاسيس.

أما عن شعره:

فشعره من الشعر العذب الذي هذبت معانيه وألفاظه، وتنوعت صورته وأخيلته، ولقد اخترق الحياة الأدبية عام (١٩١٨م) فأصدر ديوانه الأول الذي كان مختلفاً تماماً عن الأسلوب الشعري السائد في ذلك الوقت الذي سيطر عليه كل من المدرستين الشعريتين الحديثة والقديمة، وأعقب ديوانه الأول بديوانين آخرين في عام (١٩٢٣م). وعلى الرغم من أن شعر رامي قد بدأ بالفصحى إلا أنه انتقل للعامية بعد ذلك، ولكنها كانت عامية راقية استطاع من خلالها إبداع صور راقية لم تعهدها العامية المصرية قبل ذلك، ولكن عاد أحمد رامي إلى شعر الفصحى في سنوات عمره الأخيرة بعد أن توقف عن كتابة شعر الأغاني. وقد مارس أحمد رامي ثلاثة أنواع من الأدب هي: الشعر الوجداني، والعاطفي، والوطني، ثم أدب المسرح، فلقد زود أحمد رامي المسرح المصري بذخيرة

ضخمة تبلغ نحو خمس عشرة مسرحية مترجمة عن شكسبير. كما أن الشاعر أحمد رامي يعد شاعر الرومانسية والحب والهيام، وحبّه حب عذري؛ ولذلك تتميز ألفاظه بالعفة والتعفف؛ حيث تخلو أشعاره من أشعار المدح والهجاء ولم يتاجر شاعرنا بفنه، فلقد كتب الأغنية ولكنه لم يبيعها. بل استطاع أن ينهض بالأغنية بعيداً عن الإسفاف الذي عرفه هذا الفن بعد ذلك ولقد اشتهر بشعره الرومانسي باللغة العربية واللهجة العامية، وهو أكثر الشعراء شهرة لدى العامة لارتباط اسمه بعشرات الأشعار الغنائية الشهيرة التي تغنت بها أم كلثوم؛ حيث شكلت روائع لا زالت محفورة في وجدان الشعب العربي إلى الآن، ولقد ظلت العلاقة بينهما قائمة لمدة خمسين سنة إلى أن توفيت أم كلثوم في عام (١٩٧٥م) (رامي، ٢٠٠٠: ٢٧)

هذا ويختلف النقاد حول تأثير كتابة الأغاني على شاعرية أحمد رامي، فبينما يرى الشاعر صالح جودت أن إغراق رامي في حب أم كلثوم قد أثر على شاعريته حيث يقول: "لو أن رامي لم يتجه إلى الأغاني، ولم يعرف أم كلثوم ويكلف لها هذا الكلف كله، لكان شاعر هذا الجيل بغير منازع، وتوالت دواوينه تغمر المكتبة العربية بنفحات تطفئ على الكثير من نتاج الخالدين". لكن هناك من يختلف معه في ذلك فيرى أن شعر رامي بعدما أحب أم كلثوم أصبح أجد ديباجة وأرق نسجاً، وأحفل بالموسيقى الداخلية، وهذا رأي الكاتب دريني خشبة، وترى الأدبية نعمات أحمد فؤاد، أن الأدب نفسه أقاد من تحوّل رامي من القصيدة إلى الأغنية؛ لأن الأغنية الرامية الرقيقة العفة أشاعت الحس الجمالي وارتفعت بالذوق العام، وترى أن رامي شاعر امتاز بالسلاسة لا بالفحولة، وكان له نظراء كثيرون لكنه في الأغنية مميز متفرد الطابع والأسلوب ويرى البعض أن غناء أم كلثوم له أدى إلى شهرته وذيع صيته، وقال عنه الشاعر صلاح عبد الصبور: "أحمد رامي شاعر عريق في صناعة القريض، له فيها تجربة نصف قرن من الزمان ارتبط اسمه بتجديد الغناء المصري في لغته وأسلوبه وأفكاره وعواطفه. ولقد تنوعت أعماله ما بين الشعر والأدب والترجمة. كان شاعرنا محباً للموسيقى، ولد والنغم ملء أذنيه.

ولقد كان متصلاً بنادي الموسيقى، وكان يعرض على الناس شعره في الوقت الفاصل بين وصلات الغناء، هذا الاتصال زاده قريباً من الغناء والموسيقى، وكان المطربون يعرفونه بحبه للغناء فتعرف على الكثير منهم، بل كان دائماً يغني كلماته؛ حيث كان يملك صوتاً جميلاً، لكنه لم يفكر بالغناء يوماً. وبعد هذه الرحلة الفنية والأدبية المفعمة بالحب والعطاء أصيب أحمد رامي بحالة من الاكتئاب الشديد بعد وفاة محبوبته أم كلثوم، وكسر القلم، وهجر الشعر، واعتزل الناس، ورفض أن يكتب أي شيء بعدها حتى توفى في الخامس من يونيو من عام (١٩٨١م) عن عمر يناهز تسعة وثمانين عاماً.

"نعمة الألم" للشاعر أحمد رامي

ودمارها في خدعة الأوهام
بشكايتي وحسرت عن أسقامي
من حزنها وأزلت طول سآمي

حسبوا شقاء النفس في الآلام
وإذا خلوت إلى الأسى نادمت
فوجدت في الشكوى لنفسي راحة

والنفسُ أرفق بي وأكثرُ رحمةً
ولقد صحبتُ الدهر في أطواره
فإذا السرورُ بها قصيرٌ عهدُهُ
وأميل للإخلاصِ حتى للأسى



ليس الشهيدُ هو الذي يطوى الثرى
لكنَّه الحيُّ الذي في قلبه
كالطائر المجروح ضمَّ جناحَهُ
سكنتُ فما انتزعت مكينَ سينانها



هاتِ املئي كأسَ الشقاءِ فإنني
الحزنُ أدبني وهذبَ خاطري
وأسال أسرابَ الدموعِ فصُغِّثها
وأرقِّ إحساسي ومَدَّ عواطفي
قاسمتُهم أحزانهم وحملتُ من



ماذا أودُّ من الزمان وقد غدا
ما زال يفُري في نواحي جدتي
حتى غدوتُ وتحت أطباقِ الثرى
حزنٌ على الماضي وخوفٌ عاجل
بين الحقيقة والخيال مصارع
لكنني عودتُ نفسي أن ترى
وأخذتُ أذني بالنواح فأصبحت
وتركت عيني للدموع فأصبحت
ورجعت وطنتُ الفؤادَ على الضنى
وغرست في قلبي الشجونَ فأثمرت

ممن يُضمدُّ بالحنانِ كلامي
وشرعتُ في بحر الحياة الطَّامي
وإذا الشقاءُ بها رفيقٌ دوام
وأعافُ رَغْدَ العيشِ غير لزام

ويقرُّ تحت جنادلٍ ورجام
من طعنة الأيام جرحٌ دام
طولَ الحياة على حداد سهام
كفَّ وما سقته كأسُ حمام

أستمرئُ الأحزانَ يا أيامي
وأنالني أفقُ الخيال السامي
صَوِّغَ المعاني في شجِّي نظامي
فوصلتُ كلَّ الناسِ في أرحامي
أعبائهم شطراً من الآلام

يعتدُّني خصماً من الأخصام
ويلجُ في إذواءِ فرعي النامي
بعضي وبعضي نُهْزَةُ الأيام
مما يخبىءُ آجلُ الأعوام
أودت بما في النفس من إقدام
أفياءَ هذا العيش ظلَّ جهام
تستعذب الأنثاء في الأنغام
في الضوءِ آنسَ وفي الإظلام
فاعتاده واعتدت برح سقامي
وجنيبتُ منها نعمَ الآلام

(رامي، ٢٠٠٠: ٤١)

المبحث الأول - التشكيل البلاغي في قصيدة نعمة الألم

النجربة عند الشاعر:

لقد وقع الاختيار على هذه القصيدة لما وجدت فيها من صدق للتجربة عند الشاعر؛ حيث أفرزت هذا التشكيل البلاغي بما فيه من ألوان الجمال التي صورت فكرة الشاعر، ورؤيته للحياة والألم.

وأول ما يلفت النظر في هذه التجربة الشعرية هو الفكرة المسيطرة على الشاعر، وهي فكرة تختلف عما عهده الناس حول الألم، وأول ما نلمحه هنا نظرة الشاعر المختلفة إلى الآلام والخطوب في الحياة، فهو من كثرة ما عايش الآلام والأحزان في الحياة استعذب طعمها، ورآها خير نديم في ظل أحداث الحياة وتقلبها، فالدهر تمر أطواره، ويمضي الزمان بتقلبه، وإذا السرور قصير عهده، والشقاء هو صاحب والرفيق.

لقد تتابعت على الشاعر الهموم والأحزان حتى صارت جزءاً من كيانه وفكره، بل جعلته يرى للشهادة معنى غير ما عرفه الناس، فالشهيد ليس الذي يضحي بنفسه من أجل قضية عادلة، ويطعن ويدفن تحت الثرى، لا، الشهيد هو الحي الذي طعنته الأيام بجراحها وخطوبها الدامية، فهو كالطائر الذي يضم جناحه على السهام الحادة، إن الحزن الذي أسال دموعه هو الذي أحيا فكره وعواطفه، وأيقظ مشاعره فصاغ المعاني في أرق نظام وأعظم بيان، لقد صقل فكره وأرق إحساسه.

بل إن هذا الألم قد جعله يقاسم الناس آلامهم وأحزانهم، فلم يقف عند ألمه وحزنه، بل حمل عن الناس شطراً من آلامهم وأحزانهم، لقد سرى الألم والأسى في كيانه ووجدانه، حتى صارت نفسه ترى العيش كالسحاب الذي لا ماء فيه، بل إن أذنه أصبحت تستعذب النواح والأناث، وترك عينه للبكاء فأصبحت آنسة في الضياء والظلام، أما الفؤاد فما أضناه وأشد بلواه، لكن الشاعر غرس الشجون والأحزان فيه حتى جنى منه نعمة الألم.

فالجو الذي يخيم على القصيدة هو جو الحزن والشكوى والألم، والفكرة فيها أن الدنيا لا راحة فيها ولا سعادة للنفس، فالأصل فيها هو الألم والمعاناة، وهي فلسفة عاشها الشاعر في مراحل من عمره، ويبدو أن ذلك كان في أواخر حياته؛ حيث مر الشاعر بمنعطف كبير ترك جراحاً في نفسه بعد وفاة أم كلثوم، وسفر أبنائه للدراسة، ووفاة أصدقائه المقربين منه، وإصابته بالمرض؛ مما انعكس على ما كتبه من أشعار كشفت عن صدق العاطفة، ومرارة الألم والحزن حتى أصبح الألم نعمة من النعم أمام قسوة الحياة وقلة لذاتها كما رآها الشاعر.

عنوان القصيدة:

وأول ما نقف عنده في تشكيل هذه التجربة هو "العنوان"، ولقد أطلق الشاعر على قصيدته "نعمة الألم"، والاسم في طياته يحمل انحرافاً شعورياً يتمثل في أنه عكس التصور للألم، فعنوانه هنا عنوان صادم لما اعتاد الناس عليه، فلقد اعتادوا على الشكوى من الآلام وخطوب الزمان، ويروا في الآلام بلاءً وشدة لا نعمة ولذة، ولكن الشاعر يفاجئنا في هذا العنوان بما يغير مفاهيم الناس للألم، ويعكس تصورهم له، وهذا في حد ذاته يمثل نوعاً فريداً من المعاناة عند الشاعر تحول فيها الألم بما فيه من كرب وشدة إلى نعمة ومئة، يريد الشاعر أن نعيش مع هذه النظرة، وتلك الرؤية.

والعنوان هنا طافح بالمعاناة، ويمثل انزياحاً نفسياً عند الشاعر، وانحرافاً عن المألوف، وإذا جئنا إلى التشكيل البلاغي للعنوان نرى الشاعر هنا قد استدعى الجملة الاسمية في هذا العنوان "نعمة الألم" ولقد حُذِفَ المبتدأ منها، وكأن الحذف هنا يطوي معه معاناة شديدة حملت الشاعر على استخدام الإيجاز بحذف المسند إليه، واقتصر على الخبر الذي أضاف فيه الألم إلى النعمة، وكأنني ألمح في طيات هذا العنوان شدة الارتباط بين الشاعر والبلاء وشدة اللصوق بينهما حتى أصبح الألم لا ينفك عن شاعرنا... فاستمرأه ورآه نعمة كما سيتضح من خلال النص.

وطالما كان الحذف أبلغ من الذكر في التعبير عن الغرض، وفي تصوير النفس، فنجد في ترك الذكر للشيء دلالة عليه، وهو ما لفت النظر إليه عبد القاهر الجرجاني حين قال عنه: "هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدر أنطق ما تكون إذا لم تتطرق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تبين" (الجرجاني، ٢٠٠٤: ١٤٦).

ولذلك جاء الخبر هنا اسماً ليعبر عن هذا الثبات ويرسخ هذا الارتباط، فالخبر بالاسم هنا ينطوي على هذا المعنى، أي شدة الثبات وعدم التجدد، وكما يقول عنه عبد القاهر: "إن موضوع الاسم على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدد شيئاً بعد شيء" (القزويني، ١٩٩٩: ١٥٦). ومن أغراض تعيين كون المسند (اسماً) عند البلاغيين: إفادة معنى الثبوت؛ حيث لا يتقيد بزمان، وهو ما عبر به الشاعر هنا ليكشف عن هذا التلازم بين النعمة والألم.

فهنا جاء التشكيل البلاغي في هذا العنوان منسجماً مع الغرض، ومعبراً عن معاناة الشاعر التي عرضها في هذا العنوان؛ حيث إن التعبير بـ "الاسم" يفيد الثبوت بينما التعبير بـ "الفعل" يفيد التجدد والحدوث، فجاء التعبير بـ "الاسم" هنا ليضفي على هذا العنوان معنى الثبات في إضافة الألم إلى النعمة، ويرسخ فكرة المبدع حول رؤيته في ارتباط النعمة بالألم.

وإذا انتقلنا إلى مطلع القصيدة نرى فيه التحاماً بهذا العنوان، وانسجماً مع هذا المعنى الذي يراه الشاعر ونظرته للألم، وذلك حيث يقول:

حسبوا شقاء النفس في الآلام	ودمارها في خدعة الأوهام
وإذا خلوت إلى الأسى نادى نادمته	بشكايتي وحسرت عن أسقامي
فوجدت في الشكوى لنفسي راحة	من حزنها وأزلت طول سآمي

وهنا نلمح فكرة الشاعر حول "الألم"، وهي الفكرة التي تمثل انحرافاً عن المعهود، وهنا بدأها ببيان عدم إدراك الناس لمعنى الشقاء؛ حيث يتصور الناس أن الشقاء في الألم، وأن دمار النفس في أن يعيش الإنسان في ظلال الأوهام الخادعة. وألمح في هذا المطلع التعبير بالفعل "حسبوا" دون أن يشير إلى من حسبوا، وهذا فيه إيجاز بليغ يطوي في هذه الكلمة أن هذه رؤية عامة عند الناس، لم يشذ عنها أحد، كما نرى في اختيار الفعل "حسبوا" هنا إشارة إلى الظن والتقدير الخاطئ، وقد جاء بصيغة الجمع ليبين كثرة من يقع في هذا الظن الخاطئ لألم

النفس وشقائها. وجاءت الإضافة في "خدعة الأوهام" بجديتها، وقوة تعبيرها لتعزز هذا الفهم الخاطئ، وتؤكد معنى الشاعر وفكرته، فليست الآلام ولا الأوهام الخادعة هي التي تشقى بها النفس، وليست هي سبب دمارها وضياعها، والإضافة وسيلة من وسائل تصوير المعنى وإحضاره في ذهن السامع، واستخدمها الشاعر هنا في تشكيل فكرته لما له من أثر في الكشف عن معناه، فالتعريف بالإضافة له أغراض عند البلاغيين تختلف باختلاف المقام "فقد يكون لأنه ليس للمتكلم وسيلة لإحضاره في ذهن إلا من خلال الإضافة، أو لتعظيم الشأن في المضاف، أو للتحقير، أو لاعتبار آخر مناسب" (القزويني، ١٩٩٩: ١٥٦).

وهنا جاء هذا المطلع برؤيته المختلفة عند المبدع ملتجماً مع الغرض والفكرة التي أراد أن يشاركه فيها، وأن نعيش في تصورها، وفي تفاصيلها... وطالما كانت مطالع القصائد معبرة عن مقاصد الشعراء، ومصورة لما يعتلج في صدورهم، وكاشفة عن الانفعالات النفسية والأحداث التي ألهمتهم، كما أن مطلع القصيدة يكشف عن قدرة الشاعر على الإلمام بموضوعه، واستيعاب غرضه، وكون القصيدة بما تحمله من صور ومعان وأخيلة وعواطف ترجمة وشرح لهذا المطلع. فمطلع القصيدة إنما هو تلخيص للقصيدة (القرطاجني، ١٩٨٦: ٣٠٩).

ومما زان مطلع القصيدة هنا جمالاً، ولفت النظر إلى الفكرة فيها: اشتمالها على "التصرع" وهو: عبارة عن استواء آخر جزء في صدر البيت، وآخر جزء في عجزه في الوزن والروي والإعراب، وهو أليق ما يكون بمطالع القصائد" (الحموي، ١٩٨٧: ٢٧٨)، وهو مما يستحسن فيها لما فيه من نغم داخلي؛ حيث إن التصرع فن من فنون السجع على من يرى وقوع السجع في الشعر، "وهو دليل على غزارة مادة الشاعر" (ابن أبي الإصبع، ١٩٦٣: ٣٠٥)، والتصرع يحسن أيضاً في الانتقال من غرض إلى غرض في القصيدة أيضاً، لكن الشاعر هنا اكتفى به في مطلع القصيدة ليوضح الفكرة للمتلقي، وعلى أية حال فالتصرع يقل في وسط القصائد؛ حيث إنه في وسطها ربما تمجه الأذواق والأسماع. وهنا جاء التشكيل البلاغي باستدعاء "التصرع" في البيت الأول من النص لما يليق به من ظلال على المعنى؛ حيث ينسجم هنا مع الغرض ورؤية الشاعر في قصيدته، فجاء المطلع ليتفق مع هذا العنوان، ويصور الفهم الخاطئ عند كثير من الناس لشقاء النفس، لقد ظنوا أن شقاء النفس في الألم والحزن، ورأوا أن دمار النفس في أن تعيش في الأوهام وتنسى الواقع، فمطلع القصيدة بما فيه من نغم التصرع يعزز فكرة الشاعر ويرسخها حول رؤيته لشقاء النفس.

ولقد رد الشاعر بالبيت الثاني الذي يعرض فيه رؤيته للأسى والألم، فهو نديمه في الخلوات، بل هو الذي يفضي إليه بشكواه ويكشف له عن بلواه. وما أروع التعبير بـ "منادمة الأسى"، فهو يصوره في صورة المسامر الذي يستريح إليه ويبت له همومه. والصورة هنا صورة دقيقة معبرة عن مدى الارتباط والعلاقة بين الشاعر والألم. إن تشكيل الاستعارة هنا في بنيتها العميقة رسم في أذهاننا شدة الإلف والارتياح إلى الألم فضلاً عن الاعتياد عليه، بكل ما تحمله "المنادمة" من معنى، ولقد جاءت الاستعارة تبعية في الفعل "نادمته" لتعبر عن معنى الارتباط والألف بينه وبين الأسى.

وألح في هذه الصورة انطواء الشاعر على نفسه، فلقد انعزل في عالم خاص صنعه من رحم المعاناة والألم ...، وهذا ما نلمحه من هذه الاستعارة المكنية، وقرينتها التي تشير إلى المنادمة والمصاحبة، وهي قرينة "خيالية" تتسجم مع رؤية الشاعر وتصوره للألم في عالمه وخياله. ولقد وفق الشاعر في تشكيل هذه الاستعارة التي صورت رؤيته

وفلسفته أتم تصوير. ونلمح هنا في الفعل "حَسَرْتُ" الذي جاء بصيغة الماضي ما يجلي هذه الصورة، ويبرز مدى ارتياح الشاعر للأسى والألم، وفيه دقة في اختيار هذا اللفظ الذي تتسجم مع حالة الشاعر فالفعل "حسرت" وإن كان يفيد معنى الظهور والانكشاف؛ لكنه يفيد أيضاً معنى الإعياء والضعف والتعب والمرض، فهو كشف للألم مصحوب بالتعب والإعياء والمرض، وهو ما ينسجم تمام الانسجام مع الحالة النفسية والشعورية للشاعر، ويناسب السياق والمقام، فالتعبير بالفعل هنا في حناياه إشارة إلى الكشف الكامل عن أوجاعه وآلامه، لكن الشاعر يرى في هذا البوح وفي هذه الشكوى للأسى راحة لنفسه من الحزن، وإزالة لطول السأم الذي أصابها.

ولقد أشار البلاغيون إلى سر التعبير بالفعل، وما ينطوي عليه من أسرار بلاغية، ومما ذكره "أن التقييد بالفعل لإفادة الاختصار مع التجدد" (القزويني، ١٩٩٩: ١٣٠). ولقد استدعى هنا الشاعر هذا الفعل في تشكيله ليرسم لنا صورة لمدى الارتياح إلى الأسى، والاسترسال معه، وفي هذا الفعل صورة لبث الشكوى والكشف عنها كاملة، وهو الإيجاز الذي طوي في حنايا هذا الفعل، وفيه أيضاً إفادة للتجدد في هذا الكشف والبث للأسقام التي عبر عنها بالجمع مع الإضافة ليفيد كثرتها من ناحية، وارتباطها بالشاعر من ناحية أخرى، فهي أسقام ملازمة له لا تفارقه بحال.

ونلمح هنا آثار المعاناة التي انعكست في تشكيل النص؛ حيث بدأ الشاعر بالتعبير بالاسم ليفيد معنى الثبوت، ثم عبر هنا بالفعل ليصور معنى التجدد، وفي هذا التقابل نوع من الانحراف المعنوي ليصور حالة الشاعر، وما يعتره من أحزان وآلام... ولذلك جاء البيت الثالث كالنتيجة للبيت الثاني، فلقد انتهى الأمر بالشاعر إلى أن وجد الراحة لنفسه في شكوته إلى الأسى، وأزال عن نفسه الملل.....

ولقد اختار الشاعر أن يرجع إلى نفسه في معاناته؛ والسبب في ذلك أنه يراها أرفق به وأرحم به مما يواسيه بالكلام؛ حيث يقول:

والنفسُ أرفق بي وأكثرُ رحمةً	ممن يُضمدُّ بالحنانِ كِلَامِي
ولقد صَحبتُ الدهرَ في أطواره	وشرعتُ في بحر الحياة الطَّامِي
فإذا السُّرورُ بها قصيرٌ عهدهُ	وإذا الشِّقاءُ بها رفيقٌ دوام
وأميل للإخلاصِ حتى للأسى	وأعافُ رَغْدَ العيشِ غيرَ لزام

نعم، إن نفسه التي استعذبت الألم، وفاضت بجروحها إلى الأسى تشتكي له يراها أكثر رحمة ممن يعالج جراحه بالحنان، ونلمح هنا كيف رسم الشاعر صورة لأحزانه وأساه بالجروح التي تضمد - لما فيها من الأوجاع - وصورة من يحن عليه بكلماته كمن يضمده جراحه وآلامه.

إن تصوير الحنان هنا في صورة الضماد التي توضع على الجروح ملتحمة مع حالة الشاعر، وعبرت عن انزياح أسلوبه ينسجم مع المعاناة والألم، وألمح هنا استدعاء الشاعر للاستعارة المكنية للمرة الثانية في قصيدته؛ ويبدو ذلك مناسباً لتشكيل المعنى والرؤية النفسية للألم عند الشاعر.

فالاستعارة المكنية كما سبق قرينتها تخيلية، فهي استعارة خيالية وهمية (العلوي، ١٩١٥: ٢٣٢)؛ حيث إن الحنان أمر معنوي، لكن الشاعر صورته هنا في صورة حسية لما وجد من دقة التعبير في هذا اللون من الاستعارة. وطالما لجأ الشعراء والمبدعون إلى الاستعارة المكنية ليعبروا من خلالها عن صورهم الخيالية التي يريدون أن يشاركوا الناس فيها، ويعبروا من خلالها عن أفكارهم ومعاناتهم، فهي من ألوان التصوير التي تعبر عن الانزياحات والانحرافات غير المألوفة في الفكر والعاطفة عند الشعراء قديماً وحديثاً لما له من بعد وهمي وخيالي. لكن هل وقف الأمر عند هذا الحد؟ لقد قفز بنا الشاعر قفزة أخرى ليصور لنا علاقته بالدهر وخطوبه، ويرسم لنا صورة لخبرته بالحياة وتقلبها حالاً بعد حال، وصورتها هنا كما رسمها الشاعر صورة البحر أو النهر الذي ارتفع مأؤه، وهي صورة ليست بجديدة ولكنها صورة يعبر بها دائماً عن الحياة وتقلبها، وما فيها من الصراع والألم، وجاءت هنا مناسبة للسياق والمعنى والغرض، ورسمت صورة للصراع النفسي والألم في نفس الشاعر. فصورة البحر الطامي بارتفاعه وتقلبه وتلاطم أمواجه هي صورة للحياة بما فيها من معاناة وشقاء كما رآها الشاعر منسجمة مع فكرته ورؤيته حول الأسى والسرور في الزمان. ثم ينتقل الشاعر إلى النتيجة من خلال تجربته فالسرور فيها قصير العهد، والشقاء طويل العهد، بل هو رفيق دائم. ونلمح هنا روعة التشكيل في المقابلة بين "السرور والشقاء"، وما في الأول من القصر، والثاني من الطول والدوام. وهذا التقابل قد أضفى على المعنى أثواباً زاهية من البيان بما فيه من التضاد، ومثل الفكرة عند الشاعر، ورؤيته لقسوة الحياة وقصر زمن السرور والفرح فيها أتم تمثيل وأكد هذا المعنى في التقابل تحويل الشاعر الحديث عن الشقاء ودوامه إلى نفسه بعد أن عقد المقابلة بين مطلق السرور والشقاء، وفي هذا التفات للحديث عن النفس مما أكسب هذا التقابل جمالاً وروعة جمع فيهما بين التضاد والالتفات لينبه القارئ، ويجذبه إلى نفسه. ونلمح هنا كيف جاء التعريف في "السرور" ليشير إلى أن السرور مهما طال فيها فهو قليل، وجاء الإخبار عن الشقاء بأنه "رفيق دوام" مع ما في هذه الإضافة من استعمال المصدر "دوام" الذي رسم صورة لاستمرار هذا الشقاء، فهو الشقاء الذي يلزم صاحبه كظله لا يفارقه. إن هذا الرفيق الملازم للشاعر أكسبه الإخلاص حتى للأسى، وجعله يرى الألم في الحياة هو الطريق حتى عاف رغد العيش من كثرة ما رافق الأسى والشجن، وفي هذا الانزياح النفسي استسلم الشاعر للأسى والألم أمام صراع الحياة وتقلباتها، فكانت النتيجة أن أخلص للأسى واستعذبه، وعاف رغد العيش. إن المعاناة مع الحياة قد أفرزت هذا الاتجاه بما فيه من مرارة ألزم الشاعر بها نفسه من "غير لزام" على حد تعبيره، وهكذا نعيش مع الشاعر في معاناته وتجربته خطوة بخطوة، رسم لنا الشاعر كيف تطورت وتشكلت فيها فكرته.

وهنا جاء التشكيل البلاغي منسجماً مع المعنى، فالتعريف في المسند إليه بـ "ال" (القزويني، ١٩٩٩: ٧٠) في السرور، والشقاء مع ما فيهما من التقابل ليوضح أنه السرور المعهود في الذهن الذي أخبر عنه بقصره وضيق وقته. وما أروع تقديمه في هذا التقابل للسرور القصير العهد على الشقاء الدائم؛ حيث أرى فيه امتداد هذا الشقاء في الزمان مع تأخير في البيان، فالأول تقاصر عهده وانتهى، والثاني لا ينتهي، فهو مفتوح مع الزمان، صورتان متقابلتان نرى فيهما سرعة انقضاء الأول وامتداد الثاني، وقد عبرت المقابلة عن هاتين الصورتين أتم تعبير،

ورسخت في ذهن المتلقي هذه الفكرة التي أراد الشاعر أن نشاركه فيها، أعني "قصر زمان السرور، وطول زمان الشقاء"، وهو ما رسمته المقابلة هنا بتشكيلها البلاغي للمعنى.

ونلمح هنا المجيء بـ "إذا" التي تأتي في جانب الشيء المقطوع بوقوعه وتحققه كما ذكر البلاغيون (التفتا زاني، ١٨٩٢: ١٥٤)، فحقيقة قصر زمن السرور، وطول زمن الشقاء أمر واقع لا مجال لإنكاره، أو الشك فيه ... وألمح هنا في الإحالة بضمير الغائب على السرور في قوله "قصير عهده" سرعة زوال هذا السرور وانقضائه. فجاء التشكيل البلاغي هنا معبراً عن رؤية المبدع لقصر زمن السرور في الحياة وطول زمان الشقاء فيها، ففي هذه الإحالة بضمير الغائب مناسبة لبيان فكرة سرعة الزوال، وغياب زمان الفرح. وينتقل بنا الشاعر إلى انزياح آخر يصوره للمتلقي في تجربته التي بدأها بعكس تصوراتنا عن الألم والأسى، نراه الآن من خلال معاناته لفكرة الألم يرى صورة مختلفة للشهيد فيقول:

ليس الشهيدُ هو الذي يُطوى الثرى	ويقرأ تحت جنادلٍ ورجامٍ
لكِنَّه الحيُّ الذي في قلبه	من طعنة الأيام جُرحٌ دامٍ
كالطائر المجروح ضمَّ جناحه	طولَ الحياة على حدادٍ سهامٍ
سكنتُ فما انتزعت مكينَ سنانها	كفٌ وما سقته كأس جمامٍ

فالشهيد ليس الذي يوضع تحت الصخور والحجارة، ويوضع الرجام أي ينصب الحجر على قبره، لا، الشهيد هو الحي الذي طعنته الأيام بجراحها وخطوبها، وما أروعها من صورة؛ حيث رسم لنا صورة مختلفة عن الشهيد وصور لنا الآلام والأحزان في الحياة بالطعنات الجارحة الدامية.

وهي صورة مفعمة بالحس والتشخيص؛ رأينا فيها الأيام حياً قاتلاً يطعن ويغدر، وهي صورة مفعمة بالحركة والألم، ومنسجمة مع المعاناة في جو النص.

وقد ساعدت الاستعارة المكنية بما فيها من تخيل ووهم على رسم هذه الصورة، وهذه الصورة وإن كانت مشهورة، لكن الشاعر جعلها للشهيد وليس لأي قتيل مما يزيد الصورة شرفاً وجلالاً أن تكون منزلة من أصابته جراح الأيام وأحزانها بمنزلة الشهيد الذي تدمي جراحه، ومما يزيد الشهيد شرفاً أن تسيل الدماء من جروحه فكذلك الحي الذي يتفطر قلبه حسرة ويعتصر ألماً.

ثم يرسم الشاعر صورة أخرى لصاحب الأسى فيصوره في صورة الطائر الذي ضم جناحه على السهام الحادة، وجمال الصورة هنا في أن جعل ضم الجناح على السهام في طول الحياة مع بقائها في الجسد، فكأنه يرى أن الأسى لا يفارق صاحبه، فلا تخلو الحياة من ألم أو حزن أو أسى.

لقد سكنت هذه السهام واستقرت في الجسد فلم تجد كفاً تنزعها لتوقف الألم، ولا مات الطائر فيستريح من الألم، فكذلك صاحب الأسى والشقاء لا مفر له من الأسى على حال من الأحوال، لا يجد من يشفي قلبه

وغليله، ولا يموت فيرتاح مما يصيبه. فهي صورة رائعة قد عبرت عن المعنى أدق تعبير، وجسدت الحال التي يراها الشاعر للألم ودوامه على كل حال.

وجاء التشكيل البلاغي لهذه الصورة من خلال "التشبيه المركب" الذي أكسب الصورة ترابطاً "وتكاثفاً" إن جاز التعبير، وطالما كان التركيب في الصورة أروع وأبلغ حين يكون وجه الشبه منتزعاً من أمرين أو أكثر بعد مزج وبناء بعض على بعض "بأمر مجتمعة لو أخللت بواحد منها لم يحصل الشبه، ومما يكثر فيه التفصيل ويقوى معناه فيه ما كان من التشبيه مركباً من شيئين فأكثر (العدل، ١٩٥٠: ٥٧).

ومما يزداد به التشبيه قوة وسحراً أن يكون في الهيئات التي تقع عليها الحركات، وقد أفاض عبد القاهر في الحديث عن هذه الصور، وبين ما بينها من فروق دقيقة (الجرجاني، ١٩٩١: ١٨٢).

فالصورة المركبة هنا بما فيها من تشابك وتعقيد جاءت في مكانها المناسب من تشكيل الفكرة عند المبدع، ورسمت في ذهن المتلقي صورة لدوام الألم وعدم توقفه، وعدم وجود السبيل إلى الراحة بحال من الأحوال. وألح في امتداد الصورة وتشابكها وارتباطها في البيت التالي ما يتناسب مع امتداد الألم في الحياة الذي صوره الشاعر، فهذا الامتداد يتناسب مع امتداد الألم واستمراره مدى الحياة... والإضافة في قوله "كأس حمام" وإن كانت غير جديدة؛ حيث جرت العادة في تصوير الموت بالكأس الذي يشرب منه الإنسان...

لكن ما أكسب الصورة هنا جدة وجمالاً ارتباطها بالصورة التي قبلها لتكتمل بذلك صورة المعاناة، وقد أفاد الشاعر هنا من هذه الصور المختلفة في بناء وتشكيل الفكرة إلى أبعد مدى.

وفي التعبير عن وجود السهام بـ "السكن المكين" دقة تصور مدى تمكن الألم من الجرح واستحواذه عليه، فكذلك الحزن وتمكنه من قلب صاحبه. لكن الشاعر رفيق الألم ونديمه لا يبالى، بل هو ينادي الأيام أن تأتي بالشقاء والألم فيقول:

هاتِ املئي كأسَ الشقاءِ فيأني	أستمرئُ الأحزانَ يا أيامي
الحزن أدبني وهذبَ خاطري	وأنالني أفقَ الخيال السامي
وأسال أسرابَ الدموعِ فصُغْتُها	صَوغُ المعاني في شجِيّ نظامي
وأرقُّ إحساسي ومَدَّ عواطفِي	فوصلتُ كلَّ الناسِ في أرحامي
قاسمتُهُم أحزانُهُم وحملتُ من	أعبائُهُم شَطراً من الآلام

إنه قد استعذب الأحزان والآلام، فليأت الشقاء ولتأت الأحزان، نعم، إن الحزن أصبح جزءاً من كيانه، لا حياة له بدونه، بل هو الذي سَمَا بخياله، وأطلق العنان لخواطره، بل أطلق أسراباً من الدموع صاغها في أعزب نظم وأشجى بيان.

وهي صورة رائعة نلمح فيها كيف أن دموع الشاعر المتتابة في شكل الأسراب تحولت إلى معان وصور فنية رائعة، بل إن الحزن لم يقف عند هذا الحد، بل جعل إحساسه أرق مما كان، ومد في عاطفته حتى وصل الناس جميعاً بحبه، بل جاوز ذلك إلى أن قاسمهم أحزانهم وحمل عنهم شطراً من أعبائهم، ونلمح هنا في التعبير عن العواطف المعنوية تصويرها في صورة حسية بالشيء الذي يمتد مما أكسب هذا المعنى إحساساً ووضوحاً وجمالاً.

ونلمح مدى استعذاب الشاعر للأحزان حتى إنه ليحمل عن الناس من أحزانهم. وهي صورة حسية أخرى لأمر معنوي؛ حيث إن الأحزان لا تحمل، لكن جرت العادة بتصوير من يتكلف بالهموم بصورة من يحمل. وهنا استعان الشاعر بأسلوب الأمر في تشكيل هذه الفكرة من النص، وأسلوب الأمر من الأساليب الإنشائية التي تنطوي على كثير من الأسرار البلاغية التي تختلف باختلاف السياق كما ذكر البلاغيون (القزويني، ١٩٩٩: ٤٦).

وقد جاء أسلوب الأمر هنا ليعبر عن معنى الصمود والتحدي عند الشاعر، وعدم المبالاة بما يصيبه من أحزان، وفي طياته إظهار للقوة والجلد أمام الأحزان والآلام، فالأمر هنا موجه للأيام، والشاعر هنا في مواجهة معها، فهي صورة مليئة بمعاني التحدي والتجلد أمام الأحزان، وخطوب الزمان.

ونلمح في استعمال أسلوب الأمر هنا مناسبة لجو الصراع الذي يعيشه الشاعر مع الأحزان ولقد علل لهذا الثبات بما جاء في البيت التالي؛ حيث إن الحزن الذي صاحبه ورافقه قد أدبه وهذب خواطره.

بل فعل أكثر من ذلك، لقد سما بخياله إلى أبعد غاية، وأصبح جزءاً من كيانه ووجدانه، وأسأل دموعه متتابة كالأسراب، وصاغ من هذه الدموع هذا النظم الحزين. وهي صورة فيها أثر المعاناة، وكيف ألهمت تجربته إحساسه فنظم هذه الأبيات من الدموع والألم، ومن رحم المعاناة؟

هل وقف الأمر عند هذا الحد، بل إن الحزن فعل أكثر من ذلك، فلقد أرق إحساسه ومد في عاطفته حتى شملت كل الناس، والصورة هنا فيها انزياح ظاهر إلى أبعد مدى، حيث هي صورة تتعارض مع المألوف، ولكن الشاعر هنا أراد أن يرسم من خلالها مدى الانسجام والشعور بالراحة في العيش مع الأسى والألم...

وما أروع التعبير بـ "مد العواطف"؛ حيث رسم صورة حسية لهذا الأمر المعنوي والنفسي، وهي صورة تمتلئ بمعنى الشمول والاتساع لتشمل جميع الناس، وهذ الصورة جعلته يرى الناس من أرحامه فيحمل معهم أساهم وآلامهم، ويشاطرهم أحزانهم، فهي عندهم أحزان، ولكنها عنده لذة وسكينة واطمئنان. وعاد الشاعر بعد أن رسم هذه الصور لمصاحبه الألم ومنادته الأسى ليتحدث عن حاله مع الزمان، وما فعله فيه من الأفاعيل، وما وطن نفسه عليه في الحياة فيقول:

ماذا أودُّ من الزمان وقد غدا يعتدُّني خصماً من الأخصام
ما زال يَفُري في نواحي جدِّي ويلجُّ في إذواء فرعي النامي

فالزمان يرى الشاعر خصماً له، وما زال ينزل عليه بالبلاء والحزن الذي أضعفه وأذبل جدُّته، وأدوى شبابه، واستعان الشاعر هنا بالاستفهام بـ "ماذا" ليرسم صورة اليأس من هذا الزمان، فلا حاجة له عنده، ولا يطلب منه

شيئاً؛ حيث يراه الزمان من خصومه. وتشكيل المعنى هنا باستخدام الاستفهام في مطلع البيت مما زاد في رسم صورة اليأس عند الشاعر. وألمح إلى مدى المعاندة والصراع بينهما.

والاستفهام باب من أبواب الإنشاء الطلبى ينطوي على أسرار بلاغية كثيرة تختلف باختلاف السياق والمقام والأدوات، وقد أفاض البلاغيون في الحديث عنه وعن أدواته، وما يأتي منها للتصور والتصديق، وما وراء ذلك من معان مجازية (الجرجاني، ٢٠٠٤: ١١٩).

ونلمح هنا صورة الصراع مع الزمان تظهر من جديد... ولقد صور ذاك الصراع تصويراً دقيقاً معبراً عن مدى ما يفعله الزمان فيه... لقد ظل الزمان ينزل عليه بنوائبه وخطوبه ويؤثر في شبابه وقوته كما تقطع الفريسة ويشق لحمها ويستخرج دمه. وهنا استعان بالتشخيص للزمان في تشكيل الفكرة والمعنى، فهو مصارع من الأحياء أظهره الشاعر في صورة الند المنازع له، بل الذي يلح في عداوته وفي إضعافه بكل الوسائل، وهو مشهد ينسجم مع جو الصراع الظاهر في أرجاء النص.

وهذه صورة معبرة عن الألم ومصورة للحزن والأسى أتم تعبير، ومما زان هذه الصورة مجيء الفعل "يفري" بصيغة المضارع لنستحضر هذا المشهد المتجدد والمستمر مرة بعد مرة، فهي صورة حية نابضة، وقد صاحبها صورة الإصرار والعمد من هذا الزمان التي صورها الفعل "يلح" لتؤكد هذا الأمر، وتفيد وقوعه عن قصد وعمد. وطالما ذكر البلاغيون أن التعبير بالفعل "يقتضي تجدد المعنى المثبت به شيئاً بعد شيء" على حد عبارة عبد القاهر الجرجاني (الجرجاني، ٢٠٠٤: ١٧٤).

والصورة الثانية هي صورة النبات الذي يزوي الزمان فرعه ونمائه، أي شبابه وقوته وحياته. وهنا نلمح عودة المبدع إلى الاستعانة بالاستعارة المكنية في رسم صورة الصراع بينه وبين الزمان، وفي تصوير هذا الزمان في صورة الشخص المعاند الذي يتحداه ويصارعه. وهنا جاءت هذه الاستعارة منسجمة مع هذا التشخيص للزمان بقريبتها الخيالية كما سبق، وألمح في كثرة اعتماد الشاعر على هذا النوع من التصوير لأنه أنسب في التعبير عن انزياحاته غير المألوفة. فالاستعارة المكنية بما فيها من قرينة خيالية كما سبق تشكل في ذهن المتلقي هذا الصراع غير المعتاد وغير المنظور بين المبدع والزمان، وقد أسهمت في الكشف عن معاناته في مواضع مختلفة من النص. ولننتقل إلى مشهد آخر من مشاهد هذا الصراع المحموم بين الشاعر والزمان لنقف على التشكيل البلاغي وكيف ألهم الشاعر، وساعده في الكشف عن فكرته؛ وذلك حيث يقول:

حتى غدوتُ وتحت أطباقِ الثرى	بعضي وبعضِي نُهْزَةُ الأيام
حزنٌ على الماضي وخوفٌ عاجل	مما يخبىءُ آجلُ الأعوام
بين الحقيقة والخيال مصارع	أودت بما في النفس من إقدام

لقد تركه شعاعاً، وقلبه أوزاعاً، أطماراً ممزقة، وأسمالاً بالية حتى أصبح بعضه تحت الثرى، وبعضه الآخر فرصة الأيام. وما أروع التعبير بـ "النُّهْزَةُ" فهي الفرصة أو الصيد المتاح لكل أحد والذي يسهل تناوله، وهي صورة

رائعة تجسد مدى التمزق والتشتت. وقد وُفق الشاعر في اختيار ألفاظها المعبرة عنها أتم توفيق، وقد عبرت عن المعنى وناسبته أتم مناسبة، وفي هذه الإضافة جدة تتناسب مع حالة الصراع الجديدة وانحرافاتهما كما يراها الشاعر. ونلمح هنا في تشكيل المعنى استعمال الإضافات التي تتابعت على هذا النحو في البيت الأول من هذا المقطع "أطباق الثرى، بعضي، وبعضي، نهزة الأيام" ... وهذا كله جاءت فيه الإضافات لتمثل نوعاً من التمزق والتشتت، وتفرق الحال والفكر عند الشاعر. وتشكيل المعنى باستخدام الإضافة هنا مما زاد تلك الصورة وضوحاً؛ حيث جاء التعريف بالإضافة للمسند إليه والمسند في هذه المواضع، وتعريف المسند إليه بالإضافة عند البلاغيين ينطوي على مقاصد بلاغية تختلف باختلاف السياق والمقام (القزويني، ١٩٩٩: ٧٤)، وكذلك تخصيص المسند بالإضافة. ونلمح هنا لجوء الشاعر إلى التقابل ليصور هذا الصراع النفسي الحاد بعدما صور الصراع مع الزمان من خلال التشخيص والتصوير السابقين. وهذا التقابل جاء بين الحزن على الماضي، والخوف من العاجل، أراد من خلاله أن يظهر للمتلقي مدى الحيرة وشتات الفكر، والقلق من قابل الزمان. وقد أسهمت المقابلة في رسم هذه الصورة بين هاتين الحالتين، وجاء الطباق بعد ذلك ليرسم صورة من التناقض بين الحقيقة والخيال عند الشاعر، وهذا الصراع بين الحقيقة والخيال قد ذهب بما في النفس من إقدام فالجو العام الذي شكلته المقابلة والطباق في هذين البيتين هو جو الشتات، والتناقض، والحيرة. وطالما كان الجمع بين الأمور المتضادة مما يكسب المعاني جمالاً، ويكشف عن مغزاها، فالضد يظهر حسنه الضد (فيود، ١٩٩٨: ١٨٦). وقد أسهم هذا التقابل مع التضاد في الكشف عن هذا الصراع وتلك المعاناة...

لكن هل انتهى الأمر عند هذا الحد؟ لا، فالشاعر الذي استعذب الألم، وندم الأسى، وحاربه الزمان حرباً شرسة أبلى فيها جديده، وألح في إذواء نمائه لم يفت الزمان في عضده يقول:

لكنني عودتُ نفسي أن ترى	أفياءَ هذا العيش ظلَّ جهام
وأخذتُ أذني بالنواح فأصبحت	تستعذب الأنثاء في الأنغام
وتركت عيني للدموع فأصبحت	في الضوء أنسوهُ وفي الإظلام
ورجعت وطنتُ الفؤادَ على الضنى	فاعتاده واعتدت برح سقامي
وغرست في قلبي الشجون فأثمرت	وجنيْتُ منها نعمة الآلام

فهو اعتاد أن الزمان كالظل الذي امتد ورجع أو السحاب الذي لا ماء فيه، فهي صورة لعدم الطمع فيما لا يرجى خيره، ولا تؤمن عاقبته، فنفسه وجوارحه قد اعتادا على معاشة هذه الحال، فأصبحت أذنه تستعذب الأنثاء فتراها أنغاماً.

بل إن عينه تركها للدموع فأصبحت تأنس في الضوء وفي الظلام، وما أروع التعبير بـ "تركت عيني للدموع" فكأنها خالصة لها، لا شغل لها إلا بها، تتصرف فيها الدموع كيف شاءت.

لقد جاءت هذه الحلقة من النص بمنزلة الختام للصراع، والتأكيد على معيشة المعاناة، وقد أسهم التشكيل البلاغي في بناء هذه الصورة التي اتجه فيها المبدع إلى الاستعانة بالعناصر الحسية والمعنوية ليرسم للمتلقي صورة من نفسه. فكيفانه كله قد رأى الآلام نعمة، الأذن استعذبت الأنات، بل حولتها إلى أنغام، والعين أنست للدموع، فلم تعد ترى الظلام ظلاماً، بل إن الفؤاد اعتاد السقام المبرحة حتى جنى منها الشاعر نعمة الألم. وهنا ساعد الطباق على رسم صورة لهذا التناقض والتضاد في مشاعر الشاعر، وأسهم في رسم صورة الإلف والعشق للمعاناة، وقد أحسن الشاعر في استدعائه للطباق ليرسم صورة لهذا الانزياح الفكري والنفسي في قصيدته، كما أسهمت الصورة التشبيهية التي صور فيها الزمان في صورة الظل الذي امتد ورجع أو السحاب الذي لا ماء فيه؛ أسهمت في رسم صورة لعدم مبالاة الشاعر بالزمان.

وهنا جاءت الخاتمة في النص ملتحمة مع العنوان والمطلع، وهي رؤية الشاعر للألم على أنه نعمة من النعم، وهي الرؤية التي أراد الشاعر أن ينقلها إلى المتلقي من خلال هذا النص، وجاءت الخاتمة هنا كالقفز على الموضوع منسجمة مع بداية الفكرة وهو الحديث عن " نعمة الألم " بما تمثله هذه الفكرة من انزياح وخروج عن المألوف عن المتلقي.

المبحث الثاني: ملامح التشكيل البلاغي في النص وأبعاده

سيتمحور التحليل هنا لإبراز الأشكال البلاغية، ودورها في رسم الفكرة، وأثرها الجمالي وقيمتها في التعبير عن المعنى بصورة كاملة، ولكن يسبق ذلك الحديث عن وحدة العاطفة والفكرة في النص كمقدمة للحديث عن رؤية التشكيل البلاغي.

العاطفة ووحدة الشعور في القصيدة:

تمثل تجربة الشاعر في هذا النص انزياحاً عن المألوف في رؤية الألم التي حاول الشاعر أن يقدمها إلى المتلقي على خلاف المعهود؛ حيث صور الألم في صورة النعمة التي يلجأ إليها هروباً من الزمان وخطوبه، ونلمح صدق هذه العاطفة وحرارتها وتدفقها، وقد انعكست قوة هذه العاطفة من خلال التصوير الذي عم أرجاء النص ليكشف عن قوة هذا الإحساس عند الشاعر؛ حيث صور الشعور بالأسى والألم أدق تصوير، بل حول الإحساس بالألم لكثرة تتابعه إلى نعمة يتغنى بها ليهرب من شقاء الحياة ومآسيها.

هذه العاطفة صدرت من قلب مليء بالإحساس طعنته الأيام بجراحها، فشاعرنا صاحب أسى ولوعة، وقصيدته تميزت بدقة التصوير لعاطفته ووجدانه، كما تنوعت صورها بما يتناسب مع معاناته وصراعه مع الزمان الذي يراه خصماً من خصومه.

ولقد عرف الشاعر بهذا النغم الشجي كما اشتهر بشعر الوجدان والعاطفة، ورقة الإحساس كما سبق في ترجمته، كما تميزت ألفاظه بالركة والعذوبة، والسهولة التي تتسبب من خلال إحساسه وعاطفته المتدفقة، فهو القائل في قصيدته "شعر الدموع":

لقد ألفت نفسي الشقاء وإن يكن
وليس يجيد الشعر إلا مُعَدَّبٌ
أليماً فمن آلامه الخطرات
تضرم في أحنائه الحرقات
فأهلاً بأحزاني وأهلاً بوحدي
إذا كثرت من نفسي اللهافات

وفي قصيدته "قيثارة الأمل" يقول:

أجد البكاء وراء مقدرتي
ما زلتُ والأيام ظالمة
والدمع راحة قلبي الثكل
أُسْقَى الأسى علأ على نهل

ولقد كان لما مر به الشاعر من خطوب وأحداث أثر ظاهر في عمق تجربته وقوتها، وخاصة في الفترة الأخيرة من حياته حين عاد إلى كتابة شعر الفصحى مرة ثانية، وانعزل عن الحياة بعدما نزل به من آلام وأحزان تمثلت في فراق أحبابه، وسفر أولاده، وموت أصفياه وخلانه.

كل هذه الأحداث قد صقلت تجربته، وأخرجتها صورة صادقة منطبعة من عاطفته ووجدانه وإحساسه ارتسمت فيها عمق معاناته وزفراته التي بثها ودموعه التي صاغها في شجي نظامه على حد تعبيره.

ونلمح هنا أيضاً وحدة الشعور والعاطفة في القصيدة، فكل بيت من أبياتها يمثل حلقة من حلقات الأسى والشقاء التي عرضها الشاعر وصورها أدق تصوير، بدأت بالحديث عن سوء فهم الناس للشقاء، ثم الحديث عن مناداة الشاعر للأسى وشكواه له ما يجد من الحياة، ثم الكلام عن إحساس نفسه بالراحة لبثه هذه الشكوى.

وبعد ذلك الانتقال إلى الكلام عن رفق نفسه به، وبيان انتقاله في أطوار الدهر، وقصر زمن السرور في الزمان، وبيان أن الشهيد في الدنيا ليس كما يظن الناس، بل هو من طعنته الأيام بجراحها، بل هو الطائر المجروح الذي ضم جناحه طول الحياة على السهام الحادة التي لا تنزع فيشفى ولا يموت فيستريح، وهي صورة رائعة لاستمرار الشقاء، وبعد ذلك يتحدث عن استمرائه للأحزان، وكون الحزن قد أدبه وهذب خاطره، وكيف أن دموعه قد صاغ منها أرق المعاني. بل امتد حزنه ليتقاسم الأحزان مع الناس ويحمل عنهم، ثم انتقل بعد ذلك للحديث عن الزمان وكيف يراه خصماً من الخصوم، وكيف يقطع في أوصاله ويبلي شبابه حتى غدا أوصالاً ممزقة بين الثرى والأيام ... لكنه عود نفسه على خداع الحياة، وعلى استعذاب الألم، بل إن أذنه وعينه وقلبه اعتادت على الضنى حتى أثمرت في القلب "نعمة الألم".

وهكذا نجد القصيدة كلها تدور حول هذا المعاني: الشكوى إلى النفس، وعدم الركون إلى الدنيا فهي قليلة السرور، والإحساس بالراحة في ظل الألم والأسى فهو الذي يدوم في الحياة، والإحساس بعداوة الزمان وكيف أصاب الشاعر في نفسه وقلبه حتى أبلى جديده، فجعله يهرب إلى الأسى والحزن، بل جعله يرى الألم نعمة من النعم.

تشكيل الصور البلاغية والأخيلة :

النوع في الصور :

تنوعت الصور التي أسهمت في تشكيل البناء الفني والجمالي في النص تنوعاً ظاهراً ، ومنها صور توارد فيها خيال الشاعر مع بعض الشعراء في أجزاء منها ، فصورة الشهيد من جراح الأيام ، وتصوير القلب بالطائر الجريح من الصور التي تغنى بها الشعراء وحوموا حولها قديماً وحديثاً مع اختلاف في تركيب الصورة وسياقها الذي جاءت فيه ، ومن ذلك قول المجنون :

كأن القلب ليلة قيل يُغدى	بليلى العامرية أو يـجـراح
قطاة عزها شرك فباتت	تعالقه وقد علق الجناح

وهذا الشاعر العباسي العباس بن الأحنف زاد به الشوق والحنين حداً لا يطيقه فيطلب من الطير أن يعيره جناحاً لعله يطير إلى من يحب فيقول :

بكيت على سرب القطا إذ مررن بي	فقلت ومثلي بالبكاء جدير
أسرب القطا هل من يعير جناحه؟	لعلي إلى من قد هويت أطيـر

ولكن الشاعر هنا قد نفث في الصورة التي معنا من روحه وفنه فجاءت مصبوغة بصبغته النفسية والفنية لتعبر عن تجربته الذاتية ومعاناته ، مع مناسبتها للمقام والسياق والغرض ، وكونها معبرة عن مقدار الأسى والحزن أتم تعبير. فمن ذلك قوله :

ليس الشهيد هو الذي يطوى الثرى	ويقرأ تحت جنادلٍ ورجامٍ
لكنه الحي الذي في قلبه	من طعنة الأيام جرحٌ دامٍ
كالطائر المجروح ضمَّ جناحه	طول الحياة على حداد سهامٍ
سكنتُ فما انتزعت مكين سنانها	كفٌ وما سقته كأس حمامٍ

وروعة الصورة هنا في تركيبها وتشابكها؛ حيث رسمت لنا صورة من يعيش الآلام والجراح معاشة كاملة على مدى الأيام فلا يجد منها راحة أو مهرباً بصورة الطائر الذي طوى جناحه على سهام حادة استقرت تحت جناحه فلا ينزعها أحد ولا يموت فيستريح من آلامها. وهي صورة رائعة لمعاشة الألم والأسى وعدم الإحساس بالراحة على أي حال من الأحوال ، مع ما فيها من التشابك والتعقيد.

ومن الصور المعبرة هنا أيضاً: صورة أسراب الدموع في قوله:

الحزن أدبني وهذب خاطري وأنالني أفق الخيال السامي
وأسال أسراب الدموع فصغفها صوغ المعاني في شجيّ نظامي

فلنلمح هنا صورة حية نسجت من الدموع كلمات معبرة عن الآلام والأحزان. وكذلك الصورة الاستعارية في قوله "الحزن أدبني وهذب خاطري" كيف صور الحزن في صورة حية شاخصة، وجعل له دور المربي والمهذب، بل المرشد إلى نوال أفق الخيال بما فيه من قدرة على الاختراع للصور وتشكيلها، وكذلك الصورة الرائعة للتمزق والتشتت، وفعل الزمان به في قوله:

مازال يفري في نواحي جدتي ويلح في إذواء فرعي النامي

فلقد صور ما يفعله الزمان به من تشتيت البال ونزول الخطوب والحدثان وتعاقب المحن والأسى بالفريسة التي يشق لحمها ويمزق، ويستخرج دمها، والصورة هنا هي صورة التفرق والتشتت والتمزق، وعدم ارتياح النفس، وهي من أدق الصور التي ترسم مشهداً للصراع والمعاناة عند الشاعر مع الزمان. كذلك نلاحظ تصوير الشاعر أفياء العيش بظل الجهام، فهو المال الذي ينال بلا قتال وصورته هنا صورة السحاب الذي لا ماء فيه، والغرض منها: بيان قلة ما يأتي من الزمان، وهي صورة للتمزق تعبر عن المعاناة والمكابدة للمشاق من الحياة، وهي منسجمة مع المعنى والغرض في القصيدة. ومن الصور اللافتة: قوله:

وغرست في قلبي الشجون فأثمرت وجنيّت منها نعمة الآلام

حيث تشير إلى استقرار الأسى في النفس وتمكنه منها استقرار الثمر الذي غرس فأثمر، وهي صورة لمعيشة الألم واعتياد النفس عليه، ونراها تلتحم مع الغرض العام والرؤية في القصيدة وهي "نعمة الألم". وهذه الصورة تتفق مع الصورة التي جاءت في مطلع القصيدة في البيت الثاني في قوله: "وإذا خلوت إلى الأسى نادمته..." التي تصور مصاحبة الشاعر وإلفه للحزن والألم مصاحبة المسامر الذي اعتاد عليه وعلى بث الشكوى إليه، فتصوير الأسى بصورة النديم مما يتفق مع المعنى والسياق... فهناك ترابط وثيق بين الصور من بداية القصيدة إلى نهايتها؛ ولذلك فتشكيل الصورة في النص منسجم مع الفكرة والخيال عند الشاعر.

الاستعارة المكنية في النص :

من اللافت في التشكيل البلاغي للصورة في النص كثرة الاستعارات المكنية حتى إنها تُعدُّ من الظواهر البلاغية اللافتة عند الشاعر، في قوله:

وإذا خلوتُ إلى الأسي نادمته...
ممن يُضمَّد بالحنان كِلامي...
من طعنة الأيام جُرحٌ دام....
مازال يُقْري في نواحي جدتي...

وفي تصوري أن اتكاء الشاعر على هذه الاستعارة في أكثر من موضع لما وراءها من قرينة خيالية تتسجم مع رؤية الشاعر وفكرته حول الألم، فهي في مضمونها تعبر عن تصور خاص للألم وللزمان، وهو انزياح ظاهر عند الشاعر، وخروج عن المألوف ينسجم مع طبيعة هذه النوع من الخيال في هذا اللون من الاستعارة، وطالما استدعى الشعراء المبدعون هذا اللون من الاستعارة إلى قصائدهم للتعبير عن أفكارهم وأخيلتهم؛ حيث يستطيعون من خلالها التعبير عن الانزياحات المختلفة أو غير المألوفة عند الناس إن جاز التعبير.

النشبيه المركب :

ولقد جاء هذا اللون من البيان مشكلاً لفكرة رئيسة في النص؛ حيث رسم صورة لرؤية الشاعر للشهيد، وهي رؤية فيها انزياح وانحراف عن المألوف، ولكنها تتسجم مع فكرة الشاعر وخياله، وذلك في قوله:

كالطائر المجروح ضمَّ جناحَهُ طولَ الحياة على جِداد سَهام

وتشكيل الصورة هنا بما فيه من تشابك وتكاثف قد أضفى عليها لوناً من المعاناة والألم، ونقل إلى المتلقي حرارة الإحساس بهذا الألم المتواصل، والصراع الذي لا يتوقف عند حد...

هذا فيما يتعلق بالصور الجزئية داخل القصيدة من تشبيه واستعارة، أما فيما يتعلق بالصورة الكلية فالقصيدة أراها في صورتها الكلية صورة معبرة عن هذا الإنسان الذي لم يجد راحة من الشقاء في الدنيا حتى ارتاح وسكن إلى الآلام، صورة الذي حاربه الزمان وعده من خصومه، فلم تبتسم له الحياة أو ترنو له، بل ما زالت تنزل به الخطوب، وتتوالى عليه الأحداث من ألم وأسى حتى وجد لذته في السكون إلى الألم، وراحته في الشكوى لنفسه، وحب الضنى الذي رآه نعمة من النعم.

أما عن الخيال :

فالخيال هنا من الخيال "الإبداعي" الذي تصرف في تأليف الصور تصرفاً أكسبها جدة وجمالاً، وجعلها معبرة عن الغرض أدق تعبير. فهو خيال تألفي توفيق أفاد من الصور السابقة، وجعلها معبرة عن النفس أدق تعبير. وهنا تكمن روعة الخيال والابتكار.

فالصور التي ساقها الشاعر من الصور المعروفة، ولكن الروعة هنا في أن تهدى في تأليفها إلى صورة جديدة خرجت تحمل معالم نفسه، وتكشف عن معاناته وآلامه، وانزياحاته التي أراد أن ينقلها إلى المتلقي حتى يشاركه فكرته وخياله.

النشكيل البلاغي للنراكيب :

استدعى الشاعر في نصه قيماً تعبيرية اشتملت على فنون من البلاغة أسهمت في تشكيل النص، والتعبير عن الفكرة بصورة واضحة.

فعلى مسنوى الألفاظ :

فألفاظ القصيدة ينطبق عليها وصف السلاسة والسهولة والرقّة، ودقة التعبير، ومناسبة السياق والمقام، والشاعر تميز في أشعاره (الفصحى) عموماً بهذه السلاسة والعذوبة. ومن العبارات التي ناسب السياق تعبيره عن خطوب الحياة وكثرتها في قوله:

ولقد صحبتُ الدهر في أطواره وشرعتُ في بحر الحياة الطّامي

فوصف الحياة وتصويرها بـ"البحر الطامي" الذي كثر ماؤه مما يتناسب مع أحداث الزمان وتعاقبها، كذلك التعبير بـ"أسراب الدموع" للإشارة إلى كثرة الدموع وتتابعها مما ناسب السياق والمعنى، وقد سبق الحديث عن هذه الصورة أثناء تحليل القصيدة.

وعلى مسنوى النراكيب :

فنلمح التشكيل البلاغي بالجملة الاسمية والفعلية من أول عنوان القصيدة، وكذلك التعبير بالاسم لإفادة الثبوت، والفعل لإفادة التجدد كما سبق، ومن ذلك: "نعمة الألم"، و"حسبوا"، و"نادمته"، و"يفري" في قوله: ما زال يفري في نواحي جدتي... يجعلنا نستحضر هذه الصورة المتجددة للتمزق والتقطع والتشتت، وكذلك الفعل "يلج" الذي رسم صورة للإصرار والعمد من هذا الزمان الذي يجهد في إعناته ومعاناته، مع ما في هذه الصورة من التشخيص الحي للزمان...

وكذلك التشكيل البلاغي باستخدام الحذف: ولقد جاء هذا الحذف في عنوان القصيدة ليطوي معه معاناة شديدة عند الشاعر كما سبق، وطالما كان الحذف أبلغ من الذكر عند البلاغيين.

ومن دقة التشكيل البلاغي في النص: التعريف بالإضافة في مواضع مختلفة: وتميزت هذه الإضافات بالجدة والتنوع، كما رسمت صوراً فنية في كثير منها: كما في قوله "نهضة الأيام" فنرى في هذا التعبير جدة حيث يصور لنا صورة الصيد السهل والفرصة المواتية، وهي الحال التي كان عليها الشاعر مع الزمان؛ حيث شتت شمله وجعله موزع الهموم، وكذلك التعبير بـ "ظل الجهام" أفاد نظرة الشاعر إلى الحياة على أنها ظل زائل، فهي كالسحاب الذي لا ماء فيه.

والإضافة هنا فيها جدة مثل الإضافة في "نهضة الأيام" فكأنها لا تكون إلا كذلك، وكذلك الإضافة في قوله "برح سقامي" فمجيء الإضافتين مما يصور حالة الشاعر والتصاقه بنفسه وركونه إليها بعد أن نفص يده من الحياة وما عليها، واتجه إلى نفسه لينعم داخلها بالسكون والراحة.

وصور الإضافات في القصيدة مما يناسب حال الشاعر وحديثه عن نفسه وركونه إليها، والتصاقه بها؛ حيث يرى فيها ملاذ وملاجأ من شدائد الحياة.

وقد جاءت في أكثر من موضع غير المواضع السابقة: مثل قوله: "خدعة الأوهام"، "شكايتي" "أسقامي" "كلامي"، "بحر الحياة"، "رفيق دوام"، "طعنة الأيام"، "كأس حمام"، "أيامي"، "خاطري"، "شجي نظامي"، "أرحامي"، "فرعي النامي"، "نواحي جدتي"، "أطباق الثرى"...

وكل المواضع التي جاءت فيها إنما تمثل حالة اللجوء إلى النفس والانطواء عليها للفرار من آلام الحياة، وهي إضافات تتسجم مع هذا الصراع الطافح في أرجاء النص، وتصور مدى شدة الأسى.

ومن الأشكال البلاغية في النص: استعمال الأسلوب الإنشائي، وقد استعان بأسلوب الأمر، والنداء في قوله:

هاتِ املئي كأسَ الشقاءِ فإنني
أستمرئُ الأحزانَ يا أيامي

فهو أسلوب يعبر عن الأسى والحزن، وتتابع ذلك على نفسه، ويصور مدى ما يعانيه من آلام، فهو أمرٌ الغرض منه إظهار الأسى والحزن، وإظهار التجلد لما ينزل به من أحداث الزمان، والنداء هنا فيه لوعة كامنة، وألم دفين يحاول الشاعر أن يخفيه في نفسه، وهو يظهر المعيشة للأسى والشقاء، مع اليأس من الزمان. كذلك التعبير بأسلوب الاستفهام في قوله:

ماذا أودُّ من الزمان وقد غدا
يعتدُّني خصماً من الأخصام

جاء الاستفهام بـ "ماذا" ليرسم صورة اليأس من هذا الزمان، فلا حاجة له عنده، ولا يطلب منه شيئاً؛ حيث يراه الزمان من خصومه. وتشكيل المعنى هنا باستخدام الاستفهام في مطلع البيت مما زاد في رسم صورة اليأس عند الشاعر، وألح إلى مدى المعاناة والصراع بينهما.

ومن فنون التعبير التي أكسبت التشكيل البلاغي جمالاً في النص: استدعاء التقابل والتضاد بين المعاني، ومن ذلك: التقابل بين السرور والشقاء في قوله:

فإذا السرورُ بها قصيرٌ عهدُهُ وإذا الشقاءُ بها رفيقٌ دوامِ

والتقابل هنا بين قصر السرور وطول الشقاء مما رسم أمام العيون صورة جليلة واضحة لقلّة الفرح في الدنيا، وطول زمان الشقاء وامتداده ودوامه. ومما زاد المقابلة هنا جمالاً أن الشاعر في الشطر الثاني من البيت التفت ليتحدث عن نفسه بعد أن كان يتحدث عن الدنيا وقصر عهد السرور بها في الشطر الأول من البيت، وهذا مما أكد معنى الأسى والشقاء في نفس الشاعر، ولا يخفى أثر الالتفات في تنشيط المتلقي وجذب انتباهه لفهم المعنى والفكرة في النص.

ومن روائع الجمال: المطابقة بين الحقيقة والخيال في قوله:

بين الحقيقة والخيال مصارع أودت بما في النفس من إقدام

جاء الطباق ليرسم صورة من التناقض بين الحقيقة والخيال عند الشاعر، وهذا الصراع بين الحقيقة والخيال قد ذهب بما في النفس من إقدام. فالجو العام الذي شكلته المقابلة والطباق في البيتين السابقين هو جو الشتات، والتناقض، والحيرة. هذا الطباق كشف عما في نفس من صراع، وبين ما يمر به الشاعر من أحوال تتعاقب، بين الحزن والخوف، والألم والأمل، فهو طباق مصور للصراع النفسي عند الشاعر. وفي قوله:

وتركت عيني للدموع فأصبحت في الضوء آنسة وفي الإظلام

وقوله:

وغرست في قلبي الشجون فأثمرت وجنيت منها نعمة الآلام

وجاء الطباق هنا أيضاً بين "الضوء والإظلام، وغرست وجنيت"، ليرسم لنا صورة من المعيشة مع هذا الصراع، واختلاف الأحوال، وهو ما ينسجم مع فكرة الصراع مع الزمان عند الشاعر، ومعايشته للأسى الذي يراه نعمة

وراحة من خطوب الحياة. وهذه بعض الفنون البلاغية التي تشكلت في القصيدة لتعبر عن تجربة الشاعر ومعاناته، ومما يتصل بالتشكيل البلاغي أيضاً: الحديث عن النغم في النص، ومدى التآمه مع الفكرة والشعور والخيال.

الموسيقى الداخلية والإيقاع والنغم:

نظم الشاعر قصيدته من بحر الكامل، ووزنه مُثْفَاعِلن مُثْفَاعِلن مُثْفَاعِلن. مُثْفَاعِلن مُثْفَاعِلن مُثْفَاعِلن، وبحر الكامل من البحور المتحدة التفعيلة والوزن، وهو أيضاً من البحور التي كثر ورودها في الشعر العربي، كما حافظ الشاعر على روي القصيدة وقافيتها؛ حيث جاءت القصيدة على روي "الميم". "وبحر الكامل من البحور التي تغنى بها الركبان في قصائدهم" (الأخفش، ١٩٧٠: ٦٨)، كما أنه من البحور التي فيها مجال للشعراء أكثر من غيرها، وفيه "جزالة وحسن اطراد" (القرطاجني، ١٩٨٦: ٢٩٦)

"وهو بحر يصلح لكل نوع من الشعر، وخصوصاً القصصية منها، ولقد كثر في شعر القدامى والمحدثين، وهو أجود في الخبر منه في الإنشاء، وأقرب إلى الشدة منه إلى الرقة، كما أنه أكثر البحور جلجلة وحركات كأنما خلق للتغني. وفيه مذهبان: الفخامة والجزالة، أو الرقة واللفظ، ويصلح للعواطف البسيطة كالغضب والفرح. كما يمتاز هذا البحر بجرس واضح ينبعث من هذه الحركات الكثيرة المتلاحقة التي تكاد تنحو به نحو الرتابة، وهو بحر مترع بالموسيقى، ويتفق مع الجوانب العاطفية المحتدمة" (علي، ١٩٩٣، ص ١٠٨).

فالشاعر هنا قد اختار البحر الشعري الذي يناسب معاني الشجن والحزن، والتعبير عن المشاعر المتدفقة، وما يحمله من تصوير وتجسيد لمعاني الصراع الطافح في النص من بدايته إلى نهايته، وهو بحر الكامل، فجاء بوزنه ونغمه منسجماً مع الغرض، كما جاء معبراً عما يعتلج في نفس الشاعر من شجن وأسى. وتتابع الحركات في الوزن هنا مما يتناسب مع العاطفة المحتدمة التي جاءت على هذه الصورة المنتظمة من الإيقاع الداخلي الذي يسري في كلمات الأبيات، ولنتأمل في إيقاع الأبيات في مثل قوله: "أسقامي، سآمي، كِلامي، الطامي، أيامي، نظامي، أرحامي، النامي، ..."

نلمح هنا هذا النغم العذب الشجي الذي يتردد في أرجاء القصيدة وعليه مسحة من النغم الرقيق المعبر عن الأسى والحزن، والركون إلى النفس. ولم يقف هذا النغم الساري في القصيدة عند القافية في أواخر الأبيات التي جاءت بصورة منتظمة في القصيدة لتعبر عن الحالة النفسية للشاعر، بل امتد إلى داخل الأبيات فيما تحمله من أوزان وأنغام في ألفاظها وكلماتها تنساب وتتابع مع الحال النفسية للشاعر في مثل قوله: نادمته بشكايتي، الحزن أدبني وهذب خاطري، وأرق إحساسي، ومد عواطفني، يفري في نواحي جدتي، عودت نفسي، وتركت عيني للدموع، وغرست في قلبي...

حين نقف عند هذه المقاطع الصوتية من الوزن نلمح هذا النغم المنتظم، والإيقاع الشجي مع ما تحمله هذا الأنغام من إضافات متتابعة تصور حالة النفس وتنقلها من أفق إلى أفق، كما تعبر عن الانزياح الشعوري عند الشاعر. فالألفاظ القصيدة وكلماتها تحمل موسيقى ونغماً داخلياً ينطلق فيها لينسجم مع الغرض والمعنى والسياق العام، ويلتحم مع الموسيقى والنغم الخارجي المتمثل في قافية القصيدة ووزنها ورويها.

أما عن الروي في القصيدة فلقد جاء على حرف "الميم"، وهي من حروف الذلاقة التي تتميز بقدرتها على الانطلاق دون تعثر في تلفظها لمرونتها وسهولة النطق بها؛ ولذلك كثرت في أبنية الكلام، ومما يسوغ كثرة استعمالها أنها من الأصوات المجهورة، كما أنها من الأصوات الشفوية المطبقة، أي التي يطبق الفم إذا نطق بها. وقد منح روي الميم هنا للقصيدة إيقاعاً موسيقياً ونغماً خارجياً ينسجم مع موسيقى الوزن والقافية كما ينسجم مع الموسيقى الداخلية التي تتردد في الكلمات والحروف.

فحرف الميم بما يمثل من انطباق خفيف للشفيتين يصور حالة من حالة الأسى والضيق، والرغبة في الركون إلى النفس، كما يمثل بما فيه من غنة نوعاً من نغم الأسى والحزن الدفين.

وقد أكسب "التصرع" الذي جاء في مطلع القصيدة النص نغماً داخلياً شجياً يتناسب مع فكرة الشاعر وانزياحه كما سبق، ولقد جاء التصرع في مطلع القصيدة كما هو مستحسن عند البلاغيين والنقاد. وبصورة عامة فالنغم الداخلي المتمثل في إيقاع الكلمات وتناغمها، والنغم الخارجي المتمثل في الوزن والقافية والروي قد رسما صورة لهذا الحزن الذي يسري في كيان القصيدة، ويصور الأسى والألم الذي عايشه الشاعر ونادمه حتى رآه نعمه من النعم، كما ينسجم مع فكرة الصراع النفسي عند الشاعر ونظرته إلى الألم كما أراد أن ينقلها إلى المتلقي.

ويبدو لي أن الشاعر قد وفق في تجربته؛ حيث جاءت معبرة عن نفسه وألمه أتم تعبير، فهو من شعراء الوجدان في عصرنا الحديث الذين تميزوا برقة ألفاظهم، وصدق تجاربهم، وانتقال الشاعر إلى الفصحى بعد العامية التي كان يسير عليها في أغانيه مما أكسبه قوة في التعبير، وأظهر فنه الشعري، وكتابته للأغنية العامية المعتدلة لم تنزل بفنه الشعري كما يصور بعض النقاد. فأرى أن كتابته للأغاني قد منحه أذنًا موسيقية، فلقد ولد والنغم ملء أذنيه كما سبق عند الحديث عن حياته ونشأته، بل كان يغني قصائده لنفسه؛ حيث كان يملك صوتاً شجياً، لكنه لم يمارس الغناء.

أرى أن هذا الإحساس بالنغم فيما كتب من شعر عامي هو الذي أكسبه هذا النغم والإيقاع فيما كتب من شعر الفصحى في أواخر حياته.

خاتمة:

نبه هذا البحث على الدور البنائي الذي نهضت به الأشكال البلاغية المتعددة في بناء رؤية الذات الشاعرة المتجلية في قصيدة "نعمه الألم"، وقد أبرز البحث الوظائف البلاغية لتلك الأشكال طبقاً لمواقعها في القصيدة ولمدى إسهامها في تشكيل الرؤية الشعرية.

وتعد هذه المعالجة التطبيقية إحدى أهم النقاط التي رعى البحث إلى التنبيه عليها؛ إذ كان منطلقه تناول الكلي للنص؛ بغية الكشف عن الدور البلاغي للأشكال في القصيدة وأثرها في بناء وإنتاج المعنى، كما تتبع البحث أيضاً القيم الجمالية والفنية انطلاقاً من هذه النظرة الشاملة التي تتبناها الاتجاهات البلاغية والنقدية المعاصرة، مع الابتعاد عن النظرة الجزئية والاصطلاحية المنطقية في تناول الأشكال البلاغية.

وهي معالجة تفسح المجال للمتلقي ليندمج مع النص، ويسهم في إنتاج دلالاته. ولم يغفل البحث الإشارة إلى الجذور الفنية لهذه الأشكال البلاغية، وبيان رؤية البيانين لقيمة هذه الأشكال وأثرها في إنتاج الدلالة، والتعبير عن الفكرة.

وقد مثلت الأشكال البلاغية التي تناولها البحث مجالاً خصباً لهذه القراءة المنتجة بوصف هذه الأشكال انزياحات عن اللغة الشائعة بحيث تتيح للقارئ أن يستبطن ويستنتج لغة القصيدة، ويمسك بالأشكال التي تحدث فراغات لا بد من ملئها تبعاً للسياق والمقام، وتبعاً للثقافة الأدبية والفنية التي تختلف باختلاف القدرات، ويتسع فيها ميدان التلقي والتأويل.

ولم يتجاوز البحث الحديث عن العاطفة والخيال والنغم في القصيدة باعتبار أنها جزء من الأشكال البلاغية التي تنسبك في البناء الفني للقصيدة، فهي جزء لا يتجزأ من التحليل الفني والجمالي للكشف عن أبعاد الفكرة في داخل النص.

ولقد حرص البحث على دراسة الأشكال البلاغية وأبعادها أثناء تحليل النص بحيث يسير مع القصيدة خطوة بخطوة، وبعد ذلك أشار إلى هذه الأشكال بصورة عامة ليبين أثرها دون غيرها في التعبير عن فكرة الشاعر، وهي رؤية - في تصوري - تكشف عن أثر هذه الأشكال البلاغية في إنتاج دلالة النص، وتحدد دورها وأثرها الفني، وسبب اختيارها دون غيرها لتعبر عن الفكرة والانزياحات الشعرية عند الشاعر.

المراجع

المراجع العربية

- ابن أبي الأصبع المصري، عبد العظيم (١٩٦٣م)، تحرير التحرير، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، تح: حفني محمد شرف.
- ابن الملو، قيس (٢٠١١م)، ديوان أشعار مجنون بني عامر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، تح: يسري عبد الغني
- ابن حجة الحموي، أبو بكر علي (١٩٨٧م)، خزانة الأدب وغاية الأرب، مكتبة الهلال، بيروت، ط١، تح: عصام شعيتو. الأخفش، سعيد بن مسعدة (١٩٧٠م)، كتاب القوافي، وزارة الثقافة والسياحة، دمشق، تح: عزة حسن.
- التفتازاني، مسعود بن عمر (١٣١٠هـ)، المطول شرح تلخيص المفتاح، مطبعة محرم البوسنوي، تركيا.
- الجرجاني، عبد القاهر (١٩٩١م)، أسرار البلاغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، تح: محمود شاكر.
- الجرجاني، عبد القاهر (٢٠٠٤م)، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، تح: محمود شاكر.
- الخطيب القزويني، محمد بن عمر (١٩٩٩م)، الإيضاح لتلخيص المفتاح، مكتبة الآداب، القاهرة، ط١.
- رامي، أحمد (٢٠٠٠م)، ديوان أحمد رامي، دار الشروق، القاهرة، ط١.
- العدل، عبد الهادي (١٩٥٠م)، دراسة تفصيلية شاملة لبلاغة عبد القاهر في التشبيه والتمثيل، دار الفكر الحديث، القاهرة.
- العلوي، علي بن حمزة (١٣٣٣هـ)، الطراز المتضمن لأسرار البلاغية وعلوم حقائق الإعجاز، مكتبة المقتطف، القاهرة.
- فضل، محمد صلاح الدين (١٩٩٢م)، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط عالم المعرفة، الكويت.
- فيود، بسيوني (١٩٩٨م)، علم البديع دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، ط٢.
- القرطاجني، حازم بن محمد (١٩٨٦م)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط٣، تح: محمد بن الخوجة.
- للحام، حسام مصطفى (٢٠١٨م)، انزياحات الروح، دراسة في علم الأسلوب، دار العلم، بيروت ط١.
- يونس، علي (١٩٩٣م)، نظرة جديدة في موسيقى الشعر العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

**دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء
قيم الوسطية ومعايير العالمية**

سهاد عبد الله بني عطا

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد

كلية التربية - جامعة جدة

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٠/٣/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١/٤/١٤٤١هـ)

دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية

سهاد عبد الله بني عطا

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد

كلية التربية - جامعة جدة

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى بيان دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية. ولتحقيق ذلك تم بناء مقياس للوسطية، الذي تكون من (٥٣) فقرة، ومقياسا لمعايير العالمية، الذي تكون من (٣٠) فقرة. وقد تم التحقق من صدقهما وصلاحيتهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على (٨٠) طالبا في كليات العلوم التربوية في جامعة الزرقاء، وقد أشارت النتائج إلى أن ما نسبته (٧٣٪) من طلبة عينة الدراسة رأوا أنه لم تصل إلى مستوى تحقيق مفهوم الوسطية بشكل مرتفع، وأن ٣٨٪ منهم اعتبرت أن المفهوم قد تحقق بنسبة منخفضة، مما يدل على أن هناك تقصيرا في دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية، وأن ما نسبته (٧٨٪) من طلبة عينة الدراسة اعتبر أنه لم تصل إلى مستوى تحقيق معايير عالمية التعليم بشكل مرتفع، وأن ٤٤٪ منهم اعتبر أن المعايير قد تحققت لديها بنسبة منخفضة، مما يدل على أن هناك تقصيرا في دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير العالمية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بإجراء دراسات وبحوث تربوية في مجال المناهج وطرق التدريس واستراتيجيات التعلم تتناول مفهوم الوسطية ومعايير العالمية في المراحل الجامعية.

الكلمات المفتاحية: التطرف، التعصب، الاعتدال، العولمة، المنهاج التربوي، المنهج الإسلامي.

The Role of Faculties of Educational Sciences in Preparing Prospective Teachers to Adhere to Values of Moderation and International Standards

Suhad Bani Ata

Associate Professor of Curriculum and Instruction of Islamic Sciences
College of Education - University of Jeddah
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to examine the role of educational science faculties in Jordanian universities in preparing student teachers to adhere to values of moderation and international standards. To achieve this, a measure was developed for moderation consisting of 53 paragraphs, and a measure of international standards consisting of 30 paragraphs. Their validity and reliability were verified and applied to 80 students in the faculties of educational sciences. The results indicated that 73% of the students in the study sample did not reach a high level of achievement in terms of the concept of moderation. In addition, 78% of the students in the study sample did not reach a high level of achievement in terms of international standards of education and 44% were considered to have achieved the standards at a low level. In light of these results, the study recommended conducting further educational studies and research in the field of curricula, teaching methods, and learning strategies dealing with the concept of moderation and international standards at university level.

Keywords: curriculum, extremism, moderation, globalization, Islamic approach.

مقدمة

تعد الوسطية من أهم خصائص الإسلام وهي التي تجعل الأمة تستحق الشهادة على الناس، قال الله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾ (البقرة: ١٤٣) وتظهر وسطية الإسلام من خلال النصوص القرآنية، أو من خلال سلوك الرسول - صلى الله عليه وسلم - اليومي والتعليمات التي كانت تتجلى في أحاديثه، التي كانت تتسم بالتوسط والاعتدال، ودفع الحرج والمشقة عن الناس.

وقد لاقت هذه القضية اهتماما واضحا من الباحثين؛ حيث إنها تحتاج إلى البحث لإبرازها وتوضيح مفاهيمها في التعليم المعاصر، ومناقشة استراتيجيات تحقيقها، وذلك نتيجة لانتشار بعض المفاهيم غير المعتدلة، وانتشار آفة التطرف سواء أكان فكريا أم دينيا؟ ومع أن الوسطية هي مفهوم ديني في الأصل، إلا أن الخلل في تطبيقها بات ينعكس على تصرفات فئات مختلفة من المجتمع، ولم يكن المعلم بمنأى عن هذه الأدوار؛ بحيث تمتد أدواره لتشمل مراحل التعليم المدرسي والجامعي.

وينعكس الفهم الوسطي لدى من يتبناه بداية على الجانب الديني، مروراً بالجانب الفكري، ثم التطبيق العملي على مختلف جوانب الحياة، مما يولد لدى الأفراد مفاهيم عالمية في التربية، هذه المفاهيم التي تتبلور إلى قيم التعاون والتفاهم والسلام بين أفراد المجتمع أنفسهم، وفي العلاقات الودية بين الأمم والشعوب في جميع جوانب الأنشطة الاجتماعية والدينية والسياسية، وقيم الوسطية والاعتدال والتسامح إذا لم تتغلغل في التربية المجتمعية، بدءاً من المنظومة التربوية، ومروراً بالمنظومة التعليمية، وصعوداً إلى المنظومة الدعوية والإعلامية والثقافية والتشريعية، وتطبق بشكل عملي فإن الجدوى من الجانب النظري لاشك ستكون قليلة (الأنصاري، ٢٠١٠)، وهدف التربية هو تكوين شخصية اجتماعية تتفاعل مع محيطها بصورة معتدلة، عن طريق منهجها التربوي الوسطي الذي يحمل كل المقومات لبلوغ مثل هذا الهدف. وتشير بعض الدراسات التربوية أنه كلما كانت مداخلات العملية التربوية تتصف بالاعتدال، كانت مخرجاتها التعليمية متزنة وتناسب كل أفراد المجتمع (خطاطبة، ٢٠١٤).

ومتى راعى من يتصدى للتعليم وإعداد المتعلمين هذه المفاهيم فإنه سيتشكل جيل عالمي في التفكير، يؤمن بتمتية قيم ومفاهيم التعاون والسلام بين الأمم، وتنمية الود بين الشعوب ذات الأنشطة الاجتماعية والسياسية المختلفة، ونشر مبادئ حقوق الإنسان وحياته الأساسية، وربط أهداف التعليم بالمبادئ التي نص عليها ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحياته، إن تدريس قضايا العلم والتكنولوجيا في إعداد الطلبة يساهم في خلق اتجاهات إيجابية نحو العلم وعملياته، وينمي الجوانب الفكرية لدى المتعلمين، ويرسخ لدى الطلبة التعامل الإيجابي مع نواتج العلم والتكنولوجيا (الخالدي، ١٩٩٩).

وقد أكدت التوجهات الحديثة في التربية على أهمية إعداد المتعلم في ضوء قضايا العلم، فذلك يساعده على مواكبة تغيرات الحياة وتطوراتها، وذلك أن هذه التغيرات قد أدت إلى وجود تحديات لدى المتعلمين، ومنها المعلومات التي تقدم للأجيال بشكل متسارع، مما أدى إلى فقدان التوازن بين المعلومات والمفاهيم والمهارات التي

يتعلمها الطلبة، وبين قضايا العلم والقدرة على التفكير والإبداع، الذي يتطلب تطوير التعليم بمجالاته، وتغيير لأدوار المعلم التقليدية (النعناعه، والكيلاني، ٢٠١٨)، ولذا فإنه من الأهمية أن يراعى في برامج كليات العلوم التربوية تنمية مفاهيم الوسطية، وأن تتسم هذه البرامج أيضا بالعالمية سواء أكان في تصميم الخطط والمناهج أو في تنفيذها واستراتيجيات تقويمها؟

وبالرغم من هذا الاهتمام بموضوع الوسطية وعالمية التعليم إلا أنه لم يتم تناول دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية، ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى بيان دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الملحة إلى بيان دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية والعالمية، وقد أوضحت بعض الدراسات أن هناك قصورا في التعليم الجامعي في تنمية مفاهيم الوسطية كما في دراسة البرعي (٢٠٠٢)، وخاصة أن الانحراف عن مفاهيم الوسطية من أثر المخاطر التي يعاني منها العالم العربي كما أثبتت دراسة المالك (٢٠٠٦)، وقد تكون الحاجة ماسة في التعليم إلى بناء مناهج تتصف بالوسطية والعالمية كما بينت دراسة أرشبلد (٢٠٠١، Archibald) وتتمثل مشكلة الدراسة حول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير العالمية من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف إلى دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية من وجهة نظرهم.
- التعرف إلى دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير العالمية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

من الممكن أن تسهم هذه الدراسة فيما يلي:

- مساعدة القائمين على برامج إعداد المعلمين في تطوير معايير للتربية الوسطية في التعليم الجامعي مبنية في ضوء مفهوم الوسطية ومنسجمة مع معايير العالمية كمبدأ يلبي متطلبات الحياة المعاصرة.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تبني استراتيجيات تدريسية تعتمد مفاهيم الوسطية ومعايير العالمية.
- تأصيل العلاقة وانعكاساتها التربوية بين مفهومي الوسطية كمفهوم ديني وعالمية كمفهوم فكري معاصر.
- الإفادة من أدوات الدراسة وهي استبيان قياس مفاهيم الوسطية واستبيان قياس معايير العالمية.

محددات الدراسة :

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية :

- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.
- الحدود المكانية: جامعة الزرقاء وكلية عجلون الجامعية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: مقياس مفاهيم الوسطية ومقياس معايير العالمية الذي قامت الباحثة بإعدادهما.

التعريفات الإجرائية :

- **كليات العلوم التربوية:** الكلية التي تتبع جامعة الزرقاء وتمنح درجة البكالوريوس في جامعة الزرقاء في التربية في تخصص معلم الصف، والكلية التي تتبع جامعة البلقاء فرع عجلون، وتمنح درجة البكالوريوس في معلم الصف، وكلاهما معتمد اعتمادا عاما وخصوصا من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتعتمدان في تدريسهما نظام المواد والشعب.
- **الطلبة المعلمون:** هم الطلبة الملتحقون ببرنامج تخصص معلم الصف في مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في كل من جامعة الزرقاء، وجامعة البلقاء التطبيقية فرع عجلون، وفي السنة الأخيرة من الدراسة، ومن المتوقع بعد تخرجهم أن يعملوا كمدرسين للصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى.
- **قيم الوسطية:** تعني في هذه الدراسة الاعتدال في كل أمور الحياة من تصورات ومناهج ومواقف، وعملية تحرر متواصل للصواب في التوجهات والاختيارات، بحيث يكون لدى الأستاذ الجامعي في كليات العلوم التربوية منهجا فكريا وأخلاقيا وسلوكيا لا يظهر فيه تعصب لدين أو لجنس أو لون، ويطبق استراتيجيات تدريسية ناتجة عن الانفتاح الواعي، ويفعل الحوار التعليمي الذي يحترم فيه الآخر لتجنب مشاكل التفرد بالرأي والتطرف والانغلاق. وتقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعلمون في مقياس مفاهيم الوسطية.
- **معايير العالمية:** القناعة لدى مدرسي كليات العلوم التربوية بأن العلم والمعرفة ليس لها دين أو وطن أو جنس أو عرق، بحيث يتم تبادل المعرفة العلمية بين الأساتذة الجامعيين، يرافقه منهج للتعامل مع العلم والمعرفة وتغيب أي نوع من التعصب. وتقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعلمون في مقياس معايير العالمية.

الدراسات السابقة :

لقد حظي موضوع الوسطية والعالمية بالاهتمام في الوقت الحالي لما لهذا الموضوع من أثر على حياة الجماعات والأفراد، ومن أهم هذه الدراسات:

أولاً- الدراسات التي تناولت مفاهيم الوسطية :

أجرى البرعي دراسة (٢٠٠٢) هدفت التعرف إلى واقع دور الجامعة في مواجهة قضيتي التطرف الفكري والعنف لدى الشباب. وكان من نتائج الدراسة ما يأتي: أن غياب القدوة الصالحة للشباب والبطالة بين خريجي الجامعات وتدني المستوى الاقتصادي، وغياب العدالة الاجتماعية بين فئات المجتمع من أسباب التطرف الفكري،

ووجود قصور في الدور الجامعي ومنها غياب الثقافة الدينية، وانتشار أساليب الاستهزاء والاستخفاف، وكبت الحريات داخل الحرم الجامعي، وغياب دور أخصائيي القضايا النفسية والاجتماعية، وأن الجامعة لها القدرة على توجيه التنمية نحو طريقها السليم وتحقيق الأمن الاجتماعي ونشر الوعي بين طلابها، وإعطائهم الحرية في التعبير والتجريب والابتكار.

وفي دراسة الحارثي (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف إلى دور إدارة المدرسة الثانوية في تحقيق منهج الوسطية الفكرية لدى طلابها، وكان من أهم نتائجها ما يلي: أن درجة تأثير وسائل إدارة المدرسة الثانوية في تحقيق منهج الوسطية الفكرية لطلابها المتعلقة بمدير المدرسة ووكلائها والمرشد الطلابي تتدرج بين عالية وعالية جداً. وإن درجة تأثير وسائل إدارة المدرسة الثانوية في تحقيق منهج الوسطية لطلابها المتعلقة برائد النشاط ومشرفي الجماعات والمعلم تتدرج بين عالية جداً وعالية ومتوسطة. وأن أبرز وسائل إدارة المدرسة الثانوية في تحقيق منهج الوسطية الفكرية لطلابها تتمثل في تعزيز شعور الطالب بالانتماء للوطن والقيادة، وغياب القدوة الحسنة، التعامل مع الطلاب في القضايا الفكرية بما يناسب مرحلته العمرية.

وفي دراسة للمالكي (٢٠٠٦) هدفت إلى بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب وهي دراسة وصفية تناول فيها الباحث بيان أثر الانحراف عن مفهوم الوسطية في الإسلام وكانت من أهم النتائج أن الدين الإسلامي هو دين الوسطية، وأن العلاقة بين الوسطية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هي علاقة تكاملية، وأوصت الدراسة بزيادة الوعي في المجتمعات حول مفهوم الوسطية، ووضع برامج لتحسين الشباب من الفكر المتطرف. أما في دراسة صالح (٢٠١٢) فقد هدفت التعرف إلى مفهوم الوسطية في الإسلام، ودور الجامعة في تحقيق مضامين الوسطية في الإسلام، استخدم الباحث المنهج (الوصفي التحليلي) إذ قام بجمع البيانات التي تتعلق بالجامعات وأدوارها ثم قام بتبويبها وتحليلها. وقد خلصت الدراسة إلى قائمة من المضامين التربوية للوسطية في مختلف جوانب الحياة (العقدية، والتعبدية، والتشريعية، والدعوية، والأخلاقية، والاقتصادية، والثقافية). وطرح البحث تصوراً للدور الذي يمكن للجامعة أن تقوم به في سبيل تحقيق المضامين التربوية للوسطية، تم تناوله من خلال ثلاثة أدوار هي: الدور التعليمي، والتوعوي، الوقائي، التصحيحي، ثم جاء بيان كيفية تحقيق الأدوار من خلال قيام العناصر الأساسية في منظومة التعليم الجامعي بأدوارها المنوطة بها، وتتمثل هذه العناصر في كل من: الأستاذ الجامعي، والمناهج والمقررات الجامعية، والطالب الجامعي، والأنشطة الجامعية.

وفي دراسة أجرتها الشهبان (٢٠١٨) هدفت التعرف إلى فاعلية استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتألقت عينة الدراسة من ٤٠ معلم ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس فاعلية المعلم في دعم مبدأ الوسطية والأمن الفكري، وكانت أهم النتائج أن واقع ممارسات المعلم لدعم مبدأ الوسطية والأمن الفكري لا يتلاءم مع تحديات المجتمع الإسلامي، ووجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم مبدأ الوسطية، ويفضلون وجود استراتيجية واضحة المعالم لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري.

ثانياً - الدراسات التي تناولت معايير العالمية :

أجرى يماسكم دراسة (Yamasaki, 2000) دراسة هدفت التعرف إلى أثر تعليم مفاهيم حقوق الإنسان على الطلبة في المرحلة الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أن المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان مثل العنصرية والكرهية والتفرقة والجوع والفقر وغيرها من المفاهيم تعتبر مواضيع ذات أهمية في التعليم الأساسي، ويتم اكتسابها وتعزيزها بسرعة من قبل طلبة هذه الفئة العمرية.

وقد أجرى ارشبلد (Archibald, 2001) دراسة هدفت إلى تصميم وبناء برنامج للتربية العالمية لمناهج الصف الحادي عشر في ولاية (أناريو)، تم من خلاله تصميم وحدات تعليمية لهذه المرحلة اشتملت مفاهيم وقضايا في التربية العالمية، وبعض المصادر التي تلزم دراسة موضوعات التربية العالمية.

وكذلك أجرى الصبيحيين دراسة (الصبيحيين، وعبد الرحمن، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطوير (٢٦) معياراً تتضمن أبرز المفاهيم والقيم ضمن محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، وعدت هذه المعايير أداة لتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وبعد إجراء عملية التحليل توصل الباحثان إلى أن كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن تتوافر فيها مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بشكل مناسب، وفي ضوء النتائج صمم الباحثان نموذجاً لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية. وأوصت الدراسة بالإفادة من المعايير المطورة للتربية العالمية والعلمية والتكنولوجية من قبل الباحثين والمهتمين بالمناهج.

أما في دراسة (Amor, 2019) فقد هدفت التعرف إلى رؤية الطلبة في دور الجامعات في الاستجابة للتحديات العالمية من أجل تعزيز التنمية المستدامة، وتمثلت أداة الدراسة بتطوير جماعات التركيز (focus group) المكونة من قبل الطلبة، وكانت أهم النتائج: أن التدريب الذي توفره الجامعة في التنمية المستدامة غير كاف لترقى إلى المعايير العالمية، وأوصت الدراسة بضرورة دمج معايير الاستدامة في التعليم الجامعي، وتدريب الطلاب والعاملين عليها.

وفي دراسة (Eguz, 2019) فقد هدفت التعرف إلى أثر استخدام تقنيات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية في جعل تفكير الطلبة عالمياً، وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعرفة، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، بلغت عينة الدراسة (٤٤) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٤١) طالبة في المجموعة الضابطة في محافظة سامسون، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، ودراسة الحالة، والمقابلة. تم استخدام (Anova) لفحص العلاقة بين درجات الاختبار القبلي والبعدي، أما البيانات النوعية فاستخدم فيها طريقة التحليل الوصفي، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية كانت أكثر فعالية في زيادة التحصيل.

وقد أفدت من هذه الدراسات في تحديد المقصود بالوسطية ومفاهيمها كما في دراسة الحارثي (٢٠٠٦)، أما في بناء مقياس الوسطية فقد أفدت من دراسة الشهوان (٢٠١٨)، في تحديد معايير التربية العالمية وبناء مقياس معايير العالمية فقد أفدت من دراسة الصبيحي، وعبد الرحمن (٢٠١٢)، ودراسة (Eguz, 2019)، ودراسة (٢٠٠١)،

(Archibald)، كما جاءت هذه الدراسة مختلفة في أنها طورت مقياسا لقيم الوسطية ومقياسا لمعايير العالمية، وأن عينتها كانت من طلبة الجامعات؛ إذ أن غالبي الدراسات كانت عينتها من طلبة المدارس. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة البرعي (٢٠٠٢) التي كان من نتائجها أن هناك قصورا في أدوار الجامعات في مواجهة التطرف الفكري والعنف لدى الشباب، وكذلك دراسة (Eguz, 2019) التي كان من نتائجها أن التدريب الذي توفره الجامعة في التنمية المستدامة غير كاف لترقى إلى المعايير العالمية بينما اختلفت مع دراسة الحارثي (٢٠٠٦) حيث كان من نتائج دراسته أن درجة التأثير لإدارة المدرسة الثانوية كان عاليا، سواء ما يتعلق بدور المدير أو الوكيل أو المرشد.

الأدب النظري :

ما المقصود بمفهوم الوسطية؟

الوسطية في اللغة: (وسط) الشيء - (وسطه) وسطا، وسطه: صار الشيء في وسطه ويقال وسط القوم، ووسط المكان. فهو وسط القوم، وفيهم وساطة: توسط بينهم بالحق والعدل، وواسطة القلادة: الجوهر الذي في وسطها وهو أجودها (الرازي، ١٩٩٥). وفي العرف الشائع تعني: الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك والنظام والمعاملة والأخلاق، والإسلام دين معتدل غير جانح، ولا مفرط في شيء من الحقائق، فليس فيه مغالاة في الدين، ولا تطرف ولا شذوذ في الاعتقاد، ولا تشدد أو إحراج، ولا تهاون، ولا تقصير، ولا تساهل أو تفريط في حق من حقوق الله تعالى، ولا حقوق الناس (الزحيلي، ٢٠٠٥، ص١). أما المقصود منها إجرائيا في هذا البحث فهي: الاعتدال في كل أمور الحياة من تصورات ومناهج ومواقف، وعملية تحرر متواصل للصواب في التوجهات والاختيارات، بحيث يكون لدى الفرد منهج فكري وأخلاقي وسلوكي لا يظهر فيه تعصب، ويطبق في حياته الانفتاح الواعي، ويفعل الحوار التعليمي الذي يحترم فيه الآخر لتجنب مشاكل التفرد بالرأي والتطرف والانغلاق.

مظاهر الوسطية:

قال تعالى: ﴿وَأَبْغِ فِيمَا عَآتَكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنَ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾ (القصص: ٧٧). ويقول ابن كثير في تفسير الآية: أي استعمل ما وهبك الله من هذا المال، أو النعمة في طاعة ربك والتقرب إليه بأنواع القربات، ﴿وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾ أي: مما أباح الله فيها، فإن لربك عليك حقاً، ولنفسك عليك حقاً، ولأهلك عليك حقاً (ابن كثير، ٢٠٠٤). ويظهر مفهوم الوسطية جلياً في كل جوانب الإسلام سواء أكانت نظرية أم عملية؟ وفيما يأتي أهم مظاهرها:

أولاً- الوسطية في الاعتقاد:

الاعتقاد هو الركيزة الأساسية في قبول أعمال المسلم، وأي خلل فيه يترتب عليه نتائج خطيرة تبعد المسلم عن الصراط المستقيم، والعقيدة الإسلامية وسط من حيث حقيقة الإيمان بالله بين الذين ينكرون وجود الله تعالى كالملاحدة، والذين يؤمنون به مشبهين الخالق بالمخلوق، فالله واحد لا شريك له، وما عداه من مخلوقات لا تملك

ضرا ولا نفعاً قال تعالى: ﴿وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّن يَدْعُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ مَنْ لَا يَسْتَجِيبُ لَهُ إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ وَهُمْ عَنْ دُعَائِهِمْ غَفْلُونَ﴾ (الأحقاف: ٥)، بحيث يمكن لكل إنسان أن يدرك عناصر العقيدة مباشرة من خلال القرآن وصحيح السنة وبدون واسطة ويفهمها مباشرة دون تأثير عليه من أحد، (الخطيب والهزايمة، ٢٠٠٠)، وهو وسط بين الذين يؤلهون الإنسان، يفعل ما يشاء ويحكم ما يريد وبين من جعله أسير جبرية اقتصادية أو اجتماعية أو دينية، فهو مخلوق مكلف مسؤول (السحيمي، ٢٠٠٤).

ثانياً - الوسطية في النظر إلى مسألة المعرفة:

تقوم المعرفة الدينية على الجمع بين الوحي والعقل، فهي تفهم الوحي بواسطة العقل والعقل يضبط بالوحي، وترتبط نتائج هذه المعرفة المزدوجة وتطبيقها بروح الوجدان، وفي منهج النظر والاستنباط وازن الإسلام بين مصادر التلقي والمعرفة، فالشرع الصحيح بنصوصه وقواعده واجتهادات العلماء فيه يدعو إلى الوسطية والاعتدال، وينهي عن الغلو والمبالغة، وكذلك مقتضيات العقل السليم (البشير، ١٩٩٠).

ثالثاً - الوسطية في التشريعات والعبادة:

لم يلغ الإسلام الجانب الرباني الذي يختص بالعبادات ويكتف بالجانب الأخلاقي والإنساني كالבודהية، ولم يقتصر على العبادة وعدم الإنتاج والطموح والتقدم (الترتوري، ٢٠٠٥)، ومن آثار ذلك كله التوازن بين الروحية والمادية، فهناك في الإسلام شعائر يومية كالصلاة، أو سنوية كالصوم، ومنها ما يؤدي في العمر مرة كالحج، وذلك ليظل المسلم موصولاً بالله، ثم ينطلق بعد ذلك للسعي والإنتاج وعمارة الأرض، يمشي في الأرض ويسعى في مناكبها، ويأكل من رزق الله الذي أنعم وأكرم به عباده (الصلابي، ٢٠٠٥).

رابعاً - الوسطية في الأخلاق:

من صفات الأخلاق في الدين الإسلامي الواقعية ومراعاتها للحاجات والدوافع الإنسانية، وقد أقر الإسلام التفاوت الفطري والعملي بين الناس، والإسلام ينظر للإنسان على أنه مخلوق مركب: فيه العقل، وفيه الشهوة، وفيه روحانية الملاك قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۚ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۚ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ۚ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ۚ﴾ (الشمس: ٧ - ١٠)، فالاعتدال في أي منهج بين النواحي الأخلاقية والروحية والمادية يحصنه من تسرب الغلو المادي، كما يحميه من الغلو الروحي، ومن غلو أو تطرف في أي اتجاه كان (الحقيل، ١٩٩٦).

لذا فإننا نلاحظ أن مظاهر الوسطية تشمل جميع جوانب الشريعة الإسلامية مختلفة بذلك عن النظم الوضعية، والتي لا تسلم من الإفراط أو التفريط. وهذه الخاصية من خصائص الشريعة التي جعلتها صالحة لكل زمان ومكان ومنحتها خاصية أن تكون خاتمة الأديان.

أسباب انحسار الفكر الوسطي لدى الشباب:

هناك عدة أسباب تكمن وراء انحسار الفكر الوسطي ومنها تقصير البرامج الجامعية والمناهج في إرساء مضامين إنسانية للمفاهيم الدينية السامية: مثل الجهاد، والأمر بالمعروف، إضافة إلى اختطاف بعض المدرسين المتشددين المنهج الرسمي لحساب المنهج الخفي. بحيث تصل الفكرة إلى الطالب بشكل خاطئ أو ناقص، وقد

يكون من أسباب التطرف أحيانا أن صاحب الفكر المتطرف يتمسك بتفسير النصوص والأدلة الشرعية بشكل حريفي، ودون التأمل في المعاني والمقاصد، وتلك قضية دقيقة تحتاج إلى متخصص في علوم القرآن والتفسير بالمشابهات، ولذا فقد أصبح مفهوم الوسطية يتصف بالضبابية لدى كثير من العامة الذين يقومون بغير قصد أحيانا باختيار نصوص انتقائية، فيفسرها ويتبنى ما تشتمل عليه من أحكام تخص الوسطية دون الموازنة مع أحكام تفسرها أو تكملها في مصادر ونصوص شرعية أخرى، وهذا ما أوضحت دراسات مثل البرعي (٢٠٠٢) وبني سلامة (٢٠١٦) من أن القصور في أدوار بعض المؤسسات التعليمية- وخصوصا الجامعات- في نشر الثقافة الدينية الصحيحة فيما يخص مفاهيم حساسة مثل البراء والولاء، هو من الأسباب التي تؤدي إلى غياب مفهوم الوسطية لدى الشباب، ثم إن تركيز الأنظمة الجامعية على الجانب المعرفي في التعليم، وإهمالها للجوانب التطبيقية، وقلة الأنشطة والبرامج التي تعد لإشغال وقت الفراغ لدى الشباب تجعل بعضهم ينخرط في أنشطة تكون أحيانا موجهة لصالح اتجاهات سياسية أو فكرية، وتستغل لديهم الحماس والطاقات، ويزيد قبول الشباب لها اصطباغها بالطابع الديني، ولذا فإنه يسهل خداعهم وإقناعهم بالأفكار التي تقود إلى التطرف (الجندي، ١٩٩٣).

أهمية الوسطية في التعليم

إن قيم الوسطية إذا لم تتغلغل في التربية المجتمعية، بدءاً من المنظومة التربوية، ومروراً بالمنظومة التعليمية، وصعوداً إلى المنظومة الدعوية والإعلامية والثقافية والتشريعية والسياسية فإن الجدوى لا شك ستكون قليلة، (الأنصاري، ٢٠١٠). ويتلخص المنهج التربوي الوسطي في بناء شخصية المتعلم بناءً معتدلاً بحيث يكون هذا المتعلم إنساناً متوازناً في فرديته ومتوازناً في ميله إلى الجماعة وتعاونه معها (قطب، ٢٠٠١). ويعتبر البعد الاجتماعي للمنهج التربوي الوسطي وحالات الاتزان بين الفردية والجماعية من أهم الأسس التي يجب أن تراعى في المحتوى التعليمي؛ فالمنهج التربوي يبنى على مجموعة من الأسس من بينها: الأسس الاجتماعية التي تفهم وتؤثر في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها (مرعي، ٢٠٠٢، ١٩٥). وبهذا ينسجم مع المنظور الإسلامي للفرد والجماعة، ويفعل الروح الجماعية في إطار من الحفاظ على شخصيته أيضاً وبشكل متوازن.

وبعد مراجعة الدراسات السابقة، وتحليل نتائجها التي استخدمت كأساس في بناء استبيان قياس مفاهيم الوسطية ومن أهمها ما جاء في دراسة البرعي (٢٠٠٢) إذ بينت أن من أسباب انحسار الوسطية هو غياب الثقافة الصحيحة، وغياب دور أخصائي القضايا النفسية والاجتماعية. بينما كان من أسباب غياب مفهوم الوسطية لدى الحارثي (٢٠٠٦) التراجع في الشعور بالانتماء للوطن. فقد تمّ الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في بناء استبيان قياس مفاهيم الوسطية.

معايير الوسطية:

بعد أن قمنا بتعريف مفهوم الوسطية، وتوضيح أسباب انحساره لدى الشباب، واستعراض الدراسات السابقة التي بحثت حول المفهوم، ثم اشتقاق مجموعة من المعايير لتحقيق مفهوم الوسطية التي سيتم اعتمادها في بناء المقياس وهي:

- ترسيخ مفهوم حرية التعليم من خلال إرساء الحوار ومحاربة التعصب للأفكار بطريقة عمياء.
- الفصل بين المعتقدات في التعاملات التي تتطلب العدل والصدق بغض النظر عن الشخص الذي يتم التعامل معه.
- الاستفادة من العلم وتقدمه أيا كان مصدره، وعدم الانغلاق على الذات .
- الاهتمام بطرق إشغال وقت الفراغ لدى كافة المراحل العمرية؛ إذ إن مشكلة وقت الفراغ لدى الفرد وخصوصا في مراحل عمرية معينة تضطر بعض الأشخاص للانخراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بشكل خاطئ، والإدمان على استخدامها مما يغير من خصائص الشخصية بشكل سلبي.
- استخدام المنهجية العلمية في كل قضايا الحياة، ويترتب على ذلك تبني الأفراد لاستخدام استراتيجيات حل المشكلات في الحياة، وعدم قبولهم لفكر أو رأي أو طريقة متطرفة في الحياة بدون مناقشتها والاعتناع بها.
- مراعاة المراحل العمرية وتقديم أنشطة تناسب المراحل المختلفة بشكل تربوي؛ بحيث يتم الاهتمام بمرحلة الطفولة وتقديم الرعاية الخاصة لها، ومراعاة مرحلة المراهقة التي يكون فيها الأشخاص أكثر ميلا إلى التطرف في الأفكار والتصرفات في حال غياب التوجيهات الصحيحة.
- التركيز على موضوعات الانتماء والوطنية، إذ إن الأديان تحث على ذلك.
- وأرى أن هذه المعايير متى تحققت في المجتمع وعند الأفراد فإنها ستسهم في حل كثير من المشاكل عند النشء وخصوصا ما يتعلق بالتطرف والتحيز للرأي وعدم تقبل الآخر.

ما المقصود بمفهوم العالمية؟

يختلف تعريف مفهوم العالمية باختلاف السياقات الثقافية والتاريخية، ففي بعض التعريفات نجده بمعنى العولمة نفسه التي من دلالتها جعل الشيء عالميا، مما يعني جعل العالم كله وكأنه في منظومة واحدة متكاملة التي تعني باللغة الإنجليزية "Globalization" (العريني، ٢٠٠٧)، وعند تعريف مفهوم العالمية لغة فإننا لن نجد في المعاجم العربية تعريف لكلمة «عالمية» بفتح العين، وإنما الموجود هو كلمة عالمية بكسر العين، وهي تدل على تحويل الشيء إلى وضعية أخرى ومعناها: وضع الشيء على مستوى العالم، وأصبحت الكلمة دارجة على ألسنة الكتاب والمفكرين في أنحاء الوطن العربي. (الجابري ١٩٩٨: ١٣٥، الدجاني، ١٩٩٨: ١٣، حجازي، ٢٠٠١: ٨٧). وهي خاصية دعا إليها الإسلام تقوم على أساس العقيدة الجامعة لكل خير وفضيلة، باعتبار الدين الإسلامي نابع من الفطرة، وينسجم مع العقل، والعلم يدعو إلى الإقناع القائم على الحوار الهادئ، والتفكير المتوازن (الرقب، ٢٠٠٤). والذي نخلص إليه في هذه الدراسة أن العالمية: قناعة الفرد بأن العلم والمعرفة ليس لهما دين أو وطن أو جنس أو عرق، وعلى أساس ذلك يتم تبادل المعرفة العلمية بين المتعلمين عبر العالم، يرافقه منهج للتعامل مع العلم والمعرفة وتغيب أي نوع من التعصب.

العلاقة بين مفهوم العولمة والعالمية:

إن التقابل بين العالمية والعولمة وإيجاد الفرق بينهما فيه نوع من الصعوبة خصوصا أن كلمة العولمة مأخوذة من كلمة العالم، ويذهب البعض إلى أن العولمة والعالمية تعني معنى واحدا، وتعني Globalization بالإنجليزية

ومشتقة من كلمة Globe أي الكرة الأرضية. والعملة كفعل مشتق من "عولم" يعولم". وتعددت التعاريف لمفهوم العملة، فقد عرف رونالد روبرتسون العملة بأنها "اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم وزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بهذا الانكماش" بينما عرفها أنتوني غيدنز بأنها "مرحلة جديدة من مراحل بروز وتطور الحداثة، تتكشف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي، حيث يحدث تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل والخارج، ويتم فيها ربط المحلي والعالمي بروابط اقتصادية وثقافية وإنسانية (العريني، ٢٠٠٧)، ويعرفها توفلر (٢٠٠٠) بأنها تداخل في قضايا الاقتصاد والاجتماع والسياسة والسلوك دون الاهتمام بالحدود السياسية للدولة ذات السيادة، أو الانتماء إلى وطن محدد أو دولة محددة، وهناك من يرى بأنها هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النظم التربوية الأخرى لإزالة الفوارق والخصوصيات التي تحكم السلوك والقيم وتؤدي إلى اهتزاز المنظومة القيمية. والعالمية تعني: صلاحية الأفكار والمفاهيم والقيم للتطبيق في أي زمان حتى قيام الساعة، وصلاحيتها للتطبيق في أي مكان في المعمورة، وللناس أجمعين على اختلاف أجناسهم ولغاتهم (العبد، ٢٠٠٤، ص ٢٩).

وللعولمة سلبيات غاية في الخطورة منها الاقتصادية التي تتمثل في سيطرة الدول القوية على اقتصاديات العالم واستهداف تلك الدول العالم الثالث لإزالة قوميته، وتفتيت كيانه، وجمع كافة الأسس الحضارية والاجتماعية للشعوب ضمن نظام شامل، تلغى فيه خصوصيات الجماعات، ويتم إزالة ذاتية الفرد ضمن إطار كوني واحد، وبالتالي تحويل تلك الدول وهؤلاء الأفراد إلى مجتمعات يسهل احتواؤها، مما يقضي على هويتها وثقافتها، وتراثها فكريا وحضاريا وتاريخيا وحتى إنسانيا (مناصرية، ٢٠١٢).

ويحتاج المدرس الجامعي إلى جملة من الأمور التي تساعده في تحقيق أهدافه، ومنها متابعتها للمستجدات العالمية، فإن ركود المعرفة، وعدم مواكبة التطورات في مجتمع ما تحكمان على البلدان التي تعانيهما بضعف القدرة الإنتاجية، وتضاؤل فرص التنمية (الكسجي، ٢٠١٢). إن ثورة الإنترنت في العالم جعل من العالم قرية صغيرة، وخصوصا أن المعلومات والأفكار المتدفقة بهذه الطريقة لا تخضع لأي قيد في النشر، وما لم يحاول المعلم باستمرار في تدريب الطلبة على انتقاء المعلومة وتبني ما يتوافق مع قيم ومبادئ مجتمعه فستكون هناك إشكالية كبيرة في المخرجات التعليمية. وبناءً على التغيرات التي طرأت على المناهج وإعدادها في ضوء أسس منتقاة تربوية ونفسية وفلسفية، كان لا بد من إعادة النظر في استراتيجيات وأساليب التقويم وخصوصا التقليدية، بحيث تستبدل أو يتم دمجها باستراتيجيات حديثة تناسب طبيعة التغير في المناهج، والتغيرات التي طرأت على المتعلمين سواء كان سببها التطور التكنولوجي، أو المعرفي (بني عطا، ٢٠١٤).

لذا فإن من الأمور التي تضمن عالمية التعليم هي استخدام استراتيجيات التقويم البديل أو ما يعرف بالتقويم الواقعي، والذي يعد تحولا جوهريا للتخلص من الطرق التقليدية التي كانت تستخدم في تقييم الطلاب (عبود، ٢٠١٧). وللتدريب على استراتيجيات وأساليب التفكير الناقد في برامج إعداد الطلبة الجامعيين أهمية بالغة، لما لذلك من تحصينهم ضد تيارات التغيير القوية، وتأهيلا لهم للتماشي مع متطلبات العصر. فالتفكير الناقد يولد لديهم القدرة على تمييز واختيار المعارف والمهارات التي تلزمهم وتناسبهم، وتمنحهم الجاهزية للتعامل مع الثقافات المختلفة، وتنمية التفكير الناقد تحتاج إلى استراتيجيات تستند على التشارك والتفاعل والحرية، فهي ليست

طريقة عشوائية، بل إجراءات تفاعلية تساعد المتعلم على تفسير المواقف، واستنباط الأفكار، والوصول إلى الاستنتاجات (الغامدي، ٢٠١٨).

معايير العالمية :

- لقد تم اشتقاق معايير اعتمدت في بناء مقياس العالمية من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة ، وفي ضوءها تم التوصل إلى المعايير الآتية للعالمية :
- الاستفادة من الخبرات العالمية ، ومراعاة التغير الثقافي والإفادة منه بشكل إيجابي؛ بحيث يتم مراعاة ذلك في المناهج المطروحة وطرق التدريس والتقييم.
 - الاهتمام بحاجات المجتمع التي تتغير بتقدم الزمن، والتركيز على المنحى البيئي في مجالات الحياة المختلفة.
 - تنمية المواهب بأشكالها المختلفة، والاهتمام بتنمية الإبداع والذي يتحقق بالتركيز على البحث العلمي، والمسابقات وإدراك قضية الفروق الفردية وتفعيلها في التعليم.
 - احترام الإنسان وحقوقه في التعليم، والعمل وكرامة الحياة.
 - الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الصحي والتربوي والاقتصادي.
 - مراعاة تطبيق الإجراءات الوقائية في الحد من ظواهر الغلو، والتطرف والإرهاب بأنواعه.
 - تفعيل دور التكنولوجيا في المعرفة والاتصال، وتدعيم المجتمع من النواحي المادية والاقتصادية، وتوظيف العلم والتكنولوجيا في التواصل والتعاون العالمي.
 - تفعيل دور الثقافة العربية والإسلامية في العلم والتواصل الإيجابي مع الشعوب الأخرى.
 - الرفض لكافة أشكال التعصب المبني على الجنس، أو النوع الاجتماعي، أو اللون، أو العقيدة، أو الثقافة.

منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة الجامعات الحكومية والخاصة في كليات التربية في الأردن، وقد تم سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث كانت وحدة الاختيار هي الجامعة وليس الطالب، وقد تأكدت الباحثة من تكافؤ المجموعتين من خلال حساب المتوسط العمري لتوزيع عينة الدراسة وقد تألفت عينة الدراسة من جامعتين واحدة حكومية والأخرى خاصة من طلبة السنة الرابعة، على افتراض أن شريحتي العينة من الجامعتين تمثلان التكافؤ في الوضع الاقتصادي والاجتماعي؛ وذلك لأن كافة شرائح المجتمع الأردني تدخل في تمثيل عينة الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة، كما يتضح في الجدول (١):

جدول (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة.

الجامعة	الأعداد
الزرقاء	٤٠
البلقاء التطبيقية (كلية عجلون الجامعية)	٤٠
المجموع	٨٠

أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوسطية ومقياس العالمية :

أولاً - مقياس الوسطية :

بناء المقياس: هدف المقياس التعرف على دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية ومعايير العالمية، وقد قامت الباحثة ببناء مقياس لتحقيق ذلك، وقد اعتمدت في بنائه على مصادر أهمها المعايير التي تم اشتقاقها خلال الإجابة على السؤال الأول، ونصوص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومعايير الوسطية الفكرية والاجتماعية وما يتعلق بأدوار المدرس الجامعي والعلاقة بالآخر، ونتائج الدراسات الفكرية والتربوية التي أجريت في هذا المجال، وبناء على ذلك فقد قامت الباحثة ببناء المقياس في صورته الأولية، التي تكونت من (٦٢) فقرة مدرجة وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

صدق مقياس مفاهيم الوسطية :

لقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق مقياس مفاهيم الوسطية بعرضه على (١٠) من المحكمين المختصين بالعلوم الشرعية، والمناهج وأساليب التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس النفسي، والذين أبدوا مجموعة من الملاحظات مثل استبعاد الفقرات غير الواضحة، وحذف الفقرات المكررة، وإعادة صياغة فقرات لأنها غامضة، وبعد الأخذ بهذه الملاحظات وإجراء التعديلات اكتمل المقياس في صورته النهائية بحيث احتوى على (٥٣) فقرة بتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، بحيث يكون مدى الدرجات من (٥٣) إلى (٢٦٥) درجة قسمت إلى ثلاثة مستويات وفق معايير المنطق الإحصائي كما يلي: (٥٣ - ١٥٥) منخفض، ومن (١٥٦ - ١٩٤) متوسط، ومن (١٩٥ - ٢٦٥) عال كما في الملحق رقم (١).

ثبات مقياس مفاهيم الوسطية :

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثة بالاعتماد على طريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة من طالبات قسم معلم الصف في جامعة الزرقاء بلغت (٣٠) طالبة، ومن خارج مجتمع الدراسة مرتين، وبفاصل زمني بلغ أسبوعين بين تطبيق الاختبار وإعادة، وقامت الباحثة باستخدام معادلة الارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الاستقرار المحسوب بهذه الطريقة (٠,٨٨)، وقد عدت هذه القيمة مقبولة وموثوق بصحتها لاعتبار المقياس متصفاً بالثبات وصالحاً للتطبيق.

ثانياً - مقياس معايير العالمية :

بناء الأداة: هدف المقياس التعرف إلى دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير العالمية، وقد اعتمدت في بنائه على مصادر أهمها معايير العالمية التي تم اشتقاقها خلال الإجابة على السؤال الثاني، ومراجعة نتائج الدراسات الفكرية والتربوية التي اهتمت بموضوع عالمية التعليم، وقد قامت الباحثة ببناء

استبيان لقياس مدى توفر مفاهيم العالمية في برامج إعداد المعلمين، التي تكونت من صورتها الأولية (٤١) فقرة بتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

صدق مقياس معايير العالمية :

لقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق مقياس معايير العالمية بعرضه على مجموعة على (١٠) من المحكمين المختصين بالمناهج وأساليب التدريس وعلم النفس التربوي والقياس النفسي وتكنولوجيا التعليم، والذين أبدوا بعض الملاحظات تلخصت في تصويب اللغة، واستبعاد فقرات لا تتسق مع معايير العالمية، وحذف عبارات مكررة، وبعد إجراء التعديلات اكتمل المقياس ليشتمل (٣٠) فقرة، بحيث يكون مدى الدرجات من (٣٠) إلى (١٥٠) درجة قسمت إلى ثلاثة مستويات وفق معايير المنطق الإحصائي كما يلي: (٣٠ - ٧٠) منخفض، ومن (٧١ - ١١٠) متوسط، ومن (١١١ - ١٥٠) عال، كما في الملحق رقم (٢).

ثبات مقياس معايير العالمية :

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثة بالاعتماد على طريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest إذ تم تطبيق المقياس على عينة من طالبات قسم معلم الصف في جامعة الزرقاء بلغت (٣٠) طالبة، ومن خارج مجتمع الدراسة مرتين، وبفاصل زمني بلغ أسبوعين بين تطبيق الاختبار وإعادة، وقامت الباحثة باستخدام معادلة الارتباط بيرسون، حيث وجد أن قيمة معامل الثبات بلغ (٠,٨٥)، وهذه القيمة مقبولة وموثوق بصحتها لوصف المقياس بالثبات واعتباره صالحاً للتطبيق.

نتائج الدراسة :

السؤال الأول ونصه: ما دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية من وجهة

نظرهم؟

وأنت الإجابة على هذا السؤال متمثلة في الجدول التالي جدول (٢):

جدول (٢).

القيمة	مدى الدرجات	عدد الطلبة	النسبة المئوية
منخفض	٥٣ - ١٥٥	٣٠	٣٨٪
متوسط	١٥٦ - ١٩٤	٢٨	٣٥٪
مرتفع	١٩٥ - ٢٦٥	٢٢	٢٧٪
المجموع		٨٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن ما نسبته (٧٣٪) من طلبة عينة الدراسة رأت أن كليات العلوم التربوية لم تصل إلى مستوى تحقيق مفهوم الوسطية بشكل مرتفع؛ إذ إن ٣٨٪ من العينة رأت أن مفهوم الوسطية قد تحقق بنسبة منخفضة، وأن ٣٥٪ من العينة رأت أن مفهوم الوسطية قد تحقق بنسبة متوسطة، مما يشير إلى أن هناك قصورا في دور كليات العلوم التربوية في تحقيق مفهوم الوسطية من وجهة نظر الطلبة.

السؤال الثاني ونصه: ما دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير العالمية من وجهة نظرهم؟

وأنت الإجابة على هذا السؤال متمثلة في الجدول التالي جدول (٣):

جدول (٣).

القيمة	مدى الدرجات	عدد الطلبة	النسبة المئوية
منخفض	٣٠ - ٧٠	٣٥	٤٤٪
متوسط	٧١ - ١١٠	٢٧	٣٤٪
مرتفع	١١١ - ١٥٠	١٨	٢٢٪
المجموع		٨٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن ما نسبته (٧٨٪) من طلبة عينة الدراسة رأوا أنه لم تصل إلى مستوى تحقيق معايير العالمية بشكل مرتفع؛ إذ أن ٤٤٪ منهم اعتبرت أن معايير عالمية التعليم قد تحققت لديها بنسبة منخفضة، وأن ٣٤٪ من العينة رأوا أن مفهوم العالمية قد تحقق لديها بنسبة متوسطة، مما يشير إلى أن هناك قصورا في دور كليات العلوم التربوية في تحقيق معايير العالمية من وجهة نظر الطلبة.

مناقشة النتائج ونفسيرها:

أولاً - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء قيم الوسطية من وجهة نظرهم؟

فقد أشارت النتائج أن ما نسبته (٧٣٪) من طلبة عينة الدراسة رأوا أن كليات العلوم التربوية لم تصل إلى مستوى تحقيق مفهوم الوسطية بشكل مرتفع؛ إذ إن ٣٨٪ من العينة رأوا أن مفهوم الوسطية قد تحقق بنسبة منخفضة، وأن ٣٥٪ من العينة رأوا أن مفهوم الوسطية قد تحقق بنسبة متوسطة، وقد يعود السبب إلى:

اختلاط المفاهيم الدينية وعدم وضوحها عند بعض الطلبة من أسباب هذه النتيجة، كما أن غياب التركيز على موضوعات تتعلق بالوسطية، وعدم طرح مواد دراسية متخصصة في هذا الموضوع قد يسهم في انخفاض مفهوم الوسطية، ولعل الأحداث السياسية التي تمر بها المنطقة وتداعياتها قد أثر على فهم كثير من الطلبة لموضوع الوسطية بمجالاته المختلفة، ثم إن للتغيير السريع في التكنولوجيا تأثيرا آخر؛ بحيث أصبح العالم قرية صغيرة ولم يعد المدرس أو الأستاذ الجامعي هو المصدر الوحيد للمعرفة والقيم، بل صار الطالب يحصل عليها من عدة مصادر تحمل أحيانا معلومات خاطئة، وأخرى قد تكون مدسوسة أو موجهة لجهات واتجاهات فكرية معينة، بالإضافة إلى عدم قناعة بعض المدرسين بتغيير بعض الأساليب التقليدية للتعامل مع هذا الجيل المختلف، لعل من هذه الأسباب ما يكمن وراء انخفاض تحقيق مفهوم الوسطية.

وهذا يتفق مع دراسة البرعي (٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن من أسباب غياب مفهوم الوسطية لدى طلبة الجامعة هو قصور الدور الجامعي في التوعية بقضايا الوسطية، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة المالكي

(٢٠٠٦) التي بينت أن العلاقة بين الوسطية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر علاقة تكاملية. كما يتفق مع دراسة الشهوان (٢٠١٨) التي كان من نتائجها أن واقع ممارسات المعلم لدعم مبدأ الوسطية والأمن الفكري لا يتلاءم مع تحديات المجتمع الإسلامي، وأن هناك مشكلة في وعي المعلمين بأهمية مبدأ الوسطية.

ثانيا- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما دور كليات العلوم التربوية في إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير العالمية من وجهة نظرهم؟

لقد أشارت النتائج أن ما نسبته (٧٨٪) من طلبة عينة الدراسة رأوا أنه لم تصل إلى مستوى تحقيق معايير العالمية بشكل مرتفع؛ إذ إن ٤٤٪ منهم اعتبرت أن معايير عالمية التعليم قد تحققت لديها بنسبة منخفضة، وأن ٣٤٪ من العينة رأوا أن مفهوم العالمية قد تحقق لديها بنسبة متوسطة، مما يشير إلى أن هناك قصورا في دور كليات العلوم التربوية في تحقيق معايير العالمية من وجهة نظر الطلبة.

وقد يكون من أسباب ذلك أن غالبية الأساتذة الجامعيين هم في مرحلة متقدمة من العمر في وقت لم تكن التكنولوجيا مفعلة كما في وقتنا الحالي؛ ولذا فقد يكونون غير مقتنعين بجدوى استخدامها، أو أنه لم يتم إعدادهم للتعامل معها، وكيفية الاستفادة منها في التعليم، ويتفق هذا مع نتائج دراسات مثل دراسة (Coper, 2019) التي توصلت إلى غياب مهارات التعلم المستمر، ونقص التدريب على استراتيجيات التفكير الناقد في برامج إعداد الطلبة الجامعيين، وهو من الأمور التي تحد من تفكيرهم، وتفاعلهم مع الثقافات الأخرى بشكل يجعل تفكيرهم عالميا. وكذلك مع نتائج دراسة (Amor, 2019) التي كان من نتائجها أن التدريب الذي توفره الجامعات غير كاف لترقى بالطلبة إلى معايير العالمية. ونحن أمام جيل يتعامل مع مواقع التواصل والمواقع الإلكترونية للحصول على المعرفة، وتبادل كثير من مهمات العمل، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Euge, 2019) التي كان من نتائجها أن استخدام تقنيات الاتصال في التدريس يجعل تفكير الطلبة عالميا، وقد يقارن الطلبة واقعهم هذا بواقع الأساتذة الجامعيين، وإذا تأملنا أيضا الأساليب التدريسية التي تمارس في بعض كليات العلوم التربوية نجد أنها تستخدم طرائق وأساليب تقليدية في التدريس التي يغيب فيها عادة استخدام الحوار والمناقشة. ونستنتج مما سبق أيضا أن ارتفاع نسبة الطلبة الذين كانت إجاباتهم بعدم تحقق مستوى العالمية قد يعود إلى غياب التطبيق في جانب التعليم الجامعي فهو في معظمه نظري، فلا يتعود الطالب التعامل مع البيئة أو قضايا الاقتصاد الوطني.

النوصيات

- ١- تحديث الخطط الجامعية في كليات العلوم التربوية، وتضمينها أساليب التدريس والتقييم الأنشطة الطلابية، ومراعاة تطبيقها بشكل عملي؛ لأن ذلك يضمن اطلاع الطلبة على تجارب محلية وعالمية لتحقيق معايير التعليم العالمية.
- ٢- التقييم المستمر للبرامج الجامعية ومراقبة مستويات التعلم والسلوك، في ضوء تضمينها لقيم الوسطية ومعايير العالمية.
- ٣- القيام بدراسات تجريبية تبحث أثر تطبيق مفاهيم الوسطية ومعايير العالمية في تصميم المناهج وتنفيذ عملية التعليم.

المراجع

المراجع العربية

- ابن كثير، أبي الفداء عماد الدين (١٩٩٩) تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة. الطبعة الثانية. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- أبو عراد صالح (٢٠١٢) المضامين التربوية للوسطية في الإسلام ودور الجامعة في تحقيقها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٦١. الأردن. ص ٢٣٢-٢٦٠.
- الأنصاري، عبد الحميد (٢٠١٠) وسطية الإسلام. الجريدة الكويتية. الكويت، مقال منشور بتاريخ ٢٠١٠/٨/٣.
- البرعي، وفاء محمد (٢٠٠٢) دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- البشير، عصام أحمد (١٩٩٠) مفهوم جماعة المسلمين والفرقة الناجية. دار النذير للطباعة. السودان : الخرطوم.
- بني سلامة، محمد خلف. ٢٠١٦. خيرية الأمة الإسلامية في منهجها الوسطي ومحاربتها للتطرف والغلو. مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية. مجلد ٤٣، ملحق ٤، ص ١٧٢٥-١٧٤١.
- بني عطا، سهاد (٢٠١٤) فعالية التقييم البديل في اتجاهات الطالبات نحو التربية الإسلامية: مجلة جامعة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، العدد (٢)، المجلد (١٤)، الزرقاء: الأردن.
- الترتوري، حسين (٢٠٠٥) وسطية الإسلام وواقعيتها. الطبعة الأولى. الرياض: دار ابن الجوزي.
- الجندي، أمينة (١٩٩٣) التطرف بين الشباب. كيف يفكر طلاب الجامعات المصرية؟ دراسة ميدانية. مجلة المنار. السنة الخامسة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص ٦٥.
- الحارثي، قباس بن وصل (٢٠٠٦) دور إدارة المدرسة الثانوية في تحقيق منهج الوسطية الفكرية لطلابها، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الحقيل، سليمان (١٩٩٦) الإسلام ينهى عن الغلو في الدين ويدعو إلى الوسطية. مؤسسة الممتاز للنشر: الرياض.
- الخالدي، موسى (١٩٩٩) توجيه تعليم العلوم والتكنولوجيا والمجتمع كجزء من برنامج العلوم في فلسطين: أهداف ومبررات، وأثره في علم النفس). دائرة التربية وعلم النفس. كلية العلوم التربوية: رام الله.
- خطاطبة، عدنان (٢٠١٤) مقومات التفاعل المجتمعي المتزن لشخصية المتعلم من منظور تربوي إسلامي، مجلة المنارة، المجلد ٢٠، العدد ١/ب، ص ١٧٣-١٨٦.
- الخطيب، محمد والهزايمة، محمد عوض (٢٠٠٠) دراسات في العقيدة الإسلامية. الطبعة الرابعة. الأردن: دار عمار.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (١٩٩٥) مختار الصحاح. تحقيق محمود خاطر، بيروت: مكتبة لبنان.
- الرقب، صالح (٢٠٠٤) بين عالمية الإسلام والعولة، بحث مقدم لمؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر.

- الزحيلي، وهبة (٢٠٠٥) "إذا اختل ميزان الحق والعدل والتوسط في الأمور". مقالة في مجلة الوعي الإسلامي. العدد رقم: ٤٨١. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في الكويت.
- الشهوان، امتتان. (٢٠١٨) استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد (٣). عدد (٤). ص ٣٧١-٣٩١.
- الصباحين، عيد وبني عبد الرحمن، محمود (٢٠١٢) تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد ٨، عدد ٤، ٣٢٩-٣٤٤.
- الصلابي، علي محمد. (٢٠٠٥) الوسطية في القرآن الكريم، الطبعة الأولى. بيروت: دار المعرفة.
- عبود. يسرى (٢٠١٧) التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلاب. المؤتمر الدولي: المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، السعودية: جامعة الملك خالد. ص ١٨٠٤-١٨٣٨.
- العريني، سارة إبراهيم (٢٠٠٧) أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي. المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات، المنصورة: جمهورية مصر العربية. ١١-١٥ نوفمبر، ص ١٥٣-١٦٩.
- العقيلي، عبدالله بن سليمان (٢٠٠٥) وسطية أهل السنة والجماعة في باب القدر، مجلة البحوث الإسلامية: المملكة العربية السعودية، العدد ٤٦، ص ١٧٣-١٧٧.
- العيد، سليمان بن قاسم (٢٠٠٤) التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة، بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الغامدي. منى وعافش، ابتسام (٢٠١٨) فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نوره. العدد ٢٠٦. مجلد ٢. ص ٨٣-١٠٥.
- قطب، محمد (٢٠٠١) منهج التربية الإسلامية، ط ١٥، القاهرة: دار الشروق.
- المالكي، عبد الحفيظ (٢٠٠٦) نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية: الرياض.
- مناصرية، ميمونة (٢٠١٢) هوية المجتمع المحلي في مواجهة العولمة من منظور أساتذة جامعة بسكرة، رسالة دكتوراة غير منشورة، بسكرة: الجزائر.
- النعناعه، إبراهيم والكيلاني، أحمد (٢٠١٨) نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها في الأردن، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٥، العدد ٢، ص ١٧٣-١٨٦.

المراجع الأجنبية

References

- Archibald, D. B. (2001) Global Education; An Alternative of study for Progressive Learning. Abstracts International, 36 (2), 324.
- Amore, Antonio M; Hagiwara, Mayumi, Shoren, Karri ; et al .(2019) International Perspectives and trends in research on inclusive education; a systematic review international journal of inclusive education; Volum: 23 Issue: 12 Pages 1277- 1295.
- Toffier, Alvin (2000) Knowledge, Wealth an Violence At the Edge of the 21 century. New York.
- Egus, sule; Ozturk. Cemile; Kesten, Alper (2019). A Technology supported global education: A mixed method study, Pegemegitimve ogre Tim derigs volume: 9 Issue: pages 1209-1244.
- Mary, Coper (2016) Students, Self- education. Journal of Social and Clinical Psychology, 40 (5), 241- 280.
- Yamasaki, M (2000) Human Rights Education and elementary School level case study. Dissertation Abstracts International, A 63- p 1721.

مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه
لدى طلاب المرحلة المتوسطة

نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك

كلية التربية - جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٨/٢/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٧/٣/١٤٤١هـ)

مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة

نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك

كلية التربية - جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

استهدف البحث الكشف عن مستوى مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ودرجة امتلاكهم للمكونات المعرفية للتعلم المستقل في تعلم الفقه، وتعرف طبيعة العلاقة بينهما. ولتحقيق الأهداف السابقة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأعد اختباراً لقياس مهارات التفكير المتشعب، ومقياساً لقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل، وتحقق من صدقهما وثباتهما، وطبق البحث على عينة عشوائية قوامها (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الظهران، وتوصل البحث إلى أن مستوى الطلاب في مهارات التفكير المتشعب المرتبطة بمنهج الفقه ككل جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢٤,١٤) وانحراف معياري (٤,٨٥)، كما جاء امتلاكهم للمكونات المعرفية للتعلم المستقل ككل بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (١,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٢٠)، وأخيراً جميع الارتباطات بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل ككل ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وقد أوصى البحث ببعض التوصيات منها: حث واضعي مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة على ضرورة تصميم الخبرات التعليمية والأنشطة التدريسية التي تنمي مهارات التفكير المتشعب، وتعزيز المكونات المعرفية للتعلم المستقل لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير المتشعب، المكونات المعرفية للتعلم المستقل، منهج الفقه، طلاب المرحلة المتوسطة.

Branching Thinking Skills and their Relationship to the Cognitive Components of Independent Learning in the Jurisprudence Curriculum among Intermediate School Students

Naif Adeeb F. Al-Osaimi Al-Otaibi

Associate Professor of Curriculum and Instruction of Islamic Sciences
College of Education - Imam Abdurhman Bin Faisal University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The research aimed to reveal the level of branching thinking skills of first-year students, the degree to which they possessed the cognitive components of independent learning in jurisprudence, and to determine the nature of the relationship between these aspects. To achieve these goals, the researcher used a descriptive and correlative approach, and employed the following tools: a branching thinking skills test and an independent learning scale based on cognitive components, and aimed to verify their validity and consistency. The study was carried out with a random sample of 100 first-year students in Dhahran City. The study found that the students' level of branching thinking skills associated with the o jurisprudence curriculum as a whole had a median score (average = 24.14, and standard deviation = 4.85). They also possessed the necessary cognitive components of independent learning as a whole, with a median score (average = 1.68, and standard deviation = 0.02). All the correlations between the branching thinking skills and the cognitive components of independent learning as a whole were statistically positively correlated at the level of 0.01. The study made a number of recommendations, including informing the authors of the jurisprudence curricula in the intermediate stage about the need to design educational experiences and teaching activities that develop students' branching thinking skills and enhance the cognitive components of independent learning.

Keywords: branching thinking skills, cognitive components of independent learning, jurisprudence curricula, intermediate school students.

مقدمة

يعد مفهوم الاستقلالية الذاتية من أهم المفاهيم الأساسية في التربية؛ فالنمو المتزايد نحو تحقيق استقلالية المتعلم، بوصفها أحد الأهداف التربوية، يتسق مع التغيرات التي حدثت في القرن الحادي والعشرين في العلوم الإنسانية والتربوية، وبالرغم من الأهمية الكبرى للمعلم في انتقاء استراتيجيات التدريس الحديثة لتقديم المعلومات الجديدة، فإن أدواره في التوجهات التربوية الحديثة، تؤكد ضرورة مراعاته لأساليب التعلم المناسبة للطلاب، وإعطائهم الحرية في تناول هذه المعلومات ومعالجتها؛ ومن ثم بناء المعنى لها.

فالمتعلم بمجرد تقديم الدرس الجديد له، يصبح متحكماً في عملية تناول المعلومات ومعالجتها؛ ومن ثم يمكنه معالجة المحتوى المقدم، وعرض نتائج تعلمه بسهولة، وممارسة التقويم والتأمل لكل مراحل أنشطة التعلم؛ فضلاً عن ممارسة عمليات التنظيم الذاتي عندما تواجهه مشكلات في عملية التعلم؛ لذلك فإن «القوى السحرية» في مجال التعلم لا تتمثل في أسلوب التدريس، ولكن في المسؤولية التي تقع على الطالب (Ahmadzadeh & Zabardast, 2014; Guo & Yang, 2017).

وتظهر قدرة المتعلم المستقل في تحديد أهداف التعلم، وتحديد المحتوى ومدى التقدم ودرجته، واختيار الطرق والأساليب المناسبة، ومراقبة عملية التعلم، وتقويم مخرجاتها، والاحتفاظ بمستويات مناسبة من الدافعية، فضلاً عن قبوله مسؤولية تعلمه، التي لها العديد من التضمينات ذات الفعالية المعرفية، وتتمثل في تكوين اتجاه إيجابي نحو التعلم، وتنمية طاقته الداخلية عند دراسة المحتوى الدراسي، ومعالجة التعلم في ضوء التحكم الواعي، وتحمل مسؤولية تعلمه، من خلال التحكم في المحتوى، والكيفية التي يتعلم بها، والوقت، وبناء استراتيجيات للتعامل مع المواقف الجديدة والمواقف التي لم يتعرض لها من قبل، والإفادة من خبرات النجاح والفشل في عملية التعلم (Godwin- Jones, 2019; Little, 1995).

ولذلك فإن قدرة المتعلم على تولي أمور تعلمه ليست من «العناصر الفطرية» بل من العناصر التي تُكتسب من خلال الطرق «الطبيعية» أو «كما يحدث غالباً» من خلال التعلم الرسمي «أي: بطريقة نظامية عمدية» (Ahmadzadeh & Zabardast, 2014)، ويؤكد الباحثون أن استقلالية المتعلم ليست من السمات الموروثة، ولكنها من إحدى سمات الشخصية التي تنمو، وتُعزز تحت ظروف خاصة (Thanassoulas, 2000; Fotiadou, Angelaki, & Mavroidis, 2017).

وقد حرص النبي - صلى الله عليه وسلم - على التحقق من امتلاك معاذ بن جبل - رضى الله عنه - مهارات الاستقلالية في استنباط الأحكام الفقهية؛ وذلك لأهميتها في تعلم وتعليم الفقه بوجه خاص، الذي لا يخلو من الاجتهاد، القائم على التصور الصحيح للقضايا، وتحقيق المناط، وتنقيحه، وتخريجه فيها.

عن معاذ بن جبل رضى الله عنه: أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لما بعثه إلى اليمن قال: «كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟»، قال: «أقضي بكتاب الله»، قال: «فإن لم تجد في كتاب الله؟»، قال: «فبسنة

رسول الله»، قال: «فإن لم تجد في سنة رسول الله»، قال: «أجتهد رأيي ولا آلو»، قال: «فضرب رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على صدره»، وقال: «الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله، لما يرضي رسول الله^(١)».

وتدريس الفقه الإسلامي له خصوصية خاصة عن تدريس غيره من العلوم؛ فهو يسعى إلى الوصول بالمتعلم إلى تطبيق ما درسه في حياته العملية، وإلى الاجتهاد فيما يستجد من مسائل وأقضية، وهو الأمر الذي يؤكد تمكين المتعلمين من الاستقلالية المعرفية.

فالاستقلالية هي أحد العوامل الداخلية التي تساعد المتعلم لأن يكون كفوًّا في تكوين خبراته، وتتطلب منه المعرفة بالآليات «العمليات والاستراتيجيات» المستخدمة في تعلم واكتساب الموضوعات والخبرات الجديدة، والمعرفة بالخطوات أو الإجراءات التي يتبناها لمعرفة المعنى، وبناءه حول هذه الموضوعات؛ وذلك بهدف الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، واستدعائها إرادياً، واستخدامها أو تطبيقها في مواقف جديدة؛ فهي تعني قدرة المتعلم على التفكير والعمل بشكل مستقل (Elekaei, Famarzi, & Tabrizi, 2016: 40; Catalan, 2003: 56; Littlewood, 1996).

ويتبين مما سبق أن استقلالية التعلم قدرة مكتسبة متغيرة مشروطة، وهي تعني استعداد المتعلم لتحمل مسؤولية تعلمه، وإدراك قيمة تحمل هذه المسؤولية، وقدرته على اتخاذ القرارات المرتبطة بتحديد الأهداف، والمحتوى، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، ومراقبة عملية التعلم، وتقويمها، ورغبته في العمل بشكل فردي مستقل أو بشكل جماعي، والتحكم بالذات؛ مما يؤدي في النهاية إلى إدارة عملية التعلم بشكل أكثر فاعلية ونشاط وحيوية.

وتتضح أهمية الاستقلالية في التعلم عندما نُفهم على أنها قدرة غير فطرية، تتيح للمتعلم التحكم في الأفكار والمشاعر والأحداث، وتنظيمها بصورة حرة ومسؤولة، وتساعد على تحديد أسلوب التعلم المناسب له، وتسمح له بالبدء في التفكير في قدراته الخاصة؛ لكي يصل في النهاية إلى أن يصبح متعلماً مستقلاً (Smith, 2008: 2).

ويشير زيمرمان Zimmerman إلى أنه في عملية التعلم المستقل يمارس المتعلم ثلاث مهام، هي: تنمية مهارات التوليد الذاتي، والحالة الوجدانية خطوة بخطوة طبقاً لعمليات التعلم والنتائج، وضبط سلوكيات التعلم الخاصة به عبر ممارسة العديد من الاستراتيجيات بهدف تلبية متطلبات التعلم المستقل (Guo & Yang, 2017).

ولذلك فإن تعزيز احتياجات الاستقلالية لدى المتعلم له ميزاته في تقوية إمكاناته وقدراته من أجل التعلم؛ فاستقلالية المتعلم هي المسؤولة بشكل كبير عن عملية التعلم والتفكير؛ ولذا لا يستطيع المتعلم تطوير المعرفة أو المهارات في مختلف المجالات دون الانهماك بشكل مستقل في عملية التفكير (Ku, 2009).

وتوجد ثلاثة مبادئ أساسية تؤكد استقلالية المتعلم، وتعزز عملية تعلمه، وهي: الاندماج «تشجيع المتعلم على تحمل مسؤولية عملية التعلم»، والتأمل «تشجيع المتعلم على التفكير الناقد في تخطيط، ومراقبة، وتقويم عملية التعلم»، والاستخدام الوظيفي للغة العلم؛ وهنا يدرك المتعلم المستقل أهداف التعلم، ويتحمل مسؤولية عملية التعلم، ويشارك في عملية التخطيط الواعي، ومراقبة الفاعلية وتقويمها (Najeeb, 2013).

١ أخرجه أحمد في المسند: (٢٣٠ / ٥)؛ وأخرجه الدارمي في السنن: (٦٠ / ١)، المقدمة، باب الفتيا وما فيه من الشدة؛ وأخرجه أبو داود في السنن: (١٨ / ٤)، كتاب الأقضية: (١٨)، باب اجتهاد الرأي: (١١)، الحديث: (٣٥٩٢)، واللفظ له؛ وأخرجه الترمذي في السنن: (٦١٦ / ٣)، كتاب الأحكام: (١٣)، باب ما جاء في القاضي...: (٣)، الحديث: (١٣٢٧)، وقوله: «ولا آلو» أي: ما أُقَصِّرُ.

ويرى ديوي وأنتوني (2017) Dwee & Anthony أن هذه المبادئ تمثل المكونات المعرفية واللامعرفية للتعلم المستقل التي يجب أن يمتلكها المتعلم؛ فأشراك المتعلم Learner Involvement في عملية التعلم يعني انهماك المتعلم في مشاركة مسؤولة عن عملية التعلم، وهو يمثل الأبعاد والمكونات المعرفية، وما وراء المعرفة. والتأمل والتفكير Learner Reflection، ويقصد به مساعدة المتعلم على ممارسة التفكير الناقد أثناء ممارسة عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم، وهو يمثل الأبعاد والمكونات ما وراء المعرفة. واستخدام لغة الهدف المناسبة Appropriate Target Language Use، ويعني استخدام لغة الهدف "لغة العلم" كوسيلة رئيسة لإتقان وتعلم المحتوى، والتعبير عنه أو نقله للآخرين، وهو يمثل الأبعاد ما وراء المعرفة، والتواصل.

كما يرى هورفاث (2005: 4-6) Horvath أن المكونات المعرفية للتعلم المستقل تتحدد في التأمل أو التفكير في كل ممارساته أثناء التعامل مع المهام؛ فالتأمل يؤدي دوراً أساسياً في تطوير قدرة المتعلم على الحوار والحديث الذاتي - الداخلي حول هذه المعرفة. وممارسة التفكير الذاتي وتحليل ذاته، والتقييم الذاتي لكل أهدافه بوصفها نقطة انطلاق لتحسين أدائه. والتفكير الدافعي الذاتي الذي يتضمن التشجيع الذاتي والدافعية الذاتية.

فالمتعلم الذي يمتلك المكونات المعرفية للتعلم المستقل يفكر ويعمل استراتيجياً Think and Work Strategically، ويمتلك إحساساً وشعوراً قوياً بالثقة في قدرته على التعلم؛ ومن ثم يكون أكثر تحفيزاً للتعلم، والمتعلم المستقل هو متعلم ناجح ومتحمس أكاديمياً، ويعتمد اعتماداً كبيراً على نفسه في التعلم؛ ومن ثم فإن المتعلم المستقل هو الذي يستخدم استراتيجيات التعلم بفاعلية عند تعلم المفاهيم؛ أي أنه يجب على المعلم أن يسعى إلى تعليم المتعلم كيفية التعلم بشكل مستقل Autonomously، وأن يستخدم أنشطة الاستقلالية Autonomous Activities في البيئات التعليمية (Sedighi & Tamid, 2016: 185).

ويشير كل من ليتل (2007) Little، ونوسرتنيا وزيكور (2013) Nosratinia & Zaker إلى أن هذه المكونات تمكن المتعلم من تعلم المفاهيم، واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة، وحل المشكلات، وتطوير الأفكار الجديدة من خلال الدمج بين التفكير التباعدي والتقاربي، والانهماك في كل جوانب عملية التعلم، وفهم الأساس والمحتوى وطرق التعلم، وممارسة التفكير الناقد، وتطوير القدرة على التقييم الذاتي، وإدارة شؤون التعلم، واتخاذ القرارات؛ فالمتعلم المستقل لا يعتمد على الآخرين لتوجيه تفكيره، والسيطرة عليه؛ بل يسعى إلى أن يغير من أنماط تفكيره، ويكون له طرق تفكيره الخاصة، ويمارس حرية الاختيار في التفكير.

ووفقاً لواجنير (1997) Wagner، ونوسرتنيا وزيكور (2013) Nosratinia & Zaker فإن امتلاك المتعلم للمكونات المعرفية للتعلم المستقل تتيح له تطوير الخبرة، ولا يمكن لأي متعلم أن يطور الخبرة في مجال ما دون الانهماك في عمليات تفكير فعالة؛ لأنه في عملية الانهماك تحدث المعالجة العميقة للمعرفة نتيجة توظيف أقصى قدر من عمليات التفكير؛ التي ينتج عنها عملية تعلم فعالة تؤكد أن كمية التعلم تعتمد على جودة النشاط العقلي، وممارسة عمليات التفكير لحظة التعلم.

وتبرز أهمية المكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة في أنها تعينهم على اكتشاف المفاهيم الفقهية، ومعالجتها معالجة عميقة، ودمجها في البنية المعرفية، واستخدامها في مواقف فقهية

جديدة، وتزيد من قدرتهم على حسن استنباط الأحكام الفقهية من خلال التفكير الواعي والملاحظة الذاتية التأملية لفهم الأدلة الشرعية وتفسيرها وربطها بالأحكام، وتعينهم على مواجهة القضايا الفقهية المعاصرة وفهمها، وتشجعهم على ممارسة التفكير الناقد أثناء المهام الفقهية، وتكسبهم القدرة على تعلم الفقه مدى الحياة، كما تنمي لديهم حب الاستطلاع الفقهى، ومهارات البحث عن المعلومات الفقهية، فضلاً عن توجيههم إلى اتخاذ القرارات المناسبة، والتحكم في عملية التعلم وإدارتها، وتطوير إمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم التعليمية.

ولقد أجريت دراسات تتناول العلاقة بين مهارات التفكير والتعلم المستقل مثل: دراسة نوسرتنيا وزيكر (2013) Nosratinia & Zaker التي أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الاستقلالية والتفكير الناقد، ودراسة واينستين وبريس (2017) Weinstein & Preiss التي أشارت إلى أنه يجب أن تنتقل عملية التركيز في التدريس من تعلم ما يجب التفكير فيه، إلى تعلم كيفية التفكير؛ تعزيزاً للتعلم والتفكير المستقل لدى المتعلم. كما يجب تدريس مهارات التفكير العليا، وتشغيل المعلم مهارات التفكير لدى المتعلم؛ من أجل تطوير قدرتهم على التعلم باستقلالية، ودراسة سميث ودارفاس (2017) Smith & Darvas التي أشارت إلى أن العلاقة بين مهارات التفكير العليا، وتحقيق الاستقلالية لدى المتعلم علاقة تبادلية؛ فتشجيع المتعلم على ممارسة مهارات التفكير العليا، وتحفيز الدوافع الداخلية لدى المتعلم تحقق الاستقلالية، وأن الاستقلالية لدى المتعلم تعزز ممارسته مهارات التفكير العليا، ودراسة فؤاد (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن البرامج التدريسية القائمة على استقلالية المتعلم تعزز مهارات التفكير الناقد، مثل: التفسير، والاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات.

وعلى الرغم من ذلك؛ لم يُتناول موضوع العلاقة بين مهارات التفكير المتشعب والتعلم المستقل، وخاصة في مجال الفقه؛ حيث يعد التفكير المتشعب نمطاً من أنماط التفكير يؤدي التدريب عليه وممارسته إلى توليد الأفكار والاستجابات المختلفة لموقف أو مشكلة ما، وإدراك العلاقات بين الأفكار ومعالجة المشكلات والأحداث بصورة مبتكرة، فضلاً عن حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية، وتوسيع الشبكات العصبية؛ وهو ما يدعم بناء أنسجة عصبية في شبكة الأعصاب بالمخ، وفتح مسارات عقلية مختلفة (Cardellicchio & Field, 1997)؛ (شحاتة، ٢٠١٣)؛ (إبراهيم، ومحمود، وسعيد، ٢٠١٤).

ويوافقهما المحييد (٢٠١٧: ١١) في أن التفكير المتشعب يمثل قدرة المتعلم على الانطلاق بحرية في تفكيره بما يتناسب مع قدراته وخبراته، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار والإجابات حول مثير ما، مع التنوع في الأفكار؛ وهو ما يساعد على تكوين وصلات بين الخلايا العصبية تساهم في تنمية التفكير الافتراضي والعكسي، وتطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة، والتناظر، وتحليل وجهات النظر، ومهارة التكملة، والتحليل الشبكي لدى المتعلم. فالتفكير المتشعب من وجهة نظر زمجرا، كولزاتو وهومل (2015) Zmigrod, Colzato & Hommel هو توليد الأفكار أو الحلول المتعددة لمشكلة واحدة.

وتأتي أهمية مهارات التفكير المتشعب من كونه يحتاج إلى متعلم نشط في عملية التعلم، يمارس الأنشطة والخبرات المختلفة، ويمتلك القدرة على ربط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية السابقة، والمرونة في التفكير وإصدار استجابات تباعدية، ويتحرر في التعامل مع المشكلات، وينفتح على القضايا المعقدة، ويكون هدفه

الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والارتباطات أو الحلول، والاستجابة الفعالة المرنة للمشكلات التي تتطلب توليد عددٍ من الحلول، وانتقاء أو اختيار مادة التعلم التي تمثل تحدياً بالنسبة له (شحاته، ٢٠١٣؛ ومحمد، ٢٠٠٩)؛ (Ni, Yaug, Chen, Chen & Li, 2014)؛ (Stamovlasis, Kypraios & Papageoriou, 2015).

وتتجلى أهمية مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة في رفع مستوى كفاءة عقولهم أثناء دراسة المحتوى الفقهي، وتنمية قدرتهم على استيعاب المعرفة الفقهية وتمثيلها وتوسيعها، ومساعدتهم على الربط بين المفاهيم والمعلومات والحقائق والأدلة الشرعية المرتبطة بالموضوع الفقهي، والانطلاق بتفكيرهم في اتجاهات مختلفة عند معالجة القضايا والمشكلات الفقهية لتقديم رؤى جديدة وإجابات مختلفة للأسئلة المطروحة، وزيادة قدرتهم على الاكتشاف والتخيل والتعبير عن الأفكار، وإثارة دوافعهم لتعلم الفقه، وإثراء معلوماتهم الفقهية.

وقد سبق القرآن الكريم إلى مراعاة التفكير المتشعب، وقدم الأدلة والبراهين والحجج التي تتناسب مع أنواع التفكير جميعاً، وتغطي القضايا التي أثارها من زواياها المتعددة. قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ ﴿٢٨﴾ ﴿فُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ ﴿٢٧﴾ (الزمر: ٢٧ - ٢٨).

ويرى ناكين (2003) Nakin أن مهارات التفكير المتشعب تتطلب من المتعلم الاعتماد على الذات من أجل الوصول إلى استجابات ابتكارية في حل المشكلة، والبحث عن علاقات جديدة، وتغيير مجال المشكلة، كما أن مهارات التفكير المتشعب تحتوي على عمليات معرفية تتطلب التحديد، والتفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتأمل، والمقارنة، تلك العمليات لها دور حرج في حل المشكلة، بالإضافة إلى أنها تتطلب من المتعلم امتلاك القدرة على استخدام استراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات التفكير المكتسبة سابقاً نتيجة حل مشكلات سابقة.

والتأمل للقرآن الكريم يجد أنه حث على الانفراد بالنفس، ودراسة القضايا الإيمانية، وتقليب أدلتها وبراهينها، والتفتيش في احتمالاتها ومآلاتها؛ للتوصل فيها إلى الحق، بعيداً عن مسايرة الآخرين، أو المكابرة على البراهين، فإذا ما استبانَت الحقيقة، فلا غضاضة من تدارسها مع المقربين، من ذوى الخبرات، أو المشهود لهم بالموضوعية. قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعْظَمُكُمْ بَوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلٌ ثَمَرٍ وَفُرْدَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُونَ مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُمْ يَذِي عَذَابٍ شَدِيدٍ﴾ ﴿٥٦﴾ ﴿قُلْ مَا سَأَلُكُمْ مِنْ أَجْرِ فَهُوَ لَكُمْ إِنْ أَجَرْتُمْ إِلَّا عَلَى اللَّهِ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ ﴿٥٧﴾ ﴿قُلْ إِنْ رَّبِّي يَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَمُ الْغُيُوبِ﴾ ﴿٥٨﴾ ﴿قُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَمَا يُبْدِي الْبَاطِلُ وَمَا يُعِيدُ﴾ ﴿٥٩﴾ ﴿قُلْ إِنْ ضَلَّكُ فَإِنَّمَا أَضِلُّ عَلَى نَفْسِي وَإِنْ أَهْتَدَيْتُ فِيمَا يُوحَىٰ إِلَيَّ رَبِّي إِنَّهُ سَمِيعٌ قَرِيبٌ﴾ ﴿٦٠﴾ (سبا: ٤٦ - ٥٠).

ويؤكد شين (2013) Chin أن التفكير المتشعب يتطلب من المتعلم الانهماك في عملية تفكير نشطة لتوليد الأفكار وتفسيرها من خلال سعيه للحصول على المعرفة؛ فالمسارات المتعددة من التفكير تحفزه على الحوار المفتوح والتفسير، وتدفع الأسئلة التي تجعله محفزاً داخلياً للحصول على المعلومات.

وفي ضوء ذلك نجد أن ممارسة مهارات التفكير المتشعب تتطلب وجود متعلم مستقل يتحمل مسؤولية تعلمه، ويتأمل في كل ما يقوم به، ويراقب ويقيم عملية تعلمه، ويخطط بشكل واع لخطواته، وينهمك بشكل نشط في

عملفة تعلمه؁ وفمارس اللفف اللفف - اللفلف حول المعرفة والأفكار اللفف فمفللفها؁ والففففر اللفلف اللفف واللفلفة اللففة؁ وفسلففم اسلفلففففف للعلم بفافلفة للوصول إلى الأفكار الملفة.

ولذلك فرف جالفان وكولفر (2012) Gallavan & Kottler أنه لفف فمارس المفلم مهارلف الففففر المفللف؛ فأنه فجب أن فسف المفلم إلى فلزفز اسلفلفلفة المفلم؁ وففعله ففحمل مسؤلفة تعلمه؁ وفمفلك الرغبة والإرادة فف الحصول على المعرفة وففهمها وإفقالها؁ ولن فففلق ذلك إلا إذا كان الففففر المفللف مفلذاً برغبة من قبل المفلم؁ دون فرضه من قبل المفلم بالففة؛ فالمفلم ففمو فلما ففهمك فف عملفة ففففر نشطة؁ مفلوبة بفافلفة ذاففة من أجل فوففح الأفكار الفلفة واسفكشافها؁ وإعالة النظر والرؤفة أو الفوسفع لهذه الأفكار؁ ومعالجة المفلومات بسهولة؁ والإسهام بالأفكار بشكل مسفل؁ وفحمل المصاعب الأكافمفة؁ والمشاركة فف عملفة بناء المعرفة وفبافل الفائف مع الآفرن؁ وامفلاك الأهداف والأسباب اللفف ففعله فففر فف الطرق الفففلفة المؤلفة إلى اللففكار.

وقل صمم النبف؁ صلى الله علفه وسلم - العفد من المواقف الفلفمفة للصحابه؁ اللفف فسففلهم ففها على الفلفب فف الخبرلف الففافة؁ والمشاهللف البفففة؁ واكفشاف أوجه الفشابه والافلاف بفن الخبرلف؁ للوصول إلى اكفشافلف فسفة؁ وإفجال العلاقات بفنها وبفن الفقم والأفلاق الإسلامية.

عن عبل الله بن عمر رضف الله عنهما قال: قال رسول الله - صلى الله علفه وسلم - : «إن من الشجر شجرة لا فسقط ورقها؁ وإنها مثل المسلم؁ فلفلثونف ما هف؟»؁ فوقع الناس فف شجر البواف. قال عبل الله: «ووقع فف نفسف أنها النخلة؁ فاسففففف»؁ ثم قالوا: «لفلثا ما هف فف رسول الله؟»؁ قال: ففال: «هف النخلة». ومن ثم فسف البلف الفالف إلى الفلفر على مهارلف الففففر المفللف؁ وعلافلها بالمكونات المعرفة للعلم المسفل فف مفلر الفقه للى طلاب المرفة المفسطة.

الإفساس بالمشكلة :

بففلص واقع الففن فف العالم الإسلامي؁ ففبن بففر مشقة أن معظم الافلاف بفن المسلمفن نشأف عن فبنف آراء فقهفة لبعض الففهاء؁ ففر عن نظرة فارففة؁ أو ذاف ظروف بففة ملفة عن الظرف الفالف؁ أو أفاة المعالجة؁ ومفاولة فرضها على الففر؁ ممن ففبنون آراء أخرى لففهاء آفرن. وفررر ذلك إلى أن فدرفس مفلر الفقه فركز بشكل كبفر على فرفسف الففلل؁ وفففلر الطلاب فف ففصل الآراء الفقهفة؁ أكثر مما فففلر اففالفهم بها؁ الأمر اللفف ألى إلى الفولفة الأحافة النظرة والاتجاه إلى المسائل والقضافا والأحكام الفقهفة؁ اللفف فنافف ما فطر الله - عز وجل - علفه الفلف من الافلاف اللفف فؤلف للفلامل؁ وسعة العقل؁ وممارسة الففففر المفللف فف جوانب الففة الملفة؁ بفءاً بالعباة؁ وانففاء بالففففر الشفصف فف المواقف الذاففة والاففماعفة.

وقل أكلف العفد من الفراسلف السابقة النمطفة اللفف ففسم بها فدرفس الفقه فف المملكة العربفة السعوفة؁ وقصوره فف ففمفة مهارلف الففففر؁ ومنها فراسة: الفرفشان؁ (١٤٣٠هـ)؛ والفنل (١٤٣١هـ)؛ والفففف؁

٢ أفره مسلم فف صفففه: (٤ / ٢١٦٤)؁ كتاب صفلف المؤمنفن وأحكامهم؁ باب مثل المؤمن مثل النخلة؁ الفلفف رقم: (٦٣ / ٢٨١١).

(٢٠١٣)؛ والسالمي (٢٠١٤)؛ والقحطاني (٢٠١٧)؛ والعتيبي، (٢٠١٨). كما أشارت دراسة العواجي (١٤٣٦هـ) إلى أن درجة امتلاك الطلاب مهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور جاءت ضعيفة في بعض المهارات، ومتوسطة في مهارات أخرى؛ فضلاً عن أنه لا توجد دراسات تناولت التفكير المتشعب في مجال الفقه، خاصة أن العديد من الدراسات في مجال العلوم الأخرى دعمت أهمية التفكير المتشعب وضرورة دمجها في المناهج الدراسية وتنميته لدى الطلاب حيث إنه يؤثر تأثيراً إيجابياً في تحسين التفكير الابتكاري "التباعدي"، وعادات العقل، ومهارات التفكير التأملي، والتنظيم الذاتي لدى المتعلم، وتنمية الاتجاه نحو دراسة المادة، وزيادة الأداء الأكاديمي (محمد، ٢٠١٤؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠١٤؛ عبد الفتاح، ٢٠١٦؛ جودة، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ Aderonmu, Ideozu & Otuaga, 2014; Chin, 2013).

وقد أوصت الدراسات السابقة أيضاً بأهمية تنمية التعلم المستقل لدى الطلاب (كفاي، ٢٠٠٧؛ فؤاد، ٢٠١٨؛ Hasan, 2011; Hafner & Miller, 2011; Ke, 2016)؛ حيث أشارت إلى أن المتعلم المستقل مشارك إيجابي في عملية التعلم ومفسر نشط للمعلومات الجديدة، ولديه وعي بأهداف وعمليات التعلم، ولديه القدرة على ممارسة عمليات التفكير المختلفة، ويستطيع انتقاء وتطبيق استراتيجيات التعلم والتفكير المختلفة (سويلم، ٢٠١٥؛ Nosratinia and Zaker, 2013; Smith & Darvas, 2017). ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى دراسة مهارات التفكير المتشعب، وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث وأسئلته :

تتحدد مشكلة البحث في ضعف التكامل بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل بمنهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ويمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مستوى مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ٢- ما درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه؟
- ٣- إلى أي مدى توجد علاقة دالة إحصائية بين مهارات التفكير المتشعب (التفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، والتناظر، وإعادة التصنيف، وتحليل وجهات النظر)، والمكونات المعرفية للتعلم المستقل (التفكير والتأمل الذاتي، والمراقبة والتقييم الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي) في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

- ١- تعرف مستوى مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ٢- تحديد درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه.

٣- تعرف طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعليم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث :

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يسهم به في الإفادة في الجوانب التالية :

الجانب الأول - الأهمية العلمية النظرية :

تتمثل الأهمية العلمية لهذا البحث فيما يأتي :

- ١- أهمية الفقه الإسلامي لطلاب المرحلة المتوسطة، وحاجتهم لممارسة العديد من عمليات التفكير كالاستقراء والاستنتاج، والتفسير، والمقارنة، وإدراك العلاقات، والطلاقة، وتوسيع الأفكار، والمرونة، والحساسية تجاه القضايا الفقهية المعاصرة؛ وذلك للوصول إلى الأحكام الفقهية الصحيحة المستندة على الأدلة الشرعية.
- ٢- يعد استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة الكشف عن أهم مهارات التفكير المتشعب التي يمارسها الطلاب عند تعلم الفقه الإسلامي.
- ٣- يقدم تأصيلًا نظريًا لمهارات التفكير المتشعب المرتبطة بمنهج الفقه، والتعلم المستقل ومكوناته المعرفية؛ ومن ثم سيضيف هذا البحث بعدًا معرفيًا جديدًا في هذا المجال.

الجانب الثاني - الأهمية العملية :

وتتمثل في إفادة الفئات الآتية :

- أولاً- طلاب المرحلة المتوسطة: مساعدتهم على تنمية العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم المستقل، التي يمكن أن تؤثر في ممارستهم مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه.
- ثانيًا- المعلمون: تزويدهم باختبار مهارات التفكير المتشعب في وحدة التطوع، ووحدة الإمامة والالتزام، ووحدة الجنائز في منهج الفقه يمكن الاسترشاد به في بناء اختبارات مماثلة في وحدات أخرى. ومقياس المكونات المعرفية للتعليم المستقل يمكن الإفادة منه في تحديد أهم مكونات التعلم المستقل التي يجب أن يمتلكها طلاب المرحلة المتوسطة؛ ومن ثم العمل على تعزيزها وغرسها لدى هؤلاء الطلاب.
- ثالثًا- المشرفون التربويون: تشجيعهم على تبني اختبارات لقياس مهارات التفكير المتشعب في مقررات التربية الإسلامية؛ وتدريب المعلمين على بنائها، واستخدامها في تقويم أداء الطلاب هذه المهارات، ومعرفة كيف تؤثر المكونات المعرفية للتعليم المستقل في ممارسة الطلاب مهارات التفكير المتشعب في مناهج الفقه.
- رابعًا- مخططو مناهج الفقه ومطوروها: توجيه أنظارهم إلى ضرورة دمج مهارات التفكير المتشعب في محتوى مناهج الفقه، وبناء محتوى يعزز العمليات المعرفية للتعليم المستقل لدى الطلاب؛ لكي يمارسوا مهارات التفكير المتشعب في مناهج الفقه.
- خامسًا- الباحثون في مجال التربية الإسلامية: يفتح البحث الحالي آفاقًا جديدة أمام الباحثين في مجال الفقه؛ لدراسة العلاقة بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعليم المستقل.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

أولاً- الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق البحث على الحدود الموضوعية التالية:

- ١- وحدة التطوع، ووحدة الإمامة والائتمام، ووحدة الجنائز من منهج الفقه، وقد اختيرت هذه الوحدة؛ نظراً لثراء المفاهيم الفقهية المتضمنة فيها، التي تتطلب عند تعلمها ممارسة الطلاب مهارات التفكير المتشعب.
 - ٢- قياس مهارات التفكير المتشعب (التفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، والتناظر، وإعادة التصنيف، وتحليل وجهات النظر)؛ لأنها تمثل مهارات أساسية عند التعامل مع المحتوى الفقهى بفعالية.
 - ٣- قياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل (التفكير والتأمل الذاتي، والمراقبة والتقييم الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي)؛ لأنها تمثل العناصر الأساسية في التحكم بعملية التعلم وتنظيمها وإدارتها بشكل نشط وفعال.
- ثانياً- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلاب المرحلة المتوسطة؛ لأنهم يمثلون بداية المرحلة. والاهتمام بتحديد مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى هؤلاء الطلاب في بداية المرحلة قد يسهل تنميتها والاهتمام بها في الصفوف اللاحقة. وطُبق -أيضاً- على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الظهران.

ثالثاً: الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

رابعاً: الحدود المكانية: طبق البحث في مدينة الظهران بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث الحالي المصطلحين التاليين:

١- مهارات التفكير المتشعب في الفقه:

يُعرف الحنان (٢٠١٦: ٦٩) مهارات التفكير المتشعب بأنها: «عمليات ذهنية تساعد عقل المتعلم على الانطلاق في اتجاهات متشعبة ومتعددة، ويستدل عليها عن طريق تعدد الرؤى المختلفة، وإنتاج عدة حلول للمشكلة، وإصدار استجابات تباعدية غير نمطية».

وتُعرف مهارات التفكير المتشعب في الفقه في البحث الحالي إجرائياً بأنها: «مجموعة من العمليات العقلية التي تسمح لطلاب الصف الأول المتوسط الانطلاق في اتجاهات متعددة، وإنتاج أفكار وإجابات متنوعة أثناء معالجة المواقف والمشكلات الفقهية، وتتضمن التفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، والتناظر، وإعادة التصنيف، وتحليل وجهات النظر. وتقاس في البحث الحالي من خلال اختبار مهارات التفكير المتشعب الذي أعده الباحث في وحدة التطوع، ووحدة الإمامة والائتمام، ووحدة الجنائز في منهج الفقه».

٢- المكونات المعرفية للتعلم المستقل:

يُعرف هيرد (2005)، وهورفاث (2005)، وجافرونوفيتش (2017) المكونات المعرفية للتعلم المستقل بأنها: مجموعة من المكونات التي يمتلكها المتعلم؛ لكي يكون مستقلاً في عملية تعلمه، ومتقبلاً

لمسؤوليته عن التعلم، وقادراً على التحكم فيه، وتوجيهه معرفياً، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة من أجل تحديد الأهداف، واختيار محتوى التعلم، وإيجاد الطرق، ومراقبة عملية التعلم، والتقويم الذاتي. وتُعرف المكونات المعرفية للتعلم المستقل في البحث الحالي إجرائياً بأنها: «مجموعة من المقومات التي تؤهل طلاب الصف الأول المتوسط لتحمل مسؤولية تعلم الموضوعات الفقهية بما يخدم رغباتهم، وحاجاتهم، ودوافعهم، وأغراضهم، واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم» «تحديد الأهداف، تحديد المحتوى، اختيار الطرق والأساليب والاستراتيجيات، مراقبة الإجراءات، التقويم»، والتحكم في عملية التعلم، وإدارتها بشكل مستقل بهدف اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المنشودة، وتتمثل في التفكير والتأمل الذاتي، والمراقبة والتقويم الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي، وتقاس في البحث الحالي من خلال مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل الذي أعده الباحث لذلك».

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري محورين رئيسيين، هما: استقلالية المتعلم والمكونات المعرفية للتعلم المستقل، مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه، وفيما يلي تفصيل لهما:

المحور الأول - استقلالية المتعلم والمكونات المعرفية للتعلم المستقل

تتأثر عملية تعلم المفاهيم الفقهية بالمعرفة الراهنة ووضوحها وتسلسلها وتنظيمها، ومدى قدرة المعلم على جعل الخبرات التعليمية المقدمة للمتعلمين ذات معنى من خلال ربط المفاهيم الفقهية المراد تعلمها بالمفاهيم السابقة، ودمجها بالبنية المعرفية، وهو الأمر الذي يجعل المفاهيم الجديدة أكثر إتقاناً وتشبيهاً في أذهان المتعلمين. ويتضمن التعلم ذو المعنى أربعة عناصر أساسية هي: المشاركة الفردية، والمبادرة الذاتية، والقابلية للتنفيذ، والتقويم الذاتي. ويمكن للمتعلم تحقيق ذلك من خلال الإخلاص الدائم للدراسة، واختيار استراتيجيات التعلم الخاصة به، وإدارة عملية التعلم؛ ومن ثم فإن الاستقلالية هي الاختيار الأفضل؛ لتحقيق العناصر الخاصة بالتعلم المستقل أو التعلم ذي المعنى (Ke, 2016).

ويُعرف التعلم المستقل عموماً بأنه: "القدرة على تحمل مسؤولية الفرد بذاته لتعلمه" (Salimi, & Ansari, 2015)؛ فهو تعلم موجه ذاتياً، وفيه تنتقل المسؤولية عن التعلم من المعلم إلى المتعلم. وفي السياق نفسه يُعرف بأنه: القدرة على تحمل الفرد مسؤولية تعلمه الخاص، وهذه القدرة ليست فطرية، بل تُكتسب بالوسائل الطبيعية من خلال التعلم الرسمي، وبطريقة منظمة ومتعمدة (Chen, 2016; Apkoc, 2008: 27-28). كما يُعرف بأنه: عملية بنائية ونشطة يقرر من خلالها المتعلم المحتوى التعليمي، والخطط التعليمية، وطرق التدريس، ومواعيد التعلم، وبيئة التعلم، طبقاً لاحتياجاته الخاصة، ودوافعه وأهدافه (Shen, 2014).

وقام تشنج كسايتونج Cheng Xiaotang (1999) بتعريف التعلم المستقل كالتالي: (١) هو إحدى الآليات الداخلية، التي تُكوّن بطريقة شاملة من خلال اتجاهات المتعلم، واستعداداته، واستراتيجيات التعلم، (٢) هو الاختيار الحر لأهداف التعلم، ومحتوى التعلم، وطريقة التدريس، والموارد التدريسية، (٣) هو أحد أنماط التعلم

المصمم لتلبية احتياجات المتعلم، في الوقت المحدد، والموجه من قبل، والمتأثر بالأهداف التدريسية، والتوجيه المقدم من المعلم.

فالتعلم المستقل ينظر إليه من زاوية قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه، والتحكم في عملية التعلم وإدارتها، وضبط أهداف تعلمه، وتحديد المحتوى ومدى تقدمه، واختيار الطرق والاستراتيجيات المناسبة، والموارد والمهام التعليمية، بالإضافة إلى مراقبة التعلم، أخيراً اختيار معايير التقويم لتقويم أدائه، ويحدث ذلك بشكل مستقل بهدف اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بما يتوافق مع احتياجات المتعلم ودوافعه واستعداداته وقدراته الخاصة.

ومن هنا تعرف استقلالية المتعلم بأنها: «القدرة على التعلم النشط الفعال، وقبول المتعلم للمسؤولية عن التعلم، والمشاركة في اتخاذ القرار، والمبادرات التعليمية، والتي تعطى شكلاً واتجاهاً لعملية التعلم» (Little, 1995:4). كما تعرف بأنها: قدرة المتعلم على التحكم في تعلمه بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة من أجل تحديد الأهداف، واختيار محتوى التعلم، وإيجاد الطرق، ومراقبة عملية التعلم، والتقويم الذاتي (Zhuang, 2010)، فضلاً عن القدرة على الانفصال، والتأمل الناقد، واتخاذ القرار، والأداء المستقل (Gavranović, 2017). فالمتعلم المستقل هو متعلم يتسم بالاستقلالية والتعلم طوال العمر (Broad, 2006; Macaskill & Denovan, 2011).

ويشير العديد من الباحثين إلى أن استقلالية المتعلم هي رغبة المتعلم في أن يكون فعالاً، وقادراً على التحكم، ومراجعة التعلم الخاص به، وتبني سلوك المخاطرة، وتحقيق الأهداف، والتصرف بصورة مستقلة، واتخاذ القرار بشأن اختيار الموارد، وطرق التعلم المهمة، وتنظيم المهام المحددة وتنفيذها في سياق الوعي الذاتي (Hurd, 2005). وطبقاً لفانجادي (Vanijdee, 2003) فإن التوصيف الأوسع لاستقلالية المتعلم يتضمن طاقة المتعلم واتجاهاته، بما يسمح له بتحمل مسؤولية عملية التعلم. ويقترح هيرد، وييفن وأورتيجا (Hurd, Beaven, & Ortega, 2001) أن استقلالية المتعلم تتضمن الكفاية الاستراتيجية، والقدرة على الاختيار، وقدرات اتخاذ القرار، بالإضافة إلى ما وراء المعرفة.

وإذا كان المتعلم المستقل يمر أثناء عملية التعلم بثلاث مراحل، هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة الأداء، ومرحلة التأمل، فإنه يتمتع بسمات محددة، هي: الغرضية أو الهدفية؛ حيث يكون لدى الطالب هدف واضح ومحدد، ويصحح اتجاهات التعلم لديه. والانتقائية؛ حيث يمتلك القدرة على اختيار محتوى التعلم بصورة دقيقة، كما أن لديه درجة عالية من الحساسية والذكاء والفطنة بشأن المعرفة التي يتعلمها، بالإضافة إلى قدرته على إدراك وتجميع وتناول وتوليد المعرفة بصورة فعالة. والروح الإبداعية؛ حيث يبحث دائماً عن الإجابات أو النتائج غير المتوقعة. وتعزيز التفكير الخاص به، واستكشاف الحالات الجديدة. وأخيراً توسيع آفاق التعلم بصورة مستمرة، والتنظيم الذاتي لمحتوى التعلم، والتحكم الذاتي في عملية التعلم الخاص به، والدافعية، والاهتمامات، وامتلاك الاستراتيجية، وله استجابة تتسم بالحساسية تجاه المشكلات (Guo & Yang, 2017).

ويشير جو ويانغ (Guo & Yang, 2017) إلى أن المكونات المعرفية للتعلم المستقل Cognitive Components of Autonomous Learning تتمثل في ثلاثة مكونات، هي: أولاً- التخطيط والتنظيم مقدماً من أجل أنشطة التعلم الخاصة بالفرد. ثانياً- الإشراف على التعلم والتقويم، والتغذية الراجعة لأنشطة التعلم الفعلية التي يقوم بها الفرد.

ثالثاً- ضبط التعديلات والتحكم في أنشطة التعلم الخاصة بالفرد، والمراقبة الذاتية لها. ويوافقه جاي (2014) Gai في أن المكونات المعرفية الأساسية للتعلم المستقل تتمثل في: ١- توليد أهداف التعلم الخاصة بالفرد. ٢- تحديد الخطة الخاصة بالتعلم. ٣- اختيار طريقة التدريس الخاصة بالفرد. ٤- مراقبة عملية التعلم الخاصة بالفرد. ٥- التقويم الذاتي للتعلم الذي يحققه الفرد في التعلم. ٦- ضبط استراتيجيات التعلم طبقاً للتقويم. ولقد حدد الباحثون المكونات المعرفية الأربعة الرئيسة لاستقلالية المتعلم، وهذه المكونات هي (Horvath, 2005: 4-6):

- ١- **التأمل أو التفكير Reflection**: بمعنى التفكير الواعي حول عملية التعلم، وهو سمة رئيسة للمتعلم المستقل. وتبنى إدارة التعلم الفعال على تفكير وتأمل المتعلم في سلوكه؛ وهنا يجب على المتعلم المستقل أثناء إدارة عملية تعلمه أن يكون قادراً على اتخاذ قرارات حول السلوك (أين؟ ومتى؟ وكيف؟)، وحول المحتوى (ماذا؟ ولماذا؟)، وحول كيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم والتقويم والتخطيط للمستقبل. وهذه القرارات أو الخيارات لا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا كانت ثمرة للتفكير التأملي الذي مارسه المتعلم مع مهام سابقة؛ فالتفكير التأملي هو بمثابة دخول المتعلم لفترة زمنية في التفكير في جوانب التعلم المختلفة المتعلقة بعملية التعلم، ويهدف التأمل إلى ما يلي:
 - التعلم عموماً، فالتعلم يمتد خارج الفصول الدراسية؛ ولذلك من المهم التأمل في ممارسات عملية التعلم، وكيف يمكن نقلها خارج الفصول الدراسية؟
 - التفسير، فالمتعلم المستقل هو الذي يسعى دائماً إلى تفسير عملية التعلم، فالتفكير والتأمل في المعرفة تتيح له أن يضيف عليها تفسيرات متعددة ومتنوعة.
 - التغذية الراجعة الواردة من الأقران والمعلمين، فالمتعلم المستقل هو الذي يتأمل في أنماط التغذية الراجعة المقدمة له، ويحاول أن يبني عليها سلوكيات مستقبلية، وأن يطور من أدائه معتمداً على الذات.
 - محاولة العثور على الأسباب الكامنة وراء مشكلات التعلم، فالمتعلم المستقل هو الذي يسعى إلى معرفة الأسباب التي تحول دون تنفيذ التعلم وإتقانه.
 - البحث عن حلول، ووضع أهداف تعليمية جديدة، فالمتعلم المستقل يحتاج إلى ممارسة التفكير والتأمل في المشكلات المقدمة له؛ من أجل الوصول إلى حلول متنوعة يقوم باختبارها، كما أن عملية التأمل تتيح له أن يتبنى أهدافاً تعليمية جديدة، وأن يطور هذه الأهداف مع الوقت.
 - بناء استراتيجيات تعلم جديدة، فالتفكير والتأمل في الاستراتيجيات التي اتبعها المتعلم في عملية التعلم؛ وفي الوصول إلى الحل تمكنه من تطوير هذه الاستراتيجيات وبناء استراتيجيات جديدة.

- ٢- **التفكير الذاتي Self - Reflection**: ويقصد به هنا أن يبذل المتعلم المستقل جهداً واعياً، ويفكر بنفسه بوصفه متعلماً، ويستطيع المتعلم المستقل تحليل نفسه عبر الدور الذي يمارسه، ويستند هذا التحليل على الملاحظة الذاتية، ويهدف إلى إعطاء إجابات حول الأسئلة المسترسلة ذاتياً عن بعض جوانب عملية التعلم من أجل الاستفادة المثلى.
- ٣- **التقويم Evaluation**: وبجانب التأمل والتفكير الذاتي، يعد التقويم شرطاً أساسياً للتعلم الناجح؛ فالمتعلم المستقل يضع الأهداف، ويبحث عن أسباب ومشكلات التعلم لتحقيق النجاحات، ويحدد مهام التعلم

الجديدة، ويبحث عن استراتيجيات تعلم جديدة أكثر فاعلية، وتقويم الجوانب المختلفة لعملية التعلم بطريقة واقعية. فالتقويم الموثوق به والمحدد بالحالة يُعد الأساس لتطوير المتعلم المستقل لأدائه.

٤- **التقويم الذاتي Self-Evaluation**: فالتقويم الذاتي والمنظم من جانب المتعلم المستقل شرط أساسي للتعلم الناجح، والتقويم الذاتي الواقعي يعمل على تحسين أداء المتعلم من خلال توفير نقطة انطلاق تؤدي به إلى مزيد من التعلم. ويتضمن التقويم الذاتي الملاحظة الذاتية التأملية لجوانب الأداء والفهم والتفسير لمحتوى التعلم.

٥- **التفكير الدافعي الذاتي Self-Motivational Thinking**: وهذا المكون المعرفي يتضمن التشجيع الذاتي Self-Encouragement، والدافعية الذاتية Self-Motivation باعتبارهما يؤديان دوراً نشطاً في التعلم المستقل. وفي ضوء ما سبق يمكن أن نؤسس للمكونات المعرفية للتعلم المستقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منهج الفقه على النحو التالي:

١- **التفكير والتأمل الذاتي**: وتعني ممارسة الطلاب التفكير الواعي في أثناء دراستهم للمفاهيم الفقهية، والتحكم الذاتي في سلوكياتهم أثناء تنفيذ المهام، والتأمل الشرعي في المعرفة الفقهية من خلال إضفاء تفسيرات متنوعة للأحكام الفقهية في ضوء الأدلة الشرعية ومقاصد الشرعية الإسلامية، والإفادة من تقويم المعلم والأقران في تطوير أدائهم، ومحاولة البحث عن الأسباب التي تحول دون تحقيق أهدافهم، ووضع حلول للمشكلات التي قد تعترضهم أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى قدرتهم على وضع أهداف فقهية جديدة، وبناء استراتيجيات تعلم مبتكرة، وأخيراً التأمل في كيفية نقل الممارسات التعليمية إلى خارج الفصل الدراسي.

٢- **المراقبة والتقويم الذاتي**: ويقصد بهما الملاحظة الذاتية التأملية لمسار التقدم في تنفيذ الممارسات الفقهية التعليمية، والإبقاء عليها في بؤرة الاهتمام، وتوليد الأسئلة الذاتية من أجل الاستفادة منها في الحكم على ما تُوصل إليه من نتائج متعلقة بعملية التعلم، وتطويرها.

٣- **التفكير الدافعي الذاتي**: ويعني التهيئة الذهنية والتوجه الداخلي نحو تحقيق الأهداف، والرغبة في أداء المهام الفقهية والاستمتاع بها والانهماك فيها، والمثابرة على مواجهة المشكلات المعقدة وحلها بشكل مستقل، وهو يعد بمثابة طاقة محركة لنشطة للتفكير الفقهى الابتكاري.

وتستند هذه المكونات إلى أصول متعددة من القرآن والسنة، تحت على ممارسة التفكير والتأمل الذاتي المجرد، بدءاً من التفكير في الذات، واستقراء وملاحظة الآفاق؛ للتوصل من خلالها إلى الحق، واتباع سبيله. قال الله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَائِي رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ ٨﴾ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانُوا لِيُظِلِّمَهُمْ وَلَكِن كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ٩ ثُمَّ كَانَتْ عَاقِبَةُ الَّذِينَ آمَنُوا السُّوَاءَ ١٠ أَن كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَكَانُوا بِهَا يَسْتَهْزِئُونَ ١١ اللَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ١٢﴾ (الروم: ٨ - ١١)

وعن وابصة بن معبد الأسدي قال: جئت رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، وأنا لا أريد أن أدع من البر والإثم شيئاً إلا سألته عنه، فأنيته وهو في عصابة من المسلمين حوله، فجعلت أخطأهم لأدنو منه، فانتهرني بعضهم، فقال:

إلفك فاف واففة عن رسول الله - صلى الله علفه وسلم - فقلت: إنف أأب أن أفنو منه ، فقال رسول الله - صلى الله علفه وسلم - : «دعوا واففة ، افن منف فاف واففة» ، فأفنانف فف فف فف فف فف : «أسألنف أم أفبرك؟» فقلت: لا ، بل ففبرنف. فقال: «فئت فسأل عن البر والفثم» ، قلت: نعم ، ففمع أنامله ففعل ففكت ففن فف فف فف ، وقال: «البر ما افمانئت إلفه النفس ، واطمان إلفه القلب ، والفثم ما فاك فف النفس وفرد فف الففر ، وإن أففك الناس ما أففوك^٣ .

المفر الثاني- مهارف الففكر المنشعب فف منهف الفف

ففراو الففكر المنشعب بفن عملفة فف وافتكار ففلا فففة فافل الم ، وهف الففلا من شأنها أن ففر من رؤفنا للففكر المنشعب بافتباره فففاعاً فومياً من الففر لإففاف طرق للفاعل مع كل أفاف الففا. فالففكر المنشعب هو العملفة المعرففة الضرورفة للاففكارفة ، الفف فففل من المفعل الانفماك فف الففا الفومفة (Ritchie, 214: Shore, LaBanca & Newman, 2011) ، فهو ففضمف رؤفة المفاهفم والأفكار المفعوفا من فوا ففلفة ، وبناف ففسفراف مفعلفة ، والفف فف مسارف وفلول مفعوفا للمشكلة (Chin 2013).

فالففكر المنشعب هو الففرة على معالفة المفاهفم وفففل الأفكار بفرففة مرنة وففالة ، وفولفد العففد من الففسفراف المفعلفة ، الفف فف المعلومات المفعلفة بموضوعات مفعلفة ، وفبال الأفكار الموسعفا مع الآفرفن ، أو هو الففرة على إنفاج الأفكار الفففة عن فرفق المهام مففوفا الففا ، والففان بفلاقات وارفباطاف فففة ، وفولفد الفلول البفلفة للمشكلات المعقدة ، وهو نوع من الففكر الفف ففف إلى اففاهاف ورؤف ففرفة مفعباف ، وففضمف فف فافله مفعوفا من المهارف الفف فعزز ففك.

ومن ثم فف فف أففرونمف ، إففوز ، وأفوافا (Aderonmu, Ideozu, & Otuaga 2014 :8) أن الففكر المنشعب هو مافل ففف مسارف فففة للفعل ، بفوظفف اسفرافففاف الففكر عند حل المهام أو المشكلات المففوفا الففا ، وفففوف على فلاف مهارف ، فف: الفلاقة «فولفد أكبر ففد من الأفكار ، وإنفاج الأفكار المهمة ، وفولفد الأفكار من منظورات مفعلفة» ، والمرونة «فففر اففاه الففكر ، والفنقال بسهولة من نمط معفن من الأفكار إلى نمط مفعلف» ، والأصالة «إنفاج أفكار فاف فففة وففر مألوفة ومفكرة ، ففمفز بالففة والففر». وفؤكد سكوف ، لفرففز ، ومومفورف (Scott, Leritz, & Mumford 2004) فف فف أن الففكر المنشعب ففشكل من الففراف العقلفة مفل: الفلاقة «ففد الاسفجاباف المفعوفا» ، والمرونة «فعفل الففة أو الففف فف الاسفجاباف» ، والأصالة «ففر الاسفجاباف» ، والفوسفع «فففة الاسفجاباف».

ولفلك فعرف مهارف الففكر المنشعب بأنها: مفعوفا من المهارف العقلفة الفف فففر فف صورة أنشفة معرففة ، وما وراء معرففة ففضمف المرونة ، والفلاقة ، وإفراك الففاففل ، وفركفب علافاف فففة ، والفولفد المفزامن من الأفكار ، وإفخال الففسفناف ، وفففم رؤف فففة ، والففول من فففة إلى أخرى (مفمف ، ٢٠٠٩ : ٧١). وفرف أيضاً ففهان (DeHaan 2009) أن الففكر المنشعب ففضمف مهارفة الفلاقة الففرفة ، والمرونة المعرففة الفف ففد وظففة إفرائفة أو ففففففة معرففة ففوم على الففرة على الففور ، وقبول العففد من الأفكار المفعلفة بالمشكلة.

^٣ رواه أأمف فف مسنفه: (٢٢٨ / ٤) ، وأبو فعلى فف مسنفه: (٢ / ٩١) ، والففمف فف المفع (١ / ١٧٥) ، وقال: وففه «أفوب بن عبف الله بن مكرز» ، قال ابن عفف: «لا ففابع على فففه». ووففه ابن فبان.

كما يراها شان، ميلساب، وود، سميث (Shan, Millsap, Wood & Smith, 2012: 1) بأنها: القدرة على خلق استجابات متعددة للمشكلة، وتتضمن مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة. ويوافقه محمد (٢٠١٤: ١٨٩) في أن مهارات التفكير المتشعب تتكون من التركيب، والتخليق، وإدراك العلاقات الجديدة، وإعادة التصنيف، وتقديم رؤى جديدة، وإدخال التحسينات.

ويشير كل من كوون، بارك وبارك (Kwon, Park & Park, 2006)، وجالافان وكوتلر (Gallavan & Kottler, 2012) إلى أن جيلفورد حدد ثماني مهارات للتفكير المتشعب "التباعدي" تعزز التعلم، هي:

١- **الطلاقة الفكرية Ideational Fluency**: وهي القدرة على توليد العديد من الأفكار الجديدة والمختلفة في موقف حر نسبياً من التوقعات والقيود المسبقة.

٢- **الطلاقة الارتباطية Associational Fluency**: وهي القدرة على إنتاج الكلمات والعبارات في سياق جيد مع المعنى الفردي عن طريق تحويل ونقل المفردات والمفاهيم إلى مجالات أخرى. وتُعرف أيضاً بأنها: القدرة على إنتاج أكبر عدد من العلاقات والترابطات والتداعيات الملائمة في المعنى لفكرة ما، مثل: إنتاج أو كتابة أكبر عدد من المترادفات لمجموعة من الكلمات المعطاة. ويشير الزيات (٢٠٠٦) إلى أن هذا التداعي قد يكون حراً أو مقيداً، ويمثل الثاني صعوبة أكثر؛ حيث يحتاج إلى بنية معرفية جيدة التركيب، وحصيلة معرفية غزيرة وكثيفة في محتواها.

٣- **الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency**: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من منظومات الأفكار من خلال ما هو معروف ومعطى من وحدات الأفكار، مثل: مهارة وضع كلمات معينة بجانب بعضها لتركيب جمل ذوات معنى ومفيدة تلأئم متطلبات معينة.

٤- **المرونة التلقائية "العفوية" Spontaneous Flexibility**: وهي القدرة على إحداث تغير مقصود في التفكير تلقائياً بعيداً عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح أو القصور الذاتي لحل مشكلة معينة، وتتمثل في إنتاج العديد من تصنيفات الأفكار الملائمة في المعنى، التي تدور حول فكرة معينة.

٥- **المرونة التكيفية Adaptive Flexibility**: وهي القدرة على إعادة بناء المشكلة أو الموقف بناءً يتيح تشجيع الاستقصاءات بعمق وفهم. أو هي القدرة على تغيير التفكير والزوايا الذهنية لمواجهة مواقف جديدة ومشكلات متغيرة؛ أي القدرة على تغيير الوضع بغرض توليد حلول جديدة متنوعة للمثيرات. (النجدي، وعبد الهادي، وراشد، ٢٠٠٥؛ والزيات، ٢٠٠٦).

٦- **التفصيلات أو التوسيعات Elaboration**: وهي القدرة على توفير التفاصيل غير المحدودة لاستكمال أو توسيع مخطط محدد أو ملخص. أو هي القدرة على إضافة عناصر أو مكونات أو تفاصيل جديدة متنوعة لفكرة أو لمشكلة من شأنها أن تساعد في تطويرها وإغنائها وتنفيذها (جروان، ٢٠٠٢؛ وطافش، ٢٠٠٤).

٧- **الأصالة Originality**: وهي القدرة على إنتاج غير المألوف، وبناء الارتباطات التي تبدو بعيدة وغير محتملة، والاستجابات الذكية والواضحة. وهي من أهم عوامل القدرة على التفكير التباعدي أو التفكير الابتكاري، وتبدو في إنتاج شيء جديد وغير شائع. كما أنها العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الابتكارية بوصفها محكاً للحكم على مستوى التفكير الابتكاري.

٨- الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems: وهي القدرة على إدراك وجود المشكلة من خلال منظورات متعددة، وبناء انتباه يكامل المصادر والارتباطات الداخلية للعناصر المشاركة.

ويرى المحميد (٢٠١٧: ١٢٠) أن مهارات التفكير المتشعب مرتبطة ببعضها ببعض بطريقة تدعم التفكير التباعدي، وتزيد من كمية الارتباطات العصبية في خلايا المخ، وتتمثل في (التفكير الافتراضي، والعكسي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، والتناظر، وتحليل وجهات النظر، والتكلمة، والتحليل الشبكي).

ويرى عمران (٢٠٠١)، وكارداليكيو وفيلد (Cardellichio & Field 1997: 36-42) أن مهارة التفكير الافتراضي تتطلب من المتعلم التفكير في اتجاهات مختلفة، ووضع افتراضات متنوعة، وإدراك علاقات جديدة، وتكوين أفكار إبداعية، والوصول إلى نتائج غير متوقعة أو مألوفة. في حين تعني مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة قدرة المتعلم على استيعاب عناصر الموقف، وإدراك العلاقات بين أجزائه بطريقة أكثر عمقاً وشمولية عن طريق استخدام أنظمة رمزية مختلفة؛ مثل: تحويل الأنظمة اللفظية إلى رمزية، أو رسم خريطة توضح العلاقة بين أحداث الموقف. أما مهارة التناظر فتعبر عن قدرة المتعلم في البحث عن العلاقة بين الأشياء، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف؛ وهذا يتطلب نوعاً من الاستدلال العقلي حول المعطيات الموجودة في الموقف، وتعتمد على النظر في التشابهات والاستبصار لعناصر الموقف، عن طريق توظيف مهارة الملاحظة والانتباه، والتركيز على التفاصيل، والدقة في المشاهدات. وأما مهارة إعادة التصنيف فتعبر عن قدرة المتعلم على إدراك المفاهيم، وفهمها فهماً عميقاً، وتتطلب تصنيف المواقف والمشكلات والخصائص بناءً على ما المدرك من مواقف ومشكلات ومعارف سابقة ؟ في حين تعني مهارة تحليل وجهات النظر قدرة المتعلم على إظهار وجهة نظره عما يعتقد من آراء وأفكار تجاه المواقف والأحداث، وتحليلها.

وقد شجع النبي - صلى الله عليه وسلم - على التفكير المتشعب في القضايا الفقهية، ولا أدل على ذلك من تبنيه - صلى الله عليه وسلم - للمواقف المختلفة، بل المتضادة أحياناً من الصحابة، عند التعامل مع أوامره صلى الله عليه وسلم.

عن ابن عمر - رضي الله عنهما -، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يوم الأحزاب: «لا يُصَلِّيَنَّ أَحَدٌ العصر إلا في بَنِي قُرَيْظَةَ»، فأدرك بعضهم العصر، فقال بعضهم: «لا نُصَلِّيَ حَتَّى نَأْتِيَهَا»، وقال بعضهم: «بل نُصَلِّي، لَمْ يَرَدْ مِنَّا ذَلِكَ»، فَذَكَرَ ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ - صلى الله عليه وسلم - فلم يُعَنْفَ واحداً منهم^٤.

كما شجع - صلى الله عليه وسلم - على الأصالة في التفكير المتشعب، وأقر عدداً من الأعمال التي ابتكرها صحابته - رضي الله عنهم -: لاتساقها مع روح الإسلام. ومن ذلك ما روي عن رفاعه بن رافع - رضي الله عنه - قال: صليت خلف رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، فعطست، فقلت: الحمد لله، حمداً كثيراً، طيباً، مباركاً فيه، مباركاً عليه، كما يحب ربنا ويرضى، فلماً صلى النبي - صلى الله عليه وسلم -، انصرف، فقال: «من المتكلم؟»، قال رفاعه: أنا يا رسول الله، قال: «لقد ابتدرها بضعة وثلاثين ملكاً أيهم يصعد بها»^٥.

٤ أخرجه البخاري في صحيحه: (٥٠٦ / ٢)، كتاب صلاة الخوف، باب صلاة الطالب والمطلوب راكباً وإيماءً، الحديث رقم: (٩٤٦). ومسلم في صحيحه: (٣ / ١٣٩١)، كتاب الجهاد والسير، باب المبادرة بالغزو وتقديم أهم الأمرين المتعارضين، الحديث رقم: (٦٩).

٥ أخرجه أبو داود في السنن: (٤٨٩ / ١)، كتاب الصلاة، باب ما يستفتح به الصلاة من الدعاء، الحديث رقم: (٧٧٣). والترمذي في السنن: (٢٥٢ / ٤)، كتاب الصلاة، باب ما جاء في الرجل يعطس في الصلاة، الحديث رقم: (٤٠٤)، وقال: «حديث رفاعه حديث حسن».

كما شجع - صلى الله عليه وسلم - على الطلاقة في التفكير، وتصور وجوه عديدة وأحوال مختلفة للواقعة، والحكم عليها تحت ضوء ملاسباتها في كل حال. ومن ذلك ما رواه أبو هريرة - رضي الله عنه - قال: جاء رجل فقال: يا رسول الله! أرايت إن جاء رجل يريد أخذ مالي؟ قال: «فلا تعطه مالك»، قال: أرايت إن قاتلني؟ قال: «قاتله»، قال: أرايت إن قتلني؟ قال: «فأنت شهيد»، قال: أرايت إن قتلته؟ قال: «هو في النار»^٦.

أما عن المرونة والقدرة التكيفية للأحكام؛ فقد درّب النبي - صلى الله عليه وسلم - عليها صحابته الكرام، تدريباً عملياً، حتى يتسنى لهم ممارستها في مجالات الحياة، إذا اقتضتها ضروراتها العملية أو الفكرية. عن أنس بن مالك - رضي الله عنه - أنّ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - سمع أصواتاً، فقال: «ما هذا؟»، قالوا: يُلقّحون النخل. قال: «لو تركوه فلم يلقّحوه لصلح». فتركوه ولم يلقّحوه، فخرج شيصاً. فقال النبي - صلى الله عليه وسلم - «ما لكم؟»، قالوا: تركوه كما قلّت. فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - «إذا كان شيء من أمر دنياكم فأنتم أعلم به، وإذا كان شيء من أمر دينكم فإلي»^٧.

كما درّب - صلى الله عليه وسلم - أصحابه على الحساسية للمشكلات، فيما يرتبط بالأحكام الفقهية، ومراعاة الأحوال النفسية والاجتماعية في تأسيس الأحكام الفقهية وتطبيقها. عن أبي بكرة - رضي الله عنه - قال: أتى رجل على رجل عند النبي - صلى الله عليه وسلم -، فقال: «ويلك! قطعت عنق صاحبك، قطعت عنق صاحبك» مراراً، ثم قال: «من كان منكم مادحاً أخاه لا محالة، فليقل أحسب فلاناً والله حسيبه، ولا أزكي على الله أحداً، أحسبه كذا وكذا، وإن كان يعلم ذلك منه»^٨.

وتتضح أهمية مهارات التفكير المتشعب بصفة عامة، وفي منهج الفقه بصفة خاصة في أنها تؤثر في فهم المتعلم للمفاهيم الفقهية، وكيفية تفسير هذه المفاهيم، واستنباط الأحكام الفقهية الدقيقة من الأدلة الشرعية، ويشير جالافان وكوتلر (2012: 169-170) Gallavan & Kottler إلى أن مهارات التفكير المتشعب تتحدد أهميتها في إحراز المفهوم «اكتساب» Concept Attainment؛ حيث يستكشف المتعلم المفهوم الفقهية، ويحاول الإجابة عن التساؤلات من نمط «كيف؟»؛ حتى يتمكن من فهم الأفكار أو المفاهيم الكبرى الفقهية. والاستكشاف العميق Depth Exploration؛ حيث يستخدم المتعلم عمليات التفكير المختلفة لتوليد تفاصيل جديدة مثيرة للاهتمام مرتبطة بالموضوع الفقهية المتعلم. وتزايد الاتساع Breadth Expansion؛ حيث يولد المتعلم الأفكار الفقهية، ويبني الارتباطات بينها داخل موضوع التعلم. وتطبيق السياق Context Application؛ حيث يطبق المفاهيم الفقهية المستكشفة والمتعلمة في سياقات جديدة. وتوليد الأمثلة Example Generation؛ وفيها تُشجّد مهارات المتعلم لإعطاء أمثلة محددة تمكنه من تقويم تقدمه في تعلم المفاهيم الفقهية.

الطريقة والإجراءات:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته، تم اتباع الطريقة والإجراءات العلمية التالية:

٦ أخرجه مسلم في صحيحه: (٢/ ٣٢٣)، كتاب الإيمان، باب الدليل على أن من قصد أخذ مال غيره بغير حق كان القاصد مهتر الدم في حقه، وإن قتل كان في النار، وأن من قتل دون ماله فهو شهيد، الحديث رقم: (١٤٠).

٧ أخرجه مسلم في صحيحه: (٤/ ١٨٣٦)، كتاب الفضائل، باب وجوب امتثال ما قاله شرعاً دون ما ذكره من معاش الدنيا على سبيل الرأي، الحديث رقم: (٢٣٦٣).

٨ أخرجه البخاري في صحيحه (٣/ ٢٣١)، كتاب الشهادات، باب إذا زكي رجل رجلاً كفاه. الحديث رقم: (٢٦٦٢).

أولاً - مجتمَع البحث وعينته :

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث الحالي من جميع طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الظهران في المدارس الحكومية النهارية التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١١٩٦) طالباً، وتمثلت عينة البحث في (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

ثانياً - منهج البحث :

استعان الباحث بالمنهج الوصفي الارتباطي الذي يصف العلاقة بين متغيرين أو أكثر؛ لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات. وقد تمثلت متغيرات البحث الحالي في مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثالثاً - أدوات البحث :

بناء على ما تفرضه طبيعة هذا البحث؛ فقد بُنيتُ أداتان لجمع المعلومات، هما: اختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه، ومقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل؛ وبيانها على النحو التالي:

١ - اختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه:

قام الباحث ببناء اختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه لدى طلاب الصف الأول المتوسط وفق الخطوات التالية:

(أ) تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مستوى مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول المتوسط في وحدة التطوع، ووحدة الإمامة والالتزام، ووحدة الجناز من منهج الفقه.

(ب) مصادر بناء الاختبار: اعتمد الباحث على العديد من المصادر لبناء هذا الاختبار، وهي: الأدبيات التربوية، والبحوث والدراسات العلمية التي تناولت مهارات التفكير المتشعب وكيفية قياسه، مثل: دراسة (آل ثابت، ٢٠١٩؛ جودة، ٢٠١٨؛ عبد الفتاح، ٢٠١٦؛ شحاته، ٢٠١٣)، وأهداف منهج الفقه لطلاب المرحلة المتوسطة، وخصائص النمو العقلي والمعرفي لطلاب الصف الأول المتوسط.

(ج) وصف الاختبار: تضمن الاختبار خمس مهارات للتفكير المتشعب، وهي: مهارة التفكير الافتراضي، ومهارة تطبيق الأنظمة الرمزية، ومهارة التناظر، ومهارة إعادة التصنيف، ومهارة تحليل وجهات النظر. ووضع لكل مهارة (٣) أسئلة؛ ليكون المجموع الكلي للاختبار (١٥) سؤالاً مقالياً، ويوضح جدول (١) ذلك.

جدول (١). توزيع أسئلة اختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه والدرجات لكل مهارة.

الدرجات	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	مهارات التفكير المتشعب في الفقه
٩	٣	٣/٢/١	مهارة التفكير الافتراضي
٢٠	٣	٦/٥/٤	مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية
١١	٣	٩/٨/٧	مهارة التناظر
١٨	٣	١٢/١١/١٠	مهارة إعادة التصنيف
٦	٣	١٥/١٤/١٣	مهارة تحليل وجهات النظر
٦٤	١٥		الاختبار ككل

(د) صدق محتوى الاختبار (الصدق الظاهري): بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته الأولية، عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرائق التربية الإسلامية، واللغة العربية، والقياس والتقويم؛ لإبداء الرأي حول مدى قياس كل سؤال من أسئلة الاختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه لطلاب الصف الأول المتوسط، ومناسبة الأسئلة لطلاب الصف الأول المتوسط، وتغطية الأسئلة الموضوعية مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه، ومناسبة تعليمات الاختبار، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه صالحاً لتجويد هذا الاختبار. وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة وفقاً لما أوصى به المحكمون، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (١٥) مفردة اختبارية.

(هـ) التجربة الاستطلاعية للاختبار: طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٣٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة الظهران المتوسطة؛ وذلك للتحقق مما يلي:

- تحديد زمن الاختبار: حُدد زمن الإجابة على الاختبار حسابياً؛ حيث بلغ (٥٠) دقيقة.
- حساب ثبات الاختبار: أجري حساب معامل ثبات الاختبار إحصائياً باستخدام طريقة إعادة الاختبار؛ حيث طبق الاختبار وأعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار: حُسب صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على كل مفردة من مفردات اختبار التفكير المتشعب في منهج الفقه مع المهارة التي تنتمي إليها، ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول (٢). معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات اختبار التفكير المتشعب في منهج الفقه مع المهارة التي تنتمي إليها.

مفردات مهارة التفكير الافتراضي والدرجة الكلية للمهارة			مفردات مهارة التناظر والدرجة الكلية للمهارة			مفردات مهارة التحليل وجهات النظر والدرجة الكلية للمهارة		
السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦	دال عند ٠,٠١	٧	٠,٨٦	دال عند ٠,٠١	١٣	٠,٦٢	دال عند ٠,٠١
٢	٠,٦٩	دال عند ٠,٠١	٨	٠,٨٠	دال عند ٠,٠١	١٤	٠,٧٣	دال عند ٠,٠١
٣	٠,٨٧	دال عند ٠,٠١	٩	٠,٧٩	دال عند ٠,٠١	١٥	٠,٧١	دال عند ٠,٠١
مفردات مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية والدرجة الكلية للمهارة			مفردات مهارة إعادة التصنيف والدرجة الكلية للمهارة					
السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة			
٤	٠,٩٦	دال عند ٠,٠١	١٠	٠,٥٣	دال عند ٠,٠١			
٥	٠,٤٤	دال عند ٠,٠١	١١	٠,٧٠	دال عند ٠,٠١			
٦	٠,٥٢	دال عند ٠,٠١	١٢	٠,٧٣	دال عند ٠,٠١			

يتضح من الجدول أن جميع مفردات اختبار مهارات التفكير المتشعب ترتبط بالمهارات الفرعية التي تنتمي إليها ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

كما حُسِبَتْ معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير المتشعب مع المهارات الأخرى، وكذلك كل مهارة من المهارات مع الدرجة الكلية للاختبار، ويوضح جدول (٣) تلك النتائج.

جدول (٣). مصفوفة معاملات الارتباط بين كل مهارة من مهارات التفكير المتشعب مع المهارات الأخرى، ومع الدرجة الكلية للاختبار.

مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه	مهارة التفكير الافتراضي	مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية	مهارة التأمل	مهارة إعادة التصنيف	مهارة تحليل وجهات النظر	الدرجة الكلية للاختبار
مهارة التفكير الافتراضي	-	٠,٥٩**	٠,٦٤**	٠,٦٦**	٠,٥٠**	٠,٨٤**
مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية	-	-	٠,٥٦**	٠,٥٣**	٠,٤٣*	٠,٨٤**
مهارة التأمل	-	-	-	٠,٤٨**	٠,٤٣*	٠,٨١**
مهارة إعادة التصنيف	-	-	-	-	٠,٣٥*	٠,٨٠**
مهارة تحليل وجهات النظر	-	-	-	-	-	٠,٦٠**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع مهارات اختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه يرتبط بعضها ببعض، وبالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى أن الاختبار يتسم بقدر عالٍ من صدق الاتساق الداخلي.

و) تصحيح اختبار مهارات التفكير المتشعب في الفقه:

تكون اختبار مهارات التفكير المتشعب في الفقه من (١٥) سؤالاً، ومن هذه المهارات؛ مهارة التفكير الافتراضي (٣) أسئلة درجتها العظمى (٩) درجات، وبذلك تتراوح الدرجات الكلية بين (٠ - ٩) درجات. ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية لهذه المهارة، ولتحديد مستوى الطلاب في هذه المهارة، صُنِفَ مستوى الطلاب إلى ثلاثة مستويات: عالٍ ومتوسط ومنخفض، وذلك وفقاً لما يلي: الدرجة الكلية ÷ عدد المستويات؛ لتصبح $3 = 3 / 9$. وبذلك تكون درجة المستوى المنخفض المعبر عن مستوى الطلاب في هذه المهارة من (١-٣)، ويكون درجة المستوى المتوسط (٣ - > ٦)، ويكون درجة المستوى المرتفع (٦ - > ٩)؛ وهكذا يُحسب التقدير مع كل المهارات وفقاً للدرجة الكلية المخصصة لكل مهارة. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤). يوضح تصنيف مستويات الطلاب في مهارات التفكير المتشعب.

مهارة التفكير المتشعب	الدرجة	تحديد مستوى الطلاب في هذه المهارة		
		المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
مهارة التفكير الافتراضي	٩	٣-١	٦ - > ٣	٩ - > ٦
مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية	٢٠	٦,٦٦-١	١٣,٣٣ - > ٦,٦٦	٢٠ - > ١٣,٣٣
مهارة التأمل	١١	٣,٦٦-١	٧,٣٣ - > ٣,٦٦	١١ - > ٧,٣٣
مهارة إعادة التصنيف	١٨	٦-١	١٢ - > ٦	١٨ - > ١٢
مهارة تحليل وجهات النظر	٦	٢-١	٤ - > ٢	٦ - > ٤
مهارات التفكير المتشعب	٦٤	٢١,٣٣-١	٤٢,٦٦ - > ٢١,٣٣	٦٤ - > ٤٢,٦٦

٢- مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل:

قام الباحث ببناء مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب الصف الأول المتوسط وفق الخطوات التالية:

(أ) **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس تحديد درجة امتلاك طلاب الصف الأول المتوسط للمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه.

(ب) **مصادر بناء المقياس:** اعتمد الباحث على العديد من المصادر لبناء هذا المقياس، وهي: الأدبيات التربوية، والدراسات العلمية العربية والأجنبية المرتبطة باستقلالية المتعلم والمكونات المعرفية للتعلم المستقل وكيفية قياسها، مثل: دراسة هورفاث (2005) Horvath، ودراسة إليكن، فرامرز، وتبريزي (2016) Elekaei, Faramarzi & Tabrizi، ودراسة فاشديو، أنجيلاسكي، ومافروديز (2017) Fotiadou, Angelaki, & Mavroidis، ودراسة غودوين-جونز Godwin-Jones (2019)، وأهداف تدريس الفقه بالمرحلة المتوسطة، وخصائص النمو العقلي والمعرفي لطلاب الصف الأول المتوسط.

(ج) **وصف المقياس:** تضمن المقياس في صورته الأولية ثلاثة مكونات معرفية للتعلم المستقل، وهي: التفكير والتأمل الذاتي بواقع (١٢) عبارة، والمراقبة والتقويم الذاتي بواقع (١٠) عبارات، والتفكير الدافعي الذاتي بواقع (١٢) عبارة، وقد صيغت جميع العبارات من نوع ليكرت Likert ذات التدرج الثلاثي. وتتراوح درجة المفحوص فيه من (١) إلى (٣) على النحو التالي: موافق (ثلاث درجات)، ومحايد (درجتان)، وغير موافق (درجة واحدة).

(د) **صدق محتوى المقياس (الصدق الظاهري):** بعد الانتهاء من بناء المقياس في صورته الأولية، عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرائق التربية الإسلامية، واللغة العربية، والمقياس والتقويم؛ لإبداء الرأي حول مدى اتساق المكونات الفرعية مع المكون الرئيس، ومناسبة كل مكون من هذه المكونات لطلاب الصف الأول المتوسط، وأهمية كل مكون لهؤلاء الطلاب، وسلامة الصياغة اللغوية لهذه المكونات، ومناسبة مستوى التقدير، ومناسبة تعليمات المقياس، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرويه مناسباً لمزيد من ضبط هذا المقياس. وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة وفقاً لما أوصى به المحكمون، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٥) عبارة.

(هـ) **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة الظهران المتوسطة؛ وذلك للتحقق مما يلي:

- **تحديد زمن الاختبار:** حُدد زمن الإجابة على المقياس حسابياً؛ حيث بلغ (٣٠) دقيقة.
- **حساب ثبات الاختبار:** استُخرج ثبات مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل باستخدام معامل ألفا-كرونباخ Cronbach -Alpha؛ حيث بلغ (٠,٨٥) للمقياس ككل، وهو معامل ثبات مقبول يمكن الوثوق به لأغراض البحث الحالي.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس:** حُسب صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه العبارات. ويبين الجدول (٥) ذلك.

جدول (٥). معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل بالبعد الذي تنتمي إليه.

التفكير الدافعي الذاتي			المراقبة والتقويم الذاتي			التفكير والتأمل الذاتي		
المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٩	دال عند ٠,٠٥	١٤	٠,٥٧	دال عند ٠,٠١	٢٤	٠,٥٥	دالة عند ٠,٠١
٢	٠,٤٧	دال عند ٠,٠٥	١٥	٠,٥٠	دال عند ٠,٠١	٢٥	٠,٤٢	دالة عند ٠,٠٥
٣	٠,٤٥	دال عند ٠,٠٥	١٦	٠,٤٣	دال عند ٠,٠٥	٢٦	٠,٦٢	دالة عند ٠,٠١
٤	٠,٦٤	دال عند ٠,٠١	١٧	٠,٦٣	دال عند ٠,٠١	٢٧	٠,٤٨	دالة عند ٠,٠٥
٥	٠,٤٥	دال عند ٠,٠١	١٨	٠,٥٤	دال عند ٠,٠١	٢٨	٠,٤٨	دالة عند ٠,٠٥
٦	٠,٦٣	دال عند ٠,٠١	١٩	٠,٤٨	دال عند ٠,٠٥	٢٩	٠,٤٥	دالة عند ٠,٠٥
٧	٠,٥٩	دال عند ٠,٠٥	٢٠	٠,٤٩	دال عند ٠,٠١	٣٠	٠,٤٤	دالة عند ٠,٠٥
٨	٠,٤٨	دال عند ٠,٠٥	٢١	٠,٥٩	دال عند ٠,٠١	٣١	٠,٦٨	دالة عند ٠,٠٥
٩	٠,٤٤	دال عند ٠,٠٥	٢٢	٠,٤٨	دالة عند ٠,٠٥	٣٢	٠,٤٦	دالة عند ٠,٠٥
١٠	٠,٥٨	دال عند ٠,٠١	٢٣	٠,٥٢	دالة عند ٠,٠٥	٣٣	٠,٦٠	دالة عند ٠,٠٥
١١	٠,٦١	دال عند ٠,٠١				٣٤	٠,٥٣	دالة عند ٠,٠٥
١٢	٠,٤٩	دال عند ٠,٠٥				٣٥	٠,٧١	دالة عند ٠,٠٥
١٣	٠,٥٩	دال عند ٠,٠١						

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط بأبعاد مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل التي تنتمي إليه ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١).

كما حُسِبَتْ معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل والأبعاد الأخرى، وكذلك كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل. ويوضح جدول (٦) تلك النتائج.

جدول (٦). مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل والأبعاد الأخرى مع الدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	التفكير والتأمل الذاتي	المراقبة والتقويم الذاتي	التفكير الدافعي الذاتي	الدرجة الكلية
التفكير والتأمل الذاتي	-	٠,٦٤	٠,٤٩	٠,٧٧
المراقبة والتقويم الذاتي	-	-	٠,٤٨	٠,٨٤
التفكير الدافعي الذاتي	-	-	-	٠,٧١

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل يرتبط بعضها ببعض، وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوي (٠,٠٥ ، ٠,٠١)، وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

(و) تصحيح مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل:

تكون مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل من (٣٥) عبارة، ذات التدرج الثلاثي (١ ، ٢ ، ٣)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (٣٥ - ١٠٥) درجة. ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة

امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمكونات المعرفية للتعلم المستقل، حُولت الدرجة وفقاً للمستوى الثلاثي المتدرج الذي يتراوح بين (١- ٣) درجة، وصُنّف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: (القيمة العليا - القيمة الأقل لبدائل الاستجابة) ÷ عدد المستويات؛ لتصبح (٣-١) / ٣ = ٠,٦٦، وهذه القيمة تساوي طول الفئة. وبذلك يكون درجة المستوى الأقل المعبر عن درجة امتلاك الطلاب للمكونات المعرفية للتعلم المستقل من (٠,٦٦+١) = ١,٦٦، ويكون المستوى المتوسط المعبر عن درجة امتلاك الطلاب للمكونات المعرفية للتعلم المستقل من (١,٦٧ + ٠,٦٦) = ٢,٣٣، ويكون المستوى المرتفع المعبر عن درجة امتلاك الطلاب للمكونات المعرفية للتعلم المستقل من (٢,٣٤ - ٣).

نائج البحث ونفسيرها ومناقشتها:

كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن عدد من النتائج المرتبطة بأسئلة البحث، وهي على النحو التالي:

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونفسيرها ومناقشتها:

وينص السؤال الأول على: ما مستوى مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

ولإجابة عن هذا السؤال؛ استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط على اختبار مهارات التفكير المتشعب ككل وأبعاده الفرعية (التفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، والتناظر، وإعادة التصنيف، وتحليل وجهات النظر)، ويوضح الجدول (٧) ذلك.

جدول (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط على اختبار مهارات التفكير المتشعب ككل وأبعاده الفرعية.

اختبار مهارات التفكير المتشعب	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
مهارات التفكير الافتراضي	١٠٠	٣,٠٠	١,٢٤	٤	منخفض
مهارات تطبيق الأنظمة الرمزية	١٠٠	٦,٦٥	٣,٧٣	٢	منخفض
مهارات التناظر	١٠٠	٤,٣٥	١,٣٣	٣	متوسط
مهارات إعادة التصنيف	١٠٠	٨,١٤	٣,٣٦	١	متوسط
مهارات تحليل وجهات النظر	١٠٠	٢,٠٠	٠,٩٦	٥	منخفض
اختبار مهارات التفكير المتشعب ككل	١٠٠	٢٤,١٤	٤,٨٥	-	متوسط

يتضح من الجدول أن مستوى طلاب الصف الأول المتوسط في مهارات التفكير المتشعب المرتبطة بمنهج الفقه ككل قد جاء متوسطاً بمتوسط حسابي (٢٤,١٤) وانحراف معياري (٤,٨٥). كما جاء المستوى متوسطاً في كل من مهارة إعادة التصنيف بمتوسط حساب (٨,١٤) وانحراف معياري (٣,٣٦)، ومهارة التناظر بمتوسط حسابي (٤,٣٥) وانحراف معياري (١,٣). في حين جاء المستوى منخفضاً في كل من مهارة التفكير الافتراضي بمتوسط حساب (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٢٤)، ومهارة تطبيق الأنظمة الرمزية بمتوسط حسابي (٦,٦٥) وانحراف معياري (٣,٧٣)، ومهارة تحليل وجهات النظر بمتوسط حسابي (٢,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩٦).

ويعزو الباحث أسباب القصور في امتلاك الطلاب مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه إلى كون منهج الفقه لا ينمي هذه المهارات ويعزز وجودها نظراً لتركيزه على المعلومات والمعرفة الفقهية، وعدم التركيز على استراتيجيات ونماذج تدريسية تعمل على تنمية هذه المهارات مثل: استراتيجية التفكير الافتراضي التي تعتمد على توجيه مجموعة من الأسئلة الافتراضية التي تحفز المتعلم للتفكير في العواقب والنتائج المترتبة عليها، واكتشاف علاقات جديدة (مثل: ماذا سيحدث لو تخلى الناس عن هدي النبي - صلى الله عليه وسلم - في الصلاة على الميت، وتشجيع جنازته، ودفنه، والعزاء فيه؟)، واستراتيجية التفكير العكسي التي تحفز المتعلم لأن يفكر من النهاية، ويتحرك في تفكيره إلى نقطة البدء، أو يفترض عكس الواقع؛ ومن ثم يتاح له إدراك العلاقات بين عناصر الموقف، والأحداث الفقهية (مثل: هل يتغير الأمر لو لم يُعظَّم أهل العلم للفتوى؟ وهل يتغير الأمر لو لم يكن إفتاء الناس في أمور دينهم فرض كفاية؟). واستراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة التي تتيح للمتعم استخدام الأنظمة الرمزية في بناء تحويلات تمثيلات مختلفة على الموقف الفقهية؛ ومن ثم تنمو قدرته على استيعاب عناصر الموقف الفقهية، وإدراك العلاقات بين أجزائه (مثل: كيف يمكن تحويل نص فقهية عن أحوال المأموم مع إمامه إلى خريطة مفاهيم توضح فيها المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية المتضمنة فيها وعلاقتها مع بعضها البعض)، واستراتيجية التناظر التي تدعم من إيجاد أوجه التناظر بين الأشياء والاختلاف، ومن فرص البحث عن إيجاد العلاقات (مثل: أوجه الشبه والاختلاف بين سجود التلاوة وسجود الشكر؟ حدد أوجه الاختلاف بين أوجه الاختلاف بين موقف الرجال والنساء في الصلاة؟)، واستراتيجية تحليل وجهات النظر التي تدفع المتعلم لأن يفكر في آرائه ومعتقداته حول بعض القضايا الفقهية (مثل: أراد خالد أن يصلي من الليل إحدى عشرة ركعة؛ فأشار عليه صالح أن يصليها قبل النوم. هل تتفق مع صالح أم لا؟ مع ذكر التبرير الشرعي لرأيك). فكل هذه الاستراتيجيات السابقة ليس الهدف منها مجرد طرح تساؤلات، بل تشغيل قدرات التفكير لدى المتعلم لكي يستنتج ويكتشف الخبرات الفقهية المختلفة.

وتدعم هذه النتيجة من وجود قصور لدى الطلاب في القدرة على توليد العديد من الأفكار الفقهية، وإيجاد العلاقات والترابطات بين هذه الأفكار، والقصور في حل المشكلات الفقهية، وإنتاج حلول ذات معنى، ويفتقر إلى القدرة على تغيير زاوية تفكيره عند مواجهة مواقف فقهية جديدة بغرض توليد حلول جديدة متنوعة، كما يفتقر القدرة على إدراك وجود مشكلة فقهية ورؤية الارتباطات الداخلية لها؛ ومن ثم يفتقر إلى وجود بنية معرفية في الفقه جيدة التركيب.

كما أشارت دراسة العواجي (١٤٣٦هـ) إلى أن درجة امتلاك الطلاب مهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور جاءت ضعيفة في بعض المهارات ومتوسطة في مهارات أخرى؛ فضلاً عن أنه لا توجد دراسات تناولت التفكير المتشعب في مجال الفقه خاصة. وقد دعمت العديد من الدراسات في مجال العلوم الأخرى من أهمية التفكير المتشعب، وضرورة دمجها في المناهج الدراسية، ومن ضرورة تنميته لدى الطلاب؛ حيث إنه يؤثر بشكل إيجابي في تحسين التفكير الابتكاري «التباعدي»، وعادات العقل، ومهارات التفكير التأملي، والتنظيم الذاتي لدى المتعلم، وتنمية الاتجاه نحو دراسة المادة، وزيادة الأداء الأكاديمي (محمد، ٢٠١٤؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠١٤؛ عبد الفتاح، ٢٠١٦؛ جودة، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ Aderonmu, Ideozu, and Otuaga, 2014).

وتؤكد هذه النتيجة أنه من الضروري تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى المتعلم من خلال الأنشطة والخبرات المختلفة، وتعزيز قدرته على ربط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية السابقة، وعلى إصدار استجابات تباعدية، والانفتاح على القضايا المعقدة، والوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والارتباطات أو الحلول، والاستجابة الفعالة المرنة للمشكلات التي تتطلب توليد عددٍ من الحلول (شحاته، ٢٠١٣؛ ومحمد، ٢٠٠٩؛ Ni، 2014؛ Yaug، Chen، Chen & Li، 2015؛ Stamovlasis، Kypraios & Papageoriou، 2015).

كما تعزز هذه النتيجة ضرورة سعي مناهج الفقه في المرحلة المتوسطة إلى تعزيز الكفاءة العقلية للمتعلم أثناء دراسة المحتوى الفقهي، وتنمية قدرته على استيعاب المعرفة الفقهية وتمثيلها وتوسيعها، ومساعدته على الربط بين المفاهيم والحقائق والأدلة الشرعية المرتبطة بالموضوع الفقهي، والانطلاق بتفكيره في اتجاهات مختلفة عند معالجة القضايا والمشكلات الفقهية بهدف تقديم رؤى جديدة وإجابات مختلفة للأسئلة المطروحة، وأن يقدم تعليقات متنوعة لفكرة أو الحل، وأن يطرح أسئلة وقضايا فقهية ذات إجابات مفتوحة ومثيرة للتفكير، وتنمية قدرته على تقديم وصف وتحليل مفصل للأفكار الفقهية، وزيادة قدرته على الاكتشاف والتخيل والتعبير عن الأفكار.

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونفسيرها ومناقشتها:

وينص السؤال الثاني على: ما درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمكونات المعرفية للتعلم المستقل في

تعلم الفقه؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط على مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل ككل وأبعاده الفرعية (التفكير والتأمل الذاتي، والمراقبة والتقويم الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي)، ويوضح الجدول (٨) ذلك.

جدول (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الأول المتوسط على مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل ككل وأبعاده الفرعية.

المكونات المعرفية للتعلم المستقل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
التفكير والتأمل الذاتي	١٠٠	١,٨٩	٠,١٨	٢	متوسطة
المراقبة والتقويم الذاتي	١٠٠	١,١٥	٠,٢١	٣	ضعيفة
التفكير الدافعي الذاتي	١٠٠	٢,٠٠	٠,٢٢	١	متوسطة
مقياس المكونات المعرفية للتعلم المستقل ككل	١٠٠	١,٦٨	٠,٢٠	-	متوسطة

يتضح من الجدول أن درجة امتلاك طلاب الصف الأول المتوسط للمكونات المعرفية للتعلم المستقل قد جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (١,٦٨) وانحراف معياري (٠,٢٠). وقد جاء مكون التفكير الدافعي والذاتي في المرتبة الأولى وبدرجة امتلاك متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٠٠) وانحراف معياري (٠,٢٢). في حين جاء مكون التفكير والتأمل الذاتي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٨٩) وانحراف معياري (٠,١٨)، وجاء في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة مكون المراقبة والتقويم الذاتي بمتوسط (١,١٥) وانحراف معياري (٠,٢١).

وبرغم أن مكون التفكير الدافعي الذاتي جاء في المستوى الأول يليه مكون التفكير والتأمل الذاتي إلا أن درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لهما جاءت متوسطة؛ ويرجع ذلك إلى الغموض في أهداف التعلم لدى الطلاب، وأنها تفتقر إلى المعنى، وعدم ارتباط ما يتعلمه الطلاب في منهج الفقه بما قد يواجهه من مواقف معقدة. وتشير النتائج إلى أن المتعلم لا يستطيع ممارسة التفكير الدافعي الذاتي، فلا يعنى بالتهيئة الذهنية، وليس لديه توجه داخلي نحو تحقيق أهداف منهج الفقه؛ وهو ما ينتج عنه عدم الرغبة في أداء المهام الفقهية، والاستمتاع بها والانغماس فيها، وعدم المثابرة على مواجهة المشكلات المعقدة وحلها بشكل مستقل.

كما تشير النتائج إلى أن المتعلم لا يستطيع ممارسة التفكير والتأمل الذاتي، فلا يمارس التفكير حول عملية التعلم، ودراسته للمفاهيم الفقهية بشكل واعٍ وفعال، وغير قادر على إدارة عملية تعلمه، واتخاذ قرارات حول المحتوى الفقهي الذي يتعلمه، وحول كيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم، وغير قادر على تفسير عملية التعلم، والتأمل في المعرفة الفقهية لبناء تفسيرات متعددة للأحكام الفقهية في ضوء الأدلة الشرعية، ومقاصد الشريعة الإسلامية؛ ومن ثم لا يستطيع بناء أهداف أو تبنيها حول مادة تعلم الفقه، وأن يطور هذه الأهداف، ولا بناء استراتيجيات جديدة للتعامل مع القضايا والمشكلات الفقهية؛ حيث يؤكد هورفاث (2005) Horvath أهمية التفكير والتأمل الذاتي Reflection، وأن يبذل المتعلم المستقل جهداً واعياً، ويفكر بنفسه بوصفه متعلماً، وأن يولد الأسئلة الذاتية حول مادة التعلم، وأن يعطي إجابات متنوعة ومتعددة حول هذه الأسئلة. فالتفكير والتأمل الذاتي يتطلب من المتعلم طرح التساؤلات المختلفة في منهج الفقه على نفسه لتحدي تفكيره بحيث تمكنه من استخدام المعرفة السابقة، وبناء معرفة جديدة؛ فالتفكير والتأمل الذاتي يحتاج من المتعلم التفاعل بإيجابية مع منهج الفقه، وتنظيم أفكاره للوصول إلى أهدافه.

كما يمكن تفسير هذه النتائج بأن محتوى منهج الفقه قد لا يشير لدى المتعلم حب الاستطلاع والتأمل والتفكير في العديد من القضايا الفقهية؛ فالتفكير والتأمل الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي يرتبطان بدرجة عالية بحب الاستطلاع والاكتشاف والتركيز والحيوة والنشاط في الموقف التعليمي.

وجاء مكون المراقبة والتقييم الذاتي في المرتبة الثالثة من حيث درجة الامتلاك؛ لأن المراقبة والتقييم الذاتي من المكونات التي تتطلب عمليات عقلية معقدة وعليا، وتشير النتائج إلى أن المتعلم لا يستطيع تقييم الجوانب المختلفة لعملية تعلم المفاهيم والأحكام الفقهية بطريقة واقعية، ولا يمكنه القيام بملاحظات تأملية لجوانب الأداء والفهم والتفسير لمحتوى تعلم المفاهيم الفقهية، فالمراقبة والتقييم الذاتي يمثلان شرطاً أساسياً للتعلم الناجح.

وقد يعزى السبب في أن درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمكونات المعرفية للتعلم المستقل بشكل عام جاءت متوسطة إلى عدم وجود وعي كاف لديهم بأهمية هذه المكونات في عملية التعلم، وعدم استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المستقل عند تعلم منهج الفقه، التي تناسب مواقف التعلم المختلفة. كما أن الخبرات المتضمنة في منهج الفقه، وما تتضمنه من مهام قد لا تعزز ممارسة المتعلم لمكونات التعلم المستقل التفكير المتمثلة في التفكير والتأمل الذاتي، والمراقبة والتقييم الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي (Guo and Yang 2017; Nosratinia & Zaker, 2013)، فضلاً عن أن بيانات التعلم قد لا توفر فرص الاستقلالية للتعلم والمتمثلة في الاعتماد على الذات

والاستقلالية وتحمل المسؤولية؛ ولذلك نتوقع أن عدم امتلاك المتعلم للمكونات المعرفية للتعلم المستقل لا يمكنه من الانهماك في عمليات تفكير فعالة؛ لأنه في عملية الانهماك تحدث المعالجة العميقة للمعرفة الفقهية نتيجة توظيف أقصى قدر من عمليات التفكير؛ ومن ثم عدم تطوير الخبرة.

وتدعم هذه النتائج ضرورة تنمية المكونات المعرفية للتعلم المستقل متفقة في ذلك مع الدراسات السابقة (كفاي، ٢٠٠٧؛ فؤاد، ٢٠١٨؛ Ke, 2016; Hafner & Miller, 2011; Hasan, 2011)، حتى يصبح المتعلم مشاركاً إيجابياً في عملية تعلم المفاهيم الفقهية، ومفسراً نشطاً للمعلومات والقضايا الفقهية الجديدة، ولديه وعي بأهداف وعمليات التعلم، ولديه القدرة على ممارسة عمليات التفكير المختلفة أثناء حل المشكلات الفقهية، ويستطيع انتقاء وتطبيق استراتيجيات التعلم والتفكير المختلفة (سويلم، ٢٠١٥؛ Smith and Darvas, 2017; Nosratinia & Zaker, 2013).

ثالثاً - النتائج المنعلقة بالسؤال الثالث ونفسيرها ومناقشتها:

وينص السؤال الثالث على: إلى أي مدى توجد علاقة دالة إحصائية بين مهارات التفكير المتشعب (التفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، والتناظر، وإعادة التصنيف، وتحليل وجهات النظر)، والمكونات المعرفية للتعلم المستقل (التفكير والتأمل الذاتي، والمراقبة والتقييم الذاتي، والتفكير الدافعي الذاتي) في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبَت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث «طلاب الصف الأول المتوسط» في اختبار مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه، ويوضح الجدول (٩) ذلك.

جدول (٩). معاملات الارتباط بين اختبار مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

المكونات المعرفية للتعلم المستقل في تعلم الفقه				اختبار مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه
التفكير والتأمل الذاتي	المراقبة والتقييم الذاتي	التفكير الدافعي الذاتي	المقياس ككل	
٠,٢١	٠,١٩٨	٠,٢٤	٠,٢٦	مهارة التفكير الافتراضي
٠,٢٧	٠,٢٥	٠,٢٩	٠,٣٢	مهارة تطبيق الأنظمة الرمزية
٠,٣٠	٠,٢٨	٠,٣١	٠,٣٦	مهارة التناظر
٠,٢٩	٠,٣٢	٠,٣٥	٠,٣٨	مهارة إعادة التصنيف
٠,٢٧	٠,٢٩	٠,٢٤	٠,٣٠	مهارة تحليل وجهات النظر
٠,٢٥	٠,٣٣	٠,٣٧	٠,٣٩	اختبار مهارات التفكير المتشعب ككل

يوضح جدول (٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه، ويلاحظ من الجدول ما يلي:

- جميع الارتباطات بين مهارات التفكير المتشعب والتفكير والتأمل الذاتي ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١).

- جميع الارتباطات بين مهارات التفكير المتشعب والمراقبة والتقويم الذاتي ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١).
- جميع الارتباطات بين مهارات التفكير المتشعب والتفكير الدافعي الذاتي ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١).
- جميع الارتباطات بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل ككل ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وتشير هذه النتائج إلى أن مهارات التفكير المتشعب تتطلب وجود متعلم نشط في عملية التعلم، يمارس الأنشطة والخبرات المختلفة، ويمتلك القدرة على ربط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية السابقة، والمرونة في التفكير وإصدار استجابات تباعدية، ويتحرر في التعامل مع المشكلات، وينفتح على القضايا المعقدة، ويكون هدفه الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والارتباطات أو الحلول، والاستجابة بشكل مرن وفعال للمشكلات التي تتطلب توليد عددٍ من الحلول، وانتقاء أو اختيار مادة التعلم التي تمثل تحدياً بالنسبة له (شحاته، ٢٠١٣؛ ومحمد، ٢٠٠٩)؛ (Ni, Yaug, Chen, Chen & Li, 2014)؛ (Stamovlasis, Kypraios & Papageoriou, 2015)، والمتعلم النشط في عملية التعلم هو الذي يمتلك المكونات المعرفية للتعلم المستقل المتمثلة في التخطيط والتنظيم مقدماً لأنشطة التعلم الخاصة به، ولديه القدرة على التقويم الذاتي للتعلم الذي يحققه، والتغذية الراجعة لأنشطة التعلم التي يقوم بها، وضبط التعديلات والتحكم في أنشطة التعلم الخاصة بالفرد والمراقبة الذاتية لها، ويستطيع توليد أهداف ومراقبة عملية التعلم الخاصة «المكون المعرفي للتعلم المستقل: المراقبة والتقويم الذاتي» (Guo & Yang, 2017).

ويدعم الارتباط بين مهارات التفكير المتشعب والمكونات المعرفية للتعلم المستقل في منهج الفقه ما توصل إليه ناكين (2003) Nakin من أن مهارات التفكير المتشعب تتطلب من المتعلم الاعتماد على الذات من أجل الوصول إلى استجابات ابتكارية في حل المشكلة، والبحث عن علاقات جديدة، وتغيير مجال المشكلة، وما توصل إليه شين Chin (2013) من أن التفكير المتشعب يتطلب من المتعلم الانهماك في عملية تفكير نشطة لتوليد الأفكار وتفسيرها من خلال سعيه للحصول على المعرفة «المكون المعرفي للتعلم المستقل: التفكير والتأمل الذاتي»؛ فالمسارات المتعددة من التفكير تحفزه على الحوار المفتوح والتفسير، وتدفع الأسئلة التي تجعله محفزاً داخلياً للحصول على المعلومات «المكون المعرفي للتعلم المستقل: التفكير الدافعي الذاتي».

وتوافق هذه النتيجة ما توصل إليه جالافان وكوتلر (2012) Gallavan & Kottler من أنه لكي يمارس المتعلم مهارات التفكير المتشعب؛ فإنه يجب أن يسعى المعلم إلى تعزيز استقلالية المتعلم، ويجعله يتحمل مسؤولية تعلمه، ويمتلك الرغبة والإرادة في الحصول على المعرفة وفهمها وإتقانها، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان التفكير المتشعب منفذاً برغبة من قبل المتعلم، دون فرضه من قبل المعلم بالقوة؛ فالمتعلم ينمو عندما ينهمك في عملية تفكير نشطة، مصحوبة بدافعية ذاتية من أجل توضيح الأفكار الجديدة واستكشافها، وإعادة النظر والرؤية أو التوسيع لهذه الأفكار، ومعالجة المعلومات بسهولة، والإسهام بالأفكار بشكل مستقل، وتحمل المصاعب الأكاديمية،

والمشاركة في عملية بناء المعرفة وتبادل النتائج والاكتشافات مع الآخرين، وامتلاك الأهداف والأسباب التي تجعله يفكر في الطرق الحقيقية المؤدية إلى الابتكار «المكون المعرفي للتعلم المستقل: التفكير الدافعي الذاتي».

وتعزز هذه النتائج كون المتعلم المستقل لديه درجة عالية من الحساسية والذكاء بشأن المعرفة التي يتعلمها، ولديه قدرة على إدراك العلاقات بين أجزاء المعرفة، وتجميع المعرفة الفقهية وتوليدها بصورة فعالة، وبناء نظرة أكثر اتساعاً للمعرفة المتكاملة، والبحث دائماً عن الإجابات أو النتائج غير المتوقعة، واستكشاف الحالات الجديدة، وممارسة مهارات التفكير المتعددة الرؤي، والتأمل؛ وهذه العمليات تعزز مهارة التفكير الافتراضي؛ وتتضمن توضيح النتائج المترتبة على تعطيل حكم فقهي معين، أو ماذا يحدث إذا طبق حكم فقهي على فئة من الناس ولم يطبق على فئة أخرى؟ ومهارة تطبيق الأنظمة الرمزية التي تتضمن تحويل نص فقهي إلى خريطة مفاهيم توضح العلاقة بين المفاهيم الرئيسية والفرعية، بالإضافة إلى التنظيم الذاتي لمحتوى التعلم؛ لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف، وتوضيح العلاقات بين الأحداث والأحكام الفقهية؛ وهذه العمليات تعزز مهارة التناظر وإعادة التصنيف للمفاهيم الفقهية، فضلاً عن التحكم الذاتي في عملية التعلم الخاص به، وتحليلها وامتلاك الاستراتيجية التي تمكنه من التعامل مع القضايا الفقهية، والتأمل فيها؛ وهذه العمليات تعزز مهارة تحليل وجهات النظر حول الموضوعات والقضايا الفقهية المختلفة (Guo & Yang, 2017).

وتشير هذه النتائج إلى أنه إذا كانت المكونات المعرفية للتعلم المستقل تتحدد في التأمل أو التفكير لدى المتعلم أثناء التعامل مع المهام، وتطوير قدرته على الحوار والحديث الذاتي - الداخلي حول هذه المعرفة، وممارسته التفكير الذاتي، والتقويم الذاتي لكل أهدافه كنقطة انطلاق لتحسين أدائه، ومراقبة عملية التعلم لديه، وبناء استراتيجيات للتعامل مع المواقف الجديدة (Godwin- Jones, 2019; Horvath, 2005)؛ فإن هذه المكونات تعزز ممارسته مهارات التفكير المتشعب مثل: مهارة التفكير الافتراضي حيث يتاح للتعلم توجيه مجموعة من الأسئلة الافتراضية التي تحفز على التفكير أثناء الحوار والحديث الذاتي - الداخلي حول المعرفة الفقهية، ومهارة تحليل وجهات النظر التي يخضع فيها المتعلم أفكاره وأفكار الآخرين حول القضايا الفقهية المختلفة للتحليل والتقويم في ضوء الأدلة الشرعية، والمقاصد الإسلامية.

وتدعم هذه النتائج ما توصل إليه كل من ليتل (2007) Little؛ ونوسرتنيا وزيكور (2013) Nosratinia & Zaker من المكونات المعرفية للتعلم المستقل التي تمكن المتعلم من تعلم المفاهيم الفقهية، والبحث عن أوجه التناظر بين الأحداث والقضايا المتضمنة في محتوى منهج الفقه؛ ومن ثم تعزز مهارة التناظر كأحد مكونات التفكير المتشعب، وتقويم حل المشكلات الفقهية من منظورات مختلفة، وتطوير الأفكار الجديدة، التي تعزز مهارة تحليل وجهات النظر المختلفة، وفهم الأساس المنطقي لمادة التعلم، وممارسة التفكير الناقد، وتطوير القدرة على التقويم الذاتي، وتعزز مهارة إعادة التصنيف للمعرفة المفاهيمية؛ فالمتعلم المستقل لا يعتمد على الآخرين لتوجيه تفكيره، والسيطرة عليه، بل يسعى إلى أن يغير من أنماط تفكيره، ويكون له طرق تفكيره الخاصة، ويمارس حرية الاختيار في التفكير؛ ومن ثم تعزز لديه مهارة التفكير الافتراضي.

نوصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- ١ - حث واضعي مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة على تصميم الخبرات التعليمية والأنشطة التدريسية لتنمية مهارات التفكير المتشعب.
- ٢ - ضرورة تبني معلم الفقه بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التفكير المتشعب عند تدريس مناهج الفقه.
- ٣ - حث واضعي مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة على تصميم الخبرات التعليمية والأنشطة التدريسية التي تعزز المكونات المعرفية للتعلم المستقل.
- ٤ - تعزيز الممارسات التدريسية لدى المعلم من أجل تنمية الاستقلالية وتطوير الكفاءة لدى المتعلم أثناء تعلم المفاهيم والقضايا الفقهية المختلفة ، وذلك من خلال برامج تدريبية لمعلمي الفقه قبل الخدمة وأثناءها.
- ٥ - صياغة محتوى وخبرات منهج الفقه لتعزيز استقلالية التعلم؛ من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة العديد من المهارات العقلية أثناء تعلم المفاهيم الفقهية ، مثل: استخلاص الأفكار، وحل المشكلات، وإدارة التعلم، وتقييم الأداء.
- ٦ - إعادة النظر في عملية تقييم المتعلم في منهج الفقه؛ لكي تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ، إضافة إلى مهارات التفكير المتشعب في منهج الفقه ، والمكونات المعرفية للتعلم المستقل.
- ٧ - إعادة النظر في الأهداف العامة والإجرائية المتعلقة بمنهج الفقه ، بحيث تركز على إكساب المتعلم مهارات التفكير المتشعب ، والمكونات المعرفية للتعلم المستقل.

مقترحات البحث :

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يمكن اقتراح ما يلي :

- ١ - تقييم وتطوير مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير المتشعب.
- ٢ - دراسة مهارات التفكير المتشعب وعلاقتها بالمكونات المعرفية للتعلم المستقل في مناهج العلوم الشرعية المختلفة.
- ٣ - دراسة مدى تضمين كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة للمكونات المعرفية للتعلم المستقل.
- ٤ - دراسة اتجاهات معلمي منهج الفقه نحو تعزيز المكونات المعرفية للتعلم المستقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ٥ - دراسة فاعلية برامج التطوير المهني القائمة على استقلالية التعلم في تطوير الأداء والممارسات التدريسية لدى معلمي الفقه ، وأثرها في تنمية المكونات المعرفية للتعلم المستقل لدى الطلاب.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد سيد؛ ومحمود، عبد الرازق مختار؛ وسعيد، فاطمة محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٠ (٤)، ١١٧-١٦٥.
- أبو الحسين، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (١٤٢٦هـ). *صحيح مسلم*. تحقيق: أبو قتيبة نظر محمد الفارياي. الرياض: دار طيبة.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني. (٢٠٠٩). *سنن أبي داود*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط - محمد كامل قره بللي. لبنان/ بيروت: دار الرسالة العلمية.
- أبو عبد الله، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. (١٩٩٥). *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. تحقيق: أحمد محمد شاكر. القاهرة: دار الحديث.
- أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل البخاري. (٢٠٠٢). *صحيح البخاري*. لبنان/ بيروت: دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عيسى، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي. (٢٠١٦). *سنن الترمذي وهو الجامع الكبير*. تحقيق: مركز البحوث وتقنية المعلومات. لبنان/ بيروت: دار التأصيل.
- أبو محمد، عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بهرام بن عبد الصمد الدارمي، التميمي السمرقندي. (٢٠١٣). *مسند الدارمي المعروف بسنن الدارمي*. تحقيق: نبيل هاشم الغمري. لبنان/ بيروت: دار البشائر.
- أبو يعلى، أحمد بن على بن المثنى بن يحيى بن عيسى بن هلال التميمي الموصل. (١٩٨٤). *مسند أبي يعلى*. تحقيق: حسين سليم أسد. دمشق: دار المأمون للتراث.
- آل ثابت، سمر بنت سعيد سعد. (٢٠١٩). أثر استخدام نموذج دورة التعلم البنائي المعدلة (7 E'S) في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المتشعب لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل: الدمام.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). *الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحل، قياسه، وتدريبه*، عمان، دار الفكر.
- الجنبدل، أمل بنت عبد الله. (١٤٣١هـ). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- جودة، سامية حسين محمد. (٢٠١٨). استخدام الفصل المقلوب المعكوس في تدريس الرياضيات المتقطعة في تنمية بعض مهارات التفكير المتشعب ومستويات تجهيز المعلومات لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك.
- المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٣٢ (١٢٧)، ٢٧٩-٣٣٠.

- الحنان، أسامة بن محمود. (٢٠١٦). استراتيجيات التفكير المتشعب. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الخرشان، إيناس بنت عيسى. (١٤٣٠هـ). مدى تلبية مقرر الفقه للصف الأول الثانوي بالملكة العربية السعودية لحاجات الطالبات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. ط (٢)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السالمي، محمد بن عيضة. (٢٠١٤). دراسة تحليلية لمقرر الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف: الطائف.
- سويلم، شيماء محمد إبراهيم؛ عبد الفتاح، هبة الله حلمي، فتحي، سعاد محمد (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية استقلالية المتعلم والتحصيل. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر، (٧٠)، ٩١-١١٥.
- شحاتة، محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٣٩)، ١٣-٥٥.
- طافش، محمود. (٢٠٠٤). تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته، عمّان، دار جهينة.
- عبد الفتاح، ابتسام عز الدين محمد (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٢)، ١٤٧-١٩٣.
- العتيبي، نايف بن عضيب فالح العصيمي. (٢٠١٣). تقويم منهج الفقه لطلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات العربية المتحدة، (٣٤)، ٩٣-١٣٦.
- العتيبي، نايف بن عضيب فالح العصيمي. (٢٠١٨). برنامج قائم على فقه النوازل لتنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، عمّان، ١٣ (١)، ١٩٤-٢١٩.
- عمران، تغريد. (٢٠٠١). نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي: «التدريس وتنمية التفكير المتشعب تشييط خلايا الأعصاب بالخ»، السلسلة التربوية الخامسة. القاهرة: دار القاهرة للنشر.
- العواجي، علي بن سليمان بن إبراهيم (١٤٣٦هـ). درجة امتلاك الطلاب مهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني متوسط في مدارس محافظة الرس. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فؤاد، هبة فؤاد السيد. (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على استقلالية التعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة علوم بكلية التربية وأثره على أدائهم التدريسي. مجلة التربية العلمية - مصر، ٢١ (٢)، ١٨١-٢٣٤.

- القحطاني، شروق بنت سعيد. (٢٠١٧). **تقويم منهج الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التأملي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل: الدمام.
- كفاي، وفاء مصطفى محمد (٢٠٠٧). **فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج في تحقيق أهداف مقرر طرق تدريس الرياضيات وتنمية التعلم الاستقلالي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة القاهرة. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث - مصر، ٢٣٥-٢٧١.**
- محمد، حنان محمود (٢٠١٨). **فعالية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي، (١٩)، ١٢٣-١٥٨.**
- محمد، كريمة عبد اللاه محمود. (٢٠١٤). **أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي والمتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، ١٧ (٦)، ٢١٨-١٦٣.**
- محمد، وائل عبد الله. (٢٠٠٩). **فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٥٣)، ٤٧-١١٧.**
- المحيميد، تركي بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). **برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام عبد الرحمن بن سعود الإسلامية: الرياض.**
- النجدي، أحمد؛ وعبد الهادي، منى؛ وراشد، علي. (٢٠٠٥). **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير النظرية البنائية. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس وتدريس العلوم في العالم المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي.**
- نور الدين، علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي المصري. (٢٠٠١). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. لبنان/ بيروت: دار الكتب العلمية.**

المراجع الأجنبية

References

- Aderonmu, T. Ideozu, N. And Otuaga, A. (2014). Developing Students' Divergent Thinking Paradigm Through ICT Tools Application In Teaching Science, Technology And Mathematics (STM). **International Journal of Educational Research and Technology**, 5(4), 7-12.
- Ahmadzadeh, R., & Zabardast, S. (2014). Learner autonomy in practice. **International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)**, 5(4), 49-57.
- Apkoc, E. (2008). The impact of learner autonomy on the success of listening comprehension. A Master's Thesis Submitted to the Department of English Language Teaching in Accordance with the Regulations of the Institute of the Social Sciences. Trakya University, Institute of Social Sciences.
- Broad, J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. **Journal of Further and Higher Education**, 30(2), 119-43.
- Cardellichio, T., & Field, W. (1997). Seven Strategies That Encourage Neural Branching. **Educational Leadership**, 54(6), 33-36.

- Catalan, R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. **Applied Linguistics**, 13(1), 54-77.doi: 10.1111/1473-4192.00037.
- Chen, N. (2016). Research on the Teaching Model of College English Autonomous Learning in the Environment of Internet. **Theory and Practice in Language Studies**, 6(8), 1624-1629.
- Cheng Xiaotang (1999). On Autonomous Learning. **Research on Cultivation of Course Ability**. 9, 32-39.
- Chin,C. (2013). Cultivating' Divergent thinking: Conceptualization as a critical component of artmaking. **Art Education**. November, 28-32.
- DeHaan,R. (2009). Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Science. **CBE—Life Sciences Education**, 8, 172-181.
- Dwee, C. and Anthony, E. (2017). Learner Autonomy in University English Classrooms: Teachers' Perceptions and Practices. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, 6(2), 19-25.
- Elekaei, A., Faramarzi, S., and Tabrizi, H. H. (2016). Autonomy, critical thinking and listening comprehension ability of Iranian EFL learners. **International Journal of Applied Linguistics and English Literature**, 5(2), 40-48.
- Fotiadou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2017). Learner Autonomy as a Factor of the Learning Process in Distance Education. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, 20(1), 95-110.
- Gai, F. (2014). The application of autonomous learning to fostering cross-cultural communication competence. **Theory and Practice in Language Studies**, 4(6), 1291-1295.
- Gallavan, N. and Kottler, E. (2012). Advancing Social Studies Learning for the 21st Century with Divergent Thinking. **The Social Studies**, 103,165-170.
- Gavranović, V. (2017). Enhancing learners' autonomy through flipped classes. **International Scientific Conference on Information Technology and data Related Research**. DOI: 10.15308/Sinteza-2017-498-502.
- Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. **Language Learning & Technology**, 23(1), 8-25. <https://doi.org/10125/44667>
- Guo, X. N., & Yang, L. I.. (2017). A Study of College Students' English Autonomous Learning in the Network Environment. **3rd International Conference on Social Science and Management (ICSSM 2017)**, 709 -713.
- Hafner, C. and Miller,L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A Collaborative digital video project in a technological learning environment. **Language Learning & Technology**, 15 (3), 68-86.
- Hasan, A. (2011). Promoting Learner Autonomy through ELT Classroom Interaction. **Damascus University Journal**, 27 (3+4), 55-80.
- Horvath, I. (2005). The Cognitive Components of Autonomous Learning in Postgraduate Interpreter Training. Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century: **Proceedings of the Independent Learning Association Conference Inaugural**. Manukau Institute of Technology, Auckland, September 2005.
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia (eds). **Distance education and languages: evolution and change** (pp. 1-19). New perspectives on language and education. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hurd, S., Beaven, T., & Ortega, A. (2001). Developing autonomy in a distance language learning context: Issues and dilemmas for course writers. **System**, 29(3), 341-355.
- Ke, X (2016). On Cultivating Autonomous Learning Ability for University Students Based on Web. **Theory and Practice in Language Studies**, 6(9), 1797-1803.
- Ku, Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. **Thinking Skills and Creativity**, 4, 70-76.
- Kwon, O. ; Park, J. and Park, J. (2006). Cultivating Divergent Thinking in Mathematics through an Open-Ended Approach. **Asia Pacific Education Review**, 7(1), 51-61.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, 23 (2), 175-181.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**, 1(1), 14-29.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An Anatomy and a Framework. **System**, 24, 427-435.
- Macaskill, A., & Denovan, A. (2011). Developing autonomous learning in first-year university students using perspectives from positive psychology. **Studies in Higher Education**, 39(1), 124-142.
- Najeeb, Sabitha. S. R. (2013). Learner autonomy in language learning. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 70, 1238 - 1242.
- Nakin, J. (2003). Creativity and Divrgent Thinking in Geometry Education. submitted in accordance with the requirements for the degree of doctor of education. University of South Africa.

- Ni, M.; Yaug, L.; Chen, J.; Chen, H. and Li, X. (2014). How to Improve Divergent Thinking Capability by Information Technology and Extenics", **2nd International Conference on Information Technology and Quantitative Management, ITQM**, pp. 158- 164.
- Nosratinia, M. and Zaker, A. (2013). Autonomous Learning and Critical Thinking: Inspecting the Association Among EFL Learners. **The First National Conference on Teaching English, Literature, and Translation (NCTLT)**. http://www.civilica.com/Paper-TELT01-TELT01_226.html
- Ritchie, K.; Shore, B.; LaBanca, F. and Newman, A. (2011). The Impact of Emotions on Divergent Thinking Processes: A Consideration for Inquiry-Oriented Teachers. **Learning Landscapes** , 5(1), 211- 223.
- Salimi, A., & Ansari, N. (2015). Learner autonomy: investigating Iranian English teachers' beliefs. **Theory and Practice in Language Studies**, 5(5), 1106-1115.
- Scott, G.; Leritz, L. and Mumford, M. (2004). The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. **Creativity Research**, 16 (4), 361-388.
- Sedighi, E. and Tamid, N. (2016). The Relationship between Iranian EFL Learners' Autonomy and their Vocabulary Learning Strategies with a Focus on Gender. **The Journal of Applied Linguistics**, 9 (18), 183-196.
- Shan, J.; Millsap, R.; Wood, J. and Smith, S. (2012). Applied Tests of Design Skills- Part 1: Divergent Thinking", **Journal of Mechanical Design**, 134, 1-10.
- Shen, Q. (2014). Web-based autonomous learning in the Chinese EFL setting. **Theory and Practice in Language Studies**, 4(7), 1409-1414.
- Smith, R. (2008). Learner Autonomy. **ELT Journal**, 62 (4), 395-397.
- Smith, V. and Darvas, J. (2017). Encouraging student autonomy through higher order thinking skills. **Journal of Instructional Research** , 6, 29-34.
- Stamovlasis, D.; Kypraios, N. and Papageoriou, G. (2015). A SEM Model in Assessing the Effect of Convergent, Divergent and Logical Thinking on Students' Understanding of Chemical Phenomena. **Science Education International**, 26 (3), 284-306.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered?. **The internet ETESL Journal**, 6(11), 1-11.
- Vanijdee, A. (2003). Thai Distance English Learners and Learner Autonomy, Open Learning: **The Journal of Open, Distance and e-Learning**, 18(1), 75-84
- Weinstein, S. and Preiss, D. (2017). Scaffolding to Promote Critical Thinking and Learner Autonomy Among Pre-Service Education Students. **Journal of Education and Training**, 4 (1), 69 -87.
- Zhuang, J. (2010). The Changing Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy. **Journal of Language Teaching and Research**, 1(5), 591-595.
- Zmigrod, S. Colzato, L. & Hommel, B. (2015). Stimulating Creativity: Modulation of Convergent and Divergent Thinking by Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS), **Creativity Research Journal**, 27:4, 353-360, DOI: 10.1080/10400419.2015.1087280.

التوجهات الموضوعية والمنهجية في الرسائل الجامعية في مجال إدارة التعليم العالي
بجامعة الملك سعود "دراسة ببليومترية"

منال محمد عبدالعزيز آل عثمان وفاء عبدالله فرحان العمري العنود محمد الفيث

أستاذ مشارك بجامعة الملك سعود

محاضر بجامعة بيشة

محاضر بجامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢٠/٢/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٢/٤/١٤٤١هـ)

التوجهات الموضوعية والمنهجية في الرسائل الجامعية في مجال إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود "دراسة ببيومترية"

منال محمد عبدالعزيز آل عثمان وفاء عبدالله فرحان العمري العنود محمد الغيث

أستاذ مشارك بجامعة الملك سعود

محاضر بجامعة بيشة

محاضر بجامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الموضوعية والمنهجية للرسائل الجامعية في مجال إدارة التعليم العالي المجازة في قسم الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الببليومتري لتحقيق أهدافها، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع الرسائل الجامعية المطبوعة المجازة من قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض لنيل درجة الماجستير والدكتوراه في مجال إدارة التعليم العالي من قسم الإدارة التربوية التي نُوقِشت خلال الفترة من ١٩٩٠م إلى ٢٠١٦م، والتي طُبعت ورقياً ونشرت في المكتبة، وبلغ مجموعها (٧٦) رسالة، تكونت من (١٢) رسالة ماجستير و (٦٣) رسالة دكتوراه، تمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل محتوى لإحصاء تكرارات المتغيرات المطلوب دراستها، وأظهرت نتائج الدراسة أن الرسائل الجامعية تناولت (٨٠) مجالاً بحثياً. وكان أعلى مجال هو إدارة الجودة الشاملة ثم إدارة المعرفة تلاهما البرامج الأكاديمية، ومن ثم المجالات التالية (مجال التعليم الجامعي والشاركة المجتمعية والمناخ التنظيمي وسوق العمل)، وتناولت الرسائل (١٨) وظيفة إدارية، وأكثر الوظائف الإدارية تكراراً في الرسائل هي وظيفة التطوير. في حين أن بعض الرسائل لم تحدد موضوعاتها المجال الإداري الذي تنتمي إليه في العنوان، كما أن (٢٠) رسالة لم يكن لها منتج بحثي، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسة في مجالات الحوكمة والخدمات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: الرسائل الجامعية، ببيومترية، إدارة التعليم العالي.

Objective and Methodological Directions in University Theses in the Field of Higher Education Administration at King Saud University: A Bibliometric Study

Manal Mohammed Al-Othman Wafa Abdullah Farhan Al-Omari Anoud Mohammed Al-Ghaith

Lecturer at King Saud University

Lecturer at Bisha University

Associate Professor at King Saud University

Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to determine the objectives and methodological approach of university theses in the field of higher education administration approved by the Department of Educational Administration at the Faculty of Education, King Saud University. The study relied on descriptive and bibliometric approaches to achieve its objectives. The study sample consisted of all printed university theses approved by the Faculty of Education at King Saud University in Riyadh that were submitted for the requirements of Master's and Doctorate degrees in the field of higher education administration from 1990 to 2016. A total of 76 dissertations were available in the university library. Of these, 12 were Master's theses and 63 were doctoral theses. The study used a content analysis form to count the frequency of the variables to be investigated.

The results revealed that 80 research fields were addressed in the theses. The most commonly studied area was quality management, followed by knowledge management and then academic programs. These are followed by university education, community partnership, organizational climate and labor market. The theses addressed 18 administrative and developmental jobs. A number of the theses did not specify the administrative field to which they belonged, and 20 theses did not produce any original research. The study recommended the need for further research into administration, government and e-services in higher education administration.

Keywords: university theses, bibliometrics, higher education administration.

مقدمة الدراسة :

أضحى العناية بالبحث العلمي واحداً من أهم أولويات مؤسسات التعليم العالي من أجل بناء وتحديث المعارف التي من شأنها إضافة قيمة حقيقية للمنظومة المعرفية على مستوى كافة التخصصات، لكونه يسهم في وضع حلول للتحديات المختلفة التي تواجه المجتمع، ويوفر العديد من الوسائل العلمية التي يمكن من خلالها الارتقاء بمستوى حياة الأفراد، وتعزيز عمليتي البحث والتطوير التي تسهم في المسيرة التنموية بداخل المجتمع.

ويعدُّ البحث العلمي الركيزة الأولى والدعامة الأساسية لكل تطور صناعي واقتصادي، وهذا ما أدركته الدول المتقدمة؛ فتحقيق أهدافها ومرامي سياساتها مرهون بالتفوق في مجال البحث العلمي (الريمضي، ٢٠١٨). وتعدُّ الرسائل الجامعية هي إحدى أهم روافد البحث العلمي وتنفرد بخصائص مهمة وتحتوي على نتائج بحثية غير مسبوقه؛ مما يزيد من درجة الثقة فيها والاعتماد عليها من جانب الباحثين، وأن الجهود التي تبذل في هذا الإنتاج إذا وُجّهت لخدمة المجتمع ستسهم كثيراً في تقدمه ورقيه (معتوق، ٢٠١٧).

ولقد حددت اللائحة الموحدة للدراسات العليا بوزارة التعليم أهداف الرسائل العلمية في برامج الدراسات العليا بالملكة العربية السعودية في الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها، والبحث الجاد، للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة، والكشف عن حقائق جديدة. وقد نصت تلك اللائحة على ضرورة أن تتميز موضوعات رسائل الماجستير بالجدة والأصالة، ورسائل الدكتوراه بالأصليّة والابتكارية، والإسهام الفاعل في إنماء المعرفة في تخصص الطالب (وزارة التعليم العالي، ١٤٢١: ١١).

إلا أن بعض الرسائل الجامعية بالدراسات العليا توصف بضعف مساهماتها في تشخيص المشكلات التي تواجهها مجتمعاتها وطرح الحلول المناسبة لها، ومحدودية دورها التنموي، كما هو متوقع منها نظراً لما يبذل فيها من جهد، وينفق عليها من أموال، وما تستغرقه من وقت، وسيكون هدر الطاقات كبيراً حين نستحضر الأعداد الكبيرة من الرسائل والأطروحات التي تودع في المكتبات (الكبيسي، ٢٠١١).

وبالتالي فإن من الخطوات العلمية المهمة لتحسين أي مجال من مجالات البحث هو الوقوف على حصيلته ما أنجز، ومحاولة تحليله، وتقويمه، لذلك تظهر أهمية الدراسات التحليلية للرسائل لتكون بمثابة خريطة بحثية تربية سواء على مستوى المملكة العربية السعودية أو الوطن العربي لتوجه الباحثين عند اختيار الرسائل في مجال إدارة التعليم العالي في الدراسات العليا وغيره من مجالات البحث في العلوم التربوية الأخرى، وتتطلق من مسح شامل ودقيق لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في هذا المجال (شيحة، ٢٠٠٧؛ الزبيدي، ٢٠٠٨؛ المديهم، ٢٠١٣).

وعند الحديث عن خطة التنمية العاشرة في المملكة العربية السعودية، فإنه يمكن بلورة أهدافها في إجراء مسح لقياس المستوى (المحتوى) المعرفي في فعاليات الإنتاج والخدمات الأساسية في المملكة العربية السعودية، ووضع سياسات لتحقيق الاقتصاد المعرفي عن طريق استثمار نتائج البحوث العلمية في معالجة القضايا الاقتصادية والاجتماعية وتحويل المعرفة إلى ثروة، وزيادة قدرات المملكة في مجال إدارة توليد المعرفة وتمويلها ونقلها

واستثمارها، وتعزيز مكانة المملكة إقليمياً وعالمياً ومتابعة مؤشرات أدائها، وإيجاد بيئة مؤسسية وتنظيمية ملائمة لمجتمع المعرفة وتطوير البنية التحتية لإدارتها، ونشر ثقافة الاقتصاد القائم على المعرفة في المجتمع وتمكين الموارد البشرية منها، وتعزيز تواصل الطلبة المبتعثين مع مؤسسات الدولة، وحفزهم على إجراء البحوث والدراسات المرتبطة بالتحديات التنموية في المملكة، ودعمهم في تحويل نتائج تلك البحوث إلى منتجات ومشروعات تطبيقية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥-٢٠١٩).

وعليه فإنه يمكن القول بأن تحليل الرسائل الجامعية التي تمت في قسم الإدارة التربوية يعد ضرورة حيوية للوقوف على ما

أنجز في تلك الفترة، وكذلك للتعرف إلى أبرز التوجهات والموضوعات التي نُوقشت من خلال إجراء حصر شامل لها كأحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها الحد من تكرار الموضوعات العلمية، ومن ثم إتاحة الفرصة لمناقشة عدد من الموضوعات والقضايا الجديدة.

مشكلة الدراسة :

تُعدُّ الرسائل الجامعية في الإدارة التربوية أحد أبرز القنوات التي يمكن من خلالها تعزيز الجودة الخاصة بالمنظومة التعليمية لما تقدمه من دراسات تربوية متنوعة تسهم في خدمة أهداف المجتمع والتوصل إلى حلول مجدية للتحديات التي تواجه إدارة التعليم العالي.

كما أن الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية بشكل خاص يعدُّ أحد معايير التميز في الأداء الجامعي (الصقر، ٢٠١٢). إلا أن المشكلة الأساسية ظهرت في وجود بعض الغموض حول الموضوعات التي يجب دراستها؛ لعدم توافر ضبط بيلوجرافي للرسائل والأطروحات على المستوى الوطني، وكذلك ظهور تكرار واضح في الموضوعات المجازة والمسجلة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية (السالم، ٢٠٠٣)، بالإضافة إلى قلة البحوث التي هدفت إلى تحليل محتوى الرسائل الجامعية المجازة في مجال الإدارة التربوية، والحاجة إلى تقديم لمحة عامة عن هذه الرسائل لأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتخصصين في الإدارة التربوية (عبابنة، ٢٠١٨).

وظهرت الحاجة إلى وجود قوائم بأولويات البحث في مجال الإدارة التربوية، والحاجة إلى وجود سياسة واضحة في توجيه موضوعات بحوث الطلبة لخدمة المجتمع (الغامدي، ٢٠١٧). واتفاقاً مع وجهة النظر السابق عرضها، فقد أكد المزروع (٢٠١٧) على حتمية تحديد أولويات بحثية تساعد الباحثين في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية على اختيار موضوعات بحوثهم التربوية مستقبلاً في ضوء خطط التنمية المتعاقبة بعيداً عن المشكلات أو النظريات الفلسفية غير الواقعية أو المتكررة التي تفقد قيمتها النفعية، بحيث توضع الموضوعات البحثية في نظام أولويات يبدأ فيها بالأهم والأكثر إلحاحاً، ويليه ما هو مهم وأقل إلحاحاً. كما أكد الرميح (٢٠١٤) أنه لا يتوافر القدر المطلوب من الاتفاق بين الباحثين التربويين حالياً حول المشكلات الرئيسة البارزة التي يجب عليهم دراستها في تخصص الإدارة والقيادة التربوية.

ونظراً للحاجة إلى الرؤية المشتركة بين الباحثين في تحديد توجهات البحث التي تتسق مع حاجات المجال بالملكة، ومن ثم صعوبة اختيارهم للمواضيع البحثية؛ كان لزماً تتبع ما ورد بشأنه من أهداف وسياسات خطة التنمية العاشرة (١٤٣٦/١٤٣٧ هـ - ١٤٤٠/١٤٤١ هـ) التي جاء في هدفها الحادي عشر (تنمية الموارد البشرية)، وعدد من المجالات التي يمكن من خلالها استنباط أنسب وأجدر المواضيع البحثية التي يفضل بحثها ودراستها والمرتبطة بالإدارة، والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي.

ومع التوسع الكبير في الإنتاج العلمي لطلبة الدراسات العليا على مستوى المملكة العربية السعودية عامة وجامعة الملك سعود خاصة، ينبغي أن يرافقه دراسات لخصائصه الموضوعية والمنهجية للرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا حتى تؤتي ثمارها، وتحقق أهدافها، وتواكب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ القائمة على تحقيق الاقتصاد المعرفي.

تحددت مشكلة الدراسة بناءً على ما سبق حيث قلة توافر الدراسات التي استهدفت إجراء حصر شامل للأطروحات والرسائل المتخصصة بحسب علم الباحثات في مجال إدارة التعليم العالي بقسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود، كما أن طلبة الدراسات العليا أثناء كتابة خطة البحث يجدون صعوبة في تحديد موضوعاتهم البحثية، لضرورة توافر قواعد بيانات تصنف سمات الأبحاث العلمية الموضوعية والزمنية والجغرافية والعديدية للإنتاج في مسار إدارة التعليم العالي منذ إنشاء القسم عام ١٤١٨/١٤١٩ هـ حتى الآن، ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما الاتجاهات الموضوعية والمنهجية في الرسائل الجامعية في مجال إدارة التعليم العالي المجازة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق التساؤلات الآتية:

- ما الموضوعات المتضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه المجازة من قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود في مجال التعليم العالي؟
- ما المنهجية المتبعة في رسائل الماجستير والدكتوراه المجازة من قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود في مجال إدارة التعليم العالي؟

أهداف الدراسة:

- سعت الدراسة في هدفها الرئيس إلى تحديد توجهات الرسائل الجامعية في مجال إدارة التعليم العالي المجازة في الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وينبثق من الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية هي:
- حصر الموضوعات المتضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه المجازة من قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود في مجال إدارة التعليم العالي.
 - الوقوف على المنهجية المتبعة في أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير من قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود في مجال إدارة التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

تنقسم الأهمية الخاصة بالدراسة الحالية إلى:

الأهمية النظرية:

- نأمل أن تقدم الدراسة تغذية راجعة لطلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه لحصر المواضيع والقضايا التي تحتاج إلقاء الضوء عليها وتوجيهها في المستقبل وفقاً لمتطلبات التطور العلمي، ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- تعد الدراسة الحالية بمثابة إضافة للمكتبة العربية خاصة في ظل قلة الدراسات التي استهدفت حصر موضوعات الرسائل الجامعية في الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود.
- رصد الواقع الخاص بأبرز الموضوعات والمجالات التي تُناقش في مجال إدارة التعليم العالي من أجل البعد عن تكرار موضوعات لا جدوى منها.

الأهمية التطبيقية:

- تُكوّن الدراسة قاعدة بيانات للأطروحات والرسائل في مسار إدارة التعليم العالي في قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود للمساهمة في دعم قرارات المجالس العلمية في جامعة الملك سعود في مسار إدارة التعليم العالي المسؤولة عن الموضوعات العلمية وتحكيمها وكذلك في سائر الجامعات السعودية.
- تزويد القائمين على الأقسام الأكاديمية وصانعي القرار في برامج الماجستير والدكتوراه بأبرز الموضوعات التي تم تناولها بكثرة في البحث العلمي تجنباً لعدم تكرارها مرة أخرى، ومن ثم إتاحة الفرصة للبحث في موضوعات مستحدثة لإثراء المعرفة الإنسانية.
- المساهمة في تحديد الفجوات البحثية في قسم الإدارة التربوية، ومن ثم العمل على إيجاد استراتيجيات عمل واضحة، ومحددة من أجل سد تلك الفجوة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في التالي:

- **الحد الموضوعي:** انحصرت الحدود الموضوعية على الرسائل الجامعية التي تناولت إدارة التعليم العالي سواء في (الجامعات أو كليات خدمة المجتمع أو التقنية أو المعاهد)، أما من حيث الاتجاهات الموضوعية تناولت الدراسة (مجال الرسالة، العلاقة بين متغيرات الدراسة، المقترح البحثي، نوع التعليم العالي، والجهة المستهدفة بالرسالة)، وركزت الدراسة في المنهجية المستخدمة على (نوع الرسالة، منهج الرسالة، مجتمع الدراسة، طريقة اختيار عينة الرسالة، وأدواته والأساليب الإحصائية بالرسالة).
- **الحد المكاني:** حددت الدراسة الحدود المكانية على الرسائل الجامعية المجازة من قسم الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود مسار إدارة تعليم عالي للدكتوراه، ورسائل الماجستير التي تناولت إدارة التعليم العالي.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة الحالية على الرسائل الجامعية منذ بداية البرنامج بالقسم من عام ١٩٩٠م إلى عام ٢٠١٦م.

والجدير بالذكر أن هذه الدراسة لا ترمي إلى إصدار أحكام تتعلق بمستوى الأبحاث المدروسة أو محتواها، وإنما يرنو إلى رصد اتجاهات البحوث من خلال خصائصها البحثية.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الدراسة المصطلحات الآتية:

تعريف التوجهات الموضوعية: جميع النواحي الموضوعية التي رصدها البحث لأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير (الذياني، ٢٠١٥).

تعريف التوجهات الموضوعية إجرائياً: جميع النواحي الموضوعية التي رصدها البحث لأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير من حيث (مجال الرسالة، العلاقة بين متغيرات الدراسة، المقترح البحثي، نوع التعليم العالي، والجهة المستهدفة بالرسالة).

تعريف التوجهات المنهجية: بأنها ميل البحوث نحو التركيز على نوع من أنواع مناهج البحث، والمجتمعات المستهدفة، وطرق المعالجة، وأدوات البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة (المعظم، ١٤٢٩هـ).

تعريف التوجهات المنهجية إجرائياً: جميع النواحي المنهجية بأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير في قسم الإدارة التربوية المعنية بإدارة التعليم العالي في جامعة الملك سعود من حيث (نوع الرسالة، منهج الرسالة، مجتمع الدراسة، طريقة اختيار عينة الرسالة، أدواته، والأساليب الإحصائية بالرسالة).

تعريف الرسائل الجامعية: دراسة علمية متخصصة تأتي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه أو الماجستير وتتناول مشكلة في مجال تخصص علمي معين للوصول إلى نتائج تسهم في علاج المشكلة وتشكل إضافة جديدة للمعرفة (بخيت، ٢٠١٢: ٢٢٨).

تعريف الرسائل الجامعية إجرائياً: بأنها إحدى متطلبات اجتياز درجة الماجستير أو الدكتوراه لطلبة الدراسات العليا في قسم الإدارة التربوية، وتناولت إدارة التعليم العالي، والمجازة من مجلس قسم الإدارة التربوية ومجلس كلية التربية وعمادة الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.

تعريف مؤسسات التعليم العالي: هي كل أنماط التعليم وأنواعه التي تلي المرحلة الثانوية سواء كانت في الكليات، أو المعاهد، أو الجامعات التي تستهدف تقديم درجة علمية للتعليم لأفراد المجتمع (الغامدي، ٢٠١٤: حسين، ٢٠١٦).

تعريف إدارة التعليم العالي إجرائياً: هي الدراسات التي كانت عينة دراستها معهد الإدارة العامة، أو كليات المجتمع، أو كليات التقنية، أو كليات التربية سابقاً، أو الكليات الصحية أو الجامعات السعودية سواء كانت حكومية أو أهلية.

تعريف رسائل إدارة التعليم العالي إجرائياً: بأنها جميع الرسائل الجامعية سواء أكانت رسائل ماجستير أو دكتوراه تناولت مجالات القيادة والإدارة التربوية في إدارات التعليم العالي؟

الإطار النظري :

التوجهات الحديثة في إدارة التعليم العالي:

أظهرت العديد من الدراسات التنوع في تصنيف توجهات البحوث في الإدارة التربوية، فوفق تصنيف دراسة الثبتي (٢٠١٥) أظهرت أن التوجهات المستقبلية للأبحاث في إدارة التعليم العالي جاءت وفقاً للترتيب التالي: التعليم التنظيمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي والجامعات والكليات وخصوصاً أن الجامعات هي بيئات ثقافية متطورة لما تقوم به من أعمال ووظائف، بعد ذلك جاء موضوع تمكين العاملين في مؤسسات التعليم العالي لما يحققه من إنجاز الأعمال ورفع الأداء خصوصاً في ظل كثافة الأعمال وتشعبها وتعددتها وتنوعها. إضافة إلى الوظائف الحديثة للجامعات حيث لم تعد تقتصر وظيفة الجامعات على التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن ثم دور الذكاء الاصطناعي في تسهيل اتخاذ القرارات داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعات، ومن ثم التميز الإداري في الأداء واستخدام تطبيقات التقنية في الإدارة الجامعية للتحويل إلى الحوكمة الذكية؛ مما ينعكس إيجاباً على تجويد الخدمات التعليمية، ومن ثم الأبحاث المعنية بمعايير اختيار القيادات الجامعية كون الجامعات مؤسسات تعليمية سريعة التغيير تحتاج إلى معايير تضمن اختيار الكفاءات المؤهلة.

صنفت دراسة الجاسر (١٤٣٦هـ) التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية إلى تسعة مجالات وهي الاتجاهات الإدارية الحديثة وتناولت موضوعات (إدارة الجودة الشاملة، الإدارة الإبداعية الإدارة الإلكترونية ونظم المعلومات وتطبيقات الحاسب الآلي وإدارة المعرفة وإدارة التغيير وإدارة الوقت وإدارة الأزمات وإدارة الصراع والتمكين الإداري و الإدارة الذاتية، الإدارة الاستراتيجية والهندرة، التطوير التنظيمي والمنظمة المتعلمة والإدارة بالشفافية، إدارة التميز والمساءلة، المحاسبية، الإدارة بالأهداف، إدارة الأداء، إدارة المواهب، والحوكمة)، أما الإدارة التعليمية فتناولت موضوعات (التوجيه والإرشاد الطلابي، النشاط الطلابي، إدارة التربية الخاصة والتقييم، الاعتماد وتطوير الإدارة التعليمية، تحليل النظم التعليمية، ومشكلات العاملين، والقبول والتسجيل، المشكلات الطلابية، الأهداف التعليمية، وتاريخ التعليم في المملكة، الإعلام التربوي، الأنظمة واللوائح، والخدمات الطلابية، سياسة التعليم في المملكة والبحث التربوي) والسلوك التنظيمي (الرضا الوظيفي، المناخ التنظيمي، العلاقات الإنسانية، الحوافز وضغوط العمل، الالتزام الوظيفي، الثقافة التنظيمية، الروح المعنوية، العزوف عن العمل، الولاء التنظيمي، الثقافة التنظيمية، العدالة التنظيمية، والدافعية والمواطنة) والتطبيقات الإدارية، القيادات التربوية، التخطيط التربوي، اقتصاديات التعليم، والإدارة الجامعية (الدراسات العليا، البحث العلمي، التعليم عن بعد، خدمة المجتمع، أدوار ومهام القيادات الأكاديمية، كفايات القيادات الأكاديمية، تنظيم البرامج الدراسية، التعليم الموازي، الحرية الأكاديمية، الابتعاث، اختيار القيادات الأكاديمية) والفكر الإداري التربوي .

أما دراسة السبيعي (٢٠١٨) فصنفت موضوعات الإدارة التربوية إلى خمسة مجالات هي الوظائف الأساسية في الإدارة التربوية (التخطيط والتنظيم، واتخاذ القرارات، والرقابة والتنظيم، الاتصال، والتدريب)، والأدوار والمسؤوليات (المهام والواجبات، المهارات الإدارية، الرضا الوظيفي، الاحتراق الوظيفي، الإبداع الإداري، المهارات

الإدارية، الولاء المؤسسي، والإثراء الوظيفي)، والأنظمة والسياسات (الأهداف، القيم والمبادئ الثقافية، اللوائح والنظم، العدالة، المناخ التنظيمي، السياسات والإجراءات)، والنظريات، والمداخل الفلسفية في الإدارة التربوية (نظرية الإدارة الكلاسيكية، نظريات الإدارة في المجال الإنساني، ونظريات الإدارة السلوكية)، والمداخل الحديثة في الإدارة و القيادة التربوية (الإدارة الإلكترونية، إدارة المعرفة، المنظمات المتعلمة، إدارة الجودة، سيجما ستة، إعادة هندسة العمليات الإدارية، إدارة تنمية المهارات البشرية، التمكين الإداري، إدارة الأداء، القيادة التحولية، إدارة الوقت، إدارة الأزمات، اقتصاديات التعليم، الاستثمار، الإدارة الاستراتيجية، إدارة التغيير، الإدارة بالأهداف، الحوكمة والمحاسبية، الشفافية، الإدارية، والإدارة الذاتية).

وضعت دراسة العلياني (٢٠١٦) خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي ضمن خطط التنمية، وهي تخطيط التعليم الجامعي في ضوء احتياجات سوق العمل، و تصميم البرامج التدريبية المرتبطة بتنمية المهارات الإبداعية، وتنمية الموارد البشرية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتعليم المفتوح و التعليم عن بعد، وانخراط الشباب الجامعي في الأعمال التطوعية، والأمن الفكري وتحسين الشباب من الانحرافات، ومهارات حل المشكلات بصورة إبداعية واتخاذ القرارات، وإدراك طلاب الجامعة للمتغيرات في ضوء تحديات العولمة ومهارات ثقافة الحوار لدى طلاب الجامعات.

أما دراسة الدجني (٢٠١٨) وضعت خريطة بحثية لطلبة الدراسات العليا للاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية وهي الإدارة والقيادة (الأنماط الإدارية، الأدوار المستقبلية للقائد التربوي، العولمة الإدارية والإدارة في الحالات الطارئة والتعليم الإلكتروني)، والإشراف التربوي (الإشراف الإلكتروني، مشكلات الإشراف التربوي، دراسات مقارنة في أنظمة الإشراف التربوي) والتخطيط التربوي (تقويم الخطط في المؤسسات التعليمية، واستخدام البيانات الضخمة والتخطيط من أجل التنمية المستدامة) واقتصاديات التعليم (تمويل الجامعات، الكفاءة الإنتاجية، التعليم الجامعي، اقتصاد المعرفة، اقتصاديات الثقة، والبرامج الجامعية ومواءمتها في سوق العمل) والجودة (المساءلة الذكية، معايير الجودة المطورة، وتطوير نماذج العمل) والثقافة والسلوك التنظيمي (المنظمات المتعلمة) ونظم المعلومات الإدارية (الإدارة المستندة للبيانات وتصميم البيئات التعليمية).

ويلاحظ مما سبق اختلاف طريقة المجالات تصنيف الإدارة التربوية، بناء على خبرات الباحثين في المجال وطبيعة الدراسات التحليلية ونوع العينة المستهدفة من الدراسات.

الدراسات السابقة :

دراسة هلنجر وحمد (Hallinger, Hammad, 2019) هدفت إلى تحليل إنتاج المعرفة في القيادات التربوية والإدارة في المجمعات العربية المنشورة في قواعد البيانات MLDE بين عامي ٢٠١٦-٢٠٠٠، باستخدام منهج المراجعات الطبوغرافية للبحث Topographical Research، وكان مجتمع الدراسة (٦٠) مقالة علمية، واستخدم نموذج تقييم للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب الإنتاج العلمي من دولة الإمارات المتحدة تليها إسرائيل ثم مصر ثم الأردن ثم السعودية، وأن أغلب الدراسات كانت تجريبية والقليل منها مفاهيمية.

هدفت دراسة هنجر (Hallinger, 2019) إلى توثيق ومقارنة اتجاهات إنتاج المعرفة في مجال القيادة والإدارة (EDLM) من المناطق الناشئة في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، باستخدام منهجية رسم الخرائط العلمية، واستخدمت الدراسة المنهج البليومتري، وحددت المراجعة (١١٧١) مقالة نُشرت في تسعة من المجلات EDLM "الأساسية" بين ١٩٦٥ وأغسطس ٢٠١٨. وهذا يمثل ٢٢٪ من مجموعة كاملة من المقالات المنشورة في هذه المجلات خلال هذه الفترة الزمنية. على الرغم من أن هذه الدراسات من المناطق الناشئة تمثل جزءاً صغيراً نسبياً من إجمالي المجموعة، فقد نمت لتشكّل ٤٢,٥٪ من المجموعة المنشورة بين عامي ٢٠١٥ و ٢٠١٨.

هدفت دراسة عابطة (٢٠١٨) إلى معرفة توزيع الرسائل الجامعية المجازة في الإدارة التربوية بالجامعة الأردنية تبعاً لعدة متغيرات، وتحديد الموضوعات المعرفية وعمليات الإدارة التي تضمنتها هذه الرسائل، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي، وطورت بطاقة تحليل محتوى للحصول على البيانات المطلوبة، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة رسائل الماجستير والدكتوراه التي أُجيزت خلال الفترة (٢٠٠٧-٢٠١٦ م)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٥) رسالة ماجستير، و (١٧٤) أطروحة دكتوراه. وكان من نتائج الدراسة: أن الرسائل الجامعية توزعت تبعاً للدرجة العلمية إلى أطروحات الدكتوراه بنسبة (٨٣٪)، وتتقارب النسبة من حيث جنس الطالب، وبيئة الدراسة الأكثر شيوعاً هما الأردن ثم السعودية، ومجتمع الدراسة الأكثر استهدافاً هو التعليم العام ثم العالي، وحجم العينة الأكثر اختياريّاً من (٣٠٠-١٠٠) فردٍ واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة في معظم الرسائل، ومستوى المؤسسات التعليمية المدروسة هي المدارس الأساسية والثانوية، والمنهجية الأكثر استخداماً هي الوصفية، وأكثر عمليات الإدارة دراسةً هي التنظيم.

حاول الرميضي (٢٠١٨) الكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت، وذلك من خلال فحص مجموعة من المحاور: البيانات العامة للباحث، المجال الأكاديمي، المنهجية البحثية، العينة، الأداة المستخدمة، والمراجع. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى عن طريق استخدام بطاقات لتسهيل عملية التصنيف، وتكون مجتمع الدراسة من كافة رسائل الماجستير التي أُجيزت خلال الفترة من (٢٠٠٧ - ٢٠١٧)، أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (١٥٣) رسالة، وأسفرت نتائج الدراسة بالنسبة لجنس الباحث عن وجود سيطرة شبه تامة للعنصر النسوي بنسبة (٩٤,٨٪)، وتزايد كبير في عدد رسائل الماجستير في السنوات الأخيرة، كما بينت النتائج أن مجالي: النظام التربوي والإدارة المدرسية حصلا على أعلى المجالات بحثاً، وأن الاتجاه الكمي كان هو الاتجاه السائد، كما اتبعت معظم الرسائل المنهج الوصفي، وبالنسبة للعينات فقد ركزت غالبية الرسائل على عينات من القيادات المدرسية، واتبعت الطريقة العشوائية في أخذ العينة، وتراوحت عيناتها ما بين (١٠١-٣٠٠) شخص، كما كانت الاستبانة أكثر الأدوات استخداماً في غالبية الرسائل. بينما تطرق الجاسر (٢٠١٧) إلى التعرف على التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية (الماجستير والدكتوراه) المجازة من الجامعات السعودية خلال الفترة (١٣٩٦-١٤٣٦هـ)، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، واستمارة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع بحوث الماجستير ورسائل الماجستير والدكتوراه التي أُجيزت خلال الفترة (١٣٩٦-١٤٣٦هـ)، أما عينة الدراسة فقد

تمثلت في عينة عمدية تكونت من جميع بحوث الماجستير ورسائل الماجستير والدكتوراه التي أجيّزت في تخصص الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى التي بلغت (١٧٧٩) بحثاً ورسالة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها ضخامة الإنتاج العلمي للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، التي بلغت (١٧٧٩) بحثاً ورسالة، منها (١٥٣٧) بحثاً ورسالة ماجستير، و(٢٤٢) رسالة دكتوراه، وقد غلب عليها البحث الميداني بنسبة عالية جداً، وأن النسبة الأعلى من البحوث والرسائل العلمية استهدفت التعليم العام، يليه التعليم العالي، ثم الأنواع الأخرى من التعليم، كما كشفت الدراسة أن البحوث والرسائل العلمية تناولت جميع مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها بشكل عام، وإن كان هناك تفاوت في تناول المجالات موضوعات كل مجال، وقد جاء ترتيب المجالات وفقاً للاتجاهات الإدارية الحديثة، والإدارة التعليمية، وإدارة الموارد البشرية، والسلوك التنظيمي، والتطبيقات الإدارية، والقيادة التربوية، والتخطيط التربوي، والإدارة المدرسية، واقتصاديات التعليم، والإشراف التربوي، والإدارة الجامعية، والفكر الإداري التربوي. فيما حاول اقاستاني (2017) وضع نموذج للعوامل الأساسية التي أثرت على الأداء التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي العامة في تايلاند. تضمنت عملية جمع البيانات منهجيات مختلفة: وأجريت البحوث العلمية من خلال مقابلات معمقة من أربع مؤسسات للتعليم العالي باستخدام تحليل المحتوى، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة البحوث التجريبية التي قدمت في أربع من مؤسسات التعليم العالي، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (٤٣٠) عينة من خلال الاستبيانات باستخدام منهج التحليل العاملي. وأشارت نتائج المقابلات إلى أن ٣٥ من بين ٥٠ عاملاً مستخلصاً من مراجعة الأدبيات أثروا على إدارة الأداء. وصنفت الدراسة التعليم للجميع (EFA) الإدارة التربوية إلى عشرة عناصر على النحو التالي: القيادة والاستراتيجية وإدارة المعلومات ودعم العمل، والعمليات الموجهة نحو الموظفين، والتوجه نحو العملاء والابتكار والقيادة والمالية والعملاء والأفراد، والتعلم التي نفذها الطلبة والخريجون والمسؤولية الاجتماعية. وكان فحص العوامل المؤثرة في إدارة الأداء المستمدة من جمع البيانات التجريبية هو المساهمة الرئيسة لهذه الدراسة، وطُورت النتائج ليصبح نموذجاً ابتكارياً لإدارة الأداء.

فيما أجرى الدسوقي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط البحثية الخاصة بمنهج الطرائق المركبة، ومراحل تصميم الدراسات القائمة عليه التي ينبغي الاعتماد عليها حال تصميم الدراسات المركبة في مجال الإدارة التربوية، وتحليل بعض نماذج دراسات الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات المتخصصة. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي واعتمدت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة من كافة الدراسات المركبة التي نشرت ما بين عامي (٢٠٠٥-٢٠١٢)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) دراسة مركبة، وكانت نتائج الدراسة كالتالي أن خمسة وعشرين دراسة من الدراسات اعتمدت على جمع البيانات الكمية والكيفية على نحو تسلسلي أو تتابعي أي بنسبة (٨٦,٢٪) وأربع دراسات فقط أي بنسبة (١٣,٧٪) قامت بجمع البيانات الكمية والكيفية على نحو متزامن أو في إطار زمني واحد، ولقد اعتمد الباحثون في الدراسات - موضع التحليل - على الاستبيانات والمقاييس بشكل أساسي لجمع البيانات الكمية، واعتمدوا على المقابلات الفردية والجماعية، والملاحظات، وتحليل الوثائق، والبيانات الأرشيفية، والمذكرات الشخصية كأدوات لجمع البيانات الكيفية.

وحاول تاري وديك (Tari, & Dick 2016) تحديد حالة البحث في إدارة الجودة (QM) في مؤسسات التعليم العالي استناداً إلى استعراض الدراسات السابقة الأكاديمية. والهدف من ذلك هو تزويد الجامعات بأفضل الأدلة لإرشادها لتحسين الجودة. وعلى الرغم من أن دور الجودة يتزايد من حيث الأهمية حيث تسعى الجامعات إلى التنافس في سوق يواجه تزايد نقص التمويل للطلبة وصناديق البحوث، فإن المراجعة تبين أن البحوث الحالية محدودة الحجم والتركيز، التصميم، المنهجية، المنهج، لضمان تغطية أوسع في مراجعة الأدبيات المنهجية، استخدم البحث ثلاث قواعد بيانات: Science Direct, ABI/Inform, and Emerald. Findings. وكانت نتائج الدراسة كالتالي: أن الموضوعات الثلاثة الأكثر شيوعاً هي قضايا تنفيذ إدارة الجودة، ونماذج إدارة الجودة، والتقنيات والأدوات، وأبعاد إدارة الجودة. وتتمثل أهم أبعاد تمكين إدارة الجودة في: إدارة الأشخاص، وإدارة العمليات والمعلومات والتحليل، في حين يركز البعد المتعلق بالنتائج بشكل رئيسي على فهم متطلبات أصحاب المصلحة وردود الفعل على تصوراتهم حول الأداء.

بينما استكشف كل من روندا بوب (Ronda-Pupo, 2016) اتجاهات وتطورات أبحاث التعليم العالي في هونغ كونغ في سياق التكامل بين البلدان. من خلال الاعتماد على البيانات من قاعدة بيانات سكوبوس، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة المقالات الصحفية حول التعليم العالي نشرت في هونغ كونغ على مدى العقود الثلاثة الماضية، أما عينة الدراسة فقد اعتمدت على تحليل مجموعة من المقالات الصحفية حول التعليم العالي. وتبين النتائج أن النمو الكبير وبعض النواتج الجديدة قد شوهدت في الميدان خلال فترة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، امتثل الباحثون المحليون للقاعدة بتشكيل فرق بحثية خارج هونغ كونغ الوطنية وإجراء مزيد من الدراسات غير المحلية. ومن المثير للاهتمام أن الكثيرين منهم لم يتخلوا عن التعاون والدراسات المحلية، ولكنهم طوروا جذورهم.

تطرقت دراسة الثبتي (٢٠١٥) إلى التعرف على التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية من خلال آراء وتصورات خبراء الإدارة التربوية في الجامعات المحلية والخليجية والعربية. وقد استخدم الباحث منهج الدراسات المستقبلية من أجل تحقيق أهداف البحث باستخدام أسلوب دلفاي كأداة للبحث، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة خبراء الإدارة التربوية في الجامعات المحلية والخليجية والعربية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من خمسة عشر خبيراً، وقد توصل البحث إلى أن التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية هي في القيادة التربوية، وفي التخطيط التربوي، وفي اقتصاديات التعليم، وفي إدارة التعليم العام، وفي إدارة التعليم العالي، وفي الإشراف التربوي، وكل مجال من تلك المجالات وتكون من عدد من الموضوعات الفرعية التي وضعها خبراء الإدارة التربوية. هدفت دراسة الذيابي (٢٠١٥) إلى معرفة التوجهات الموضوعية والمنهجية لأطروحات الدكتوراه المجازة في قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى، والتعرف على الفروق في هذه التوجهات: النوع الجنس والمسار والسنة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المعتمد على تحليل المحتوى، وأعد الباحث أداة لتحليل المحتوى، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة أطروحات الدكتوراه في قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (١٢٦) أطروحة، أطروحات الدكتوراه في القسم كان عددها (٨٤) أطروحة، ورسائل الماجستير (٤٢) رسالة، وأسفرت نتائج الدراسة عن: اختلاف أطروحات

الدكتوراه في مجالات البحث وجاء في الترتيب الأول مجال السلوك التنظيمي بنسبة (٢٨,٥٧٪)، ومن ثم اقتصاديات التعليم بنسبة (١٥,١٨٪)، ومن ثم التخطيط التربوي (١٨٪).

تناول الرميح (٢٠١٤) التوجهات البحثية المعاصرة على الصعيد العالمي في مجال الإدارة والقيادة التربوية كحقل تخصصي للبحث العلمي خلال الفترة الزمنية الممتدة منذ عام ١٩٩٠م، وحتى وقتنا الحالي. ويناقش دور مراجعات البحوث السابقة في المجال كأداة فعالة للوقوف على التوجهات البحثية السابقة التي كانت سائدة في الماضي، والمشكلات المعاصرة، والتوجهات المستقبلية للبحث العلمي في الإدارة والقيادة التربوية. وكيفية الاستفادة منها في دولة الكويت. وتوصلت النتائج النهائية للدراسة إلى أنه لا يتوافر القدر المطلوب من الاتفاق بين الباحثين التربويين حالياً حول المشكلات الرئيسة البارزة التي يجب عليهم دراستها في تخصص الإدارة والقيادة التربوية مقارنة بما كان عليه الحال في الماضي، وأن هناك تغيرات جذرية كبرى في التوجهات البحثية لمجال الإدارة والقيادة التربوية في ظل تزايد عدد الباحثين الذين يتعاملون مع قضايا الإدارة والقيادة التربوية.

حاول كل من أولالير ودي إيليو (2014) Olalere & De Iulio تحليل أبرز العوامل التي تؤثر على اختيار طلبة الدكتوراه لعنوان الرسائل العلمية الخاصة بهم في قسم القيادة التربوية، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة الطلبة الذين يدرسون في ذلك القسم ولا يزالون في مرحلة كتابة الرسائل الخاصة بهم، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على عينة قصدية قوامها (٢٠) طالباً بأحد الجامعات البحثية التي تقع في أحد المناطق الريفية جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث منهجية التحليل الشبكي الديناميكي للتعرف على العلاقات التفاعلية ما بين طبيعة المهمة، والمعتقدات، والمصادر، والمعارف وآثارها على تحديد خيارات الطلبة، إضافة إلى الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على الاستبانة التي وُزعت على الطلبة أفراد العينة كمنهج للدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها أن عملية تحديد عنوان للرسالة العلمية يعد من الموضوعات المعقدة التي تتأثر بالعديد من العوامل يأتي في مقدمتها الأولويات البحثية التي يراها عضو هيئة التدريس وفقاً لتوجه القسم الخاص به، وطبيعة المقررات الأساسية التي يتم تقديمها في ذلك القسم، ومستوى الخبرات المهنية، والحياتية، والعملية الخاصة بعضو هيئة التدريس.

استعرض المدهيم (٢٠١٣) خصائص رسائل وبحوث الماجستير ورسائل الدكتوراه التي أجازت في الإدارة والتخطيط التربوي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى من خلال بطاقة تحليل المحتوى التي قام الباحث بتصميمها، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة رسائل وبحوث الماجستير ورسائل الدكتوراه التي أجازت في الإدارة والتخطيط التربوي، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (١٦٩) رسالة بحث، وتبين من البحث أن أكثر الرسائل التي أجريت كانت الإدارة المدرسية؛ حيث بلغت النسبة (٣١٪)، ومن ثم الإدارة الجامعية (١٦,٥٪)، والإشراف التربوي (١١,٨٪)، والقيادة التربوية (٧,١٪)، والإدارة التعليمية (٣,٥٪)، والسلوك التنظيمي (٣٪)، والتخطيط الاستراتيجي (٣٪)، والتخطيط التربوي (٢,٤٪)، واقتصاديات تعليم (٢,٤٪)، وأقل المجالات التي أجريت فيها دراسات هي الإدارة التربوية المقارنة، مجال النظريات الإدارية، ومجال النظم التعليمية، وأغلب الدراسات اعتمدت على الاستبانة كأداة من أدوات البحث بنسبة (٨٨٪)، وأغلب الأبحاث صُممت الأداة فيها من قبل الباحث بنسبة (٩٦٪).

بينما استهدف عبد الرحمن (٢٠١٢) التعرف إلى أهم التوجهات البحثية والمنهجية في بحوث الرسائل الجامعية في مجال الإبداع في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج المكتبي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى. وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال الإبداع في الأجهزة الحكومية التي أُجريت في خمس جامعات سعودية في الفترة من عام ١٤١٨-١٤٣٣هـ، واستخدمت الدراسة عينة ميسرة بلغ حجمها (٣٦) رسالة ماجستير ودكتوراه. وقد أشارت النتائج إلى أن معظم الدراسات ركزت على دراسة العوامل المسببة للإبداع، وأن غالبية الدراسات تناولت الإبداع التنظيمي باعتباره متغيراً تابعاً، يلي ذلك الدراسات التي تناولت خصائص ومعوقات الإبداع التنظيمي. كما أشارت النتائج إلى أن جميع الرسائل العلمية تنتمي لنوع الدراسات الميدانية. واعتمدت معظم هذه الدراسات على استخدام منهج البحث الوصفي دون تحديد منهجي. وأُجريت هذه الدراسات على أجهزة ومؤسسات حكومية متنوعة، وكان مستوى التحليل في جميع هذه الدراسات هو المستوى الفردي، ولم تستخدم جماعة العمل أو المنظمة كوحدة تحليل. واتضح أن جميع الدراسات استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي بالإضافة إلى استخدام بعض أساليب الإحصاء الاستدلالي خاصة أسلوب الارتباط البسيط، وأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "ت".

وحاول الثبتي (١٤٣٢هـ) تحليل رسائل الدكتوراه الصادرة من الجامعات السعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة رسائل الدكتوراه في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (٥٩) رسالة دكتوراه، استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن نسبة الرسائل الموجهة للتعليم العام بلغت (٥٥٪) من إجمالي الرسائل، تناولت جوانب تطويرية كالتطور التنظيمي ونظم المعلومات الإدارية واقتصاديات التعليم وتطوير الإشراف التربوي، وأن نسبة الرسائل الموجهة للتعليم العالي بلغت (٣٦٪) كانت عن التخطيط الاستراتيجي وتطوير الأقسام الأكاديمية، والتطوير المهني لرؤساء الأقسام العلمية، وغيرها من الموضوعات، وأن نسبة الرسائل الموجهة للتعليم الأهلي العام والأهلي بلغت (٤٪)، وهناك قلة وندرة في الرسائل الموجهة إلى البحث العلمي والتعليم المهني والفني.

النتيجة العام على الدراسات السابقة :

بالتأمل في الدراسات السابقة نجد أن هناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى تحليل محتوى الرسائل الجامعية والاتجاهات الموضوعية في الإدارة التربوية بشكل عام فعلى سبيل المثال دراسات عابطة (٢٠١٨) والريمضي (٢٠١٨) والجاسر (٢٠١٧). أما البحوث التي تناولت إدارة التعليم العالي فكانت دراسة اقاستاتا Agasisti (2017)، ودراسة تاري وديك (Tari & Dick (2016)، ودراسة روندا بوب (Ronda-Pupo (2016). أما الدراسات التي اهتمت بالاتجاهات المنهجية فكانت دراسة الدسوقي (٢٠١٦). أما الدراسات التي اهتمت بالتوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية فكانت دراستي الثبتي (٢٠١٥) والرميح (٢٠١٤). أما دراسة الذيابي (٢٠١٥) والثبتي (١٤٣٢هـ) تناولت التوجهات الموضوعية والمنهجية لأطروحات الدكتوراه في قسم الإدارة التربوية والتخطيط، أما المديهم (٢٠١٣) تناولت رسائل الماجستير والدكتوراه معاً، أما دراسة أولاليرودي إيليو (Olalere & De Iulio (2014) تناولت تحليل أبرز العوامل التي تؤثر على اختيار طلبة الدكتوراه لعنوان الرسائل العلمية الخاصة بهم في قسم

القيادة التربوية، واستهدف عبد الرحمن (٢٠١٢) التعرف إلى أهم التوجهات البحثية والمنهجية في بحوث الرسائل الجامعية في مجال الإبداع في الأجهزة الحكومية بالملكة العربية السعودية. وهدفت دراسة هلنجر وحمد (Hallinger, Hammad, 2019) إلى تحليل إنتاج المعرفة في القيادات التربوية والإدارة في المجمعات العربية المنشورة في قواعد البيانات MLDE بين عامي ٢٠٠٠-٢٠١٦، وهدفت دراسة هلنجر (Hallinger, 2019) إلى توثيق ومقارنة اتجاهات إنتاج المعرفة في مجال القيادة والإدارة (EDLM) من المناطق الناشئة في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية.

أوجه الإنفاق بين الدراسة والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات كونها استخدمت أداة تحليل المحتوى مثل دراسة الرميضي (٢٠١٨) والجاسر (٢٠١٧) واقاستاتا (Agasisti, 2017) والدسوقي (٢٠١٦). وأنها تناولت رسائل الماجستير والدكتوراه مثل دراسة عباينة (٢٠١٨) والرميضي (٢٠١٨) والجاسر (٢٠١٧) والذيابي (٢٠١٥) وأولاليرودي إيليو Olalere & De Iulio (2014)، والمديهم (٢٠١٣) وعبد الرحمن (٢٠١٢) والثبتي (١٤٣٢).

أوجه الاختلاف بين الدراسة والدراسات السابقة:

بينما تختلف الدراسة الحالية عن البقية كونها اهتمت فقط برسائل الماجستير والدكتوراه المجازة في قسم الإدارة التربوية في إدارة التعليم العالي فقط، بينما الدراسات الأخرى اهتمت بالدراسات التي تناولت مجال الإدارة التربوية بشكل عام، واختلفت العينة في الدراسة الحالية حيث اهتمت بجامعة الملك سعود أما الدراسات السابقة تناولت جامعات أخرى مثل دراسة المديهم (٢٠١٣) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بينما اقاستاتا Agasisti (2017) مؤسسات التعليم العالي العامة في تايلاند، الرميضي (٢٠١٨) في جامعة الكويت. كما أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الببليومتري، بينما استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة الرميضي (٢٠١٨) وعباينة (٢٠١٨) والدسوقي (٢٠١٦)، بينما استخدمت دراسة هلنجر وحمد (Hallinger, Hammad, 2019) منهج المراجعات الطوبوغرافية للبحث، أما دراسة هلنجر (Hallinger, 2019) استخدمت منهجية رسم الخرائط العلمية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

وأفادت الدراسة الحالية من عرض الدراسات السابقة في التعرف إلى الخلفية النظرية لكيفية بناء الأداة لتحليل الرسائل الجامعية، والمناهج المستخدمة في تلك الدراسات وطريقة توظيفها، ومقارنة نتائج تلك الدراسات بنتائج البحث الحالي ومناقشتها وتفسيرها، والانطلاق من نتائج تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث وصياغة الفروض.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الببليومتري لتحقيق أهدافها، والمنهج الببليومتري يقوم على إعداد القوائم التي تحصر وتسجل وتصف الإنتاج الفكري من ناحية ودراسة الاتجاهات العددية والنوعية لهذا الإنتاج الفكري من ناحية ثانية، كما يقوم على إقامة النص من جهة ثالثة، لذا فإعداد القوائم الببليوجرافية هو في حد ذاته عمل علمي يتسق في حجمه مع حجم الببليوجرافية نفسها، ويدخل في إعداد البحث العلمي بالإضافة للمعرفة البشرية،

كذلك فإن دراسة الاتجاهات العددية والنوعية للإنتاج الفكري هو عمل أكاديمي بالدرجة الأولى وهو خلق وإبداع وإضافة إلى المعرفة، والإنتاج الفكري نفسه هو أداة جمع المعلومات وأداة البحث الرئيسة في هذا المنهج (السرحاني، ٢٠١٣)، واستخدم المنهج لحصر الإنتاج الفكري للأطروحات العلمية المجازة من قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود، و لتحليل محتوى الرسائل العلمي.

ومر البحث بعدد من الخطوات، بدأت من إعداد القائمة الببليوغرافية، من خلال إجراء مسح شامل للإنتاج الفكري في إدارة التعليم الجامعي لرسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه من خلال موقع مكتبة الملك سلمان المركزية، والمسح بين الأرفف، وأدلة الإنتاج العلمي لكلية التربية، وقائمة الرسائل الجامعية الإلكترونية من عمادة الدراسات العليا في جامعة الملك سعود، ومن ثم تحليل البيانات من خلال استمارة تحليل المحتوى للرسائل الجامعية المطبوعة المجازة من قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع الرسائل الجامعية المطبوعة المجازة من كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض لنيل درجة الماجستير والدكتوراه في مجال إدارة التعليم العالي من قسم الإدارة التربوية، التي نوقشت خلال الفترة من ١٩٩٠م إلى ٢٠١٦م التي طُبعت ورقياً ونشرت في المكتبة، وبلغ مجموعها (٧٦) رسالة منها (١٢) رسالة ماجستير و(٦٣) رسالة دكتوراه كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١). خصائص عينة الدراسة (سنة المناقشة، نوع الرسالة، نوع معد الرسالة).

عام المناقشة (ميلادي)	دكتوراه		المجموع	ماجستير		المجموع	المجموع الكلي
	أنثى	ذكر		أنثى	ذكر		
١٩٩٠	-	-	-	-	١	١	١
١٩٩٥	-	-	-	١	-	١	١
٢٠٠٤	١	-	١	-	-	-	١
٢٠٠٥	-	-	-	١	-	١	١
٢٠٠٦	٢	-	٢	٢	-	٢	٤
٢٠٠٧	٢	٦	٨	١	١	٢	١٠
٢٠٠٨	-	٢	٢	١	-	١	٣
٢٠٠٩	١	٦	٧	١	-	١	٨
٢٠١٠	-	١	١	-	-	-	١
٢٠١١	١	٣	٤	-	-	-	٤
٢٠١٢	٢	١	٣	-	-	-	٣
٢٠١٣	٢	٣	٥	١	١	٢	٧
٢٠١٤	٦	٥	١١	-	-	-	١١
٢٠١٥	٤	٥	٩	-	-	-	٩
٢٠١٦	٤	٦	١٠	١	١	٢	١٢
المجموع	٢٥	٣٨	٦٣	٩	٤	١٣	٧٦

أداة الدراسة :

تمثل أداة الدراسة استمارة تحليل محتوى لإحصاء تكرارات المتغيرات المطلوب دراستها، لذلك بنيت استمارة لتحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال إدارة التعليم العالي، وتكونت استمارة التحليل من ثلاثة أجزاء رئيسية: هي خصائص الرسائل، موضوعات الرسائل، والمنهجية المستخدمة، وتكون محور خصائص الرسائل من معلومات عامة شملت التالي: (الدرجة العلمية التي منحتها الرسالة. جنس معد الرسالة، وجنس مشرف الرسالة، وتاريخ مناقشة الرسالة، ونوع الرسالة)، أما محور موضوعات الرسائل فتكونت من (مجالات الرسالة وعددها، والوظيفة الإدارية، والمقترح البحثي، ونوع التعليم العالي، والمرحلة المستهدفة، والجهة المستهدفة بالرسالة)، أما في محور منهجية الرسالة فتكون المحور من التالي: (نوع الرسالة، ومنهج الرسالة، ومجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينة الرسالة، وأدواته والأساليب الإحصائية بالرسالة).

ثبات التحليل :

يقصد بثبات التحليل درجة اتفاق المحللين في تحليلهم لعناصر المحتوى، أو درجة اتفاق الشخص مع نفسه، فيما لو أعاد التحليل مرة أخرى بعد فترة من الزمن، ويعد بصورة عامة معامل الثبات مقبولاً إذا كانت النسبة المئوية تزيد على (٨٠٪) (السيد، ١٩٧٩). ويتم التأكد من ثبات التحليل من خلال الخطوات التي يشير إليها سليمان (٢٠٠٩) على النحو التالي:

- تطبيق أداة الدراسة عملية التحليل الأول الذي يقوم به الباحث للمحتوى: حيث يتم التحليل الأول للمحتوى ويتم خلاله رصد كل فكرة في كل موضوع تناول وحدة تحليل من الوحدات التي شملها المعايير بوضع علامة تكرارية في الخانة أمام الموضوع تحت وحدة التحليل الرئيسية والفرعية المناسبة في الجدول، ثم يتم جمع العلامات التكرارية في كل خانة، ويسجل الرقم الذي يدل على عددها، ويتم جمع عدد مرات تكرار جميع وحدات التحليل الفرعية في وحدات التحليل الرئيسية وذلك بالنسبة لكل موضوع، وتسجل هذه المجاميع في كل خانة المجموع الخاص به في الصف المقابل لكل موضوع، ويتم جمع كل وحدة تحليل فرعية لكل وحدة تحليل رئيسية لجميع موضوعات المحتوى في خانة المجموع أسفل كل عمود من أعمدة الجدول.
- عملية التحليل الثاني الذي يقوم به الباحث للمحتوى: لكي يتحقق الباحث من ثبات التحليل يقوم بعد مدة زمنية معينة من انتهاء التحليل الأول بتحليل ثان للمحتوى بالطريقة نفسها، وللتأكد من إعطاء معيار الدراسة النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد القياس مرات متتالية يتم تطبيق معادلة هولستي.
- التحليل الذي يقوم به فاحصان آخران: يختار الباحث فاحصين آخرين ويقوم كل منهما منفرداً بعملية تحليل مستقل لكل موضوع من موضوعات محتوى التحليل بالأسلوب نفسه الذي ذكر سابقاً من خلال الجداول المعدة وتستخدم هذه الجداول لحساب مدى الاتفاق بين التحليل الثاني للباحث وتحليل الفاحصين الآخرين.
- وفحص المحتوى (التحليل) من قبل باحثين وفقاً للقواعد التالية: (تحديد المجالات الواردة في أبحاث إدارة التعليم العالي حسب الموضوعات والمنهجية، وتستخدم التكرارات في التحليل من قبل الباحثة والمحللة الأخرى).

ولحساب الاتفاق بين المحللتين صممت القائمة بحيث تقوم المحللة الأولى (الباحثة) بحساب عدد مرات تكرار الكلمة، أو الفكرة وكذلك المحللة الثانية، ثم حساب معاملات الاتفاق بين المحللتين باستخدام معادلة هولستي "Holisti". ومعادلة هولستي تستخدم كما يشير إليها عامر (٢٠١٢) على النحو التالي:

- هولستي = ٢ ت
- ن١+ن٢
- ت: تعني عدد الحالات التي يتفق فيها المرمزان: ن١، ن٢
- ن١: عدد الحالات التي رمزها الرمز رقم (١)
- ن٢: عدد الحالات التي رمزها الرمز رقم (٢)
- فإذا كان لدينا عشر حالات اتفق المرمزان في ثماني حالات واختلفا في حالتين يكون الثبات ٢(٨) تساوي ١٦

١٠+١٠ تساوي ٢٠ ولابد أن يتفق الباحثان معاً بنسبة ٨٠٪ وتتميز معادلة هولستي بسهولة.

استخدمت معادلة هولستي لحساب معامل الثبات لتحليل عينة البحث، وظهر معامل الثبات بنسبة (٩٠٪) و(٨٩٪)، وهي قيمة مقبولة، والجدول (٢) يوضح معاملات الاتفاق بين المحللتين ويمكن القول بأنها معاملات اتفاق موثوق بها.

جدول (٢). معاملات الاتفاق لقوائم التحليل باستخدام طريقة الاتفاق بين المحللتين.

م	قوائم التحليل	معامل الاتفاق
١	الموضوعات	٩٠٪
٢	المنهجية	٨٩٪

شاركت باحثتان في إجراء عمليات تحليل محتوى الأبحاث كل على حدة، وقُورنت النتائج بين التحليلين باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين الباحثة الأولى والباحثة الثانية للقيم موضع الدراسة، ويتضح من جدول (٣) معاملات الارتباط بين التحليل وإعادة التحليل. ويمكن القول: إنها معاملات ارتباط موثوق بها.

جدول (٣). معاملات ارتباط قوائم التحليل باستخدام طريقة إعادة التحليل.

م	قوائم التحليل	معامل الارتباط
١	الموضوعات	٠.٩٩٩٢٣
٢	المنهجية	٠.٩٨٧١٧

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما الموضوعات المتضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه المجازة في مجال التعليم العالي بكلية التربية جامعة الملك سعود في المدة من عام ١٩٩٠م إلى عام ٢٠١٦م؟

جدول (٤). مجالات الرسائل الجامعية إدارة التعليم العالي في قسم الإدارة التربوية.

م	المجالات	المجال ١	المجال ٢	المجال ٣	النسبة المئوية	م	المجالات	المجال ١	المجال ٢	المجال ٣	النسبة المئوية
١	إدارة الجودة الشاملة	٥	٠	١	٦	٧,٥	٤٢	الكفاءة الداخلية والخارجية	١	٠	١
٢	إدارة المعرفة	٥	٠	٠	٥	٦,٢٥	٤٣	المسؤولية المجتمعية	١	٠	١
٣	البرامج الأكاديمية	٣	١	٠	٤	٥,٠٠	٤٤	المشكلات الطلابية	١	٠	١
٤	التعليم الجامعي	٣	٠	٠	٣	٣,٧٥	٤٥	المقارنة المرجعية	١	٠	١
٥	المناخ التنظيمي	٣	٠	٠	٣	٣,٧٥	٤٦	المنظمة المتعلمة	١	٠	١
٦	الشراكة المجتمعية	٢	١	٠	٣	٣,٧٥	٤٧	إدارة الأزمات	١	٠	١
٧	سوق العمل	٠	٢	١	٣	٣,٧٥	٤٨	إدارة الجودة	١	٠	١
٨	القيادات الأكاديمية	٢	٠	٠	٢	٢,٥٠	٤٩	إدارة الكليات التقنية	١	٠	١
٩	المحاسبية	٢	٠	٠	٢	٢,٥٠	٥٠	أداء العمادات	١	٠	١
١٠	تدويل التعليم	٢	٠	٠	٢	٢,٥٠	٥١	أداء العمداء	١	٠	١
١١	البحث العلمي	١	١	٠	٢	٢,٥٠	٥٢	أعضاء هيئة التدريس	١	٠	١
١٢	اقتصاد المعرفة	٠	١	١	٢	٢,٥٠	٥٣	تقويم الأداء	١	٠	١
١٣	القيادة التحولية	٢	٠	٠	٠	١,٢٥	٥٤	تمويل التعليم	١	٠	١
١٤	كلية خدمة المجتمع	١	٠	٠	١	١,٢٥	٥٥	خدمة المجتمع	١	٠	١
١٥	إدارة الموارد البشرية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٥٦	شؤون الطلاب	١	٠	١
١٦	إعادة هندسة العمليات الإدارية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٥٧	كفايات عمداء الكليات	١	٠	١
١٧	الابتعاث الخارجي	١	٠	٠	١	١,٢٥	٥٨	ميثاق أخلاقي	١	٠	١
١٨	الاتصال الإداري	١	٠	٠	١	١,٢٥	٥٩	معايير اختيار العمداء	١	٠	١
١٩	الإدارة الاستراتيجية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٠	معايير القبول	١	٠	١
٢٠	الإدارة الجامعية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦١	نظام الانتساب	١	٠	١
٢١	الاعتماد الأكاديمي	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٢	وظائف الجامعات	١	٠	١
٢٢	الأمن الفكري	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٣	وظائف كلية خدمة المجتمع	١	٠	١
٢٣	التخطيط الاستراتيجي	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٤	الإعلام التربوي	١	٠	١
٢٤	التطوير المهني	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٥	الجامعات الناشئة	١	٠	١
٢٥	التعليم التقني	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٦	الدور التنموي	١	٠	١
٢٦	التعليم الصحي	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٧	السلوك الأكاديمي	١	٠	١
٢٧	التمكين القيادي	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٨	القيادة الإبداعية	١	٠	١
٢٨	التنسيق الإداري	١	٠	٠	١	١,٢٥	٦٩	القيمة المضافة	١	٠	١
٢٩	الجامعة المنتجة	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٠	كفايات عمداء الكليات	١	٠	١
٣٠	الحرية الأكاديمية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧١	المواطنة التنظيمية	١	٠	١
٣١	الحوكمة	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٢	الهيكل التنظيمي	١	٠	١
٣٢	الخدمات الاستشارية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٣	الولاء التنظيمي	١	٠	١
٣٣	الدراسات العليا	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٤	تجويد التعليم العام	١	٠	١
٣٤	الرضا الوظيفي	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٥	تحسين مستوى الأداء	١	٠	١
٣٥	الشفافية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٦	تطوير الجامعات	١	٠	١
٣٦	الكراسي البحثية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٧	تكنولوجيا الأداء البشري	١	٠	١
٣٧	الكفاءة الإنتاجية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٨	ثقافة الحوار	١	٠	١
٣٨	الكفاءة الخارجية النوعية	١	٠	٠	١	١,٢٥	٧٩	ثقافة تنظيمية	١	٠	١
٣٩	نظم التعليم الإلكتروني	٠	١	١	١	١,٢٥	٨٠	متطلبات خطط التنمية	١	٠	١
المجموع		تكرار المجال ١ (٧٦) + تكرار المجال ٢ (٢٤) + تكرار المجال ٣ (٢) = ١٠٣									

يتضح من الجدول (٤) مجالات الرسائل الجامعية، حيث تبين أن الرسائل الجامعية تناولت (٨٠) مجالاً بحثياً. وكان أعلى مجال هو إدارة الجودة الشاملة وبتكرار ٦ مرات ونسبة (٧,٥٪)، ومن ثم إدارة المعرفة بتكرار بلغ قيمته خمس رسائل بنسبة (٦,٢٥٪) لكل منهما، تلاها البرامج الأكاديمية بعدد (٤) رسائل جامعية بنسبة (٥٪)، وبعد ذلك المجالات التالية (مجال التعليم الجامعي، الشراكة المجتمعية، المناخ التنظيمي، وسوق العمل) بتكرار (٣) ونسبة (٣,٧٨٪) لكل منها. ومن ثم تكررت الرسائل في موضوعات القيادة الأكاديمية واقتصاد المعرفة والبحث العلمي والمحاسبية وتدويل التعليم بعدد مرتين ونسبة (٢,٥٪). أما بقية المجالات لم تتناول إلا بتكرار مرة واحدة. وتتفق نتائج الدراسة مع خطة التنمية العاشرة في العناية بأبحاث إدارة المعرفة في خمس رسائل والاقتصاد المعرفي برسالة واحدة. وتعزى البحوث حصول مجالي: الإدارة المعرفي، وإدارة الجودة الشاملة على أعلى تكرار إلى أن هذين المجالين يسهمان بدور بارز في تعزيز الجودة الخاصة بالعملية التعليمية، ودورهما في رفع كفاءة العملية التعليمية وضمان تحقيقها لأهدافها بأقل التكاليف، وتطوير البرامج المقدمة من أجل تحقيق الاستثمار المعرفي، إضافة إلى الدور الفعال لممارسات إدارة الجودة الشاملة والتي برزت كأحد أهم الاستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها في تعزيز الميزة التنافسية لتلك المؤسسات في الوقت الحالي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة حيث أظهرت دراسة افاستاتا (Agasisti, 2017) المجالات المستقبلية إلى القيادة والاستراتيجية وإدارة المعلومات ودعم العمل، والعمليات الموجهة نحو الموظفين، والتوجه نحو العملاء والابتكار والقيادة المالية والعملاء والأفراد والتعلم والمسؤولية الاجتماعية. أما نتائج المجالات الأكثر تداولاً في دراسة المديهم (٢٠١٣) كانت الإدارة المدرسية، والإدارة الجامعية، والإشراف التربوي، والقيادة التربوية، والإدارة التعليمية. وأشارت نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠١٢) إلى أن معظم الدراسات ركزت على دراسة العوامل المسببة للإبداع، وأن غالبية الدراسات تناولت الإبداع التنظيمي، وأظهرت دراسة الشبتي (١٤٣٢هـ) أن نسبة الرسائل الموجهة للتعليم العالي بلغت (٣٦٪) وكانت عن التخطيط الاستراتيجي وتطوير الأقسام الأكاديمية، والتطوير المهني لرؤساء الأقسام العلمية، وغيرها من الموضوعات. أما دراسة المديهم (٢٠١٣) فإن (١٠٪) من الرسائل موجهة للموضوعات المرتبطة بالتعليم العالي، وتناولت جوانب مختلفة كالمشكلات الإدارية والجودة الشاملة والإدارة الإلكترونية، والمهارات الإدارية. وفي دراسة الذيابي (٢٠١٥) اهتمت الدراسات بمجال السلوك التنظيمي ومن ثم اقتصاديات التعليم ومن ثم التخطيط التربوي، ووضحت دراسة الشبتي (٢٠١٥) أن التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية هي في القيادة التربوية، وفي التخطيط التربوي، وفي اقتصاديات التعليم، وفي إدارة التعليم العام، وفي إدارة التعليم العالي، وفي الإشراف التربوي.

وتتفق الدراسة مع نتائج دراسة تاري وديك (Tari, & Dick, 2016) فإن الموضوعات الثلاثة الأكثر شيوعاً في الجودة هي قضايا تنفيذ إدارة الجودة، ونماذج إدارة الجودة، والتقنيات والأدوات، وأبعاد إدارة الجودة.

جدول (٥). العلاقة بين المتغيرات في الرسائل الجامعية محل الدراسة.

م	الوظائف	التكرار	النسبة المئوية	م	الوظائف	التكرار	النسبة المئوية
١	تطوير	٢٥	٣٢,٨٩	١٠	وظائف	١	١,٣٢
٢	لا يوجد	٢٠	٢٦,٣١	١١	تحول	١	١,٣٢
٣	إدارة	٧	٩,٢١	١٢	تخطيط	١	١,٣٢
٤	تطبيق	٥	٦,٥٨	١٣	تقويم	١	١,٣٢
٥	تفعيل	٤	٥,٢٦	١٤	تمكين	١	١,٣٢
٦	تسويق	٢	٢,٦٣	١٥	دور	١	١,٣٢
٧	تحقيق	٢	٢,٦٣	١٦	علاقة	١	١,٣٢
٨	إعداد	١	١,٣٢	١٧	قياس	١	١,٣٢
٩	تحسين	١	١,٣٢	١٨	استخدام	١	١,٣٢
الإجمالي الكلي			٧٦	١٠٠			

يتضح من الجدول (٥) تناول الرسائل (١٨) علاقة بين المتغيرات في الرسائل الجامعية، وأكثرها تناولاً في الرسائل هي التطوير بتكرار (٢٥) ونسبة (٣٢,٨٩٪)، ولم تحدد علاقة بين متغيرات الدراسة في (٢٠) رسالة بنسبة (٢٦,٣١٪)، واهتمت (٧) رسائل بالوظيفة الإدارية بشكل عام ونسبة (٩,٢١٪) وخمس رسائل تناولت مفهوم التطبيق بنسبة (٦,٥٨٪)، وتناولت أربع رسائل علاقة التفعيل بنسبة (٥,٢٦٪) ورسالتين تناولت علاقة التسويق وأخرى لمهمة التحقيق بنسبة (٢,٦٣٪). أما بقية الرسائل فتناولت علاقة واحدة فقط وهي الإعداد والتحسين والوظائف والتحول والتخطيط والتقويم والتمكين والدور والعلاقة والقياس والاستخدام بنسبة (١,٣٢٪) لكل منها. وتعزي الباحثات حصول علاقة التطوير على أعلى تكرار إلى تركيز الدراسات والبحوث في ذلك المسار على عنصر التطوير باعتباره عنصراً حيوياً لضمان استمرارية العملية التعليمية من أجل التعرف على المستجدات التي تطرأ على ذلك المجال ومن ثم محاولة تطبيقها والإفادة منها على المستوى الجامعي لتعزيز مستوى الجودة البحثية، وتطوير الموضوعات التي يتم بحثها لمسايرة المستجدات في ذلك المجال.

جدول (٦). منتج المقترح البحثي.

م	المقترح البحثي	التكرار	النسبة المئوية	م	المقترح البحثي	التكرار	النسبة المئوية
١	لا يوجد	٢٠	٢٦,٢٦	٧	خطة استراتيجية	١	١,٣٢
٢	تصور مقترح	١٨	٢٣,٩٦	٨	رؤية استراتيجية	١	١,٣٢
٣	نموذج مقترح	١٥	١٩,٧٤	٩	رؤية مستقبلية	١	١,٣٢
٤	استراتيجية مقترحة	١٤	١٨,٤٢	١٠	رؤية مقترحة	١	١,٣٢
٥	برنامج تدريبي	٢	٢,٦٣	١١	مدخل استراتيجي	١	١,٣٢
٦	تصور مستقبلي	١	١,٣٢	١٢	مشروع مقترح	١	١,٣٢
الإجمالي الكلي			٧٦	١٠٠			

يتضح من جدول (٦) أن (٢٠) رسالة لم يكن لها منتج بحثي بنسبة (٢٦,٢٦٪) وهي نسبة مرتفعة نسبياً لكونها رسائل جامعية في قسم الإدارة التربوية يتوقع أن يكون لها منتج بحثي. وأظهرت النتائج أن (١٧) رسالة وضعت تصوراً مقترحاً بنسبة (٢٣,٩٦٪). وأنتجت (١٤) رسالة استراتيجية مقترحة بنسبة (١٨,٤٢٪). وكان المنتج النهائي لرسالتَي البرنامج التدريبي بنسبة (٢,٦٣٪). أما بقية الرسائل فكانت تصوراً مستقبلياً، وخطة استراتيجية، رؤية استراتيجية ورؤية مستقبلية، ورؤية مقترحة، ومدخل استراتيجي ومشروع مقترح بنسبة (١,٣٢٪) لكل منها. ولم تتناول الدراسات السابقة مجال المنتج العلمي في مجال التحليل. وتعزى البحوث ارتفاع نسبة الرسائل التي لم يكن لها نتائج بحثي إلى وجود قصور حقيقي في فهم الهدف من إجراء الدراسات في قسم الإدارة التربوية، وتدني مستوى وعي القائمين على الرسالة بالمغزى من إجراءاته؛ لأن من البديهي أن تضفي الرسالة جديداً إلى الحقل التربوي، أو أن تساهم في التوصل إلى حل ما لمشكلة تربوية قائمة، وبالتالي تتحقق الاستفادة من عملية البحث العلمي في منظومة التعليم العالي.

جدول (٧). نوع المرحلة المستهدفة ونوع التعليم العالي.

م	المرحلة المستهدفة / الجهة المستهدفة	أهلية	حكومية	كلاهما	الإجمالي الكلي	النسبة المئوية
١	الجامعة	٢	٥٧	٣	٦٢	٨١,٥٨
٢	الكلية التقنية	-	٧	-	٧	٩,٢١
٣	الكلية الصحية	-	-	٢	١	٢,٦٤
٤	كليات التربية	-	١	-	١	١,٣٢
٥	كلية خدمة المجتمع	-	١	-	١	١,٣٢
٦	معهد الإدارة	-	-	-	١	١,٣٢
٧	وزارة التعليم العالي	-	-	١	١	١,٣٢
	الإجمالي الكلي	٢	٦٧	٦	٧٦	١٠٠

يتضح من جدول (٧) أن الرسائل الجامعية استهدفت سبعة أنواع للتعليم الجامعي: هي الجامعات والكليات التقنية والكليات الصحية و(جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حالياً) (كليات التربية للبنات) سابقاً وكلية خدمة المجتمع ومعهد الإدارة و(وزارة التعليم حالياً) وزارة التعليم العالي سابقاً. ويتضح أن المرحلة الجامعية هي أكثر المراحل تطرقاً بالرسائل بمجموع كلي (٦٢٪) وكان نصيب الحكومي منها (٥٧) رسالة، ورسالتين في التعليم الأهلي، وثلاث رسائل اهتمت بالتعليم الحكومي والأهلي معاً. وتناولت سبع رسائل الكليات التقنية بنسبة (٩,٢١٪) ورسالتين الكليات الصحية بنسبة (٢,٦٤٪). أما بقية الرسائل تناولت كليات التربية للبنات سابقاً وكلية خدمة المجتمع ومعهد الإدارة ووزارة التعليم العالي بنسبة (١,٣٢٪) لكل منهم. وتعزى البحوث كون التعليم الجامعي أكثر المراحل تطرقاً بالرسائل إلى تركيز الرسائل على تلك المرحلة لما لها من صلة وثيقة بسوق العمل والحياة المهنية للطلبة فيما بعد، كما أن أهداف هذه المرحلة دائماً ما يتم صياغتها في ضوء التوجهات والرؤى الخاصة بخطط التنمية للمملكة العربية السعودية، وهو ما يظهر البعد الحيوي والاستراتيجي لاستحواذ تلك المرحلة على أعلى تكرار.

وتتفق النتيجة النهائية مع نتيجة الذيباني (٢٠١٥) فقد ركزت (٨٦,٥٪) من الأطروحات على التعليم الحكومي، والتعليم الأهلي حظي بنسبة (٧,١٪) وذكرت الدراسة أن جميع الرسائل تناولت التعليم الجامعي بالرغم أن هناك مراحل تعليم أخرى في المملكة العربية السعودية لم تحظ باهتمام الباحثين؛ رغم أهميتها مثل: مراحل التعليم الفني والتدريب المهني.

للإجابة عن السؤال الثاني - ما المنهجية المتبعة في الرسائل الجامعية في قسم الإدارة التربوية جامعة الملك سعود في مجال إدارة التعليم العالي؟

جدول (٨). منهج رسائل الماجستير والدكتوراه محل الدراسة.

نوع المنهج	غير موجودة	مختلط (نوعي وكمي)	كمي	نوعي	الإجمالي الكلي	النسبة المئوية
وصفي تحليلي	-	٧	١٢	٥	٢٤	٣١,٥٨
وصفي	-	-	١٤	١	١٥	١٩,٧٤
وصفي ومسحي	-	٣	٩	٢	١٤	١٨,٤٢
وصفي ومسحي ومكتبي (وثائقي)	-	٢	٢	٣	٧	٩,٢١
وصفي ومسحي وتحليلي	-	٣	-	٢	٤	٥,٢٦
وصفي وتحليلي والوثائقي	-	١	-	١	٢	٢,٦٣
مختلط	-	٢	-	-	٢	٢,٦٣
غير موجودة	١	-	-	-	١	١,٣٢
وصفي تحليلي والارتباطي	-	١	-	-	١	١,٣٢
وصفي والسيناريو	-	-	١	-	١	١,٣٢
وصفي والوثائقي النوعي المقارن	-	-	-	١	١	١,٣٢
وصفي ومسحي ونوعي	-	-	-	١	١	١,٣٢
وصفي والارتباطي	-	١	-	-	١	١,٣٢
وصفي ومسحي وتحليلي ووثائقي	-	-	١	-	١	١,٣٢
الإجمالي الكلي	١	٢٠	٣٩	١٦	٧٦	١٠٠
النسبة المئوية	١,٣٢	٢٦,٣٢	٥١,٣٢	٢١,٠٥	١٠٠	

يتضح من الجدول (٨) بأن المنهج الكمي هو أكثر المناهج استخداماً حيث استخدم في (٣٩) رسالة بنسبة (٥١,٣٢٪) وهذا يخالف التوجه العالمي في الجمع بين المنهج الكمي والنوعي. ودمجت (٢٠) رسالة بين المنهج النوعي والكمي بنسبة (٢٦,٣٢٪). وكان هناك (١٦) رسالة نوعية وبنسبة (٢١,٠٥٪). وتتفق نتائج الدراسة مع الذيباني (٢٠١٥) إلى أن الأبحاث الكمية حظيت بالنسبة الأعلى (٨١٪) والأبحاث النوعية بنسبة (٧,٩٪) وكان المختلط بنسبة (١١,١٪). وتعزي الباحثات حصول المنهج الكمي على أعلى تكرار إلى طبيعة البحوث التربوية التي تحتاج في معظمها إلى وصف الظاهرة وصفاً كمياً دون الحاجة إلى تفاصيل دقيقة أو مستفيضة بشأن الظاهرة موضع الدراسة، كما أن الكثير من الموضوعات التربوية يتم تفسيرها من المنظور الجزئي، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى

المنظور الشمولي الذي يتم توظيفه في البحث الكيفي، فضلاً عن أن الكثير من الموضوعات التربوية يمكن التعبير عنها بالطرق الإحصائية أو الكمية. ويخالف نتيجة دراسة المديهم (٢٠١٣) أن المنهج الوصفي استخدم بنسبة (٩٤,٧٪)، تلاه المنهج المختلط بنسبة (٢,٩٪)، ومن ثم المنهج التاريخي، ومنهج دراسة الحالة بنسبة (١,٢٪) لكل منهم.

فضل الباحثين في الرسائل الجامعية المحللة استخدام المنهج الوصفي التحليلي (الوصفي والتحليلي عند البعض) بنسبة (٣١,٥٨٪) وبتكرار (٢٤) رسالة. وكانت (١٥) رسالة معتمدة على المنهج الوصفي فقط بنسبة (١٩,٧٤٪). ودمجت سبع رسائل بين المنهج الوصفي والمسحي والوثائقي بنسبة (٩,٢١٪). ورسالتان استخدمتا المنهج الوصفي والتحليلي الوثائقي بنسبة (٢,٦٣٪). ورسالتان المنهج المختلط وبنسبة (٢,٦٣٪) وكان أقل المناهج استخداماً الوصفي التحليلي والارتباطي، الوصفي والسيناريو، الوصفي والوثائقي النوعي المقارن، الوصفي والمسحي والنوعي، الوصفي والارتباطي، الوصفي والمسحي والتحليلي والوثائقي. وذلك يخالف نتائج دراسة الذيباني (٢٠١٥) في أن الرسائل استخدمت المنهج الوصفي المسحي في (٨٦٪) منها، ومن ثم لم يحدد في المنهج بنسبة (١١,٩٪) ومن ثم المنهج الوصفي الارتباطي بنسبة (٤,٨٪). الجدير بالذكر بأنه كُتبت مصطلحات المنهج البحثي في البحث تمت بناء على المصطلح المستخدم من قبل الباحثين، ولم يُقيم المنهج المستخدم فعلياً. وحُدّد نوع البحث العلمي بناء على الأدوات المستخدمة من قبل الباحثين. أما دراسة عبد الرحمن (٢٠١٢) فقد أظهرت نتائج التحليل اعتماد معظم هذه الدراسات على استخدام منهج البحث الوصفي دون تحديد منهجي.

جدول (٩). مجتمع الدراسة.

م	المجتمع	التكرار	النسبة	م	المجتمع	التكرار	النسبة
١	أعضاء هيئة التدريس	٣٤	٢٥,٨٤	١٥	مستشار	٣	٢,٢٨
٢	العمداء	٢٤	١٨,٢٤	١٦	المشرفون	٣	٢,٢٨
٣	رؤساء الأقسام	٢٢	١٦,٧٢	١٧	وكلاء الوزارة	٢	١,٥٢
٤	وكلاء العمداء	١٧	١٢,٩٢	١٨	الجامعات	٢	١,٥٢
٥	مدير عموم/إدارة	١٣	٩,٨٨	١٩	رؤساء مجالس التدريب ونوابهم	١	٠,٧٦
٦	طلبة	١١	٨,٣٦	٢٠	المعيدين والمحاضرون	١	٠,٧٦
٧	الخبراء	١٠	٧,٦	٢١	أعضاء الغرفة التجارية	١	٠,٧٦
٨	وكلاء الجامعة	٨	٦,٠٨	٢٢	المعلمون	١	٠,٧٦
٩	عضو مجلس	٨	٦,٠٨	٢٣	الأمناء	١	٠,٧٦
١٠	الموظفون	٧	٥,٣٢	٢٤	القيادات الإدارية	١	٠,٧٦
١١	الجهات المستفيدة الخدمة/ الخريجون	٥	٣,٨	٢٥	المسؤولون عن المراكز/الوحدات/الاعتماد	١	٠,٧٦
١٢	مدير الجامعة	٥	٣,٨	٢٦	قيادات في مؤسسات المجتمع	١	٠,٧٦
١٣	الخريجون	٥	٣,٨	٢٧	اللجان	١	٠,٧٦
١٤	القيادات الأكاديمية دون توضيح	٤	٣,٠٤				

يتضح من جدول (٩) مجتمع الدراسة أن الباحثين اهتموا بمجتمع أعضاء هيئة التدريس بنسبة (٢٥,٨٤٪) وبتكرار (٣٤)، تلا ذلك مجتمع العمداء بنسبة (١٨,٢٤٪) وبتكرار (٢٤)، ومن ثم مجتمع رؤساء الأقسام في (٢٢) رسالة علمية وبنسبة (١٦,٧٢٪). ومن ثم مديري العموم أو الإدارات في (١٣) رسالة بنسبة (٩,٨٨٪). ومن ثم مجتمع الطلبة بتكرار (١١) رسالة بنسبة (٨,٣٦٪). وتتفق مع نتيجة دراسة الذبياني (٢٠١٥) بأن أعضاء هيئة التدريس هم أكثر المجتمعات دراسة بنسبة (٣٣,٣٣٪) يليها مجتمع مديري ووكلاء الجامعات بنسبة (٢٦,٠٩٪) ومن ثم أكثر من مجتمع بنسبة (١٤,٤٩٪). وكان مجتمع الدراسة في دراسة المديهم (٢٠١٣) التي تناولت فقط إدارة التعليم العالي وهم أعضاء هيئة التدريس الجامعية بنسبة (٧,١٪) والقيادات التربوية الجامعية (٧,١٪) ومن ثم الطلبة الجامعين بنسبة (٤,١٪). وتعزي الباحثات اهتمام الرسائل بمجتمع أعضاء هيئة التدريس إلى الدور الحيوي الذي يسهمون به في تعزيز الجودة الخاصة بالمنظومة التعليمية والعملية البحثية من خلال التمسك بتحقيق الأهداف الخاصة ببيئة التعليم العالي عن طريق المقررات والبرامج التي يقومون بتدريسها، وكذلك عن طريق التوجيه والإشراف على الطلبة أثناء عملهم على البحوث العلمية الخاصة بهم، هذا فضلاً عن أن أعضاء هيئة التدريس هم أكثر الفئات احتكاكاً بالطلبة وبالواقع والمشكلات التي يمرون بها، كذلك فهم أكثر الفئات قدرة على ترجمة الأهداف النظرية إلى واقع عملي ملموس من خلال الأدوار المتنوعة التي يقومون بها في بيئة التعليم العالي.

جدول (١٠). نوع جنس مجتمع الدراسة.

النسبة المئوية	التكرار	جنس المجتمع
٤٤,٧٤	٣٤	لم يحدد
٢٦,٣٢	٢٠	كلاهما
١١,٨٤	٩	أنثى
١١,٨٤	٩	ذكر
٥,٢٦	٤	لا يوجد عينة بشرية
١٠٠,٠٠	٧٦	الإجمالي الكلي

يتضح من الجدول (١٠) أن (٣٤) رسالة لم توضح خصائص عينة الدراسة بالنسبة لجنس المجتمع وبنسبة (٤٤,٧٤٪). و(٢٠) رسالة تناولت كلا الجنسين بنسبة (٢٥,٣٢٪)، وخصصت تسع رسائل جنس الذكور فقط وتسعة أخرى لجنس الإناث فقط بنسبة (١١,٨٤٪) لكل منها. ولم توجد عينة بشرية في أربع رسائل وبنسبة (٥,٢٦٪). وخالف ذلك نتيجة دراسة الذبياني (٢٠١٥) التي بينت أن الذكور أعلى نسبة مئوية (٥٢,٤٪) وثم الجنسين بنسبة (٢٩,٤٪) والإناث بنسبة (١٠,٣٪) وغير ذلك بنسبة (٧,٩٪). أما دراسة المديهم (٢٠١٣) فكان إجمالي العينة من الذكور يمثل (٤٥٪)، أما الإناث فتمثل (٣٤,٣٪) أما المختلط (١٩,٥٪)، ولم يحدد في (١,٢٪). وتعزي الباحثات وجود (٣٤) رسالة لم يتم فيها توضيح خصائص العينة إلى وجود قصور لدى القائمين على كتابة تلك الرسائل فيما يتعلق بأهمية توضيح المعلومات الديمغرافية لأفراد العينة.

جدول (١١). مكان إجراء الدراسة.

النسبة المئوية	الإجمالي	مكان الرسالة
٩٣,٤٣	٧١	محلي
٦,٥٨	٥	إقليمي
١٠٠,٠٠	٧٦	الإجمالي الكلي

تناول جدول (١١) أماكن إجراء الدراسة حيث كانت (٧١) رسالة محلية بنسبة (٩٣,٤٣٪) وكانت (٥) رسائل إقليمية وتحديداً في اليمن بنسبة (٦,٥٨٪). وتختلف في ترتيب النسب مع دراسة الذبياني (٢٠١٥) أغلب الدراسات محلية ووطنية بنسبة (٩٢,٠٦٪) ومن لم تحدد في (٦,٤٪) ثم الدولية بنسبة (١,٦٪). أما دراسة المدهيم (٢٠١٣) فكانت (٩٦,٥٩٪) دراسات محلية و(١,١٣٪) خارج المملكة. وتعزي الباحثات حصول الرسائل المحلية على أعلى تكرار إلى أن الرسائل التي حُلَّت أُجريت في المملكة العربية السعودية؛ فمن المنطقي أن تستحوذ على النصيب الأكبر فيما يتعلق بمتغير مكان إجراء الدراسة؛ لأن معظم الرسائل تميل إلى استقصاء الواقع للتعرف على مشاكله، ومن ثم العمل على إيجاد حلول جوهرية لها من أجل تحقيق أهداف التنمية المحلية.

جدول (١٢). طريقة اختيار عينة الرسالة.

النسبة المئوية	الإجمالي	أسلوب اختيار العينة
٢٣,٥٦	٣١	جميع المجتمع
١٢,٩١	١٧	العينة العشوائية الطبقية
٧,٦	١٠	العينة الغرضية (القصدية)
٤,٥٦	٦	العينة العشوائية البسيطة
٣,٠٤	٤	العينة العشوائية الطبقية / العينة القصدية
٢,٢٨	٣	غير محدد
٠,٧٦	١	العينة الغرضية (القصدية) / لم يتم توضيح البقية
٠,٧٦	١	جميع المجتمع / قصدية
٠,٧٦	١	جميع المجتمع
٠,٧٦	١	عينة عشوائية غير محددة
٠,٧٦	١	غير موجودة
١٠٠	٧٦	الإجمالي الكلي

تناول جدول (١٢) أسلوب اختيار عينة الدراسة، واستخدمت (٣١) دراسة جميع مجتمع الرسالة بنسبة (٢٣,٥٦٪) و(١٧) دراسة العينة العشوائية الطبقية بنسبة (١٢,٩١٪) و(١٠) رسائل العينة القصدية بنسبة (٧,٦٪) و(٦) رسائل العينة العشوائية البسيطة بنسبة (٤,٥٦٪). ودمجت أربع رسائل بين أسلوب العينة العشوائية الطبقية والعينة القصدية بنسبة (٣,٠٤٪). ولم يحدد في ثلاث رسائل أسلوب اختيار العينة بنسبة (٢,٢٨٪). ولم تحدد طريقة العينة العشوائية في رسالة واحدة، ووجد أن رسالتين لم تضع أسلوب اختيار العينة لجميع أنواع المجتمع وجمعت رسالة

بين جميع المجتمع والعينة القصدية بنسبة (٠,٧٦). وتتفق بعض الشيء مع دراسة الذبياني (٢٠١٥) في أن النسبة الأعلى لجميع المجتمع بنسبة (٤٠,٤٧) تليها العينة العشوائية الطبقية بنسبة (١٤,٢٨) العينة العشوائية البسيطة بنسبة (١٢,٦٩). أما دراسة المديهم (٢٠١٣) فكانت عينة جميع المجتمع تمثل نسبة (٤٠,٨) وجزء من المجتمع بنسبة (٥٨) ولم تحدد في (١,٢). وتعزي الباحثات حصول جميع مجتمع الرسالة في اختيار العينة على أعلى تكرار إلى رغبة الباحثين الذين قاموا بإجراء مثل هذه الدراسات في إجراء حصر شامل لكافة مجتمعات الدراسة للحصول على بيانات شاملة ومعلومات تفصيلية، وبخاصة عندما يجهلون طبيعة المجتمع المشارك في البحث.

جدول (١٣). أدوات الرسالة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الرسائل الجامعية.

نوع الأداة / نوع الإحصاء	استدلالي	وصفي	كلاهما	غير موجودة	لم يحدد	الإجمالي الكلي	النسبة المئوية
استبانة	-	١	٤٠	-	-	٤١	٥٣,٩٥
استبانة/مقابلة	١	-	٢٠	-	-	٢١	٢٧,٦٣
استبانة ودلفاي	-	-	٥	-	-	٥	٦,٥٨
دلفاي	-	-	١	-	-	٢	٢,٦٣
استبانة/ملاحظة	-	-	١	-	-	١	١,٣٢
استبانة/ملاحظة/مقابلة	-	١	-	-	-	١	١,٣٢
استمارة جمع البيانات/الاستبانة/مجموعة التركيز	-	-	١	-	-	١	١,٣٢
تحليل مغلف البيانات	-	-	١	-	-	١	١,٣٢
دلفاي وتحليل المحتوى	-	١	-	-	-	١	١,٣٢
غير موجودة	-	-	-	١	-	١	١,٣٢
نموذج جمع بيانات	-	-	-	-	١	١	١,٣٢
الإجمالي الكلي	١	٤	٦٩	١	١	٧٦	١٠٠,٠٠
النسبة المئوية	١,٣٢	٥,٢٦	٩٠,٧٩	١,٣٢	١,٣٢	١,٣٢	١٠٠

يتضح من الجدول (١٣) أن أكثر أدوات الرسالة استخداماً كانت الاستبانة في (٤١) رسالة بنسبة (٥٣,٩٥)، الجمع بين أسلوب الاستبانة والمقابلة بتكرار (٢٠) رسالة بنسبة (٢٧,٣٦) والجمع بين أسلوب الاستبانة ودلفاي بتكرار (٥) رسائل وبتكرار (٦,٥٨). وتعزي الباحثات حصول الاستبانة على أعلى تكرار إلى المميزات المتنوعة التي تتمتع بها الاستبانة نظراً لسهولة وسرعتها وتوفيرها للوقت والتكاليف، كما أنها لا تلزم أفراد العينة بالإجابة عن أسئلة، أو إدلاء عن معلومات هم لا يريدون الإفصاح عنها.

وتتفق مع نتائج الذبياني (٢٠١٥) أن الاستبانة هي الأداة الأكثر استخداماً بنسبة (٦١,٩٠) ومن ثم أدوات أخرى (٦,٣٤) وتليها تحليل المحتوى بنسبة (٣,١٧) وأخيراً المقابلة بنسبة (١,٥). وفي دراسة المديهم (٢٠١٣) أن أغلب الدراسات استخدمت أداة واحدة بنسبة (٧٩,٩) وكانت الاستبانة هي أكثر الأدوات استخداماً بنسبة (٨٨,١) تليها أدوات مختلطة بنسبة (٨,٣) ومن ثم قائمة المهام بنسبة (١,٨). كما ركزت معظم الدراسات في عبد الرحمن (٢٠١٢) على قياس مستوى الإبداع في الأجهزة الحكومية من خلال المهارات التي يمتلكها العاملون بأسلوب

التقرير الذاتي باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، كما أن الغالبية العظمى من الرسائل استخدمت أسلوب المعاينة في جمع بيانات الدراسة. وذكرت دراسة الدسوقي (٢٠١٦) اعتمد الباحثون في الدراسات موضع التحليل على الاستبانة والمقاييس بشكل أساسي لجمع البيانات الكمية، واعتمدوا على المقابلات الفردية والجماعية والملاحظات وتحليل الوثائق والبيانات الأرشيفية والمذكرات الشخصية كأدوات لجمع البيانات الكيفية.

أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الرسائل الجامعية فكانت الجمع بين الأسلوب الوصفي والاستدلالي في (٦٩) رسالة بنسبة (٩٠,٧٩٪)، وهذا يتوافق مع الأسلوب الحديث في الدراسات الإنسانية. واقتصرت (٤) رسائل على الإحصاء الوصفي بنسبة (٥,٢٦٪). ورسالة واحدة استخدمت الأسلوب الاستدلالي بنسبة (١,٣٢٪). ورسالة واحدة لم تحدد الأساليب الإحصائية المستخدمة في فصل المنهجية بنسبة (١,٣٢٪) ونظراً لعدم توافر رسالة هيا العواد لم يُحدد الأسلوب الإحصائي المستخدم. وذكر الذبياني (٢٠١٥) أن ما نسبته (٦٧,٥٪) من الرسائل قد استخدمت الإحصاء الاستدلالي بشكل عام، بنسبة (٨٣,٣٪) أطروحة من العدد الكلي للأطروحات التي استخدمت الإحصاء الوصفي، ويتضح من النتيجة أنه لم توضح الدراسة نسبة الدراسات التي جمعت بين النوعين. أما في دراسة عبد الرحمن (٢٠١٢) فقد أوضحت أن جميع الدراسات استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي بالإضافة إلى استخدام بعض أساليب الإحصاء الاستدلالي.

وبناءً على الاستعراض السابق ذكره فإنه يمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو التالي:

ملخص نتائج الدراسة المتعلقة بالنسائل الأولى:

- تناولت الرسائل الجامعية (٨٠) مجالاً بحثياً، وكان أعلى مجال إدارة الجودة الشاملة بتكرار بلغت قيمته (٦) رسائل، ثم إدارة المعرفة بعدد (٥) رسائل، ثم البرامج الأكاديمية بعدد (٤) رسائل، ثم مجال التعليم الجامعي والشراكة المجتمعية والمناخ التنظيمي وسوق العمل بتكرار (٣) لكل منهم، ثم تكررت الرسائل في موضوعات القيادة الأكاديمية واقتصاد المعرفة والبحث العلمي والمحاسبية وتدويل التعليم والقيادة التحولية بعدد مرتين، أما بقية المجالات لم يتم تناولها إلا بتكرار مرة واحدة.

- ناقشت الرسائل (١٨) علاقة بين المتغيرات في الرسائل الجامعية، وأكثرها تناولاً في الرسائل هي التطوير، ولم تحدد علاقة بين متغيرات الدراسة في (٢٠) رسالة، واهتمت (٧) رسائل بالوظيفة الإدارية بشكل عام، وخمس رسائل تناولت مفهوم التطبيق، وتناولت أربع رسائل علاقة التفعيل، ورسالتان تناولتا علاقة التسويق، أما بقية الرسائل فتناولت علاقة واحدة فقط هي الإعداد والتحسين والوظائف والتحول والتخطيط والتقييم والتمكين والدور والعلاقة والقياس والاستخدام.

- أوضحت النتائج أن (٢٠) رسالة لم يكن لها منتج بحثي، وأظهرت النتائج أن (١٧) رسالة وضعت تصوراً مقترحاً، وأنتجت (١٤) رسالة استراتيجية مقترحة، وكان المنتج النهائي لرسالتين البرنامج التدريبي، أما بقية الرسائل فكانت تصوراً مستقبلياً، وخطة استراتيجية، رؤية استراتيجية ورؤية مستقبلية، ورؤية مقترحة، ومدخل استراتيجي ومشروع مقترح.

- استهدفت الرسائل الجامعية سبعة أنواع من التعليم الجامعي هي: الجامعات والكليات التقنية والكليات الصحية و(جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن حالياً) (كليات التربية للبنات) سابقاً وكلية خدمة المجتمع ومعهد الإدارة و(وزارة التعليم حالياً) وزارة التعليم العالي سابقاً، ويتضح أن المرحلة الجامعية هي أكثر المراحل تطرقاً بالرسائل.

ملخص نتائج الدراسة المتعلقة بالنسائل الثاني :

- إن المنهج الكمي هو أكثر المناهج استخداماً حيث استخدم في (٣٩) رسالة، ودمجت (٢٠) رسالة بين المنهج النوعي والكمي، وكان هناك (١٦) رسالة نوعية.
- فضل الباحثون في الرسائل الجامعية المحللة استخدام المنهج الوصفي التحليلي (الوصفي والتحليلي عند البعض)، وكانت (١٥) رسالة معتمدة على المنهج الوصفي فقط، ودمجت سبع رسائل بين المنهج الوصفي والمسحي والوثائقي، ورسالتان تم فيهما الاستعانة بالمنهج الوصفي والتحليلي الوثائقي، ورسالتان المنهج المختلط، وكان أقل المناهج استخداماً الوصفي التحليلي والارتباطي، والوصفي والسيناريو، والوصفي والوثائقي النوعي المقارن، والوصفي والمسحي والنوعي، والوصفي والارتباطي، والوصفي والمسحي والتحليلي والوثائقي.
- إن الباحثين اهتموا بمجتمع أعضاء هيئة التدريس، تلا ذلك مجتمع العمداء، ثم مجتمع رؤساء الأقسام، ثم مديري العموم أو الإدارات، ثم مجتمع الطلبة.
- لم توضح (٣٤) رسالة خصائص عينة الدراسة بالنسبة لجنس المجتمع، و(٢٠) رسالة تناولت كلا الجنسين، وخصصت تسع رسائل جنس الذكور فقط، وتسع أخرى لجنس الإناث فقط، ولم توجد عينة بشرية في أربع رسائل.
- تنوعت أماكن إجراء الدراسة ما بين (٧١) رسالة محلية، وبين (٥) رسائل إقليمية وتحديداً في اليمن.
- استخدمت (٣١) رسالة جميع مجتمع الرسالة، و(١٧) رسالة العينة العشوائية الطبقية، و(١٠) رسائل العينة القصدية، و(٦) رسائل العينة العشوائية البسيطة، ودمجت أربع رسائل بين أسلوب العينة العشوائية الطبقية والعينة القصدية، ولم يحدد في ثلاث رسائل أسلوب اختيار العينة، ولم تحدد طريقة العينة العشوائية في رسالة، ووجد أن رسالتين لم تضعاً أسلوب اختيار العينة لجميع أنواع المجتمع وجمعت رسالة بين جميع المجتمع والعينة القصدية.
- إن أكثر أدوات الرسالة استخداماً كانت الاستبانة في (٤١) رسالة، والجمع بين أسلوب الاستبانة والمقابلة بتكرار (٢٠) رسالة، والجمع بين أسلوب الاستبانة ودلفاي بتكرار (٥) رسائل.
- اعتمدت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الرسائل الجامعية على الجمع بين الأسلوب الوصفي والاستدلالي في (٦٩) رسالة، واقتصرت (٤) رسائل على الإحصاء الوصفي، ورسالة واحدة استخدمت الأسلوب الاستدلالي، ورسالة واحدة لم تحدد الأساليب الإحصائية المستخدمة في فصل المنهجية.

النوصيات :

- ينبغي على الجامعات السعودية تبني فكرة الأولويات البحثية تفادياً لأي شكل من أشكال التكرار في الموضوعات التي يتم تناولها ، وهو الأمر الذي يتطلب أن تعمل أقسام الإدارة التربوية على إصدار كتيبات تضم الأولويات البحثية بحيث يتمكن الباحثون من اختيار موضوعات تتمتع بالحدثة والأصالة.
- المراجعة الدورية لكافة الرسائل الصادرة عن أقسام الإدارة التربوية لضمان عدم تكرار الموضوعات التي يتم تناولها في ضوء التوجهات الخاصة برؤية ٢٠٣٠.
- تشجيع الطلبة على إجراء البحوث البينية بين المسارات المختلفة بداخل قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود بالشكل الذي يساعد على تحقيق رؤى وأهداف رؤية ٢٠٣٠.
- إجراء المزيد من الدراسات في مفاهيم القيادة والإدارة الحديثة حيث لا توجد دراسات موضع التحليل عن الإدارة أو الخدمات أو الحكومة الإلكترونية في التعليم العالي.
- إجراء المزيد من الدراسات والعناية بتناول الموضوعات التي تسهم في حل التحديات التي تواجه إدارة التعليم العالي للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ للحد من البطالة، وتحقيق المواءمة بين الخريجين وسوق العمل، والاعتماد الأكاديمي المحلي والدولي ورفع التصنيف العالمي للجامعات.
- إجراء المزيد من الدراسات والعناية بجميع أنواع التعليم العالي خاصة الجامعات الناشئة والأهلية والكلية الصحية والمعاهد التقنية ومعهد الإدارة.
- إجراء المزيد من الدراسات الإقليمية والعالمية في مجال إدارة التعليم العالي.
- العناية بتوضيح خصائص العينة في الرسائل من حيث الجنس والمرتبة العلمية والمنصب الأكاديمي مع ضرورة تضمين مجتمع الدراسة المستفيدين من الدراسة.
- العناية باستخدام منهج البحث النوعي، أو المختلط، واستخدام أدوات بحثية متنوعة، والأساليب الإحصائية المتقدمة.

المراجع

المراجع العربية

- بخيت، صلاح الدين. (٢٠١٢). سمات البحث في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية من عام (١٩٨٠-٢٠٠٥)، دراسة بيليو مترية. مجلة رسالة الخليج العربي، (١٢٣)، ٢٢٣-٢٨٧.
- الثبتي، خالد. (١٤٣٢هـ)، استراتيجية مقترحة لتطوير برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الثبتي، خالد. (٢٠١٥). التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية. رسالة الخليج العربي-السعودية، ٣٧، ١٣٩، ١٥-٣٧.
- الجاسر، (٢٠١٧). التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة - ١٣٩٦ - ١٤٣٦. مجلة العلوم التربوية (١٢)، ٥٢٣-٤٤٥.
- خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩). موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها. وزارة الاقتصاد والتخطيط.
- الدجني، إياد علي. (٢٠١٨). خارطة بحثية مقترحة لطلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بجامعات محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا. ٢٦ (٥) ١-٢٩.
- الدسوقي، أحمد. (٢٠١٦). استخدام منهج بحث الطرائق المركبة في دراسات الإدارة التربوية: دراسة تحليلية لبعض نماذج الإنتاج الفكري المنشور بالدوريات المتخصصة. مجلة التربية - مصر، ١٦٧ (١)، ١٠٥-١٣٨.
- الذيابي، عبد الله. (٢٠١٥). التوجهات الموضوعية والمنهجية لأطروحات الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى.
- الرميح، فاطمة. (٢٠١٤). الأجندة البحثية المعاصرة والتوجهات المستقبلية للبحث العلمي في مجال الإدارة والقيادة التربوية وكيفية الاستفادة منها بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، (٥٦)، ٥٣٦-٥٧٥.
- الرميضي، أسماء (٢٠١٨). اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت: تحليل محتوى. رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الكويت قسم أصول التربية.
- الزبيدي، صباح (٢٠٠٨). دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي نظرة نقدية. ورقة عمل في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي (الإرهاب في العصر الرقمي) في الفترة ما بين ١٠-١٣/٢٠٠٨.
- السالم، سالم. (٢٠٠٣). مدى إسهام رسائل الماجستير والدكتوراه المقدمة في جامعات المملكة العربية السعودية لخدمة قضايا التنمية الشاملة. المجلة السعودية للتعليم العالي. ١ (١)، ٢١٣-٢٦١.

- السالم، سالم محمد. (١٩٩٧). واقع البحث العلمي في الجامعات: دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. جامعة الإمام محمد بن سعود، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- السبيعي، خالد. (٢٠١٨). توجهات بحوث الإدارة التربوية في الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام ٢٠٠٥-٢٠١٦. مجلة العلوم التربوية، ٣(٢)، ١٩٣-٢٣١.
- السرحداني، عبد الله. (٢٠١٣). دراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية للرسائل العلمية المجازة من قسم علم المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز. المجلة العربية للدراسات المعلوماتية - السعودية، ٣(٣)، ١١٣-١٣٨.
- سليمان، سناء محمد. (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- السيد، فؤاد. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.
- شيخة، أريج. (٢٠٠٧). مشكلات طلاب الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها. بحث ماجستير غير منشور تخصص أصول تربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الصقر، عبد الله محمد. (٢٠١٢م). واقع البحث العلمي في الجامعات السعودية ومقترحات التطوير (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية بالسويس، المجلد ٥، العدد ١، ١٥٤-١٧٣.
- عامر، فتحي حسين. (٢٠١٢). الرأي العام الإلكتروني. القاهرة. دار النشر للجامعات.
- عبانية، صالح. (٢٠١٨). مؤتمر كلية العلوم التربوية التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز. دراسات العلوم التربوية، ٣(٤٥)، ٣٥-٤٧.
- عبد الرحمن، طارق. (٢٠١٢). التوجهات البحثية والمنهجية في بحوث الرسائل الجامعية في مجال الإبداع التنظيمي في الأجهزة الحكومية بالملكة العربية السعودية. مجلة الإدارة العامة - السعودية، ٥٣(١)، ٢٣١-٢٨٤.
- العلياني، غرم الله (٢٠١٦). "خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٧٤، ١٣٥-١٧٠.
- الغامدي، حمدان. (٢٠١٦). مشكلات إعداد خطط الرسائل العلمية التي تواجه طلبة الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود وسبل علاجها. رسالة الخليج العربي، ١٥(١٤١)، ٣٤-١٥.
- الغامدي، فوزية. (٢٠١٤). تصور مستقبلي لتخطيط وتنمية المسار الوظيفي لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي السعودي. رسالة دكتوراه غير منشورة في جامعة أم القرى.
- الكبيسي، عامر خضير. (٢٠١١). أوجه النقص والقصور في الرسائل والأطروحات إزاء مشكلات التنمية وتحدياتها: الأسباب والمعالجات. ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي بكلية الدراسات العليا للفترة ١٢-١٤/ ١١/٤٣٣هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المديهم، توفيق. (٢٠١٣). اتجاهات البحث التربوي في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة تحليلية". رسالة ماجستير من قسم الإدارة والتخطيط التربوي من كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المزروع، فاطمة علي سليمان. (٢٠١٧). أولويات البحث في الإدارة والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي في ضوء خطة التنمية العاشرة بالملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٦)، ٤١-٧٦.

معتوق، خالد بن سليمان. (٢٠١٧). الرسائل الجامعية لكلية التربية بجامعة أم القرى: دراسة في الاتجاهات العددية والنوعية والإتاحة والإفادة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد ٩، العدد ١، ١٧٤-٢٣٣.

المعشم، خالد (١٤٢٩هـ). توجهات أبحاث الرياضيات في الدراسات العليا بجامعة الملك العربية السعودية دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥-٢٠١٩). موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها. المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي (١٤٢١هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا. الرياض: وزارة التعليم العالي.

المراجع الأجنبية

References

- Agasisti, T. (2017). Management of Higher Education Institutions and the Evaluation of their Efficiency and Performance. Tertiary Education and Management, 23 (3), 187-190.
- Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. Educational Management Administration & Leadership.
- Hallinger, P., & Hammad, W. (2019). Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research. Educational Management Administration & Leadership, 47(1), 20-36.
- Olalere, A. A., De Iulio, E., Aldarbag, A. M., & Erdener, M. A. (2014). The dissertation topic selection of doctoral students using dynamic network analysis. International Journal of Doctoral Studies, 9, 85-107.
- Ronda-Pupo, G. A. (2016). Knowledge map of Latin American research on management: Trends and future advancement. Social Science Information, 55(1), pp. 3-27.
- Tarí, J. J., & Dick, G. (2016). Trends in quality management research in higher education institutions. Journal of Service Theory and Practice, 26(3), p. 273.

درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي
المرحلة الثانوية

عبدالعزیز عبداللہ العبدالله

معلم بوزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

فايز بن عبدالعزیز الفايز

أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٢/٢٣هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٤/٢٤هـ)

درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية

عبدالعزیز عبد اللہ العبد اللہ

معلم بوزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

فايز بن عبدالعزيز الفايز

أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض والمعوقات التي تحد من ذلك، وكذلك التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض باختلاف متغيري الدراسة: (المؤهل الدراسي - الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتم تطبيق الاستبانة على عدد (٣٣١) معلماً، موزعين وفق متغيري (المؤهل الدراسي - الخبرة في مجال التدريس)، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: هناك استجابة بدرجة منخفضة للمحورين (الإداري والفني)، هناك معوقات بدرجة كبيرة في النظام الفصلي، يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغير (المؤهل الدراسي)، وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وذلك حسب المتوسط الحسابي، يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغير (الخبرة في التدريس) لصالح الأكثر خبرة الذين لديهم خبرة من ١٠-١٥ سنة، والذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة. وفي ضوء النتائج وضع الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات، منها: أن تقوم وزارة التعليم بتخفيف الأعباء الإدارية على قادة المدارس الثانوية والحرص على تطوير قادة المدارس والأنظمة التعليمية لتسهم في رقي العملية التعليمية وتجويد المخرجات.

الكلمات المفاتيحية: درجة إمام، قائد المدرسة، المدرسة الثانوية، النظام الفصلي.

The Level of Knowledge of the High School Leader in the Semester System from the Perspective of High School Teachers

Fayez Abdulaziz Alfayez

Abdulaziz Abdallah Al-Abdallah

Associate Professor of Educational Administration
College of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to determine the level of knowledge of high school leaders in the semester system in Riyadh and their limitations. It also aimed to identify the extent of difference between the opinions of the study participants regarding their knowledge of high school leaders in the semester system according to the following variables: educational qualifications and experience. The study used a descriptive method, with a questionnaire used to collect data from 331 teachers, divided up according to the variables of educational qualifications and experience in the teaching field. The results indicate that there was a weak response to the administrative and technical fields and that there were significant constraints in the semester system. The opinions of the study members regarding their knowledge of high school leaders in the semester system varied according to the variables investigated in the study in favour of those who qualified for higher education. There was a difference between the opinions of the study members regarding their knowledge of high school leaders in the semester system in favour of those with more experience, such as those who had 10-15 years or more than 15 years' of experience. In light of the results, the researcher recommended that the Ministry of Education should reduce the administrative burdens placed on high school leaders, and develop the ability of school leaders and the educational system to contribute towards advancing educational progress and outputs.

Keywords: level of knowledge, school leaders, high school, semester system.

مقدمة:

خلق الله - سبحانه وتعالى - الإنسان وكرمه على جميع مخلوقاته بأن جعله خليفة في الأرض ومسؤولاً عنها، وقائداً يراعى أمورها ومصالحها، ويلقي ذلك على القادة والمربين مسؤوليات من الصعب تحديدها أو الإشارة إليها. ومن هذا المنطلق أصبحت المدرسة تعد من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم مع غيرها في تربية الإنسان، ومساعدته على النمو الشامل، وفقاً لقدراته، واستعداداته، واتجاهاته.

وتتبع هذه الأهمية نتيجة لتطور مفهوم المهام التي تقوم بها القيادة المدرسية والأهداف التي تسعى لتحقيقها بعدما كان الغرض من التعليم تلقين المواد الدراسية. وجاءت أهمية الإدارة في العصر الحديث، لتعدد جوانب التربية واهتماماتها، بالإضافة إلى توفر الوسائل التقنية التي دخلت في مجال الإدارة التربوية، بهدف تحسين العمل التربوي وتطويره وإنجازه في أسرع وقت، والتغلب على النقص في القوى البشرية، من الأيدي العاملة المؤهلة. (عبيدات، ٢٠٠١).

وتؤكد العسكر (٢٠١٤، ٨٢) أن وزارة التربية والتعليم السعودية تعمل على تهيئة وتعليم النشء وتطوير مستوى العملية التعليمية، وفي سبيل تحقيق ذلك يحتاج القائمون على العملية التربوية في المدارس إلى مهارات قيادية تعينهم على التعامل مع منسوبي المدرسة لتحسين الأداء مع مراعاة تطبيق الأنظمة، بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

وتمثل القيادة التربوية أهمية كبيرة في نجاح الإدارة التعليمية، والقيادة نفسها عملية نسبية؛ فالقائد في موقف ما قد يكون تابعاً في موقع آخر، لذلك ارتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور الذي يمارسه القائد، وينمط شخصية القائد، والمهارات الإدارية التي يجب على رجل الإدارة التعليمية أن يتصف بها؛ لضمان نجاحه في العمل (نجدي، ٢٠١٣، ١).

كما أن نجاح الإدارة المدرسية في استثمار جهود جميع العاملين، واستثمارها الاستثمار الأمثل لم تقتصر على خبرة قائد المدرسة، أو اجتهاداته الشخصية، بل تعتمد على مجموعة من العمليات والأنشطة والممارسات القيادية والإدارية التي تساعد على تحقيق تلك الغاية؛ لذا كان لزاماً أن يعد قائد المدرسة إعداداً أكاديمياً وتربوياً مميزاً، بالإضافة إلى تطوير ما يمتلكه من مهارات قيادية وإدارية وشخصية وإنسانية تؤهله للقيام بتلك المهمة. (العاجز وآخرون، ٢٠١٢م).

وتعد مرحلة التعليم الثانوي النقطة الحرجة للتعليم الأساسي، والبوابة الرئيسة التي ينطلق من خلالها الفرد لسوق العمل أو الجامعات على حد سواء، وبناء عليه فإن هناك اهتماماً ملموساً في سياسات التعليم في البلدان العربية وما احتوته الأهداف العامة لنظام التعليم الثانوي بأن يكون هذا التعليم متوافقاً مع السياسات التنموية والاجتماعية والاقتصادية، لذا شهد نظام التعليم الثانوي في البلدان العربية العديد من مراحل التطوير التي تحاول سد الفجوة بين مخرجاته وبين بيئة الفرد المستقبلية المتمثلة في سوق العمل أو بيئته التعليمية المتمثلة في الجامعات، وعلى الرغم من تلك الجوانب التطويرية في هذا الكيان التعليمي إلا أن نظرة المجتمع والتربويين تؤكد على ضعف المخرج وقلة كفاءته، وخيبة أمل للمستفيد الخارجي من هذا النظام (صائغ، ٢٠١٠، ٧، ٨).

وأكدت (خديجة إبراهيم، ٢٠١٥) أن أهم المراحل التي تقوم بدور مهم في حياة المتعلمين هي المرحلة الثانوية، حيث يُفترض أن يُعدّ فيها المتعلم إعداداً شاملاً متكاملًا مزودًا بالمعلومات والمهارات الأساسية التي تبني شخصيته للالتحاق بالدراسة الجامعية أو سوق العمل، والتي تنبثق من احتياجات المجتمع.

ويحظى تطوير التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية بعناية وأولوية في وزارة التربية والتعليم "وكالة التطوير التربوي" لأهميته والأهداف المناطة به.

نتيجة لهذا التطور وتوفر الوسائل التقنية بدأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيق النظام الفصلي من عام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ وهو عبارة عن ست مستويات دراسية تتضمن السنة الأولى الإعداد العام ومن ثم يحدد المسارات التخصصية ليدرس فيها أربعة مستويات دراسية فكان من أهمية النظام الفصلي تهيئة المتعلم للحياة الأكاديمية وتقليص المواد الدراسية التي يدرسها الطالب والسعي نحو التطوير في أنظمة المدارس للسعي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية والتعليمية.

ولقد صدر مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي (النظام الفصلي) عن الإدارة العامة للمناهج في وكالة التخطيط والتطوير التربوي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في الثامن عشر من شهر رمضان المبارك من العام ١٤٣٣هـ، بحيث يحل بديلاً عن النظام السنوي في المرحلة الثانوية الذي كان عبارة عن (ثلاث سنوات دراسية) ونظام المقررات الذي كان مطبقاً في بعض المدارس والتحويل إلى النظام الفصلي الذي هو عبارة عن (ستة مستويات دراسية) منفصلة بمقرراتها ودرجاتها واعتماد المعدل التراكمي لجميع السنوات الدراسية في النظام الفصلي سعيًا في إعداد وتهيئة الطلاب للحياة الأكاديمية وتخفيف الهدر التعليمي من خلال تقليص عدد المواد الدراسية.

ويتطلب الوقت الحالي قيادة نوعية مختلفة لتحقيق متطلبات التحول. لذا تعدّ القيادة محوراً مهماً ترتكز إليه مختلف الأنشطة في المنظمات خاصة في العصر الحديث، وما هو متوقع حدوثه في المستقبل من تحولات وتغيرات جذرية في كافة جوانب الحياة، وأساليب العمل (عيد، ٢٠١٥، ٣٨٨). وفي هذا العصر لم تعدّ القيادة التقليدية قادرة على مواجهة المتغيرات المتسارعة؛ لذا كان لابد أن يطال التغيير القيادة في عصر تقدم علمي وتقني شعاره الإبداع، حيث أصبح ظهور قيادة تتناسب المتغيرات، وتتسم بالإبداع حتمياً (الغامدي، ٢٠١١، ٢). والقيادة التربوية الواعية هي تلك القيادة التي تحفزُ الهمم، وتشجّع الطاقات، وتدعمُ المبتكرات، والأفكار الحديثة البناء، وهي التي تسعى دائماً للتطوير والتجديد، وتشجيع المبادرة، وطرح الأفكار (الحري، ٢٠١٥، ١٠٣).

ولذا فمن المفترض أن يكون قائد المدرسة الثانوية - التي تكون مدرسته تطبق النظام الفصلي - ذا دراية وعلم حول النظام وآلياته والعمل به، وذلك من خلال البحث والاطلاع وحضور الدورات التي تعزز فهم النظام ومواجهة الصعوبات التي تطرأ عليه، والرفع إلى الوزارة بالصعوبات التي يواجهها في النظام الفصلي، كما ذكر العوين في دراسته بأنه أصبح لزاماً على كل مشغل بالإدارة أو مرشحاً لها أن يلم بأطراف عملها الجديد ويهتدي به في عمله على بصيرة. (العوين، ١٤٢٠، ٦). ومما ينبغي على القائد أن يكون ملماً بالنظام المقرر في المدرسة إماماً عملياً كاملاً مما يسهل تسيير العملية التربوية وهذا ما تنص عليه المادة (١٩٥) من سياسة التعليم في المملكة

العربية السعودية بأن يكون القائمون على التربية والتعليم من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والفنية (وزارة التعليم، ١٤١٦، ٣٦).

مشكلة الدراسة :

تمثل القيادة جوهر العملية الإدارية، فهي التي تقوم بالدور الأساسي الذي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، كما تُعد عنصراً حيوياً وأداة رئيسة تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق أهدافها، ويعتبر استمرار وازدهار نشاطها وعملياتها المختلفة مرهوناً بهذه القيادة، والمجتمع الذي يحتضن هذه المنظمات سيصل إلى التقدم، من خلال قدرات هذه المؤسسات وقدرات قياداتها (الحراشنة، ٢٠١٢، ١٦٥).

وقائد المدرسة الثانوية هو المسؤول الأول عنها، ولا شك أن مدير المدرسة يؤدي دوراً مهماً في تيسير العملية التعليمية وإنجاحها، فهو المسؤول عن توجيه المعلمين في النواحي الفنية بالاشتراك مع التوجيه الفني. وكذلك له العديد من الاختصاصات والمسؤوليات المتعلقة بالعملية التعليمية وسير الدراسة بالمدرسة والأنشطة المختلفة، فمدير المدرسة الثانوية يقوم بمسؤوليات وعمليات التخطيط والتنظيم للسياسة العامة للمدرسة ووضع برنامج شامل للعمل، ويقوم بعمليات الإشراف على تنفيذ البرنامج والنظم والمشروعات، وسير الدراسة والأنشطة المختلفة بالمدرسة، وكذلك علاج ما قد يظهر من نواحي الضعف والمشكلات التي تحول دون تحقيق المدرسة لرسالتها، فلا يكتفي أن تنسج الوزارة أهدافاً وتضع أشكالاً ومخططات للتعليم، إنما لابد من توفير الأساليب الإدارية التي تترجم هذه الأهداف، وتنفيذ الخطط التعليمية بصورة ناجحة (إسماعيل، ٢٠٠٩، ١٥). ومع تغير النظرة للإدارة المدرسية، لم يعد هدف مدير المدرسة الثانوية مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفقاً للجدول الموضوع، وحصر حضور التلاميذ وتغيبهم، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وتحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية (البوهي، ٢٠٠١، ١٣).

ويشير الواقع إلى أن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يعاني - كغيره من الأنظمة التعليمية - من العديد من المشكلات، والتحديات التي تقف عائقاً في مسيرة العملية التعليمية، التي تحتاج وقفة جادة للنهوض به وتطويره. وتتوعد هذه التحديات ما بين تحديات دولية، وتحديات داخل النظام التعليمي. وبالرغم من محاولات التطوير الحتمية إلا أنه لم تقابل هذه التطورات تغيرات في نمط الإدارة المدرسية، فقد أظهرت الدراسات أن الإدارة المدرسية تعاني عدداً من الصعوبات الإدارية، والمشكلات التنظيمية التي تحد من فاعليتها في أداء رسالتها، والوفاء بواجباتها؛ ولعل ذلك يعود إلى المركزية الشديدة، والإجراءات البيروقراطية المعقدة التي نتج عنها العديد من المشكلات، إضافة لما تسببه من تأخير العمل، وضياح الجهود، وضعف المشاركة في اتخاذ القرار، كما تواجه الإدارة المدرسية مشكلات عدة في مسألة المحاسبية والمشاركة المجتمعية في إدارة التعليم العام وتمويله (الخريف، ٢٠٠٨، البشر، ٢٠٠٩، العريفي، ٢٠١١). وذكر (موسى، ٢٠١٧) في دراسة حول التعليم الثانوي أن التعليم الثانوي ما زال يعاني من عدم توافر مصادر تمويل كافية لكثير من المدارس تساعد على توفير متطلبات الجودة الشاملة، كما لا توجد عناية بالبيئة المدرسية من حيث النواحي الغذائية للطلاب أثناء اليوم الدراسي وتوفير الوجبات الصحية للطلاب بأسعار مناسبة، وعدم

توفير الملاعب المدرسية الموائمة لتنفيذ الأنشطة الرياضية، إضافةً إلى عدم توافر المشرف النفسي، وقلة الوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة، وندرة الاستراحات المناسبة للطلاب بالمدارس الثانوية، كما بين انخفاض قدرة إدارة المناهج في تطبيق معايير جودة تأليف المناهج الدراسية وتصميمها؛ مما ينعكس سلباً على جودة تلك المناهج ومناسبتها من حيث المحتوى والحجم وعدد المقررات لتحقيق الأهداف المطلوبة.

وفي السياق نفسه تعاني الإدارة المدرسية من مشكلات ومعوقات فنية وروتينية تحد من فاعليتها، فيذكر أحمد (٢٠٠١) أن الإدارة المدرسية تتعرض إلى العديد من الصعوبات والمشكلات، ومن أبرزها كثرة المهام الإدارية والروتين، وعدم تشجيع المعلمين على الإبداع، وهذه المشكلات ذات أثر مباشر على أداء مديري المدارس وتؤدي إلى تعطيل مهام المدير ومسؤولياته وتسبب قلقاً له، فدفعت كثيراً من مديري المدارس لتقديم اعتذارهم عن العمل الإداري أو العزوف عنه.

وفي دراسة مقدمة من الفوزان (٢٠١٣) ذكر بأن ٧٥٪ من عينة مديري المدارس يفكرون جدياً بالعزوف عن الإدارة المدرسية بسبب كثرة الأعباء الإدارية، وذكرت الجندان (٢٠٠٩) في نتائجها أن أهم معوقات الإدارة المدرسية كان الروتين اليومي لمدير المدرسة.

ومن خلال الخبرة العملية التي مارس فيها أحد الباحثين آليات تطبيق النظام الفصلي - باعتباره مسؤولاً عن نظام نور في المدرسة - حيث لاحظ بأن هناك ضعفاً في فهم النظام الفصلي بسبب دخوله مع نظام المقررات المطبق في مدارس أخرى، وزاد هذا الضعف كثرة الاختبارات المقررة لكل مستوى دراسي من إكمال وتعثر لكل من قائد المدرسة الثانوية والطلاب، حتى اتسع الغموض بالنظام من خلال وضع آليات للانتقال من نظام المقررات إلى النظام الفصلي ووجود عشوائية وتجاوز في تطبيق بعض الآليات مما أسهم في زيادة الغموض والعشوائية في النظام الفصلي لدى قائد المدرسة في المرحلة الثانوية؛ لذلك يمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي: ما درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية؟

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما المعوقات التي تحد من إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيري الدراسة في مجال (الخبرة - المؤهل)؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على مدى إلمام قائد المدرسة الثانوية في مدينة الرياض بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية.

- ٢- التعرف على مدى إلمام قائد المدرسة الثانوية في مدينة الرياض بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية.
- ٣- التعرف على المعوقات التي تحد من إلمام قائد المدرسة الثانوية في مدينة الرياض بالنظام الفصلي.
- ٤- التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيري الدراسة (الخبرة - المؤهل الدراسي).

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من أهمية مهام الإدارة المدرسية البارزة في عملية التربية والتعليم، التي تتطلب إلماماً كاملاً بها لتطوير العملية التعليمية. خاصة فيما يتعلق بالمهام الفنية والإدارية التي تساعد في تسيير النظام الفصلي وتحقيق الأهداف المرسومة لهذا النظام. ولذا تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية :

- أهمية القيادة المدرسية وضرورة إجراء الكثير من الدراسات حولها سواء في بيان واقعها أو مدى امتلاكها بعض المهارات المطلوبة أو علاقتها ببعض المتغيرات وغيرها من الموضوعات المتصلة بالإدارة المدرسية.
- إثراء الجانب النظري مما يفيد المسؤولين في وزارة التعليم والقطاعات الأخرى المهتمة بالتعليم عند اتخاذ القرارات السليمة التربوية التي تساعد على تطوير النظام والعمل في الإدارة المدرسية بصفة خاصة والعمل التربوي بصفة عامة.

الأهمية التطبيقية :

اقتُرحت الدراسة حلول علمية وعملية تساهم في مساعدة قائد المدرسة وتقوية إلمامه بالنظام الفصلي.

حدود الدراسة :

كانت حدود الدراسة مقسمة إلى:

- حدود موضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية الحكومية والأهلية النهارية للبنين في مدينة الرياض بالنظام الفصلي في المدارس التابعة لوزارة التعليم والمعوقات التي تحد من درجة إلمامهم.
- حدود مكانية: اقتصرَت على المدارس الثانوية الحكومية والأهلية النهارية التابعة لمكاتب (الروضة - قرطبة - الروابي) للتعليم بشرق مدينة الرياض.
- حدود زمنية: تم تطبيقها في الفصل الثاني من عام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.
- حدود بشرية: شملت معلمي المدارس الثانوية التي تطبق النظام الفصلي.

مصطلحات الدراسة :

المرحلة الثانوية :

هي الحلقة النهائية من حلقات التعليم العام التي تمثل مدخلات التعليم العام، وتحدد مخرجاته، ويتم على ضوءها تقويم جميع المراحل التعليمية التي تسبق التعليم الجامعي" (الصعيد، ٢٠٠٩، ٢٨).

كما عرفت (وزارة التعليم، ٢٠١٦) التعليم الثانوي كمرحلة من مراحل التعليم الأساسي بأنها: مرحلة لها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها، فهي تستدعي ألوانا من التوجيه والإعداد، وتضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة. ويقصد بها في هذه الدراسة المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويشترط للالتحاق بها شهادة إتمام دراسة الصف الثالث متوسط.

النظام الفصلي :

هو نظام يعتمد على المستويات الدراسية ويهيئ المتعلم للحياة والعمل ومواصلة تعلمه خلال ثلاث سنوات بواقع مستويين دراسيين لكل سنة دراسية. (التعريف العام بالمشروع، ١٤٣٥، ٨) ويقصد به في هذه الدراسة هو النظام الذي يكون عبارة عن ستة مستويات دراسية بواقع مستويين لكل فصل دراسي.

قائد المدرسة :

هو قائد وميسر للعمليات التربوية، ومحفز للعاملين معه وشخص قادر على إحداث التغيير وإدخال التجارب الإبداعية إلى المدرسة. (الرشيدة، ١٤٢٧هـ، ١١٦) ويقصد به في هذه الدراسة هو قائد المرحلة الثانوية والمسؤول عن المهام الإدارية والفنية والإنسانية يسعى لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمرحلة الثانوية.

الإطار النظري :

القيادة المدرسية :

تؤدي القيادة المدرسية دوراً بارزاً في العملية التعليمية فهي تعتبر وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة سعياً في تنمية الطالب تنمية شاملة ومتكاملة وفقاً للقدرات وظروف البيئة التي ينتمي لها سعياً لتحقيق الأهداف التربوية التي تصبو إليها الجهة المشرفة على التعليم. (ربيع، ٢٠٠٦م، ١٠١)

قائد المدرسة :

القائد المدرسي يعتبر القدوة الحسنة والنموذج للعاملين في المدرسة فهو الذي يخلق المناخ المدرسي الصالح على أساس من الاستقرار النفسي وحسن التفاهم، والبعد عن الخلافات والحرص على التعاون، والمودة وتشجيع المبدعين من المعلمين والإداريين والعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة ودورها الاجتماعي. (ربيع، ٢٠٠٦م، ١٠١)

أهمية قائد المدرسة :

- تكمن أهمية قائد المدرسة في القيادة المدرسية فيما يلي:
- يوفر الطمأنينة والشعور بالأمن والاستقرار لكافة أطراف العملية التعليمية.
- التعرف على ميول التلاميذ وتنميتها.

- إتاحة الفرصة لسماع اقتراحات المعلمين في تحسين سير العملية التعليمية.
- يوفر فرص النمو المهني للمعلمين وحثهم على ذلك. (ربيع، ٢٠٠٦م، ١٠٢).

الإطار النظري :

مهام قائد المدرسة :

يعد قائد المدرسة هو المسؤول الأول عن المدرسة من جميع الوجوه. حيث لا بد أن يدرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه فتتعدد مهام قائد المدرسة وتتنوع وتتکامل. حيث يمكن تصنيف مهام قائد المدرسة إلى ما يلي:

- المهام الإدارية والمالية حيث يمكن حصر بعضها إلى:
- تنفيذ القوانين والنظم واللوائح والتعاميم التي تصدرها الوزارة وإدارة التعليم.
- توزيع الطلاب على الفصول الدراسية في بداية كل عام دراسي.
- تفقد منشآت المدرسة وتجهيزاتها والتأكد من نظافتها وسلامتها وحسن مظهرها وإعداد سجل خاص بحالة المبنى وأعمال الصيانة والرفع بها لإدارة التعليم في حالة ملاحظات يخشى من خطورتها.
- توزيع الإشراف اليومي على معلمي المدرسة مع مراعاة العدالة في التوزيع.
- اعتماد الوثائق والشهادات الصادرة من المدرسة.
- حصر احتياجات المدرسة من قوى بشرية ومادية ، ورفعها للإدارة التعليمية قبل بداية العام الدراسي
- الإشراف على الشؤون المالية المتعلقة بالمقصف المدرسي ومراجعة السجلات المالية من وقت لآخر.
- مهام فنية حيث يكون من أبرزها ما يلي:
- وضع الخطة السنوية التي تغطي كافة الأنشطة التعليمية التي يقوم بها قائد المدرسة ومعاونيه خلال العام الدراسي.
- توجيه المدرسة وجهة أخلاقية ، وهذا يفرض عليه أن يكون قدوة حسنة لأعضاء المدرسة.
- توفير أكبر قدر من الخدمات التربوية الاجتماعية والنفسية لطلاب المدرسة.
- زيارة الفصول الدراسية بهدف تقويم المعلمين والطلاب.
- تخطيط وتنظيم الاختبارات المدرسية والإشراف على تنفيذها وفق اللوائح المنظمة لذلك ودراسة نتائجها بغرض الاستفادة منها.
- تفعيل وتفويض الصلاحيات لوكيل المدرسة للقيام بأعمال القائد عند الحاجة.
- مساعدة المعلمين الجدد وتقديم العناية الخاصة بهم وتزويدهم بالتعاميم والقرارات واللوائح والتعليمات المنظمة للعمل المدرسي ويوثق زيارته لهم في الفصل وتوجيهاته ويبلغ المعلم بذلك من ملاحظات.
- التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة وتسهيل مهماتهم وتنفيذ توجيهاتهم وتوصياتهم (مصطفى، ١٤٣٣هـ، ١٦٣).

النظام الفصلي :

نظراً لحاجة النظام السنوي للتعليم الثانوي إلى التطوير لمضي أكثر من عشرين عاماً دون تطوير. وللمستجدات العالمية والتربوية والاجتماعية الثقافية تم التخطيط لتطوير التعليم الثانوي وفق عدة مستويات يأتي مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي "النظام الفصلي" واحداً منها لإحداث عمليات التطوير والتحسين.

مفهوم النظام الفصلي :

النظام الفصلي هو نظام تعليمي استحدث في المملكة العربية السعودية حيث أنه يقوم على تخصيص ثلاث سنوات للمرحلة الثانوية وتقسيمها إلى ستة مستويات، وهي ما كانت تعرف سابقاً بالفصل الدراسي، مع إعطاء استقلالية لكل مستوى ورفع معدل الدرجات الكلية للمواد من خمسين درجة في الفصل الواحد إلى مئة درجة لكل مستوى وفق لوائح النظام الفصلي، بالإضافة إلى تنوع أدوات التقييم لتشمل المشاريع والتقارير والبحوث، بالإضافة إلى الاختبارات التحريرية والشفهية. ويأتي تنوع أدوات التقييم لهدف إحداث التعلم النوعي وتنوع يتلاءم مع الأهداف التربوية ومعايير التعلم ومؤشراته، والأساليب التي يتعلم بها الطلاب والإمكانات المتجددة التي تتجهها التطورات التقنية والممارسات التربوية الحديثة في هذا المجال. (الشهراني، ١٤٣٧هـ، ٦٤٩).

وجاء النظام الفصلي حتى يحقق الموازنة والاتساق بين مناهج التعليم الأساسي ومناهج النظام السنوي للتعليم الثانوي، بما يعزز القيم والمهارات والاتجاهات التربوية الحديثة، ويهيئ المتعلمين لمتابعة التعلم والحياة والعمل، حيث يقوم النظام الفصلي على تحسين التقويم من أجل التعلم. (التعريف العام بالمشروع، ١٤٣٥هـ، ٦) ويمكن استخلاص تعريف للنظام الفصلي بأنه: نظام تعليمي يقوم على تنوع أدوات الحصول على المعرفة للطلاب بما يحقق بيئة تعليمية نشطة وفاعلة وخالقة من خلال جعل الطالب هو من يحصل على المعلومة بدلاً من أن يكون وعاءاً لتلقيها.

نشأة النظام الفصلي :

صدر مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي (النظام الفصلي) عن الإدارة العامة للمناهج في وكالة التخطيط والتطوير التربوي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في الثامن عشر من شهر رمضان المبارك من العام ١٤٣٣هـ.

حيث تم تطبيقه تدريجياً على الصف الأول الثانوي عام ١٤٣٥هـ متزامناً مع النظام السنوي حتى تم تطبيقه بشكل كامل عام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ وتم تخريج أول دفعة منه عام ١٤٣٨هـ.

وكان الغرض الأساسي منه هو تحقيق الموازنة والاتساق بين مناهج التعليم الأساسي ومناهج النظام السنوي للتعليم الثانوي، بما يعزز القيم والمهارات والاتجاهات التربوية الحديثة، ويهيئ المتعلمين لمتابعة التعليم والحياة والعمل، ويدعم التحول إلى النظام الفصلي المبني على تحسين التقويم من أجل التعلم. حيث انطلق من القواعد العامة التي أسس عليها وهي كالتالي:

- تتكون المرحلة الثانوية من ثلاثة أعوام دراسية، يتكون العام الدراسي من فصلين دراسيين يسمى كل منهما (مستوى)، بقدر ستة مستويات.

- يتكون كل مستوى من ثمانية عشر أسبوعاً بما فيها أسابيع الاختبارات، ويمكن تعديلها وفق ما تحدده الجهات المختصة.
- يدرس الطالب في كل مستوى عدداً من المواد وفق خطة دراسية محددة.
- يعد كل مستوى دراسي مستقلاً عن باقي المستويات الدراسية.
- يخصص لكل مادة دراسية في كل مستوى دراسي مئة درجة.
- تكون النهاية الصغرى لجميع المواد الدراسية خمسين درجة، سواء كان الطالب منتظماً أو منتسباً.
- يعد الطالب ناجحاً في المادة الدراسية إذا حصل على درجة النهاية الصغرى للمادة، بشرط حصوله على نسبة ٢٠٪ على الأقل من درجة الاختبار التحريري للمادة.
- يؤدي الطالب اختبار الدور الثاني للمستويات الدراسية الأول والثالث والخامس خلال الأسبوعين الأولين من المستويات التي كلاً منها.
- يؤدي الطالب اختبار الدور الثاني للمستويات الدراسية الثاني والرابع والسادس بعد أسبوع من اختبارات الدور الأول كل منها وخلال مدة لا تتجاوز الأسبوعين.
- يؤدي الطالب اختبار المواد المحملة خلال الأسبوعين الأولين من بداية العام الدراسي الجديد.
- يحدد الطالب المسار بعد دراسة المستويين الأول والثاني " الإعداد العام " ، وفق استعداداته وميوله الأكاديمية ، وبناءً على توجيه الإرشاد الطلابي.
- درجة النجاح تلغي درجة التعثر في المادة الدراسية.
- يحتسب المعدل العام التراكمي لجميع المستويات في المرحلة الثانوية بنسبة ٢٥٪ للمستوى الأول والثاني وبنسبة ٣٥٪ للمستويين الثالث والرابع و ٤٠٪ للمستويين الخامس والسادس.
- يُقدم لكل طالب تقريراً لكل مستوى من المستويات الدراسية، يتضمن نتيجة الطالب موضعاً فيه نتائج جميع المواد الدراسية، وفي نهاية المرحلة الثانوية يسلم الطالب الناجح في جميع المواد سجلاً أكاديمياً يشمل جميع نتائجه بالإضافة إلى وثيقة التخرج.
- يمنح الطالب درجة السلوك عن كل مستوى دراسي من مئة درجة.
- يكتفى بدرجة الحضور خمس درجات المخصصة لكل مادة دراسية عن درجة المواظبة ١٠٠ درجة.
- يطبق الفصل الصيفي على الطلاب المتعثرين - فقط - في مدارس معينة حكومية وأهلية وفق ضوابط تحدد من قبل الجهة ذات العلاقة في الوزارة.
- الطالب الذي درس جميع المستويات الستة وتبقى لديه مواد محمولة مع استفادته لجميع الفرص المتاحة له لمعالجة التعثر فإنه يُختبر كطالب منتسب يحضر الاختبارات في نفس موعد اختبار الدور الثاني واختبار المواد المحملة. ويحق لطلاب النظام الفصلي للتعليم الانتقال من المقررات للفصلي حسب الأنظمة واللوائح. (دليل المدرسة للنظام الفصلي، ١٤٣٥هـ، ٣)

أهمية النظام الفصلي :

- جاء النظام الفصلي نظراً للحاجة إلى التطوير والإفادة من الخبرات المتراكمة من النظم السابقة حيث تكمن أهميته فيما يلي :
- المواءمة مع متطلبات المناهج المتطورة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة حيث اكتمل تعميم المناهج في المشروع الشامل لتطوير المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، وانتقل طلابها إلى المرحلة الثانوية ليجدوا مناهج دراسية لا تتسق تماماً مع المناهج السابقة.
 - حاجة النظام السنوي للتعليم الثانوي للتطوير بما يتناسب مع مستجدات العصر حيث لم يطرأ عليه تطوير شامل منذ اعتماده بدلاً عن النظام الثانوي المطور عام ١٤١٢هـ للتعليم.
 - المواءمة مع التطورات والمستجدات التربوية والعلمية حيث تستدعي التطورات العلمية والتقنية والنمو الاقتصادي في مجالات متعددة أن تواكبها مناهج النظام السنوي للتعليم الثانوي لتحسين مخرجات التعليم الثانوي.
 - المواءمة مع الاحتياجات المتجددة للمتعلمين.
 - المواءمة مع التطورات والمتطلبات المتجددة في عالم العمل حيث أنه تغيرت منظومة العمل وتطورت متطلباته ونوعية المهارات اللازمة للانخراط فيه. (دليل المدرسة للنظام الفصلي ، ١٤٣٥هـ ، ٤)

أهداف النظام الفصلي :

- انطلاقاً من الأهداف العامة للمرحلة الثانوية التي نصت عليها وثيقة سياسة التعليم في المملكة يمكن التأكيد على أن التعليم الثانوي في مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي يستهدف تحقيق ما يلي :
- مواصلة ترسيخ القيم والمبادئ الإسلامية ، وتعزيز الاتجاهات التربوية لدى المتعلمين من خلال محتوى المناهج وعمليات التعلم والتعليم والتقويم.
 - تحديث المفاهيم والخبرات التعليمية وتنظيمها بما يحقق الاتساق مع التعليم الأساسي ومتطلبات التعلم اللازمة للمواد التخصصية.
 - إتاحة المزيد من الفرص لتنمية المهارات اللازمة للتعلم المستمر والتهيئة للحياة وعالم العمل.
 - تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم ورفع مستوى مشاركته في فعاليته.
 - تحفيز المعلم لتقديم فرص متنوعة تحسن نواتج التعلم ومخرجاته.
 - تحسين التقويم وتنويع أساليبه واستراتيجياته وتوظيف نتائجه في تحسين عمليات التعلم.
 - رعاية السلوك الإيجابي وتنميته ومعالجة السلوك غير الملائم وتهذيبه.
 - تنمية الانتماء الوطني وتقدير المسؤولية الاجتماعية وتعزيز روح المبادرة والمشاركة الإيجابية والفاعلة في علميات التنمية المجتمعية.
 - المساهمة في التحول نحو مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي المحفز على التنافسية الإيجابية.

- دعم تهيئة المتعلمين للتعليم الجامعي بما يعزز قدراتهم للنجاح فيه، ومواصلة التعلم الذاتي المستمر وتحقيق التميز وتفعيل أدوار القيادة التربوية والهيئة الإرشادية والتعليمية في المدرسة لتحسين التعلم ورعايته وتوفير البيئة الملائمة والمحفزة على تحقيقه.
- المساهمة في تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم الثانوي.
- تحفيز بناء علاقات تعاون وشراكة مع المؤسسات المعتمدة في المجتمع ومع الأسرة لتعزيز التعلم وتنمية القيم والمهارات.
- إتاحة التنوع اللازم في التعليم الثانوي بما يحقق للمتعلمين فرص الاختيار وفق خصائصهم وقدراتهم وميولهم. (دليل المدرسة للنظام الفصلي للتعليم الثانوي، ١٤٣٥هـ، ٦).

الصعوبات التي تواجه المناهج في التعليم الثانوي :

ذكرت (نوال الحميميدي، ٢٠١٠) أن من أهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في المادة الدراسية:

- ١- الكم الهائل من المعلومات في الدرس الواحد، الذي لا يتناسب مع الوقت المحدد لإنهاء المنهج، وهذا ما يشكل عبئاً على الطالب والمعلم معاً.
- ٢- عدم توافر الوسائل التوضيحية التي يحتاج إليها المنهج الدراسي لإتمام العملية التعليمية بالشكل الصحيح؛ كقلة الأجهزة، أو عدم توافر المعامل، التي يعتمد عليها المنهج بشكل كبير.
- وترى (دلال العنزي، ٢٠١٠) فيما يلي مشكلات تواجه المنهج:
- ١- تطوير المناهج دون تدريب المعلمين على المناهج المطورة؛ مما يخلق فجوة كبيرة في العملية التعليمية.
- ٢- يشكل المنهج عبئاً كبيراً معنوياً ومادياً على المعلم والطالب، لما يترتب عليه من اقتناء العديد من المصادر التي تتفاوت كلفتها المادية؛ وذلك بسبب تطوير المناهج دون تطوير البيئة التعليمية.
- ويوجز (الحقباتي، ٢٠٠٩) أن من أهم مشكلات المناهج في المملكة العربية السعودية أنها ما زالت تعاني من غلبة الجانب النظري وافتقارها إلى الجانب المهاري؛ مما أدى إلى وجود بطالة هيكلية، فواقع المهارات المطلوبة لسوق العمل لا يؤهل الخريجين للانخراط في العمل، ومن هنا جاءت أهمية إعادة النظر في السياسات التعليمية ومن بينها المناهج الدراسية، وأهمية ربطها بحاجات سوق العمل، وتشجيع التخصص، ودعم الشراكة بين مؤسسات التعليم من ناحية، ومؤسسات الأعمال والإنتاج من ناحية أخرى، وهي الطريق للعبور بالمجتمع إلى القرن الحادي والعشرين.
- وقد فصل (النبيوي، أمين محمد؛ شتا، عادل محمد حسن سليمان؛ حنفي، محمد طه، ٢٠١٥) أوجه القصور والإشكالات التي يعاني منها المنهج في التعليم الثانوي، ومن أهم ما ذكر:
- ١- ضعف عناية واضعي سياسات المناهج للتعليم الثانوي بمراعاة الفروق بين البيئات المختلفة.
- ٢- عناية المناهج الدراسية للتعليم الثانوي بالتنظير عن التطبيق، حيث ما زالت البنية المعرفية للمنهج تقليدية.
- ٣- لا تساعد المناهج الدراسية في بناء الطاقات والمهارات والقدرات التي يحتاج إليها سوق العمل.

٤ - انقطاع الصلة بين مناهج التعليم الثانوي وبين الواقع الاجتماعي والاقتصادي؛ فمضمون المناهج مختلف عن حاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

معوقات النظام الفصلي :

- يرى الباحثان بحكم خبرتهما في الميدان التعليمي بأن استحداث أي نظام لا بد أن يواجه في بداياته معوقات سواء إدارية أو فنية يتأثر بها تطبيقه. ومن هذه المعوقات الإدارية والفنية ما يلي:
- وجود نظامين في المرحلة الثانوية نظام المقررات والنظام الفصلي وعدم وجود آلية واضحة في الانتقال بين النظامين.
- قلة الدورات التي تبين ماهية النظام الفصلي لكل من قائد المدرسة والمعلم والطالب وولي الأمر مما أدى إلى ضعف المعرفة لديهم تجاه النظام الفصلي.
- كثرة الأعباء الإدارية على القيادة المدرسية
- عدم توفر المرافق المناسبة لتنفيذ برامج وأنشطة بعض المواد الدراسية.
- قلة المطويات والنشرات الخاصة بالنظام الفصلي.
- تدريس المعلمين مواد غير تخصصاتهم الدقيقة.
- المتابعة الضعيفة من معظم أولياء أمور الطلاب لأبنائهم.
- ضعف تأهيل الطلاب في تحديد ميولهم ومساراتهم الدراسية.

الدراسات السابقة :

- دراسة الجبراري (٢٠١٩): هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية في مدينة جدة والكشف عن الاختلاف في وجهات نظر المعلمات والمساعدات الإداريات حول درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في مجال مخالفات الطلبة تجاه الهيئة التعليمية والهيئة الإدارية، ومن ثم الوصول إلى العقوبات التي تعترض قائدات المدارس في تطبيق تلك القواعد. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وبناء أداة البحث - استبانة - لجمع البيانات من مجتمع البحث الذي يتكون من جميع المعلمات والمساعدات الإداريات في مدارس المرحلة الثانوية والبالغ عددهن (٣٢٧٧) معلمة و(١٧٠٣) مساعدا إداريا، أما عينة الدراسة فتم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية بنسبة ٤٪ من مجتمع البحث وعددها (١٣١) معلمة بنسبة ٥٪ وعددها (٨٥) مساعدا إداريا؛ لتكون عينة البحث الأساسية. وتكونت الاستبانة من محورين: الإجراءات الوقائية التي تتخذها قائدة المدرسة لتجنيب ارتكاب المخالفات السلوكية تجاه الهيئتين التعليمية والإدارية. والإجراءات التي يجب على قائدة المدرسة اتخاذها ضد ما ترتكبه الطالبات من مخالفات سلوكية تجاه الهيئتين التعليمية والإدارية بالمدرسة، وكشفت نتائج البحث: أن درجة تطبيق قائدات المدارس الثانوية بجدة للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية جاءت في الغالبية العظمى منها بدرجة متوسطة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الهيئة التعليمية والهيئة الإدارية تجاه درجة تطبيق القائدات للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المدرسة.

- دراسة الشهراني (١٤٣٧هـ): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مناهج مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي (النظام الفصلي) في تنمية قدرات الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي الصف الأول الثانوي بمنطقة عسير. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي وكانت أداة الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٥٣) من معلمي الصف الأول الثانوي بمنطقة عسير. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توافر الكوادر البشرية التي تسهم في تحقيق منهج النظام الفصلي لأهدافه بدرجة مرتفعة، توافر الإمكانيات المادية التي تساعد على الوفاء بمتطلبات تطبيق النظام الفصلي بدرجة مرتفعة، التعامل مع النظام الفصلي لا يزال على مستوى الحوار لكيفية تطبيقه بدرجة مرتفعة جداً، اختلاف السياسات التعليمية بين المدارس الأهلية والحكومية في عمل النظام الفصلي بدرجة مرتفعة جداً.

- دراسة كومار وجيري (Kumar and Giri)، (2009): هدفت إلى التعرف على تأثير العمر وخبرة العاملين على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، حيث وزعت على عينة الدراسة المكونة من ٣٨٠ عاملاً في المستويات الإدارية الدنيا والوسطى والعليا من منظمات خاصة وعامة، عاملة في قطاعات المصارف والاتصالات في الهند. وقد توصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي قد اختلفا بصورة مهمة عبر المراحل الوظيفية المختلفة للعاملين. وقد وجدت الدراسة أن الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي لدى العاملين المتقدمين بالسن أكبر مما هو لدى الأصغر منهم سناً. كما أن الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي اختلفا بصورة هامة بالاعتماد على خبرة العمل للعاملين. وأن العمال الأكثر خبرة في العمل لديهم رضا وظيفي والتزام تنظيمي أعلى.

- دراسة الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١هـ): هدفت إلى الإجابة على مجموعة من الأسئلة منها: ما المشاهدات الميدانية التربوية الناجمة عن تطبيق مشروع نظام المقررات؟ وما أبرز نقاط القوة والضعف في المشروع؟ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التقويمي، وشملت عينة الدراسة مديري ومعلمي تلك المدارس ومشرفين تربويين وعدد من الطلاب وأولياء الأمور، وأظهرت النتائج ما يلي: عدم الرضا عن المشروع ووجود ضعف عام في عملية التطبيق في غياب الدراسات العلمية التي يعتمد عليها المشروع، اتفقت معظم آراء أفراد عينة الدراسة على أن بداية المشروع لم يتوفر لها المكونات والعناصر المفترضة للمشروع مثل (اكتمال نموذج المشروعات، ومتطلبات التطبيق من إعداد المناهج والمقررات، وتدريب الموارد البشرية، وإعداد الأدلة الإرشادية، وجاءت نسبة الاستمرار ودعم المشروع وتعميمه ٤٣٪، فيما رأى ٥٧٪ من أفراد عينة الدراسة رفض المشروع.

- دراسة الكثيري (١٤٢٦هـ): هدفت إلى التعرف على آراء طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في المدارس المطبقة للنظام في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول لتطبيق النظام من حيث: الاتجاه نحو منهج التعليم الثانوي الجديد، وأهم النتائج: هناك اتجاه إيجابي نحو منهج التعليم الثانوي لدى أفراد العينة، المنهج الجديد يتيح الفرصة لإكساب الطلاب والطالبات مهارات التفكير ومناقشة المعلمين والعمل التعاوني مع زملائهم، وأن تحديد خمس حصص في الأسبوع للمقرر الواحد طريقة مناسبة وأن تتابع المادة يومياً على الطالب قد يقلل من نسيان موضوعاتها ويحفزه للحرص على دراستها. آراء أفراد العينة إيجابية حول التحصيل الدراسي فقد أعربوا عن

حرصهم واهتمامهم بأداء الأعمال الفصلية من واجبات ومشاركة والحضور وعدم الغياب وهم مهتمون بتحقيق درجات عالية في كل المواد، وأن معظم الآراء إيجابية نحو الإرشاد والتوجيه وتعكس إفادة معظم الطلاب في معرفة النظام وخطط الدراسة الجديدة. ويوجد مشكلتان: صعوبة فهم ودراسة الكتب المدرسية، والاستعانة بمدربين خصوصيين لبعض المواد.

وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة ما يلي:

- في بناء الإطار النظري.
- الاستفادة من المصادر العلمية من خلال قوائم مراجعها.
- ساعدت بعض الدراسات السابقة في بناء بنود أداة الدراسة.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يأتي:

- أنها تتناول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي.
- لم تُجر أي دراسات سابقة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض على حد علم الباحثين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يعرض هذا الجزء وصفاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة، وتتضمن تحديد منهج الدراسة، وأداة الدراسة من حيث بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدراسة :

انطلاقاً من طبيعة أهداف الدراسة، والأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحقيق أهدافها، وهو البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة (أحمد، ١٤٣٣هـ، ٧٤).

وقد استخدم الباحثان هذا المنهج في هذه الدراسة لوصف درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية التي تطبق النظام الفصلي (الحكومية والأهلية) بمكتبي الروضة وقرطبة ومكتب الروابي بمدينة الرياض، وكان عدد معلمي المرحلة الثانوية بمكتب الروابي (٤٥٩ معلماً) في المدارس الحكومية والأهلية، بينما بلغ عدد معلمي المرحلة الثانوية بمكتب قرطبة (٥٤٨ معلماً) في المدارس الحكومية والأهلية و(٣٢٣ معلماً) في مكتب الروضة، ويكون العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة:

(١٣٣٠ معلما) بمكاتب الروابي وقرطبة والروضة، وذلك في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩ هـ (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٣٧ هـ).

عينة الدراسة:

تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وكان عدد الاستبانات الموزعة على المعلمين (٤٠٠ استبانة) ما نسبته ٣٠٪ من المجتمع الأصلي، وعدد العائد منها (٣٣١) استبانة ما نسبته ٦٢٪ من عدد أفراد العينة.

خصائص العينة:

يتصف أفراد العينة بعدد من الخصائص، يمكن توضيحها في الجدول (١).

جدول (١). توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

النسبة	عدد الأفراد / التكرار	متغيرات الدراسة
٦٦,٥	٢٢٠	بكالوريوس
٣٣,٥	١١١	دراسات عليا
٢٣,٦	٧٨	أقل من ٥ سنوات
٢٤,٢	٨٠	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
٣٤,٧	١١٥	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنوات
١٧,٥	٥٨	أكثر من ١٥ سنة

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة، وتم إعدادها معتمداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتكونت من قسمين:

أولاً- يشتمل القسم الأول على البيانات الأولية وهي: المؤهل الدراسي، والخبرة في مجال التدريس.

ثانياً- يشتمل القسم الثاني على أبعاد الدراسة وتكونت من (٣٩) عبارة تقيس درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض، وطلب الباحثان من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الاختيارات التالية:

١- منخفضة جداً. ٢- منخفضة. ٣- متوسطة. ٤- عالية.

وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي كما في الجدول (٢) على النحو التالي:

جدول (٢). تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي.

عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٤ - ٣,٢٦	٣,٢٥ - ٢,٥١	٢,٥٠ - ١,٧٦	١,٧٥ - ١

وقد تم توزيع عبارات الاستبانة على ثلاثة محاور والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣). توزيع العبارات على محاور الاستبانة.

م	محاور الدراسة	عدد العبارات
المحور الأول	المجال الإداري	١٤
المحور الثاني	المجال الفني	١١
المحور الثالث	المعوقات في النظام الفصلي	١٤

صدق أداة الدراسة :

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

(أ) الصدق الظاهري للأداة: تم عرض أداة الدراسة على (٦) محكمين من أعضاء هيئة التدريس وقادة مدارس ومعلمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة، ومناسبتها لأهداف الدراسة، وقد اقترح المحكمون إجراء تعديلات وحذف لبعض العبارات. وأجرى الباحثان التعديلات المطلوبة فأصبحت الأداة مناسبة لأهداف الدراسة.

(ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤). اختبار صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية في كل محور من محاور الاستبانة.

المحور الأول- المجال الإداري		المحور الثاني- المجال الفني		المحور الثالث- المعوقات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٦	١	٠,٦٨٩	١	٠,٦٣٧
٢	٠,٦٩٢	٢	٠,٨٠٥	٢	٠,٤٦١
٣	٠,٦٧٢	٣	٠,٧٥٨	٣	٠,٨٢٧
٤	٠,٦٨٢	٤	٠,٧٦٣	٤	٠,٧٦٤
٥	٠,٦٣٣	٥	٠,٨٢١	٥	٠,٥١٤
٦	٠,٦٠١	٦	٠,٩٣٨	٦	٠,٧٥٣
٧	٠,٧٠١	٧	٠,٨١٦	٧	٠,٨٢٢
٨	٠,٨٦٦	٨	٠,٩٤٩	٨	٠,٢٥٥
٩	٠,٦٥٨	٩	٠,٩٥٢	٩	٠,٨٤٥
١٠	٠,٦٨٥	١٠	٠,٨٩٥	١٠	٠,٨٠٥
١١	٠,٧٦٨	١١	٠,٧٦١	١١	٠,٨٩٧
١٢	٠,٦٥٩	١٢	-	١٢	٠,٨٨٤
١٣	٠,٧٨٩	١٣	-	١٣	٠,٨٤٢
١٤	٠,٨٢١	١٤	-	١٤	٠,٧٤٧

جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل مما يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات أداة الدراسة :

قام الباحثان بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٥). معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

م	محاور الدراسة	معامل الثبات
١	المجال الإداري	٠,٩٢
٢	المجال الفني	٠,٩٥
٣	المعوقات	٠,٩١
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٨٣

ويتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عال حيث تتراوح بين (٠,٩١ إلى ٠,٩٥) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحثان برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً، كما استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وهي:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية في النظام الفصلي في المحاور التالية: (المجال الإداري، والمجال الفني، والمعوقات في النظام الفصلي).
- تحليل التباين الأحادي Anova لمعرفة درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض باختلاف متغيرات الدراسة وهي: (المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال التدريس).
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي لمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل الدراسي والخبرة في التدريس.
- اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها :

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول- ما درجة إلمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية من وجهة نظر المعلمين؟
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة إلمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، عن كل عبارة من العبارات التي تخص هذا المحور، من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة إلمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية من وجهة نظر المعلمين لكل عبارة من عبارات المحور.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الإلمام				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإلمام
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	يلم قائد المدرسة في النظام الفصلي بشكل عام	ك	٤٤	١٨١	٧٢	٣٤	٢,٧١	٠,٨٢٤	متوسطة
		%	١٣,٣	٤٥,٧	٢١,٨	١٠,٣			
٢	يعرف قواعد تطبيق النظام الفصلي	ك	٧٢	١٩٨	٧٢	٣٤	٢,٦٦	٠,٧٧٢	متوسطة
		%	٨,٢	٥٩,٨	٢١,٨	١٠,٣			
٣	يدرك آلية سير النظام الفصلي	ك	١٩	١٣٤	١٤٤	٣٤	٢,٤٢	٠,٧٥٢	منخفضة
		%	٥,٧	٤٠,٥	٤٣,٥	١٠,٣			
٤	يلم بالخطط الدراسية	ك	١٧	٧١	٢١٦	٢٧	٢,٢٤	٠,٦٦٩	منخفضة
		%	٥,١	٢١,٥	٦٥,٣	٨,٢			
٥	يعرف خصائص النظام الفصلي	ك	١٩	٧١	٢٢١	٢٠	٢,٢٧	٠,٦٥٢	منخفضة
		%	٥,٧	٢١,٥	٦٦,٨	٦			
٦	يحقق أهداف النظام الفصلي	ك	٢٦	٢٣٢	٧٠	٣	٢,٨٥	٠,٥٥٢	متوسطة
		%	٧,٩	٧٠,١	٢١,١	٠,٩			
٧	يعرف آلية الانتقال من نظام المقررات إلى النظام الفصلي	ك	١٦	٣٦	١٦٠	١١٩	١,٨٥	٠,٨٠٠	منخفضة
		%	٤,٨	١٠,٩	٤٨,٣	٣٦			
٨	يتقن آلية الاختبارات وتنفيذها	ك	٢٦	٧١	١٨٧	٤٧	٢,٢٣	٠,٧٨٧	منخفضة
		%	٧,٩	٢١,٥	٥٦,٥	١٤,٢			
٩	يعرف شروط الإكمال في الاختبارات	ك	٢٦	١٦٠	١٣٧	٥	٢,٦٤	٠,٦٦٠	متوسطة
		%	٨,٨	٤٨,٣	٤١,٤	١,٥			
١٠	يجيد كيفية تطبيق اختبارات التعثر	ك	٢٦	٣٤	١٧٦	٩٥	١,٩٧	٠,٨٤٠	منخفضة
		%	٧,٩	١٠,٣	٥٣,٢	٢٨,٧			
١١	يلم بالمسارات التخصصية للنظام الفصلي	ك	٢٤	١٠٧	١٤٥	٥٥	٢,٣٠	٠,٨٣١	منخفضة
		%	٧,٣	٣٢,٣	٤٣,٨	١٦,٦			
١٢	يتقن الضوابط المحددة للفصل الصيفي	ك	١٣	١١٤	١٧٨	٢٦	٢,٣٤	٠,٦٨٠	منخفضة
		%	٣,٩	٣٤,٤	٥٣,٨	٧,٩			
١٣	يتابع النشرات والتعاميم الدورية للمدرسة	ك	٧٤	١٥٩	٩٤	٤	٢,٩٢	٠,٧٤٢	متوسطة
		%	٢٢,٤	٤٨	٢٨,٤	٢٢,٤			
المتوسط والانحراف المعياري للمحور الأول									
							٢,٤١	٠,٥١	منخفضة

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- تضمن محور إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية ١٤ عبارة منها ست عبارات (١، ٢، ٦، ٩، ١٣، ١٤) متوفرة لدى قائدي مدارس الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة، أما بقية العبارات (٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢) فهي متوفرة بدرجة منخفضة، وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات محور الجانب الإداري على درجة عالية أو منخفضة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور بين (٨٥، ١) و(٩٢، ٢) وهذا يعني أن جميع العبارات المتعلقة في إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمحور الجانب الإداري متوفرة بدرجة متوسطة ومنخفضة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤١، ٢)، وهذا يعني أن معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض يرون أن درجة إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية هي درجة منخفضة وهذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة يهتم بتسيير العملية التعليمية دون الإمام الكامل بالنظام الفصلي.

- جاءت العبارة رقم (١٣) التي نصها "يتابع النشرات والتعاميم الدورية للمدرسة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٩٢، ٢) وهذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة يهتم بشكل متوسط بمتابعة النشرات والتعاميم مما أدى إلى انخفاض إمامه بالنظام الفصلي في جوانبه الإدارية.

- جاءت العبارة رقم (٧) التي نصها "يعرف آلية الانتقال من نظام المقررات إلى النظام الفصلي" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٨٥، ١) وهذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة غير متابع بأنظمة التعليم التابعة للمرحلة الثانوية والفروق بينها وشروط الالتحاق بها.

وتدل النتائج السابقة على أن مستوى إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في الجانب الإداري ما زال بحاجة لتدعيم وتنمية، وربما تعزى هذه النتيجة لحدثة النظام الفصلي نسبياً بالنسبة لقائدي المدارس، خاصة أنهم لم يحصلوا في برامج إعدادهم الأولية في المرحلة الجامعية لما يؤهلهم لإتقان مهارات النظام الفصلي بصورة مباشرة باعتبار أن هذا النظام لم يكن مطبقاً عند دراستهم الجامعية أو كان حديث التطبيق.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١هـ) التي أظهرت وجود ضعف عام في عملية التطبيق لنظام المقررات في غياب الدراسات العلمية التي يعتمد عليها المشروع، اتفقت معظم آراء أفراد عينة الدراسة على أن بداية المشروع لم يتوفر لها المكونات والعناصر المفترضة للمشروع

كما تتفق نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة الجراي (٢٠١٩) من أن درجة تطبيق قائدات المدارس الثانوية بجدة للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية جاءت في الغالبية العظمى منها بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني- ما درجة إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية

من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، عن كل عبارة من العبارات التي تخص هذا المحور، من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة إلمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية من وجهة نظر المعلمين لكل عبارة من عبارات المحور.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الإلمام				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الإلمام
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	يعرف احتياجات المعلمين من الوسائل التعليمية	ك	٢١	١٩٨	١٠٧	٥	٠,٦٠٣	٢,٧١	متوسطة
		%	٦,٣	٥٩,٨	٣٢,٣	١,٥			
٢	يتقن تدريب المعلمين على التعامل مع النظام الفصلي	ك	١٩	١٦٤	١٤٢	٦	٠,٦٢٨	٢,٥٩	متوسطة
		%	٥,٧	٥٩,٤	٤٢,٩	١,٨			
٣	يستخدم خدمات نظام نور المقدمة	ك	٢٤	٢١٠	٩٤	٣	٠,٥٨٤	٢,٧٧	متوسطة
		%	٧,٣	٦٣,٤	٢٨,٤	٠,٩			
٤	يساعد الطلاب في اختيار التخصصات التي تناسب ميولهم وقدراتهم	ك	٢٠	١٥٨	١٣٧	١٦	٠,٦٨٣	٢,٥٦	متوسطة
		%	٦,٠	٤٧,٧	٤١,٤	٤,٨			
٥	يعرف آلية معادلة الشهادة من نظام المقررات إلى النظام الفصلي	ك	٢٢	٣٠	٢٠٤	٧٥	٠,٧٦٥	٢,٠٠	منخفضة
		%	٦,٦	٩,١	٦١,٦	٢٢,٧			
٦	يحرص على مساعدة المعلم الجديد على فهم دوره المطلوب	ك	٢٤	٤٤	٢٣٤	٢٩	٠,٦٩٠	٢,١٩	منخفضة
		%	٧,٣	١٣,٣	٧٠,٧	٨,٨			
٧	يعرف أساليب متابعة إشعارات الطلاب العلمية والسلوكية	ك	٢١	٥٣	٢٢٧	٣٠	٠,٦٨٤	٢,٢٠	منخفضة
		%	٦,٣	١٦	٦٨,٦	٩,١			
٨	يجيد كيفية التفاعل مع المتغيرات بالنظام الفصلي	ك	٢٢	٤٥	٢٣٥	٢٩	٠,٦٧٧	٢,١٨	منخفضة
		%	٦,٦	١٣,٦	٧١	٨,٨			
٩	ينمي قدرات المعلمين على فهم النظام الفصلي	ك	٢٣	٤٣	٢٣٦	٢٩	٠,٦٨١	٢,١٨	منخفضة
		%	٦,٩	١٣,٠	٧١,٣	٨,٨			
١٠	يوظف العامل المدرسية في خدمة متطلبات النظام الفصلي	ك	٢٣	٦١	٢٢٥	٢٢	٠,٦٨١	٢,٢٦	منخفضة
		%	٦,٩	١٨,٤	٦٨	٦,٦			
١١	يقيم دورات تثقيفية بالنظام الفصلي	ك	٢٧	٥٨	٢١٩	٢٧	٠,٧٢٠	٢,٢٦	منخفضة
		%	٨,٢	١٧,٥	٦٦,٢	٨,٢			
المتوسط والانحراف المعياري للمحور الثاني									
							٠,٥٦	٢,٣٥	منخفضة

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- تضمن محور إلمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية ١١ عبارة منها أربع عبارات (١)، (٢، ٣، ٤) متوفرة لدى قائدي المدارس الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة، أما بقية العبارات (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) فهي متوفرة بدرجة منخفضة، وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات محور الجانب الفني على درجة عالية أو منخفضة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور بين (٢,٠٠) و (٢,٧٧) وهذا يعني أن جميع العبارات المتعلقة بمحور الجانب الفني متوفرة بدرجة متوسطة ومنخفضة.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٣٥)، وهذا يعني أن معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض يرون أن درجة إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في جوانبه الفنية هي درجة منخفضة. وهذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة الثانوية للنظام الفصلي يركز على الجوانب الإدارية أكثر من الجانب الفني في النظام الفصلي الذي يتعلق بالدعم المساند لمتطلبات النظام الفصلي من إقامة دورات تثقيفية وتوظيف المعامل المدرسية للإيفاء بذلك

- الفقرة رقم (٣) التي نصها "يستخدم خدمات نظام نور المقدمة" حصلت على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٧). وهذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة الثانوية يعتمد بشكل كلي على برنامج نور فيما يتعلق بالجوانب الفنية للنظام الفصلي

- الفقرة رقم (٥) التي نصها "يعرف آلية معادلة الشهادة من نظام المقررات إلى النظام الفصلي." حصلت على المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٠). هذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة الثانوية لديه ضعف في فهم الفروقات بين نظام المقررات والنظام الفصلي وشروط الانتقال من وإلى النظام الفصلي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة السابقة في أنهما يدلان على أن قائدي المدارس الثانوية ما زالوا بحاجة لمزيد من التدريب والتأهيل أثناء الخدمة لإتقان مهارات النظام الفصلي، وربما يعزى هذا الأمر - كذلك - لحدثة هذا النظام بالنسبة لهم باعتبار أنهم لم يتلقوا ما يؤهلهم أو يمكنهم من إتقان مهاراته في برامج إعدادهم في المرحلة الجامعية من جهة، وضعف وعدم استمرارية برامج الإعداد والتأهيل التي تقدم لهم أثناء الخدمة، إضافة لانشغالهم بالعديد من المهام التي ربما تعوق التحاقهم بهذه البرامج بصورة منتظمة وبشكل مستمر.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١هـ) التي أظهرت وجود ضعف عام في عملية التطبيق لنظام المقررات في غياب الدراسات العلمية التي يعتمد عليها المشروع، اتفقت معظم آراء أفراد عينة الدراسة على أن بداية المشروع لم يتوفر لها المكونات والعناصر المفترضة للمشروع.

كما تتفق نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة الجبراري (٢٠١٩) من أن درجة تطبيق قائدات المدارس الثانوية بجدة للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية جاءت في الغالبية العظمى منها بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث- ما المعوقات التي تحد من إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي من وجهة نظر

المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحد من إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي من وجهة نظر المعلمين، عن كل عبارة من العبارات التي تخص هذا المحور، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحد من درجة إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي من وجهة نظر المعلمين لكل عبارة من عبارات المحور.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف	درجة
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	كثرة الأعمال الإدارية على قائد المدرسة	ك	١٦٥	١٣٠	٣٥	١	٣,٣٩	٠,٦٨	عالية
		%	٤٩,٨	٣٩,٣	١٠,٦	٠,٣			
٢	قلة الصلاحيات الممنوحة لقائد المدرسة	ك	١٠٢	١٩١	٣٧	١	٣,١٩	٠,٦٣	متوسطة
		%	٣٠,٨	٥٧,٧	١١,٢	٠,٣			
٣	قلة البرامج التدريبية في النظام الفصلي	ك	١٠٥	١٠٩	١٦	١	٣,٥٦	٠,٦٠	عالية
		%	٦١,٩	٣٢,٩	٤,٨	٠,٣			
٤	ضعف التركيز في الدورات التدريبية على الإمام بالأنظمة	ك	٢٤٩	٦١	٢٠	١	٣,٦٩	٠,٦٠	عالية
		%	٧٥,٢	١٨,٤	٦,٠	٠,٣			
٥	قلة الخبرة نتيجة قصر المدة الزمنية لتكليف قائد المدرسة	ك	٧٢	٢٠١	٣٣	٢٥	٢,٩٧	٠,٧٩	متوسطة
		%	٢١,٨	٦٠,٧	١٠,٠	٧,٦			
٦	ضعف استخدام التقنيات الحديثة في القيادة المدرسية	ك	١٨٣	١٢٩	١١٦	٣	٣,٤٩	٠,٦٣	عالية
		%	٥٥,٣	٣٩,٠	٤,٨	٠,٩			
٧	قلة الزيارات المتبادلة بين قائدي المدارس لكسب الخبرات	ك	١٧٣	١٣٥	١٨	٥	٣,٤٤	٠,٦٧	عالية
		%	٥٢,٣	٤٠,٨	٥,٤	١,٥			
٨	تنوع التخصصات وتعدد المواد الدراسية	ك	١١٤	١٢٣	٧٣	٢١	٣,٠٠	٠,٩١	متوسطة
		%	٣٤,٤	٣٧,٢	٢٢,١	٦,٣			
٩	ضعف الحماس للتطوير الذاتي لقائد المدرسة	ك	١٢٠	١٧٣	٣٤	٤	٣,٢٤	٠,٦٨	متوسطة
		%	٣٦,٣	٥٢,٣	١٠,٣	١,٢			
١٠	ضعف معايير اختيار قائد المدرسة	ك	١٤٨	١٣٨	٤١	٤	٣,٣٠	٠,٧٣	عالية
		%	٤٤,٧	٤١,٧	١٢,٤	١,٢			
١١	ضعف تطبيق النظام الفصلي بشكل واضح	ك	٢٢٨	٨٥	١٥	٣	٣,٦٣	٠,٦٢	عالية
		%	٦٨,٩	٢٥,٧	٤,٥	٩			
١٢	ضعف المتابعة من إدارة التعليم	ك	٢٢٣	٧٨	١٦	٤	٣,٦٣	٠,٦٤	عالية
		%	٧٠,٤	٢٣,٦	٤,٨	١,٢			
١٤	كثرة التعاميم واللوائح من وزارة التعليم	ك	٢٣٢	٨١	١٦	٢	٣,٦٤	٠,٦٠	عالية
		%	٧٠,١	٢٤,٥	٤,٨	٠,٦			
المتوسط والانحراف المعياري للمحور الأول									
عالية									

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- تضمن محور المعوقات التي تحد من إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي ١٣ عبارة (١، ٣، ٤، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) من المعوقات التي تحد من إمام قادة المدارس الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية، أما بقية العبارات (٢، ٥، ٨، ٩) فهي متوفرة بدرجة متوسطة، وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات محور المعوقات على درجة منخفضة أو منخفضة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- بلغ المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور بين (٢,٩٧) و (٣,٦٩) وهذا يعني أن جميع العبارات المتعلقة بمحور المعوقات متوفرة بدرجة متوسطة وعالية.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٢)، وهذا يعني أن معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض يرون أن المعوقات التي تحد من إمام قائد مدرسة الثانوية بالنظام الفصلي من وجهة نظر المعلمين درجتها عالية. وهذه النتيجة تدل على أن تطبيق النظام الفصلي جاء في وجود أكثر من نظام كنظام المقررات والنظام السنوي حيث لم يتم تطبيقه بشكل تدريجي وإنما جاء بديلاً للنظام السنوي.
- الفقرة رقم (٣) التي نصها "كثرة الاختبارات المقررة في النظام الفصلي" حصلت على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧١)، وهذه النتيجة تدل على إتاحة الفرصة للطلاب في عدم رسوبهم مما أدى إلى كثرة الاختبارات كاختبار الدور الأول ثم اختبار التعثر إذا لم يجتز مع انتقاله للصف التالي مما قد يجعل الطالب يرسب في الصف بمواد أخرى ثم تتراكم عليه الاختبارات.
- الفقرة رقم (٥) التي نصها "قلة الخبرة نتيجة قصر المدة الزمنية لتكليف قائد المدرسة." حصلت على المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٧). وهذه النتيجة تدل على أن قائد المدرسة لا يتقلد هذه المنصب إلا نتيجة للخبرة التي اكتسبها خلال خدمته في التعليم.
- تدل النتيجة السابقة على تعدد المعوقات التي تحد من إمام قائدي المدارس الثانوية بالنظام الفصلي، ولعل هذه المعوقات كان لها التأثير المباشر في كون مستوى إمامهم بالمجالين الإداري والفصلي ما زالاً بحاجة لتأهيل وتدريب للقادة حتى يتمكنوا منهما، إضافة لارتباط بعض هذه المعوقات ببعض الأمور المتعلقة بالنظام الفصلي ذاته التي تتطلب مراجعة من قبل الخبراء والمتخصصين للتغلب عليها.
- وتتفق هذه النتائج نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١هـ) التي أظهرت وجود المعوقات التي تواجه النظام الفصلي منها غياب الدراسات العلمية التي يعتمد عليها المشروع، وأن بداية المشروع لم يتوفر لها المكونات والعناصر المفترضة للمشروع، مثل (اكتمال نموذج المشروعات، ومتطلبات التطبيق من إعداد المناهج والمقررات، وتدريب الموارد البشرية، وإعداد الأدلة الإرشادي.
- السؤال الرابع- ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيرات الدراسة في مجال (الخبرة- المؤهل الدراسي)؟

١- المؤهل الدراسي

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل الدراسي والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩). اختبار قيمة (ت) لميتتين مستقلتين لإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل.

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجال الإداري	بكالوريوس	٢٢٠	٢,٣٢٢٧	٠,٤٤٠٨٧	-٥,٧٠	دالة إحصائية
	دراسات عليا	١١١	٢,٦٧٤٤	٠,٥٦٨٩٦		
المجال الفني	بكالوريوس	٢٢٠	٢,١٩٥٠	٠,٤١٤٨٠	-٦,٧٩	دالة إحصائية
	دراسات عليا	١١١	٢,٦٦٥٨	٠,٦٧١٥٤		
معوقات في النظام الفصلي	بكالوريوس	٢٢٠	٣,٥٤٧٧	٠,٣٥٤١٩	-٦,٦٩	دالة إحصائية
	دراسات عليا	١١١	٣,١٦١٥	٠,٥٥٣٦٨		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٢٢٠	٢,٦٨٨٥	٠,٢٥٦٩٩	-٤,٦٤	دالة إحصائية
	دراسات عليا	١١١	٢,٨٣٣٩	٠,٢٧٤٨٩		

أظهرت النتائج الواردة في الجدول إلى أنه يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيرات الدراسة في مجال (المؤهل الدراسي)، حيث كانت قيمة الدلالة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وذلك حسب المتوسط الحسابي.

٢- الخبرة في مجال التدريس

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة إلمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي بمدينة الرياض باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريس والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠). نتيجة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف متغير الخبرة في التدريس.

المحاور	مجموع المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجال الإداري	بين المجموعات	١٣,٩٨٢	٣	٤,٦٦١	٢٠,٧٨٧	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٧٣,٣١٧	٣٢٧	٠,٢٢٤		
	المجموع	٨٧,٢٩٩	٣٣٠			
المجال الفني	بين المجموعات	٢٣,٠٨٩	٣	٧,٦٩٦	٣١,٢٤٣	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٨٠,٥٥١	٣٢٧	٠,٢٤٦		
	المجموع	١٠٣,٦٤٠	٣٣٠			
معوقات في النظام الفصلي	بين المجموعات	١٥,٦٧٢	٣	٥,٢٢٤	٣٠,٢٢٠	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٥٦,٥٢٧	٣٢٧	٠,١٧٣		
	المجموع	٧٢,١٩٩	٣٣٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٦٠٩	٣	٠,٨٧٠	١٣,٠٨٩	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢١,٧٢٧	٣٢٧	٠,٠٦٦		
	المجموع	٢٤,٣٣٦	٣٣٠			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١٠) إلى أنه يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيرات الدراسة في مجال (الخبرة)، حيث كانت قيمة الدلالة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وللتعرف إلى اتجاه الفروق حسب الخبرة في التدريس قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١).

الخبرة	أقل من ٥ سنوات		من ٥- أقل من ١٠ سنوات		من ١٠- أقل من ١٥ سنة		أكثر من ١٥ سنة	
	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة
أقل من ٥ سنوات	-	-	-	-	-	-	-	-
من ٥- أقل من ١٠ سنوات	٠,٠٩١	٠,٢٢٠	-	-	-	-	-	-
من ١٠- أقل من ١٥ سنة	-٠,٠٩٠	٠,٠٨٧	-٠,١٩٠	٠,٠٠٠	-	-	-	-
أكثر من ١٥ سنة	-٠,١٦١	٠,٠٠٢	-٠,٢٥٥	٠,٠٠٠	-٠,٠٠٦	٠,٤٠٢	-	-

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين آراء الذين لديهم سنوات خبرة (أقل من ٥ سنوات) وبين الذين لديهم سنوات خبرة من ٥-١٠ سنوات و من ١٠-١٥ سنة. ولا توجد فروق بين الذين لديهم من ١٠-١٥ سنة خبرة والذين لديهم أكثر من ١٥ سنة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين لديهم سنوات خبرة من ١٠-١٥ سنة مع الذين لديهم سنوات خبرة أقل من ٥ سنوات ومع الذين لديهم من ٥-١٠ سنوات وكانت الفروق لصالح آراء الذين لديهم سنوات خبرة من ١٠-١٥ سنة، وتوجد فروق بين الذين لديهم سنوات خبرة من ٥-١٠ سنوات مع الذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة لصالح الذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة.
- وتبدو هذه النتيجة منطقية ويمكن تفسيرها في ضوء عامل الخبرة الذي يتمتع به ذوي الخبرة الأعلى مقارنة بمن دونهم، حيث إن سنوات خبراتهم ساعدتهم على كثرة الاطلاع والقراءة من جهة، كما أنها أكسبتهم المزيد من الخبرات الناتجة عن احتكاكهم بالواقع الإداري لفترات طويلة.

ملخص نتائج الدراسة :

تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توصلت الدراسة إلى أن هناك استجابة ضعيفة في درجة إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي في المجال الإداري.
- توصلت الدراسة إلى أن هناك استجابة ضعيفة في درجة إمام قائد المدرسة الثانوية في النظام الفصلي في المجال الفني.

- توصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات تحول دون إمام قادة المدارس بالنظام الفصلي بدرجة عالية.
- يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيرات الدراسة في مجال (الخبرة)، حيث كانت قيمة الدلالة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وذلك حسب المتوسط الحسابي.
- يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة حول إمام قائد المدرسة الثانوية بالنظام الفصلي باختلاف متغيرات الدراسة في مجال (الخبرة) لصالح الأكثر خبرة والذين لديهم خبرة من ١٠-١٥ سنة والذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة.

نوصيات الدراسة :

- ١- توصي الدراسة بأن تقوم وزارة التعليم بإقامة دورات تدريبية مكثفة لقادة المدارس الثانوية بالأنظمة قبل تطبيقها.
- ٢- توصي الدراسة بالحرص على عدم وجود أكثر من نظام تعليمي ودراسي في مرحلة تعليمية واحدة.
- ٣- توصي الدراسة بالعمل على توفير المتطلبات والآليات التي يمكن أن تحد من معوقات تطبيق النظام الفصلي وكذلك المشكلات التي تواجهه.
- ٤- توصي الدراسة بعقد برامج تدريبية وتوعوية لجميع العاملين بالمرحلة الثانوية لتوعيتهم بالنظام الفصلي وإجراءاتها ومتطلبات تطبيقه.
- ٥- توصي الدراسة بأن تقوم وزارة التعليم بوضع معايير دقيقة تختص بالجانب الفني لاختيار قادة المدارس الثانوية.
- ٦- توصي الدراسة بأن تقوم وزارة التعليم بتخفيف الأعباء الإدارية على قادة المدارس الثانوية والحرص على تطوير قادة المدارس والأنظمة التعليمية لتسهم في رُقي العملية التعليمية وتجويد المخرجات.

مقترحات الدراسة :

- ١- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية حول إمام قائد المدرسة الثانوية بنظام المقررات والمعوقات التي تحد من ذلك.
- ٢- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مناطق أخرى للتأكيد على نتائج الدراسة.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، خديجة عبد العزيز علي. (يناير، ٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني. المجلة التربوية - مصر، الصفحات ٢٩٣-١٤٥.
- أحمد، إبراهيم (٢٠٠١). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- أحمد، عباس بله محمد. (١٤٣٣هـ). مبادئ الإدارة المدرسية. الرياض: مكتبة الرشد.
- الإدارة العامة للبحوث. (١٤٣١هـ). تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد "نظام المقررات"، المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.
- إسماعيل، أحمد جلال حسن. (٢٠٠٩). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ.
- البشر، فاطمة. (٢٠٠٩). تطوير إدارة المدرسة الثانوية القائمة على نظام المقررات في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البوهي، فاروق شوقي. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الجراري، سمرة بنت سمران بن عطية. (٢٠١٩). درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية في مدينة جدة، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد (٢٠).
- الجنديان، عائشة. (٢٠٠٩). معوقات الإبداع الإداري المدرسي كما يراها مديرو ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، الأحساء.
- الحريري، رافده عمر (٢٠١٥). فنون معاصرة في القيادة التربوية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحقباتي، عبد الرحمن سعد. (٢٠٠٩). دور المدارس الثانوية في تلبية احتياجات سوق العمل. الملتقى الأول للتعليم الثانوي - استشراف مستقبل التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.
- الحميميدي، نوال. (ديسمبر، ٢٠١٠). هل تمكن المنهج الجديد من أخذ فرصته في التطبيق الصحيح؟ المعرفة ١٨٩٤، الصفحات ١٢٨-١٢٩.
- الخريف، أحمد. (٢٠٠٨). المحاسبية في الإدارة المدرسية تصور مقترح للتطبيق بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ربيع، هادي مشعان. (٢٠٠٦). المدير المدرسي الناجح. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الرشايدة، محمد صبيح. (٢٠٠٧). الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح. الأردن: دار يافا للنشر.

الشهراني، سعيد بن ناصر. (١٤٣٧هـ). دور مناهج مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي (النظام الفصلي) في تنمية قدرات الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي الصف الأول الثانوي بمنطقة عسير. بحث تكميلي غير منشور، قسم المناهج وطرق التدريس: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

صائع، عبد الرحمن بن أحمد محمد. (٢٠١٠م). واقع التعليم الثانوي في الوطن العربي وسبل تطويره، بحث مقدم للمؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب بعنوان " التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته، المنعقد في الفترة من ٧-٨ مارس ٢٠١٠م، مسقط، سلطنة عمان، ص ١.

الصعدي، فواز بن مبيريك حماد. (٢٠٠٩). الأساليب التربوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين (تصور مقترح)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العاجز، فؤاد، وآخرون، (٢٠١٢م)، الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية، ط ١، فلسطين، الجامعة الإسلامية.

عبيدات، زهاء. (٢٠٠١). القيادة والإدارة التربوية في الإسلام. عمان: دار البيارق

العريفي، سلطان. (٢٠١١). دور المشاركة المجتمعية في إصلاح التعليم العام في المملكة العربية السعودية تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العسكر، شبيخة بنت راشد. (٢٠١٤). القيادة التشاركية والتعاملية لدى قائدات المدارس المتوسطة من وجهة نظر المشرفات في مكاتب الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية على مدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية، ٢٢(٤)، ص ٧٥ - ص ١١١.

العنزي، دلال. (ديسمبر، ٢٠١٠). جميل... ولكن. المعرفة: أن تكون معلماً.. أن تستمر معلماً هناك شروط جديدة!، الصفحات ١٣٠-١٣١.

العوين، عبد اللطيف. (١٤٢٠هـ). مدى إلمام مديري المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في مدينة الرياض بمهامهم الإشرافية والمعوقات التي تحد من ذلك. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

عيد، هالة فوزي (٢٠١٥). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩ (٦١)، ٤٢٦-٣٨٧.

الغامدي، فهد هزاع (٢٠١١). درجات الممارسة العملية والاحتياجات التدريبية للقيادة الإبداعية كما يتصورها القادة الأكاديميون بجامعة الباحة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

الفوزان، صقر. (٢٠١٣). أسباب العزوف عن الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

الكثيري، سعود ناصر. (١٤٢٦هـ). آراء واتجاهات طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض حول تجربة منهج التعليم الثانوي الجديد، المؤتمر العلمي السنوي السادس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥م.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (١٤٣٣هـ). الإدارة المدرسية الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

النوبي، أمين محمد، شتا، عادل محمد حسن سليمان، حنفي، محمد طه. (٢٠١٥). إصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام في مصر وماليزيا واسكتلندا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر، الصفحات ٧٧٥-٨٦٢.

نجدي، عبد الغني بن محمد (٢٠١٣). القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الرابعة، وسائل التربية والتعليم.

وزارة التعليم. (١٥ نوفمبر، ٢٠١٦). غاية التعليم وأهدافه العامة. تم الاسترداد من وزارة التعليم: <https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/ResidentsAndVisitors/Pages/TooAndAimsOfEducation.aspx>

المراجع الأجنبية

References

Kumar, B. Pavan & Vijai N Giri (2009). Effects of Age and Experience on Job Satisfaction and Organizational Commitment, The Icfai (Institute of Chartered Financial Analysts of India) University Journal of Organizational Behavior, Vol. VIII, No. 1, pp. 28-36.

واقعُ الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي

مطلق بن مقعد بن مطلق الروقي

أستاذ مشارك في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي

كلية التربية - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٢/٢٢هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٥/٥هـ)

واقع الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي

مطلق بن مقعد بن مطلق الروقي

أستاذ مشارك في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي

كلية التربية - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي، ومقترحات أفراد الدراسة لتحسين واقع الاستفادة منهم، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الاستفادة، ومقترحات أفراد الدراسة التي تعزى إلى متغير (الجنس، الوظيفة). ولتحقيق هذه الأهداف؛ استخدم الباحث الاستبانة؛ كأداة لدراسته، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد تكون مجتمع الدراسة من حملة درجة الدكتوراه وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية ممثلة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٣٠٨)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها ما يلي:

- ١- أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي في جميع الأبعاد: (طبيعة العمل، والحوافز، والسياسات الإدارية) كانت بدرجة (قليل جداً).
 - ٢- أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على مقترحات أفراد الدراسة لتحسين واقع الاستفادة من الحاصلين على الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي.
- وقد أوصت الدراسة بوضع لائحة معلنه في العمل للاستفادة من معارف المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه ومهاراتهم.

كلمات المفاحية: استفادة، وزارة التعليم، المعلمين، درجة الدكتوراه.

The Reality of Benefiting from Teachers with PhD Degree in the Light of Educational Work Environment

Mutlaq bin Miqaad bin Mutlaq Alruqi

Associate Professor - Educational Planning and Management
Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims to identify the reality of benefiting from teachers with PhD degree in light of educational work environment, and to identify the suggestions of study individuals for improving the reality of benefiting from them. It also aims to identify whether there are statically significant variations within the reality of benefiting and the suggestions of study individuals, related to the variables of sex, qualification, and job. To achieve these objectives, the researcher uses the questionnaire as a tool of study. He also uses the survey descriptive approach. The study community consists of those with PhD degree in public education. The study sample consists of a random sample. The questionnaires valid for analysis are 308. The study concludes a group of results, of which the most notable are:

The study sample individuals see that the level of benefiting from teachers with PhD degree in the light of the educational working environment has a very low degree, within all dimensions (nature of work, incentives, and administrative policies).

Results shows that the study sample individuals agree with a high degree on the suggestions of study individuals for improving the fact of benefiting from teachers with PhD degree by the Ministry of Education in the light of the educational working environment.

The study recommends putting an announced regulation at work to take benefit from the knowledge and skills of teachers with PhD degree.

Keywords: benefiting, Ministry of Education, Teachers, PhD degree.

مقدمة:

تسعى الدول إلى الاهتمام بالتعليم كأهم الخيارات الإستراتيجية لتحقيق التنمية الشاملة، لذلك تعمل أنظمة التعليم فيها على تزويد الإنسان بالمعارف والمهارات التي تسهم في قيامه بدوره المحوري في التنمية، وتجعله قادراً على تحقيق التقدم الحضاري.

ويمثل التعليم بشكل عام، والتعليم قبل الجامعي بشكل خاص قضية إستراتيجية لأي مجتمع يسعى لتحقيق تنمية حقيقية؛ فهناك علاقة جوهريّة بين مستوى جودة التعليم من ناحية، ومدى النجاح في تحقيق تنمية حقيقية من ناحية أخرى (McMahon & Oketch, 2013)؛ حيث تنظر النظريات الحديثة في التنمية إلى العنصر البشري؛ باعتباره تكويناً رأسمالياً بشرياً يسهم بشكل حاسم في تحقيق التنمية، ويمثل عدم توافره بالمستوى الجيد قيلاً كبيراً أمام تحقيق التنمية وإنجاحها (Nafukho, Hairston, & Brooks, 2004). فالموظف الذي تلقى تعليماً جيداً يؤدي إلى زيادة مستوى الإنتاجية في القطاعات التي يعمل فيها بما يؤدي إلى رفع معدلات التنمية على المستوى الكلي (Psacharopoulos & Patrinos, 2004). ومن ثم فإن الاهتمام بالعناصر كافة التي تضمن توفير تعليم بمستوى عالٍ يأتي على رأس أولويات برامج الرؤية الشاملة ٢٠٣٠.

وتتيح وزارة التعليم سنوياً للمعلمين إكمال دراستهم في مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ رغبةً في تطوير مهاراتهم وتحسين أدائهم بما يتفق مع حاجة الوزارة، وعليه، فإن الاستفادة الفعلية من مهارات المعلمين حملة المؤهلات العليا يمثل أهم عائدٍ من عوائد الإيفاد والابتعاث، وذلك لافتراض تحقيق نتائج تتسم بالابتكار والتجديد والإبداع؛ للنهوض بمستوى المؤسسات التعليمية.

وتبرز في هذا الصدد قضية تتعلق بمدى التوظيف الأمثل للموارد البشرية في وزارة التعليم، سواء في القطاع التعليمي، أو في القطاعات الإدارية والإشرافية داخل الوزارة، وعادة ما تثار مسألة مهمة تتعلق بقدرة الوزارة على الاستفادة من المعلمين الذين حصلوا بعد تعيينهم على درجاتٍ علميةٍ في تخصصاتٍ مهمةٍ؛ مثل الإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، وغيرها.

ويرى الشامسي (٢٠١٠) أن هناك ضعفاً في الاستفادة من معارف المعلمين حملة المؤهلات العليا ومهاراتهم يؤثر سلباً في سلوكياتهم في بيئة العمل ونتائجه؛ كالرضى الوظيفي، والتحفيز المادي والمعنوي، والولاء المؤسسي، كما أن تعطيل الكفاءات المتمثلة في تشغيل المعلمين في وظائف لا تستفيد من مهاراتهم بالشكل الكافي، أو التناثر بين محتوى العمل ومجال التأهيل، أو عدم وجود فرص للتمكين والمشاركة في قرارات العمل.

ومن الضروري أن تتم معالجة أبعاد هذه القضية من منظور التأثير الإيجابي المتوقع لتنمية العنصر البشري، وما يترتب على ذلك من آثارٍ طويلة الأجل على مستوى الكفاءة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

لذلك تهتم الدراسة الحالية ببحث واقع الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء أبعاد بيئة العمل التربوي الذي تحكمه جملة من السياسات والإجراءات والنظم واللوائح؛ لتحسين مستوى الاستفادة منهم

بما يتوافق مع مهاراتهم وقدراتهم، وكذلك لتحقيق الموازنة والتوازن بين تأهيل الموارد البشرية، وتطوير بيئة العمل، واستثمار برامج الدراسات العليا في إعداد مخرجات تساهم في تحقيق المعارف والمهارات التي تحتاجها طبيعة العمل في وزارة التعليم.

مشكلة الدراسة:

تقوم وزارة التعليم سنوياً بإيفاد عددٍ من المعلمين لإكمال دراستهم العليا في الجامعات، وذلك بحسب خطةٍ سنويةٍ معلنَةٍ للإدارة العامة للابتعاث والإيفاد الداخلي في مختلف التخصصات التربوية، وعندما يعود هؤلاء بعد حصولهم على المؤهلات يشكو بعضهم من إعادتهم إلى الميدان التربوي والعمل بالتدريس، خلافاً للهدف المعلن من إيفادهم وهو الاستفادة منهم في الأعمال التي تم إيفادهم من أجل العمل فيها بعد حصولهم على المؤهل، وهو ما يطرح تساؤلاً مشروعاً حول مدى الاستفادة من برامج الإيفاد والابتعاث، طالما أنها لا تحقق الأهداف التي وُضعت من أجلها.

ويرى الجفري (١٤٣٨هـ) أن المعلمين الذين فُرغوا داخلياً أو خارجياً قد أُلزموا من قِبَل الوزارة بالدراسة في مجالاتٍ وتخصصاتٍ تربويةٍ معيّنة، بعضها في مجالات نادرة مثل القياس والتقويم والإحصاء والبحوث وتكنولوجيا التعليم والجودة والتخطيط وغيرها، وبعد الحصول على المؤهل يعودون إلى سابق عملهم الأساسي وهو التدريس، ولم يستفد منهم في تلك التخصصات؛ وكان من المفترض أن يكلفوا بمهامٍ وأعمالٍ ترتقي بالتعليم وتنهض به في تخصصاتهم التي ابتعثوا من أجلها؛ وهو ما يعدّ هدراً اقتصادياً وعلمياً، وفقداناً للقدرات والطاقات البشرية المؤهلة. وتُشير دراسة المعشوق وآخرين (٢٠٠٨) إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة من حملة المؤهلات العليا عدم قيام الموظف بالعمل في التخصص الموفد له بعد تخرجه، إضافةً إلى عدم استمراره في عمله لفترة مناسبة بعد انتهائه من الإيفاد.

وعادةً ما تزداد كفاءة الإدارة عندما يتم إسناد النواحي الإشرافية إلى معلمين يتمتعون بمهاراتٍ إدارية، ويحملون في الوقت ذاته مؤهلاتٍ علميةٍ متميزة، سواء في مجال تخصصهم، أو في مجال العلوم الإدارية التربوية (Bredeson, 2000).

وتُشير دراسة الماضي (٢٠٠٨) إلى أنه تبرز مشكلة عدم رغبة الموفدين في العودة إلى الميدان بعد حصولهم على المؤهل؛ باعتبارهم معلمين، وتبدأ المطالبة بالانتقال إلى الإدارات التعليمية أو الوزارة بشكلٍ مستمرٍّ؛ ما يؤثر في الأداء التربوي للمعلم، وهو ما يعد نوعاً من أنواع الهدر البشري لمثل هذه الطاقات المؤهلة. وتأخذ المشكلة بعداً آخر متمثلاً في تسرّب أصحاب المؤهلات من وزارة التعليم، ونقل خدماتهم إلى الجامعات؛ حيث أشارت إلى ذلك إستراتيجية تطوير التعليم العام "أن من ضمن التحديات التي تواجهها بيئة التعليم العام جذب الجامعات والكليات لقيادات نظام التعليم المؤهلة للالتحاق بها ضمن هيئة التدريس؛ حيث أشارت إحصائيات وزارة الخدمة المدنية إلى تسرب (١٩١) معلماً في عام ١٤٣٥هـ" (المطيري، ٢٠١٧، ص ٧).

وقد شكّلت وزارة التعليم لجنة لدراسة مطالب حملة الدكتوراه السعوديين من منسوبي التعليم العام للتوظيف بالجامعات السعودية كأعضاء هيئة تدريس؛ حيث كان ٩٥٪ من المتقدمين إلى الجامعات من حملة درجة الدكتوراه ذوي تخصصات تربوية، ويعملون في التعليم العام الحكومي (وزارة التعليم، ٢٠١٧)؛ ما يدل على عدم الموازنة بين العرض والطلب في حاجة وزارة التعليم إلى حملة المؤهلات العليا.

وللوقوف على حجم المشكلة؛ قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عدد من حملة المعلمين الدكتوراه في التخصصات التربوية، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٣٤ فرداً من المعلمين الحاصلين على الدكتوراه بالتعليم العام، وأظهرت النتائج أن ١٣٪ فقط منهم يرون أنهم قد حصلوا على وظائف تتناسب مع مؤهلهم العلمي بعد حصولهم على الدكتوراه، بينما يرى ٨٧٪ منهم أنه لم يتم الاستفادة من مؤهلاتهم العلمية العليا التي حصلوا عليها؛ حيث ظلوا يعملون في مواقعهم الوظيفية نفسها، سواء في مجال التدريس أو في وظائفهم الإدارية نفسها؛ ما يعني أن تحسّن مستواهم الأكاديمي لم يترتب عليه حدوث تغيير إيجابي في أوضاعهم الوظيفية، ويرى ٨٥,٩٪ أنهم لم يحصلوا على أي حوافز مادية تتناسب مع مؤهلاتهم العلمية، ويفتقد ٩٥٪ إلى الحوافز المعنوية التي تشجعهم على الاستفادة من المؤهل.

وهذا الأمر يتنافى مع نظريات إدارة الموارد البشرية التي تربط دائماً بين الكفاءة العلمية والعملية من ناحية، وتقلد الوظائف الإشرافية والإدارية من ناحية أخرى. فعدم تطبيق هذه القاعدة يؤدي إلى انخفاض الكفاءة داخل المؤسسة، نتيجة لعدم التوظيف الأمثل للموارد البشرية ذات القدرات والكفاءات العلمية المتطورة داخل المؤسسة، وهذا يعرّض المؤسسة إلى عدم الصمود في مواجهة المؤسسات المنافسة في المجال ذاته (Boe & Kvalvik, 2015).

وترى دراسة رحمة (٢٠١٦) بأن حملة المؤهلات العليا لديهم قدر كبير من الطاقة والاستعداد لتطوير العمل، والمساعدة في تحسين أداء العملية التعليمية، وإجراء البحوث الميدانية لحل بعض المشكلات التي تواجه العمل التربوي، لكن يلاحظ أن هناك إهمالاً في استثمار قدراتهم ومهاراتهم، والتنسيق بين متطلبات العمل والمؤهل العلمي، وضعف المشاركة في عمليات الإدارة وحل المشكلات، كما أن هناك أسباباً مرتبطة ببيئة العمل تسبب الإحباط الوظيفي، إضافة إلى أن وجود ميادين أخرى تناسب تخصصاتهم ومؤهلاتهم تكاد تكون معدومة؛ ما يجعل كثيراً منهم يطالب بالانتقال إلى الجامعات، وأوصت الدراسة بوضع إستراتيجية تقوم على مراجعة كل الأنظمة والقوانين والإجراءات؛ لضمان الاستفادة القصوى منهم.

من هنا؛ رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة لمعرفة درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي، والمقترحات من وجهة نظرهم لتحسين مستوى الاستفادة منهم في مجال التعليم العام.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة في الآتي:

- ١- ما درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي في التعليم العام من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما مقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي في التعليم العام من وجهة نظرهم؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الاستفادة ومقترحات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير (الجنس، الوظيفة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- ١- التعرف على درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي في التعليم العام.
- ٢- التعرف على مقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في التعليم العام.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من العوائد الإيجابية المتوقعة التي يمكن أن يحققها قطاع التعليم إذا ما أحسن الاستفادة من حملة درجة الدكتوراه من المعلمين في الوظائف الإشرافية والإدارية داخل الوزارة، والتي تحتاج إلى مؤهلات أكاديمية عليا.

ومن ثم؛ فإنه من الأهمية بمكان معرفة إلى أي مدى تستفيد الوزارة من هؤلاء المعلمين المتميزين في تطوير جميع جوانب العملية التعليمية وتحديثها، سواء من ناحية الطرق والأساليب الحديثة في الإدارة التربوية، أو من ناحية مناهج التدريس وطرقه، أو التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وغير ذلك. كما تكتسب الدراسة أهميتها من التأثير الإيجابي الكبير الذي أشارت إليه كثير من الدراسات للعنصر البشري المؤهل أكاديمياً والمدرّب عملياً، وما قد يحدثه من رفع مستوى المؤسسة وكفاءتها بشكل عام، وبخاصة المؤسسات التعليمية (Anikina, Ivankina, & Tumanova, 2015; Moyer & Bohl, 2019; Prasetyo & Zuhdi, 2013).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: قُصرت الدراسة على الكشف عن درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي، ومقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة منهم في التعليم العام.
- الحدود البشرية: قُصرت الدراسة على المعلمين العاملين في مجال التعليم العام الحاصلين على درجة الدكتوراه في التخصصات التربوية، التي حصلوا عليها عن طريق الإيفاد الداخلي أو الابتعاث الخارجي.
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على الإدارات التعليمية، وجهاز الوزارة.
- الحدود الزمانية: طُبقت في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

مُطلحاتُ الدراسة :

مفهومُ "الاستفادة من المعلمين": يمكن تعريفُ الاستفادة من مهارات المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه وقدراتهم من خلال رصد درجة المواءمة بين مهارات الموظف وقدراته ومدى توظيفها في مجال العمل (الشامسي، ٢٠١٠).

الحاصلين على درجة الدكتوراه: هم الذين حصلوا على درجة الدكتوراه في التخصصات التربوية (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، أصول التربية، تقنيات التعليم، علم النفس التربوي) عن طريق الإيفاد أو الابتعاث الخارجي، ويعملون في الإدارات التعليمية وجهاز الوزارة.

بيئةُ العمل: يمكن تعريفُها بأنها "تلك العوامل والخصائص الداخلية للمنظمة التي يعمل بها الموظف مثل الأنظمة وإجراءات الرواتب والجزاءات والحوافز المادية والمعنوية، كذلك العلاقات في بيئة العمل ونوع العمل وظروف العمل وعلاقات العاملين (العديلي، ٣٥، ١٩٩٥).

ويعرّف الباحثُ بيئةُ العمل التربويّ إجرائياً بأنها: التنظيم الداخلي للمؤسسة التربوية بما يتضمنه من لوائح وسياساتٍ إدارية، وطبيعة العمل، والحوافز والمكافآت التي تسهم في الإفادة من الحاصلين على تأهيل عالٍ في مجال العمل.

الإطارُ النظريُّ للدراسة :

تقوم المؤسسات في مختلف الدول بحصر الموارد البشرية وتميئتها وتأهيلها بالتعليم والتدريب؛ حتى يتم تحقيق الاستفادة المثلى من هذه الطاقات البشرية المؤهلة لمصلحة المجتمع.

والموارد البشرية لها دورٌ مهم في عملية التنمية والتقدم، فالموارد البشري المتعلم المدرب فنياً وتقنياً وثقافياً هو الرأسمال الأول لعملية التنمية، وإن وجوده في المجتمع يشكل محوراً وطنياً وحيوياً لأوجه التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أن مقدار رفاهية الدول المتقدمة صناعياً وحضارياً تقدرُ بما تملكه هذه الدول من أصحاب الكفاءات العلمية والطاقة البشرية المتميزة (التميمي، ٥، ٢٠٠٨).

وهناك مداخل اقتصادية واجتماعية وإدارية عدّة للاستفادة من المعلمين حملة المؤهلات العليا في وزارة التعليم؛ بوصفها موارد بشرية مؤهلة لديها إمكانيات وقدرات تسهم في تطوير العمل، ومن أهم هذه المداخل التي تتناسب مع موضوع هذه الدراسة:

أولاً: المدخلُ الاقتصادي (نظرية رأس المال البشري) :

يعرف رأسُ المال البشري بأنه "مجموعةُ المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد بالتدريب والتعليم، بالإضافة إلى المعارف المكتسبة من العمل والخبرة المهنية، وغيرها التي تؤدي إلى إحداث تأثيرات إيجابية وإلى تحقيق التقدم المهني نتيجة التخطيط لاستثمارها وإدارتها" (رحمة، ٦٢، ٢٠١٦).

وتقوم هذه النظرية على أن الأفراد يتعلمون ويتدربون ليحصلوا على عمل يتناسب مع مؤهلاتهم وقدراتهم، وتشير إلى القيمة الاقتصادية التي يحققها الموظف لجهة عمله، حيث يتم تحديد هذه القيمة وفقاً لمجموع المهارات والخبرات التي يتمتع بها، مضافاً إليها التدريب الذي خضع له والمؤهلات التعليمية التي حصل عليها، إلى جانب قدرته على لعب دور إيجابي ضمن بيئة العمل.

لقد لفتت نظرية رأس المال البشري النظر إلى "أهمية إكساب العاملين معارف ومهارات إضافية، وأن بناء قدرات الإنسان ورفع كفاءته وتعزيز طاقته وتنمية مهاراته هو الطريق الصحيح لبناء المجتمعات وتتميتها، إلا أن التعليم وحده ليس هو الشرط الكافي لإحداث التغيير، بل من المفترض وجود سياسات استثمار متكاملة تمزج عامل التعليم بالعوامل الأخرى التي قد تؤثر على إنتاجية العامل مثل بيئة العمل، وذلك من أجل تحقيق التكامل بين أهداف التعليم وأهداف التنمية" (الشامسي، ٢٠١٠، ٢٩).

ثانياً: المدخل الإداري (مدارس الإدارة) :

حاولت بعض المدارس الإدارية معالجة المواءمة بين إمكانيات الفرد وعمله، وتأثير بيئة العمل من حيث القدرة على استثمار تلك الإمكانيات والقدرات، ومن أهمها:

١- المدرسة الكلاسيكية: وتتضمن هذه المدرسة نظريات عدة؛ مثل النظرية البيروقراطية، والمبادئ الإدارية، وتهتم بالتخصص وتقسيم العمل، وتنظر إلى الإنسان نظرة اقتصادية بحتة، وتهمل الجوانب الإنسانية تماماً.

٢- المدرسة الإنسانية: تركز هذه المدرسة على ضرورة إشباع الرغبات الإنسانية، وأهمية القيادة والجماعة في تحديد سلوك الأفراد وتحقيق الإنتاجية، وبالغت هذه المدرسة في العناية بالجوانب الإنسانية، لكن بحسب لها أنها ركزت على أهمية استغلال القدرات البشرية وتوظيفها.

٣- المدرسة السلوكية: اهتمت هذه المدرسة بالإنسان وبيئة التنظيم، وركزت على الحوافز المادية والمعنوية والتنظيم الرسمي وغير الرسمي في المنظمة، مع تأييدها للأسلوب الديمقراطي في القيادة، والربط بين الإنتاجية والروح المعنوية للعاملين (النمر وآخرون، ٢٠١١).

ومن خلال المراحل التي مرت بها هذه النظريات، نجد أنها توصلت في النهاية إلى أن العنصر البشري ثروة يجب استثمارها بالشكل الأمثل، وأن استثماره ينبغي أن يترافق مع توفير بيئة العمل التي تكفل له التحفيز على إعطاء أفضل ما لديه، وتجاوز ما يدور في نفسه في كثير من الأحيان، وجانب التحفيز قد يكون مادياً صرفاً، وقد يكون معنوياً يرتبط بإحساس الإنسان بقيمته وجدوى إسهامه ومشاركته في صناعة القرارات المتعلقة بمؤسسته (وديع والصانع، ٢٠٠٤).

لذلك؛ فإن وزارة التعليم مطالبة باستثمار المعلمين حملة درجة الدكتوراه، والاستفادة من مهاراتهم، وتهيئة بيئة داعمة محفزة للعمل، ملبية لاحتياجات المعلمين فيها، من خلال مراجعة أنظمتها وهياكلها، وإجراءاتها، ومنظومة الحوافز التي تتبناها الوزارة؛ ما يرفع لديهم درجة الرضى الوظيفي، والولاء والانتماء إلى تلك المؤسسة، ومن ثم استثمار قدراتهم وإمكاناتهم.

كما أن بيئة العمل تؤثر في أداء العاملين في المؤسسة، وتحدد مدى الاستفادة من معارف العاملين ومهاراتهم وقدراتهم، وتقسم بيئة أي عمل إلى بيئة عامة وخاصة؛ حيث ينظر إلى البيئة العامة على أنها تعني الإطار الذي تعمل فيه جميع المؤسسات، أما البيئة الخاصة؛ فهي البيئة التي تعيش فيها المؤسسة وحدها ولا يشاركها أحد في التأثير بهذه البيئة؛ كالأنظمة الداخلية للمؤسسة، وأسلوب إدارة العمل فيها (السبيعي، ٢٠٠٧).

ويرى حمادات (٢٠٠٨) أن بيئة العمل تتألف من العناصر التالية: مرونة التنظيم، طبيعة الوظيفة، الإنجاز، التنمية الإدارية والتدريب، أنماط السلطة، أسلوب التعامل بين الإدارة والعاملين، أنماط الثواب والعقاب، والأمن الوظيفي. بينما يرى السكارنة (٢٠٠٩) أنها تتألف من الهياكل التنظيمية للمؤسسة، والنمط أو السلوك القيادي لقيادتها، والسياسات والإجراءات التي تنظم العمل الإداري داخلها.

وأهم أبعاد بيئة العمل التي تؤثر في الاستفادة من المعلمين هي:

١- السياسات الإدارية؛ هي: "مجموعة من المبادئ والقواعد العامة التي سبق تحديدها، بحيث توجه سلوك وتصرفات العاملين، وتضبط تفكيرهم، وتسهم في صنع واتخاذ القرارات في التنظيم أو في أحد وحداته" (عواد، ١٩٦، ٢٠١٢).

لذلك؛ كان لا بد أن تراعي السياسات الإدارية إتاحة المجال لإشراك المعلمين في صنع القرار، وتمكينهم؛ ما يخلق مناخاً للثقة في قدرات العاملين وتحفيزهم للإبداع واستخراج أفضل ما لديهم من إمكانيات وقدرات؛ لإحساسه بأنه مشارك في كل النتائج الإيجابية المترتبة على تفوق المنظمة.

كما يجب أن تتيح أنظمة وزارة التعليم وسياساتها لحملة المؤهلات العليا فرص إبداء الرأي والأفكار والاقتراحات، والتي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين طرق العمل وتقليل الصراع ورفع الروح المعنوية، وكذلك تجعل سبل الالتزام بالتنفيذ واجباً مناطاً بهم (حمود، ٢٠٠٢).

إن فتح باب المشاركة للمعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه بما يملكونه من قدرات ومهارات متميزة يسهم في نجاح المؤسسة التربوية وسرعة تحقيق أهدافها، ويرى النمر (١٩٩٩) أن فعالية القرار ترتفع عندما تتحرى الإدارة العناية بتطبيق المشاركة، وذلك بإشراك العاملين من ذوي المهارات العالية في عملية صنع القرار للاستفادة من قدراتهم الفكرية والعقلية.

ويتطلب هذا الأمر وجود سياسات وأنظمة إدارية ملزمة تحقق الاستثمار الأمثل من هؤلاء المعلمين وإشراكهم في صنع القرارات المتعلقة بالعمل، وتوظيفهم في الأماكن الملائمة لمؤهلاتهم مثل الإشراف التربوي، والاستفادة منهم في مجال التخطيط (الاستراتيجي والتشغيلي)، وعملية تطوير المناهج الدراسية وتقويمها، والقضايا التربوية وإيجاد الحلول لها، وإجراء البحوث والدراسات التربوية.

كما يجب إيجاد سياسات إدارية تشجع المعلمين من حملة المؤهلات العليا على ممارسة دور أكثر فعالية في المؤسسة التعليمية، حيث يعد اندماج العاملين وتمكينهم بهذا المعنى أحد أساليب حفز العاملين، فيؤدي إلى رفع الروح المعنوية للعاملين الذين يدركون أهميتهم لدى المنظمة ومدى احترام الإدارة لوجهة نظرهم.

كما أن وجود سياساتٍ إدارية في مجال التعليم العام تتيح المجال لاستثمار مهاراتهم وقدراتهم وتوظيفهم في إحداث التطوير والتحسين في العملية التعليمية، لما لهم من قدرة مؤثرة في إحداث التطوير المنشود من خلال المعارف والمهارات التي اكتسبوها من دراستهم الأكاديمية، ويمكن الاستفادة منهم كما يرى شقورة ومحسن (٢٠١٣)، من خلال:

١- المشاركة في التطوير الاستراتيجي:

ويتضمن إشراكهم في وضع الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية ورسالتها وفلسفتها حول التطور، والجودة، والابتكار، والقيم التي تخص العاملين، واحتياجات المجتمع، والتقنيات المستخدمة.

٢- المشاركة في التطوير الفني:

وهو يرتبط بمدى تطبيق الحاصلين على درجة الدكتوراه للآليات المهنية بمهارة عالية، وبدرجة اتباعهم لأساليب العمل الجيدة والمواكبة للبيئة الخارجية، والنظم الجديدة والإجراءات والهيكل التي لها أثرها المباشر في تنظيم العمل وتحقيق أهداف المؤسسة.

٣- المشاركة في التطوير السلوكي:

يتمثل في درجة تبني الحاصلين على درجة الدكتوراه للسلوكيات الحسنة، حتى يكونوا قدوةً حسنةً للعاملين، ونموذجاً يحتذى ومثالاً حياً للعاملين في أسلوبهم، وممارساتهم للأعمال وتبنيهم للأفكار المؤثرة.

٢- الحوافز: النظام الذي تتبعه الإدارة العليا في تقديم المكافآت والتشجيع للعاملين؛ بهدف تحفيزهم نحو تفعيل أدائهم والوصول إلى أقصى إنتاجية ممكنة، كما تعد أيضاً مجموعة من العوامل والمؤثرات والأدوات والوسائل التي تدفع العاملين إلى الإقبال على سلوك معين؛ رغبةً في الحصول على النتائج الإيجابية المترتبة على هذا السلوك (فيله وعبد المجيد، ٢٠٠٥).

ومن سبل تحسين الاستفادة من المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا رفع مستوى الرضى الوظيفي بإيجاد حوافز مادية تتناسب مع مؤهلاتهم العلمية؛ كمنحهم بدلاً مالياً نظير حصولهم على مؤهلات عليا، أو تخفيض أنصبتهم في التدريس وإعطائهم المجال للقيام بمهام داخل المدارس تسهم في تنمية وتطوير البيئة التعليمية، والعناية بالحوافز المعنوية لما لها من دور في تحقيق المشاركة والتفاعل، وإعطائهم الأولوية في المناصب القيادية إذا توافرت فيهم شروط شغل المنصب القيادي، وكذلك حضور المؤتمرات واللقاءات العلمية، وتنفيذ البرامج التدريبية.

٣- طبيعة الوظيفة: إن التركيز على إنجاز العمل وثيق الارتباط بطبيعة الوظائف التي يشغلونها من قبل المؤسسة، يدفع الأشخاص ذوي المهارات المتميزة إلى الرغبة في إتمام العمل بنجاح، وبذل مجهود متميز، والرغبة في السيطرة على مشكلات العمل، بشرط أن يتناسب التركيز على الإنجاز مع قدراتهم، بل أن يكون به نوعٌ من التحدي لقدراتهم، وأن يزودهم بمعلوماتٍ مستمرة عن مدى تقدمهم في العمل (ماهر، ١٩٩٧).

وحتى يمكن استثمار الموارد البشرية، يجب أن تكون طبيعة الوظيفة سواء في المدرسة أو الإدارة التعليمية متوافقة مع معارف الموفد، أو المبتعث، ومهاراته، وكذلك المؤهل والتخصص العلمي، كما يجب أن تمنحه فرصة تطبيق المعرفة التي اكتسبها في دراسته، وتعطي له المجال لطرح أفكار بناءة تساهم في تطوير العمل، وتحديد المشكلات المهنية، وإعداد دراسات علمية تتعلق بمشاكل العمل، وتمنحه الفرصة لتحقيق النمو المهني والتقدم الوظيفي.

الإيفاد والابتعاث للمعلمين في وزارة التعليم:

هناك ارتباط وثيق بين تنمية رأس المال البشري، الذي يعتمد بشكل رئيس على التعليم، وبين رفع مؤشرات الأداء الاقتصادي على مستوى المؤسسة؛ ومن ثم على مستوى الدولة (Chlivickas, 2014). ويحتل تدريب المعلم وتنمية قدراته التدريسية، والبحثية، وكذلك الإدارية، موقعاً مهماً في تحقيق ذلك (Walker, 2012)، كما أن ذلك سيساهم في تحسين الإنتاجية من الناحية الاقتصادية (Cockerill, 2014). لذلك؛ اهتمت وزارة التعليم برفع المستوى التعليمي للمعلمين من خلال إلحاقهم ببرامج الدراسات العليا؛ بغية الاستفادة من القدرات والخبرات التي اكتسبوها من دراساتهم العليا في تحسين الأداء التعليمي والإداري في قطاع التعليم. وقد أحدثت وزارة التعليم في عام ١٤١٩هـ إدارة عامة للتدريب والابتعاث قبل أن يتم تغييرها إلى المسمى الحالي إدارة الابتعاث والإيفاد الداخلي، وتختص برسم سياسة ابتعاث المعلمين وإيفادهم، بما يتماشى مع حاجة وزارة التعليم؛ بهدف رفع كفاءاتهم وفتح المجال أمامهم للوصول إلى مستوى علمي أفضل وفق ما تقتضيه مصلحة العمل، ووفق شروط عدّة، من أهمها أن تكون الجهة التي يعمل فيها المعلم بحاجة إلى تخصصه؛ فمن المتوقع أن يكون هناك تطابق ومواءمة بين التخصصات التي يحصل عليها المعلم الموفد أو المبتعث، وطبيعة الوظيفة التي سيتقلدها بعد استكمال حصوله على الدرجات العلمية (الماجستير والدكتوراه).

وقد بدأت برامج الإيفاد في عام (١٤٢١هـ)، استناداً إلى لائحة الإيفاد التي أصدرها مجلس الخدمة المدنية بقرار رقم (٦٧٦ / ١)، وتاريخ ١٦/٢/١٤٢١هـ. كان الهدف من اللائحة إلحاق موظفي الجهات الحكومية التابعة لنظام الخدمة المدنية بالجامعات المحلية، وتوزيع مصادر المعرفة في إعداد الموارد البشرية وحصول الموظفين على درجات علمية عالية؛ مثل (الدبلوم، البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه) في مختلف التخصصات بحسب الاحتياج الفعلي للعمل ومهام الوظيفة ومتطلباتها (المطيري، ٢٠١٧).

وتُعدُّ الإدارة العامة للابتعاث والإيفاد الداخلي هي الجهة المعنية بتطبيق لائحة الإيفاد الداخلي وإنجاز العملية المركزية بمراحلها كافة ومتابعتها بالتعاون مع وزارة الخدمة المدنية، إضافة إلى إدارات الابتعاث والإيفاد الداخلي في إدارات التعليم في مناطق المملكة كافة، ويُلاحظ في الجدول (١) عدد الموفدين والمبتعثين المفرغين وفق خطة الإدارة منذ عام ١٤٢٩هـ، حيث يوجد عددٌ كبير من حملة المؤهلات العليا قد أكملوا دراستهم، بناءً على موافقة الوزارة بطرق أخرى مثل الدراسة المسائية، والإجازة الدراسية، ولم يتم تضمينهم في الإحصائية.

جدول (١). عدد الموفدين والمبتعثين وفق خطة الابتعاث والإيفاد الداخلي.

العام	موفد		مبتعث	
	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
١٤٢٩	٢٦٧	٢٠	١٩	٢
١٤٣٠	٢٨٠	٤٠	١٦	٣
١٤٣١	٤٦٤	٣٦	٤٣	٩
١٤٣٢	٣٣١	٤٠	١٥	١
١٤٣٣	٤٦١	١٢٢	٤٩	١٢
١٤٣٤	٦٥٠	٢٤	٢٦	١٤
١٤٣٥	١٤٠٠	١٣٤	١٩	١١
١٤٣٦	١٠٩٢	١٣٧	٨٨	٣٨
١٤٣٧	٢٤٠	٦١	٩	٣
١٤٣٨	٦٠٨	١٧٢	٢١	١٩
١٤٣٩	٥٧٧	٢٥٥	٢٧	٥١
١٤٤٠	٢٢	١٢٨	١١	١٢
المجموع	٦٣٩٢	١١٦٩	٢٤٣	١٧٥

(وزارة التعليم، إدارة الابتعاث والإيفاد الداخلي، ١٤٤١هـ).

وتحدد الإدارة العامة للابتعاث والإيفاد الداخلي بالوزارة في كل عامين دراسيين خطة تنظيمية تحدد فيها أعداد المقاعد المتاحة للمتقدمين من شاغلي الوظائف التعليمية والتخصصات المطلوبة، واشتملت الخطة في عام ١٤٣٨هـ في مرحلة الدكتوراه ٢٠٠ مقعد يحوي ٨ تخصصات للمعلمين والمعلمات، هي: المناهج وطرق التدريس، الإدارة التربوية، أصول التربية، التوجيه والإرشاد، تقنيات التعليم، تعليم الكبار، القياس والتقويم، التربية الخاصة، إضافة إلى تخصص رياض الأطفال للمعلمات (وزارة التعليم، ١٤٣٨).

وفي هذه الخطة، وبالرجوع إلى خطط الابتعاث والإيفاد الداخلي منذ صدور اللوائح المنظمة منذ عام ١٤٢١هـ حتى عام ١٤٤٠هـ، لاحظ الباحث ما يلي:

١- أنها مقصورة على التخصصات التربوية، ولا يعطى المجال لإكمال الدراسة لشاغلي الوظائف التعليمية في سائر التخصصات العلمية والأدبية.

٢- فرصة الابتعاث متاحة للجميع سواء أكانوا معلمين أو قادة مدارس أو مشرفين تربويين، بغض النظر عن مواقعهم الوظيفية التي يشغلونها، ومدى ارتباط التخصص بعمل الموفد أو المبتعث، فهذه التخصصات من المفترض أنها تأتي لسد الاحتياج من العاملين وتزويدهم بالمهارات والمعارف التي تحتاجها الوزارة في بعض الأماكن القيادية والفنية؛ كالقيادة المدرسية والإشراف التربوي، والإدارات والوحدات التي تحتاج إلى تخصصات مثل المناهج وطرق التدريس، وتقنية التعليم، والتوجيه والإرشاد.

٣- عند حصول المعلمين على المؤهل التربوي فإنهم يعودون إلى مزاولة مهامهم؛ معلمين في تدريس المقررات في تخصص البكالوريوس، وهي عادة المواد العلمية؛ مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء، أو المواد الأدبية؛ مثل اللغة

العربية والدراسات الإسلامية، بالرغم من أن اللائحة في المادة الثانية قد أشارت إلى أن إكمال هؤلاء المعلمين لدراساتهم هو "تلبية لحاجة حقيقية لدى الجهة الحكومية تدعو إلى رفع مستوى تأهيل بعض موظفيها إلى الحد الذي يمثل مطلباً أساسياً لتأدية العمل بكفاءة، أو لتأهيلهم لأعمال جديدة تدخل ضمن نشاط الجهة، ويكون ذلك من خلال ما تضعه كل جهة حكومية من خطة للإيفاد، يتم اعتمادها من قبل اللجنة" (وزارة الخدمة المدنية، ١٤٣٨). ونجد أن شروط وضوابط الابتعاث والإيفاد الداخلي التي وضعتها الوزارة قد نصت على "توجيه الموفد أو المبتعث بعد تخرجه للعمل في الجهة المحتاجة والمناسبة للمؤهل الذي حصل عليه" (وزارة التعليم، ١٤٣٨)، وهو ما تؤكد دراسة (المطيري، ٢٠١٧) من عدم وجود رؤية أو إستراتيجية واضحة لتوظيف حملة المؤهلات العليا بعد حصولهم على المؤهل.

٤- غياب جهة مختصة بمتابعة توجيه حملة المؤهلات العليا بعد حصولهم على المؤهل، للاستفادة منهم في أعمال تتناسب مع مؤهلاتهم وتخصصاتهم.

٥- غياب الاستفادة من الرسائل العلمية للموفدين والمبتعثين، وعدم توظيفها توظيفاً أمثل وفق أولويات البحث العلمي في وزارة التعليم.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة، ولاحظ قلة الدراسات التي تناولت موضوع الاستفادة من حملة المؤهلات العليا، وقد تناولها بحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

تناولت دراسة الشامسي (٢٠١٠) واقع الاستفادة من حملة الشهادات العليا في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء المناخ التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وركزت على حملة المؤهلات العليا من موظفي وزارة التربية والتعليم العمانيين في محافظة مسقط خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩، والبالغ عددهم ٣٣٥ معلماً، واستخدمت الاستبانة؛ كأداة للدراسة، وقد تراوحت تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الاستفادة من حملة المؤهلات العليا ما بين العالية والمتوسطة، وقد أوصت الدراسة بتصميم إستراتيجية تركز على الاستفادة من حملة المؤهلات العليا.

وكان التعرف على دور خريجي الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في إطار إدارة التغيير لمدارس وكالة الغوث بغزة هو هدف دراسة محسن، وشقورة (٢٠١٣). وقد استخدم الباحثان، لتحقيق هذه الأغراض المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، بالإضافة إلى المقابلة مع مجموعة من ذوي الاختصاص، لتحديد سبل التطوير. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمة من حملة الشهادات العليا في محافظات غزة، وتوصل الباحثان إلى: أن دور خريجي الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في ضوء إدارة التغيير كانت درجة الاستفادة فيه عالية ضمن الأبعاد الثلاثة: (التغيير الإستراتيجي، والتغيير الفني، والتغيير السلوكي)، وأوصت الدراسة بإشراك الحاصلين على الماجستير والدكتوراه في التغيير والإصلاح المدرسي في مستويات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٧) إلى تحليل واقع الإيفاد الداخلي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المعلمين الموفدين، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من

جميع المستفيدين من الإيفاد الداخلي من شاغلي الوظائف التعليمية، وعددهم (١٤٤٦) موظفاً وموظفة، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة منهم، عددها (١٥٠) موظفاً وموظفة واستخدمت الاستبانة؛ كأداة للدراسة.

وخلصت الدراسة إلى عدم وجود إستراتيجية واضحة لتوظيف المؤهلين المستفيدين من الإيفاد، وعدم وجود آلية محددة لإعادة توجيه الموظف بعد انتهاء فترة الإيفاد. وقد أوصت بتوجيه المتميزين العائدين من الإيفاد إلى أعمال تتناسب مع مؤهلاتهم الجديدة، وربط التخطيط للإيفاد الداخلي بسياسات الإحلال والاستقطاب الوظيفي.

وفي إطار متسق قدمت دراسة رحمة (٢٠١٦) تصوراً مقترحاً للاستفادة من حملة الماجستير والدكتوراه في الإدارة التعليمية ومؤسساتها التربوية المصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية من حملة الماجستير والدكتوراه، بلغ عددهم ١٢٨ معلماً، واعتمدت الدراسة على المقابلة والاستبيان، وقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها: تركُّز حملة المؤهلات العليا في المدارس بنسبةٍ أكبر من الإدارات التعليمية، وغياب آليات المشاركة في وضع السياسات التربوية والتعليمية بشكلٍ مؤسسيٍّ، ومحدودية الاستفادة من نتائج دراسات الماجستير والدكتوراه، وقد أوصت الدراسة بوضع خطة لإدارة الكفاءات البشرية من حملة الماجستير والدكتوراه.

وفي هذا السياق حاولت دراسة آل فرحان (٢٠١٦) وضع تصورٍ مقترحٍ حول طرق الاستفادة من هؤلاء المؤهلين على مستوى وزارة التعليم وإداراتها المختلفة في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة ٨٥ فرداً من المعلمين الحاصلين على الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس.

وقد توصلت الدراسة إلى أنه لم يتم الاستفادة من حملة المؤهلات العليا في مجالات الدراسة الثلاثة؛ وهي: تطوير المناهج، والتدريب والتطوير، والبحث العلمي. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة منهم في إجراء البحوث الميدانية للمشكلات والظواهر التربوية، وتقييم أداء المنظومة التعليمية.

وتشير دراسة آلن (Allen, 2018) التي أجريت على نظام التعليم في ولاية أيوا Iwa الأمريكية، إلى أن وضع نظام تحفيزيٍّ ماديٍّ، وكذلك وضع معايير تسمح بالاستفادة من حملة الشهادات بعد الجامعية للعمل في مجال القيادة والوظائف الإشرافية التعليمية في ولاية أيوا، أدى إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية في مدارس الولاية، وأسهم بشكلٍ كبيرٍ في تحقيق الكفاءة الإدارية لقطاع التعليم الخاص فيها، وقد تضمن هذا النظام عناصر عدة، من أهمها تشجيع المعلمين على تحسين مؤهلاتهم العلمية، ثم الاستفادة منهم في شغل الوظائف القيادية في المدارس والوحدات التعليمية والإدارية التي تنتمي إلى قطاع التعليم داخل الولاية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- الدراسة الحالية تتفق مع بعض من الدراسات السابقة في هدف الدراسة المتمثل في معرفة درجة الاستفادة من حملة المؤهلات العليا؛ مثل دراسة رحمة (٢٠١٦)، والشامسي (٢٠١٠)، كما تتفق مع بعض الدراسات السابقة في منهج الدراسة، والاستبانة أداة للدراسة؛ كدراسة رحمة (٢٠١٦)، والشامسي (٢٠١٠)، ومحسن وقشورة (٢٠١٣).

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة؛ حيث طبقت على المعلمين حملة درجة الدكتوراه في المؤهلات التربوية، وكذلك مكان التطبيق؛ إذ طبقت على وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوقوف على أبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ ومن ثم البدء من حيث م انتهت إليه تلك الدراسات، إضافة إلى بلورة مشكلة الدراسة، وإثراء الخلفية النظرية، واختيار المنهج الملائم، وتوجيه الدراسة إلى كثير من المراجع والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.
- تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها قد تكون من الدراسات القليلة التي تقوم بدراسة درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي في التعليم العام، ومن ثم تقديم مقترحات لتحسين الاستفادة.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** لتحقيق أهداف البحث؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، للتعرف على درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي، ومقترحات تحسين درجة الاستفادة.
- **مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين حصلوا على درجة الدكتوراه عن طريق الإيفاد الداخلي أو الابتعاث الخارجي، وما زالوا على رأس العمل وعددهم (١٠٢١)، وقد تم اختيار عينة عشوائية ممثلة بلغ عددها (٣٤٠) بنسبة (٣٠٪) من مجتمع الدراسة، وقد بلغت الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٣٠٨)، والجدول التالي يوضح وصف أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية:

جدول (٢). يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للخصائص الشخصية والوظيفية.

النسبة	التكرار		
٦٤,٩	٢٠٠	ذكر	الجنس
٣٥,١	١٠٨	أنثى	
٪١٠٠	٣٠٨	المجموع	
٨,٣٢	١٠١	معلم	الوظيفة
٢٤	٧٤	قائد مدرسة	
٤,٣٦	١١٢	مشرف تربوي	
٨,٦	٢١	مدير (إشراف تربوي، مكتب تعليم، إدارة تعليم، مدير عام)	
٪١٠٠	٣٠٨	المجموع	

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١) يتبين ما يلي:

- في ما يتعلق بمتغير الجنس: يتبين أن (٦٤,٩ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم (ذكور)، في حين وجد أن (٣٥,١ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة هنّ (إناث).

- في ما يتعلق بمتغير الوظيفة: اتضح أن ثلث عينة الدراسة تقريباً يعملون في المدارس لتدريس المواد الدراسية؛ حيث بلغت نسبتهم (٣٢,٨٪) من إجمالي عينة الدراسة، كما وجد أن (٢٤٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون (قادة مدارس)، في حين وجد أن (٣٦,٤٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون في الإشراف التربوي، وأخيراً وجد أن نسبة أفراد عينة الدراسة من يشغل وظيفة (مدير إشراف، مكتب تعليم، إدارة تعليم، مدير عام)، بلغت (٦,٨).

- أداة الدراسة:

تمشياً مع ظروف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها، استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، وقد استفاد الباحث من بعض الدراسات؛ كدراسة الشامسي (٢٠١٠).

وتكوّن الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين؛ هما:

أ/ الجزء الأول: يشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة، التي تمثلت في (الجنس، الوظيفة).

ب/ الجزء الثاني: اشتمل على محورين رئيسيين؛ هما:

١. المحور الأول: درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه، اشتمل على (٢٦) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد؛ هي:

- البعد الأول: السياسات الإدارية، يتضمن (١٢) عبارة.

- البعد الثاني: الحوافز، يتضمن (٦) عبارات.

- البعد الثالث: طبيعة العمل، يتضمن (٨) عبارات.

٢. المحور الثاني: مقترحات للاستفادة من المعلمين حملة المؤهلات العليا في التعليم العام، اشتمل على (١٦) عبارة.

راعى الباحث في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان، وكانت درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يُقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ولغرض المعالجة فقد أعطى الباحث لكل استجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي: (كبيرة جداً)، ٥ درجات، (كبيرة) ٤ درجات، (متوسطة) ٣ درجات، (قليلة) درجتان، (قليلة جداً) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين؛ هما:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity):

للتعرّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكّمين في الجامعات، والخبراء في وزارة التعليم، للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور أو حذفها؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم توصل الباحث إلى الاستبانة بصورتها النهائية.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالمحور عمومًا، وذلك على النحو التالي:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي.

جدول (٣). معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
البعد الأول: السياسات الإدارية		البعد الثاني: الحوافز	
١	٠,٦٩	١	٠,٦٦
٢	٠,٨٥	٢	٠,٨٤
٣	٠,٨٤	٣	٠,٨٢
٤	٠,٨٦	٤	٠,٨٩
٥	٠,٨٧	٥	٠,٨٧
٦	٠,٨٣	٦	٠,٨٤
٧	٠,٨٧	البعد الثالث: طبيعة العمل	
٨	٠,٨٦	١	٠,٧٦
٩	٠,٩٠	٢	٠,٨٢
١٠	٠,٨٦	٣	٠,٩١
١١	٠,٨٩	٤	٠,٩١
١٢	٠,٨٢	٥	٠,٨٦
-	-	٦	٠,٨٨
-	-	٧	٠,٩٠
-	-	٨	٠,٨٦

♦♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل. ♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٣) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق فقرات المحور الأول وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

جدول (٤). معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور.

م	أبعاد المحور الأول	معامل الارتباط
١	السياسات الإدارية	٠,٩٣
٢	الحوافز	٠,٩٢
٣	طبيعة العمل	٠,٩٢

♦♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل. ♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٤) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق أبعاد المحور الأول وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

صدق الأنساق الداخلي للمحور الثاني: مقترحات تحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه.

جدول (٥). معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	♦♦٠,٩٦	٩	♦♦٠,٩٦
٢	♦♦٠,٩٢	١٠	♦♦٠,٩٧
٣	♦♦٠,٩٧	١١	♦♦٠,٩٨
٤	♦♦٠,٩٥	١٢	♦♦٠,٩٦
٥	♦♦٠,٩٦	١٣	♦♦٠,٩٨
٦	♦♦٠,٩٧	١٤	♦♦٠,٩٧٠
٧	♦♦٠,٩٨	١٥	♦♦٠,٩٢
٨	♦♦٠,٩٧	١٦	♦♦٠,٩٥

♦♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل. ♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (٥) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قيم موجبة، وهذا يُشير إلى صدق فقرات المحور الثاني وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة (Reliability): استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٦). "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة".

معايير الدراسة	معايير الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	السياسات الإدارية	١٢	٠,٩٦
البعد الثاني	الحوافز	٦	٠,٩٠
البعد الثالث	طبيعة العمل	٨	٠,٩٥
المحور الأول	درجة الاستفادة	٢٦	٠,٩٨
المحور الثاني	المقترحات	١٦	٠,٩٩
الثبات العام لأداة الدراسة		٤٢	٠,٩٦

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٦) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠,٩٨)، بينما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول ما بين (٠,٩٠) و(٠,٩٦)

بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٩٩)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٩٦)، وجميعها قيم مرتفعة، تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية :

تبني الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة، مستخدماً مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، كما تم استخدام اختبار تي تست (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، واستخدام اختبار شيفيه، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS). ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل، قام الباحث بمراجعتها؛ تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (كبيرة جداً) = ٥، (كبيرة) = ٤، (متوسطة) = ٣، (قليلة) = ٢، (قليلة جداً) = ١، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $٥ \div (١ - ٥) = ٠,٨٠$ لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٧). درجة الموافقة ومدى الموافقة.

الوصف	مدى المتوسطات
قليلة جداً	١-١,٨٠
قليلة	١,٨١-٢,٦٠
متوسطة	٢,٦١-٣,٤٠
كبيرة	٣,٤١-٤,٢٠
كبيرة جداً	٤,٢١-٥,٠٠

ثانياً: تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على الآتي:

ما درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي بالتعليم العام من وجهة النظر لديهم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المحور الأول، وهي: (السياسات الإدارية، الحوافز، طبيعة العمل). وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٨). درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي.

أبعاد المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
السياسات الإدارية	١,٥٦	٠,٧٣	٣	قليلة جداً
الحوافز	١,٦٠	٠,٧٢	٢	قليلة جداً
طبيعة العمل	١,٧٧	٠,٨١	١	قليلة جداً
الدرجة الكلية للمحور	١,٦٤	٠,٧٠		قليلة جداً

تكشفُ المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في ضوء بيئة العمل التربوي قليل جداً، وذلك بمتوسط حسابي (١,٦٤) من (٥)، حيث جاء بُعد طبيعة العمل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٧٧ من ٥)، يليه بُعد الحوافز بمتوسط حسابي (١,٦٠ من ٥)، بينما جاء بعد السياسات الإدارية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٥٦ من ٥)، وجميعها تقع ضمن فئة قليلة جداً، مما يدل على إجماع أفراد عينة الدراسة على ضعف الاستفادة منهم، أي أن حملة الدكتوراه يرون أن السياسات الإدارية، والحوافز، وطبيعة العمل لا تشجع على الاستفادة من المؤهلات التي حصلوا عليها، ويرى الباحث أنها نتيجة طبيعية في ظل عدم وجود أي سياسات إدارية تسهم في الاستفادة من مؤهلاتهم، أو حوافز مادية ترغّبهم في العمل ضمن وظائفهم الحالية، مما يجعلهم يتسربون من مجال التعليم العام والبحث عن أية فرصة للانتقال إلى الجامعات، وهو ما أقرت به وزارة التعليم، إذ أجرت دراسة على المتقدمين على طلب التعيين بالجامعات، وتوصلت إلى أن ٩٥٪ من المتقدمين على الجامعات هم من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في التخصصات التربوية (وزارة التعليم، ٢٠١٧) فضلاً عما يشكله من هدر اقتصادي بحساب تكلفة تفرغ المعلم لإكمال دراساته العليا، ومن ثم يعود بدون توظيفه في المجال الأمثل للاستفادة من المعارف والمهارات التي تم إيفاده لأجلها. لذلك يلاحظ أن المعلم في حال حصوله على درجة الدكتوراه لا يجد المجال في مدرسته لممارسة ما اكتسبه في دراساته العليا لمبررات عدة؛ من أهمها: عدم وجود مجال لمزاولة التخصص التربوي داخل المدرسة؛ فالسياسات والأنظمة الإدارية التي تركز الصلاحيات في الإدارة العليا لا تعطي الفرصة لتطبيق المعرفة التي اكتسبها في دراسته، كما لا توجد أنظمة ملزمة للجميع تتيح المجال لمشاركة المعلمين المؤهلين في التخطيط والتدريب والبحث العلمي على مستوى الإدارة التعليمية، كما أن هناك قناعة لدى بعض المعلمين بأن حصوله على مؤهل أعلى يتيح له المجال للحصول على وظيفة قيادية؛ ما يولد لديه الإحباط الوظيفي، ويجعله يبحث عن فرصة الانتقال إلى الجامعات للعمل في كليات التربية حيث يحظى بامتيازات مادية تفوق ما يتقاضاه من عمله كمعلم في مجال التعليم العام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود إستراتيجية واضحة لتوظيف مؤهلات المستفيدين من الإيفاد. ومع دراسة رحمة (٢٠١٦) التي أشارت إلى تركّز حملة المؤهلات العليا في المدارس بنسبة أكبر في الإدارات التعليمية، وهو ما يعني ضعف مستوى الاستفادة منهم نتيجة غياب الوظائف التي تتناسب

مع طبيعة عملهم، وضعف السياسات الإدارية والحوافز. وتتفق مع نتائج دراسة آل فرحان (٢٠١٦)، حيث يرى معظم أفراد العينة عدم الاستفادة من حملة الماجستير والدكتوراه في جميع المجالات التي شملتها الدراسة وهي مجال تطوير المناهج ومجال التدريب ومجال البحث العلمي.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الشامسي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أنه تمت الاستفادة من حملة المؤهلات العليا في طبيعة الوظيفة بدرجة عالية.

وفي ما يلي وصف مفصل للنتائج المتعلقة بهذه الأبعاد:

أولاً: السياسات الإدارية:

جدول (٩). استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد السياسات الإدارية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تمتلك جهة العمل لائحة معلنة للاستفادة من معارف ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه.	١,٤٨	٠,٨٢	١١	قليلة جداً
٢	تقوم جهة العمل بتقديم الدعم اللازم لتحقيق الأدوار المتوقعة من الحاصل على درجة الدكتوراه داخل المؤسسة وخارجها.	١,٥٣	٠,٨٢	٧	قليلة جداً
٣	يمنح الحاصل على درجة الدكتوراه فرصة المشاركة في وضع الأهداف وتحديد سياسة العمل.	١,٤٨	٠,٨٦	١٠	قليلة جداً
٤	يشرك الحاصل على درجة الدكتوراه بشكل مستمر في صنع القرارات المتعلقة بالعمل.	١,٤٨	٠,٨١	٩	قليلة جداً
٥	تراعي جهة العمل الحاصل على درجة الدكتوراه عند توزيع المسؤوليات في العمل.	١,٥٥	٠,٨٦	٥	قليلة جداً
٦	تضع جهة العمل سياسة معلنة لتطوير قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه.	١,٤٠	٠,٧١	١٢	قليلة جداً
٧	تستفيد جهة العمل من قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه في التخطيط. (الاستراتيجي والتشغيلي)	١,٥٣	٠,٨٥	٨	قليلة جداً
٨	تستفيد جهة العمل من قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه في عملية تطوير المناهج الدراسية وتقويمها.	١,٥٥	٠,٨٧	٦	قليلة جداً
٩	تستفيد جهة العمل من قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه في مناقشة القضايا التربوية وإيجاد الحلول لها.	١,٦٥	٠,٩٢	٣	قليلة جداً
١٠	تستفيد جهة العمل من قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه في تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.	١,٧٤	٠,٩٤	١	قليلة جداً
١١	تستفيد جهة العمل من قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.	١,٦٧	٠,٩١	٢	قليلة جداً
١٢	تستفيد جهة العمل من قدرات ومهارات الحاصل على درجة الدكتوراه في إجراء البحوث والدراسات التربوية.	١,٦١	٠,٩٣	٤	قليلة جداً
المتوسط الحسابي العام		١,٥٦	٠,٧٣		قليلة جداً

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٩) يتبين ما يلي:

أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قليلة جداً على بعد السياسات الإدارية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (١,٥٦ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (١ إلى ١,٨٠)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة قليلة جداً.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارة المتعلقة ببعد السياسات الإدارية ما بين (١,٤٠ إلى ١,٧٤)، وجميع هذه المتوسطات تقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي؛ ما يدل على تجانس وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على بعد السياسات الإدارية، ويُفسر ذلك بعدم وجود سياسات إدارية تركّز على

الاستفادة من معارف الحاصلين على درجة الدكتوراه وخبراتهم، من خلال إشراكهم في عملية التخطيط والتطوير والبحث وحل المشكلات التربوية؛ حيث إن المركزية الإدارية تحتم على الإدارات والوحدات القيام بهذه العمليات بدون إشراك المؤهلين في الميدان التربوي، في ظل غياب آلية واضحة توجه المعلم إلى المشاركة في التطوير والتحسين المدرسي من خلال التخطيط والتدريب والبحث العلمي.

ويتطلب هذا الأمر وجود سياسات وأنظمة إدارية ملزمة تحقق الاستثمار الأمثل من هؤلاء المعلمين وإشراكهم في صنع القرارات المتعلقة بالعمل، وتوظيفهم في الأماكن الوظيفية الملائمة لمؤهلاتهم، والاستفادة منهم في مجال التخطيط، وعملية تطوير المناهج الدراسية وتقويمها، والقضايا التربوية وإيجاد الحلول لها، وإجراء البحوث والدراسات التربوية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة رحمة (٢٠١٦) التي أشارت إلى غياب آليات المشاركة في وضع السياسات التربوية والتعليمية بشكل مؤسسي، ومع نتائج دراسة آل فرحان (٢٠١٦)، حيث يرى معظم أفراد العينة عدم الاستفادة من حملة الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير المناهج والتدريب والبحث العلمي.

ثانياً: الحوافز:

جدول (١٠). استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الحوافز.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	يحظى الحاصل على درجة الدكتوراه بحوافز مادية تتناسب مع مؤهلاته العلمية.	١,٤٩	٠,٨٣	٥	قليلة جداً
٢	يحظى الحاصل على درجة الدكتوراه بحوافز معنوية تساهم في تحقيق الرضى الوظيفي.	١,٤٣	٠,٧٦	٦	قليلة جداً
٣	تعطى الأولوية للحاصل على درجة الدكتوراه في التكاليف القيادية.	١,٧٣	٠,٩٤	١	قليلة جداً
٤	تعطى الفرصة للحاصل على درجة الدكتوراه في إدارة اللقاءات والندوات التعليمية.	١,٦٧	٠,٩٢	٣	قليلة جداً
٥	تعطى الأولوية للحاصل على درجة الدكتوراه في تنفيذ البرامج التدريبية.	١,٧٠	٠,٩٢	٢	قليلة جداً
٦	يتم إتاحة المجال للحاصل على درجة الدكتوراه لحضور المؤتمرات واللقاءات العلمية.	١,٥٥	٠,٩٠	٤	قليلة جداً
المتوسط الحسابي العام		١,٦٠	٠,٧٢	قليلة جداً	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١٠) ما يلي:

أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قليلة جداً على بعد الحوافز؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (١,٦٠ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي، التي تتراوح ما بين (١ إلى ١,٨٠)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة قليلة جداً. وهذه النتيجة تدل على تجانس وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على بعد الحوافز.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارة المتعلقة ببُعد الحوافز ما بين (١,٤٣ إلى ١,٧٣)، وجميع هذه المتوسطات تقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي؛ ما يدل على تجانس وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على بُعد الحوافز، وقد يفسر ذلك بأن حملة درجة الدكتوراه يتوقعون التقدير المادي والمعنوي نتيجة الجهد المبذول في إكمال دراساتهم العليا؛ حيث يتطلب ذلك تحفيزاً من وزارة التعليم نظير الوقت الذي أمضوه في الدراسة والمعارف والمهارات التي اكتسبوها، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود أي حافز مادي لحملة الدكتوراه، وغياب سَلَم وظيفي لهم، فيبقون على المستوى السادس الذي حصلوا عليه بعد نيلهم مؤهل الماجستير في ظل غياب أية مزايا أخرى يتمتع بها حامل الدكتوراه؛ كتخفيض النصاب الوظيفي أو إعطائه الأولوية في بعض الوظائف القيادية. لذلك ينبغي مراجعة منظومة الحوافز التي تتبناها الوزارة؛ ما يرفع لدى الحاصلين على الدكتوراه درجة الرضى الوظيفي، والولاء والانتماء، ومن ثم استثمار قدراتهم وإمكاناتهم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشامسي (٢٠١٠) التي أشارت إلى غياب الحوافز المادية والمعنوية لدى حملة المؤهلات العليا بسبب المركزية المالية.

ثالثاً: طبيعة العمل:

جدول (١١). استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد طبيعة العمل.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تناسب طبيعة عمل الحاصل على درجة الدكتوراه مع مؤهلاته وتخصصاته العلمية	١,٨٧	١,٠٠	١	قليلة
٢	تمنح الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه الفرصة لتطبيق المعرفة التي اكتسبها في دراسته.	١,٨١	٠,٩١	٢	قليلة
٣	تعطي الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه المجال في طرح أفكار ببناء تتعلق بالعمل.	١,٧٧	٠,٩٣	٥	قليلة جداً
٤	تسهم الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه في تحديد المشكلات المهنية.	١,٧٤	٠,٩٤	٦	قليلة جداً
٥	تعطي الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه المجال لإعداد دراسات علمية تتعلق بمشاكل العمل.	١,٦٩	٠,٩١	٨	قليلة جداً
٦	تمنح الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه الفرصة في تنظيم العمل وإدارته بطريقة علمية.	١,٧١	٠,٩١	٧	قليلة جداً
٧	تمنح الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه المجال لإبداء الرأي حول تطوير العمل.	١,٧٩	٠,٩٨	٣	قليلة جداً
٨	تمنح الوظيفة الحالية للحاصل على درجة الدكتوراه الفرصة في النمو المهني والتقدم الوظيفي.	١,٧٩	٠,٩٩	٤	قليلة جداً
المتوسط الحسابي العام		١,٧٧	٠,٨٢	قليلة جداً	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (١١) ما يلي:

أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قليلة جداً على بُعد طبيعة العمل؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (١,٧٧ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (١ إلى ١,٨٠)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة قليلة جداً. وهذه النتيجة تدل على تجانس وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتعلقة ببُعد طبيعة العمل ما بين (١,٦٩ إلى ١,٨٧)، وجميع هذه المتوسطات تقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي، وقد يُفسّر ذلك أن الحاصلون على درجة الدكتوراه لا تساعدهم طبيعة الوظائف التي يشغلونها على تطبيقه المعارف والمهارات التي اكتسبوها؛ في ظل غياب السياسات الإدارية التي تسمح بإشراك حملة الدكتوراه في مجالات التخطيط والتطوير والتدريب والبحث العلمي، ويلاحظ أن (٣٢,٨) من أفراد عينة الدراسة يعملون معلمين في تدريس مقرّرات دراسية لا تتناسب طبيعتها مع ما اكتسبوه من معارف ومهارات في التخصصات التربوية التي تم إيفادهم لإكمال الدراسة فيها، وهو ما يتطلب إعادة النظر في إيفاد المعلمين أو ابتعاثهم في التخصصات التربوية، إذ يلاحظ أن العرض لا يتوافق مع الطلب على هذه التخصصات، كما أن طبيعة عمل المعلم في الميدان التربوي تُقصر على مزاولة مهامه داخل المدرسة وفي مجالات ضيقة لا تتجاوز مجلس المعلمين أو اللجان الداخلية بالمدرسة، ولا تخوّل له طبيعة عمله المشاركة بمعارفه ومهاراته المكتسبة في العمليات الإدارية والفنية على مستوى الإدارة التعليمية.

كما أن نتيجة هذه الدراسة تبين ضرورة مراجعة برامج الدراسات العليا ومدى مناسبة ما تقدّمه من معارف ومهارات لاحتياجات وزارة التعليم في تطوير وتأهيل شاغلي الوظائف التعليمية فيها، كما يلاحظ أن هناك عددًا كبيرًا من حملة المؤهلات العليا في التخصصات التربوية أكملوا دراستهم عن طريق الدراسة المسائية أو الإجازة الدراسية، وهو ما يتطلب مراجعة الحاجة إلى هذه التخصصات في ظل الفائض الكبير فيها، وضرورة توجيه الإيفاد والابتعاث إلى تخصصات جديدة لرفع مستوى المعلمين في تخصصاتهم العملية التي يحملون فيها المؤهل الجامعي بإكسابهم ما يستجد من معارف واتجاهات جديدة في مجال التخصص.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة رحمة (٢٠١٦) التي أشارت إلى محدودية الاستفادة من معارف حملة المؤهلات العليا بسبب اختلاف طبيعة المعارف والمهارات التي درسوها عن طبيعة معارف الوظائف التي يعملون فيها ومهاراتها. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الشامسي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مجال الاستفادة في طبيعة الوظيفة كانت عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصّ على الآتي:

ما مقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي. وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٢). استجابات أفراد عينة الدراسة على مقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	وضع آلية واضحة للاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في التعليم العام بعد نيله المؤهل العلمي.	٣,٦٣	١,٦٢	١	كبيرة
٢	ربط خطط التأهيل للمعلمين بوجود حاجة مستقبلية إلى مؤهلاتهم العلمية.	٣,٤٧	١,٥٥	١٥	كبيرة
٣	إعطاء المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه مسؤوليات تتناسب مع مؤهلاته العلمية.	٣,٥٦	١,٦٥	٨	كبيرة
٤	إحداث سَلَم وظيفي لحملة الدكتوراه من المعلمين.	٣,٥٨	١,٦٠	٥	كبيرة
٥	إيجاد حوافز مادية للمعلم الحاصل على درجة الدكتوراه تتناسب مع مؤهلاته العلمية.	٣,٦٣	١,٧٠	٢	كبيرة
٦	إيجاد حوافز معنوية للمعلم الحاصل على درجة الدكتوراه تتناسب مع مؤهلاته العلمية.	٣,٦٠	١,٧٢	٤	كبيرة
٧	توفير مناخ تنظيمي يساهم في تمكين المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه من المبادرة والإبداع في العمل التربوي.	٣,٥٨	١,٦٩	٦	كبيرة
٨	الاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في إجراء البحوث العلمية للمشكلات التربوية.	٣,٦٠	١,٦٦	٣	كبيرة
٩	الاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في مجال التدريب التربوي.	٣,٥٣	١,٧٣	١١	كبيرة
١٠	الاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في تصميم المناهج والمقررات الدراسية وبنائها.	٣,٥٠	١,٦٢	١٤	كبيرة
١١	إشراك المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في مشاريع تطوير التعليم وبرامجه على مستوى الوزارة.	٣,٥١	١,٦٧	١٣	كبيرة
١٢	الاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في الأعمال القيادية المدرسية والإشرافية.	٣,٥٤	١,٦٤	١٠	كبيرة
١٣	الاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في أقسام ووحدات التطوير والدراسات التربوية.	٣,٥٦	١,٦٨	٩	كبيرة
١٤	وضع آلية للاستفادة من حملة الدكتوراه في التعاون مع كليات التربية في الجامعات السعودية.	٣,٥٢	١,٧٤	١٢	كبيرة
١٥	تشجيع المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه على التدريس بمزايا خاصة.	٣,٥٧	١,٦٣	٧	كبيرة
١٦	ابتعاث المعلمين لإكمال دراساتهم العليا في التخصصات غير التربوية.	٣,٤٣	١,٧٥	١٦	كبيرة
المتوسط الحسابي العام للمحور		٣,٥٥	١,٦٠	كبيرة	

♦ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٢) يتبين ما يلي:

أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على مقترحات أفراد الدراسة لتحسين درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٥٥ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة.

فقد جاء في المرتبة الأولى المقترح (١)، وهو (وضع آلية واضحة للاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في التعليم العام بعد حصوله على المؤهل العلمي) بمتوسط حسابي (٣,٦٣ من ٥) والانحراف المعياري (١,٦٢)، وقد يفسر ذلك أن أفراد عينة الدراسة بعد حصولهم على المؤهل التربوي يعودون إلى إداراتهم التعليمية، ويتم توجيههم إلى تدريس تخصصاتهم في البكالوريوس في ظل عدم وجود متابعة من الوزارة لمدى الاستفادة من مؤهلاتهم التربوية، وقد لاحظ الباحث غياب جهة معنية تعنى بالاستفادة من حملة المؤهلات العليا بعد إيفادهم، مما يبرهن على عدم وجود آلية معلنة للاستفادة منهم. وجاء في المرتبة الثانية المقترح (٥)، وهو (إيجاد حوافز مادية للمعلم الحاصل على درجة الدكتوراه تتناسب مع مؤهلاته العلمية) بمتوسط حسابي (٣,٦٣ من ٥)، والانحراف المعياري (١,٦٩)، وقد يفسر ذلك أن الحافز المادي يُقصر على حملة الماجستير وهو التعيين على المستوى السادس، في ظل عدم وجود حوافز لحملة الدكتوراه بعد حصولهم على المؤهل التربوي.

ثم المقترح (٨)، وهو (الاستفادة من المعلم الحاصل على درجة الدكتوراه في إجراء البحوث العلمية للمشكلات التربوية)، بمتوسط حسابي (٣,٦٠ من ٥) والانحراف المعياري (١,٦٦)، وقد يفسر ذلك قلة الدراسات البحثية في مجال التعليم العام، وعدم الاستفادة من حملة الدكتوراه في إجراء الدراسات العلمية التي تتعلق بمشاكل الوزارة التربوية؛ كما يلاحظ أن اختيار المواضيع الخاصة برسالة الدكتوراه يتم من قبل الدارس وجامعته بمعزل عن الجهة الموفدة أو المبتعثة، التي هي وزارة التعليم، بالرغم من أنه يوجد لديها أولويات بحثية يفترض الاستفادة من الموفدين والمبتعثين في دراستها .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آلن (Allen, 2018)، التي أوصت بوضع نظام تحفيزي مادي، وكذلك وضع معايير تسمح بالاستفادة من حملة الشهادات بعد الجامعية للعمل في مجال القيادة والوظائف الإشرافية التعليمية بولاية أيوا.

كما تتفق مع دراسة رحمة (٢٠١٦) التي أوصت بوضع خطة لإدارة الكفاءات البشرية، وتوفير احتياجاتها المادية والمعنوية، والاستفادة منهم في تطوير العملية التعليمية.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة محسن، وشقورة (٢٠١٣)، والتي أوصت بضرورة إشراك الحاصلين على الماجستير والدكتوراه في التغيير والإصلاح المدرسي في المستويات المختلفة المتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

• النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في التعليم العام، ومقترحات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير (الجنس، الوظيفة)؟
أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف الجنس، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣). اختبار (ت) لتوضيح الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير الجنس.

محاور وأبعاد الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	ذكر	٢٠٠	١,٦٤	٠,٧٨٥	٢,٩٣٤	٣٠٦	دالة ❖
	أنثى	١٠٨	١,٣٩	٠,٥٧١			
الحوافز	ذكر	٢٠٠	١,٦٦	٠,٧٧٢	١,٩٩٤	٣٠٦	دالة ❖
	أنثى	١٠٨	١,٤٨	٠,٦٠٨			
طبيعة العمل	ذكر	٢٠٠	١,٨٨	٠,٨٧٤	٣,٠٩٧	٣٠٦	دالة ❖
	أنثى	١٠٨	١,٥٨	٠,٦٦١			
درجة الاستفادة	ذكر	٢٠٠	١,٧٣	٠,٧٥٠	٢,٩٢٠	٣٠٦	دالة ❖
	أنثى	١٠٨	١,٤٨	٠,٥٦٠			
المقترحات	ذكر	٢٠٠	٣,٥٧	١,٥٧١	٠,٣٣١	٣٠٦	غير دالة
	أنثى	١٠٨	٣,٥١	١,٦٤٩			

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٣) يتبين:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي بأبعاده (السياسات الإدارية، الحوافز، طبيعة العمل)، باختلاف متغير الجنس، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق، يتبين أن الفروق لصالح الذكور، وقد يعود ذلك إلى أن معظم أفراد العينة من الذكور. بينما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقترحات الاستفادة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في التعليم العام باختلاف متغير الجنس.

ثانيًا: الفروق باختلاف الوظيفة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الوظيفة، استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥). نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الوظيفة.

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	بين المجموعات	١٥,٥٥٥	٤	٣,٨٨٩	٨,٠٤٤	دالة ♦ ٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٦,٤٨٥	٣٠٣	٠,٤٨٣		
	المجموع	١٦٢,٠٤١	٣٠٧			
الحوافز	بين المجموعات	٩,٣٣٠	٤	٢,٣٣٣	٤,٦٨١	دالة ♦ ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٠,٩٨٣	٣٠٣	٠,٤٩٨		
	المجموع	١٦٠,٣١٣	٣٠٧			
طبيعة العمل	بين المجموعات	١١,٩٧٧	٤	٢,٩٩٤	٤,٧٠٠	دالة ♦ ٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٣,٠٤٢	٣٠٣	٠,٦٣٧		
	المجموع	٢٠٥,٠١٩	٣٠٧			
درجة الاستفادة	بين المجموعات	١٢,٠٤٢	٤	٣,٠١١	٦,٦٤٣	دالة ♦ ٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٣٧,٣٠٧	٣٠٣	٠,٤٥٣		
	المجموع	١٤٩,٣٤٩	٣٠٧			
المقترحات	بين المجموعات	٢٦,٩١٢	٤	٦,٧٢٨	٢,٦٩٩	دالة ♦ ٠,٠٣١
	داخل المجموعات	٧٥٥,٣٥٤	٣٠٣	٢,٤٩٣		
	المجموع	٧٨٢,٢٦٦	٣٠٧			

♦ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١٥) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة وأبعادها عن درجة الاستفادة من المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي بأبعاده (السياسات الإدارية، الحوافز، طبيعة العمل)، ومقترحات

للاستفادة منهم في التعليم العام، باختلاف الوظيفة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات موقع العمل نحو الاتجاه حول هذه المحاور والأبعاد؛ استخدم الباحث اختبار "شيفيه"، وجاءت الفروق لصالح من يشغل منصب (مدير إشراف، مكتب تعليم، إدارة تعليم، مدير عام)، وقد يعود ذلك إلى أن السياسات الإدارية وطبيعة الوظيفة والحوافز لشاغل هذه الوظيفة لا تتفق مع طبيعة المؤهلات التي يحملها، وهو ما يتطلب إعادة النظر في مناسبة برامج الدراسات العليا التربوية لاحتياجات شاغلي الوظائف التعليمية.

رابعاً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

- ١- في مجال السياسات الإدارية:
 - وضع لائحة معلنة للاستفادة من معارف الحاصلين على درجة الدكتوراه ومهاراتهم.
 - إشراك حملة درجة الدكتوراه بشكل مستمر في صنع القرارات المتعلقة بالعمل.
 - الاستفادة من قدرات ومهارات حملة درجة الدكتوراه في التخطيط، والمناهج الدراسية، وحل المشكلات التربوية، وتصميم البرامج التدريبية، وتحسين العملية التعليمية وتطويرها، وإجراء البحوث والدراسات التربوية.
- ٢- في مجال الحوافز:
 - إحداث سُلّم وظيفي لحملة الدكتوراه من المعلمين.
 - إعطاء الحاصلين على درجة الدكتوراه حوافز مادية ومعنوية تتناسب مع مؤهلاتهم العلمية.
 - إعطاء الأولوية لحملة درجة الدكتوراه في التكاليفات القيادية وحضور المؤتمرات واللقاءات وتنفيذ الدورات التدريبية.
 - تشجيع الحاصلين على درجة الدكتوراه على التدريس بمزايا خاصة تتمثل في تخفيف النصاب التدريسي.
- ٣- في مجال طبيعة الوظيفة:
 - ابتعاث حملة المؤهلات العليا في تخصصات تتوافق مع طبيعة الوظائف التي يحتاجها العمل.
 - إيجاد آلية لتطبيق المعرفة التي اكتسبها الحاصلين على درجة الدكتوراه في دراستهم.
 - إعادة النظر في الوصف الوظيفي للوظائف وجعلها متناسبة مع قدرات ومهارات شاغليها.
- ٤- ربط خطط التأهيل للمعلمين بوجود حاجة مستقبلية لمؤهلاتهم العلمية.
- ٥- فتح المجال للمعلمين لإكمال دراساتهم العليا في التخصصات العلمية؛ مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء؛ لرفع مستوى المعلمين، وتزويدهم بالاتجاهات الجديدة في مجال هذه التخصصات في ظل كثرة المتخصصين في المجالات التربوية.
- ٦- توعية القيادات بأهمية تمكين العاملين من الحاصلين على درجة الدكتوراه للاستفادة من معارفهم ومهاراتهم.

- ٧- توعية المعلمين بأن حصولهم على المؤهل الهدف منه توظيف ما تعلمه من معارف ومهارات في المدرسة؛ باعتبارها الوحدة الأهم في الميدان التربوي، والتي تنطلق منها عمليات التطوير والتحسين.
- ٨- إنشاء وحدة تتبع الإدارة العامة للابتناع والإيفاء الداخلي تُعنى بمتابعة حملة المؤهلات العليا بعد حصولهم على المؤهل العلمي، وإعداد التقارير والدراسات اللازمة للاستفادة منهم على مستوى الوزارة وقطاعاتها المختلفة.

مقترحات لدراساتٍ مستقبلية:

- إجراء دراسةٍ عن معوقات الاستفادة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في وزارة التعليم في ضوء بيئة العمل التربوي.
- الأدوار المتوقعة للحاصلين على درجة الدكتوراه في تطوير العملية التعليمية.
- مدى مناسبة برامج الدراسات العليا التربوية لمتطلبات العمل التربوي في وزارة التعليم.

المراجع

المراجع العربية

- آل فرحان، إبراهيم أحمد إبراهيم (٢٠١٦) مدى الاستفادة من حملة الدكتوراه والماجستير في المناهج وطرق التدريس في التعليم العام بالملكة العربية السعودية، الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد ١٠١.
- التميمي، حسناء ناصر (٢٠٠٨) استراتيجية تعزيز قدرات الكفاءات العلمية في العراق وطرق المحافظة عليها، مجلة بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد (١٦)، جامعة بغداد.
- الجفري، عمر حسين (١٤٣٨) استقطاب الكفاءات الوطنية المؤهلة في الجامعات والتعليم، موقع منهل الثقافة التربوية، <https://www.manhal.net/art/s/21569>، أخذت بتاريخ ١٥-٩-١٤٤٠هـ.
- حمادات، محمد حصف محمد (٢٠٠٨) السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسة التعليمية، عمان: دار الحامد.
- حمود، خضير كاظم (٢٠٠٢) السلوك التنظيمي، الأردن، دار الصفا.
- رحمة، عزة يوسف سلامة، (٢٠١٦) إدارة الكفاءات البشرية من حملة الماجستير والدكتوراه في المؤسسات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة بنها، مصر.
- السبيعي، محمد أحمد (٢٠٠٧) إشكالية العمل في المناطق الحدودية من وجهة نظر العاملين فيها، كلية الدراسات العليا، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- السكرانه، بلال خلف (٢٠٠٩) دراسات إدارية معاصرة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشامسي، نوال سيف علي (٢٠١٠) الاستفادة من حملة الشهادات العليا في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء المناخ التنظيمي لبيئة العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- العديلي، ناصر محمد (١٩٩٥) السلوك الإنساني والتنظيمي، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- عواد، فتحي. (٢٠١٢) إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- فيله، فاروق عبده، وعبد المجيد، السيد محمد (٢٠٠٥) السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التنظيمية، الأردن: دار المسيرة.
- ماهر، أحمد (١٩٩٧) السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، الإسكندرية.
- محسن، رفيق عبدالرحمن، وشقورة، منير حسن (٢٠١٣) دور خريجي الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية التعليمية في ضوء إدارة التغيير في مدارس وكالة الغوث بغزة، دراسة مقدمة في مؤتمر: الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير، الجامعة الإسلامية بغزة. الاثنين والثلاثاء ٢٩/٣٠ أبريل ٢٠١٣.
- المطيري، بدرية محمد (٢٠١٧) واقع الإيفاد الداخلي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر الموظفين الموفدين، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد ٢٨، العدد ١٠٩، ص ٣٥٦-٢٩٥.
- المعشر، زياد يوسف (٢٠٠١) المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد ٥٧، العدد الأول.

- المعشوق، منصور، والديعج، احمد، والعنزي، عبدالله (٢٠٠٨) تقييم تجربة الإيفاد للدراسة بالداخل من وجهة نظر المختصين في الجهات الحكومية، الكتاب التوثيقي لندوة الإيفاد الداخلي: ما له وما عليه، معهد الإدارة العامة، الثلاثاء ١٤٢٩/٤/٢هـ - الموافق ٢٠٠٨/٧/٨م، ص ص ٢٣-١٤٣.
- النمر، سعود محمد (١٩٩٩) السلوك الإداري، السعودية، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- النمر، سعود، وخاشقجي، هاني، وحمزاوي، محمد، ومحمود، محمد (٢٠١١) الإدارة العامة الأسس والوظائف والاتجاهات الحديثة، الطبعة السابعة، الرياض: مكتبة الشقري.
- وديع، محمد عدنان، والصانع، ناصر جاسم (٢٠٠٤) التعليم وسوق العمل في الأقطار العربية، ط ٢، المعهد العربي للتخطيط، الكويت.
- وزارة الخدمة المدنية (١٤٣٨) لائحة الإيفاد للدراسة بالداخل، ص٢، متاحة على https://www.mcs.gov.sa/ar/Regulations/Regulations/Documents/14390202_5.pdf تم استرجاعه بتاريخ ١٤٤١/٣/٢٠هـ.
- وزارة التعليم (١٤٣٨) خطة الإيفاد الداخلي، تعميم رقم ٧٣٤٤٥ تاريخ ١٣-٨-١٤٣٨هـ.
- وزارة التعليم (٢٠١٧) التعليم تواصل مساعيها لتسهيل آلية توظيف الوظائف الأكاديمية للمؤهلين السعوديين، <https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/tawtain1438.aspx>، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٤٠/١١/١٥هـ.

المراجع الأجنبية

References

- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. doi:10.1111/flan.12311.
- Anikina, E., Ivankina, L., & Tumanova, I. (2015). Human Well-being and Educational Investment Efficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 48-52. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.481>.
- Boe, O., & Kvalvik, Ø. (2015). Effective Use of Resources in the Public Management Sector in Norway. *Procedia Economics and Finance*, 26, 869-874. doi: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00896-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00896-5).
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Chlivickas, E. (2014). International Cooperation and Innovations for Developing Human Resources System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 276-283. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.871>.
- Cockerill, M. P. (2014). Beyond education for economic productivity alone: The Capabilities Approach. *International Journal of Educational Research*, 66, 13-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.003>.
- McMahon, W. W., & Oketch, M. (2013). Education's Effects on Individual Life Chances and On Development: An Overview. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 79-107. doi: 10.1080/00071005.2012.756170.
- Moyer, J. D., & Bohl, D. K. (2019). Alternative pathways to human development: Assessing trade-offs and synergies in achieving the Sustainable Development Goals. *Futures*, 105, 199-210. doi: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.10.007>.
- Nafukho, F. M., Hairston, N., & Brooks, K. (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545-551. doi: 10.1080/1367886042000299843.
- Prasetyo, A. D., & Zuhdi, U. (2013). The Government Expenditure Efficiency towards the Human Development. *Procedia Economics and Finance*, 5, 615-622. doi: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(13\)00072-2](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(13)00072-2).
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134. doi: 10.1080/0964529042000239140.
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.

**فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى
المعاقين فكرياً وأثره في تحسين جودة حياتهم**

محمد إبراهيم دحروج

باحث في الاستشارات النفسية والتربية الخاصة

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٢/١١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٤/٢٥هـ)

فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكرياً وأثره في تحسين جودة حياتهم

محمد إبراهيم دحروج

باحث في الاستشارات النفسية والتربية الخاصة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكرياً وأثره في تحسين جودة حياتهم، وقد تكونت العينة من (٢٠) طفل من الأطفال المعاقين فكرياً من مدارس التربية الفكرية والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٤) سنوات، ونسبة ذكاؤهم من "٧٠-٥٠" واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي.

وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أدوات الدراسة لصالح القياس البعدي.
 - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أدوات الدراسة.
- وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:
- ضرورة إشباع الحاجات النفسية للأطفال المعاقين فكرياً والتأكيد على بث الطمأنينة والحب أثناء التعامل معهم.
 - توفير الأنشطة التي يمكن أن يشارك فيها الآباء والمعلمين والأطفال المعاقين فكرياً، لما لذلك من أثر طيب في تدعيم المهارات الاجتماعية والحركية لدى هؤلاء الأطفال.
 - الاهتمام بإشراك الأطفال المعاقين فكرياً في بعض الأنشطة الحركية البسيطة التي يمكن أن تحسن من مهاراتهم الحركية وتتمى من قدراتهم على الاعتماد على أنفسهم في أداء بعض الأنشطة.

الكلمات المفاتيح: الإعاقة الفكرية، المهارات الاجتماعية، المهارات الحركية، مساعدة الذات.

The Effectiveness of a Program to Develop social, Motor and Self-Help Skills for the Intellectually Disabled and Its Effect on Improving Their Quality of Life

Mohammed Ibrahim Dahroug

A Researcher in Psychological Consultation and Special Education

Abstract

This study aims to examine the effectiveness of a program to develop social, motor and self-help skills amongst people with intellectual disabilities and its effect on their quality of life. The sample consisted of 20 intellectually disabled children, who were aged between seven and 14 years and had IQs of between 50 and 70.

The study relied on an experimental approach. The sample was divided equally into an experimental and control group.

- There were statistically significant differences between the mean grades of the experimental group in the pre- and post-measurements of the study tools.
- There were statistically significant differences between the mean grades of the experimental group and the control group, with the experimental group achieving higher grades.
- There were no statistically significant differences between the mean grades of the experimental group in the post- and sequential measurements of the study tools.

The researcher makes the following recommendations:

- It is necessary to satisfy the psychological needs of intellectually disabled children and ensure peace and love when dealing with them.
- Provide activities in which parents, the intellectually disabled children and teachers can participate together to strengthen their motor and social skills.
- Integrate children with intellectual disabilities in some simple physical activities to improve their motor skills and strengthen their abilities to improve self-reliance in the performance of some activities.

Keywords: intellectual disability, social skills, motor skills, self-help skills.

١- مقدمة :

إن المعاقين فكرياً فئة مهمة في أي مجتمع ينبغي رعايتها والعناية بها ، وإذا ما أحسنا مساعدة المعاقين فكرياً علي تحقيق قدر ممكن من التقبل علي المستوي الأسري والشخصي والاجتماعي ، فإننا سوف نتمكن من تأهيلهم للانخراط بالمجتمع مما قد يعود علي أسرهم بالخير والمنفعة ومن ثم المجتمع بأسره؛ ذلك لأن هؤلاء الأطفال تتخفف لديهم قدراتهم المعرفية بشكل ملحوظ التي تعد هي الأساس في مشكلاتهم كنتيجة للإعاقة العقلية ؛ لذلك فهناك محاولات مستمرة من قبل علماء النفس والتربية والمناهج لمحاولة تخفيف شدة هذه المشكلات علي الأقل إن لم يكن هناك أمل في علاجها نهائياً من خلال وضع البرامج التدريبية والسلوكية والإرشادية المناسبة التي تساعد علي تحسين مختلف المهارات لدى الأطفال المعاقين فكرياً.

ويمكن تعريف الإعاقة الفكرية علي أنها " قصور جوهري في الأداء الوظيفي العقلي بمعدل أقل من المتوسط ويصاحب هذا القصور عائقان أو أكثر في إحدى مهارات التكيف الآتية: الاتصال والعناية بالذات، والمعيشة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والتعامل مع المجتمع المحلي، وتوجيه الذات، والصحة والأمان، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، ووقت الفراغ والعمل، وتظهر الإعاقة الفكرية قبل سن الثامنة عشرة (KevinI, 2007, p.215). وقد عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والعقلية الإعاقة الفكرية علي أنها تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٦ عام. (Alshemari & Hawaa, 2016)

إن الإعاقة الفكرية تعد مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد، فأبعادها نفسية، وطبية، واجتماعية، واقتصادية، وتعليمية، وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها البعض، الأمر الذي جعل من هذه المشكلة نموذجاً فريداً في التكوين، وبالنسبة للمهارات الاجتماعية فقد باتت من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم، فالمجتمعات لكي تتطور فلا بد من توافر الفرد الكفاء اجتماعياً ومهنياً، حتى يستطيع التكيف والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها، والطفل المعاق فكرياً يعاني من عدم القدرة علي التكيف الاجتماعي ويظهر لديه اضطرابات في التصرف في المواقف الاجتماعية وأساليب التفاعل الاجتماعي، وكذلك يتسم المعاق فكرياً باللامبالاة وعدم إعطاء أهمية لما يدور حوله في البيئة المحيطة، وعدم تقدير المسؤولية والمشاركة الجماعية، بالإضافة إلي عدم وجود رغبة لديه للقيام بعمل علاقات اجتماعية مع الأطفال الذين يماثلونه في العمر الزمني، ويميل أحياناً إلي اللعب والاشتراك وإنشاء علاقات مع الأطفال الأصغر منه سناً (Turnquist & Marzolf, 2009, p.89).

إن الأطفال المعاقين فكرياً أكثر سلبية من أقرانهم من الأطفال الآخرين، كما أن المهارات التواصلية لدى هؤلاء الأطفال تعتمد أيضاً علي ما إذا كان لديهم إعاقات إضافية أم ليس لديهم ؛ ولذلك فإنه من خلال الاختبارات والمقاييس التي طبقت عليهم لقياس قدرتهم علي الكلام والتعبير والفهم، وجد أن أكثر من (٩٥٪) منهم يعانون من عيوب النطق والكلام بدرجات متفاوتة، ومن الجدير بالذكر أن عملية تطوير المهارات اللغوية المناسبة والملائمة أثناء مرحلة الطفولة؛ تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح المعاق فكرياً في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته (Matson, Taras, Love & Fridley, 2006).

إن الطفل المعاق فكرياً لا يبدأ المشي قبل بلوغه العام الثالث ولا يستطيع التحدث أو التحكم في الإخراج قبل بلوغه العام الرابع ويكون بطئاً في النمو الحركي وتزداد نسبة عيوب الكلام وفي بعض الأحيان يصاحب الضعف العقلي شلل في الأطراف (Wilton & Renaut, 2013, p.259)، ولقد تزايد الاهتمام بجودة الحياة في مجال الإعاقة الفكرية للأسباب الآتية:

- مفهوم جودة الحياة يركز على حرية الإرادة والمساواة عند الأفراد المعاقين؛ لذا أصبح هذا المفهوم وسيلة لتحقيق المساواة والرضا عن الحياة.

- يعكس هذا المفهوم الطموحات بين الأفراد الذين يتلقون الخدمات والمساعدات التي سيكون لها تأثير إيجابي على شعورهم بالسعادة (Schalock, Gardener & Bradley, 2007, p.147).

وقد أوضح (Wilton & Renaut, 2013) أن جودة الحياة هي نتاج لكل من العوامل الاجتماعية (دخل - خدمات - صحة ومسكن) والعوامل الذاتية وهي عوامل نفسية مثل نوعية إدراك الفرد لمدى مناسبة هذه العوامل الاجتماعية له، وبالتالي فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها جودة الحياة، والمعاقين فكرياً غالباً ما يكون لديهم ضعف في التكيف الاجتماعي، مما يجعل جودة الحياة لديهم منخفضة لضعف المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية وعدم قدرتهم على مساعدة أنفسهم.

كذلك فجودة الحياة لدى الفرد المعاق فكرياً تتأثر بقدراته وصفاته الشخصية وتأثيرات البيئة الأسرية والمجتمعية عليه؛ لذا فلا بد من توثيق الصلة بين الطفل المعاق فكرياً وأسرته، وكذلك لابد من وضع خطة تدريب مبسطة لتعريف الأسرة بالأسلوب الأمثل للتوافق مع إعاقة طفلهم ومساعدته على الاعتماد على ذاته (Schalock & Alonso, 2008).

ولقد أدى الاهتمام بجودة الحياة لدى الأشخاص المعاقين فكرياً إلى تحسين الخدمات وأوجه الدعم والمساندة المقدمة لهؤلاء الأشخاص في ضوء المؤشرات الذاتية والموضوعية لجودة حياة الأشخاص المعاقين فكرياً، فالخدمات التأهيلية التي تقدم للمعاقين أكدت جدواها على جودة الحياة لديهم، فالذين يتلقون هذه الخدمات كانت لديهم جودة حياة مقارنة بأقرانهم الذين لا تقدم لهم خدمات تأهيلية (Kevin, 2007, p.162) وفي ضوء ذلك يتضح وجود علاقة بين جودة الحياة وتنمية الجوانب المختلفة من شخصية الفرد المعاق فكرياً.

٢- مشكلة الدراسة:

أشار Petry and Katja (2018) أن هناك مشكلات تواجه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التي تتمثل في ضعف مهاراتهم الاجتماعية مما يؤدي إلى عدم تفاعلهم مع الآخرين، كما يواجه هؤلاء الأطفال مشكلات تتعلق بالجانب الحركي وضعف قدراتهم على مساعدة أنفسهم في أداء بعض المهام الحياتية ويعاني المعاقون فكرياً من قصور في الوظائف الحركية ويغلب على خطواتهم البطء، وتتسم حالتهم الصحية العامة بالضعف وينتشر بينهم ضعف الإبصار والصراع وضعف السمع، كما أن المعاق فكرياً يعاني من ضعف مهارات مساعدة الذات حيث تقل لديه مهارات الأكل والشرب وكيفية تناول الطعام والتحكم في عمليات الإخراج (Alshemari & Hawaa, 2016).

مثل هذه الخصائص السابقة التي يتميز بها الأطفال المعاقون فكرياً قد تؤثر على إدراك الطفل للحياة التي يعيشها وتمتعه بما فيها من إمكانيات وموارد متاحة، وبمعنى آخر قد تؤثر على جودة الحياة لهؤلاء الأطفال حيث إن المعاقين فكرياً لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية وضعف في مساعدة الذات وضعف في التواصل مع الآخرين وغالباً ما يؤثر ذلك على تمتعهم بحياتهم والتصرف بإيجابية (Lewis, 2011).

وقد لاحظ الباحث وجود العديد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ المعاقين فكرياً داخل الفصل وفي فناء المدرسة وكثرة شكوى المعلمين وأولياء الأمور من أبنائهم وظهور انخفاض شديد في المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى فئة المعاقين فكرياً القابلين للتعلم مما أثر سلباً على جودة الحياة لديهم وقلل من شعورهم بالسعادة وزادت من مقدار الإحباط والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

وفي هذا الصدد نجد أن الدراسات والبحوث الأجنبية اهتمت بالبرامج التي تقدم للأطفال المعاقين فكرياً للانتقال بهم من واقعهم كمعاقين عقلياً إلى قابلين للتعلم ومن كونهم عالة على أسرهم إلى كونهم أفراداً قادرين على الاعتماد على أنفسهم، ولهذا جاءت الدراسة الحالية بهدف تحديد فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكرياً وأثره في تحسين جودة حياتهم، حيث يعد تصميم برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية ومساعدة الذات للأشخاص المعاقين فكرياً أمراً هاماً ويحتاج إلى مزيد من الدقة والفاعلية.

٣ - أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- التحقق من تأثير تحسين المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية ومساعدة الذات على جودة الحياة لدى المعاقين فكرياً.
- الإسهام بعدد من التطبيقات والتوصيات التي من شأنها مساعدة المتخصصين وأولياء الأمور على الاهتمام بأبنائهم المعاقين فكرياً.

٤ - أهمية الدراسة :

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يأتي:

- ستتناول الدراسة موضوع تنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكرياً وأثره في تحسين جودة حياتهم، ومن ثم فقد تمثل الدراسة الحالية إضافة للتراث الأدبي في المكتبة العربية في مجال الإعاقة الفكرية.
- من خلال الدراسة سيتم التوصل - بمشيئة الله - إلى عدة نتائج وتوصيات يمكن أن تفيد المهتمين والباحثين في مجال الإعاقة الفكرية.

٥ - مصطلحات الدراسة :

- البرنامج التدريبي Training Program

"هو المخطط الذي يلخص الإجراءات والموضوعات التي ينظمها المدرب من خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم" (شحاته، النجار، ٢٠٠٣، ص٢٧).

وفي ضوء الدراسة الحالية يعرف البرنامج التدريبي إجرائياً على أنه مجموعة من الإجراءات المنظمة مسبقاً من قبل الباحث في محتوى معين لدي فئة الأطفال المعاقين فكرياً في مدة زمنية محددة بثلاثة أشهر، والتي تعرض على الأطفال في صورة تدريبية متسلسلة.

- المعاقين فكرياً "القابلين للتعليم" : "The intellectual disabled " the educable"

"هم أولئك الأطفال الذين تنحصر نسبة ذكائهم ما بين "٥٠ - ٧٠" ويطلق عليهم فئة القابلين للتعليم لما لهم من القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية التي تعرض بطريقة فردية خاصة ولكن عملية تقدمهم بطيئة بالمقارنة مع العاديين" (باطة، ٢٠٠٨، ص١٦) وهو ما يتبناه الباحث تعريفاً إجرائياً.

- المهارات الاجتماعية The social skills

"القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق مقبولة اجتماعياً، وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد، ولأن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين بوجه عام" (Combs & Slaby, 2007, p.321). ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من خلال المواقف التي يمر بها الفرد أثناء تطبيق البرنامج.

- المهارات الحركية The motor skills

"الحركات الطبيعية التي يزاولها الفرد ويؤديها بدون أن يقوم أحد بتعليمه إياها وتشمل الأداء الذي يغلب عليه الطابع الحركي فيما يبذله الفرد مثل تمثيل الأدوار أو أداء عمل معين يمتزج فيه النشاط النفسي الحركي" (Turnquist & Marzolf, 2009, p.44).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات التي يكتسبها الطفل المعاق من خلال البرنامج بفضيات متنوعة التي تساعد في زيادة قدرته على الحركة وتنمية قدراته الجسمية.

- جودة الحياة Quality of life

"هي وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الاجتماعية والنفسية والجسمية لتحقيق الرضا عن الحياة، فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي مع ظروف المعيشة وترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي للحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية" (Stark & Goldsberry, 2004, p.71).

ويمكن تعريف جودة الحياة إجرائياً على أنها ما يشير إلى الصحة الجيدة أو تقدير الذات أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية.

أدبيات الدراسة (الإطار النظري والدراسات السابقة)

الإطار النظري

أولاً- الإعاقة الفكرية

إن من أكثر التصنيفات شيوعاً التي اعتمدت على نسبة الذكاء هو تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية وهذه التقسيمات تتضمن التالي (Wilton & Renaut, 2013) :

- فئة الإعاقة الفكرية البسيطة: Simple Intellectual disability
هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة تتراوح ما بين ٥٥-٧٠ على اختبارات الذكاء.
- فئة الإعاقة الفكرية المتوسطة: Medium Intellectual disability
هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة تتراوح ما بين ٤٠-٥٥ على اختبارات الذكاء.
- فئة الإعاقة الفكرية الشديدة: Severe Intellectual disability
هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة تتراوح ما بين ٢٥-٤٠ على اختبارات الذكاء.
- فئة الإعاقة الفكرية الحادة: Sharp Intellectual disability
هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة متدنية جداً تقل عن ٢٥ على اختبارات الذكاء.

ثانياً- جودة الحياة

يرى الأنصاري (٢٠٠٦) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهومين آخرين أساسيين هما: الرفاهية، والنعيم وقد عرف (العادلي، ٢٠٠٦، ص٣٩) جودة الحياة على أنها "حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادر على إشباع حاجاته المختلفة والاستمتاع بالظروف المحيطة به".

وينطوي مفهوم جودة الحياة على أبعاد متعددة عند المعاقين فكرياً كما هو عند الأفراد العاديين فالمحددات المتبعة لقياس جودة الحياة لديهم لا تكون مختلفة عن تلك الطريقة المتبعة مع الأفراد العاديين.

ولقد تزايد الاهتمام بجودة الحياة في مجال الإعاقة الفكرية للأسباب الآتية

- ١- مفهوم جودة الحياة يركز على حرية الإرادة والدمج والمساواة عند الأفراد المعاقين، لذا أصبح هذا المفهوم وسيلة لتحقيق المساواة والرضا عن الحياة.
- ٢- قدم هذا المفهوم أهداف الدمج مع العاديين وعدم إيداع الأفراد المعاقين في مؤسسات خاصة وضرورة تلبية احتياجاتهم.

- ٣- يعكس هذا المفهوم الطموحات بين الأفراد الذين يتلقون الخدمات التي يكون لها تأثير إيجابي على

شعورهم بالسعادة. (Schalock, R.L, Gardener m, Bradleye, F. PY., 2007, p.218)

في مجال الإعاقة الفكرية يتم تحديد جودة الحياة للأفراد من خلال المقاييس الموضوعية لظروفهم الحياتية وقياس مدى تقارب ظروف حياة الأفراد المعاقين مع تلك الظروف الحياتية، وقد أدى الاهتمام بجودة الحياة لدى

الأشخاص المعاقين فكرياً إلى تطوير الخدمات وتحسين أوجه الدعم والمساندة المقدمة لهؤلاء الأشخاص، فالخدمات التأهيلية التي تقدم للأشخاص المعاقين التي تركز على الاندماج في المجتمع أكدت جدواها على جودة الحياة لديهم، فالذين يتلقون هذه الخدمات كانت لديهم جودة حياة أعلى وفي ضوء ذلك يتضح وجود علاقة بين جودة الحياة وتنمية المهارات الشخصية للفرد المعاق فكرياً.

دراسات وبحوث سابقة

المحور الأول - دراسات إهنمت بوصف ونحسين المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية ومساعدة الذات لدى الأطفال المعاقين فكرياً :

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بوصف وتحسين المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية ومساعدة الذات لدى الأطفال المعاقين فكرياً، من تلك الدراسات دراسة (Barclay & Craig, Marc, Gold، 2015) التي هدفت إلى إجراء تدريب فعال وكفاء للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة على التمييز البصري وأشارت النتائج إلى أن هناك حاجة إلى فحص هؤلاء الأشخاص المعاقين فكرياً ومناقشة الآثار المترتبة، وكذلك أوضحت الدراسة أن المعاقين فكرياً يفتقدون لكثير من المهارات الحركية، ولديهم عدم قدرة على أداء المهارات الحركية البسيطة كما أن قدراتهم اللغوية ضعيفة للغاية وهو ما يعوق عملية تفاعلهم الاجتماعي، وأبرزت الدراسة ضرورة استخدام نظام التمييز البصري عند تقييم الإعاقة الفكرية كما أوضحت الدراسة أن هناك بعض المعوقات الخاصة بتشخيص ذوي الإعاقة الفكرية وهذه المعوقات تضم انتشار المشتتات البصرية، وعدم توافر إضاءة كافية أو مصادر تهوية مناسبة في الأماكن المخصصة لتقييم الإعاقة الفكرية.

ودراسة ليلي ديراني، ماريانا سالمون (٢٠١٦) التي أوضحت أن الأطفال المعاقين فكرياً لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية وأنهم غير قادرين على مساعدة أنفسهم في أداء مختلف أنشطتهم البسيطة من مأكلا ومشرب وملبس الذين يعانون من إعاقات فكرية ويتلقون تدخلات علاجية في وقت مبكر أو ما يطلق عليه (التدخل المبكر) يصبحون في مسار تنموي أفضل من الأطفال الذين لا يتعرضون للتدخل المبكر، كما أوضحت الدراسة أن التقييم المبكر للإعاقة العقلية هو الخطوة الأولى في عملية التدخل المبكر وضمت عينة الدراسة ما يقرب من ٢٠٩ طفل معاق عقلياً وتم العثور على المتغيرات الديموغرافية والسريية التي تؤثر على التقييم المبكر للإعاقات العقلية ولذلك أكدت الدراسة أهمية وضع استراتيجية وطنية شاملة للتشخيص المبكر للإعاقة العقلية.

ودراسة غالب حمد النهدي (٢٠١٤) التي أوضحت أن خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية حظيت باهتمام كبير على مدى الخمسة عشر عاماً الماضية وقد انعكس هذا الاهتمام المتزايد في زيادة حجم هذه الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك الخدمات الموجهة إلى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، بيد أن التوسع الهائل في خدمات التربية الخاصة لم يتبعه تطوير الخدمات اللازمة ذات الصلة لتنفيذ برامج تدريب المعاقين فكرياً بفعالية أو بتوفير مجموعة من المواضع التعليمية المناسبة التي قد تساعد على تحسين

المهارات المختلفة لدى المعاقين فكرياً، وأشارت الدراسة إلى أن عملية تشخيص المعاقين قد تكون غير دقيقة في بعض الحالات لعدم وجود فريق متكامل في عملية التشخيص، وكذلك عدم مهنية وكفاءة الفاحص على استخدام أدوات القياس، وتم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنه يجب معالجة خمس قضايا رئيسة للنهوض بدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية هي: البرامج التي تشجع على الفصل بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم، توفير برامج أكثر شمولية، تنفيذ ممارسات الخطة التعليمية الفردية، يجب إجراء التقييمات والتشخيصات المناسبة، ويجب تصميم منهج رسمي لبرامج التربية الخاص.

ودراسة إيمان جاد (٢٠١٥) التي أكدت على أنه على الرغم من أن هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على نجاح دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية، فإن موقف الأقران العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة هو أحد العوامل الحاسمة التي تؤدي إلى النجاح في عمليات الدمج وقد حاولت الدراسة إلقاء الضوء حول آثار دمج المعاقين فكرياً القابلين للتعلم مع العاديين في بعض المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد شمل البرنامج المقترح في الدراسة التدخل عرضاً لقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وتوضيح مدى توافر فرص للتفاعل الشخصي مع هؤلاء الطلاب، وبعد القيام بعملية التدخل تمت مقابلة الأشخاص هؤلاء المعاقين وتحليل إجاباتهم، وأظهرت النتائج أنه بعد التدخل (عملية الدمج) اكتسب معظم الطلبة العاديين معارف أساسية عن الإعاقة الفكرية التي أثرت في توقعاتهم لقدرات المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية من العمر نفسه وقبولهم لإدراجهم في المدرسة العادية، كما أشار تحليل ردود الأفراد العاديين إلى أهمية الدمج وعمليات التدخل المبكر الذي كان له أثر إيجابي أدى إلى تغيير في المواقف تجاه احتمال إدراج هؤلاء الطلاب في مدارسهم، كما تأكد أن المهارات الاجتماعية والحركية للمعاقين فكرياً تتحسن بصورة أفضل مع تطبيق استراتيجيات الدمج.

ودراسة خلف (٢٠١٤) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج الإرشاد السلوكي في تنمية بعض أبعاد المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) وكذلك هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج الإرشاد السلوكي في تنمية بعض أبعاد تقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال، وتم اختيار العينة من الأطفال المعاقين عقلياً (قابلين للتعلم) من سن (٥-٩) سنوات ممن يقع مستوي ذكائهم ما بين (٥٠ : ٧٠) درجة على مقياس جودانف هاريس Good enough & Harris لرسم الرجل وذلك بالمدرسة الفكرية بالمنيا، مع تدني درجاتهم في المهارات الحياتية وتقدير الذات وتضمنت نتائج الدراسة الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس المهارات الحياتية قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدين للمجموعتين الضابطة والتجريبية لأبعاد مقياس تقدير الذات قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد المهارات الحياتية وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس المهارات الحياتية بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهرين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج بشهرين.

ودراسة Karen; Lindsay & Bill، Lucy; McKenzie، Paterson (٢٠١٢) التي بحثت في مستوى الدافعية وتقدير الذات لدى البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية وضمت عينة الدراسة ٤٣ بالغاً يعانون من إعاقة فكرية، كما حاولت الدراسة تحديد العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الصحة النفسية لدى عينة الدراسة، واعتمدت الدراسة على تصميم قائم على الاستبيان، وأكدت الدراسة أن البيئة الاجتماعية السلبية لها تأثير كبير على انخفاض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك أوضحت الدراسة أهميه العوامل البيئية والشخصية في تكوين تقدير الذات، وأوضحت الدراسة أن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من ضعف الكفاءة الاجتماعية، وعدم قدرتهم على التوافق الاجتماعي وقابليتهم للاستهواء كما أنهم غالباً ما يكون تقديرهم لذاتهم ضعيف نتيجة عدم قدرتهم على القيام بأدوارهم وعدم شعوره بقيمة ذاتهم.

ودراسة Bryan; Thesing & Avriolo، Angus; Tuck، Capie (٢٠١٠) التي فيها تم تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والرعاية الذاتية للطفل المعاق فكرياً، وكانت مدة تطبيق هذا البرنامج حوالي أربعة شهور، وتضمن البرنامج صوراً للمهارات العامة تحتوي كل مهارة على مجموعة من المهارات الفرعية مثل: مهارة غسل الوجه بالماء والصابون، ومهارة استخدام أدوات المائدة، ومهارة خلع الحذاء، وأكدت الدراسة دور البرنامج في تحسين مهارات مساعدة الذات للأطفال المعاقين فكرياً.

ودراسة حسين (٢٠٠٩) التي فيها تكونت العينة من ١٢ طفلاً من المعاقين فكرياً القابلين للتعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ضمت (٦) أطفال، ومجموعة تجريبية ضمت (٦) أطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن الألعاب الترويحية لها تأثير إيجابي في تنمية مفهوم الذات، وتحسين جوانب المساعدة الذاتية من خلال الفروق الدالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك من خلال الفروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني- دراسات إهتمت بوصف أثر تحسين المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية ومهارات مساعدة الذات على جودة الحياة لدى الأطفال المعاقين فكرياً:

هناك بعض الدراسات التي اهتمت بوصف أثر تحسين المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية ومهارات مساعدة الذات على جودة الحياة لدى الأطفال المعاقين فكرياً، ومن تلك الدراسات دراسة Schiefelbusch، Richard (2008) التي ركزت على التحليل الاجتماعي واللفظي لأنشطة الاتصال بين الأفراد المعاقين فكرياً التي تراوحت درجة الإعاقة الفكرية لديهم من خفيفة إلى متوسطة، وكان العمر من المتغيرات التي شملتها الدراسة،

حيث قامت الدراسة على أفراد اختلفوا في المراحل العمرية وحاولت الدراسة بحث التكيف الاجتماعي لدى هؤلاء الأفراد ونوعية الحياة الاجتماعية لديهم وقد توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- الإعاقة الفكرية تؤثر على مهارات الفرد الحركية والمعرفية والاجتماعية حيث تقلل من فرص تفاعله مع الآخرين.

- المعاقين فكرياً لديهم نظرة سلبية للحياة.

- المعاقين فكرياً لديهم ضعف في التواصل اللفظي مما يقلل من فرص تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين.

- ضرورة الاهتمام بتنمية جودة الحياة للمعاقين عقلياً باعتبارها الهدف الأسمى نحو مستقبل أفضل لهذه الفئة.

ودراسة Carpenter (٢٠١٠) التي ضمت عينتها (٢٠) طفلاً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستعانت الدراسة بمقياس بورتاج بالإضافة إلى برنامج الدراسة، وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تحسين المهارات اللغوية والحركية للمعاقين عقلياً، كما أوضحت الدراسة أن تحسين المهارات اللغوية والحركية أثر على جودة الحياة بالنسبة للمجموعة التجريبية حيث أصبح أفراد المجموعة التجريبية أكثر تحمساً وزاد معدل شعورهم بالسعادة.

ودراسة Blacher & Baker (٢٠١١) التي ضمت عينة (٦٨) طفلاً وطفلة (٣٨ ذكراً، ٣٠ أنثى) من المعاقين فكرياً ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٥ سنة من فئتي الإعاقة البسيطة (وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين ٧٥-٦٠) والمتوسطة تراوحت نسب ذكائهم ما بين ٥٥-٤٥ وتضمنت أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس مساعدة الذات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

- هناك ارتباط وثيق بين تحسن المهارات الاجتماعية ومهارات مساعدة الذات وبين جودة الحياة، حيث إن تحسن المهارات الاجتماعية ومهارات مساعدة الذات يزيد من النظرة الإيجابية للحياة.

ودراسة Nihira & Meyers (٢٠١٢) التي ضمت عينة مكونة من (٧٤) طفلاً وطفلة (٣٨ ذكراً، ٣٦ أنثى) من المعاقين فكرياً ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٥-١١ سنة من فئتي الإعاقة البسيطة وممن تراوحت نسب ذكائهم ما بين ٥٥-٧٠ وتضمنت أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

- فاعلية برنامج بورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً القابلين للتعليم.

- تنمية المهارات الاجتماعية يزيد من تفاعل الطفل مع العالم الخارجي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

- هناك علاقة طردية وثيقة بين تحسن المهارات الاجتماعية وبين جودة الحياة.
- ودراسة Wilton & Renaut (٢٠١٣) التي ضمت عينة مكونة من (١٨) طفلاً وطفلة (١٠ ذكور، ٨ إناث) من المعاقين فكرياً ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٣ سنة من فئتي الإعاقة البسيطة وأشارت أنهم نتائج الدراسة إلى ما يأتي:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس هيلب بين (المجموعة الضابطة) و(المجموعة التجريبية) لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
- هناك ارتباط وثيق بين تحسن مهارات برنامج هيلب وبين جودة الحياة.
- إن معظم المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة يستطيعون أن يكملوا بنجاح المتطلبات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية (الصفوف الستة الأولى من المرحلة الدراسية)، كما أن بمقدورهم إتقان المهن البسيطة.

فروض الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والخلفية النظرية السابق عرضهما يمكن صياغة فروض الدراسة فيما يأتي:
- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على أدوات الدراسة لصالح القياس البعدي.
 - ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.
 - ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمتابعة بعد مرور شهرين على أدوات الدراسة.

المنهجية وإجراءات الدراسة

[١] المنهج المستخدم في الدراسة

قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي.

[٢] عينة الدراسة

ضمت (٢٠) طفلاً وطفلة بمدارس التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية بمحافظة كفر الشيخ من (٧-١٤) سنة بمتوسط عمري ١١,٢ وانحراف معياري ٤,٠٤٣ في مجموعتين بالتساوي، المجموعة التجريبية: بمتوسط عمر زمني ١٠,٨ سنة وانحراف معياري ٤,٩٨٥، ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥١-٦٩) بمتوسط ٦٤,٥ درجة وانحراف معياري ٣,٩٨ والمجموعة الضابطة: بمتوسط عمر زمني ١٠,٦ سنة وانحراف معياري ٤,٨٢١. ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥١-٦٩) بمتوسط ٦٣ درجة وانحراف معياري ٤,٨٦.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

تم تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث العديد من المتغيرات:

جدول (١). التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتي U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠	٤٧,٥	٠,١٩٦	غير داله
	الضابطة	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠			
التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٠,١٠	١٠١,٠٠	٤٦	٠,٣١٧	غير داله
	الضابطة	١٠	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠			
الاستقلال الاجتماعي	التجريبية	١٠	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣	٩٨	غير داله
	الضابطة	١٠	٩,٨٠	٩٨,٠٠			
التعاون الاجتماعي	التجريبية	١٠	١١,٤٥	١١٤,٥٠	٤,٠٥	٠,٧٧٦	غير داله
	الضابطة	١٠	٩,٥٥	٩٥,٥٠			
المهارات الحركية	التجريبية	١٠	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	٤٧	٠,٢٣	غير داله
	الضابطة	١٠	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠			
الحركة الدقيقة	التجريبية	١٠	١٠,١٠	١٠١,٠٠	٤٦	٠,٣١٠	غير داله
	الضابطة	١٠	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠			
الحركة الكبيرة	التجريبية	١٠	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣	٠,٥٧٢	غير داله
	الضابطة	١٠	٩,٨٠	٩٨,٠٠			
	الضابطة	١٠	١١,٥٥	١١٥,٥٠			
مساعدة الذات	التجريبية	١٠	٨,٩٥	٨٩,٥٠	٣٤,٥	١,٢٤١	غير داله
	الضابطة	١٠	١٢,٠٥	١٢٠,٥٠			
جودة الحياة	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥	٠,٣٨٠	غير داله
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
البعد النفسي	التجريبية	١٠	٢	٤	٢٦	١,٩٤٣	غير داله
	الضابطة	١٠	٣	٦			
البعد الاقتصادي والبيئي	التجريبية	١٠	٢	٦	٤٣	٠,٥٧٢	غير داله
	الضابطة	١٠	٤	٤			
البعد الاجتماعي	التجريبية	١٠	٢,٢٥	٤,٥	٤٣	٠,٢٨٩	غير داله
	الضابطة	١٠	١,٥	١,٥			
البعد الصحي	التجريبية	١٠	٩,٤٥	٩٤,٥٠	٣٩,٥	٠,٧٤٤١	غير داله
	الضابطة	١٠	١١,٥٥	١١٥,٥٠			
البعد الدراسي	التجريبية	١٠	٨,٩٥	٨٩,٥٠	٣٤,٥	١,٠٥٥٤	غير داله
	الضابطة	١٠	١٢,٠٥	١٢٠,٥٠			
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥	٠,٣٨٠	غير داله
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
الذكاء	التجريبية	١٠	٢	٤	٢٦	١,٩٤٣	غير داله
	الضابطة	١٠	٣	٦			
العمر الزمني	التجريبية	١٠	٢	٦	٤٣	٠,٥٧٢	غير داله
	الضابطة	١٠	٤	٤			

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغيرات الدراسة.

[٣] خطوات الدراسة

مرت الدراسة بالخطوات الآتية :

- الاطلاع على الدراسات والأبحاث التي تناولت متغيرات الدراسة بغرض الاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي للمعاقين عقلياً "القابلين للتعليم".
- إعداد أدوات الدراسة والقيام بالتطبيق الاستطلاعي للتحقق من كفاءتها السيكمترية.
- تطبيق أدوات الدراسة على الأطفال المعاقين فكرياً لاختيار العينة، ثم قيام الباحث بعمل نفس تلك الخطوات نفسها على مدرسة أخرى لاختيار المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج.
- القيام بتطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية وعدم تطبيقه على المجموعة الضابطة.
- تم تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة، وذلك بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي) على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج.
- تم إجراء القياس التتبعي بعد (٦٠) يوماً من القياس البعدي على المجموعة التجريبية فقط.
- تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من قبول أو رفض فروض الدراسة والتعقيب على النتائج.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

[٤] الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استخدمت الدراسة الأساليب الآتية :

- الإحصاء الوصفي المتمثل في: المتوسط، الانحراف المعياري.
 - اختبار "مان ويتني" للعينات غير المرتبطة.
 - اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة.
- وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة باسم SPSS الإصدار الثامن عشر.

النتائج والنقاش

بعد أن قام الباحث بتناول عينة الدراسة، أدوات الدراسة، سيتم تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، ثم اختتام هذا الفصل بملخص لتلك النتائج، ثم استنتاج أهم التوصيات والبحوث المقترحة المنبثقة من تلك النتائج، وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

جدول (٢). الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

المتغير	القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
○ المهارات الاجتماعية	قبلي	٢٨,٩٠٠٠	٢,٩٦٠٨٦	٢٨,٦٠٠٠	٢,٦٧٤٩٩
	بعدي	٥٢,٢٠٠٠	٧,٩٥٥٤٣	٢٨,٤٠٠٠	٢,٦٧٤٩٩
	تتبعي	٥١,٥٠٠٠	٧,١٣٧٥٤	-	-
● التفاعل	قبلي	٩,٨٠٠٠	١,٢٢٩٢٧	١٠,٠٠٠٠	١,٣٣٣٣٣
	بعدي	١٧,٦٠٠٠	٣,١٣٤٠٤	٩,٧٠٠٠	١,٠٥٩٣٥
	تتبعي	١٧,٢٠٠٠	٢,٩٣٦٣٦	-	-
● التعاون	قبلي	٩,٥٠٠٠	٠,٩٧١٨٣	٩,٣٠٠٠	٠,٩٤٨٦٨
	بعدي	١٧,٢٠٠٠	٢,٤٨٥٥١	٩,٣٠٠٠	٠,٨٢٣٢٧
	تتبعي	١٦,٨٠٠٠	١,٨٧٣٨٠	-	-
● الاستقلال	قبلي	٩,٦٠٠٠	٠,٩٦٦٠٩	٩,٣٠٠٠	٠,٨٢٣٢٧
	بعدي	١٧,٤٠٠٠	٢,٧٥٦٨١	٩,٤٠٠٠	٠,٩٦٦٠٩
	تتبعي	١٧,٥٠٠٠	٢,٨٣٨٢٣	-	-
● الحركة البسيطة	قبلي	١٠,٠٠٠٠	١,٢٤٧٢٢	١٠,٢٠٠٠	١,٤٧٥٧٣
	بعدي	١٧,٦٠٠٠	٣,١٣٤٠٤	٩,٧٠٠٠	١,١٥٩٥٠
	تتبعي	١٧,٤٠٠٠	٢,٨٣٦٢٧	-	-
● الحركات الكبيرة	قبلي	٩,٨٠٠٠	٠,٩١٨٩٤	٩,٦٠٠٠	٨٤٣٢٧
	بعدي	١٧,٨٠٠٠	٢,٢٩٩٧٦	١٠,٤٠٠٠	٦٩٩٢١
	تتبعي	١٧,٣٠٠٠	٢,٤٥١٧٦	-	-
○ مساعدة الذات	قبلي	٢٦,١٠٠٠	١,٢٨٦٦٨	٢٧,٧٠٠٠	١,٧٠٢٩٤
	بعدي	٥٣,٧٠٠٠	٦,٩٧٦٩٥	٢٨,٨٠٠٠	١,٩٣٢١٨
	تتبعي	٥٣,٤٠٠٠	٧,٠٤٢٧٣	-	-
○ جودة الحياة	قبلي	٤٧,٢٠٠٠	٤,٤٣٢٨٥	٤٦,٥٠٠٠	٣,٣٦٠٠٨
	بعدي	١١٢,١٠٠٠	٦,٦١٣٢٢	٤٧,٤٠٠٠	٣,٢٣٥٤٢
	تتبعي	١١٣,٣٠٠٠	٥,٧١٣٣٣	-	-

النتائج ونفسيرها

[١] نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أدوات الدراسة لصالح القياس البعدي".

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة نفسها، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٣). اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة.

المقياس	الرتب السالبة (-)		الرتب الموجبة (+)		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
○ المهارات الاجتماعية	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٤	٠,٠١
• اللعب	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٧٠٨	٠,٠١
• التعاون	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١٢	٠,٠١
• التفاعل	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١١	٠,٠١
○ المهارات الحركية	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١٢	٠,٠١
• الحركة البسيطة	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٧	٠,٠١
• الحركات الكبيرة	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٧	٠,٠١
○ مساعدة الذات	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٣	٠,٠١
○ جودة الحياة	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٧٨٢	٠,٠١
• البعد النفسي	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٦٥٨	٠,٠١
• البعد الاقتصادي والبيئي	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٧٥٤	٠,٠١
• البعد الاجتماعي	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٥٣٦	٠,٠١
• البعد الصحي	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٧٨٥	٠,٠١
• البعد الدراسي	٠	٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٥٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث كان الفرق دال عند مستوى (٠,٠١) على أدوات الدراسة لصالح القياس البعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الموجه.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر (مربع إيتا) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (٤). اتجاه الأثر بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير (مربع إيتا)
القياس البعدي	١٠	٢,٧٢٠٨	٠,٥٠٤٨	٨٥	٥,٤٣٥	٠,٠٠٣	دالة	٠,٣٨٥
القياس القبلي	١٠							

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات القياسين (٥,٤٣٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٠٣$) وقد بلغ حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (٠,٣٨٥)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي مناسبة وكبيرة.

[٢] نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية".
تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات غير المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين المجموعتين في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥). دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أدوات الدراسة.

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٧٩٧	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
التفاعل	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٠٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
التعاون	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٤٢	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
الاستقلال	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٣٥	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
المهارات الحركية	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٧٩٤	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
الحركة الدقيقة	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٠٧	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
الحركات الكبيرة	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٥١	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
مساعدة الذات	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨١٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
جودة الحياة	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٤٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
البعد النفسي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨١٧	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
البعد الاقتصادي والبيئي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٧٨٢	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
البعد الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨١٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
البعد الصحي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨٤٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			
البعد الدراسي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٥٥	٣,٨١٧	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل)، حيث كان الفرق دال عند مستوى (٠,٠١) على أدوات الدراسة، ويتضح من ذلك قبول الفرض الموجه.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر (مربع إيتا) للفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

جدول (٦). اتجاه الأثر بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموعة التجريبية	١٠	٢,٧٢٠٨	٠,٥٠٤٨	٨١	٥,١١٩	٠,٠٠٣	دالة	٠,٣٤٧
المجموعة الضابطة	١٠	١,٦٢٥٥	٠,٧٧٣٠					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٥,١١٩)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٠٣$) وقد بلغ حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (٠,٣٤٧)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كبيرة.

[٣] نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أدوات الدراسة".

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للمجموعات المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأطفال المجموعة نفسها، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧). اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة.

المقياس	الرتب السالبة (-)		الرتب الموجبة (+)		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
○ المهارات الاجتماعية	١	١	٠	٠	١	غير دالة
● اللعب	١,٥	٣	٠	٠	١,٤١٤	غير دالة
● التعاون	٣	٩	٣	٦	٠,٤٤٧	غير دالة
● التفاعل	١	١	٠	٠	٠,٧٨١	غير دالة
○ المهارات الحركية	١,٥	٣	٠	٠	١,١٢٤	غير دالة

تابع جدول (٧). اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة.

المقياس	الرتب السالبة (-)		الرتب الموجبة (+)		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المجموع	المتوسط	المجموع	المتوسط		
• الحركة البسيطة	٣	١.٥	٠	٠	١.٤٤٢	غير دالة
• الحركات الكبيرة	١	١	٠	٠	١	غير دالة
○ مساعدة الذات	٤	٢	٦	٣	٠.٣٧٨	غير دالة
○ جودة الحياة	٦	٢	٤	٤	٠.٣٧٨	غير دالة
• البعد النفسي	٣	١.٥	٠	٠	١.٣٤٢	غير دالة
• البعد الاقتصادي والبيئي	٩	٣	٦	٣	١.٤٢١	غير دالة
• البعد الاجتماعي	٣	١.٥	٠	٠	١.٤٤٢	غير دالة
• البعد الصحي	١	١	٠	٠	١	غير دالة
• البعد الدراسي	٤	٢	٦	٣	٠.٣٧٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة، ويتضح من ذلك قبول الفرض الصفري.

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم لتنمية المهارات الحركية والاجتماعية ومساعدة الذات لدى الأطفال المعاقين فكرياً، حيث جاءت نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من القياس القبلي لها، كما تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة في حين لم تظهر أي فروق بين القياسين البعدي والتتبعي بما يوحي باحتفاظ الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بأثر البرنامج بعد انتهائه بفترة شهر ونصف.

من استعراض النتائج، تبين وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة مما يعنى أن البرنامج المستخدم له أثر إيجابي في تحسين المهارات الحركية والاجتماعية ومساعدة الذات، حيث تؤكد العديد من الدراسات على فاعلية برامج التدخل المبكر مع الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم.

ويرى الباحث أن البرنامج المستخدم في الدراسة محتواه كان متسقاً تماماً مع الغرض الذي صمم من أجله، وهو إتاحة فرصة فعلية لتنمية المهارات الحركية والاجتماعية ومساعدة الذات، وقد كانت هذه المهارات مناسبة لتحقيق التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم من ناحية وبين الباحث من ناحية أخرى، حيث يعد التعلم والتدريب عاملاً رئيساً في نمو المهارات الاجتماعية وإكساب المهارات التكيفية اللازمة للنمو النفسي السليم وأيضاً تنمية العلاقات الإيجابية مع الآخرين.

أما بالنسبة للأساليب والفنيات التي قدمت من خلال البرنامج، فقد كان لها الأثر الإيجابي والفعال لتدعيم المحتوى الذي تم بناؤه، فيرجع الباحث تحسن المجموعة التجريبية بالنسبة للمجموعة الضابطة إلى استخدام أسلوب

اللعب وممارسة الأنشطة بمختلف أنواعها الذي يعد من أكثر الأساليب تقبلاً من جانب الأطفال المعاقين فكرياً، كما أن استخدام أسلوب اللعب الجماعي قد أسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وتحقيق التفاعل والتواصل بين الأطفال الذي بدوره يؤدي إلى تحسين المهارات الحركية والاجتماعية ومساعدة الذات.

وقد استخدم الباحث التدعيم المادي والمعنوي الذي كان له أثر في إشباع الحاجات النفسية لهؤلاء الأطفال والشعور بالحب والتقبل وبث الثقة بالنفس وتحسن مفهوم الذات، وأيضا المناقشة الحرة التي استخدمها الباحث للتعرف عن قرب على الأطفال والكشف عن آرائهم ومشاعرهم. والواجب المنزلي، حيث كان يتأكد الباحث من خلاله من مدى فهم الأطفال لما تلقوه بالجلسة واستيعابهم له، هذا بالإضافة إلى بعض الأساليب الأخرى مثل النمذجة والتغذية الراجعة.

وقد راع الباحث - خلال البرنامج - الفروق الفردية بين الأطفال وما يتناسب وطبيعة كل طفل من قدرات عقلية وميول وحاجات نفسية ومادية، وذلك ساعد الأطفال في الاستفادة من محتوى البرنامج، وكل هذه الأساليب قد ساعدت في إنجاح البرنامج وتحقيق أهدافه.

وأيضا من خلال البرنامج تم تشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية وطلاقة دون الخوف أو الرهبة من الآخرين، ومساعدتهم دائما على إنجاز المهام المطلوبة منهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على إقامة حوارات مع الآخرين.

أما عن استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية، فقد تأكدت من خلال التحقق من استمرار تحسين المهارات الحركية والاجتماعية ومساعدة الذات إلى ما بعد فترة المتابعة.

نوصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن صياغة التوصيات الآتية:

- مساعدة الوالدين للتبصر بمشكلة الطفل المعاق، والسعي إلى تعليمه وتأهيله وتهيئة أذهان الوالدين إلى حسن التصرف في معالجة المواقف بما يتطلب من حكمة واتزان.
- ضرورة إشباع الحاجات النفسية للأطفال المعاقين فكرياً والتأكيد على بث الطمأنينة والحب أثناء التعامل معهم.
- إن إدماج الطفل المعاق داخل المجتمع بشكل طبيعي وسوى يساعده على تنمية قدراته وحسن استغلالها، وأيضا يسهم في الحد من الخوف والعداء الذي ينتج من عزل الطفل.
- توفير الأنشطة التي يمكن أن يشارك فيها الآباء والمعلمون والأطفال المعاقون فكرياً؛ لما لذلك من أثر طيب في تدعيم المهارات الاجتماعية والحركية لدى هؤلاء الأطفال.
- الاهتمام بإشراك الأطفال المعاقين فكرياً في بعض الأنشطة الحركية البسيطة التي يمكن أن تحسن من مهاراتهم الحركية وتنمي من قدراتهم على الاعتماد على أنفسهم في أداء بعض الأنشطة.

المراجع

المراجع العربية

- الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٦). استراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- باطة، آمال عبد السميع (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- خلف، سارة خلف جعفر (٢٠١٤) فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم بمحافظة المنيا، رسالة دكتوراه، جامعة المنيا، كلية رياض الأطفال.
- شحاته، حسن، النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الأردن.
- العادلي، كاظم كريدي (٢٠٠٦). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرساق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر.

المراجع الأجنبية

References

- 11-Paterson, Lucy; McKenzie, Karen; Lindsay & Bill. (2012). **Stigma, Social Comparison and Self-Esteem in Adults with an Intellectual Disability**, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, v25 n2 p166-176.
- Alnahdi, Ghaleb Hamad. (2014). **Special Education Programs for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia: Issues and Recommendations**, Journal of the International Association of Special Education, v15 n1 p83-91.
- Alshemari. Hawaa.(2016). **Inclusive Education and Students with Intellectual Disabilities (IDs) in the State of Kuwait: Are We Ready?**. ProQuest LLC. Ph.D. Dissertation. Washington State University.
- Blacher. J. & Baker, B.L. (2011). **Does empowering the social and self-help skills affect the quality of life?**, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol.(18), No.(6).
- Capie, Angus; Tuck, Bryan; Thesing & Avrilo. (2010). **The efficiency of an educational program in developing thinking skills and Quality of Life for People with Intellectual Disability**, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol. (26), N.(1).
- Carpenter, B. (2010). **The efficiency of a training program to enhance the cognitive, motor and linguistic skills and its contribution to the quality of life for the trainable children with Intellectual Disability**, British Journal of special Education, September, Vol. (23) .No.(8).
- Combs, M & S. Slaby .(2007). **Social Skills Training with Children in Advances in Clinical Child Psychology**, Plenum Press, New York.
- Dirani, Leyla Akoury; Salamoun & Mariana. (2014). **Correlates of Early Assessment of Neurodevelopmental Disorders in Lebanon**, Early Child Development and Care, v184 n1 p63-72.
- Gaad, Eman. (2015). **Look Who's Coming to School: The Emirati Student Voice in an Intervention-Based Study on Inclusion of Learners with Intellectual Disabilities in Emirati Mainstream Government Schools**, Journal of Research in Special Educational Needs, v15 n2 p130-138.
- Gold, Marc W.; Barclay & Craig R. (2015). **The Learning of Difficult Visual Discriminations by the Moderately and Severely Retarded**, Intellectual and Developmental Disabilities, v53 n6 p414-417.
- Kevinl, B. (2007). **Developmental Disabilities Definitions and Policies**, In Encyclopedia of social work, 19thed., Washington News press, Vol (15), No. (4).
- Matson JL, Taras ME, Love SR & Fridley D. (2006). **Teaching self-help skills to mentally retarded children**, Department of Psychology, Louisiana State University, Baton Rouge.

- Nihira, K. & Meyers, E. (2012). **The effectiveness of portage intervention program to strengthen the cognitive , linguistic and social skills for a group of children with intellectual disability and its effect upon their quality of life**, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol. (8), No.(3)
- Schalock, R. & Alonso , R. (2008). **Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities**, children with special needs Journal, V.(29), No. (14).
- Schalock, R.L, Gardener m., & Bradleye , F, PY.(2007). **Quality of Life Adults with Intellectual Disabilities Who Live with Families in Taiwan**, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. (51), No.(11).
- Schiefelbusch, Richard L. (2008). **Communication in Adults with Mental Retardation**, Topics in Language Disorders, Vol. (13), No.(3).
- Stark, J. A., & Goldsbury, T. (2004). **Quality of life from childhood**. In R. L. M. J. Begab (Eds.), Quality of life perspectives and issues, DC: American Association on Mental Retardation, Vol. (25), No.(3).
- Turnquist, D. & Marzolf, S. (2009). **Motor abilities of mentally retarded youth**, Journal of Physical Education and Recreation, Vol. (25), No.(3).
- Wilton, K., & Renaut, J. (2013). **The effectiveness of Help program for developing the skills of the educable mentally retarded children and its influence on their quality of life**, Journal of intellectual disability Research, Vol. (49), No.(7).

زراعة القوقعة: الممارسات الإيجابية للأسرة ولأختصاصيي السمع

أحمد عبدالله الزهراني

أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٦/٢/١٤٤١هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١/٤/١٤٤١هـ)

زراعة القوقعة: الممارسات الإيجابية للأسرة ولاختصاصيي السمع

أحمد عبدالله الزهراني

أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تساعد على نجاح زراعة القوقعة من وجهة نظر اختصاصيي السمع وأولياء الأمور، ودور ذلك في تطوير اللغة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع. ولتحقيق غرض الدراسة اتبع الباحث المنهج النوعي، واعتمد الباحث على المقابلات الفردية التي أجراها كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من ١٢ مختصاً و ١٢ ولي أمر، بطريقة العينة القصدية. ومن ثم قام الباحث بتجميع الإجابات التي حصل عليها من خلال تحليل المحتوى والوصف اللغوي التفسيري والتركيز على المعنى الأكبر للنتائج، وكانت أبرز النتائج ما يلي: يعتبر العمر الأمثل لزراعة القوقعة هو من سن ستة شهور وحتى قبل سن الخمس سنوات. وأن الأطفال الذين يعانون من مشاكل حسية سمعية، ولا يستجيبون للسماعات الطبية، ينصحون بزراعة القوقعة. ويجب إخضاع الطفل لتدريبات سمعية قبل وبعد إجراء العملية، بالإضافة لتهيئة البيئة المناسبة للطفل، والتعاون بين الأسرة واختصاصيي السمع. فيما أوصت الدراسة بما يلي: نشر الوعي والثقافة الطبية حول أهمية ودور عملية زراعة القوقعة لتحسين حاسة السمع وتطوير عملية التواصل وتطوير اللغة. ويجب تدريب أسر الأطفال الذين يتم إجراء العملية لهم على كيفية التعامل مع الطفل بعد إجراء العملية. وأخيراً عقد محاضرات ولقاءات توعوية من الجهات المختصة حول أهمية دور الأهل والجهد الملقى على عاتقهم بعد إجراء العملية.

الكلمات المفتاحية: زراعة القوقعة، الإعاقة السمعية، التدريب السمعي، النطق.

Cochlear Implants: Positive Practices of Families and Audiologists

Ahmed Abdullah Alzahrani

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

Abstract

The study aimed to identify the factors underpinning the success of cochlear implants and their role in the development of language in deaf and hard of hearing children from the perspective of audiologists and parents. To achieve the objectives of the study, the researcher used a qualitative method. Individual interviews were used as a key tool for data collection. The study sample consisted of 12 audiologists and 12 parents.

The researcher obtained the data by analyzing the content and linguistic description of the interviews. The main findings were as follows: the optimal age of cochlear implantation is between six months and five years of age. Children with hearing problems who do not receive any beneficial effect from hearing aids are in urgent need of cochlear implantation. The child should have auditory training before and after the procedure, creating a suitable environment for the child and cooperation between the family and audiologist.

The study recommends that it is important to raise awareness about the importance of cochlear implantation for children and its role in developing communication and language. Parents must be trained in how to deal with their child after the operation. Finally, the study recommended raising awareness by holding lectures and meetings organized by the responsible authorities. These should address the importance of the operation, the role of parents and their responsibilities after the operation.

Keywords: cochlear implant, hearing impairment, auditory therapy, speech.

مقدمة:

خلق الله - عز وجل - الإنسان، وكرمه عن سائر المخلوقات، وأنعم عليه بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى، قال الله تعالى: ﴿وَإِنْ تَعَدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَعَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (النحل: ١٨)، ومن جملة ما أنعم الله به على الإنسان، أن جعل له عقلاً يفكر به، ولساناً يُخاطب به الآخرين، ولغةً يتفاهم فيها البشر فيما بينهم. ولما كان التعايش بين الأفراد والتفاعل مع المجتمع متطلباً أساسياً للفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية، فإنه بحاجة لوسيلة تحقق له التعايش، وتسهم في تواصله مع المحيط من حوله، وتحقيق التفاهم بينه وبين الآخرين (إسماعيل، ٢٠١٨). هذه الوسيلة تختلف من شكل لآخر ومن أشهر أشكالها اللغة التي تقوم وظيفتها الأساسية على تحقيق التفاهم بين البشر، فيتعاونون فيما بينهم. وتنقسم اللغة إلى لغة مكتوبة وأخرى منطوقة وآخرون أضافوا اللغة المرئية وهي لغة الإشارة. وتُعتبر اللغة المنطوقة أكثر أهمية من اللغة المكتوبة، كونها أكثر استخداماً في الحياة من اللغة المكتوبة، وأبلغ تأثيراً في سلوك الفرد والمجتمع (العبد، ٢٠١٣).

ومن المؤكد أن اللغة المنطوقة تزيد أهمية عن اللغة المكتوبة، فهي لغة الفطرة التي خلق عليها الإنسان، وبالتالي تصبح الأكثر استخداماً في حياتنا من غيرها، ولها تأثير واضح يتحدد به سلوك الفرد والمجتمع. ولما كانت اللغة المنطوقة تعتمد على أساس سمعي، فإن الأشخاص الذين لديهم مشاكل سمعية يحاولون البحث عن حلول أخرى بديلة تحاول أن تعوضهم هذا الفقدان، ولاسيما إن كان هؤلاء من الأطفال حديثي السن (الزيات، ٢٠١٦). كما أن الفقدان السمعي له آثار سلبية على الشخص على سبيل المثال: مشاكل تواصلية مع مجتمعه المحيط به، وحرمان أو تأخر لغوي (Evans, Halliwell, 1999; Dalton et al., 2003; Streufert, 2008; A, 2014).

وأهم مشكلة تواجه الطفل في المرحلة العمرية المبكرة وما تسمى بالفترة الحرجة Sensitive or critical period هو الحرمان اللغوي حيث إن أي اعتلال أو خلل في حاسة السمع يؤدي مباشرة لمشاكل لغوية وتزداد سوءاً مع تقدم الطفل بدون وجود تدخل من الأسرة أو بدائل صحيحة كاستخدام لغة الإشارة أو اللجوء لزراعة القوقعة متى ما كان الطفل مؤهلاً لذلك (Alzahrani, Alamri, G., Alqarni, Alamri, A & Andrews, 2015; Andrews, Liu, H., Liu, C., Gentry & Smith, 2017; Leigh, Andrews, & Harris, 2016).

فالأطفال الذي يعانون من فقدان السمع، يواجهون صعوبة في النمو الاجتماعي، تُحد من مشاركتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين، ومن اندماجهم في مجتمع السامعين المحيط به، مما يؤثر سلباً على توافقهم الاجتماعي وعلى اكتسابهم المهارات الاجتماعية الضرورية اللازمة لحياتهم في مجتمع السامعين (الزيات، ٢٠١٦؛ Arlinger, 2003). ومن الناحية التعليمية فإن المدرسة والعملية التعليمية تعتبر مصدر قلق بالنسبة للأهل خاصة إذا كان الطفل هو الوحيد المصاب بضعف السمع داخل الصف، نظراً لتأثيرها على تحصيله بدرجة كبيرة (عبد الحافظ، ٢٠١٨؛ Daud, Noor, Rahman, Sidek & Mohamad, 2010).

ويعتبر التدخل المبكر بمفهومه الشامل بالنسبة للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع وقاموا بزراعة القوقعة، وتدريبهم على مهام متعددة، منها ما يخص الجانب التأهيلي، ومنها ما يخص تقديم برامج التدخل

المبكر الاجتماعية والنفسية والإرشادية وجوانب النمو المختلفة لاسيما اللغوية منها للطفل مقارنة بالأشخاص السامعين، كل ذلك يعتبر جزءاً أساسياً من حل المشكلة والتغلب عليها (May-Mederake, 2012).

مشكلة الدراسة:

تركز هذه الدراسة على قضية تعد من أبرز القضايا المجتمعية المتعلقة بذوي الإعاقة من فئة الصم وضعاف السمع، ألا وهي زراعة القوقعة والعوامل التي تساعد في نجاحها، وبالتالي تحسين عملية التواصل باستخدام حاسة السمع والنطق، والمساهمة بحل القضايا المتعلقة بتطوير اللغة لدى الأطفال زارعي القوقعة. وحاسة السمع من أهم الحواس إذ إنها تحتاج إلى رعاية واهتمام شديدين منذ الصغر، للتغلب على آثار الضعف أو فقدان على حياة من يعاني من ذلك (Marschark, Spencer, 2010). ويعتقد البعض من الناس أن حل المشكلة ينتهي بمجرد زراعة القوقعة للطفل، وأنه لا يحتاج إلى تدريب. وهذا غير صحيح، بل إن زارع القوقعة يحتاج إلى برامج تدريب قبل إجراء العملية وبعدها (عبدالغني، ٢٠١٨).

كما أن قضية زراعة القوقعة وما يترتب عليها ليست قضية طبية فحسب بل قضية اجتماعية وأكاديمية، ويسعى الكثير من الباحثين لبحثها للتوصل لأفضل النتائج التي تعكس أهمية الإفادة من حاسة السمع ولو بشكل جزئي في بداية الأمر، ثم الانتقال للمرحلة التالية والأهم وهي التأهيل التي قد تستمر لسنوات. ونجاح التأهيل سينعكس إيجابياً على نمو الطفل لغوياً واجتماعياً (أخضر، العلياني، ٢٠١٦). ومن هنا فإن سؤال الدراسة الرئيس يتمثل في:

ما العوامل التي تساعد على نجاح زراعة القوقعة لدى الأشخاص الصم وضعاف السمع؟
ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- من هم المرشحون لزراعة القوقعة من وجهة نظر اختصاصيي السمع؟
- ٢- ما دور كل من (اختصاصيي السمع، الأسرة) قبل وبعد زراعة القوقعة للأطفال؟
- ٣- ما التدريبات المناسبة التي يقدمها اختصاصيي السمع للطفل زارع القوقعة؟
- ٤- ما أبرز الاعتبارات التي يجب التنبه إليها بعد زراعة القوقعة للطفل؟

هدف الدراسة:

يتمثل هدف الدراسة في تحديد الاعتبارات التي يجب الانتباه إليها ومراعاتها قبل عملية زراعة القوقعة. يضاف إلى ذلك معرفة الشروط والاعتبارات المناسبة للمرشحين لزراعة القوقعة، والتعرف على دور كل من (اختصاصيي السمع، ولي الأمر) في تطوير حاسة السمع وتطوير اللغة للطفل زارع القوقعة. والتعرف على التدريبات المناسبة للطفل زارع القوقعة. وتحديد أهم الاعتبارات التي يجب الانتباه إليها بعد عملية زراعة القوقعة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية تتمثل بما تضيفه للمكتبة العربية من توضيح لأبرز خصائص الأطفال زارعي القوقعة، وكيفية التعامل معهم، وكذلك أهمية اللغة بالنسبة لهم. بينما الأهمية التطبيقية تتمثل باهتمام الدراسة

بالتعرف على العوامل التي تساعد على نجاح زراعة القوقعة، وبالتالي تحسن حاسة السمع وتطور اللغة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

مصطلحات الدراسة:

١- زراعة القوقعة: القوقعة جهاز حديث ودقيق، من أحدث التقنيات الطبية والذي صمم لالتقاط الأصوات وهو حل بديل ناجح للجزء التالف الذي يختص بعملية السمع داخل القوقعة الطبيعية للأذن. ثم يقوم هذا الجهاز بإرسال الإشارات الكهربائية بشكل مباشر للعصب السمعي الذي بدوره ينقله إلى الدماغ. وتتكون هذه التقنية من جزء داخلي يتم زراعته أثناء العملية وجزء خارجي يركب بعد أربعة أسابيع من العملية (Zeng, Rebscher, 2008, Harrison, Sun, & Feng).

٢- اللغة: هي لغة الخطاب واللغة المتكلمة ويقصد بها اللغة المكونة من الأصوات التي تصدر عبر جهاز الكلام عند الإنسان. (عبد العزيز، ٢٠١٧).

٣- تدريبات السمع: التدريب على الاستماع إلى الأصوات التي تصدرها ويمكن التقاطها، والتدريب على التمييز بين الأصوات بواسطة الأذن مع استخدام المعين السمعي سواء السماع العادية أو القوقعة الإلكترونية (الزهراني، ٢٠١٨).

٤- تدريبات النطق: إعطاء الطفل تدريبات لجهاز الكلام (الحبال الصوتية، الفم، الأسنان، جهاز التنفس) وهذه التدريبات تسهم في تقوية عضلات الفكّين والجهاز التنفسي، وتدريب الشخص على تنظيم عملية التنفس، والتحدث ببطء وتصحيح مخارج الحروف بصورة مستمرة.

مراجعة الأدبيات البحثية للدراسة:

اللفة لدى الأطفال زارعي القوقعة:

قال الله عز وجل: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين: ٤)، وقال أيضاً: ﴿وَجَعَلْ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: ٧٨)، لقد خلق الله - تعالى - الإنسان في أبهى وأقوم صورة، وأنعم عليه بنعم لا تُعد ولا تُحصى، ابتداء من حسن الخلقة والتقويم، وانتهاء بأعضاء جسمه والأجهزة التي تقوم بمهمتها على أتم وجه، في حين أن أي خلل في أي جزء من جسم الإنسان يسبب له المشاكل والألم ويحتاج قدر كبير من العلاج والرعاية. إن الحواس المختلفة التي من الله بها علينا مثل: البصر والشم والتذوق والسمع والإحساس تتناغم معاً للوصول لتعايش الإنسان بأفضل صورة فجميعها مهمة وأساسية له.

وفيما يلي نتناول معلومات مهمة وضرورية حول قوقعة الأذن وهي من الوسائل التي ستساعد على حل مشكلة الصمم، والتدخل الجراحي، وما هي؟ وما فائدها؟ ومن المستفيد منها؟ بالإضافة لآلية تركيبها، وما يحتاجه الطفل بعد تركيبها من تأهيل وتدريب، كما سنتطرق لدور الأهل والأطباء في عملية تركيب القوقعة.

عملية زراعة القوقعة :

زراعة القوقعة هي عملية جراحية يتم خلالها زرع جهاز إلكتروني دقيق في الأذن الداخلية للطفل الذي لديه مشاكل في حاسة السمع. (Niparko, 2009) ويتكون جهاز القوقعة من جزأين: جزء داخلي وهو القوقعة ويزرع داخل الأذن، والجزء الخارجي وهو معالج الكلام أو المبرمج وهو عبارة عن قوس - جهاز إلكتروني - يركب على الأذن الخارجية (صوان الأذن)، ويُركب الجزء الأول أثناء عملية زراعة القوقعة فيما يُركب الجزء الثاني بعد أربعة أسابيع من العملية الجراحية. وتعمل القوقعة على تحفيز عصب السمع عبر تجاوز الأجزاء التالفة منه، وتساعد على تلقي الأصوات ومعالجتها بطريقة تيسر عملية التواصل مع مجتمع السامعين، وتتم بإرسال إشارات كهربائية بشكل مباشر للعصب السمعي، الذي ينقلها للدماغ (Zeng, Rebscher, Harrison, Sun, & Feng, 2008).

أهمية زراعة القوقعة :

ندرك جميعاً أهمية الحواس غير أن حاسة السمع لها مكانة مميزة، فقد ذكرها الله السميع البصير في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، ولا شك أن فقدان هذه الحاسة يجعل الشخص يعاني كثيراً، خصوصاً فيما يتعلق بعملية التواصل مع مجتمع السامعين؛ لذا فحاسة السمع تعد من أهم الحواس التي أنعم الله - عز وجل - بها على الإنسان، وقيمتها عظيمة في حياة الإنسان، وشاء الله - عز وجل - ولحكمة عنده، أن يفقد البعض هذه النعمة، إما بسبب حادث عرضي، أو بسبب عيب خلقي، مما يؤثر على قدرة الشخص على التواصل مع العالم المحيط به من السامعين، وبالتالي الحاجة لإيجاد واستخدام طرق ووسائل عديدة أخرى قد تساعد على عملية التواصل والتعايش مع المجتمع المحيط. ومن هنا، فإن عملية زراعة القوقعة تأتي لمحاولة علاج مشكلة السمع لدى الأفراد الذين لديهم ضعف شديد في السمع، لاسيما أولئك الأطفال في مرحلة عمرية مبكرة ولم يكتسبوا الكلام والحديث. فتأتي عملية زراعة القوقعة كأحد الحلول الناجحة لتسهم في تعلم الأطفال اللغة والنطق والحديث (العبد، ٢٠١٣).

تناولت الدراسات المختلفة الاهتمام بالأطفال ضعاف السمع، لاسيما زراعي القوقعة منهم، وتمكينهم من العيش مع أقرانهم السامعين. أظهرت نتائج دراسة عبد الحافظ (٢٠١٨) فعالية برنامج إرشادي يسهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة. ودراسة إسماعيل (٢٠١٨) قدمت برنامج تدريبي يسهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة. في حين أن دراسة عبد الحميد والبيلاوي (٢٠١٤) ذكرت أهمية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة. ودراسة Corrales & Oghalai (2013) أظهرت أهمية زراعة القوقعة للأطفال ضعاف السمع، وضرورة إدراك الأسرة أهمية التدريبات السمعية ودورها في تطور الكلام لدى أطفالهم، ونمو اللغة والتطور المعرفي، والذكاء والتواصل والمهارات الوظيفية والتحسين المستمر في حاسة السمع. ودراسة Osberger, Zimmerman-Phillips, and Koch (2002) أكدت على أهمية مراعاة العمر المناسب لزراعة القوقعة لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع وعدم تأخير ذلك كثيراً.

وفي المقابل جاءت نتائج دراسة كل من (Marschark, Rhoten, & Fabich, 2007) مغايرة عما هو متوقع، حيث توصلت دراسته التجريبية لنتائج غير مرضية بعد عملية زراعة القوقعة، وذكروا بأنها قد ترجع لعدد من المتغيرات منها السن الذي تمت فيه الزراعة، المهارات اللغوية، والقدرة على القراءة قبل الزراعة. وهناك دراسة أجراها كل من (Spencer, Barker, & Tomblin, 2003) وأشاروا إلى أنه بالرغم من نجاح زراعة القوقعة، إلا أن الأطفال زارعي القوقعة كانوا أقل مستوى في مهارات القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم السامعين. وأن هؤلاء الأطفال كانوا يعانون كثيراً من الهياكل النحوية والبنائية للغة المكتوبة؛ لذا من المهم أن يتم تناول برامج اللغة التعليمية وهياكلها النحوية للدراسة والتطوير.

المرشدون لزراعة القوقعة :

يمكن القول بأن عملية زراعة القوقعة هي بديل جراحي لأجهزة السمع، التي بواسطتها يمكن تحسين حاسة السمع وتسهيل تعلم اللغة لدى الأطفال الصغار الذين لديهم فقدان سمعي. وبالتالي، فإن عملية زراعة القوقعة للأطفال في سن مبكرة سيجعلنا نتغلب على صعوبة اكتسابهم اللغة والنطق والحديث مع الآخرين بصورة أقرب أن تكون طبيعية، وكذلك سيجنبنا مواجهة الانطواء وضعف التواصل الاجتماعي لديهم مع أقرانهم السامعين (Geers, 2006).

أحدثت زراعة القوقعة الصناعية ثورة في علاج حالات الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع-الحسي، والذين يحصلون على فوائد محدودة من أجهزة السمع، فقد أوضح (Anderson et al., 2004) أنه من المتوقع أن يصل الأطفال الذين يتم زراعة القوقعة لهم في سن مبكرة، خاصة قبل عامين من العمر إلى مراحل التطور الطبيعية المكافئة لعمر أقرانهم السامعين وأن لديهم فرصة أكبر للاندماج في بيئات الدمج، أو حتى التعليمية العادية (Anderson et al., 2004).

وبينت الدراسات أن الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي شديد وأجروا عملية زراعة القوقعة مع التدريبات السمعية أبدوا تحسناً ملحوظاً في مهارات السمع والكلام والتواصل مع السامعين. كما أن مهاراتهم ومحصلهم اللغوي يتطور ويتحسن مع تقدمهم بالعمر، كما تتطور خبراتهم في التواصل مع البيئة المحيطة. يضاف إلى ذلك أن لغتهم المنطوقة تتحسن مع الاستمرار في التدريب والتعرض للمهارات اللغوية المختلفة (Henshaw, & Ferguson, 2013; Ingvalson, & Wong, 2013). كما بينت الدراسات والتجارب أن الأطفال الذين يقل عمرهم عن الخمس سنوات هم الأكثر إفادة من عمليات زراعة القوقعة مقارنة بمن أجراها بعد تلك المرحلة العمرية (Kluwin & Stewart, 2000; Marschark, Rhoten, & Fabich, 2007).

وذكر قلاوون (٢٠١٤) أن الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي شديد، والأشخاص بجميع الأعمار الذين لا يفيدون من المعينات السمعية العادية الموجودة خلف أو داخل الأذن، بالإضافة للبالغين الذين فقدوا السمع أو يعانون ما بين شديد إلى عميق هم الفئة المستهدفة من عمليات زراعة القوقعة.

الوقت المناسب لزراعة القوقعة :

لقد أجمع العديد من الأطباء أن الوقت المناسب لإجراء عملية القوقعة هي للأطفال قبل سن الخمس سنوات، حيث يكون الطفل في طور الاكتساب والتعلم بمرحلة نمو لجميع أجهزته، ويستطيع التقاط المعلومات من الوسط المحيط بسرعة وسهولة، وهو السن الأنسب للبدء باكتساب اللغة والكلام، كما أن جميع الأساليب التعليمية تركز على توصيل اللغة السليمة للطفل، وبالتالي؛ فإنه كلما كان سن الطفل أصغر كلما كانت النتائج أفضل عند زراعة القوقعة له (Sharma, Dorman, Spahr, 2002; Robbins, Koch, Osberger, Zimmerman-Phillips, Kishon-Rabin, 2004; Willstedt-Svensson, Löfqvist, Almqvist, Sahlén, 2004; James, Papsin, 2004; Nicholas, Geers, 2007). أما بالنسبة للكبار والذين تعرضوا لإصابة متفرقة أثرت على حاسة السمع، فإنه لا يوجد وقت محدد حيث إنهم سبق أن كونوا خبرات لغوية وسمعية، وتواصلوا مع العالم الخارجي بشكل طبيعي؛ لذا فهم بحاجة لتأهيل أقل بعد عملية زراعة القوقعة يشمل ذلك طريقة التعامل مع الجهاز الإلكتروني (Osberger, Zimmerman-Phillips, 2002). وفي ظل ما واكب التطور الطبي من تقدم ملحوظ، فإن عملية زراعة القوقعة دون خمس سنوات من العمر، سوف يجنبنا مواجهة المشاكل المترتبة على ضعف لسمع لدى الأطفال، وبذلك يمكن اعتبارها هي السن الأفضل لزراعة القوقعة لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع.

ويؤكد كل من عبد الكريم (٢٠١٦) وChute and Nevins (2002) على أهمية وجود المعايير التي ينبغي مراعاتها قبل عملية زراعة القوقعة، ومنها إجراء الفحوصات السمعية اللازمة، التي تشمل التخطيط السمعي، وجهاز قياس ذبذبات القوقعة، بالإضافة لفحوصات الأشعة وأخيراً فحوصات النطق والاستيعاب. ومن ناحية طبية، فإن عملية زراعة القوقعة تمر عبر ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل العملية الجراحية، ومرحلة العملية الجراحية والعلاج والنقاهة، ومرحلة ما بعد العملية الجراحية. وتحتاج كل فترة فهماً جيداً في كيفية التعامل مع المريض خلالها سواء من قبل الطبيب أو الطاقم المعالج أو الأشخاص ذوي العلاقة لضمان نجاح العملية بأفضل النتائج (Calderon, & Greenberg, 2011).

دور اختصاصيي السمع قبل وبعد العملية :

يشير إسماعيل (٢٠١٣) إلى أن اختصاصيي السمع يلعبون دوراً مهماً في مجال تدريبات السمع والتأهيل السمعي للأطفال زارعي القوقعة، ويبدأ دورهم قبل وبعد العملية عبر مجموعة من الأنشطة والتدريبات والخطوات. ومن تلك الأدوار على سبيل المثال قراءة التقارير ونتائج الفحص المبكرة للأطفال منذ الولادة أو بعد الولادة وفي مراحل الطفولة المبكرة وأيضاً إرشاد الأسر وعرض الحلول المتاحة. وأيضاً تشجيع الطفل الذي يعاني من مشاكل سمعية بالإفادة من البقايا السمعية الموجودة لديه لمساعدته على الاندماج مع مجتمع السامعين. ومن الأدوار المهمة أيضاً هي العمل على بناء وزيادة المفردات اللغوية لدى الطفل من خلال الخضوع لجلسات التدريبات السمعية اللفظية بشكل مستمر. واختصاصيو تدريبات السمع يكمل دور الأهل والمدرس من خلال التركيز على جوانب

الضعف وتطورها والمحافظة على جوانب القوة وتقويتها. ومن أدواره أيضا المشاركة في إعداد برامج تدريبية وورش عمل لتأهيل المعلم والأسر تمكينهم من مساعدة الطفل زارع القوقعة.

ومن المهم جداً أن يسجل الاختصاصي مراحل تطور الطفل، إضافة إلى مدى نموه اللغوي، وأن يدرّب الطفل على استخدام الرسائل الصوتية الواردة إليه من البيئة المحيطة والأشخاص الآخرين، وتدريب الأسرة على كيفية التعامل الصحيح مع الطفل، ومنع الاعتماد على الرسائل الرمزية وقراءة الشفاه وغيرها من الوسائل الأخرى التي ستؤخر النمو السماعي لدى الطفل، بل ستجعل عملية القوقعة صفرًا. ويذكر إسماعيل (٢٠١٣) إلى أن مهام الاختصاصي تعتمد على أربع مراحل في عملية التدريب السمعي للطفل زارع القوقعة:

• تحديد وجود الصوت من عدم وجوده، بحيث يتعين على الطفل الانتباه إلى وجود الصوت من الأساس والالتفات إليه، أو البحث عن مصدر الصوت.

• تمييز الصوت، وهنا يقوم الطفل بتمييز الاختلاف والتشابه بين الأصوات والاستجابة للأصوات المختلفة.

• تحديد هوية صاحب الصوت، بحيث يتمكن الطفل من معرفة صاحب الصوت سواء كان أنثى أو ذكر أو طفل أو حتى الحيوانات، كما يمكن للطفل تمييز الكلمات المختلفة أو المتشابهة حسب التدريب الذي يحصل عليه، وحسب الرسالة التي يوصلها الصوت إليه.

• إدراك الكلام، وهنا يستطيع الطفل استقبال الأسئلة وفهمها والإجابة عليها، كما يستطيع المشاركة في المحادثة، أو تلقي الأوامر وتنفيذها والرد عليها.

ويتكامل دور اختصاصي تدريب النطق مع الأسرة والطبيب المعالج، بحيث يعتمد نجاح العملية والحصول على النتائج المرجوة، على قيام كل جهة بدورها بشكل تام ومناسب يخدم تطور الطفل، ومساعدته على التواصل والتخاطب مع العالم المحيط به، وتحسين اللغة التعبيرية تدريجياً بما يتناسب مع عمره (عبد الرحمن، ٢٠١٨). ويقوم الاختصاصي بتحديد احتياجات الطفل والتدريبات المناسبة لحالته، بحيث يقوم بعمل اختبارات له قبل العملية وبعدها، والعمل على وضع خطة تكاملية بينهم وبين الأسرة، بحيث يتعرض الطفل للتدريب الصحيح والمستمر سواء في مركز علاج النطق أو في المنزل. كما يفترض بالاختصاصي أن يقوم بإعطاء التعليمات الصحيحة للأسرة في كيفية التعامل مع الطفل زارع القوقعة، وعمل جلسات توعوية وتثقيفية لهم.

التدريبات المناسبة للطفل زارع القوقعة:

من أهم أهداف عملية زراعة القوقعة أن يقوم الطفل باستخدام حاسة السمع بطريقة ملائمة، مما يساعد في تحسن وتطور مهارتي السمع والتحدث بطريقة مناسبة. وأن يتم الوصول إلى هذا الهدف بأقصر وأسرع وقت ممكن بعد عملية الزراعة. وذلك من أجل أن تتم مساعدة الطفل على استعادة الثقة بنفسه وعدم شعوره باختلافه ونقصه عن أقرانه السامعين. وأن يتمكن من التعامل مع الوسط المحيط كشخص سامع، يتلقى ويرسل بشكل سليم؛ لذا كان لابد من تدريبه بشكل مناسب، واستخدام أساليب معينة بحسب كل حالة لتحسين القدرة على

السمع والكلام بشكل سليم. وأشار عبد الخالق (٢٠١٢) إلى أهم الطرق التي يستخدمها اختصاصيو السمع والتخاطب ومدرسو الصم وضعاف السمع في التدريب والتأهيل ما يلي:

أولاً- التأهيل السمعي اللفظي: وهي الطريقة الأكثر شيوعاً في العالم وأفضلها على الإطلاق وهي تعتمد على تعليم الطفل التلقي عن طريق السمع فقط، وتمنع منعاً باتاً طريقة قراءة الشفاه لفهم الكلام، وهي طريقة تستخدم مع الأطفال زارعي القوقعة أو الأطفال ضعيفي السمع والذين يستخدمون السماعات العادية، ويتم تدريب الأسر عليها لاستخدامها في المنزل وهي طريقة تعتمد على تدريب الطفل على سمع وتمييز ما يتعلمه خلال أربع مراحل هي: تحديد وجود الصوت من عدمه، والتمييز بين الأصوات المختلفة، والتمييز بين الكلمات المختلفة ومعاني الجمل والأوامر، وأخيراً التركيز في عملية التلقي والتدريب على الإجابة عن الأسئلة الموجهة للطفل وإجراء حوار مع التركيز على طريقة النطق الصحيحة.

ثانياً- التأهيل السمعي الشفهي: وهي طريقة تجمع بين استخدام السمع في التلقي مع استخدام الشفاه في الوقت نفسه، وهي طريقة غير محبذة؛ لأن الطفل الذي كان يتواصل باستخدام الشفاه من قبل العملية سيستمر في استخدامها بعد العملية؛ نظراً لأنها أسهل بالنسبة إليه من التدريب على تقوية حاسة السمع لديه، مما سيؤثر سلباً على عملية السمع ولن يتمكن من تطويرها وقد تتأخر وتطول فترة التأهيل (سندي، ٢٠١٦).

ثالثاً- لغة الإشارة مع قراءة الشفاه: وهي تعتمد على التواصل مع الطفل عبر قراءة الشفاه مع استخدام لغة الإشارة وبعض الرموز اليدوية لتمكين الطفل من استقبال وفهم المعلومة، وهي الأسلوب المتبع مع الأطفال الصم، وهي تستخدم غالباً مع الأطفال الصم الذين لا يملكون أي وسيلة أخرى للتغلب على مشكلة ضعف السمع الشديد. رابعاً- طريقة التواصل الشامل: وهي الطريقة التي تجمع كل الطرق السابقة في تعليم الطفل وتحسين قدرته السمعية، وهي طريقة غير فعالية وغير مفيدة كونها تسبب تشتت الطفل، واعتماده على الطرق الأسهل في التواصل وبالتالي إغفال وتجاهل إمكانية تقوية حاسة السمع بالطريقة الصحيحة.

دور الأسرة نجاة الطفل زارع القوقعة :

منذ بداية سماع الأسر أنه تم تشخيص طفلهم على أنه يعاني من فقدان سمعي يجدون أنفسهم يتعرفون على عالم لم يكن معروفاً لهم من قبل. وغالباً ما تعاني الأسرة من شح وقلة المعلومات، وبالتالي يضطر الكثير منهم للبحث عن قدر كبير من المعلومات حول الصمم والفقدان السمعي والخيارات التعليمية والتكنولوجية للأطفال الذين لديهم فقدان سمعي، والحاجة إلى استيعاب الكثير من المعلومات في وقت من المحتمل أن يشهدوا فيه عاطفة كبيرة، فإن اتخاذ القرارات بشأن زراعة القوقعة الصناعية غالباً ما يكون أمراً صعباً ومجهداً للأسرة. (Kemdal, Montgomery, 2002)

يستيق العديد من أسر الأطفال زارعي القوقعة الأحداث، ويحاولون اصطحاب أطفالهم إلى مختصي النطق والتخاطب لتعليمهم القراءة وقراءة الشفاه، وهي من أكثر الطرق الخطأ في تعليم وتأهيل أطفال القوقعة، إذ أنها

تؤخر تطور السمع لديهم، حيث من المفترض أن يعتمد الطفل على استخدام الجهاز السمعي الذي يساعده على الإفادة من البقايا السمعية الموجودة لديه، والتواصل مع العالم المحيط عبر استقبال الموجات الصوتية وليس بصريا عن طريق قراءة الشفاه؛ لذا فإن تدريب الطفل على استخدام حاسة السمع يجب أن يكون بواسطة القوقعة وليس من خلال العينين وقراءة الشفاه لاسيما قبل إجراء العملية وبالتأكيد بعدها. إهمال الأسر التدريبات المنزلية والاعتماد - فقط - على اختصاصي علاج النطق والسمع يؤدي إلى تأخر تطور مهارة السماع وإذا استمر الإهمال فقد يؤدي ذلك - لا سمح الله - إلى الفشل.

لذا إن أرادت الأسر الحصول على أقصى درجات الإفادة من العملية، فعيلهم أن يهيئوا البيئة المناسبة والهادئة للطفل وتعليمه بالتدريب من خلال النمو التدريجي للمهارات اللغوية والاستيعابية، وتوفير الجو المناسب لعملية التعلم والتواصل مع الطفل عبر الأصوات، إضافة إلى تدريبه على التمييز بين الأصوات المختلفة وأماكن خروجها، كما يجب عليهم أن يتحلوا بالصبر والنفس الطويل، حتى يتمكن الطفل من السمع بالشكل الصحيح، وبالتالي يكون نجاح العملية وقدرة الطفل من فهم الأصوات والتحدث بطريقة مناسبة (قلاوون، ٢٠١٤؛ Chute, Nevins, 2002) وأشار كل من Li, Bain, and Steinberg (2004) إلى أنه عند اتخاذ القرارات المتعلقة بأطفالهم الصم، تتأثر الأسر غالباً بمعتقداتهم وقيمهم ومواقفهم بقدر تأثرهم بالمعلومات المتاحة لهم. وخلال هذه الدراسة عبّرت أسر الأطفال المؤهلين لزراعة القوقعة عن تجاربهم في اتخاذ القرار بشأن عملية الزراعة لأطفالهم. ويمكن إجمال أهم التنبهات التي أشاروا إليها فيما يلي:

- الصبر والتأني وعدم القفز المباشر للنتائج، مع الالتزام بالتدريبات اللغوية بشكل سليم، كما أوصى بها اختصاصيو التخاطب المتابع لحالة الطفل زارع القوقعة.
- تدريب الطفل على ارتداء الجهاز بشكل متواصل وعدم خلعه إلا عند النوم، السباحة، اللعب بحيث يعتمد الطفل على الجهاز اعتماداً تاماً وعدم استخدام وسائل تواصل أخرى إلا في حالة الحاجة الماسة أو الطارئة فقط.
- الالتزام بالوقت التام للعلاج وعدم استعجال النتائج، مما سيسبب الإحباط لكل من الأسرة والطفل.
- يجب أن تكون التوقعات منطقية، وبحسب حالة وقدرات الطفل لتلافيا للتأثير السلبي على تقدم حالة الطفل.
- العمل على التشجيع المستمر للطفل، والتعامل معه بشكل متساو مع أقرانه السامعين وإخوته حتى لا يشعر أنه حالة مختلفة تستوجب تعاملًا خاصاً.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

منهج الدراسة الحالية هو المنهج النوعي والتصميم المستخدم هو وصف الظاهرة Phenomenology الذي يهتم بدراسة الظواهر في سياقها الطبيعي (Creswell, 2013). كما أن هذا التركيز يتجه للفهم العميق للظاهرة وماهيتها وطبيعتها وخصائصها وعلاقاتها بغيرها من الظواهر. كما أنه يقوم على جمع البيانات من مصادرها،

بالرجوع إلى مصادر أساسية ومؤلفات ومراجع معتمدة، وورش عمل ودراسات تناولت مشكلة الدراسة، ومن ثم تجميع الحلول المقترحة والمقدمة من المراجع المختلفة، للوصول إلى نتائج يتم من خلالها الإجابة على تساؤلات الدراسة. واعتمدت الدراسة الحالية في جمع البيانات على طريقة المقابلة الفردية المنتظمة باستخدام أسئلة معدة مسبقاً (Creswell, 2013). وقام الباحث بدراسة أهمية عملية زراعة القوقعة وأبرز الاعتبارات الخاصة بها من وجهة نظر الاختصاصيين والأسر.

مجتمع وعينة الدراسة :

أخذ العينات في البحث النوعي لا يحقق تمثيلاً لكامل المجتمع (Guba, Lincoln, 1994). والغرض من أخذ عينات محددة وصغيرة في البحث النوعي هو دراسة آراء وتجارب أفراد محددين لديهم خصائص مشتركة وخبرات متشابهة وأنهم سيقدمون وصفاً شاملاً ومتعمقاً للظاهرة المراد دراستها (Strauss, Corbin, 1998). بعد أن قام الباحث باختيار المشاركين في الدراسة، قام بعقد مقابلات فردية منظمة مع كل فرد على حدة، وطرح مجموعة من الأسئلة المعدة سابقاً، والاستماع لإجاباتهم المختلفة حول الأسئلة المطروحة، وبذلك تكون البيانات الوصفية المكتوبة التي قام بجمعها أثناء المقابلة هي البيانات الخاصة بالدراسة.

ويتألف مجتمع الدراسة من الاختصاصيين العاملين في مجال تدريب السمع والنطق ما بعد زراعة القوقعة بمدينة الرياض، والأسر التي لديها أطفال تمت زراعة القوقعة لهم بمدينة الرياض. وعينة الدراسة اشتملت على عدد ١٢ اختصاصياً وتدريباً سمعية وعلاج عيوب النطق و١٢ فرداً من أسر الأطفال الذين تمت الزراعة لهم، بطريقة العينة القصدية.

وتراوحت أعمار اختصاصيي التدرّيات السمعية وعلاج عيوب النطق ما بين ٣٠ و ٤٧ عاماً، ومؤهلاتهم ٤ منهم يحمل درجة الماجستير و٧ منهم يحملون درجة البكالوريوس. وجميع الاختصاصيين لديهم شهادة التخصصات الطبية، وخبراتهم في العمل المهني ما بين ٧ و ١٨ عاماً. بينما الأسر فكانت أعمارهم ما بين ٢٩ و ٤٥ عاماً، ومؤهلاتهم ٤ منهم يحملون شهادة المرحلة الثانوية و٧ منهم يحملون درجة البكالوريوس وشخص واحد يحمل درجة الماجستير ٣ من هذه الأسرة لديهم أطفال لديهم مشاكل في حاسة السمع.

أدوات الدراسة :

لتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث أسلوب المقابلة لجمع البيانات من خلال تجهيز مجموعة من الأسئلة الاستكشافية، وطرحها على أفراد العينة والاستماع إلى إجاباتهم المختلفة، وتسجيلها وتوثيقها من أجل تحليلها لاحقاً. ومن ثم قام الباحث بتجميع الإجابات التي حصل عليها من خلال تحليل المحتوى للمقابلات التي تمت والوصف اللغوي التفسيري والتركيز على المعنى للوصول للنتائج. وفي الدراسة الحالية قدم الباحث التفسيرات الشاملة لموضوع الدراسة ومشكلاتها وحلولها، ولم يتطرق لأي نتائج إحصائية أو رقمية، بل إن النتائج تتمثل في الجُمْل التوضيحية والإجابات التي تم جمعها وتنقيحها.

المصداقية والموثوقية:

الموثوقية في البحوث النوعية مهمة إذ إنه من خلالها يتم التأكد من السلامة والدقة المفاهيمية التي يمكن من خلالها تقييم قيمة الأبحاث النوعية (Bowen, 2009). وأشار بأن الباحث يمكن أن يختار عدداً من الإجراءات التي من خلالها يتم التأكد من الصحة والموثوقية (Creswell, 2013). وقام الباحث باختيار إجراءين لمناسبتهم لنوع البحث وهما المصداقية (Credibility) والاعتمادية (Dependability). استخدم الباحث مراجعة الأقران كأحد الأدوات التي يتم التأكد من خلالها التأكد من المصداقية حيث تم عرض مجموعة عشوائية من المقابلات مع النصوص الكتابية المفرغة لتلك المقابلات (Manuscript) لعدد من المختصين في ميدان الأبحاث وأفادوا بمطابقتها ودقتها. واختار الباحث عينة عشوائية لمن تم إجراء المقابلة معهم، وتم إعادة النصوص الكتابية المفرغة للمقابلات التي تم إجراءها معهم وطلب منهم التأكد من أنها مطابقة لما ذكره وتحدثوا به. وبالفعل تمت المصادقة على تلك النصوص وهذه أحد أدوات الاعتمادية في الأبحاث النوعية.

نتائج الدراسة وتحليلها:

فيما يلي عرض لأبرز استجابات المبحوثين حول أسئلة الدراسة الأربعة، وذلك من خلال عرض استجاباتهم على الأسئلة وترتيبها بحسب نسبة تكرارها بين المبحوثين، ومن ثم نقاش هذه الاستجابات وتحليلها والوصول إلى إجابات كافية لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول- "من هم المرشحون لزراعة القوقعة من وجهة نظر اختصاصيي السمع؟"

جدول (١). يوضح استجابات الاختصاصيين حول من هم المرشحون لزراعة القوقعة.

الترتيب	البند
الأول	تناسب عملية زراعة القوقعة للأطفال دون سن الخامسة من العمر والذين يعانون من ضعف سمع حسي وعصبي، بشرط عدم وجود موانع طبية لذلك.
الثاني	يشترط عدم إفادة الطفل من السماع بشكل كامل.
الثالث	وجود وعي لدى الأسرة بالجهد المطلوب بعد زراعة العملية.
الرابع	قدرات الطفل العقلية ضمن المستوى الطبيعي القابل للتعليم.

يلاحظ من الجدول (١)، أن استجابات الاختصاصيين حول أن الأطفال المرشحين لزراعة القوقعة، هم الأطفال الذين يعانون من ضعف سمعي حسي وعصبي وهم دون سن الخامسة من العمر، حيث جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأولى لدى الاختصاصيين وهذا ما أشار له عدد من الدراسات (Sharma, Dorman, Spahr, 2002; Robbins, Koch, Osberger, Zimmerman-Phillips, Kishon-Rabin, 2004; Willstedt-Svensson, Löfqvist, Almqvist, Sahlén, 2004; Anderson et al., 2004; James, Papsin, 2004; Nicholas, Geers, 2007) والتي أكدت على أن أنسب وقت لعملية الزراعة يكون في المراحل العمرية الأولى.

يلي ذلك تأكيدهم بأنه قبل القيام بعملية الزراعة يجب التأكد من عدم إفادة الطفل من السماعات الطبية العادية، حيث جاءت بالمرتبة الثانية. ثم جاءت عبارة: "وجود وعي لدى الأسرة بالجهد المطلوب بعد زراعة العملية"، بالمرتبة الثالثة، يليها العبارة التي تؤكد على أهمية مستوى قدرات الطفل حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة. السؤال الثاني- ما دور كل من (اختصاصيي السمع، الأسرة) قبل وبعد زراعة القوقعة للأطفال؟

جدول (٢). يوضح استجابات الاختصاصيين حول دورهم قبل زراعة القوقعة لدى الأطفال.

الترتيب	البند
الأول	تهيئة الطفل وتهيئة البيئة المناسبة له.
الثاني	تدريبات تشمل تقوية الاستجابة السمعية لدى الطفل بواسطة السماعات الطبية قبل إجراء العملية.
الثالث	برنامج علاجي تدريبي لتقوية الاستجابة السمعية لدى الطفل بعد إجراء العملية.
الرابع	تزويد الأسرة بالمراجع الصحيحة للتدريبات المناسبة لطفلهم.
الخامس	تضافر الجهود بين الأسرة واختصاصي السمع.

يتضح من الجدول (٢)، أن استجابات الاختصاصيين حول الدور المنوط بهم قبل إجراء العملية يتمثل في الدرجة الأولى بتهيئة الطفل وتهيئة البيئة المناسبة له. يليها في المرتبة الثانية قيام الاختصاصيين بتدريبات تشمل تقوية الاستجابة لدى الطفل من خلال السماعات الطبية قبل إجراء العملية. ثم بناء خطة وبرنامج علاجي تدريبي لتقوية الاستجابة السمعية لدى الطفل بعد إجراء العملية باستخدام القوقعة. ومن الأهمية بمكان تزويد الأسرة بالمراجع الصحيحة والتدريبات المناسبة لطفلهم في المنزل. وأخيراً ضرورة تضافر الجهود بين الأسرة واختصاصي السمع.

جدول (٣). يوضح استجابات الأسر حول دورهم قبل زراعة القوقعة لدى الأطفال.

الترتيب	البند
الأول	تهيئة البيئة المنزلية والمجتمعية والتحضير قبل العملية.
الثاني	ضرورة توعية الجهات المختصة الطبية للأسرة بالجهود المطلوبة منهم قبل إجراء العملية.
الثالث	تهيئة الطفل وتعزيزه.

يتضح من الجدول (٣)، استجابات الأسر بالدور المنوط بهم قبل إجراء العملية للطفل، وتتمثل استجاباتهم في المرتبة الأولى بضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمجتمع الذي حول الطفل والاستعداد والتحضير المناسب قبل العملية. يليها توعية الجهات المختصة للأسرة بالجهود والأدوار المطلوبة منهم قبل إجراء العملية. أخيراً ضرورة وأهمية العمل على تهيئة الطفل وتعزيزه، والحفاظ على مستوى عال من المعنويات الإيجابية لدى الطفل وهذا ما أشارت له قلاوون (٢٠١٤) بضرورة توعية الأسرة وتهيئة وتوفير الجو المناسب للطفل زارع القوقعة والبدء بتدريبه بالتدريج، وأن يكون التواصل معه من خلال الاعتماد على الصوت طوال فترة التدريب المحددة له في الخطة العلاجية.

جدول (٤). يوضح استجابات الاختصاصيين حول دورهم بعد زراعة القوقعة لدى الأطفال.

الترتيب	البند
الأول	التعاون والعمل المستمر مع الأسرة والاتفاق على آلية التواصل المناسبة.
الثاني	إعداد جدول وخطة مناسبة لحالة الطفل وعادة تبدأ من مرحلة تمييز وجود الصوت وتنتهي بعملية الفهم.
الثالث	تدريب الأسر على برمجة وتشغيل جهاز المعالج الصوتي للقوقعة.
الرابع	تدريب الطفل على تقبل الجهاز الجديد.
الخامس	التقييم وإعادة التأهيل بشكل دائم ودوري.

يتضح من الجدول (٤)، أن استجابات الاختصاصيين حول الأدوار المنوطة بهم بعد إجراء العملية للطفل تتمثل في المرتبة الأولى بإيجاد الآلية المناسبة للتواصل المستمر والمتابعة مع الأسر، يليها إعداد خطة خاصة بكل طفل حسب حالته، ومن ثم تدريب الأسر على برمجة وتشغيل الجهاز، وأخيراً تدريب الطفل وتعليمه والقيام بالتقييم بشكل دائم ودوري.

جدول (٥). يوضح استجابات الأسر حول دورهم بعد زراعة القوقعة لدى الأطفال.

الترتيب	البند
الأول	عمل جلسات أسبوعية مع اختصاصي النطق.
الثاني	متابعة زيارة الطبيب المعالج بشكل مستمر.
الثالث	التركيز على تدريبات تعتمد على السمع ومنع لغة الإشارة وقراءة الشفاه.
الرابع	تحفيز الطفل للنطق الصوتي.

يتضح من الجدول (٥)، أن استجابات المبحوثين وهم الأسر حول دورهم بعد إجراء الطفل للعملية يتمثل في عمل جلسات أسبوعية مع اختصاصي النطق، والمتابعة الحثيثة والمستمرة مع الطبيب المعالج، والتركيز على تدريبات السمع والبعد عن قراءة الشفاه، وأخيراً تحفيز الطفل للنطق الصوتي. وبالنظر لاستجابات الاختصاصيين والأسر حول دورهم بعد إجراء الطفل للعملية، فإنه يتضح أن التعاون المستمر بين الأسر والتواصل المباشر مع الاختصاصي أو الطبيب المعالج هو الإجراء الأبرز، يليه متابعة تدريبات الطفل حول السمع، ومن ثم تقييم تحسن الطفل بشكل دوري.

السؤال الثالث- "ما التدريبات المناسبة التي يقدمها اختصاصيو السمع للطفل زارع القوقعة؟"

جدول (٦). يوضح استجابات الاختصاصيين حول التدريبات المناسبة للطفل زارع القوقعة.

الترتيب	البند
الأول	تدريب الطفل على تمييز نمط الأصوات والاستجابة المناسبة لها.
الثاني	تدريب الطفل تدريجياً لاكتساب المهارات السمعية ومن ثم الانتقال إلى المهارات اللغوية الاستيعابية ويليها اللغة التعبيرية وأخيراً تدريبات النطق.
الثالث	مراعاة تطبيق الطفل لأنشطة سمعية تركز على أصوات يمكن إدراكها.
الرابع	تدريب الطفل على تحديد الصوت ومصدره.
الخامس	تدريب الطفل على التمييز بين صفات الصوت (طويل - قصير - عالي - منخفض).
السادس	تدريب الطفل على التمييز بين أصوات الكلام المسموعة (كلمات - عبارات - جمل).

يتضح من الجدول (٦)، أن استجابات الاختصاصيين حول التدريبات السمعية اللازمة للطفل بعد إجراء العملية، تتمثل في تمييز الأصوات والاستجابة لها، ثم اكتساب المهارات السمعية واللغوية الاستيعابية يليها اللغة التعبيرية. أخيراً مراعاة قدرات الطفل على تحديد الصوت ومصدره، والتمييز بين صفات الصوت وبين أصوات الكلام المسموعة وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عبد الخالق، ٢٠١٢) والتي ذكرت بعض الطرق الواجب اتباعها التي تساعد الطفل بعد إجراء زراعة القوقعة منها التأهيل السمعي اللفظي، ولغة الإشارة مع قراءة الشفاه.

السؤال الرابع- "ما أبرز الاعتبارات التي يجب التنبيه لها بعد زراعة القوقعة للطفل؟"

جدول (٧). يوضح استجابات الاختصاصيين حول الاعتبارات التي يجب الانتباه لها بعد زراعة القوقعة للطفل.

الترتيب	البند
الأول	العناية بالجهاز والاهتمام بصيانتته الدورية وضرورة التأكد المستمر من مناسبته للطفل (الوزن، درجة الصوت، ... إلخ).
الثاني	تشجيع الطفل على ربط الأصوات بالأشياء المحيطة.
الثالث	توعية الأسر بأن زراعة القوقعة هي خطوة واحدة من خطوات العلاج، وتبقى المتابعة والتأهيل وغيرها.
الرابع	التأكيد على الأسر بمتابعة التدريبات اللغوية والسمعية.
الخامس	إعداد برنامج تدريبي للطفل على كيفية استخدام الجهاز والعناية به.
السادس	الاستمرار في التدريبات المنزلية بشكل يومي على الأقل لمدة ٦ أشهر.

يتضح من الجدول (٧)، أن استجابات المبحوثين من الاختصاصيين حول أبرز الاعتبارات التي يجب الانتباه إليها بعد إجراء عملية زراعة القوقعة تتمثل في العناية بالجهاز الإلكتروني الموجود خلف الأذن وصيانتته بشكل دوري. أيضاً يجب تشجيع وتحفيز الطفل على ربط الأصوات بالأشياء المحيطة به، وكذلك توعية الأسرة بأهمية دورهم فيما بعد عملية زراعة القوقعة، وأخيراً إعداد برنامج تدريبي على السمع والنطق والبناء اللغوي للطفل وتدريبه على ذلك لمدة لا تقل عن ستة أشهر.

جدول (٨). يوضح استجابات الأسرة حول أبرز الاعتبارات التي يجب التنبيه إليها بعد زراعة القوقعة للطفل.

نسبة التكرار	البند
الأول	قيام الجهات الرسمية لاسيما المستشفيات بتوعية الأسر من خلال مراكز تأهيل خاصة.
الثاني	تعويد الأسر لأنفسهم بضرورة الصبر والمثابرة بعد إجراء العملية للطفل.
الثالث	الاهتمام والعناية بجهاز القوقعة، وحمايته من الظروف البيئية المحيطة.
الرابع	تشجيع الطفل على اللعب مع الأطفال الآخرين بطريقة عادية.
الخامس	تدريب الطفل على الاهتمام والحفاظ على الجهاز والتعايش معه في حياته اليومية.
السادس	إعطاء الطفل التعليمات الواضحة مثل نزع الجهاز عند النوم أو الاستحمام وما شابه ذلك.

يتضح من الجدول (٨)، أن استجابات الأسر حول أبرز الاعتبارات التي يجب التنبيه إليها بعد زراعة القوقعة، تتمثل في ضرورة قيام الجهات المسؤولة من مستشفيات أو مراكز تدخل مبكر أو مراكز التدريبات بدورها في توعية الأهل حول العملية ومتطلباتها. يجب على الأسر أن تتسم بالصبر والمثابرة وتشجيع الطفل على التعايش

والتفاعل مع الآخرين ممن حوله. أخيراً تدريب الطفل على التكيف مع الجهاز والحفاظ عليه، من خلال إعطائه التعليمات الصحيحة للاستخدام.

وبمقارنة الجدولين الآخرين، فإنه يمكن القول بأن أبرز الاعتبارات المشتركة من وجهة نظر الباحثين كافة هي الاهتمام الكامل وصيانة الجهاز والحفاظ عليه من التلف، وتفقدته بشكل دوري، ومن ثم وجود وعي كاف لدى الأسر بتفاصيل العملية ودورهم وآلية التعامل مع الطفل بعد إجراء العملية.

أهم نتائج الدراسة:

- ١- يعتبر العمر الأمثل لزراعة القوقعة هو من سن ستة شهور وحتى خمس سنوات.
- ٢- الأطفال الذين يعانون من مشاكل حسية سمعية، ولا يستجيبون للسماعات الطبية، من الأفضل لهم زراعة القوقعة.
- ٣- يجب إخضاع الطفل لتدريبات مكثفة وفق برنامج معد سابقاً يشمل تقوية الاستجابة السمعية من خلال استخدام السماعات العادية قبل إجراء العملية.
- ٤- تهيئة البيئة المناسبة للطفل من أبرز مظاهر تضافر الجهود بين الأسرة واختصاصي النطق والسمع.
- ٥- الحفاظ على التواصل الدائم والمستمر بين الأسرة والطبيب واختصاصي علاج النطق والسمع.
- ٦- توفير التدريب الكافي للأسرة في كيفية التعامل مع الجهاز من قبل المستشفى أو مراكز التدريب.
- ٧- أهمية إجراء التقييم عن مدى استجابة الطفل ونجاح العملية بشكل دوري، ومتتالي يقع على عاتق الأهل والاختصاصي معاً.
- ٨- الطريقة الصحيحة للتدريب تتمثل في التدرج في التدريبات الخاصة بالطفل، بحيث تبدأ من تمييز نمط الأصوات والاستجابة لها، ثم اكتساب المهارات السمعية واللغوية الاستيعابية ويليها اللغة التعبيرية.
- ٩- العناية بالجهاز وصيانته الدورية بما يشمل التأكد من مناسبته للطفل من حيث الوزن والدرجة وغيرها، يعتبر من واجبات الأسرة.
- ١٠- تحتاج عملية زراعة القوقعة إلى الاستمرار في التدريبات المنزلية بشكل يومي على الأقل لمدة ٦ أشهر.

التوصيات:

- ١- ضرورة عمل أبحاث عن مدى وجود الوعي لدى الأسر حول دور زراعة القوقعة في تحسين حاسة السمع.
- ٢- توعية الأسر بأهمية أن تكون عملية زراعة القوقعة للأطفال ما بين سن ستة أشهر وحتى خمس سنوات.
- ٣- تدريب أسر الأطفال الذين يتم إجراء العملية لهم، على كيفية التعامل مع الطفل بعد إجراء العملية.
- ٤- العمل على تهيئة وتوفير البيئة المناسبة والمحفزة للطفل من أجل تطوير حاسة السمع.
- ٥- عمل أبحاث لمعرفة أثر التعاون الفعال بين الأسرة واختصاصي السمع في الاستفادة المثلى من زراعة القوقعة.
- ٦- إجراء أبحاث لسنوات طويلة للتأكد من مدى الاستفادة من الزراعة على المدى البعيد.

المراجع

المراجع العربية

- أخضر، أروى علي، والعلواني، محمد مسفر. (٢٠١٦). مدى رضا أسر الصم وضعاف السمع عن زراعة القوقعة لأطفالهم بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٤، ع ١٣، ١١٨-١٤٦. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/779151>
- إسماعيل، عبير (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة بمدينة الرياض، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية، الصفحات ٩٩-١٢٣.
- إسماعيل، محمود (٢٠١٣). أكاديمية علم النفس: تدريبات لتقوية أعضاء النطق والكلام. تاريخ الوصول ١٥ يونيو، (٢٠١٩)، من <https://acofps.com/vb/126587.html>
- الزيات، نهى (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال زارعي القوقعة، مجلة الطفولة والتربية، الصفحات ٣٦٧-٤٧٤.
- الزهراني، علي (٢٠١٧). الكفاءة والسلوك الأكاديمي للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع والسماعين في مدارس التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٦، ع ٢١٤. مصر: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل.
- سندي، نسرين (٢٠١٦). تأهيل الأطفال زارعي القوقعة. المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتربية الخاصة - وزارة التعليم.
- عبد الحافظ، نور (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، الصفحات ١٧٧-٢١٢.
- عبد الحميد، أشرف والبيلاوي، إيهاب (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية، مجلة التربية الخاصة، الصفحات ٣٠٨-٣٦٢.
- عبد الخالق، أحمد (٢٠١٢). تاريخ الوصول ١٥ يونيو، ٢٠١٩، من التدريبات السمعية للأطفال الضعف السمعي وزراعة القوقعة: <https://www.kalamee.com/> التدريبات - السمعية - للأطفال - الضعف - السمعي - و - زراعة - القوقعة - شرح - كامل.
- عبد الرحمن، أمينة (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع بالمركز السوداني للسمع. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الصفحات ٢٤ - ٤٣.
- عبد العزيز، محمد (٢٠١٧). اللغة المنطوقة وتعليم مهارة الكلام. أندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.
- عبد الغني، عبد العزيز أمين. (٢٠١٨). برنامج للتدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال زارعي القوقعة. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، ع ٥٤، ٣٢٥٣٦٥ - مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/941312>

- عبد الكريم، مجدي (٢٠١٦). عيادة الخالدي للأنف والأذن والحنجرة، تاريخ الوصول ١٥ يونيو، ٢٠١٩، من <http://www.entjo.com/web/ear-surgery-minute/cochlear-implantation.html>
- العبد، محمد (٢٠١٣). اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- قلاوون، أمنية (٢٠١٤). كل يوم معلومة طبية، تاريخ الوصول ١٥ يونيو، ٢٠١٩، من <https://www.dailymedicalinfo.com/view-article/زراعة-قوقعة-الأذن-للأطفال/>

المراجع الأجنبية

References

- Alzahrani, A., Alamri, G., Alqarni, F., Alamri, A., & Andrews, J. (2015). The teaching of reading and writing Arabic with Deaf students in Saudi Arabia: A survey of teacher methods. Poster session presented at the 41st Annual ACE-DHH Conference, St. Louis, MO.
- Anderson, I., Weichbold, V., D'Haese, P. S., Szuchnik, J., Quevedo, M. S., Martin, J., & Phillips, L. (2004). Cochlear implantation in children under the age of two—what do the outcomes show us? *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 68(4), 425-431.
- Andrews, J. F., Liu, H. T., Liu, C. J., Gentry, M. A., & Smith, Z. (2017). Increasing early reading skills in young signing Deaf children using shared book reading: a feasibility study. *Early child development and care*, 187(3-4), 583-599.
- Arlinger, S. (2003). Negative consequences of uncorrected hearing loss—a review. *International journal of audiology*, 42, 2S17-2S20.
- Calderon, R., & Greenberg, M. (2011). Social and emotional development of Deaf children: Family, school, and program effects. *The Oxford handbook of Deaf studies, language, and education*, 1, 188-99.
- Chute, P. M., & Nevins, M. E. (2002). *The parents' guide to cochlear implants*. Gallaudet University Press.
- Corrales, C. E., & Oghalai, J. S. (2013). Cochlear implant considerations in children with additional disabilities. *Current otorhinolaryngology reports*, 1(2), 61-68.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalton, D. S., Cruickshanks, K. J., Klein, B. E., Klein, R., Wiley, T. L., & Nondahl, D. M. (2003). The impact of hearing loss on quality of life in older adults. *The gerontologist*, 43(5), 661-668.
- Daud, M., Noor, R., Rahman, N., Sidek, D., & Mohamad, A. (2010). The effect of mild hearing loss on academic performance in primary school children. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 74(1), 67-70.
- Evans, P., & Halliwell, B. (1999). Free radicals and hearing: cause, consequence, and criteria. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 884(1), 19-40.
- Geers, A. E. (2006). Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. In *Cochlear and brainstem implants* (Vol. 64, pp. 50-65). Karger Publishers.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Henshaw, H., & Ferguson, M. A. (2013). Efficacy of individual computer-based auditory training for people with hearing loss: A systematic review of the evidence. *PloS one*, 8(5), e62836.
- Ingvalson, E. M., & Wong, P. (2013). Training to improve language outcomes in cochlear implant recipients. *Frontiers in psychology*, 4, 263.
- James, A. L., & Papsin, B. C. (2004). Cochlear implant surgery at 12 months of age or younger. *The Laryngoscope*, 114(12), 2191-2195.
- Kemdal, A. B., & Montgomery, H. (2002). Perspectives and emotions in personal decision making. In *Decision Making* (pp. 86-103).
- Kluwin, T. N., & Stewart, D. A. (2000). Cochlear implants for younger children: A preliminary description of the parental decision process and outcomes. *American Annals of the Deaf*, 26-32.
- Leigh, I. W., Andrews, J. F., & Harris, R. (2016). *Deaf culture: Exploring Deaf communities in the United States*. Plural Publishing.

- Li, Y., Bain, L., & Steinberg, A. G. (2004). Parental decision-making in considering cochlear implant technology for a Deaf child. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(8), 1027-1038.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269-282.
- Munoz, K., Preston, E., & Hicken, S. (2014). Pediatric hearing aid use: How can audiologists support parents to increase consistency?. *Journal of the American Academy of Audiology*, 25(4), 380-387.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2007). Will they catch up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development of children with severe to profound hearing loss. *Journal of speech, language, and hearing research*.
- Niparko, J. K. (Ed.). (2009). *Cochlear implants: Principles & practices*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Osberger, M. J., Zimmerman-Phillips, S., & Koch, D. B. (2002). Cochlear implant candidacy and performance trends in children. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 111(5_suppl), 62-65.
- Robbins, A. M., Koch, D. B., Osberger, M. J., Zimmerman-Phillips, S., & Kishon-Rabin, L. (2004). Effect of age at cochlear implantation on auditory skill development in infants and toddlers. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 130(5), 570-574.
- Sharma, A., Dorman, M. F., & Spahr, A. J. (2002). A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants: implications for age of implantation. *Ear and hearing*, 23(6), 532-539.
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and hearing*, 24(3), 236.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Streufert, A. M. (2008). Quality of life measure for adolescents and children with hearing loss.
- Willstedt-Svensson, U., Löfqvist, A., Almqvist, B., & Sahlén, B. (2004). Is age at implant the only factor that counts? The influence of working memory on lexical and grammatical development in children with cochlear implants. *International Journal of Audiology*, 43(9), 506-515.
- Zeng, F. G., Rebscher, S., Harrison, W., Sun, X., & Feng, H. (2008). Cochlear implants: system design, integration, and evaluation. *IEEE reviews in biomedical engineering*, 1, 115-142.

**دور الهيئة التدريسية النسائية بجامعة شقراء في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى
الفتيات "دراسة تطبيقية على عينة من طالبات كليات محافظة الدوادمي"**

فيصل بن عبدالله الرويس

أستاذ علم الاجتماع المشارك
كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٤٤١/٢/٧هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤٤١/٥/٦هـ)

دور الهيئة التدريسية النسائية بجامعة شقراء في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات "دراسة تطبيقية على عينة من طالبات كليات محافظة الدوادمي"

فيصل بن عبدالله الرويس

أستاذ علم الاجتماع المشارك

كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

سعى البحث إلى معرفة دور الهيئة التدريسية النسائية بالجامعة في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات، من خلال التعرف على مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطره ودور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر ذلك الانحراف الفكري، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية على محاور البحث بحسب متغيرات (التخصص العلمي، التقدير الأكاديمي)، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة وتطبيقها على مجتمع البحث، تكونت عينة البحث من (٤٧٨) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، من عدد (٤) تخصصات علمية وإنسانية في محافظة الدوادمي، وقد تكونت الاستبانة من (٣٠) فقرة تتمتع بمؤشرات الصدق والثبات موزعة على محورين هما: مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري ودور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري، وكشفت نتائج البحث عن أن طالبات الجامعة لديهن مستوى وعي عالٍ بمخاطر الانحراف الفكري، كما أن الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة تقوم بدور عالٍ في توعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري.

الكلمات المفاتيحية: الهيئة التدريسية النسائية، التوعية بمخاطر الانحراف الفكري، الفتيات.

The Role of Female Teaching Staff at Shaqra University in Raising Awareness of the Risks of Academic Malpractice among Female Students: Practical Research on a Sample of Female Students from Dawadmi Female College

Faisal bin Abdullah AlRuwaish

Associate Professor of Sociology
College of Education in Dawadmi - Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to examine the role of female university teaching staff in raising awareness of the risks of academic malpractice by examining the level of awareness of the topic among female university students, and the role of female university teaching staff in raising awareness of its risks. The study also aimed to examine whether there were any statistically significant differences according to the variables of scientific specialization and academic degree. The researcher relied on the descriptive method. In order to achieve the research objectives, a questionnaire was designed by the researcher and completed by the participants. The research sample consisted of 478 female students, who were chosen at random from students enrolled on four scientific and humanities specializations in Dawadmi province. The questionnaire consisted of 30 paragraphs featuring the indicators of honesty and persistence, which were distributed on two axes: the awareness level of female university students of the risks of academic malpractice, and the role of female university teaching staff in raising awareness of its risks.

The results showed that female university students had a high level of awareness of the risks of academic malpractice. In addition, female teaching staff in the university play an important role in raising the awareness amongst female students of the risks of academic malpractice.

Keywords: female teaching staff, raising awareness of the risks of academic malpractice, female students.

أولاً - مقدمة البحث :

أحدث التقدم التكنولوجي والمعرفي في وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات تغييراً ملموساً في حياة الأفراد والمجتمعات، شملت تلك التغيرات جميع نواحي الحياة، التي أسهمت بدورها في بروز العديد من الظواهر الاجتماعية التي أصبحت تشكل خطراً على استقرار وتوازن البناء الاجتماعي في المجتمع. وذلك بسبب انتشار منصات مواقع التواصل الاجتماعي بالشكل الذي أدى إلى سهولة استخدامها والتعامل معها في أي وقت ومن أي مكان، إذ أصبح من السهل نشر أي أفكار إيجابية أو سلبية دون وجود قيود في ذلك.

وتعد ظاهرة الانحراف الفكري من الظواهر السلبية التي عصف بالعديد من الدول العربية دون استثناء، كما طال شر تلك الظاهرة المملكة العربية السعودية التي لم تكن بمعزل عن ذلك، حيث تعرضت لعدد من العمليات الإرهابية من قبل أصحاب الفكر الضال الذين حادت بهم تلك الأفكار عن الطريق المستقيم، الذين غرر بهم في الجانب الديني أو الأخلاقي على حد سواء (التويجري، ٢٠١٧: ١٠٣). وما يزيد من خطورة هذه الظاهرة - باعتبارها من أهم مهددات أمن المجتمع وأخطرها - استهدافها فئة الشباب في المجتمع الذين يمثلون شريانه النابض وأهم طاقته الحيوية التي تمتلك قدرات ومهارات قادرة على إحداث قفزات نوعية في شتى مجالات الحياة. وبهذا يعد الانحراف الفكري انتهاكاً للمعايير المتعارف عليها في المجتمع، ومحاولة الخروج عن قيمه وضوابطه، فإن المنحرف فكرياً لا يكترب بالقواعد الدينية والنظم والأعراف الاجتماعية، مما يدفع بالمجتمع بعيداً عن تقاليده، وتعاليم الدين الإسلامي والقيم الصحيحة (القليطي، ١٤٣٠هـ: ٥٩). وما يزيد من خطورة الانحراف الفكري هو آثاره المدمرة ومخاطره الكبيرة على الفرد والمجتمع، وكيان الدولة واستقرارها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، هذا بالإضافة إلى أضراره على عقيدة الأمة بما يحمله من تناقض في الأفكار مع الشريعة الإسلامية القائمة على الوسطية والاعتدال (عسيري، ٢٠٠٦: ٢٧).

وقد كشفت بعض الدراسات العلمية عن خطورة ظاهرة الانحراف الفكري على البناء الاجتماعي بمكوناته العامة نتيجة سرعة انتشاره بين أوساط الشباب في المجتمع عن طريق وسائل الاتصال والتواصل الحديثة الذي جعلت منهم غير قادرين على تمييز الصواب من الخطأ، مما أحدث لديهم أزمة فكرية دفعت بهم إلى التمرد الأخلاقي والانحلال عن ثقافة المجتمع وقيمه (أبو خطوة، والباز، ٢٠١٤: ١٨٩). كما أكدت على ذلك نتائج الدراسة التي قام بها إليسن (Ellison et al., 2009: 1-4)، التي تناولت تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على كل من الفرد والمجتمع بصورة بنيوية، حيث أدت تلك المواقع إلى اكتشاف الأفراد للمعلومات والتواصل مع الآخرين ومشاركاتهم تلك المعلومات، ولها القدرة على انتشار المعلومات بصورة سريعة لديهم. وكشفت دراسة الإترابي (٢٠١١) - التي هدفت إلى معرفة الدور الجامعي التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلابها، ووضع تصور مقترح لذلك، - عدداً من النتائج من أهمها: أن هناك عدداً من التحديات التي تواجه الأمن الفكري في عصر العولمة، وأوصت الدراسة بضرورة مواجهة الغزو التفاضلي الذي تتعرض له المجتمعات مع بيان أهمية التفاعل الواعي

للثقافات، وتفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات التربوية لمواجهة تلك التحديات دون تهوين والتعامل معها بجدية وموضوعية. وفي السياق نفسه أوضحت دراسة لين هارت (A, Lenheart, 2010) إلى أن الشباب يتعرضون عن طريق وسائل التواصل الحديثة إلى أفكار خطيرة قد تقودهم إلى الانحراف إذا لم يحسنوا التصرف معها. كما أكدت نتائج المؤتمر الأول للأمن الفكري في حلقات تحفيظ القرآن الكريم (٢٦ أبريل، ٢٠١٧) على ضرورة تضافر جهود القائمين على مؤسسات المجتمع التربوية لتحسين الطلاب والطالبات من الانحراف الفكري، هذا بالإضافة إلى ترسيخ المنهج الوسطي القائم على الكتاب والسنة (القحطاني، ٢٠١٨: ٢٧١). الأمر الذي جعل ظاهرة الانحراف الفكري تمثل تحدياً أمام مؤسسات المجتمع التربوية والأكاديمية التي تعد شريان الحياة للمجتمعات وإحدى روافد النجاح لأي مجتمع، والأداة المهمة لتطويره تعليمياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وفكرياً؛ لما تقدمه هذه المؤسسات من دور مهم ورئيسي يتمثل في خدمة المجتمع بشكل عام والطلبة على وجه الخصوص، خاصة أن هذه المؤسسات تتولى بدورها التعامل مع أهم فئات المجتمع وهي فئة الشباب طلاب الجامعة.

يعد استخدام الشبكات الاجتماعية بين أفراد المجتمع وتحديدًا لدى فئة الشباب، وما يتعرضون له بصورة مستمرة من بعض مخاطر الشبكات الاجتماعية كالتعرض لأفكار غريبة من قبل أشخاص غير معروفين، يمثل في الحقيقة تحدياً للأمن الفكري في أي مجتمع (الهزاني، ٢٠١٦: ١٢٤). التي قد تستغلها الجماعات المنحرفة فكرياً في نشاطاتها بهدف التأثير على اتجاهات الشباب ومعتقداتهم لاستقطابهم لينضموا إليهم (الطاهات، ٢٠١٧: ٤٤٥). وانطلاقاً من ذلك تمثل طالبات الجامعة فئة مهمة في المجتمع، وعنصرًا مهمًا من عناصر النجاح في الأسرة لما تقوم به من دور في المجتمع، حيث تتصف هذه الفئة بالإنتاج والإبداع والعطاء في كافة المجالات الحياتية، كما يقع عليها عدد من الأدوار والمسؤوليات تتركز في تنشئة الأبناء وتربيتهم وإكسابهم السلوكيات الإيجابية بمساندة ودعم مؤسسات المجتمع الأخرى.

ومن هذا المنطلق تعد الجامعة في المجتمع منبع الإشعاع الفكري، ومصدر المعرفة، ورائدة في التطور والتحديث، وقائدة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في أي مجتمع، الذي يتوقف نجاحها وأداؤها لدورها بشكل فاعل في المجتمع على ما تمتلكه من عناصر متميزة من الهيئة التدريسية، لذلك فإن نجاح الجامعات مرتبط بشكل كبير بمدى وفرة الكفاءات من الهيئات التدريسية، إذ يعتبر عضو الهيئة التدريسية بالجامعة الطاقة المحركة لها لتحقيق أهدافها (الريماوي وكودي، ٢٠١٥: ٢٥). إذ يقع على عاتقهم توفير البيئة الأكاديمية الآمنة للطلبة، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، التي تساعد في تنمية قدرات الطلبة وزيادة تحصيلهم الأكاديمي والتكيف مع متطلبات العصر وتغييراته، وصولاً بهم إلى مستويات الإبداع والتميز ضمن بيئة تعليمية خالية من أي فكر متطرف. ومن هنا فإن الجامعة يقع عليها جزءاً من مسؤولية حماية أبناء المجتمع من كل فكر منحرف من خلال ما تقوم به من أدوار تتمثل في وضع سياج أمني قادر على تحصين الشباب من الأفكار الدخيلة على المجتمع، والذي يعزز من انتمائهم لدينهم ووطنهم، وتجعل منهم أكثر

قدرة على الحفاظ على هوية الأمة وثقافتها وقيمها ، وأكثر معرفة ووعيا بأخطار الفكر المنحرف (الحازمي، ٢٠١٠، ٥).

ومن هنا؛ وبما أن عضو هيئة التدريس في الجامعة هو أساس هذه العملية وأهم الركائز التي تعتمد عليها ويرجع ذلك إلى تعامله مع الطلبة بشكل مباشر ومستمر، الذي يساعدهم بدوره في بناء شخصياتهم وتقويم سلوكياتهم والتدخل في تعديل أفكارهم واتجاهاتهم، فإنه يقع عليه مسؤولية نشر الثقافة العامة والتفكير المنطقي والإيجابي بين الطلبة وغرس القيم الإنسانية، وإعدادهم بدرجة تضمن حمايتهم وتحسينهم من الانحرافات الفكرية (الثويني ومحمد، ٢٠١٤: ١٠٣٢). كما أن لهم دورا بارزا في الرقي بأفكار الطلبة وتوعيتهم من مخاطر الأفكار المتطرفة، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم الحياتية، والإجابة عن أسئلتهم بالبرهان وتوجيههم إلى الصواب، بعيدا بذلك عن أساليب القمع والجدال المذموم وإثارة النزاعات بشتى مجالاتها وأنواعها (طاشكندي، ٢٠١٦: ٢٩). وما ينبغي الإشارة إليه هنا أن دور الأستاذ الجامعي يفوق أحيانا دور المناهج التعليمية في تحقيق الأمن الفكري لطلاب الجامعة، وذلك بسبب أن الأداء الجيد للأستاذ يمكن أن يعوض فقر المضمون الذي قد يكون في بعض المقررات (نور، ٢٠٠٥: ٢٢). كما أن له دورا مهما من خلال ما يقوم به من إتاحة الفرصة لطلابه والسماح لهم بالمناقشة والحوار في حدود النقد البناء، ودعمه المتواصل لاتجاهات طلابه الإيجابية نحو القيم التي تؤكد وتعزز مفاهيم المشاركة الفعالة والتسامح مع الغير والتميز والإبداع بما يحقق الأمن الفكري لديهم (عمارة، ٢٠١٠: ٧١)؛ لذا أضى دوره في تحقيق الأمن الفكري والحد من الانحرافات الفكرية التي يتعرض لها طلبته ضرورة ومطلبا حيويا (السالمان، ٢٠٠٦: ٨٠).

وبناءً على ذلك فإن دور الهيئة التدريسية النسائية في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الطالبات أصبح ذا أهمية بالغة، وهذا يدعونا إلى التعرف على مستوى وعي الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري ودور الهيئة التدريسية النسائية في التوعية بالمخاطر الناتجة عنه.

ثانيا - مشكلة البحث ونسأله:

رغم ثراء الاهتمام البحثي وتسليط الضوء على مخاطر الانحراف الفكري في المجتمع السعودي على وجه الخصوص ومناقشة تلك الدراسات بعض المتغيرات المتصلة بالظاهرة لدى طلاب الجامعة، إلا أنها لم تلق اهتماما واضحا على مستوى الطالبات، فما زال الاهتمام بدراسة مخاطر الانحراف الفكري لدى الطالبات قليلاً. باستثناء بعض الأعمال القليلة، وانطلاقاً من مخاطر الانحراف الفكري التي انتهت إليها نتائج الدراسات السابقة، يسعى البحث الراهن إلى الإجابة عن التساؤل الآتي: "ما دور الهيئة التدريسية النسائية بالجامعة في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل الرئيس حاول البحث الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري؟
- ما دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري؟

ثالثا - فروض البحث :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة في مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة في مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

رابعا - أهمية البحث :

تتحدد أهمية البحث في التالي:

- يستمد البحث أهميته من حيوية الموضوع الذي يتناوله، فالانحراف الفكري له العديد من المخاطر والآثار المدمرة على كل من الفرد والمجتمع، وكيان الدولة واستقرارها في جميع الجوانب الاجتماعية والدينية والفكرية والاقتصادية، ومخاطر تلك الانحرافات الفكرية على عقيدة الأمة، بما تحمله من أفكار مضللة مخالفة لشرعية الإسلام.
- البحث يستهدف فئة الشباب باعتبار أن طلبة الجامعات يمثلون الشباب المثقف في المجتمع، وهم أكثر من غيرهم عرضة بالتأثر بالأفكار التي قد تتسلل إليهم من الشبكات الاجتماعية.
- اقتصار البحث على فئة مهمة وأساسية في المجتمع، وهي طالبات الجامعة هذه الفئة تحتاج إلى رعاية وعناية خاصة باعتبار أن المجتمع يقوم على المرأة والرجل على حد سواء.
- يؤمل أن يفيد من نتائج البحث راسمو السياسات ومتخذي القرارات في المؤسسات الأكاديمية، وذلك من خلال التعرف على مدى قيام الهيئة التدريسية النسائية بالدور المنوط بها في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري على طالبات الجامعة، وتحصين عقول الطالبات ضد أي انحراف قد يؤدي إلى تشويه قيم المجتمع وثقافته وتقاليده.

خامسا - أهداف البحث

- يهدف هذا البحث إلى الإسهام في تنمية الوعي بمخاطر الانحراف الفكري لدى طالبات الجامعة، وذلك من خلال:
- التعرف على مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري.
- الوقوف على دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري.

- الكشف عن درجة اختلاف استجابات مجتمع البحث حول مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغيرات البحث (التخصص الأكاديمي، التقدير الأكاديمي).
- التعرف على درجة اختلاف استجابات عينة البحث حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغيرات البحث (التخصص الأكاديمي، التقدير الأكاديمي).
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لأصحاب القرار التي قد تسهم في الوقاية من الانحراف الفكري لدى الطالبات.

سادسا - مصطلحات البحث:

الانحراف الفكري:

الانحراف في اللغة من حرف حرفا، أي مال وعدل ويقال: حرف الشيء بمعنى أماله وحرف الشيء عن وجهه إذا حرفه وغيره وصرف الكلام إذا صرفه عن معانيه) مجمع اللغة العربية ٢٠٠٤: ٦٧).

الانحراف في الاصطلاح هو الخروج عن جادة الصواب والبعد عن الوسط المعتدل. وترك الاتزان والتمسك بجانب الأمر دون حقيقته (الزحيلي، ١٩٩٣: ١٤).

مفهوم الانحراف الفكري: يعد من المفاهيم النسبية التي تتغير بحسب الزمان والمكان وفق العديد من المحددات والضوابط وبحسب ضوابط المجتمع نفسه سواء أكانت الدينية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية أو السياسية أو غيرها؟ إذ من الواجب عند تحرير المفهوم للانحراف الفكري التحدث بمفاهيم عامة يمكن أن يتضمن أي مكان وفي أي مجتمع، ومن التعاريف العامة للانحراف الفكري يعرف بأنه: عدم اتساق أو تطابق الفكر الشخصي بانطباعاته وتصورات وآرائه مع مجموعة المبادئ والقيم العقائدية والثقافية أو السياسية المستقرة في المجتمع (الهماش، ١٤٣٠هـ: ٨). كما يعرف بأنه: انحراف الأفكار أو المفاهيم أو المدركات عما هو متفق عليه من معايير وقيم ومعتقدات سائدة في المجتمع (الدغيم، ٢٠٠٦: ٨).

التعريف الإجرائي بالدور: هو مجموعة من المهمم والواجبات المناطة بالهيئة التدريسية النسائية بجامعة شقراء لتوعية طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري الذي سيتم قياسها وفقا لاستجابات عينة البحث على الأداة المخصصة لهذه الغاية.

التعريف الإجرائي بالهيئة التدريسية النسائية: هم جميع أعضاء هيئة التدريس المحاضرون الذين يعملون في جامعة شقراء بمختلف التخصصات الأكاديمية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ

التعريف الإجرائي بتوعية الطالبات: هو تعريف طالبات جامعة شقراء بأهداف وغايات الجماعات الإرهابية المنحرفة التي تبث الفكر الضال، والعمل على تحصينهن من خلال غرس القيم والمفاهيم الإيجابية والسوية لدى الطالبات بما يمكنهن من تمييز الخطأ من الصواب.

التعريف الإجرائي بمخاطر الانحراف الفكري: هي مجموعة من الأفكار الهدامة التي ينتهجها عدد من أصحاب الفكر المنحرف بهدف زرعها في عقول طالبات الجامعة بشتى الطرق والأساليب المتاحة.

سابم - الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

الانحراف الفكري: الأسباب والمظاهر والآثار والنظريات الاجتماعية المفسرة لظاهرة الانحراف الفكري

(أ) أسباب انتشار الانحراف الفكري في المجتمع:

تتعدد الأسباب المؤدية إلى الانحراف الفكري وتتميز بحسب الحالة، ولا يمكن اقتصارها على سبب محدد أو حالة عمرية أو اجتماعية أو اقتصادية؛ لذا يمكن ذكر عدد من الأسباب التي تقف خلف العديد من الانحرافات الفكرية لدى الأفراد ومن تلك الأسباب ما يلي:

- ١- ضعف العلم الشرعي للفرد والجهل بالسنة النبوية الشريفة وعدم الفقه في أمور الدين.
- ٢- التقليل من شأن العلماء الثقة والتعالى عليهم والابتعاد عنهم.
- ٣- أخذ العلم الشرعي من غير أهله.
- ٤- الغلو في الدين والتتبع به.
- ٥- الغيرة التي تفتقد إلى الاتزان (الجحني، ٢٠٠٨: ٨٣).
- ٦- ضعف الإسمهم في تكوين شخصية الأبناء، وكثرة المشاكل الأسرية.
- ٧- عدم توجيه الأبناء وضعف متابعة سلوكهم (العجمي، ٢٠١٢: ص ص ٦٦٠-٦٦٢).
- ٨- تتبع الشائعات والشبهات ونشرها والترويج لها.
- ٩- الإعجاب بالنفس والغرور بها.
- ١٠- التقليد الأعمى، والاندفاع نحو العمليات الإرهابية وتنفيذها (الحصين، ٢٠١٣: ٤٠-٥٤).
- ١١- سوء التنشئة الاجتماعية والتخلي عن بعض الأدوار في الأسرة. (بنجر، ٢٠٠٦: ١٣٥).

يلحظ هنا من بين الأسباب المشار إليها أن نقص وضعف الجانب المعرفي والعلمي بأمور الدين يقف خلف الانحراف الفكري لدى الأفراد، كما هو الحال إذا وجد نقص أو ضعف في الجوانب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية، الذي قد يستغل هذا الأمر من قبل أصحاب الفكر المنحرف وتوظيفه لصالح أهدافهم ومخططاتهم. مما يستلزم ضرورة تحصين الفرد من خلال توعيته بأهمية أن يستقي العلم الشرعي من العلماء الثقة حتى لا يقع ضحية أولئك الذين يسعون إلى التفرير بالأفراد لتنفيذ مخططاتهم التخريبية الموجه ضد الدين والمجتمع على حد سواء، هذا بالإضافة إلى توعية المجتمع بأهمية الترابط الأسري وتساند جميع مؤسسات المجتمع للوقوف ضد هذا الداء وانتشاره في المجتمع.

(ب) مظاهر الانحراف الفكري في المجتمع:

يعد انحراف الفكر مرضاً يصيب سلوك الفرد المنحرف، بحيث تكون تصرفاته مخالفة لما يدين به من عقيدة وأخلاق وقيم، فالسلوك المنحرف يتسم بالتعدي على الحقوق فلا يفرق بين المعروف والمنكر والقبيح

والحسن والخير والشر، ووفقاً لذلك هناك مجموعة من الدلائل والأعراض تدل على الانحراف الفكري، ومظاهر تشير إليه، من أهمها ما يلي:

١- الغلو والتطرف: يمثل الغلو أحد مظاهر الانحراف الفكري الذي يشير إلى مجاوزة الحد، والابتعاد عن الوسطية والاعتدال بالزيادة متمثلة في التشدد والإفراط أو بالنقص المتمثل في التفریط، والغلو في الدين يعد من أكبر مهددات الأمن، حيث ارتكب أبشع جرائم العصر وأكثرها دموية وتعقيدا باسم الدين (الحربي، ١٤٣١هـ: ٧١).

٢- الإرهاب: يعرف الإرهاب هنا بأنه كل فعل يندرج تحت أفعال العنف، أو التهديد به أياً كانت أهدافه أو بواعثه، والذي يمثل تنفيذا لمشروع إجرامي على المستوى الفردي أو الجماعي، يهدف إلى إلقاء الرعب بين الأفراد أو إيذائهم وترويعهم، أو تعريض حياتهم أو أعراضهم أو أمنهم للخطر، كما يهدف أيضاً إلى إلحاق الضرر بالبيئة أو الأملاك العامة والخاصة أو بأحد المرافق التي يعتمد عليها المجتمع، كما أنه أيضاً يهدد استقرار المجتمع ووحدته السياسية وسلامته الإقليمية، وسيادة الدولة (حريز، ١٤٢٦هـ: ٨٦).

٣- التعصب: إن الفرد المتعصب فكراً يتسم بعدم الانفتاح الذي يعرف بالانغلاق الفكري، وبمصادرة آراء الآخرين و المعارضين والانكفاء على الذات أو رفض وعدم قبول مناقشة الآخرين أو الحوار معهم، كما يعد هذا الفرد الذي يسير على هذا المنهج ويصل به الأمر إلى هذا الحد متعصباً فكرياً (السعيد، ٢٠٠٥: ٣٥).

ج) آثار الانحراف الفكري على المجتمع:

هناك مجموعة من الآثار السلبية التي تكون ناتجة عن الانحراف الفكري في المجتمع الذي طال بعض الشباب في المجتمع والذين حادوا عن الطريق المستقيم وتركوا جادة الصواب، ومن تلك الآثار، ما يلي:

١- تنفير الناس من الإسلام وتشويه صورته فيظن في الإسلام ما ليس فيه وينسب إليه ما ليس به. ولا يتوقف ضرر ذلك على مجتمع بعينه بل يطول ضرره الأمة الإسلامية.

٢- استباحة دماء المسلمين واستحلال أموالهم وتكفيرهم والتحريض على قتل الأمنين وسلب أموالهم وإخراجهم من دائرة الإسلام.

٣- تفكيك المجتمع المسلم وتمزيق وحدته، وذلك من خلال تحول الإسلام إلى مئات الأحزاب بعد أن كان إسلاماً واحداً، حيث أدى ذلك إلى فرقه الصف وكثرة الاختلاف (الحربي، ٢٠١١: ص ٢٩-٣٠).

في مجمله تعد هذه الآثار خطراً يفتك بالوحدة الوطنية للمجتمع ويسهم في تقويض البناء الاجتماعي للمجتمع وتمزقه، هذا بالإضافة إلى تفكيك وحدة الصف التي يقوم عليها أبناء المجتمع، التي تحد من تقدمه واستقراره.

د) النظريات الاجتماعية المفسرة لظاهرة الانحراف الفكري:

- النظرية البنائية الوظيفية: تنظر إلى أن الظواهر الاجتماعية الموجودة في المجتمع لها دلالات داخل السياق الاجتماعي، والتي قد يكون سببها ناتجاً عن فقدان الارتباط والتواصل مع الجماعات الاجتماعية في المجتمع التي تنظم السلوك وتوجهه، أو قد يكون سببها حالة اللامعيارية التي تظهر عند بعض فئات المجتمع، وفقدان التوجيه والضبط الاجتماعي (عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٧).

لذا فإن هذه النظرية تقوم على أن عدم تواصل الفرد مع الجماعات الاجتماعية التي تسهم في توجيه سلوكه قد يكون سبباً في اكتساب السلوك المنحرف، هذا بالإضافة إلى أن افتقار السلوك إلى القاعدة أو المعيار لدى بعض أفراد المجتمع قد يؤدي إلى عدم التمييز بين السلوك السوي والسلوك غير السوي مما قد يكون سبباً في ارتكاب السلوك المنحرف أيضاً. ومن هنا يؤكد هذا البحث على تفعيل دور الجامعة في الجانب الفكري والثقافي والتوعوي من خلال إشراك الطالبات في الجماعات التي تعزز من السلوكيات الإيجابية التي تسهم في تقوية القيم الاجتماعية لديهن، وذلك من خلال قيام الهيئة التدريسية النسائية بالدور المنوط منهن.

- نظرية الاختلاط التفاضلي: هذه النظرية ترى أن عملية تكوين الاتجاهات الإجرامية لدى الأفراد تتم جراء طغيان المعتقدات التي يؤمن بها الفرد ويتبناها، فإذا كانت هذه الاتجاهات التي يتبناها تدفعه وتشجعه على ارتكاب السلوك الإجرامي أكثر تأثيراً من المعتقدات التي تشجعه على الالتزام وحب القانون والعمل به، فإنه سوف يقع - بناء على ذلك - في ارتكاب السلوك الإجرامي والعكس بالعكس (عبدالجواد، ٢٠٠٩: ٥٩).

وهنا يقع على الجامعة دور مهم في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري والعمل على تصحيح بعض المعتقدات الخاطئة التي قد تكون سبباً في انحراف الطالبات في الجانب الفكري، هذا بالإضافة إلى التوعية بأهمية الالتزام بالقانون والنظم الاجتماعية التي تحد من انحراف الطالبات فكرياً.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع الانحراف الفكري باهتمام كبير على المستوى العربي والعالمي من عدد من التخصصات التربوية والاجتماعية، إلا أن الباحث لم يجد - بحسب اطلاعه - أي دراسة استهدفت التعرف على دور عضو هيئة التدريس في الجامعة بالتوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات من وجهة نظر الطالبات، لكن هناك عدداً من الدراسات تناولت موضوع البحث بصورة غير مباشرة، اعتمد الباحث في عرض الدراسات السابقة على التتبع الزمني لها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

قام الخزاعلة (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في توعية الطلبة بمخاطر الفكر الإرهابي والمتطرف. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٤٥٩) طالبا وطالبة من الجامعات الأردنية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من بينها: أن دور عضو هيئة التدريس في توعية الطلبة بمخاطر الفكر الإرهابي والمتطرف - من وجهة نظر طلبتها - كانت بصورة عامة بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكليات ولصالح الكليات الإنسانية. وفي دراسة قام بها المحمدي (2018، El-Muhammady) هدفت الدراسة إلى معرفة دور الجامعات والمدارس في التعامل مع ظاهرة الانحراف الفكري العنيف في ماليزيا، تناولت الدراسة ثلاثة محاور رئيسية: الأول سبط الضوء على مناقشة مدى قيام أعضاء الهيئات التدريسية والطلاب في دعم الجماعات المنحرفة فكرياً، وفي المحور الثاني: تم تناول الأسباب التي تدفع إلى استهداف الجامعات والمدارس الماليزية من قبل الجماعات المنحرفة، وفي المحور الثالث: تم التركيز على الدور الذي تقوم به الجامعات والمدارس في التصدي لظاهرة الانحراف الفكري، وقد توصلت الدراسة إلى تورط عدد من

الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في حالات الانحراف الفكري، كما أن الجامعات والمدارس يتم استهدافها من قبل الجامعات المنحرفة للمكانة التي يحظى بها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون لقدرتهم على التأثير في الطلاب، هذا بالإضافة إلى أن طلبة الجامعات أكثر انفتاحاً من غيرهم ويعشقون المغامرة، كما أن الجامعات المنحرفة فكرياً يركزون في الغالب على الطلاب الذين لديهم خبرات في التقنية، من تخصصات الطب والهندسة وتكنولوجيا المعلومات، وخلصت الدراسة إلى أن الجامعات والمدارس تستطيع لعب أدوار متعددة مثل الكشف والمنع والتخطيط وإنتاج أفكار خلاقة للتصدي لخطر الانحراف الفكري، كما أن لديها وظيفة فريدة في المجتمع للحد من ظهور الانحراف الفكري، ومع ذلك فهذه الوظائف حالياً أقل من المطلوب لتحقيق الاستفادة الكاملة منها في المجتمع الماليزي على الأقل، فالمؤسسات التعليمية تعتبر "القوة الثالثة" في مواجهة الانحراف الفكري والعنف، إلى جانب المؤسسات الحكومية الأخرى. أما دراسة الشناوي ووانق (Elshenawi & Wang، 2018) فهدفت إلى عرض مفهوم الانحراف الفكري وتعريف هذه الظاهرة الخطيرة بين الشباب المصري، حيث أوضحت الدراسة أن السلوك المنحرف هو سلوك خارج عن التنبؤات الشائعة والممكنة في السياق والتركيب الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب الانحراف الفكري - بشكل عام وللشباب المصري بشكل خاص - الجهل بتعاليم الإسلام السمحة، والفراغ الفكري وتوقف الإبداع والإنتاج، وعدم وجود مراجع دينية موثوقة، وصعوبات العيش التي تولد الإحباط وضعف ارتباط الشباب بوطنهم، وأخيراً عدم قيام مؤسسات الدولة بمسؤولياتها بشكل كافٍ، وقد اقترحت الدراسة عدداً من الآليات والطرق للحد من ظاهرة الانحراف الفكري لدى الشباب منها: إظهار اعتدال الإسلام ووسطيته وتوازنه، هذا بالإضافة إلى تعزيز انتماء الشباب لهذا الدين، واكتشاف الأفكار التي تؤدي إلى الانحراف الفكري وتوجيه الشباب حول كيفية التعامل معها والتصدي والتخلص منها، وإيجاد حوار حر وعقلاني داخل المجتمع يركز على الاقتناع، كما أن على مؤسسات المجتمع القيام بمسؤوليتها تجاه الشباب وتبني مفهوم الوقاية قبل العلاج، والعمل على التوعية بخطورة الانحراف الفكري وتأثيره السلبي على المجتمع وخصوصاً على الشباب. وقد قام باوي وريفيل (Bowie & Revell، 2018) بدراسة هدفت إلى استكشاف كيفية استجابة جامعتين بريطانيتين كنموذج للجامعات البريطانية لمتطلبات الحكومة البريطانية لمواجهة الانحراف الفكري في الحرم الجامعي، ومن خلال نتائج المقابلات التي قام بها الباحثان مع ممثلي اتحاد الطلاب وكبار الموظفين في تلك الجامعات للتعرف على مسؤوليتهم في تنفيذ المتطلبات القانونية وكذلك المسؤولية الخاصة للدين فيها، توصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس تعتبرهم عدد من المخاوف تدرج ضمن نوعين: الأول - القلق من أن الجامعة لا تفعل ما يكفي لحماية الطلاب وغيرهم من الانحراف الفكري، والثاني - القلق من أن الجامعة كانت غير أخلاقية في التعامل مع استراتيجية مكافحة الانحراف الفكري. كما قدم العتيبي (Alotaibi، 2017) دراسة هدفت إلى محاولة تحديد دور المرأة السعودية في تحقيق السلامة الفكرية في المجتمع السعودي، وقد خلصت الدراسة إلى أن دور المرأة السعودية في تحقيق السلامة الفكرية للمجتمع هو دور وقائي، هذا بالإضافة إلى أهمية دور المسجد والجامعة والأسرة فيما يتعلق بتوضيح مفهوم التدين ورفض الأفكار المنحرفة، كما أن للمدارس والجامعات دوراً مهماً في مساعدة الطلاب على تقبل الآخر واكتشاف الطلاب في مختلف المراحل التعليمية الذين يبدون أشكالا من الانحراف الفكري. وأجرى دافيدافوف

(Davydov 2016)، دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب التطرف لدى الشباب وطرق الوقاية منه بالاعتماد على المؤسسات التربوية في المجتمع، استخدمت الدراسة المنهج المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للحصول على البيانات، تم اختيار عينة مكونة من خبراء في التربية ومكافحة التطرف بلغت (٧٠) خبيراً، خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن أهم أسباب التطرف هو انخفاض مستوى دخل الأسرة، والنمط المتساهل في تنشئة الأطفال لدى الأسرة، والتأثر بوسائل الإعلام، وبالثقافات الأخرى، والقصور في أدوار المؤسسات التربوية، هذا بالإضافة إلى انخفاض ثقافة التسامح بين أفراد المجتمع. وهدفت دراسة قوش وآخرين (Ghosh et al.، 2016) إلى البحث في إمكانية دمج التعليم في السياسات الوقائية لحماية الطلاب من الانحراف الفكري والتطرف من خلال المعالجة النفسية والعاطفية والفكرية للفرد في النظم التعليمية الكندية، توصلت الدراسة إلى أنه يمكن للحكومات مواجهة ذلك من خلال القوة الناعمة وتضافر الجهود بين المؤسسات الاجتماعية، كما يعتبر الشباب هم الأكثر عرضة لتبني أيديولوجيات دينية متطرفة لأنهم يسعون دائماً إلى اكتشاف هويتهم الخاصة، ولديهم توجه عملي للمغامرة وحب المخاطرة، ونظراً لدور التعليم البارز في مواجهة الانحراف الفكري والتطرف والإرهاب إلا أنه لم يرقم بالدور المطلوب منه بشكل كبير، وقدمت الدراسة عدداً من الأسباب المحتملة لانحراف الأفراد، مثل تهديد الهوية الفردية والجماعية الذي يحدث عندما يشعر المرء أن الدولة أو الثقافة أو الدين مهدد على المستوى الشخصي أو الجماعي، وكذلك سوء المعاملة، ووقت الفراغ والملل، واستخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي الحديثة بدون رقابة التي تجلب لهم الأفكار التي قد تتطابق مع أهوائهم ورغباتهم، وخلصت الدراسة إلى عدد من المناهج القابلة للتطبيق في التعليم الكندي لمواجهة الانحراف الفكري ومواجهة التطرف، من أبرزها تعزيز قيم المواطنة والتنوع، إذ يجب أن يكون النظام التعليمي قائماً على تعليم المواطنة والشعور بالانتماء للدولة ووضع رؤية للصالح العام. دراسة آل سعود (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الأفكار المنحرفة والمتطرفة لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، تم اختيار عينة عمدية تكونت من (٤٠٠) عضو هيئة تدريس. وقد أوضحت النتائج أن الغلو في الدين من بعض الأفراد يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء في الأقوال والأفعال، وإصدار الفتاوى أدى إلى تغيير الشباب ودفعهم إلى الانحراف الفكري. قام هالي بدراسة (Halea، 2012) هدفت إلى التعرف على دور المواقع الإلكترونية المتصلة بالشبكة العنكبوتية في نشر الأفكار المتطرفة، استخدمت الدراسة منهج تحليل المضمون، حيث تم تحليل مضمون بعض المواقع الإلكترونية، أظهرت نتائج الدراسة : دور المواقع الإلكترونية الفاعل في دعم الأهداف المتطرفة اليمينية. حيث تسهم هذه المواقع في تسهيل انتقال المعلومات وتبادلها، واستغلالها للترويج للأفكار المتطرفة وتنفيذها، ويتركز هذا الترويج على التوجهات من الجماعات المتطرفة، الذي يكون اعتمادها على تقنيات الوسائط المتعددة بهدف جذب الأطفال والمراهقين والشباب. وفي دراسة قام بها الجحني (٢٠١١) هدفت إلى التعرف على مخاطر ظاهرة الانحراف الفكري وآثاره بين أفراد المجتمع والوقوف على الدور الاجتماعي والتربوي في التصدي لهذه الظاهرة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى ما يلي: التحذير من الخلاف المؤدي إلى الافتراق والتعصب والبغضاء بين الأفراد، وأن التحصين ضد الانحراف الفكري في المجتمع ينبغي أن يتسم بطابع

شمولي، فإذا كان هذا الانحراف موجها للشباب فلا بد أن يكون التحصين شاملا بحيث لا تترك أي جبهة يمكن أن يتسلل من خلالها دعاة الانحراف الفكري والسلوكي. قام الحربي (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الشباب السعودي نحو ظاهرة التطرف الفكري، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٢) طالباً، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه الشباب الجامعي السعودي سلبي من التطرف الفكري حيث إن معظم العينة يدركون حقيقة ويرفضون مظاهره وأشكاله المختلفة، هذا بالإضافة إلى وجود بعض الأسباب المؤدية للتطرف الفكري منها: الأسباب الدينية جاءت في المرتبة الأولى يليها الأسباب الاجتماعية ثم السياسية ثم الأسباب الأكاديمية التي تتمثل في قصور الدور التربوي في الجامعة. وأجري وارمر (Warmer، 2010) دراسة بهدف التعرف على أثر التطرف السياسي عبر وسائل الإعلام الإلكترونية على المواقف العامة للشباب، وتحولهم إلى مجموعات متطرفة لكل منها أيديولوجية مختلفة، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (٢٩٧) شاباً تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٣٠ عاماً من الذين يتعرضون للصحافة الإلكترونية، منهم (٢٠٠) إناث، و(٩٧) ذكورا، وطلب من المبحوثين الاستجابة على استبانة عبر الإنترنت حول سياسة أمريكا تجاه إيران، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن التعرض للمحتوى الإعلامي نفسه بشكل مستمر ولجهة واحدة يؤثر في الاتجاهات ويغيرها، كما أكدت الدراسة على أهمية تبني الإعلام التربوي لدوره في الوقاية من التطرف والانحراف. وفي دراسة قام بها فياض (٢٠٠٨) بهدف التعرف على ظاهرة التطرف الفكري ومظاهرها لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عدد العينة (١٠٦٩) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للحصول على المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية السائدة في البلاد لها دور في ظاهرة التطرف الفكري، حيث جاءت العوامل الأكاديمية في المرتبة الأولى، بعدها العوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية جاءت في المرتبة الأخيرة. هدفت دراسة البرعي (٢٠٠٠) إلى الكشف عن دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري والعنف لدى الشباب في المجتمع المصري، استخدمت الباحثة المنهج التاريخي الوصفي، خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن من أسباب التطرف الفكري هو غياب العدالة الاجتماعية بين الأفراد، هذا بالإضافة إلى أن هناك قصورا في دور الجامعة الذي تمثل في كبت الحريات داخل الحرم الجامعي، كما أن للجامعة دورا مهما في القدرة على نشر الوعي بين الطلبة وتحقيق الأمن الاجتماعي، وإتاحة الحرية للطلبة في التعبير عن آرائهم.

تعقيب على الدراسات السابقة : هذا البحث يتفق مع جميع الدراسات التي تم عرضها في تناوله لموضوع الانحراف الفكري، كما يتفق مع دراسة الخزاعلة (٢٠١٨) والحجني (٢٠١١) والحربي (٢٠١١) وفياض (٢٠٠٨) حول المنهج المستخدم، كما يتفق مع دراسة El-Muhammady (2018) و Bowie & Revell (2018) و Alotaibi (2017) والحربي (٢٠١١) وفياض (٢٠٠٨) والبرعي (٢٠٠٠) التي طبقت على المرحلة الجامعية، كما أنه تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي تصميم الاستبانة ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، ومن بعض أساليب المعالجة الإحصائية التي تم عرضها، ما يميز البحث الحالي أنه يختلف عنها في طريقة

المعالجة، حيث ركز على مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري، ودور الهيئة التدريسية في التوعية بتلك المخاطر. إضافة إلى أن هذا البحث تناول طالبات الجامعة على وجه التحديد التي لم يسبق أن درس بحسب علم الباحث، كما أن هذه الدراسة تختلف من حيث المكان التي طبقت فيه تلك الدراسة الذي تناول محافظة الدوادمي التي لم يسبق أن طبق فيها دراسات في هذا المجال.

ثامنا- الإجراءات المنهجية للبحث:

- ١- منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي. استنادا إلى طريقة المسح الاجتماعي بالعينة، الذي يهدف إلى إعطاء صورة دقيقة وقت إجراء الدراسة عن الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.
- ٢- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات كليات محافظة الدوادمي التابعة لجامعة شقراء بكلياتها المختلفة (العلمية والإنسانية)، والبالغ عددهن (٤١٣٤) طالبة (حسب مصادر وحدة القبول والتسجيل في جامعة شقراء ٢٠١٨/٢٠١٩م).
- ٣- عينة البحث وإجراءات اختيارها:
 - نوع العينة وكيفية اختيارها: اعتمد البحث على العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، بهدف الوصول إلى نتائج تمثل جميع مفردات المجتمع الأصلي للعينة، وذلك نظرا لصعوبة تطبيق استبانة البحث على كامل المجتمع، فقد وقع الاختيار على تخصيص من التخصصات العلمية (مختبرات طبية - رياضيات) وتخصصين من التخصصات الإنسانية (لغة عربية - رياض أطفال) في حين وقع الاختيار في تخصص المختبرات الطبية على المستويات (الرابع - السابع - الثامن) وفي تخصص الرياضيات على المستويات (الرابع - السادس - الثامن) وفي تخصص اللغة العربية على المستويات (الخامس - السابع - الثامن) وفي تخصص رياض الأطفال على المستويات (السادس - السابع - الثامن) تم توزيع الاستبانات على جميع طالبات المستويات التي وقع عليها الاختيار.
- ٤- حجم العينة: بلغ حجم العينة التي وقع عليها الاختيار لتطبيق أداة البحث (٤٩٧) طالبة التي تمثل نسبة (١٢٪) من حجم العينة الكلي، وبعد مراجعة للاستبانات، تم حذف (١٩) استبانة، بسبب عدم اكتمال الإجابات، وتم إدخال الاستبانات المتبقية حيث بلغ عددها (٤٧٨) استبانة صحيحة، وبذلك يكون حجم العينة الفعلية للبحث (٤٧٨) طالبة.
- ٥- خصائص عينة البحث: يمكن توضيح خصائص عينة البحث من خلال العرض الآتي:
 - وفقا للحالة الاجتماعية: يتضح من الجدول التالي رقم (١) توزيع بيانات الحالة الاجتماعية أن النسبة الغالبة من الطالبات غير متزوجات بنسبة ٨١,٩٪ والمتزوجات ١٨,١٪.

جدول (١).

الحالة الاجتماعية	متزوجة	غير متزوجة	المجموع
ك	٨٧	٣٩١	٤٧٨
%	١٨,١	٨١,٩	١٠٠

- وفقاً للتخصص: يتبين من توزيع بيانات التخصص في الجدول (٢) تساوي العينة ما بين التخصصات العلمية والإنسانية حيث إن الفرق بينهما لا يزيد عن ٢٪.

جدول (٢).

التخصص العلمي	تخصصات علمية	تخصصات إنسانية	المجموع
ك	٢٣٤	٢٤٤	٤٧٨
%	٤٩	٥١	١٠٠

- وفقاً للتقدير الأكاديمي: من نتائج الجدول (٣) يتضح توزيع بيانات التقدير الأكاديمي تقارب التقديرات ما بين جيد وممتاز في النسب، حيث بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير ممتاز ٣٨,٨٪، في حين بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير مقبول ٥٪، وهي نسبة منخفضة جداً بالمقارنة بالتقديرات الأخرى.

جدول (٣).

التقدير الأكاديمي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	المجموع
ك	٢٤	١١٤	١٥٤	١٨٦	٤٧٨
%	٥	٢٣,٩	٣٢,٣	٣٨,٨	١٠٠

٦- أداة البحث وتقنياتها: اعتمد البحث على صحيفة الاستبيان في جمع البيانات الإمبريقية، كونها تمثل الأداة المناسبة لمعرفة مستوى وعي الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري ودور الهيئة التدريسية في ذلك، وقد صممت الاستبانة بطريقة تتفق وتحقق أهداف البحث، وذلك استناداً على الإطار النظري والدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث الحالي، حيث تكونت الاستبانة من قسمين: اختص الأول - بالتساؤلات المتعلقة بالبيانات الأساسية، بينما خصص الثاني - لمحاور البحث؛ حيث اشتمل على محورين، وهي على النحو التالي:

المحور الأول - مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري.

المحور الثاني - دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري.

٧- صدق استبانة البحث وثباتها:

- فيما يتعلق بالصدق الظاهري للاستبانة: للتعرف على مدى صدق استبانة البحث في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم الاجتماع، حيث بلغ عدد المحكمين (١٣) محكماً، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة، والجدول (٥) يبين محوري وفقرات الاستبانة بعد الصدق الظاهري.

جدول (٤). محورا وفقرات الاستبانة في صورتها النهائية.

عدد الفقرات	المحور
١٠	مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري
٢٠	دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري

- فيما يتعلق بالصدق الداخلي للاستبانة: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات استبانة البحث بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفردة من مجتمع البحث، تم ذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجات كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور للعينة الاستطلاعية حول دور الهيئة التدريسية النسائية بالجامعة في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥). معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور.

دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري		مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري	
معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
٠,٦٨٤	١	٠,٥١٥	١
٠,٥٤٨	٢	٠,٥٠٥	٢
٠,٥٤٢	٣	٠,٦٢٤	٣
٠,٦٢٧	٤	٠,٦٤١	٤
٠,٧١٤	٥	٠,٦٨٤	٥
٠,٥١٩	٦	٠,٥٠٧	٦
٠,٦٥٩	٧	٠,٦٦٢	٧
٠,٤٠٦	٨	٠,٦١٦	٨
٠,٤٥١	٩	٠,٦٥٨	٩
٠,٦٠٩	١٠	٠,٦٦١	١٠
٠,٥٩١	١١		
٠,٥١٧	١٢		
٠,٦٢٧	١٣		
٠,٥١٤	١٤		
٠,٦٣٥	١٥		
٠,٥١٤	١٦		
٠,٥٦٩	١٧		
٠,٦٢٥	١٨		
٠,٥٤٥	١٩		
٠,٤١١	٢٠		

مستوى الدلالة ٠,٠١.

من نتائج الجدول (٥) يتبين أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور الخاص بها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فأقل، وهذا يدل على أن جميع العبارات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وأنها صالحة للتطبيق الميداني.

- فيما يتعلق بثبات الاستبانة: للتحقق من الثبات لعبارات محاور البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦). معاملات ثبات استبيان مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري باستخدام معامل ألفا - كرونباخ.

م	محاور الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا - كرونباخ
١	مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري	١٠	٠,٧٥٤
٢	دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري	٢٠	٠,٧٢٥
	الدرجة الكلية	٣٠	٠,٧٧٩

يتضح من بيانات الجدول (٦) أن قيم ثبات جميع محاور البحث مرتفع، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٥٤) للمحور الأول، و(٠,٧٢٥) للمحور الثاني، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحوري البحث (٠,٧٧٩)، وهي جميعها تعتبر قيم ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- فيما يتعلق بتصحيح الاستبانة: لتفسير النتائج تم تصميم الاستبيان على هيئة مقياس ذي التدرج الثلاثي مكون من ثلاث خيارات، مقابل كل فقرة من فقرات المحاور؛ وهي: (موافق - محايد - غير موافق). وتم إعطاء كل عبارة درجة لكي يتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي: موافق (٣) درجات، محايد (٢) درجة، غير موافق (١) درجة واحدة. وبناء على ذلك تم تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية في المدى، كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧). توزيع الفئات تبعاً للتدرج المستخدم في محور أداة البحث.

مدى المتوسطات	المستوى أو الدور	درجة الموافقة
٣,٠٠ - ٢,٣٤	عالٍ	موافق
٢,٣٣ - ١,٦٨	متوسط	محايد
١,٦٧ - ١,٠٠	متدني	غير موافق

٨- المعالجة الإحصائية:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً لطبيعة تساؤلات البحث والهدف منه، حيث تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والأساليب التي تم استخدامها في هذا البحث، هي ما يلي:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لحساب البيانات التي تتعلق بخصائص عينة البحث.

- المتوسط الحسابي (Mean) لحساب متوسط استجابات عينة البحث ، عن كل عبارة من عبارات المحاور لترتب العبارات.
- الانحراف المعياري (standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات عينة البحث لكل عبارة من عبارات محاور البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- اختبار ت (T) لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغيرات التخصص العلمي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لمعرفة مدى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

ناسما - نتائج البحث ومناقشتها:

• النتائج الخاصة بتساؤلات البحث

- ١- مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري
- نتائج الإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها: ما مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري؟
- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع البحث نحو مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الوعي لتقديرات الطالبات وفقا لمحور مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري.

م	العبارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	مستوى وعي الطالبات	ترتيب
١	أدرك مخاطر الانحراف الفكري على أمن واستقرار المجتمع.	٢,٨٦	٠,٣٥	عالٍ	٦م
٢	أعي بأن الانحراف الفكري يخالف الضمير المجتمعي.	٢,٨٧	٠,٣٤	عالٍ	٥م
٣	أعرف أن الانحراف الفكري يخالف المنطق والتفكير السليم.	٢,٩٣	٠,٢٥	عالٍ	١
٤	أحرص على تجنب الأفكار المنحرفة التي تعمل على تشويه الحقائق.	٢,٩٢	٠,٢٧	عالٍ	٢م
٥	أعرف أن من أهداف جماعات الفكر المنحرف إشاعة الفرقة بين المسلمين وخلخلة فكرهم.	٢,٩١	٠,٢٩	عالٍ	٣
٦	أدرك أن من أساليب جماعات الفكر المنحرف نشر البدع والخرافات والأباطيل.	٢,٨٨	٠,٢٣	عالٍ	٤
٧	أعلم أن التستر بالدين هو أحد الطرق التي تستخدمها جماعات الفكر المنحرف للوصول إلى أهدافهم.	٢,٨٥	٠,٣٥	عالٍ	٧
٨	أعرف أن من مخاطر جماعات الفكر المنحرف أنهم يسعون إلى الطعن في علماء الدين الثقات.	٢,٨٧	٠,٣٣	عالٍ	٥م
٩	أدرك أن جماعات الفكر المنحرف يحاولون النيل من الثوابت التي يقوم عليها الشرع.	٢,٨٦	٠,٣٤	عالٍ	٦م
١٠	أعرف أن من أهداف جماعات الفكر المنحرف ضرب وتفكيك وحدة وكيان المجتمع.	٢,٩٢	٠,٢٧	عالٍ	٢م
	مجموع	٢,٨٨	٠,١٩٥	عالٍ	

يتضح من نتائج الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري تراوحت ما بين (٢,٨٥-٢,٩٣)، وتقع هذه القيمة في مستوى وعي (عالٍ) لدى طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري تبعاً للمعيار الذي تم تحديده، حيث جاءت العبارة رقم (٣) وهي (أعرف أن الانحراف الفكري يخالف المنطق والتفكير السليم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣ من ٣,٠٠) في حين جاء في الرتبة الثانية العبارة رقم (٤) وهي (أحرص على تجنب الأفكار المنحرفة التي تعمل على تشويه الحقائق) وكذلك العبارة رقم (١٠) وهي (أعرف أن من أهداف جماعات الفكر المنحرف ضرب وتفكيك وحدة وكيان المجتمع) بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢,٩٢ من ٣,٠٠)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة رقم (٧) وهي (أعلم أن التستر بالدين هو أحد الطرق التي تستخدمها جماعات الفكر المنحرف للوصول إلى أهدافهم) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥ من ٣,٠٠). هنا تشير نتائج الجدول السابق إلى أن طالبات الجامعة يتمتعن بدرجة عالية من الوعي بمخاطر الانحراف الفكري بحسب قيمة المتوسط الحسابي الكلي للمحور الذي بلغت قيمته (٢,٨٨ - ٣,٠٠)، الذي يمكن تفسيره إلى الدور الفاعل التي تقوم به مؤسسات الدولة ومن بينها المؤسسات التعليمية والجامعة على وجه التحديد من تفعيلها برامج الحماية الفكرية التي تسهم في حماية وسلامة أفكار الطالبات ومعتقداتهن من الأفكار الهدامة والضالة التي تتعارض مع منهج الدولة ووسطية الدين حيث يحاول أولئك المنحرفون فكراً جاهدين من خلال برامجهم ومخططاتهم إلى بث الفرقة وتمزيق الوحدة الوطنية محاولين بها الإفساد والنيل من الوطن ومقدراته. ولعل ما يدعم ذلك هو ما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية إلى أن الطالبات لديهن وعي من خلال حصول هذه العبارة "أعرف أن الانحراف الفكري يخالف المنطق والتفكير السليم" على الرتبة الأولى. وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها نجد أنها تتفق إلى حد كبير مع دراسة الحربي (٢٠١١) التي أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه الشباب الجامعي السعودي سلبي من التطرف الفكري حيث إن معظم العينة يدركون حقيقته ويرفضون مظاهره وأشكاله المختلفة. وبتسليط الضوء على نتائج دراسة آل سعود (٢٠١٤) التي أوضحت أن الغلو في الدين من بعض الأفراد يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء في الأقوال والأفعال، وإصدار الغلاة للفتاوى أدى إلى تغرير الشباب ودفعهم إلى الانحراف الفكري، وبمقارنة هذه النتيجة مع معطيات الجدول (٨) نجد أن العبارة (أعلم أن التستر بالدين هو أحد الطرق التي تستخدمها جماعات الفكر المنحرف للوصول إلى أهدافهم) جاءت في المرتبة الأخيرة وهذا يدفعنا إلى التنبؤ إلى أهمية توعية الطالبات من هذا الجانب خاصة الجانب الديني، الذي قد يغربل بهم المنحرفون فكراً من خلاله كأحد الطرق والأساليب التي يسلكونها للتغريب بالفتيات. أكد على ذلك نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٧، Alotaibi) الذي يرى أهمية دور المسجد والجامعة والأسرة فيما يتعلق بتوضيح مفهوم التدين ورفض الأفكار المنحرفة.

٢- دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري

- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها: ما دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري؟

للتعرف على دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تم حساب متوسط الاستجابات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الدور لتقديرات الطالبات وفقا لمحور دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري.

م	العبارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	دور الهيئة	ترتيب
١	توعي الطالبات بمخاطر الجماعات المنحرفة وآثارها المدمرة على الفرد والمجتمع.	٢,٨١	٠,٤٠	عالٍ	١١
٢	تحذر الطالبات من الطرق والأساليب التي تنتهجها الجماعات المنحرفة بهدف الانضمام إليهم.	٢,٨٤	٠,٣٦	عالٍ	٨م
٣	تتناقش مع الطالبات الخسائر والأضرار التي تلحقها الجماعات المتطرفة ببعض المجتمعات.	٢,٧٩	٠,٤١	عالٍ	١٢
٤	تؤكد على الطالبات أهمية نبذ الإرهاب والعنف والتطرف بكافة أشكاله.	٢,٨٤	٠,٣٧	عالٍ	٨م
٥	تحث الطالبات على التعامل الصحيح مع وسائل التواصل الاجتماعي وتحذر من مخاطر بعض الاستخدامات.	٢,٨٥	٠,٣٧	عالٍ	٧م
٦	تنبه الطالبات إلى مخاطر تقليد بعض الثقافات الأخرى.	٢,٧٩	٠,٤١	عالٍ	١٢
٧	توجه الطالبات إلى المحافظة على أمن وسلامة الوطن.	٢,٩٠	٠,٢٩	عالٍ	٢
٨	توضح للطالبات حقيقة الدين الإسلامي بأنه دين قائم على الوسطية والاعتدال.	٢,٩٢	٠,٢٧	عالٍ	١
٩	توجه الطالبات باتخاذ القرارات العقلانية في شتى نواحي الحياة.	٢,٨٨	٠,٣٢	عالٍ	٤م
١٠	تستشهد بالمجتمعات المحيطة موضحة خطورة الجرائم التي تنتهجها بعض الجماعات المنحرفة على أرضها.	٢,٨٢	٠,٣٩	عالٍ	١٠م
١١	تتمي لدى الطالبات مهارة الحوار القائم على استخدام الأدلة والحجج والبراهين.	٢,٨٥	٠,٣٥	عالٍ	٧م
١٢	تشجع الطالبات على التمسك بالمبادئ والثوابت الدينية.	٢,٨٨	٠,٣٢	عالٍ	٤م
١٣	توعي الطالبات بخطورة مشاهدة بعض القنوات التلفزيونية أو الشخصية عن طريق الإنترنت التي تروج لأفكار الجماعات الإرهابية المنحرفة.	٢,٨٢	٠,٣٨	عالٍ	١٠م
١٤	تشيد بدور المملكة العربية السعودية وجهودها المحلية والدولية في محاربة جماعات الفكر المنحرف.	٢,٨٧	٠,٣٣	عالٍ	٥
١٥	تمنح الطالبات حرية التعبير عن آرائهن.	٢,٨٦	٠,٣٥	عالٍ	٦
١٦	تتمي لدى الطالبات الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.	٢,٨٤	٠,٣٧	عالٍ	٨م
١٧	تحفز الطالبات على التمسك بالمعتقدات والقيم الاجتماعية في المجتمع.	٢,٨٩	٠,٣٢	عالٍ	٣
١٨	تحذر الطالبات من خطورة السلوكيات التي تنتهجها الجماعات المنحرفة ضد الدولة.	٢,٨٤	٠,٣٧	عالٍ	٨م
١٩	تحث الطالبات على نبذ الطائفية والعصبية.	٢,٨٣	٠,٣٧	عالٍ	٩م
٢٠	تتمي لدى الطالبات أهمية قيمة المصلحة الوطنية على المصلحة الذاتية الفردية.	٢,٨٣	٠,٣٨	عالٍ	٩م
مجموع		٢,٨٦	٠,٤٢١	عالٍ	

يتبين من نتائج الجدول السابق رقم (٩) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تراوحت ما بين (٢,٧٩-٢,٩٢)، هذه القيمة تقع في دور (عالٍ) لدى الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تبعاً للمعيار الذي تم تحديده سابقاً، حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (٨) وهي (توضح للطالبات حقيقة الدين الإسلامي بأنه دين قائم على الوسطية والاعتدال) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢ من ٣,٠٠) وفي الرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (٧) وهي (توجه

الطالبات بالمحافظة على أمن وسلامة الوطن) بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢,٩٠ من ٣,٠٠)، وفي الأخير - بحسب الترتيب - جاءت العبارة رقم (٦) وهي (تنبه الطالبات إلى مخاطر تقليد بعض الثقافات الأخرى) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٩ من ٣,٠٠). تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن الهيئة التدريسية النسائية وفقا لنتائج الدراسة الميدانية الحالية، يقمن بدورهن بمستوى عالٍ بناءً على قيمة المتوسط الحسابي الكلي للمحور والذي بلغت قيمته (٢,٨٦ - ٣,٠٠)، وهذا يدل على أن العملية التعليمية في الجامعة هي منطلقة من سياسة الدولة، حيث تسعى الهيئة التدريسية بالجامعة إلى القيام بدورها من خلال تنمية شخصية الطالبات تنمية متوازنة وشاملة وتقوي الثقة بالنفس لديهن، والشعور بالأمن ومساعدتهن في حل المشكلات وتعديل السلوكيات وتصحيح المفاهيم الخاطئة المتمثلة في التقليد الأعمى والطعن في العلماء وولاء الأمر، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهن للتعبير عن آرائهن بما يساعدهن في الوقاية من الوقوع في الانحرافات الفكرية، وبما أن عضو هيئة التدريس في الجامعة يعد عاملاً مهماً ورئيساً في تحقيق أهداف الجامعة وممثلاً لها في ترجمة الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها إلى واقع حي يمكن مشاهدته؛ لأنه بمثابة منبع للابتكار البحثي والإنتاج المعرفي وأداة في الحد من انتشار الانحراف الفكري في الجامعة، وتبعاً لذلك فإن هذه النتيجة تتعارض مع نتيجة كل من دراسة المحمدي (El-Muhammady، 2018) التي ترى أن الجامعة لديها وظيفة فريدة في المجتمع للحد من ظهور الانحراف الفكري، ومع ذلك فهذه الوظائف حالياً أقل من المطلوب لتحقيق الإفادة الكاملة منها في المجتمع الماليزي على الأقل، ودراسة الشناوي ووانق (Elshenawi & Wang، 2018) التي ترى أن على مؤسسات المجتمع القيام بمسؤوليتها تجاه الشباب وتبني مفهوم الوقاية قبل العلاج، والعمل على التوعية بخطورة الانحراف الفكري وتأثيره السلبي على المجتمع وخصوصاً على الشباب، ودراسة باوي وريفيل (Bowie & Revell، 2018) التي ترى أن أعضاء هيئة التدريس تعثرهم عدد من المخاوف تتمثل في القلق من أن الجامعة لا تفعل ما يكفي لحماية الطلاب وغيرهم من الانحراف الفكري، ومع الدراسة التي أجراها دافيداف (Davydov 2016)، التي ترى أن من أهم أسباب التطرف هو القصور في أدوار المؤسسات التربوية، ودراسة قوش وآخرين (Ghosh et al.، 2016) التي ترى في أهمية دور التعليم البارز في مواجهة الانحراف الفكري والتطرف والإرهاب إلا أنه مع ذلك لم يرقم بالدور المطلوب منه بشكل كبير، ومع دراسة الحربي (٢٠١١) التي ترى قصور الدور التربوي في الجامعة. ودراسة فياض (٢٠٠٨) التي ترى أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية السائدة في البلاد لها دور في ظاهرة التطرف الفكري، حيث جاءت العوامل الأكاديمية في المرتبة الأولى، بعدها العوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية جاءت في المرتبة الأخيرة، ودراسة البرعي (٢٠٠٠) التي ترى أن هناك قصوراً في دور الجامعة.

• مناقشة فروض البحث:

- الفروض المرتبطة بمستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري
- ١- الفروق باختلاف متغير التخصص العلمي
- نتائج اختبار الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة في مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير التخصص العلمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، للفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي.

المحور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٩,٥٠١	١	١١٩,٥٠١	٣٢,٤٥٣	٠,٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	٣٥١٢,٨٩٥	٩٥٤	٣,٦٨٢			
الإجمالي	٣٦٣٢,٣٩٦	٩٥٥	-			

جدول (١١). نتائج اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث.

التخصص العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علمية	٢٣٤	٢٦,٣٤	٧,٧٨	١٥,٥٢٣	دالة عند ٠,٠١
إنسانية	٢٤٤	١٨,٤٧	٥,٩١		

يتضح من نتائج الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث نحو محور مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير التخصص العلمي. حيث يلاحظ من نتائج الجدول (١١) أن هذه الفروق هي لصالح التخصصات العلمية. وتدلل هذه النتيجة على أن طالبات التخصصات العلمية يمتلكن قدرات ومهارات تمكنهن من التمييز بين مختلف الأمور المرتبطة بأضرار ومخاطر الانحراف الفكري وآثاره على كيان المجتمع.

٢- الفروق باختلاف متغير التقدير الأكاديمي

- نتائج اختبار الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة في مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير التقدير الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، للفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

المحور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠,٨١٣	٣	٦,٩٣٨	١,٨٢٩	٠,١٤٠	غير دالة
داخل المجموعات	٣٦١١,٥٨	٩٥٢	٣,٧٩٤			
الإجمالي	٣٦٣٢,٣٩٦	٩٥٥	-			

من نتائج الجدول السابق رقم (١٢) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث نحو محور مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير التقدير الأكاديمي. وتفسر هذه النتيجة على أن عينة البحث على اختلاف تقديراتهم الأكاديمية يتفقون حول مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى إدراكهم ووعيهم بمخاطر الانحراف الفكري على المجتمع وأفراده، وذلك للدور الفاعل التي تقوم به مؤسسات الدولة من جهود ملحوظة وملموسة في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري وأضراره، يتضح ذلك جلياً فيما تقوم به الجامعة من دور حيوي، ومن صور تلك البرامج التوعية الموجهة للطالبات التي تبين حقيقة الانحراف الفكري ومخاطره.

- الفروض المرتبطة بدور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري

١- الفروق باختلاف متغير التخصص العلمي

- نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Sample t-test"، وذلك لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف التخصص العلمي:

جدول (١٣). نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

المحور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري	١٤٧,١٤٥	١	١٤٧,١٤٥	٦,٧١٧	٠,٠١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
بين المجموعات	٢٠٨٩٩,٨٥	٩٥٤	٣,٦٨٢			
داخل المجموعات	٢١٠٤٦,٩٩	٩٥٥	-			

جدول (١٤). نتائج اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة.

التخصص العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علمية	٢٣٤	٥٣,٨٥	١٢,٨٥	١٧,٨٥٦	دالة عند ٠,٠١
إنسانية	٢٤٤	٤١,٨٧	٩,٨٧		

من معطيات الجدول (١٣) اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث نحو محور دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير التخصص العلمي. حيث تبين من نتائج الجدول (١٤) أن هذه الفروق هي لصالح التخصصات العلمية. وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة الخزاعلة (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكليات ولصالح الكليات الإنسانية.

٢- الفروق باختلاف متغير التقدير الأكاديمي

- نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير التقدير الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، للفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

المحور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
دور الهيئة التدريسية النسائية	١٥١,١٠٣	٣	٥٠,٣٦٨	٢,٢٩٥	٠,٠٧٦	غير دالة
داخل المجموعات	٢٠٨٩٥,٨٩	٩٥٢	٢١,٩٤٩			
الإجمالي	٢١٠٤٦,٩٩	٩٥٥	-			

اتضح من نتائج الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث نحو محور دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير التقدير الأكاديمي. وهذه النتيجة تدل على أن عينة البحث من طالبات الجامعة على اختلاف تقديراتهم الأكاديمية يتفقن حول دور الهيئة التدريسية النسائية في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري والذي يعطينا مؤشرا على قيام عضو الهيئة التدريسية النسائية بالدور المنوط بها في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري على الطالبات لما تحمله تلك الانحرافات الفكرية من أفكار مضللة وهدامة تتعارض مع النظم الاجتماعية وثقافة المجتمع وأبنائه التي تنبذ أي شكل من أشكال الانحراف الفكري.

عاشر - خلاصة النتائج والتوصيات:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

- ١- النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:
- مستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري
- بالنسبة لمستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري: كشفت نتائج البحث أن طالبات الجامعة لديهن مستوى (عالٍ) من الوعي بمخاطر الانحراف الفكري. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٢,٨٨ - ٣,٠٠).
- دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري.

- بالنسبة لمستوى دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري: اتضح من معطيات الدراسة الميدانية أن الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة يقمن بدور عالٍ بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور (٢,٨٦ - ٣,٠٠).

٢- النتائج المتعلقة بفروض البحث

• الفروض المرتبطة بمستوى وعي طالبات الجامعة بمخاطر الانحراف الفكري

- الفروق باختلاف متغير التخصص العلمي

نص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة في مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي".

كشفت نتائج البحث الميداني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع

البحث نحو محور مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير التخصص العلمي.

- الفروق باختلاف متغير التقدير الأكاديمي

نص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة في مستوى الوعي بمخاطر

الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي".

تبين من نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث

نحو محور مستوى الوعي بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير التقدير الأكاديمي.

• الفروض المرتبطة بدور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري

- الفروق باختلاف متغير التخصص العلمي

نص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة حول دور الهيئة التدريسية

النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التخصص العلمي".

من خلال نتائج البحث الميداني تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع

البحث نحو محور دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف

متغير التخصص العلمي.

- الفروق باختلاف متغير التقدير الأكاديمي

نص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعة حول دور الهيئة التدريسية

النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي".

اتضح من نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث

نحو محور دور الهيئة التدريسية النسائية في الجامعة بتوعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري باختلاف متغير

التقدير الأكاديمي.

في ضوء نتائج البحث الميداني، ونظرا لما يمثله الانحراف الفكري من خطورة على الفرد والمجتمع، يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات العامة أهمها:

- نشر الوعي الديني بين الطالبات من خلال استضافة العلماء والدعاة بهدف التأكيد على سماحة الدين الإسلامي واعتداله، مع مراعاة أن تركز مثل هذه اللقاءات على توضيح الشبه التي يتبينها أصحاب الفكر المنحرف.

- تكثيف اللقاءات العلمية المتخصصة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بهدف تبادل الخبرات والتجارب الناجحة في هذا الجانب التي تسهم في الحد من اعتناق هذا الفكر الضال أو التعاطف معه.

- التأكيد على الالتزام بالقيم الاجتماعية السليمة، ونبذ أي قيم لا تتوافق مع قيم المجتمع ومبادئه التي من شأنها الحد من انتشار ظاهرة الانحراف الفكري بين أوساط الشباب وعلى وجه التحديد طالبات الجامعة.

- العمل على إشاعة ثقافة التسامح والتعاون بين الطالبات في الجامعة من خلال البرامج التوعوية الهادفة واللقاءات الدورية مع المتخصصين في هذا الجانب من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة.

- التعاون بين الجامعة والمؤسسات المعنية بدراسة ظاهرة الانحراف الفكري وأسبابه، وذلك بهدف التعرف على الأساليب والطرق الحديثة التي يستخدمها أصحاب الفكر المنحرف لنشر معتقداتهم الضالة بين أفراد المجتمع والطالبات على وجه التحديد، بهدف توعية الطالبات بها من خلال أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.

المراجع

المراجع العربية

- آل سعود، نواف بن سعد بن عبدالله بن تركي (٢٠١٤) العوامل المؤثرة في الأفكار المنحرفة والمتطرفة لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- أبو خطوة، السيد عبد المولى والباز، أحمد نصحي (٢٠١٤) شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، مج (٧) ع (١٥)، ص ١٨٧ - ٢٢٥.
- الإتربي، هويدا محمود (٢٠١١) دور الجامعة التربوي في تحقيق الأمن الفكري لطلابها، مجلة مستقبل التربية العربية، مج (١٨) ع (٧٠)، ص ١٥٧ - ٢٢٤.
- البرعي، وفاء محمد (٢٠٠٠) دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري والعنف لدى الشباب في المجتمع المصري دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية، مصر.
- بنجر، أمينة بنت أرشد عبدالوهاب (٢٠٠٦) الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف: منظور تربوي إسلامي، مجلة مستقبل التربية العربية، مج (١٢) ع (٤٣)، ص ١٣٣ - ١٨٤.
- التويجري، صالح عبدالعزيز (٢٠١٧) دور معلم المرحلة الثانوية في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري في ضوء المواطنة الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة البحوث الأمنية، مج (٢٦) ع (٦٧)، ص ١٠١ - ١٤٩.
- الثويني، محمد بن عبد العزيز، ومحمد، عبد الناصر راضي (٢٠١٤) دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، مج (٧) ع (٢)، ص ٩٥٧ - ١٠٥٠.
- الجحني، علي (٢٠٠٨) الانحراف الفكري ومسؤولية المجتمع، حولية كلية المعلمين في أبها، ع (١٢)، ص ٥٧ - ٩١.
- الجحني، علي بن فايز (٢٠١١) دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري، مجلة دراسات وأبحاث، ع (٤)، ص ٢٤٨ - ٢٧٧.
- الحازمي، حجاب (٢٠١٠) الدور الأمني للمؤسسات التربوية والثقافية، مجلة التعاون، مج (٢٣) ع (٦٩)، ص ١٣٥ - ١٤٣.
- الحري، سلطان (١٤٣١هـ) دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- الحري، علي (٢٠١١) اتجاهات الشباب السعودي نحو ظاهرة التطرف الفكري دراسة اجتماعية على عينة من طلبة جامعة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.

- حريز، أحمد (١٤٢٦هـ) واقع الأمن الفكري، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الحصين، محمد (٢٠١٣) الانحراف الفكري لدى رجل الأمن وأثره على أدائه الأمني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الخزاعلة، أحمد محمد (٢٠١٨) دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في توعية الطلبة بمخاطر الفكر الإرهابي والمتطرف وتنمية الحس الوطني لديهم، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج (١) ع (٣)، ص ٢٢٩-٢٦٤.
- الدغيم، محمد (٢٠٠٦) الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، الرياض.
- الريماوي، عمر، وكردى، فؤاد (٢٠١٥) معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية لجامعة القدس، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، ع (٢١)، ص ٢٤-٣٦.
- الزحيلي، محمد (١٩٩٣م) الإسلام والشباب، دار القلم للطباعة والنشر، دمشق، ط٢.
- السالمان، إبراهيم سلمان (٢٠٠٦) دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- السعيدين، تيسير بن حسين (٢٠٠٥) دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف، مجلة البحوث الأمنية، مج (١٤) ع (٣٠)، ص ١٥ - ٦٢.
- طاشكندى، ليلي (٢٠١٦) دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري في نفوس الطلاب، كلية التربية جامعة أم القرى.
- الطاهات، عثمان والطاهات محمد (٢٠١٧) دور شبكات التواصل الاجتماعي في مكافحة الفكر المتطرف من وجهة نظر طلبة كلية الآداب بالجامعة الأردنية : الفيسبوك أنموذجا، المؤتمر الإعلامي الدولي : الإعلام بين خطاب الكراهية والأمن الفكري جامعة الزرقاء . كلية الصحافة والإعلام .
- عبد الجواد، مصطفى خلف (٢٠٠٩) نظرية علم الاجتماع المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عبد الحميد، آمال، وآخرون (٢٠٠٧) الانحراف والضبط الاجتماعي - دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- العجمي، محمد فهد (٢٠١٢) الانحراف الفكري وأثره على الأمن القومي، مجلة دار العلوم، ع (٧١)، ص ٦٤٧-٧٠٨.
- عسيري، مصطفى بن أحمد سلطان (٢٠٠٩) سياسة الإسلام في التعامل مع الفتن المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عمارة، سامي (٢٠١٠) دور الأستاذ الجامعي في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية جامعة الإسكندرية نموذجا، مجلة مستقبل التربية العربية، مج (١٧) ع (٦٤)، ص ٤-١٢٢.
- فياض، يحيى (٢٠٠٨) ظاهرة التطرف الفكري ومظاهرها لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- القحطاني، فاطمة بنت مصلح (٢٠١٨) واقع أدوار قائدات المدارس الثانوية في مواجهة الانحراف الفكري بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط - كلية التربية، مج (٢٤) ع (٦)، ص ٣٠٢-٢٦٨.
- القليطي، سعيد علي حسن (١٤٣٠هـ) التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأمن الفكري بالمملكة العربية السعودية، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري للفترة (٢٢-٢٥/٥/١٤٣٠هـ)، جامعة الملك سعود.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط٢.
- نور، عبد السلام (٢٠٠٥) التعليم كبوتقة للمواطنة، الشروق الدولية، القاهرة.
- الهناني، نورة بنت ناصر (٢٠١٦) الشبكات الاجتماعية وأثرها على تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة نورة، مجلة دراسات المعلومات، ع (١٦-١٧)، ص ١٢٣ - ١٣٨.
- الهماش، متعب بن شديد (١٤٣٠هـ) استراتيجية تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري للفترة (٢٢-٢٥/٥/١٤٣٠هـ)، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية

References

- Alotaibi, Norah (2017) "The Role of Saudi Woman in Achieving Intellectual Safety", Sociology and Anthropology, Vol 5 (7): pp. 533-555.
- Bowie, Robert A. & Revell, Lynn (2018) "How Christian Universities Respond to Extremism", Education Sciences, Vol 8 (3): pp.1-14.
- Davydov, D. (2016), The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment, Russian Social Science Review, 56(5), pp. 51-64.
- Ellison N& Lampe c& Steinfield (2009) Social Network Sites and Society: Current Trends and Future Possibilities, The Potential For Technology-Enabled Connections, interactions, January + February 2009.
- El-Muhammady, Ahmad (2018) "The Role of Universities and Schools in Countering and Preventing Violent Extremism: Malaysian Experience", Combatting violent extremism and terrorism in Asia and Europe: pp. 95-109.
- Elshenawi, Dina M. & Wang Yue-fen (2018) "Intellectual Deviation of Egyptian Youth: Causes and Treatments", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol 221: pp. 35-39.
- Ghosh, Ratna; Chan W.Y. Alice; Manuel, Ashley & Dilimulati, Maihemuti (2016) "Can education counter violent religious extremism?", Canadian Foreign Policy Journal, Vol 23 (2): pp. 117-133.
- Halea, W. (2012), The Dissemination of Banal Geopolitics: Webs of Extremism and Insecurity. Criminal Justice Studies.25(4), p343-356.
- Warner, B. (2010), Segmenting the Electorate: The Effects of Exposure to Political Extremism Online. Communication Studies, 61(4), pp. 430 -444.



جامعة شقراء
Shaqra University



جامعة شقراء
Shaqra University

	Vocabulary	Students' spelling errors					
91	abroad	aproud	abrou	abrot	abroat	abrod	aproot
92	event	aevent	avnt	fent			
93	war	wor	worr	woor			
94	magazine	magazin	mgazine	magasn	mgaziane	magizen	magazin
95	newspaper	newspeper	newspapear	nespepar			
96	suitcase	soaitcase	sootkis	sotcuse	soatkase	suietcase	sotkise
		sotkec	soutcees	swoetcise	swetkias	switkis	sweetkis
97	organize	orgnaise	orgnaz	organaze	orgnais	ourganaiz	orgniz
98	airport	airbort	irport				
99	insurance	enshoruns	inshorns	inshrns	enshorans	incurance	ensurant
		inshornts	inshorc	inshorines	inshores		
100	might	mait	mite	maite	maght	mahit	maight
		maet	miyet				

Saudi Students' Spelling Errors in a Vocabulary Course

	Vocabulary	Students' spelling errors					
59	fill	feil	fell	feel	ful	fil	
60	upstairs	upsterci	upsters	upsturs	appstirs	upsteers	apsters
61	bedroom	bidroom	mirroer	beedroom	badroom		
62	mirror	mall	merr	merrer	miror		
63	microwave	mykryev	microwaev	miecrwef	maicroef	makerwav	microwove
		mycrove					
64	garden	gardein	gardan				
65	saucepan	sousspan	soowbin	sospan	suspan	sospin	sewspan
		sosban					
66	ironing	ironeg	ironning	arrinoc	irooning		
67	shampoo	shpo	shnpo	shampoh	shmpo		
68	ceiling	selling	cileg	selning	seiling	celing	
69	radiator	radietor	rideter	redeaeter	radeature	readieiter	radtior
70	rug	rag	reg	reag			
71	physics	fisks	fisxs	physicse	visuks	vusqs	
72	literature	lituruchar	ltrichr	letrthr	leteret cure	ltrcher	latrutcher
		litrriasr					
73	college	colleag	collage	Colleg			
74	change	ching	chang				
75	office	ofice	ofis	ovis			
76	flight	fligt	flait	fhlgit	flaght	fleit	fliht
		flayt	flaht	fliet	flyget	vlait	
77	visa	viasv	vesa	vise			
78	holiday	haloday	holyday	holidey	hooleday	holide	holleday
		holdy	holde				
79	single room	singl room	single room				
80	find	fained	fiend	faind	fanid	vind	
81	passport	pasport	passbort	passpord	pasport	basport	pastport
82	shower	swoher	shwoor	shwor	shower	showr	shour
		shoar	shwoer				
83	double room	dubleroom	doble room	debolroom	duableroom	doubl room	dabel room
		dabal room	dubal room	dabl room			
84	guest	geaste	gest	gusst	gist	gust	geust
85	hair	heir	hire	hir	haer		
86	facilities	facilites	feciltye	fecilitise	fletes	fecilitece	fisilites
		fassalts	visilites	fecilits	fasicilites	facilitic	
87	minibar	manipar	menypar	manybar	manypar	mine bar	manepar
88	arrange	arange	aring	arieng	areng	areing	arang
		areang	araing				
89	currency	crancy	carncy	carence	kirence	ckernce	caransi
		carnce	carinsi	curnse	carinse	caronse	
90	helpful	helpfull	helful				

	Vocabulary	Students' spelling errors					
30	historic	historec	hacetrk	hestorek	hostrk	historik	historc
		histric	hestoric	histrce	hostric	hustorek	
31	crowded	crodit	croudid	carotd	crawdidd	crooddid	craowddid
		craudid	crouded	crawdet	caroded		
32	nightlife	niehtlife	nait laiv	nagthlife	nightlive	nigtlive	nithlife
		naightlive					
33	field	fald	fild	filled	fald	felid	fialed
		feled	feeld				
34	grass	gras	geris	gris	graus	gross	
35	healthy	hilthy	helthy	halthe	hlthe	hilth	hellty
		hilth	halthy	hulthe	helthe	helthy	
36	look after	lock after	luk after	loke after			
37	supermarket	supemarket	sopermarket	swbermarket	soprmarkt	suprmarkt	sobrmarket
38	deli	dileng	dilley	dilla	dily	dile	bule
40	convenient	conveninte	convinit	convenunt	kivenet	caunvenunt	convinent
		convinunt	convenet	convenat	conveneant	conviniant	kinvint
		confinint	cinvenyt	kinfint	canvinet	canfenent	cueniete
41	prefer	perfair	parvevle	profer	prefear	prafer	perfer
		prfear	prefair	brefir			
42	shops	choops	shoops				
43	check out	shek out	chage out	sheck out	chek out	cheackout	cheakout
		tshakout					
44	deliver	dielever	dlever	delevel	dulever	dilevry	dlver
		delver	delever				
45	alone	alon	alown	olwn	elwen		
46	wonderful	wondfl	underful	oendervol	onderful	wondrfer	oendrvcl
		wendruful					
47	farmer	farmar	fromer				
48	hours	huors	ahors	hourse	hors		
49	opinion	opinian	openuen	openon	openen	obinion	opinin
50	facts	fackt	fcats	fakt			
51	mosque	muosc	mousqe	mosqe	musce	mousqe	mousq
		mouse	museg	mousque			
52	major	magor	majer	meger	mijr	mijor	mager
53	famous	femos	vaimos	famos	famouse	faumes	famus
		faumos	fimeos	famece			
54	popular	pupyolar	puplr	papilar	papylr	pupler	paupler
		popullar	populer	poplaer	papuler		
55	statue	stataus	stachyou	stachu	satuse	stautu	stageyou
56	basket	baskit	paket	bascet	biscite	pasket	
57	shopping	shopk	sopen	shobing	shopic		
58	view	viyou	feu	veuo	fiew		

Appendix

	Vocabulary	Students' spelling errors					
1	address	adres	adraess	adress	adrese	aiddres	addrees
2	website	waupsait	websait	websutte	wabsait	websit	wedset
3	internet	intrnet	ntrnt	enternet	intrnet	intarnt	internrt
4	download	dunlod	donlod	dawnlaud	downlod	dowinlode	dawnlod
5	reply	ruplai	reblay	replay			
6	document	dokumnt	docyoment	dockment	dokmet	doucemnt	dockement
		dokiment					
7	folder	foldr	foldir	folofer			
8	printer	prenter	printur	brenter			
9	speaker	spkr	speakr	speacker	specar	spaker	cpekr
10	screen	skrun	skreen	scren			
11	hospital	hosbetal	hospatl	hospetil	hospitil	housbetal	hoasptel
12	salary	salra	salry	swlary	slary		
13	meetings	metngs	metengs	metings			
14	spend	spind	sbend	sbend	spend	spnt	
15	company	kapnu	compiny	cumpany	compine	compny	compney
16	builder	plder	peldare	belder	balder	belldr	boldir
17	pilot	pailot	pailt	piulet	philit	baylot	baylt
18	cleaner	clinar	cleanr	cleenr	clener	claner	
19	nurse	nairs	nurs	nerse	narse	nurs	nears
20	retired	ritaird	ritaird	retird	retide	retird	retiurd
		retaired	retard	returd	riterd		
21	country	cantrey	cantary	cantry	contry	cauntery	cuntry
22	north	nouth	norf	noarth	nourth	nurth	
23	enormous	inermis	inermos	anermes	inarmus	inormmes	enromes
		inurmus	ennoromous	enormis	eniromuse	enerames	enromos
		enoromes	enromoes	enormus	inromns	eneroms	
24	mountain	mawnten	mountin	meuntin	mauntin	maouten	munten
		mawinten	maontin	meosim	mounten	meonten	mounten
25	capital	capitl	capetal	cabitl	capitle	captal	cabetul
		capatl	captall	cuptall	cabetel	qapetal	capetal
		kaptal	capetil	ciptal	captel		
26	palace	palce	palis	palac	impuls	balas	palas
		plass	palus	plas	blac		
27	cathedral	cathedrel	cthidrl	cathereal	kthedr	cthedral	cathedran
28	museum	muesum	musuam	muoseme	musyam	museum	musum
		musuom	musime	musume	mousem	musaum	musim
29	village	villag	fileg	vellge	thelage	flitg	villeg
		villige	velg	vallge	falg	valug	vileg

Reference

- Albalawi, F. S. (2016). Analytical Study of the Most Common Spelling Errors among Saudi Female Learners of English: Causes and Remedies. *Asian Journal of Educational Research*, 4(3), 48-49.
- Alhaysoni, M. (2012). An analysis of article errors among Saudi female EFL students: A case study. *Asian Social Science*, 8(12).
- Alhaisoni, E., Al-Zuoud, K., & Gaudel, D. (2015). Analysis of spelling errors of beginner learners of English in the English foreign language context in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 8(3), 185-192.
- Al-Jarf, R. (2010). Spelling error corpora in EFL. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 6-15.
- Alsaawi, A. (2015). Spelling Errors Made by Arab Learners of English. *International Journal of Linguistics*, 7(5).
- Al-Zuoud, K., & K. Kabilan, M. (2013). Investigating Jordanian EFL Students' Spelling Errors at Tertiary Level. *International Journal of Linguistics*, 5(3), 164-176.
- Bancha, W., (2013). What causes spelling errors of Thai students. *Arecls*, 10, 107129.
- Bebout, L. (1985). An error analysis of misspellings made by learners of English as a first and as a second language. *Journal of psycholinguistic research*, 14(6), 569-593. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01067386>
- Bowen, H. (2011). Spelling it out! Accounting for spelling difficulties for Arab learners of English. In T. Smith (Ed.), *Foundations for the future: Focus on vocabulary* (pp. 85-98). Abu Dhabi, United Arab Emirates: HCT Press.
- Chandler-Olcott, K. (2001). The spelling symposium: Examining a critical event in the History of a school wide teacher-research group. *English Education*, 33(3), 190-213.
- Cook, V. J. (1999). Teaching spelling. Retrieved May 17, 2002 from <http://privatewww.essex.ac.uk/~vcCook/OBS2O.htm>.
- Decarrico, S. J. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 285-300). USA: Heinle & Heinle.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Fagerberg, I., (2006). *English spelling in Swedish secondary schools: Students' attitudes and Performance* [online]. Karlstad University Press. Available from: <http://kau.divaportal.org/smash/get/diva2.../FULLTEXT01.pdf>
- Fender, M. (2008). Spelling knowledge and reading development: Insights from Arab ESL Learners. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 19-42.
- Graham, S., & Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers. *The journal of special education*, 39(1), 19-33.
- Ibrahim, M. H. (1978). Patterns in spelling errors. *ELT journal*, 32(3), 207-212.
- Khuwaileh, A., & Al Shoumali, A. (2000). Writing errors: a study of the writing ability of Arab learners of academic English and Arabic at university. *Language Culture and Curriculum*, 13(2), 174-183.
- Langer, N. (2014). Review of Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity and Power (Language and Social Processes 3) by Jaffe, A., Androutsopoulos, J. & Sebba, M. (eds.): *Language Policy*, 15(101), 1-3. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9337-8>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. London: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., (1971). A non-contrastive approach to error analysis. Error Analysis. London: Longman Group Limited.
- Smith, B., & Swan, M. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. New York: Cambridge University Press.
- Subhi, S. & Yasin, M. (2015), Investigating Study of an English Spelling Errors: A Sample of Iraqi students in Malaysia. *International Journal of Education and Research*, 3(6), 235-246.
- Wahba, E. (1998). Teaching pronunciation-why? *Language Teaching Forum*, 36, 3-32.
- Wasowicz, J., (2007). What do spelling errors tell us about language knowledge? Available from: http://www.learningbydesign.com/uploads/What_Do_Spelling_Errors_Tell_Us_Language_Knowledge.pdf

find out about spelling acquisition: Why do students still misspell some words after having studied them, used them, and practiced writing them?

Conclusion

This study attempts to examine the most common types of misspellings committed by Saudi students, find the causes of these misspellings, and provide solutions. Misspellings prove that students face some difficulties learning a L2. To overcome such spelling challenges, Saudi students need to be given good feedback to strengthen their writing abilities and pronunciation skills. They also need to boost their knowledge of English phonology, orthography, and morphology.

This study indicates that there is an urgent need for reform of the curriculum to include more extensive focus on teaching spelling skills. Most textbooks neglect the importance of spelling (Al-Jarf, 2010). Educators should give priority to acquiring spelling skills ahead of the macro-skills, such as reading, speaking, and listening. Spelling must be taught as early as possible before grammatical structures and writing techniques. Intelligent ideas cannot be conveyed well to the reader if they are written with spelling errors. Students often rely on Arabic language rules to try to overcome spelling errors. This should work as a positive impact, not as a cause of misspellings. When students are aware of the difference between English and Arabic, their native language can facilitate their acquisition of the English spelling system.

written a number of texts. However, misspellings reflect students' incompetence and illustrate incomplete L2 acquisition (Richards, 1974).

Indeed, some misspelt words show their limited acquisition of morphology, phonology, and orthography of English. Errors resulting from L2 learning are called "intralingual errors" (Richards, 1974) and are often manifested as missing double consonants, voiced/voiceless sound replacement, vowel replacement, letter reversals, and inflectional endings. For example, students are not able to distinguish similar sounds, such as [i] and [e], and they think they sound the same. Wasowicz (2007) finds that inability to distinguish vowel sounds, for example in *litter* and *letter*, is a major cause of misspellings.

These errors were produced because students lacked learning, had faulty knowledge, or forgot what they had learned. They also lacked knowledge of the relationship between grapheme and phoneme. Writing from memory or spelling words as they pronounce them lead to different phonological and orthographic problems. Learning to spell is not only about learning orthographic features, it is also about gaining phonological knowledge and morphological awareness (Wasowicz, 2007). If students do not acquire this awareness, they will face many difficulties when it comes to spelling English vocabulary. Poor learning of L2 or lack of linguistic knowledge leads to inaccurate spelling. Competence in spelling requires having an adequate awareness of the phonology and having sufficient knowledge of morphology.

Implications

This study shows that spelling difficulties present a challenge to Saudi students learning English. Its findings support Cook's (1999) claim that spelling errors are the most common type of errors students make in their written work. Therefore, this study provides some insights to help educators increase spelling competence and reduce spelling errors. These insights attempt to provide an answer to the third question set by this paper: How might teachers enable these students to improve their spelling proficiency?

First, students must be aware of the importance of spelling in conveying meaning in communications. They should also be made aware of inconsistencies within the English spelling system, particularly at the early learning levels. English learning programmes should cover fundamental phonological rules, orthographic regularities, and different pronunciations. Although English has an inconsistent system, knowledge of phonics and some basic rules can help students learn to spell many difficult words (Bancha, 2013).

Second, practical activities relating to spelling should be developed and integrated into all language courses, including grammar, reading, and writing courses. Vocabulary courses should not focus solely on learning to spell words or encourage rote memorisation (Decarrico, 2001). These practical activities should emphasise spelling rules and lexical forms to explain how sounds are represented, for example that [ed] can be pronounced [d], [t] and [id]. These activities help students to recognise the relationships between sounds and letters, which can reduce their spelling errors in written tasks.

Third, listening courses should focus on developing students' pronunciation. Most spelling errors arise from wrong pronunciation and students often attempt to spell words the way they pronounce them. Indeed, pronunciation is an essential skill to acquire English spelling as it is intertwined with spelling. Therefore, emphasising correct pronunciation is a helpful technique to boost spelling accuracy and reduce spelling errors.

Fourth, it is recommended that, at the intermediate learning levels, students are given some tasks that involve comparing sounds of Arabic and English. This training would provide students with some knowledge in contrastive linguistics, which would enable them to predict correct spelling and avoid misspellings (Decarrico, 2001). It also prevents students from over-generalising the spelling rules of the two languages, such as silent sounds that exist in English, but not in Arabic.

Suggestions for future research

The findings of this study indicate that further research is needed to find out more about why Saudi students misspell English words and their written habits. Another recommendation is to study current teaching methods to increase students' morphological knowledge and orthographical awareness and find out which methods are more effective than others? Moreover, a study of students' writing based on listening is suggested. Dictation is a useful strategy to use to teach correct spelling. It is interesting to find out why students write as they do: Do they spell words on the basis of memory, on how they pronounce the words, or on what they hear? This is an important aspect to explore further in the future. Students may not be listening carefully to the pronunciation of words. Comparing the nature of misspellings due to the three scenarios outlined above will result in interesting findings. Finally, there is a great deal to

create many differences between the spoken and the written language. Patterns of correspondence between spelling and articulation are missing in this system (Alhaisoni et al., 2015; Wasowicz, 2007). Misspelling words is the result of students' difficulty when it comes to connecting sounds and written symbols of some words. The complexity of the English spelling system can be considered to be the main cause of many errors of substitution, omission, and insertion.

Saudi students are not able to recognise the correct spelling of words. Students use the wrong letter to represent the sound because they cannot recognise the actual system of English (Cook, 1999). Many students make spelling mistakes due to anomalies existing in the English language (Alhaisoni et al., 2015). Among them are the long vowels, such as [ea] in cleaner; diphthongs, such as [ow] in crowded; double consonants, such as [dd] in address; silent letters, such as [gh] in flight; and letters that are pronounced differently, such as [g] in arrange and organise.

In addition, students confuse words that have similar sounds, such as look after with lock after and holiday with holyday. This type of orthographic error is called an "analogy error" (Ibrahim, 1978) because it occurs between words that are similar. Many orthographical problems occur when misspelled words are replaced by other words that sound like the target word (Al-Jarf, 2010).

Cook (1999) asserts that "unlike native speakers, students may not know the actual system of English, and will appear to use the wrong letter." For example: choosing between two or three consonants [c, z and s] as in 'recognice' for 'recognise' and 'tradisional' for 'traditional'. Students also find it difficult to decide whether to use [e] or [i] to write 'devided' for 'divided' or 'dicided' for 'decided'. Students often wrongly omit vowels, particularly [e], when they are absent from the spoken form in the middle of words such as writing 'intresting' for 'interesting' and 'sevnth' for 'seventh'.

Students' techniques. Students use their own systems to spell words and this causes inaccurate spellings. They often manipulate the pronunciation of words that then results in misspelling, such as *mawinten* for *mountain*. Many students write words the way they pronounce them (Albalawi, 2016), without paying attention to the rules of spelling (Bancha, 2013), for example, spelling *speak* with a [b].

Other strange or unpredictable spelling errors indicate that students use their own systems to spell words, such as *irport* for *airport*, *pastport* for *passport*, *areing* for *arrange*, *flyget* for *flight*, and *shopk* for *shopping*. In some cases, it may look like students tried to memorise the spelling, but still got it wrong, such as *mosqe* for *mosque* and *niehtlife* for *nightlife*. In other cases, they overgeneralise spelling rules to the wrong words, such as adding last [e] to words that do not take an [e] as in *famouse* for *famous*. They also often delete letters and sounds, particularly vowels.

Students often simplify some linguistic rules, overuse others and avoid certain difficult rules or structures (Ellis, 1985; Odlin, 1989). Often the errors are down to carelessness as students would be able to pick out their errors if they looked more closely at their writing. Errors of substitutions, inaccuracies, letter reversals, and omissions are easy to identify. Such carelessness could be linked to lack of concentration, tiredness, or lack of awareness when they produce these errors (Bancha, 2013; Subhi & Yasin, 2015).

Arabic influence. Many spelling errors can be caused by negative transfer from students' first language, in this case Arabic (Albalawi, 2016; Alhaisoni et al., 2015). Students are not able to separate linguistic differences that exist between English and Arabic (Richards, 1978). Because Arabic is a phonetic language, students write the words as they pronounce them. In Arabic, they can connect each sound with only one letter due to the strong correlation between the phonemes and the graphemes.

Arabic transfer errors occur when students extend the rules of Arabic spelling to English words when there are phonological differences between the sound systems of both languages. For example, students spell a non-phonetic English word the way it is pronounced. This happens in different misspelling cases because the spelling of many English words differs from their articulation. Students overgeneralise the simple rules of Arabic spelling when they write in English. This confirms the role of cognitive processes played by L1 to extract the principles of L2 (Alhaysony, 2012).

On the other hand, Saudi students struggle to acquire the phonemes that do not exist in Arabic, such as [v] and [p]. They cannot distinguish between them and between [b] and [f], which are similar to the Arabic phonemes [ف] and [ب]. Therefore, students usually replace [p] by [b] and [v] by [f]. Furthermore, English vowels often confuse Arab students because Arabic has a limited number of vowels. Students find difficulty telling the vowels apart due to their similarity. This is why students make many vowels substitutions and omissions. Likewise, English silent sounds increase spelling errors because they are rare in Arabic. Such spelling errors are called interlingual errors that are caused by language transfer from the student's first language (Wahba, 1998).

Lack of knowledge. This is the last cause of the spelling errors. Students' spelling errors indicate their inadequate learning of English and limited knowledge of morphology and phonology (Bancha, 2013). In this study, students were not beginner learners so they could not be excused their misspelling of many simple words. They had been exposed to English for more than six years, during which time they had participated in hundreds of drills and

The third group of spelling errors is addition, where students add a letter or double a letter. This group encompasses five types of error (Table 5): (1) adding vowels like [a] in *gardein* for *garden*; (2) adding a consonant, such as [c] in *speacker*; (3) doubling vowels, such as [o] in *shoops* for *shops*; (4) doubling consonants like [l] in *popullar* for *popular*; and (5) adding last [e] as in the word *hourse* (Table 5). The researcher considers this last type a special case, although it looks like it falls under the first error type, which is adding vowels in general. This is because adding the last /e/ was common in his data. This error was repeated by many students in their spelling of different words.

Table 5.

	Type of error	Example
1	Adding vowels	gardein (garden)
2	Adding consonant	speacker (speaker)
3	Doubling vowel	shoops (shops)
4	Doubling consonant	popullar (popular)
5	Adding the last [e]	hourse (hours)
Third Group: Adding or Doubling Errors		

The fourth group of spelling errors is swapping letters, which only has one type of error. This spelling error is not common in the data. Two examples were found in the data: *fcats* for *facts* and *muesum* for *museum*.

Finally, the fifth group of spelling errors is undetermined spelling errors, which are either unanalysable errors or a wrong orthography, such as *folofer* for *folder*.

These last two groups of errors were not common.

Discussion

Cook's (1999) classification facilitated the analysis of the spelling errors studied in this study. This classification was used to categorise all error types except errors that the researcher grouped under undetermined errors, a category that echoes Bebout's (1985) category of unanalysable spelling errors.

The researcher also determined the frequency of occurrence of spelling errors. The most frequently made errors were errors of substitution, followed by omission and insertion errors that occurred with almost the same frequency. Substitution errors were the least frequently occurring error. These results support the findings of Al-Zuoud and Kabilan (2013) and Alhaisoni et al.'s (2015) finding that the least frequently occurring errors are transposition and letter swapping. However, Alhaisoni et al.'s (2015) and Albalawi's (2016) finding that omission errors constitute the highest proportion of errors made by Saudi students is not supported by this study. Table 6 shows the frequency of occurrence of spelling errors in the data gathered by this study.

Table 6.

Frequency order	Category
Most frequent	substitution
Between	omission & insertion
Least	transposition errors & swapping letter
The frequency of occurrence of spelling errors	

The findings of this study are consistent with the findings of previous studies with regard to the identification of the most frequent types of errors made by students, namely vowels replacement, adding last [e], and spelling a word as they pronounce it. Alsaawi (2015) found that the most common spelling errors made concerned silent letters, the last [e] and vowels. Alhaisoni et al. (2015) found that students most frequently eliminated [e] at the end of the words. Also, more errors occur in multi-syllabic words than short ones, as shown in the findings of Subhi and Yasin (2015). In general, most errors concern vowels rather than consonants, which corresponds with the results of Alhaisoni et al. (2015) and Subhi and Yasin (2015).

Misspelling Causes

English spelling system. The first cause of spelling errors can be attributed to the irregularities of the English spelling system. English has an inconsistent spelling structure that makes it more difficult for students to master spelling and requires more effort to memorise. Complex correspondences exist between the sound and letters of English, which

Saudi Students' Spelling Errors in a Vocabulary Course

The researcher coded all spelling errors into 22 types. Table 2 shows these types with examples. The last type includes unanalysable spelling errors. The 22 types were classified into five main categories: (1) deleting, (2) adding, (3) replacing, (4) swapping, and (5) undetermined. The first four categories of the classification align well with Cook's (1999) classification of four types of spelling error: omission, insertion, substitution, and transposition. To achieve a high level of reliability for this classification, two applied linguists were requested to check the coding and analysis processes. Following these steps enabled the researcher to describe the spelling errors, classify them, and explain the reasons behind them.

The first group of errors, consisting of substitution errors, comprises errors that originate from replacement and confusion. This group contains 10 types of errors (Table 3), the largest number of errors categorised under a group. The errors are: First, the replacement of vowels, such as replacing [i] by [e] in *printer*. Second, replacing voiced sounds by voiceless sounds, such as *balas* for *palace* or vice versa such as *fiew* for *view*. Third, replacing consonants in different words, such as *qapital* for *capital*. Fourth, replacing the word by a similar one, such as *lock after* for *look after*. Fifth, replacing [j] by [g] as in *magor* for *major*. Sixth, replacing [c] for [k] as in *dokunment* for *document*. Seventh, replacing [ph] by [f] as in *fisks* for *physics*. Eighth, interchanging [s] with [c], as in *palas* for *palace*. Ninth, writing words the way they sound,, such as writing *cantrey* for *country*. Tenth, replacing letters based on Arabic influence, such as writing *shnpoo* for *shampoo*.

Table 3.

	Type of error	Example
1	Vowel replacement	prenter (printer)
2	Voiced/Voiceless replacement	balas (palace), fiew (view)
3	Consonant replacement	qapital (capital)
4	Similar to another word	lock after (look after)
5	Replacing [j] by [g]	magor (major)
6	Replacing [c] by [k]	dokument (document)
7	Replacing [ph] by [f]	fisks (physics)
8	Interchanging between [s] and [c]	palas (palace)
9	Self-replacement/Writing as pronouncing	cantrey (country)
10	Arabic influence	shnpoo (shampoo)
First Group: Replacing and Substituting Errors		

The categorisation of some of the types of errors may be confusing. For example, one might wonder why types 5, 6, 7 and 8 were not included under type 3. The researcher decided to create separate categories as they were very common in the data. Each error has a unique cause, which will be discussed later. Another confusing error type is type 9, self-replacement. One may wonder how it differs from other replacement types. Type 9 error refers to students' propensity to spell words based on their own techniques and individual differences.

The second group of spelling errors is deletion of letters. This group encompasses five types of error (Table 4), namely: (1) missing double consonants, such as *adrss* for *address*; (2) missing double vowels, such as *meting* for *meeting*; (3) deleting all vowels in the word, such as *ntrnt* for *internet*; (4) deleting last [e], such as *alon* for *alone*; and (5) deleting silent letter, such as *mit* for *might*.

Table 4.

	Type of error	Example
1	Missing double consonants	adress (address)
2	Missing double vowel	meting (meeting)
3	Deleting all vowels	ntrnt (internet)
4	Deleting the last [e]	alon (alone)
5	Deleting silent letters	mit (might)
Second Group: Deleting Errors		

Each error included in the list might have been made by several students. However, as the intention of this study was to study the types of errors and reasons behind them, the researcher did not keep count of the number of times an error was made. Some words had one or two incorrect spellings, others were spelled incorrectly in 17 different ways, for instance ‘*capital*’ and ‘*convenient*.’ No statistics were kept relating to the variety of errors made.

Results

Analysing spelling errors. Analysing and classifying spelling errors was an overly complicated and confusing task. The researcher went through the data many times to ensure that his coding and classification were sound. Some words that were strangely misspelt hindered the classification work several times, for example, words with more than one error, such as *dowinlode* for *download* and *folofer* for *folder*. It was difficult to explain the error accurately in some misspellings. For example, how can one explain the errors in *specar* for *speaker*, *philit* for *flight*, *impuls* for *palace*, *flitg* for *village*, *caroted* for *crowded*, *delevel* for *deliver*, *flyget* for *flight*, and *manybar* for *minibar* when they do not seem to have a logical explanation? More examples of strange spelling errors, which can be called unanalysable-personal spelling errors, can be found in the Appendix.

The list in the Appendix offers up some observations. First, many misspelt words have more than one error. For example, the word *waupsait*, for *website*, has three errors. It is hard to decide which error to focus on to analyse the problem. Second, many errors seem to be specific to a particular student. It appears that many students make a guess at the spelling of a word based on its pronunciation, such as *dockment* for *document* and *cpekr* for *speaker*. Third, multi-syllabic words have more spelling errors than short ones. Fourth, some words featured an unusual replacement of some consonants, such as b for d in *wedsite* for *website*. A possible reason behind this replacement is orthographical confusion, although this should not be the case with students at this level. Finally, some words were spelled differently by different students, such as the word *download*, which was spelled *dunlod*, *donlod*, *dawnlaud*, *downlod*, *dowinlode*, and *dawnlod*.

Table 2.

	Type of error	Example
1	Missing double consonants	adress (address)
2	Vowel replacement	prenter (printer)
3	Adding vowels	gardein (garden)
4	Adding consonant	speacker (speaker)
5	Doubling consonant	popullar (popular)
6	Letter swapping	fcats (facts)
7	Deleting all vowels	ntmt (internet)
8	Arabic influence	shnpoo (shampoo)
9	Voiced/Voiceless replacement	Balas (palace), fiew (view)
10	Consonant replacement	qapital (capital)
11	Similar to another word	lock after (look after)
12	Missing double vowel	meting (meeting)
13	Deleting the last [e]	alon (alone)
14	Deleting silent letters	mit (might)
15	Doubling vowel	shoops (shops)
16	Adding last [e]	hourse (hours)
17	Replacing [j] by [g]	magor (major)
18	Replacing [c] by [k]	dokument (document)
19	Replacing [ph] by [f]	fisks (physics)
20	Self-replacement/Writing as pronounced	cantrey (country)
21	Interchanging between [s] and [c]	palas (palace)
22	Unanalysable error/Wrong	folofer (folder)
Types of Spelling Errors		

Purpose of the Study

This study investigates the spelling errors made by Saudi English language students at the beginner level and discusses the causes behind the misspelt words with the view of putting forward suggestions for teachers to address these causes and lessen the number of spelling errors made. The researcher also attempts to provide insights for educators and policymakers to help them understand Saudi students' spelling errors and difficulties explore the causes of these errors, boost learning inputs, and enrich teaching pedagogical techniques. Therefore, this study is as important as the role of spelling in student's competence and accuracy while learning a new language.

Research Questions

The researcher conducted this study to answer the following questions: (1) what spelling errors are often conducted by Saudi students?; (2) why do these spelling errors occur in Saudi students' writing?; and (3) how might teachers enable these students to improve their spelling proficiency?

Methodology

Participants. The researcher collected data from students of the Vocabulary Course, English A2 Level that he teaches at one of the Saudi institutions. This course is an independent course, based on the Common European Framework of Reference (CEFR), that is taught four hours a week over seven weeks.

The data were collected from 43 students, aged from 18 to 21, that made up two classes. The students' English proficiency level, based on the CEFR, was assessed as elementary basic user of English, which is equivalent to advanced beginner's level. The course uses the Oxford Word Skills (Basic Edition) as the main textbook. It focuses on four skills: listening, speaking, reading, and writing, and grammar and is taught over 25 contact hours per week at the Preparatory Year Programme (PYP). Students enter the PYP from high school, having been exposed to English for six years. At the PYP, students are expected to study English for one year, going from level A1 (starter) to B1+ (intermediate) (according to CEFR classification). After they successfully complete the PYP, students move on to study for their associate's or a bachelor's degree in the mechanical, electrical, chemical, computing, or instrumentation field.

Collecting spelling errors. When teaching the course, the researcher noticed many types of errors in the students' spelling and wondered about the reasons behind them. He noted, among other things, several misspellings of a particular word, for example, the word 'internet' was wrongly written as *intrnet*, *intrnt*, *enternet*, *intarnt* and *internrt*. The researcher, therefore, decided to track his students' spelling errors and compare them to the type of errors noted in the literature. During the academic year of 2018 he kept note of spelling errors made by the students in the homework, classwork, quizzes and dictations given during his Vocabulary Course.

After collecting the data, the researcher reviewed the table that had 743 misspellings of 157 words. The list was collected from two quizzes, four dictation tasks, 18 classwork activities, and 37 assignments. He decided to focus on the misspellings of the vocabulary that was taught in his vocabulary class. He finalised the list by including only the vocabulary of the textbook of the course and excluded any vocabulary that was not introduced in the textbook, making the vocabulary of the textbook the target of the research. The list included 100 words that were explained in his lessons. Table 1 displays the first 5 words of the list with their misspellings while the Appendix includes the entire list.

Table 1.

	Vocabulary	Students' spelling errors					
1	address	adres	adraess	adress	adrese	aiddres	addrees
2	website	waupsait	websait	websutte	wabsait	Websit	wedset
3	internet	intrnet	ntrnt	enternet	intrnet	Intarnt	internrt
4	download	dunlod	donlod	dawnlaud	downlod	dowinlode	dawnlod
5	reply	ruplai	reblay	replay			
The first 5 words of the list with the misspellings of each							

In creating this list, the researcher was following the advice of Al-Jarf (2010) who collected spelling errors corpora from her students. "Studying the errors made on a list of spelling words is certainly an efficient method of investigating which words cause spellers the most difficulty" (Bebout, 1985, p. 570). These errors highlight students' difficulties with spelling as they involve words that they had learnt in class and used in sentences and during classroom activities.

Learners of English as a second language tend to have more difficulty writing in English than native speakers due to the impact of their L1. The findings show that consonant doubling, silent letters, last [e], and vowels were the most common spelling errors made.

Working within the context of another Arabic-speaking country, Al-Zuoud and Kabilan (2013) examined the spelling mistakes made by 43 Jordanian learners in written compositions. They analysed 228 spelling errors and classified them into four types, according to Cook's (1999) classification: (a) insertion, (b) substitution, (c) omission, and (d) transposition. They also specified the kinds of errors that occurred and how frequent they were. The findings showed that substitution and omission errors were the most frequent spelling errors made. Students found it hard to spell words accurately in their writing.

A review of the literature indicated that many studies, including Al-Zuoud and Kabilan (2013), follow Cook's (1999) classification of the four types of English spelling errors: insertion, that happens when students add one letter to the target word, as in 'pictures' for 'pictures'; omission, that occurs when students delete one letter from the word, as in 'pleas' for 'please'; substitution, where students replace one letter by another, as in 'accidint' for 'accident'; and, transposition, that occurs when two adjacent letters are transposed, as in 'firend' for 'friend.'

Other classifications of spelling mistakes exist in the literature. For example, Richards (1974) suggests that the ESL students' spelling errors do not show their inability to separate L1 and L2, but their intralingual and developmental errors show the incompetence of students at a particular stage and demonstrate some characteristics of second language acquisition. Richards (1974) categorises the types of intralingual and developmental errors as follows: overgeneralisation, incomplete application of rules, ignorance of rule restrictions, and false concepts hypothesised.

Odlin (1989) and Ellis (1985) classify intralingual errors into seven types: (a) simplification errors result from producing simpler linguistic rules than those found in L2; (b) communication-based errors result from strategies of communication; (c) overgeneralisation errors caused by extending L2 rules to inappropriate contexts; (d) induced errors resulting from transfer of training, (e) errors of overproduction which refer to structures used too frequently; (f) errors of avoidance resulting from failure to use certain L2 structures because they are thought to be too difficult; and, (g) developmental errors showing natural stages of development.

Following collection of the spelling errors corpora of Saudi students from their written work, Al-Jarf (2010) classified spelling errors into three types: faulty graphemes, faulty phonemes, and whole word errors. She then described two types of spelling problems: phonological and orthographical. She showed that EFL students make spelling errors due to either inter-lingual or intralingual interference. Inter-lingual errors happen when students make spelling errors caused by their native language transfer (Wahba, 1998). Intralingual errors happen when students make spelling errors caused by faulty learning of the L2 (Richards, 1974).

The Current Study

Differences between Arabic and English

It is evident that Arab students have spelling difficulties when writing in English as a result of the linguistic differences between Arabic and English, as well as the complexity of English spelling. English spelling rules are more complex than Arab spelling rules and this is confusing for Arab students mainly in the early learning stages of spelling development (Al-Jarf, 2010). Arabic is a phonetic language; Arabic words have a strong correlation between articulation and spelling which means that words are written as pronounced. Each sound phoneme has only one written letter grapheme. Arabic has three silent letters and no double letters. English, on the contrary, has silent sounds and multi-syllabic words. English spelling does not consist solely of letters that correspond to phonemes but has different corresponding rules for groups of words (Alsaawi, 2015). In addition, English script, which reads from left to right, differs from Arabic script, which reads from right to left. This influences how Arab students learn spelling and writing of English words.

Problem statement

It is evident that learners of English find writing a difficult skill to master and this is an essential skill. Students make many spelling errors in writing assignments. As Arabic speakers, Saudi students encounter even more spelling challenges when writing in English. Although teachers correct spelling errors and spend a great deal of time and effort to avoid students repeating them, students tend to repeat spelling errors when they write in English (Albalawi, 2016; Alhaisoni et al., 2015).

A review of the literature shows a lack of studies on spelling errors of Arab students. This is a research gap that this study addresses by shedding light on Arab students' issues with spelling related to several reasons including linguistic differences between English and Arabic (Smith & Swan, 2001). Students often do not realize the importance of spelling skills and do not pay sufficient attention to these spelling issues.

Introduction:

Using the correct spelling is an ongoing concern while learning English. Spelling is representative of the language (Langer, 2014) and the spelling of words is intertwined with their pronunciation, the vocabulary of the language, listening, reading, and writing (Alhaisoni, Al-Zuoud, & Gaudel, 2015). In other words, spelling is a complex cognitive activity that involves many interrelated skills (Al-Jarf, 2010). Spelling plays an important role in language learning, specifically in written language, academic texts, and literacy. While spelling is a communication tool and is a component of writing, it is not an end in itself (Chandler-Olcott, 2001) and should not be acquired through studying isolated words (Bowen, 2011).

From a teaching point of view, spelling shows the learners' ability to write words correctly from memory (Albalawi, 2016). Spelling reflects their skill in terms of associating English phonemes with the written graphemes (Al-Jarf, 2010). Therefore, good spelling is often taken as a sign of an education (Cook, 1999). Spelling errors enable teachers to understand the learners' difficulties and analyse the reasons behind them. Identifying errors can help the teachers come up with suitable corrective action and facilitate language learners' development. This helps improve students' writing, their linguistic competence (Al-Zuoud & Kabilan, 2013) and their ability to produce meaningful words and sentences.

Learning to spell is a challenge for all English language students, Arab students in particular (Al-Jarf, 2010). Misspelling words is a problem many students face (Alhaisoni et al., 2015). When students misspell words, they can produce disconnected sentences (Hyland, 2003). Misspelling does not only sometimes affect English language sentence structure, it can also cause word mispronunciation (Alhaisoni et al., 2015). It might change the meaning that the author intended to convey in the text (Fagerberg, 2006). Moreover, inaccurate spelling shows that the writer is careless or is less intelligent than others (Graham & Harris, 2005). It can also prevent learners from communicating well (Hyland, 2003), or it might lead to a misunderstanding of the written script (Khuwaileh & Al-Shoumali, 2000).

Literature Review

Although many Arab students make spelling errors, studies in this area tend to focus on Arab students' difficulties in grammar, speaking, listening, and reading. Spelling difficulties are lost among these macro-skills. Although spelling has a crucial role in producing meaningful language, spelling issues of Arab students have received limited attention in research (Albalawi, 2016; Alhaisoni et al., 2015; Al-Zuoud & Kabilan, 2013; Subhi & Yasin, 2015). Only a few studies have been conducted in Arab countries recently on spelling errors, including Albalawi (2016); Alhaisoni et al. (2015); Alsaawi (2015); and Al-Zuoud and Kabilan (2013). According to Fender (2008), Arab students have a low grasp of spelling and face some difficulties when it comes to learning spelling patterns, words, and multi-syllabic words.

Alhaisoni et al. (2015) examined spelling errors in the essay writing of 122 undergraduate students, 53 males and 69 females, at the University of Ha'il in Saudi Arabia. Data were collected through writing tasks set in the preparatory year. They found that omission errors were the most common errors made by Saudi students. Most spelling errors involved the wrong use of vowels and pronunciation. Spelling errors occurred because of interference from their internalised L1 (Arabic) language system as well as the anomalies of the English language, the target language. The study also found that spelling errors were produced when there was a difference between the articulation of the word and its spelling. Finally, some errors could be attributed to the students' inability to recall the correct spelling of words previously encountered in their studies.

Albalawi (2016) conducted a study on 80 female students in one of the Saudi universities. She collected data through writing and spelling tasks. An analysis of the errors made found that omission errors constituted the highest proportion of errors (59 %) and transportation errors the lowest (4.3%). The major causes of the learners' spelling errors were the wrong use of vowels and pronunciation, the irregularity of the orthographic system of English, interference of the mother tongue and the lack of knowledge of grammar or parts of speech, such as noun, verb and adjective. The findings of this study show a need to pay more attention to learners' spelling errors.

Subhi and Yasin (2015) investigated the spelling mistakes and errors made by 30 Iraqi students who were studying the English language in Malaysian universities. The results indicated a high percentage of spelling errors in their writing composition. The main cause of insertion errors was found to be lack of knowledge of the relationship between the spoken and written language and faulty pronunciation. Most errors occurred in multi-syllabic words, in the middle of the word, and in the wrong use of vowels. The study showed a need to revise how to teach English in Iraqi schools and universities. Furthermore, teachers must pay more attention to the errors occurring in vowels, multi-syllabic words and in the middle of the words.

Alsaawi (2015) conducted an experimental study in a Saudi intermediate school, a learning context that has often been overlooked. He pre-tested 26 students at the commencement of the study. His findings were consistent with earlier studies that stated that Arab students' spelling errors are linked to interference from Arabic, their first language.

الأخطاء الإملائية للطلاب السعوديين في مادة المفردات اللغوية

أحمد بن سعد الشلوي

أستاذ مساعد - تخصص اللغويات التعليمية (تدريس اللغة الإنجليزية)

معهد اللغة الإنجليزية - قطاع التعليم

الهيئة الملكية بالجبيل

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

تُعتبر الأخطاء الإملائية في الكتابة باللغة الإنجليزية مشكلةً مستمرةً لدى الطلاب في جميع مستويات الدراسة، وتتكرر هذه المشكلة بالرغم من محاولات المعلمين لتصحيح هذه الأخطاء، واستخدام أساليب مختلفة لعلاجها. ولا شك أن الأخطاء الإملائية تُنقص جودة الكتابة وتقلل من وضوح النص، لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن الأخطاء الإملائية لدى الطلاب السعوديين، وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء الكتابة باللغة الإنجليزية، ومعرفة الأسباب المؤدية إلى تلك الأخطاء.

وتكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بقطاع الكليات والمعاهد التابع للهيئة الملكية بالجبيل، أثناء دراستهم مادة المفردات اللغوية في المستوى الثاني، وعند مواجهتهم لبعض الصعوبات الإملائية. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود اثنين وعشرين خطأً إملائياً، ويمكن تصنيفها إلى خمسة أخطاء: حذف بعض الحروف، وإضافة بعض الحروف، وتغيير بعض الحروف، وتبديل مواقع الحروف مع بعضها، وأخرى غير محددة. كما كشف تحليل تلك الأخطاء عن وجود أربعة أسباب رئيسية تقود لتلك الأخطاء وهي: نظام التهجئة المعقد في اللغة الإنجليزية، أساليب مستخدمة من الطلاب لمواجهة الصعوبات، وتأثير اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة الإنجليزية، ومحدودية تعليمهم حول الإملاء والتهجئة والصوتيات باللغة الإنجليزية. واختتمت هذه الدراسة ببعض التوصيات والأساليب لمساعدة المعلمين في تقليص مشاكل الإملاء المحتملة.

الكلمات المفاحية: الخطأ الإملائي، مشاكل التهجئة، الطلاب السعوديين، أخطاء الإملاء، صعوبات الكتابة، أسباب الأخطاء الإملائية.

Saudi Students' Spelling Errors in a Vocabulary Course

Ahmed Al Shlowiy

Assistant Professor - Educational Linguistics (TEFL/ELT)
English Language Institute - Education Sector
Royal Commission for Jubail
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

Recurrent misspelling of English words is a persistent problem in English language teaching. Although teachers correct the errors and spend a great deal of time and effort to help students avoid them, many students continue to make certain errors when they write in English. Spelling errors hinder students from writing clearly and communicating professionally. This study investigates the most common spelling errors made by Saudi students. It identifies the most challenging areas for them and the cause of common misspellings. The spelling error data was gathered from the Vocabulary Course for English A2 level writings of secondary school graduates attending the Preparatory Year Program of a Saudi Arabian institution. The results showed that the students produced 22 types of spelling errors that were classified into five main groups: (1) deleting, (2) adding, (3) replacing, (4) swapping, and (5) undetermined. There were four main causes identified for all spelling errors: (1) the English language spelling system, (2) students' techniques, (3) the Arabic influence, and (4) lack of knowledge. This study provides insights into how and why students make spelling errors to assist teachers with some helpful suggestions and teaching strategies that will mitigate problems of spelling.

Keywords: misspelling, spelling problems, Saudi students, spelling errors, writing difficulties, causes of spelling errors.

Saudi Students' Spelling Errors in a Vocabulary Course

Ahmed Al Shlowiy

Assistant Professor - Educational Linguistics (TEFL/ELT)
English Language Institute - Education Sector
Royal Commission for Jubail
Kingdom of Saudi Arabia

(Received 10/2/1441 A.H, Accepted for publication 15/3/1441 A.H)

English Articles

Saudi Students' Spelling Errors in a Vocabulary Course.....	(1-17)
Ahmed Al Shlowiy	

Contents

Administrative Sciences Section

Arabic Articles

A Proposed Frame of the Characteristics of Professional Skepticism and Measurement of the Possibility of Their Availability for the External Auditor in the Environment of Egyptian Auditing: A Field Study (1-42)

Abdelaal Mostafa Aboelfadl

The Effect of Dividends on the Share Price of Companies Listed in the Saudi Financial Market, and the Role of Annual, Semi-annual and Quarterly Dividends' Policies in Driving that Effect. "Applied Study"(43-67)

Hasan Ahmed Al Tally and Ibtiha! Saeed Alhussain Alsayed

Islamic and Arabic sciences Section

Arabic Articles

Prophet Muhammad (peace and blessings of Allah be upon him): "Allah is not like his stomach": Graduation and Statement of the Problem(69-91)

Fahad Saad Fahad Alruzayhan

The Rhetorical Formation and Its Dimensions of The Grace of Pain: A Poem by Ahmed Rami (93-122)

Mohammed Abo Al-ala Abo-ala Al-hamzawy

Educational Science Section

Arabic Articles

The Role of Faculties of Educational Sciences in Preparing Prospective Teachers to Adhere to Values of Moderation and International Standards(123-143)

Suhad Bani Ata

Branching Thinking Skills and their Relationship to the Cognitive Components of Independent Learning in the Jurisprudence Curriculum among Intermediate School Students..... (145-182)

Naif Adeeb F. Al-Osaimi Al-Otaibi

Objective and Methodological Directions in University Theses in the Field of Higher Education Administration at King Saud University: A Bibliometric Study.....(183-216)

Manal Al-Othman and Wafa Al-Omari and Anoud Al-Ghaith

The Level of Knowledge of the High School Leader in the Semester System from the Perspective of High School Teachers(217-248)

Fayez Abdulaziz Alfayez and Abdulaziz Abdallah Al-Abdallah

The Reality of Benefiting from Teachers with PhD Degree in the Light of Educational Work Environment (249-280)

Mutlaq bin Miqaad bin Mutlaq Alruqi

The Effectiveness of a Program to Develop social, Motor and Self-Help Skills for the Intellectually Disabled and Its Effect on Improving Their Quality of Life..... (281-303)

Mohammed Ibrahim Dahroug

Cochlear Implants: Positive Practices of Families and Audiologists (305-325)

Ahmed Abdullah Alzahrani

The Role of Female Teaching Staff at Shaqra University in Raising Awareness of the Risks of Academic Malpractice among Female Students: Practical Research on a Sample of Female Students from Dawadmi Female College (327-356)

Faisal bin Abdullah AlRuweis

- 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

Prof. Ibrahim Abdel Kareem Al-Eban

Editorial Board

Prof. Sa'ad Al-Haj Bakri

Prof. Abdullah Saud Al-Mutawa

Dr. Ahmad Abdel Al-Dayem Abdel Al-Jaleel

Dr. Matlaq Miqa'ed Al-Rogi

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



Fourteenth Volume Muharram (1442 A.H) - September (2020 A.D)

