بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة جامعة شقراء

دورية علمية محكمة

العدد الحادي عشر – جمادى الآخر ١٤٤٠ هـ – فبراير ٢٠١٩م

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

حقوق الطبع محفوظة
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

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

رئيس هيئة التحرير

الدكتور عبدالرحمن بن محمد الشهراني

مدير التحرير

الدكتور جهاد صبحي القطيط

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور سعد بن الحاج بكري

الأستاذ الدكتور عبدالمنعم بن محمد سعدابي

الأستاذ الدكتور إبراهيم بن عبدالكريم العيبان

الدكتور مطلق بن مقعد الروقي

الدكتور أحمد بن عبدالدايم عبدالجليل

الدكتور أحمد بن عبدالقادر الضاوي

الدكتور عبدالله بن سعود المطوع

الدكتورة خلود بنت طلال محمد الحساني

الدكتورة نجلاء بنت حسني أمين محمد

سكرتير التحرير

أ/محمد بن عبدالله عبدالعزيز المهنا

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

الرقم الدولي المعياري (ردمد): ١٦٥٨/٦٥٤٩

قواعد النشر

مجلة جامعة شقراء، مجلة دورية محكمة تصدرها الجامعة، تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي، تقوم هيئة تحرير المجلة بالنظر فـي نشر المواد المعرفية ذات الصلة بمجال المجلة. وتقـدم 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 وتعبر 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 عنـوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية وعنوان البحث وملخصه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية علـى أن تكون ترجمة الملخص إلـى 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 فـي صورته النهائية متضمناً الإشارة إلـى أماكن الجداول والأشكال والرسوم داخل المتن وتكون صفحاته مرقمة ترقيماً متسلسلاً باستخدام برنامج Ms Word، وخط Traditional Arabic مـع مراعاة أن تكون الكتابة ببنط ١٤ للمتن و١٢ للهوامـش. بالنسـبة للغـة الإنجليزيـة فتكتب بخط Times-Roman وبنط ١١. ويتم إرسال نموذج لوضع البحوث على صورته بدقة بالغة فور التواصل مع المجلة وبعد تعديله يرسل للمجلة بصيغتين 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 ملخصا لمحتواه.
- يجب استخدام الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم و٪ (لكل من سنتمتر، مليمتر، كيلومتر ، 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.
- المستلات: يحصل المؤلف/ المؤلفون على (١٠) مستلات عن كل بحث بدون مقابل.
- لا تعاد البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.

كتابة قائمة المراجع باللغة العربية

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

- يوضع بين قوسين، ويذكر الاسم الأخير للمؤلف، وسنة النشر، ورقم الصفحة مثل:
  (الساعاتي، ١٩٧٥: ٥٢)، (المغلوث، ١٤١٧هـ:٤) ، (أحمد وآخرون ، ٢٠١٢)
- إذا استخدم الكاتب أكثر من مرجع لمؤلف واحد وكانت منشورة في سنة واحدة، فيعطي للأول رمز (أ)، وللثاني رمز (ب)، مثل:
  (الخليفة ١٤١٦هـ أ:٣٢) و (الخليفة ١٤١٦هـ ب:٧٩)

ثانياً: ترتب الأسماء هجائياً في قائمة المراجع في نهاية البحث:

- الكتب بمؤلف واحد: اسم العائلة، الاسم الأول والأوسط (سنة النشر) عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة إن وجدت وأرقام الصفحات.
- الكتب بمؤلفين: اسم العائلة للأول، الاسم الأول والأوسط، اسم العائلة للثاني، الاسم الأول والأوسط (سنة النشر) عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة إن وجدت وأرقام الصفحات.
- الكتب بثلاثة مؤلفين أو أكثر: اسم العائلة، الاسم الأول والأوسط، وآخرون (سنة النشر)عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة إن وجدت وأرقام الصفحات.
- فصل أو دراسة مضمنة في كتاب: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المحرر، عنوان الكتاب، مكان النشر، الصفحات.
- الدوريات: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان المقال، اسم الدورية، رقم المجلد والعدد، الصفحات.
- الأعمال غير المنشورة (الرسائل) اسم العائلة، الاسم الأول (السنة) عنوان الرسالة، نوع الرسالة، الجامعة أو المؤسسة، المكان، الصفحات.
- الكتب المترجمة: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان، اسم المترجم سنة نشر الترجمة، دار النشر، مكان النشر.
- مصادر الإنترنت: اسم المؤلف، (تاريخ النشر أو تحديث الموقع أو تاريخ استرجاع الموقع)، العنوان أو وصف الوثيقة، العنوان الكامل للعمل، معلومات أخرى، الرابط الإلكتروني، رقم المجلد، أرقام الصفحات.

المراسلة

ترسل البحوث المراد نشرها وجميع المراسلات الأخرى لمدير تحرير مجلة جامعة شقراء عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة:

Sujournal@su.edu.sa

المحتويات

محور العلوم الإسلامية والعربية

الأبحاث باللغة العربية

وسائل حماية المرأة من الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي والنظام السعودي (دراسة مقارنة) ..... (١-٣١)

منيرة سعيد عبدالله أبوحمامة

مرويات الإمام زيد بن علي في كتب السنة (جمعاً وتخريجاً ودراسةً) ..... (٣٣-٦٨)

محمد أحمد مرشد المطري

الائتلاف والمناسبة في الأبنية الصرفية بين الصيغ الحاكمة والمعاني المرادة..... (٦٩-٩٠)

بدر عبد العزيز مجر المرشدي

محور العلوم التربوية

الأبحاث باللغة العربية

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد ..... (٩١-١٢٣)

فاطمة شعبان محمد عسيري

واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض..... (١٢٥-١٤٨)

منيرة بنت عبد العزيز بن عبد الله الداود

مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) ..... (١٤٩-١٧١)

عايد بن علي محمد البلوي

مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات..... (١٧٣-١٩٨)

عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان

استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم..... (١٩٩-٢٣٣)

عبدالله مسملي، عبدالله جبرة، عبدالرحمن مسملي

الاندماج/ والاستبعاد الاجتماعي لدي ربة الأسرة العربية، وأثره على تشكيل مفاهيمها نحو تربية الأبناء..... (٢٣٥-٢٦١)

رشا رشاد محمود منصور، نيبال فيصل عبد الحميد محمد عطية

محور العلوم التطبيقية

الأبحاث باللغة الإنجليزية

إدراك طلاب التمريض للخصائص الأساسية للمدربين السريرين ..... (١-١٤)

ماجد سليمان العمري، كريل دوريكو اغوندو

وسائل حماية المرأة من الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي والنظام السعودي (دراسة مقارنة)

منيرة سعيد عبدالله أبو حمامة

أستاذ الفقه المساعد

كلية الشريعة وأصول الدين – جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١/ ٩/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٨/ ١٢/ ١٤٣٩هـ)

وسائل حماية المرأة من الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي والنظام السعودي (دراسة مقارنة)

منيرة سعيد عبدالله أبو حمامة

أستاذ الفقه المساعد

كلية الشريعة وأصول الدين – جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

تعد ظاهرة إيذاء المرأة داخل أسرتها، وتهديدها بالإيذاء من الظواهر التي كثر الحديث عنها وعن مظاهرها وأشكالها، وآثارها في المجتمعات، باعتبار المرأة أحد أفراد هذا المجتمع، وتهدف الدراسة إلى محاولة بسط الموقف الشرعي والنظامي لهذه الظاهرة، وبيان وسائل الشريعة الإسلامية لحماية المرأة، والعقوبات المقررة لجرائم الإيذاء، وبيان الإجراءات النظامية، والحقوقية المقررة في المملكة العربية السعودية.

ومن أهم نتائج البحث: أن الإيذاء الأسري هو كل شكل من أشكال الاستغلال، أو إساءة المعاملة الجسدية، أو النفسية، أو الجنسية، أو التهديد به، والصادر ممن يربط المرأة بعلاقة أسرية، وأن الشريعة الإسلامية والنظام السعودي حددا وسائل عقابية، وغير عقابية لحماية المرأة من الإيذاء الأسري.

الكلمات الافتتاحية: وسائل، حماية، المرأة، الإيذاء، الأسري.

Procedures of Protecting Women Against Family Abuse in Islamic Jurisprudence and the Saudi legislature: A Comparative Study

Monerah Saeed Abdullah Abuhamamh

Assistant professor- College of Sharaia and Fundamentals of Religion
King Khalid University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

Woman abuse and threating by the family are amongst the common social phenomena widely discussed as regards their aspects, forms, and effects, since woman is an important member of society. The study aims to extend the jurisprudential and legal approach to this social phenomenon, and to display both the Islamic Sharia laws which protect women, and the penalties assigned for offenses of abuse. It also shows the legal procedures taken in Saudi Arabia in this respect.

Amongst the main findings of the research is that family woman abuse is a form of physical, psychological or sexual exploitation or mistreatment, or even a threat of any of them from one of the family members. Islamic The study also shows that Sharia law and the Saudi government regulations have defined retributive and protective means to protect women from family abuse.

Keywords: Procedures, Protection, Woman, Family, Abuse.

مقدمة

إن العنف والإيذاء الذي تتعرض له المرأة في كثير من دول العالم، جعل هذه القضية تشغل كثيراً من الساسة، والقادة، والعلماء، والمفكرين، بل حتى الرجل العامي، بغية الوصول إلى حل لتعيش المرأة بأمان في مجتمعها، ونظراً لما جاء به الإسلام من تشريعات حكيمة تحمي المرأة من الإيذاء الأسري وغيره، وما شرع من الوسائل لحمايتها، وكذلك حمل هذه المسؤولية النظام السعودي الذي يطبق أحكام الشريعة الإسلامية، في نظامه الحاكم للبلاد، وفي ضوء ما سبق جاء هذا البحث بعنوان: "**وسائل حماية المرأة من الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي والنظام السعودي (دراسة مقارنة).**

أهمية البحث وأسباب إختياره

ترجع أهمية الموضوع وأسباب اختياره إلى ما يلي:

١- بيان اهتمام الشريعة الإسلامية وعنايتها بحماية المرأة، وتجريم الإساءة لها بأي شكل من الأشكال.

٢- إبراز الجهود التنظيمية والحقوقية في النظام السعودي لحماية المرأة من كل أذى أسري تتعرض له.

٣- الإسهام في رفع مستوى الوعي لدى المرأة وتبصيرها بحقوقها.

٤- جهل العديد من الناس بصور الأذى الذي تتعرض له المرأة من قبل الأسرة، وبطرق حمايتها منها.

مشكلة الدراسة

تتناول هذه الدراسة ظاهرة من الظواهر الاجتماعية الهامة وهي الإيذاء الذي تتعرض له المرأة من أُسرتها، وتثير هذه المشكلة السؤال الرئيس الآتي: ما الوسائل التي شرعت في الفقه الإسلامي لحماية المرأة من الإيذاء الأسري مقارناً بالنظام السعودي ولائحته التنفيذية ؟، ويندرج تحت هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي؟

٢- ما صور الإيذاء البدني والنفسي الذي قد تتعرض له المرأة من الأسرة في ضوء مفهوم الايذاء في الفقه وفي النظام؟

٣- ما العقوبات المقررة في الفقه الإسلامي لجرائم إيذاء المرأة؟

٤- ما الإجراءات النظامية التي وضعت لحماية المرأة من الأذى الأسري في النظام السعودي؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق العديد من الأهداف، ومنها:

١- بيان مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي.

٢- بيان صور الأذى البدني والنفسي الذي قد تتعرض له المرأة داخل أسرتها كما جاء في الفقه الاسلامي.

٣- بيان صور الأذى البدني والنفسي التي حددها النظام السعودي.

٤- بيان وسائل حماية الشريعة الإسلامية، والنظام السعودي للمرأة من جميع أنواع الأذى الأسري.

الدراسات السابقة

تناولت دراسات وأبحاث عديدة موضوع العنف والإيذاء ومنها:

الدراسة الأولى: (ظاهرة العنف ضد المرأة وعلاجها في ضوء السنة النبوية)، سمية محمد مصلح الزغبي، رسالة ماجستير، تناولت الدراسة بيان تعريف العنف بصفة عامة، وأنواع العنف الأسري والاجتماعي ضد المرأة، والاقتصادي، والعنف الجسدي، وختمت بحثها ببيان إقامة العقوبات الشرعية على المرأة.

الدراسة الثانية: (إيذاء المرأة وأثرة في الفقه الإسلامي، عبير محمد العمري)، رسالة ماجستير، تناولت الدراسة بعض صور الايذاء للمرأة بشكل عام، وأحكامها، وأثرها في الفقه الإسلامي، ولم يتيسر لي الاطلاع عليها، لكونها غير منشورة.

الدراسة الثالثة: (أحكام حماية المرأة من الايذاء)، د/ محمد بن القاسم البكري، رسالة ماجستير، تناولت الدراسة مفاهيم الإيذاء والمسؤولية والولاية والوصاية، وتناول جريمة الاستغلال والإساءة الجسدية والنفسية والجنسية وأحكامها في الشرع، وحماية المرأة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وتناول الشبه التي تثار حول هضم الإسلام لحقوق المرأة، والرد عليها، مع إبراز الاتفاقات والمعاهدات الدولية التي صادقت المملكة عليها الخاصة بحماية المرأة من الإيذاء.

الدراسة الرابعة: (العنف العائلي ضد المرأة: أسبابه، والتدابير الشرعية للحد منه)، ناصر الدين محمد الأشعر، تتناول الدراسة بيان حجم مشكلة العنف العائلي بصورة عامة، وتعريف العنف بصفة عامة، والعائلي بصفة خاصة، والحلول العامة لظاهرة العنف، والتدابير الشرعية للحد من العنف العائلي ضد المرأة.

الدراسة الخامسة: (مفهوم العنف ضد المرأة بين الاتفاقيات الدولية والشريعة الإسلامية، فؤاد عبد الكريم عبد الكريم)، تتناول الدراسة بيان مفهوم العنف ضد المرأة وأنواعه، في الشريعة الإسلامية والاتفاقيات والإعلانات الدولية، والفرق بينهما، وبيان كيفية إزالة أشكال العنف ضد المرأة.

الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: على الرغم من مساهمة الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية علمياً، إلا أن هناك فروقاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فالدارسة الحالية تتناول جانباً مهماً وخفياً من الإساءات التي قد تتعرض لها المرأة خاصة دون غيرها، وهو الإيذاء داخل أسرتها وأنواعه، وبيان عناية الشريعة الإسلامية، ووسائل حمايتها للمرأة، إضافة الى أن هذه الدراسة تتسم بالمقارنة بين ما ورد في الفقه الإسلامي والإجراءات التي وضعها النظام السعودي دون غيره من الأنظمة الدولية، لحماية المرأة من الايذاء.

منهج البحث وإجراءاته:

١- اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي، والاستقرائي، بحيث يتم تصوير المسألة المراد بحثها أولاً، وبيان حكمها الشرعي مع ذكر الأدلة، ومناقشة ما يمكن مناقشته ثم الترجيح.

٢- ذكر وسائل حماية المرأة من الإيذاء في ظل النظام السعودي معتمدة في ذلك على الأنظمة التي تعرضت لذلك من مواقعها الرسمية، واللائحة التنفيذية لهذه الأنظمة، وكذلك شروح النظام.

٣- عزو الآيات إلى سورها في القرآن الكريم.

٤- تخريج الأحاديث من المصادر الأصلية وبيان درجتها - إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما - فإن كانت كذلك فأكتفي حينئذٍ بتخريجها، وجعلت التخريج في المتن بناء على قواعد النشر للمجلة، والتي اشترطت أن يكون التخريج في المتن ومختصراً.

٥- ترجمة مختصرة لبعض الرواة والأعلام الواردة أسماؤهم في البحث ممن يحتاج إلى ترجمة.

٦- توثيق المراجع في المتن، بناء على قواعد النشر المعتمدة للمجلة، بحيث يذكر اسم العائلة للمؤلف، وسنة النشر -إن وجدت -، ورقم الصفحة والجزء.

خطة البحث

اشتمل البحث على مقدمة، وتمهيد ومبحثين وخاتمة:

المقدمة وفيها تناولت: (أهمية البحث وأسباب اختياره - أهداف البحث - الدراسات السابقة - منهج البحث وإجراءاته).

التمهيد: مفهوم الإيذاء الأسري وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: مفهوم الإيذاء في اللغة والاصطلاح وفي النظام السعودي.

المسألة الثانية: مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي.

المسألة الثالثة: مقارنة بين مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي

المبحث الأول: صور الإيذاء الأسري للمرأة وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: صور الإيذاء البدني للمرأة في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي.

المطلب الثاني: صور الإيذاء النفسي للمرأة في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي.

المطلب الثالث: مقارنة بين صور الإيذاء البدني والنفسي للمرأة في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي

المبحث الثاني: وسائل حماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي الأسري في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الوسائل العقابية لحماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي، وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: الوسائل العقابية في الفقه الإسلامي.

الفرع الثاني: الوسائل العقابية في النظام السعودي.

الفرع الثالث: مقارنة بين الوسائل العقابية لحماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي.

المطلب الثاني: الوسائل غير العقابية لحماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي، وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: الوسائل غير العقابية في الفقه الإسلامي.

الفرع الثاني: الوسائل غير العقابية في النظام السعودي.

الفرع الثالث: مقارنة بين الوسائل العقابية لحماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي.

الخاتمة: وتتضمن أهم نتائج وتوصيات البحث.

التمهيد

مفهوم الإيذاء الأسري

المسألة الأولى: مفهوم الإيذاء في اللغة، وفي الاصطلاح، وفي النظام السعودي

أولاً: الإيذاء لغة: مصدر من الفعل آذى، وآذاه يؤذيه إيذاء فهو أذى وأذاه وأذية (الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٢٢٦٦/٦)، (الرازي، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ١/ ٧٨) قال ابن فارس[1]: "الهمزة والذال والياء أصل واحد، وهو الشيء تتكرَّهه ولا تقر عليه" (الرازي، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م (١/ ٧٨)، وأذي الرجل: أصابه ألم، أو ضرر، أو مكروه (عمر وآخرون، ١٤٢٩ هـ -٢٠٠٨م ١/ ٨٠)، وقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُبۡطِلُواْ صَدَقَـٰتِكُم بِٱلۡمَنِّ وَٱلۡأَذَىٰ﴾ [البقرة: ٢٦٤]، فالأذى، هو ما تَسْمعه من المكروه (الأزهري، ٢٠٠١م، ١٥/ ٤٠)، والأذى هو: كل ما تأذيت به، فكل ما يؤذي، فهو أذى، وفلان أذي، أي شديد التأذي (الفراهيدي، ٢٠٦/٨)، (الأزهري، ٢٠٠١م (٣٩/١٥)، (ابن منظور، ١٤١٤هـ (٢٧/١٤). ومن خلال ما سبق يتبين لنا أن كل ما يؤذي فهو أذى، سواء أكان هذا الأذى مادياً، أو معنوياً، يسيراً، أو جليلاً، فمهما دق الإيلام، فهو أذى، ومهما عظم فهو أذى.

ثانياً: الإيذاء في الاصطلاح الفقهي: ليس هناك تعريف للإيذاء في الاصطلاح الفقهي؛ لأن الفقهاء يستعملونه في نفس المعنى اللغوي، ولكن يمكن صياغة تعريف للإيذاء بأنه: (كل ما يتأذى به الإنسان ويكرهه، في روحه أو جسده، بالقول أو بالفعل، صغيراً كان الإيذاء أو كبيراً فهو أذى)

ثالثاً: تعريف الإيذاء في النظام السعودي: عرّف النظام السعودي الإيذاء بأنه: كل فعل، أو قول، أو تقصير، أو إهمال عمدي، أو متكرر، يترتب عليه اعتداء على بدن المعتدى عليه ينتج عنه ضرر جسدي (المادة (١)، من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء)

المسألة الثانية: مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي: ليس هناك تعريف محدد للأذى الأسري عند الفقهاء، ويمكن تعريفه بأنه: كل أذى قد يقع من أهل المرأة، وعشيرتها، عليها، سواء كان بدنياً، أو

[1] أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبيب القزويني، المعروف بالرازي، صاحب كتاب "المقاييس"، كان إماماً في الأدب، واللغة وكان مذهبه في النحو على طريقة الكوفيين، وكان متقناً للعلم والكتابة والشعر، توفي سنة (٣٩٥هـ). (انظر: سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد الذهبي، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥م (١٧/ ١٠٣)

نفسياً، وينتج عنه ضرراً جسدياً أو مشكلة نفسية، أو عقلية، وكما أن النظام السعودي لم ينص على تعريفٍ محددٍ للإيذاء الأُسري، بل ذكر تعريفاً عاماً للإيذاء يشمل كل أنواع الإيذاء الذي قد يتعرض له المرء داخل الأسرة أو خارجها وينتج عنه ضرراً جسدياً أو غيره، والمرأة داخله في عموميات التعريف، ويتناول التعريف ضمناً الإيذاء الأسري.

المسألة الثانية: مقارنة بين مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي: أرى أنه لا يوجد خلاف كبير بين مفهوم الإيذاء الأسري في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي، فكلها تدور حول أن مفهوم الإيذاء الأسري هو كل أذى قد يقع على المرأة من أحد أفراد أسرتها، أو سلطة، أو مسئولية، سواء أكان هذا الأذى جسدياً أو نفسياً، إلا إن النظام السعودي توسع في ذكر صور وأشكال الإيذاء فأضاف الأذى الجنسي، أو التهديد به، وأضاف الإيذاء بالتقصير في الحقوق والواجبات والاحتياجات الأساسية ونحوها. وليس معنى هذا أنه أتى بما لم تأت به الشريعة الإسلامية، بل كل هذا داخل في عموميات الشريعة الإسلامية، التي تحرم كل نوع من أنواع الأذى الذي قد يوقعه الإنسان على نفسه أو على غيره، لحديث: «لا ضرر، ولا ضِرار» (ابن ماجه، الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضره، برقم (٢٣٤١) (٧٨٤/٢)، وأحمد في مسنده ٣٢٧/٥، من حديث عبادة، والحديث إسناد رجاله ثقات إلا إنه منقطع (مجمع الزوائد، للهيثمي ٣٧٠/٤)، لاضرر: أي لا يضرُّ الرجل أخاه فينقصه شيئًا من حقه، والضِّرار: فِعال من الضَّرّ: أي لا يجاوز به على إضراره بإدخال الضرر عليه، والضرر: فعل الواحد، والضرار: فعل الاثنين، والضرر: ابتداء الفعل، والضِّرار: الجزاء عليه (ابن الأثير، (د.ت)، (٣/ ٨١)، وقيل الضرار هو: "أن يفعل الإنسان شيئاً يُضر منه بنفسه وبغيره" (الأنصاري، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨م (٢/ ٥٢٦)، فكل ما يفعله الإنسان بغيره من إيذاء أو ضرر مستجد أو مستحدث إلى قيام الساعة، داخل في مفهوم الإيذاء المحرم شرعاً.

المبحث الأول: صور الإيذاء الأسري للمرأة

المطلب الأول: صور الإيذاء البدني للمرأة في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي

الفرع الأول: صور الإيذاء البدني للمرأة في الفقه الاسلامي: بينت الشريعة الإسلامية عدداً من صور وأنواع الإيذاء البدني أو الجسدي الذي قد تتعرض له المرأة من الأسرة ومن أهمها[٢]:

١- **القتل:** هو أبشع الجرائم التي قد ترتكب ضد المرأة من أحد أفراد أسرتها، ومن أشد أنواع الأذى الأسري الذي قد تتعرض له المرأة، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴿٩٣﴾ ﴾ [النساء: ٩٣]، **وجه الدلالة من الآية:** أوجب الله سبحانه وتعالى لمن تعدى على مسلم بالقتل، رجلاً كان أو امرأة، أياً كان هذا القاتل، سواء كان أحد أفراد الأسرة، أم من غيرها التعرض لغضبه - سبحانه وتعالى - والطرد من رحمته، والعذاب الأليم يوم القيامة (الطبري، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م ،٣٤٢/٧)، وقال

[٢] قصدت من هذا الفرع، بيان عظم الفقه الإسلامي في النظر لجانب المرأة وحماية حقوقها، فعرضت لصور الإيذاء بإيجاز، لأن الكلام فيها يطول، وقد بسطها الفقهاء في كتبهم، وتناولها الباحثون في أبحاثهم ورسائلهم الجامعية.

تعالى: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُم مِّنْ إِمْلَٰقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ ۖ وَلَا تَقْرَبُواْ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُواْ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [الأنعام: ١٥١].

وجه الدلالة من الآية: فالآية بينت تحريم التعدي بالقتل على الأبناء، سواء كان ذكوراً أو إناثاً من أحد أفراد الأسرة، قال السعدي: "(مِنْ إِمْلاقٍ) أي: بسبب الفقر وضيقكم من رزقهم، كما كان ذلك موجوداً في الجاهلية القاسية الظالمة، وإذا كانوا منهيين عن قتلهم في هذه الحال، وهم أولادهم، فنهيهم عن قتلهم لغير موجب، أو قتل أولاد غيرهم، من باب أولى وأحرى (السعدي، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م (٢٧٩)

٢- **الضرب:** الضرب من صور الأذى الأسري الذي قد تتعرض له المرأة، على يد أحد أفراد الأسرة، بحجة أن الشريعة الإسلامية رخصت في ضرب المرأة، وربما استغل ذلك بعض الأولياء، وتجاوزوا الحد المشروع في التأديب، فأوقعوا الأذى الشديد على المرأة، فأحدث لها الضرب جرحاً أو كسراً، أو عاهة مستديمة، أو نزيفاً، أو تعطلاً في أحد وظائف أو أعضاء الجسم ونحو ذلك، قال الإمام الطبري: "وقد حرم الله -تعالى ذكره - أذى المؤمنين والمؤمنات بغير ما اكتسبوا، وإذا كان الله -تعالى ذكره- قد حرم أذاهن بغير ما استحققن به الأذى، فضربهن بغير ما اكتسبن أحرم وأبعد من الجواز، والصواب في ذلك عندنا أنه غير جائز ضرب أحداً من الناس، ولا أذاه، إلا بالحق، لقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُواْ فَقَدِ ٱحْتَمَلُواْ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴾ [الأحزاب: ٥٨]، سواء كان المضروب امرأة وضاربها زوجها، أو كان مملوكاً وضاربه مولاه، أو كان صغيراً وضاربه والده، أو وصي والده وصّاه عليه"، (الطبري، ١/ ٤١٨)، وأرى أنه يدخل تحت الضرب كل اعتداء بدني منهي عنه في الشرع من تعذيب أو شد بالشعر، أو تعليق بالأقدام، أو لطم ونحو ذلك من الصور.

٣- **السحر:** من أنواع الأذى البدني الذي تتعرض له المرأة في الأسرة، فيقوم أحد أفراد أسرتها بسحرها، لتحقيق أمر ما، أو صرفها عن شيء تريده، أو لأغراض أخرى، ونحو ذلك، وهو من أنواع الإيذاء التي جرمتها الشريعة الإسلامية، بل جعلتها كبيرة من الكبائر، فعن أبي هريرة -رضي اللَّه عنه- عن النَّبي ﷺ قال: «اجتنبوا السَّبع المُوبقات»، قالوا: يا رسول اللَّه وما هُنَّ؟ قال: «الشرك باللَّه، والسّحر، وقتل النَّفس الَّتي حرَّم اللَّه إلَّا بالحقّ، وأكل الرّبا، وأكل مال اليتيم، والتَّولي يوم الزَّحف، وقذف المحصنات المُؤمنات الغافلات" (البخاري، ك الوصايا، بَابُ قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: {إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ اليَتَامَى ظُلْمًا }، برقم (٢٧٦٦)، ومسلم، ك الإيمان، باب بيان الكبائر وأكبرها، برقم: ٨٩).

وجه الدلالة: بين الحديث أن السحر أذية بدنية موجبة للهلاك، ولذلك نهت الشريعة الإسلامية عنه (ابن حجر، ١٣٧٩هـ، ٢٣٢/١٠)، والسحر يؤثر على بدن المسحور، وعقله، حتى إنه يخيل إليه أنه فعل الشيء، ولم يفعله، وهو من أنواع الإيذاء التي جرمتها الشريعة الإسلامية، بل جعلتها كبيرة من الكبائر، قال تعالى: ﴿ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ ۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ وَلَقَدْ عَلِمُواْ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْاْ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُواْ يَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: ١٠٢]

وجه الدلالة من الآية: بينت الآية أن السحر ضرر يقع على المسحور، ولكنه ليس بفعل الساحر، وإنما هو بقدر الله تعالى، فلا يملك الساحر ضراً، ولا نفعاً، (ابن كثير، ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م ٣٦٤/١)

٤- **الزنا:** تعرض المرأة للزنا من أحد أفراد الأسرة، وهو ما يسمى بزنا المحارم، من الأمور التي انتشرت بكثرة في هذا العصر، وذلك لأسباب عديدة اجتماعية وثقافية واقتصادية ونفسية وغيرها، ولكن أهم سبب هو ضعف الإيمان، وضعف الخوف من الله في نفوس البعض، والتهاون في ارتكاب المحرمات، فزنى الرجل بابنته، وزنى الأخ بأخته، هو كبيرة من الكبائر، وبلية من البلايا العظام (الرحيباني، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م (٦/ ١٨١)، وهو محرم في دين الله تعالى، وهو أذى جسدي تتعرض له المرأة في نطاق الأسرة، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا ﴾ [الإسراء: ٣٢]، **وجه الدلالة:** نهى سبحانه بأسلوب بليغ عن قربان الزنا ومقدماته ودواعيه، التي قد تفضي إليه، والنهي عن قربان الزنا أبلغ من النهي عن مجرد فعله؛ لأن الزنا ذنب وأثم عظيم، وبئس السبيل. (السعدي، ١٤٢٠هـ، (١/ ٤٥٧)

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَنكِحُوا۟ مَا نَكَحَ ءَابَآؤُكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَمَقْتًا وَسَآءَ سَبِيلًا ﴾ [النساء: ٢٢]، **وجه الدلالة:** عدّ سبحانه نكاح الرجل لامرأة أبيه زنا وفاحشة عظيمة، وهو من أعظم أنواع زنا المحارم (الخطيب الشربيني، ١٧٩/٣)

وعن البراء بن عازب[٣] قَالَ: " مرَّ بي عمّي الحارثُ بن عمرٍو، وقد عقد له النبيُّ ﷺ لواءً، فعدلت إليه، فقلت: أين بعثك النَّبيُّ ﷺ ؟ قَالَ: «بعثني إلى رجلٍ تزوَّج امرأة أبيه، فأمرني أن أضرب عنقه» (أبوداود، ك الحدود، باب في الرجل يزني بحريمه، برقم (٤٤٥٧)، والترمذي، ك الأحكام، باب فيمن تزوج امرأة أبيه (١٣٦٢)، وابن ماجه، ك الحدود، باب من تزوج امرأة أبيه من بعده (٨٦٩/٢) (٢٦٠٧)، وأحمد في مسنده برقم(١٨٥٧٩)، وقال الألباني في الإرواء: إسناده صحيح ٢٠/٨)

وجه الدلالة: دل الحديث على أن نكاح زوجة الأب أذية، وزنا، "ومن ادعى أن هذا النكاح شبهة فسقط من أجلها الحد فقد أبعد؛ لأن الشبهة إنما تكون في أمر يشبه الحلال من بعض الوجوه وذوات المحارم لا تحل بوجه من الوجوه ولا في حال من الأحوال، وإنما هو زنا محض وإن لقب بالنكاح كمن استأجر أمة فزنى بها فهو زنا "(الخطابي، ١٣٥١هـ، ٣/ ٣٢٩).

وعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ[٤]، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: « مَنْ وَقَعَ عَلَى ذَاتِ مَحْرَمٍ، فَاقْتُلُوهُ»(ابن ماجة، ك الحدود، باب من أتى ذات محرم ومن أتى بهيمة، برقم (٢٥٦٤)، واللفظ له، وأحمد في المسند (١/

---

[٣] البراء بن عازب بن الحارث بن عدي بن الأوس الأنصاري، شهد غزوة تستر مع أبي موسى، وشهد البراء مع علي الجمل وصفين، وقتال الخوارج، ونزل الكوفة وابتنى بها داراً، ومات في إمارة مصعب بن الزبير. (انظر: الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر (٤١٢/١).

[٤] حبر الأمة وترجمان القرآن أبو العباس عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي. ولد بمكة سنة (٣) قبل الهجرة. لازم رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وروى عنه. وشهد مع علي الجمل وصفين. توفي بها سنة (٦٨هـ). (انظر: أسد الغابة، لابن الأثير، (١٨٦/٣)، والإصابة، لابن حجر، (١٢١/٤).

٢٨٢٧)(٢٧٧١). والحديث ضعيف (الألباني، ١٤٠٥ه، (٢٢/٨) برقم ٢٣٥٢)، وقال الشوكاني: في إسناده إبراهيم بن إسماعيل وفيه مقال، (الشوكاني، نيل الأوطار، ١٤١/٧، برقم ٣١٣٣)، **وجه الدلالة:** الحديث بين عظم جرم، وأذية من ارتكب الفاحشة مع أحد محارمه، ودل على أنه من أعظم أنواع الزنا، قال ابن حجر الهيتمي:" وأعظم الزنا على الإطلاق الزنا بالمحارم" (الهيتي، ١٤٠٧هـ، (٢٢٦/٢) ، وجاء في الموسوعة الفقهية الكويتية: (يتفاوت إثم الزنا ويعظم جرمه بحسب موارده. فالزنا بذات المحرم أو بذات الزوج أعظم من الزنا بأجنبية أو من لا زوج لها...) (١٤٠٤هـ - ١٤٢٧هـ (٢٠/٢٤)

الفرع الثاني: صور الإيذاء البدني للمرأة في النظام السعودي: عرف النظام السعودي الإيذاء (وأسماه الإساءة الجسدية) بأنه: كل فعل، أو قول، أو تقصير، أو إهمال عمدي، أو متكرر، يترتب عليه اعتداء على بدن المعتدى عليه ينتج عنه ضرراً جسدياً (المادة (١) من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء)، وبذلك يكون مفهوم الإيذاء البدني الذي قد تتعرض له المرأة من الأسرة في النظام السعودي: (هو كل قول، أو فعل)، وهذا من ناحية الصدور من الفاعل، وقد يكون الإيذاء البدني ناتجاً عن تقصير أو إهمال، بشرط أن يكون الإهمال والتقصير متعمداً، وأن يترتب على هذا التقصير أو الإهمال ضرر ببدن المرأة، وبذلك يكون الإيذاء البدني الأسري في النظام السعودي نوعين:

النوع الأول: الضرر الجسدي المترتب على فعل، أو قول، والفعل، مثل الضرب والجرح، والقتل، وغير ذلك، أما القول فيدخل فيه الإكراه على فعل يترتب عليه ضرر جسدي.

النوع الثاني: الضرر البدني المترتب على التقصير، أو الإهمال العمدي، والمتكرر، واشترط هنا التكرار والعمدية، وعد النظام السعودي من الأذى البدني الأسري ما يلي: (المادة (١) من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء)

١- عدم استكمال الطفلة التطعيمات الصحية الواجبة، وهي صغيرة.

٢- وضع البنت في بيئة تعرضها للخطر الجسدي.

٣- التحرش الجنسي، أو استغلالها جنسياً.

٤- الاستغلال في الإجرام.

٥- كل ما يهدد سلامتها الجسدية.

المطلب الثاني: صور الإيذاء النفسي للمرأة في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي:

الفرع الأول: صور الإيذاء النفسي للمرأة في الفقه الإسلامي: الأذى النفسي قد يكون أشد إيلاماً من الأذى البدني، وله العديد من الأنواع والصور، ومن أهمها[٥]:

[٥] قصدت من هذا الفرع، بيان عظم الفقه الإسلامي في النظر لجانب المرأة وحماية حقوقها، فعرضت للصور بإيجاز، لأن الكلام فيها يطول، وقد بسطها الفقهاء في كتبهم، وتناولها الباحثون في أبحاثهم ورسائلهم الجامعية.

١- **القذف**: رميٌ مخصوصٌ وهو الرمي بالزنا، والنسبة إليه.(الزيلعي، ١٣١٣هـ، (١٩٩/٣)، (ابن جزي، ١٤٠٩هـ، (ص٣٥٠)، (الخطيب الشربيني، (٤/ ١٥٥)، (ابن قدامة، (٢١٥/٨)، (البهوتي، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م (٦/ ١٠٤) والقذف من أشد أنواع الأذى النفسي الذي تتعرض له المرأة، وخاصة عندما يأتي من أحد أفراد أسرتها، ويتضح لنا ذلك جلياً من خلال قصة أم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - لما اتهمت بالزنا، جاء في حديث قصة الأفك الطويل:".....فَانْطَلَقْتُ أَنَا وَأُمُّ مِسْطَحٍ، فَعَثَرَتْ أُمُّ مِسْطَحٍ فِي مِرْطِهَا، فَقَالَتْ: تَعِسَ مِسْطَحٌ فَقُلْتُ لَهَا: بِئْسَ مَا قُلْتِ، أَتَسُبِّينَ رَجُلًا قَدْ شَهِدَ بَدْرًا، قَالَتْ: أَيْ هَنْتَاهْ أَوَ لَمْ تَسْمَعِي مَا قَالَ؟ قُلْتُ: وَمَاذَا قَالَ؟ قَالَتْ: فَأَخْبَرَتْنِي بِقَوْلِ أَهْلِ الْإِفْكِ فَازْدَدْتُ مَرَضًا إِلَى مَرَضِي" (البخاري، ك تفسير القرآن، بَابُ {لَوْلاَ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ، بِأَنْفُسِهِمْ خَيْرًا} ، برقم (٤٧٥٠)، ومسلم، ك التوبة، باب في حديث الإفك وقبول توبة القاذف، برقم (٢٧٧٠).

فقولها: (فازددتُ مرضًا إلى مرضي) يبين مدى الأذية النفسية، الذي تتعرض له المرأة عند رميها بالزنا، ونسبتها إليه، وهي منه براء، خاصة إذا كان من أقاربها.

٢- **الشتم:** يشيع في المجتمعات سب الرجل لابنه، أو ابنته، وشتم الرجل لزوجته، وكثيراً ما تتعرض المرأة للشتم داخل الأسرة، والشتم يؤثر تأثيراً شديداً على نفسية المرأة، لأنه إهانة، واحتقار لها، جاء في حاشية الدسوقي: "للزوجة (التطليق) على الزوج (بالضرر) وهو ما لا يجوز شرعا كهجرها بلا موجب شرعي وضربها وسبها وسب أبيها، نحو يا بنت الكلب يا بنت الكافر يا بنت الملعون، كما يقع كثيرا من رعاع الناس، ويؤدب على ذلك زيادة على التطليق" (ابن عرفه الدسوقي، (٢/ ٣٤٥)، وعد الفقهاء سب الزوجة وشتمها، ولعنها من الكبائر، فنصوا على أن الاستطالة على الضعيف، والمملوك، والجارية، والزوجة، والدابة من الكبائر؛ لأن الله ﷻ أمر بالإحسان إلى ذوي القربى، قال تعالى: ﴿ وَٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَلَا تُشۡرِكُواْ بِهِۦ شَيۡـٔٗاۖ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنٗا وَبِذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ ﴾ [النساء: ٣٦]" (الذهبي، (ص٢٠٠)، (الهيتمي، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م (١٤٠/٢)، وعن عبد اللهِ قال: قال رسول ﷺ - : "لَيْسَ الْمُؤْمِنُ بِالطَّعَّانِ وَلاَ اللَّعَّانِ وَلاَ الفَاحِشِ وَلاَ البَذِيءِ (الترمذي، أبواب البر والصلة، باب ما جاء في اللعنة (١٩٧٨)، وقال: حديث حسن غريب (١٩٩/٦)، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد: فيه عبدالرحمن بن مغراء وثقه أبو زرعه وجماعه، وفيه ضعف، (٧٥/٨)، وصححه الألباني في صحيح الجامع، برقم (٥٣٨١).

والفحش: هو أن يعبر الإنسان عما استقبح من الأشياء بصريح العبارات الخادشة للحياء، وهي عبارات يستخدمها أهل الفساد دائماً، ومن ساءت أخلاقهم، ويترفع عنها أهل المروءة، وهي أذية لمن وجهت إليه (الصنعاني، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١م (٣/ ٣٩).

٣- **الدعاء عليها:** من أنواع الأذى النفسي الأسرى الدعاء على المرأة من الأب، أو الأم، أو الزوج، إذ الدعاء عليها يحدث إحباطاً ويأسًا في نفسية المرأة، وأثراً سلبياً عليها، ويجعلها تنفر من زوجها أو من أسرتها وربما تشعر أنها منبوذة أو غير مرغوب فيها، ونظراً لخطورة الدعاء على نفسية المرأة، حذرت منه الشريعة الإسلامية، فقال رسول الله - ﷺ: "لا تدعوا على أنفسكم، ولا تدعوا على أولادكم، ولا تدعوا على أموالكم، لا توافقوا من الله

ساعة يُسأل فيها عطاء، فيستجيب لكم" (مسلم، ك الزهد والرقائق، باب حديث جابر الطويل وقصة أبي اليسر، برقم (٣٠٠٩).

فعلى الإنسان أن يحذر من الدعاء على نفسه، أو على أهله، فقد يصادف دعاؤه ساعة إجابة الدعاء، فيستجيب الله، فيقع الأذى (الهيتمي، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٨م (ص٣٣٨).

٤- **الحرمان العاطفي:** من الأذى النفسي الذي تتعرض له المرأة في الأسرة الحرمان العاطفي، وهو أمر نبهت على خطورته الشريعة الإسلامية، وحذرت من قسوة القلب وفقدان المحبة والعطف في الأسرة؛ لأنه يدل على أن الإنسان نزعت الرحمة من قلبه، ويؤدي إلى زرع القسوة، والجفاء بين المرأة وبين أبيها، أو أحد محارمها، وربما يدفع المرأة إلى الانحراف وارتكاب المعصية بسبب القسوة من أسرتها وانعدام عاطفة الحب والرحمة بين أفراد الأسرة، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ الْأَقْرَعَ بْنَ حَابِسٍ، أَبْصَرَ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُقَبِّلُ الْحَسَنَ فَقَالَ: إِنَّ لِي عَشَرَةً مِنَ الْوَلَدِ مَا قَبَّلْتُ وَاحِدًا مِنْهُمْ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: « من لا يَرْحَم لا يُرحم" (البخاري، ك الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله، برقم (٥٩٩٧)، ومسلم، ك الفضائل، باب رحمته صلى الله عليه وسلم بالصبيان والعيال وتواضعه وفضل ذلك، برقم (٢٣١٨)

وجه الدلالة: من رحمته ﷺ وشفقته أنه كان يقبل الصغار، ولذا أنكر على الأقرع قسوة قلبه وانعدام الرحمة والعاطفة منه.

٥- **الطلاق:** الطلاق وإن كان أحله الله ﷻ إلا أن الشريعة اعتبرت الطلاق كسراً لقلب المرأة، محطماً لنفسيتها، محدثاً شرخاً فيها (العيني، (١٦٦/٢٠)، وقد يدفعها ذلك إلى ارتكاب المحرمات، أو العزوف عن الزواج، وكره الرجال، خاصة إذا وقع الطلاق بلا حاجة وبدون سبب منها، وقد عدَّه الفقهاء مكروهاً في هذه الحالة، (الكاساني، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م (١٣٠/٣)، (القليوبي، (٣٢٣/٣)، (النووي، ١٤١٢هـ/١٩٩١م، (٣/٨)، (ابن قدامة، (٩٧/٧)، وقالوا: لأنه مزيل للنكاح المشتمل على المصالح المندوب إليها (ابن قدامة، (٩٧/٧)، ولما في ذلك من التجني على المرأة والإساءة إليها بدليل قوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًاۗ ﴾ [النساء: ٣٤]؛ لأن المرأة متى استقامت أحوالها والتزمت بواجبها صار طلاقها محظوراً؛ ولكونه يعد ظلماً لها، فعن ابن عباس - رضي الله عنه - : أن أبا أيوب استأذن النبي ﷺ في طلاق امرأته فقال له النبي ﷺ: "يا أبا أيوب إن طلاق أم أيوب كان حوبًا فأمسكها"، قال ابن سيرين: الحوب الإثم (رواه الطبراني في الكبير ١٩٥/١٢، وقال الهيثمي: فيه يحيى بن عبدالحميد وهو ضعيف (مجمع الزوائد ٢٦٢/٩، وقال العيني: رواه ابن مردويه بإسناده عن ابن سيرين عن ابن عباس (عمدة القاري، ٥٧/١٤)، وعن عبدالله بن عمر - رضي الله عنه - أن النبي ﷺ قال: "ما أحل الله شيئاً أبغض إليه من الطلاق (أبو داود، ك الطلاق، باب في كراهية الطلاق رقم (٢١٧٧)، وسكت عنه أبوداود، وقال المنذري: هذا حديث مرسل. (عون المعبود ٢٢٦/٦)، ورواه مرسلاً البيهقي، برقم (١٥٢٩٣). وذكره الألباني في ضعيف سنن أبي داود، برقم (٢١٧٧)

٦- **الإكراه:** تتعرض المرأة داخل الأسرة للعديد من صور الإكراه، ومن أبشع أنواع الإكراه أن تكره الأسرة المرأة على التكسب بالزنا، وهو محرم شرعاً، فعن جابر بن عبد الله[٦]، قال: "كان عبد الله بن أبي سلول يقول لجارية له: (اذهبي فأبغينا شيئًا)، فأنزل الله عز وجل: ﴿ وَلَا تُكْرِهُوا۟ فَتَيَٰتِكُمْ عَلَى ٱلْبِغَآءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِّتَبْتَغُوا۟ عَرَضَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَمَن يُكْرِههُّنَّ فَإِنَّ ٱللَّهَ مِنۢ بَعْدِ إِكْرَٰهِهِنَّ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [النور: ٣٣]" (مسلم، ك التفسير، باب في قوله تعالى: "ولا تكرهوا فتياتكم على البغاء"، برقم (٣٠٢٩)، وأيضاً من صور الإكراه الأكثر وقوعاً في وقتنا المعاصر، إكراه المرأة على الزواج ممن لا ترضاه، وقد اختلف الفقهاء في ذلك على مذهبين:

المذهب الأول: ذهب المالكية، والشافعية، والإمام أحمد في رواية أخرى هي المذهب (الدردير، (٢/ ٣٥٣)، (الدسوقي ٢٢٢/٢)، (الشربيني، ١٤٩/٣)، (ابن قدامة، ٤٨٧/٦ - ٤٨٨)، (المرداوي، ١٣٧٦هـ، ٥٥/٨)، إلى أن للأب إجبار المرأة البكر على النكاح، سواء كانت صغيرة أو كبيرة، ويستحب عند الشافعية والحنابلة استئذانها، وإذنها سكوتها، أما المرأة الثيب فلا يجوز إجبارها، واستدلوا بأدلة منها:

١- عن ابن عمر - رضي الله عنه - قال: قال ﷺ: "لا تنكح اليتيمة إلا بإذنها" (أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، باب ما جاء في نكاح اليتيمة، برقم (١٣٤٧٠)، والدارقطني، برقم (٣٥٥٠) (٣٣٢/٤)، والحاكم في مستدركه (١٦٧/٢)، وقال صحيح على شرط الشيخين)

وجه الدلالة: هذا الحديث دل على وجوب أخذ إذن البكر اليتيمة في النكاح، وهو دليل على أن غير اليتيمة البكر ذات الأب تنكح بغير إذنها (ابن قدامة ٤٩٠/٦)

ويناقش هذا بأن هناك أدلة أخرى صريحة في وجوب استئذان البكر وأخذ رأيها في النكاح.

٢- قوله ﷺ : "الأيم[٧] أحق بنفسها من وليها، والبكر تُستأذن وإذنها صماتها" (مسلم، ك النكاح، باب في الثيب، برقم (٥٠٩٨)، **وجه الدلالة:** قسم الرسول ﷺ النساء في هذا الحديث قسمين، وأثبت الحق لأحدهما دل على نفيه عن الآخر، وهي البكر فيكون وليها أحق منها بها (ابن قدامة، ٤٨٨/٦)

ويناقش هذا بأن الحديث صريح في أن على الأب استئذان البكر في النكاح، واستئذانها: يعني أخذ موافقتها ورضاها على الزواج.

٣- أنه لما كان للأب أن يزوجها وهي صغيرة، كان له أن يزوجها وهي كبيرة، إذا كانت بكراً؛ لأن العلة البكورة. (ابن رشد، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، (٢١٠/٤)

ويناقش هذا بأنه قياس مع الفارق، فإن السنة خصصت الصغيرة بالنص، أما الكبيرة فتستأذن وإذنها صماتها كما جاء في الحديث، قال ابن تيمية: "فإن الصغر سبب الحجر بالنص والإجماع، وأما جعل البكارة موجبة للحجر فهذا مخالف لأصول الإسلام .." (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٢/٢ - ٢٥)

---

[٦] الصحابي جابر بن عبد الله بن عمرو الأنصاري، له ولأبيه صحبة، وهو من المكثرين في الرواية، ولد سنة ١٦ قبل الهجرة، غزا تسعة عشرة غزوة. توفي سنة (٧٨هـ). (انظر: أسد الغابة، لابن الأثير، (٣٠٧/١)، والإصابة، لابن حجر، (٥٤٦/١).

[٧] الأيم: هي المرأة التي لا بعل لها، وجمعها أيامى (الأصفهاني، (ص٣٢).

٤- لأن الأب ليس كسائر الأولياء، بدليل تصرفه في مالها ونظره لها، وأنه غير متهم عليها. (ابن رشد، ١٤١٦هـ، (٢١١/٤)

ويناقش هذا بأن هذا ليس على العموم، وخاصة في زمننا هذا الذي ضعفت فيه الذمم وضعف الوازع الديني عند الكثير، فهناك بعض الآباء من قد يكره ابنته على زواج لينتفع منه، أو لمصلحة أخرى.

المذهب الثاني: ذهب الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/٢)، والظاهرية (ابن حزم، ٣٩/٩)، والإمام أحمد في رواية أخرى (ابن قدامة، ٤٨٧/٦)، وهي اختيار ابن تيمية (ابن تيمية، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، (٢٢/٣٢ - ٢٥)، وتلميذه ابن القيم (ابن القيم، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، (٨٨/٥) إلى عدم جواز إجبار المرأة على النكاح بكراً كانت أو ثيباً، وبهذا الرأي يفتى به من قبل علماءنا في الوقت الحاضر[٨]، ومما استدلوا به ما يلي:

١- عن ابن عباس - رضي الله عنه - قال: قال ﷺ: "الأيم أحق بنفسها من وليها" (مسلم، ك النكاح، باب في الثيب، برقم (٥٠٩٨)

وجه الدلالة: دل الحديث على أن الأيم وهي التي لا بعل لها سواء كانت بكراً أم ثيباً، أحق بنفسها.

٢- قوله ﷺ:" لا تنكح البكر حتى تستأذن" (البخاري، في كتاب النكاح، باب: لا ينكح الأب وغيره البكر والثيب إلا برضاها، ومسلم، في كتاب النكاح، باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت، برقم (١٤١٩)

وجه الدلالة: في هذا الحديث نهي عن إجبار البكر على النكاح ووجوب استئذانها، وهو عام في كل بكر، وفي كل ولي.

٣- حديث ابن عباس - رضي الله عنه - أن جارية بكراً أتت رسول الله ﷺ فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة، فخيرها رسول الله ﷺ" (أبوداود، ك النكاح، باب البكر يزوجها أبوها ولا يستأمرها، برقم (٢٠٩٦)، وابن ماجة، ك النكاح، باب من زوج ابنته وهي كارهة، برقم (١٨٧٥)، قال الهيثمي: رواه الطبراني، وفيه إسحاق بن إبراهيم ولم أعرفه، وبقية رجاله ثقات (مجمع الزوائد ٥١٣/٤)، ورواه الدارقطني عن عكرمة مرسلاً وذكر أنه الأصح، (نيل الأوطار، للشوكاني، (١٤٥/٦)، وقد انتصر له ابن القيم في تهذيب السنن، وصحح الحديث، (٧٧٥/٢ - ٧٧٦).

٤- عن خنساء بنت خدام[٩]: "أن أباها زوجها وهي ثيب، فكرهت ذلك، فأتت رسول ﷺ فردَّ نكاحها" (البخاري، ك النكاح، باب: إذا زوج الرجل ابنته وهي كارهة فنكاحه مردود، (قال الشوكاني: أخرجه الجماعة إلا مسلماً، (نيل الأوطار، ١٤٤/٦).

---

[٨] سئلت اللجنة الدائمة للإفتاء: ما حكم الإسلام فيمن تزوجت مكرهة؟ فأجابت:" إذا لم ترض بهذا الزواج، فلترفع أمرها إلى المحكمة، لتثبيت العقد أو فسخه" انتهى من (فتاوى اللجنة الدائمة ١٢٦/١٨)، وبهذا افتى كذلك الشيخ ابن باز (انظر: فتاوى ابن باز في نور على الدرب، منشور على موقع الشيخ الالكتروني (https://binbaz.org.sa/fatwas/12293)

[٩] هي خنساء بنت خدام بن خالد الأنصارية، وقيل هي خنساء بنت خدام بن وديعة، وهي من الأوس (أسد الغابة، لابن الأثير ٨٨/٦، برقم ٦٨٧٥).

وجه الدلالة من الحديثين: ردَّ النبي ﷺ نكاح الجارية والخنساء، لما أكرههما أبوهما، وهذا دليل على عدم جواز إجبار المرأة على النكاح.

٥- حديث عائشة - رضي الله عنها - في قصة الفتاة التي أتت النبي ﷺ فأخبرته أن أباها زوجها من ابن أخيه ليرفع بها خسيسته، فجعل الأمر إليها، فقالت: "قد أجزت ما صنع أبي، ولكن أردت أن أُعلم الناس أن ليس للآباء من الأمر شيء" (النسائي، ك النكاح، باب البكر يزوجها أبوها وهي كارهه، برقم (٥٣٦٩)، وابن ماجة، ك النكاح، باب من زوج ابنته وهي كارهه، برقم (١٨٧٤)، وقال: إسناده صحيح، والدارقطني، برقم (٣٥٥٧) وقال: مرسل، لأن ابن بريده لم يسمع من عائشة - رضي الله عنه - (٣٣٥/٤).

٦- أنه لا يجوز تخصيص شيء إلا ما خصته السنة، ولم تخص إلا الصغيرة ذات الأب، يزوجها أبوها بغير إذنها؛ لأنه لا إذن لمثلها (الكاساني، ١٤١٧هـ،٣٧٠/٢).

٧- أن الأب ليس له أن يتصرف في مال ابنته إذا كانت رشيدة إلا بإذنها، وبضعها أعظم من مالها، فكيف يجوز أن يتصرف في بضعها مع كراهتها ورشدها (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٢/٣٢)، قال ابن تيمية: "فإن الصغر سبب الحجر بالنص والإجماع، وأما جعل البكارة موجبة للحجر فهذا مخالف لأصول الإسلام .." إلى أن قال "...وأما تزويجها مع كراهتها للنكاح، فهذا مخالف للأصول والعقول، والله لم يسوغ لوليها أن يكرهها على بيع أو إجارة إلا بإذنها، ولا على طعام أو شراب أو لباس لا تريده، فكيف يكرهها على مباضعة ومعاشرة من تكره معاشرته؟ والله قد جعل بين الزوجين مودة ورحمة، فإذا كان لا يحصل إلا مع بغضها له ونفورها عنه، فأي مودة ورحمة في ذلك؟" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٢/٣٢ - ٢٥).

الترجيح: إن القول بعدم جواز إجبار المرأة على النكاح هو الراجح - فيما أراه - لقوة ما استدلوا به من أدلة؛ ولأن إكراه المرأة، وإجبارها على من لا ترغبه يعد ظلماً لها، وتعدياً على حقوقها، يضاف إلى ذلك أن المرأة إذا أُكرهت على زواج من لا ترضاه فقد لا تؤدي حقه، وقد تعصيه، أو تنشز عليه، أو تمنعه من نفسها، وكل ذلك من الذنوب التي تجعلها عرضة لسخط الله، وارتكاب كبائر الذنوب.

٨- **العضل:** العضل هو: "منع المرأة من التزويج بكفء إذا طلبت ذلك، ورغب كل واحد منهما في صاحبه"(ابن قدامة، ٤٥٠/٦)، وهو نوع من الأذى النفسي الأسري للمرأة، وكثيراً ما يحدث في هذه الأيام، وخاصة إذا كانت المرأة موظفة، طمعاً في مالها، ولذا حذرت الشريعة الإسلامية من مخاطره، فقال تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ إِذَا تَرَٰضَوْاْ بَيْنَهُم بِٱلْمَعْرُوفِ ﴾ [البقرة: ٢٣٢]، قال الشيخ السعدي: "هذا خطاب لأولياء المرأة المطلقة دون الثلاث إذا خرجت من العدة، وأراد زوجها أن ينكحها، ورضيت بذلك، فلا يجوز لوليها، من أب وغيره أن يعضلها: أي: يمنعها من التزوج به حنقاً عليه وغضباً واشمئزازًا لما فعل من الطلاق الأول" (السعدي، (ص١٠٣). وقال ابن تيمية في موضع آخر "ليس للولي أن يجبرها على نكاح من لا ترضاه، ولا يعضلها عن نكاح من ترضاه، إذا كان كفؤاً لها باتفاق الأئمة، وإنما يجبرها ويعضلها أهل الجاهلية والظلمة الذين

يزوجون نساءهم لمن يختارونه لغرض، لا لمصلحة المرأة، ويكرهونها على ذلك ..، ويعضلونها عن نكاح من يكون كفؤاً لها لعداوة أو غرض، وهذا كله من عمل الجاهلية والظلم والعدوان، وهو مما حرمه الله ورسوله، واتفق المسلمون على تحريمه، وأوجب الله على أولياء النساء أن ينظروا في مصلحة المرأة، لا في أهوائهم .."(ابن تيمية، ٥٢/٣٢).

ومن أنواع العضل: التحجير: ويقصد به: تحجير الرجل ابنة عمه (أي منعها) من أن تتزوج من شاءت، لرغبته هو أو أحد قرابته بالاستئثار بها (موقع الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء الالكتروني (www.alifta.net)، وهو يكثر غالباً في الوسط القبلي، تحجير البنات على أبناء العمومة قسراً، مع كونهن بالغات عاقلات راشدات، أبكاراً أو ثيبات، وهو محرم شرعاً بدليل قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرۡهٗاۖ ﴾ [النساء: ١٩]. وقد أصدر مجلس كبار هيئة العلماء قرار برقم (١٥٣) وتاريخ ١٥/ ٨/ ١٤٠٩هـ حول حكم التحجير، ومما جاء فيه "....أن التحجير وإجبار المرأة على الزواج ممن لا توافق عليه، ومنعها من الزواج بمن رضيت به هي وولي أمرها الزواج به، ممن تتوافر فيه الشروط المعتبرة شرعاً، أمر لا يجوز، والنصوص الشرعية صريحة بالنهي عنه، والنكاح على هذا الوجه منكر ظاهر إذ التحجير من أكبر أنواع الظلم والجور..."[١٠]

٩-الحرمان من الميراث: مازالت المرأة في كثير من البلدان العربية - وخاصة في الأرياف - تُحرّم من ميراثها إما بالترغيب أو بالترهيب أحياناً، وربما يقسم الميراث وهي صغيرة، ولا تعطى شيئاً، بدافع حفظ الإرث بين أفراد العائلة الذكور، أو أن ميراثها سينتقل إلى زوجها وأولادها وهم من الغرباء، بينما الله ﷻ، قسّم الميراث لكل الورثة، وحدد نصيب المرأة، وحقها الشرعي في الميراث، ولم يحرمها منه، وجرم الاعتداء على نصيبها، وحذر من تعدي حدود الله تعالى، وحرمان أحد أفراد الأسرة من الميراث، في قوله تعالى بعد آية المواريث - : ﴿ تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِۚ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ يُدۡخِلۡهُ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَاۚ وَذَٰلِكَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ ١٣ وَمَن يَعۡصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُۥ يُدۡخِلۡهُ نَارًا خَٰلِدٗا فِيهَا وَلَهُۥ عَذَابٞ مُّهِينٞ ١٤ ﴾ [النساء:١٣ - ١٤]، **وجه الدلالة:** بينت الآية أن الفرائض والمقادير التي جعلها الله للورثة هي حدود لا يجوز لأي أحد تجاوزها، أو الاعتداء عليها (ابن كثير، ١٤٠٧هـ، (٤٧٢/١)، (القاسمي، ١٤١٨هـ (٤٦/٣)، وحرمان المرأة من الميراث يؤدي إلى نشر البغضاء والعداوة بين أفراد الأسرة، وشعورها بأنها أقل مكانة في الأسرة، وأنه لا اعتبار لها، وكذلك يؤدي إلى حدوث تداعيات ومشاكل نفسية كثيرة للمرأة، كالقلق والتوتر الدائم والكبت، وفقدان الثقة بالنفس، وعدم احترام الذات، والشعور بتفضيل الذكور من أسرتها عليها وربما دفعها صمتها، والخوف من المطالبة بإرثها، إلى ارتكاب الجريمة في حق نفسها أو أحد أفراد أسرتها، لخوفها من المطالبة بحقها،أو لعدم معرفتها بكيفية مطالبتها بحقها عبر النظام، ربما لقلة الوعي -كما في القرى والأرياف- ، وربما لانتشار فكرة العيب والعار من مطالبة الولي بالإرث عبر المحاكم.

[١٠] كما تمت دراسة موضوع التحجير في مجلس هيئة كبار العلماء في دورته الثانية والستين، والتي انعقدت بالرياض ابتداء من ١٧/١/ ١٤٢٦هـ (الموقع الرسمي للرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء (www.alifta.net)).

١٠- **أكل مال اليتيم**: من أنواع الأذى الأسري الذي يحدث شرخاً نفسياً في المرأة هو أكل مالها، مما يجعلها تشعر بالقهر، والظلم، والاستضعاف، وهذا أمر خطير حذرت منه الشريعة الإسلامية، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا۟ مَالَ ٱلْيَتِيمِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُۥ ﴾ [الأنعام: ١٥٢]، **وجه الدلالة:** أن الآية نهت عن أكل مال اليتيم؛ لما فيه من الظلم، والقهر، والاستضعاف له، فعن أَبِي هُرَيْرَةَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: «اجْتَنِبُوا السَّبْعَ الْمُوبِقَاتِ»، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ وَمَا هُنَّ؟ قَالَ: «الشِّرْكُ بِاللَّهِ، وَالسِّحْرُ، وَقَتْلُ النَّفْسِ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالحَقِّ، وَأَكْلُ الرِّبَا، وَأَكْلُ مَالِ اليَتِيمِ، وَالتَّوَلِّي يَوْمَ الزَّحْفِ، وَقَذْفُ المُحْصَنَاتِ المُؤْمِنَاتِ الغَافِلاَتِ»((البخاري، ك الوصايا، بَابُ قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: {إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ اليَتَامَى ظُلْمًا} ، برقم (٢٧٦٦)، ومسلم، ك الإيمان، باب بيان الكبائر وأكبرها، برقم: ٨٩)، **وجه الدلالة:** الحديث نص على أن أكل مال اليتيم يعد من الموبقات السبع، وقرنه تعالى بالشرك بالله وغيره من المهلكات.

الفرع الثاني: صور الإيذاء النفسي للمرأة في النظام السعودي:

عرف النظام السعودي الإيذاء النفسي الذي قد تتعرض له المرأة من أسرتها بأنه: الإيذاء الصادر عمن يربط المرأة به علاقة أسرية أو ولاية، ومن شأنه أن يؤثر على نفسيتها (المادة (١) من نظام الحماية من الإيذاء، والمادة (١) من لائحته التنفيذية)، وعد النظام من أنواع الإيذاء النفسي الذي قد تتعرض له المرأة داخل الأسرة، جاء في المادة (٣) من اللائحة التنفيذية لنظام حماية الطفل من الإيذاء) ما يلي:

١- إبقاء البنت دون سند عائلي.

٢- عدم استخراج وسائل الثبوتية، أو حجبها، أو عدم المحافظة عليها.

٣- التسبب في انقطاع الفتاة عن التعليم

٤- الاستغلال المادي، أو التسول.

٥- استخدام ألفاظ تحط من كرامة البنت أو تؤدي إلى احتقارها.

٦- إجبارها على مشاهدة المشاهد الجنسية، أو الإجرامية.

٧- التمييز ضدها؛ لأي سبب من الأسباب، العرقية، أو الدينية، أو الاجتماعية.

٨- التقصير في تربيتها ورعايتها.

٩- عدم الالتزام بالواجبات تجاه المرأة، والتقصير فيها.

١٠- عدم توفير الاحتياجات الأساسية للمرأة.

١١- كل ما يهدد سلامتها النفسية.

المطلب الثالث: مقارنة بين صور الإيذاء البدني والنفسي في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي:

قسمت الشريعة الإسلامية الإيذاء إلى معنوي ونفسي، ووسعت في دائرتهما، حتى يشمل الإيذاء البدني الأسري كل إيذاء بدني، صغيراً كان أو كبيراً، وكذلك الإيذاء النفسي، أما النظام السعودي، فبعد أن أجمل الإيذاء

البدني والنفسي، كما فعلت الشريعة الإسلامية، رجع ففصل بعض الأمور المستحدثة، والتي لم تكن موجودة في السابق، مثل: عدم التسجيل العائلي، عدم إعطاء التطعيمات الأساسية، وكل ذلك داخل في عموميات الشريعة الإسلامية، التي نهت عن الإضرار بالغير كما بينا سابقاً، فكل ما يقع على المرأة من أنواع الإيذاء المستحدثة والمستجدة داخل في الأذى الممنوع شرعاً، فلا فرق كبير بين ما جاء من صور في الشريعة الإسلامية، والنظام السعودي.

والشريعة الإسلامية لم تشترط العمدية، وتكرار الفعل في اعتبار الإيذاء الجسدي، أو النفسي إيذاء؛ لأن الخطأ غير المتعمد في الشريعة وإن كان يرفع الإثم، لكنه لا يرفع العقوبة الدنيوية، فالخطأ، والإهمال والتقصير، والتفريط محاسب عليه أيضاً، أما النظام السعودي فقد اشترط في تحقق الأذى أن يكون عمداً، ومتكرراً، حتى تتم محاسبته وإصدار العقوبة عليه.

المبحث الثاني

وسائل حماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي الأسري

في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي

المطلب الأول: الوسائل العقابية لحماية المرأة من الإيذاء في الفقه الإسلامي، والنظام السعودي:

الفرع الأول: الوسائل العقابية في الفقه الإسلامي: حرصت الشريعة الإسلامية على حماية المرأة من الإيذاء البدني والنفسي الأسري، فشرعت العديد من الوسائل العقابية ومنها:

١- **القصاص وإقامة الحدود:** شرعت الشريعة الإسلامية القصاص والحدود؛ لردع من تسول له نفسه من أفراد الأسرة من أخ، أو عم، أو خال - سوى الأب -[١١] إيذاء المرأة بقتل، أو زنا، أو قذف، وكذلك الجروح التي قد تحدث بسبب الأذى أو الضرب الشديد، بأن من حقها أن يقتص لها ممن آذاها، بإقامة الحد عليه، ولا فرق بينها وبين الرجل في ذلك، قال تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَآ أَنَّ ٱلنَّفْسَ بِٱلنَّفْسِ وَٱلْعَيْنَ بِٱلْعَيْنِ وَٱلْأَنفَ بِٱلْأَنفِ وَٱلْأُذُنَ بِٱلْأُذُنِ وَٱلسِّنَّ بِٱلسِّنِّ وَٱلْجُرُوحَ قِصَاصٌ ۚ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِۦ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُۥ ۚ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ [المائدة:٤٥]، **وجه الدلالة من**

---

[١١] ذهب جمهور الفقهاء إلى أنه لا يقتل الوالد بولده، واحتجوا بحديث ابْنِ عَبّاسٍ عَنْ النّبِيّ ﷺ قَالَ: (لَا تُقام الحدودُ في المساجد ولا يُقتل الوالدُ بالولد)، رواه الترمذي (برقم١٤٠١)، ولقوله ﷺ : "لا يقاد والد بولده" أخرجه الإمام أحمد (٣٤٦)، وابن ماجه (برقم٢٦٦٢)، والدارقطني، برقم (٣٢٧٧)، قَال ابن الملقن رحمه الله: "وقال عبد الْحق فِي "أَحْكَامه": هَذِه الْأَحَادِيث كلهَا معلولة لَا يَصح مِنْهَا شَيْء، وبيّن ذَلِك ابْن الْقطَّان كَمَا بَيناهُ" انتهى (البدر المنير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير (٣٧٤/٨)، وذهب بعض أهل العلم الى أن الوالد يقتل بولده، قال ابن قدامة: وهو قول ابن نافع وابن عبد الحكم، وابن المنذر (المغني ٦٦٦/٧)، وقال الإمام مالك: إن قتله حذفاً بالسيف ونحوه، لم يقتل به وإن ذبحه أو قتله قتلاً لا يشك في أنه عمد إلى قتله دون تأديبه أُقيد به (انظر: حاشية الدسوقي ٢٤٢/٤)، وقال الشيخ ابن عثيمين: والراجح في هذه المسألة: أن الوالد يقتل بالولد، والأدلة التي استدلوا بها ضعيفة لا تقاوم النصوص الصحيحة الصريحة الدالة على العموم، ثم إنه لو تهاون الناس بهذا لكان كل واحد يحمل على ولده، لا سيما إذا كان والدا بعيدا، كالجد من الأم، أو ما أشبه ذلك ويقتله ما دام أنه لن يقتص منه" انتهى (الشرح الممتع١٤/ ٤٣).

الآية: بينت الآية أن كل من قتل نفساً قُتل بها، على حسب ما ورد في أحكام الشريعة الإسلامية (الطبري، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، (٤٧٢/٨).، وفي حكم الزنا، قال تعالى: ﴿ ٱلزَّانِيَةُ وَٱلزَّانِي فَٱجۡلِدُواْ كُلَّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا مِاْئَةَ جَلۡدَةٖۖ وَلَا تَأۡخُذۡكُم بِهِمَا رَأۡفَةٞ فِي دِينِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۖ وَلۡيَشۡهَدۡ عَذَابَهُمَا طَآئِفَةٞ مِّنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ [النور: ٢]، **وجه الدلالة من الآية:** الزنا: هو اسم لوطء الرجل امرأة في فرجها من غير نكاح ولا شبهة نكاح بمطاوعتها (القرطبي، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م، ١٥٩/١٢)، والزنا عندما يقع على المرأة من أحد أفراد أسرتها، فهو أعظم خطراً (الهيتمي، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م (٢٢٦/٢)، وكذلك شرعت الشريعة الإسلامية في القذف عقاباً رادعاً؛ لما يسببه القذف من أذية نفسية شديدة، فشرعت ثمانين جلدة على القاذف، كما في قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَرۡمُونَ ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ ثُمَّ لَمۡ يَأۡتُواْ بِأَرۡبَعَةِ شُهَدَآءَ فَٱجۡلِدُوهُمۡ ثَمَٰنِينَ جَلۡدَةٗ وَلَا تَقۡبَلُواْ لَهُمۡ شَهَٰدَةً أَبَدٗاۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ ﴾ [النور: ٤]، **وجه الدلالة من الآية:** أن من قذف الحرة البالغة العفيفة، ولم يقم بينة على ما رمى به، فإنه يجلد ثمانين جلدة، ولو كان أحد أفراد أسرتها (ابن كثير، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م ،٣٧٥/٣)

واشترط جمهور الفقهاء من الحنفية (الزيلعي، ١٣١٣هـ،٢٠٨/٣)، (الكاساني، ١٤١٧هـ، ٦٢/٨)، والشافعية (الشربيني، ٣٧٠/٣)، (النووي،١٤١٢هـ، ٣١١/٨ - ٣١٢)، والحنابلة (ابن قدامة، ٢٢١/٨ - ٢٢٢)، (البهوتي، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ٦/ ١٠٩) لإيجاب عقوبة الحد على القاذف أن يكون القذف بصريح الزنا لا بكنايته[١٢]، فإن كان القذف بالكناية فلا يجب الحد ولكن يعزر؛ لأن الكناية محتملة والحد لا يجب مع الشبهة، فمع الاحتمال أولى، وذهب المالكية إلى أن في التعريض بالقذف الحدّ، لفعل عمر رضي الله عنه، فقد وقع في زمانه مسألة فشاور عمر فيها الصحابة ، فاختلفوا فيها عليه، فرأى عمر فيها الحد؛ ولأن الكناية تقوم بعرف العادة، والاستعمال مقام النص الصريح وإن كان اللفظ فيها مستعملا في غير موضعه (ابن رشد، ١٤٠١٦هـ/١٩٩٦م، ٦/ ١٣٨)، (ابن جزي، ١٤٠٩هـ، ص ٣٥٠).

٢-**الدية:** الأصل في جناية العمد[١٣] القصاص والدية بدلاً عنه وتجب على القاتل، وجناية شبة العمد والخطأ[١٤]

---

[١٢] صريح الزنا: وهو رمي الآخر بلفظ صريح بالزنا كقوله زنيت أو يا زان أو يقول للمرأة زنيت أو يا زانية أو غيرها من الألفاظ التي لا تؤدي إلا هذا المعنى، والكناية: هي الرمي بغير الزنا كقول يا فاجر يا فاسق يا خبيث وللمرأة يا خبيثة يا فاسقة ويلحق بهذا النوع السب والشتم كرمي الآخر بالزندقة أو بالكفر أو بالدياثة أو السُّكر أو بالخيانة أو بأكل الحرام ونحو ذلك (الزيلعي، ١٣١٣هـ، ٢٠٠/٣ وما بعدها)، (ابن فرحون، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ٢٥٩/٢-٢٦٠)، (ابن جزي، ١٤٠٩هـ، ص ٣٥٠)، (النووي،١٤١٢هـ، ٣١١/٩-٣١٢).

[١٣] جناية العمد: هي أن يقصد إنساناً معصوم الدم فيضربه بما يغلب أن يقتل بمثله كضربه بحديدة، أو بسيف أو بسلاح ونحو ذلك. (النووي، ١٤١٢هـ، (٩/ ١٢٥)، (الدسوقي، (د.ت)، ٢٤٢/٤)، (الشربيني، (د.ت)، ٣/٤)، (ابن قدامة، (د.ت) ٦٣٧/٧).

[١٤] شبه العمد: على خلاف بين الفقهاء كونه قسم مستقل من أقسام القتل، فمالك يرى أن القتل عمد وخطأ، وما زاد عليهما فقد زاد على النص، (ابن رشد، ١٤١٦هـ، (٢٥/٦)، وأكثر الفقهاء يقولون بالتقسيم الثلاثي: (عمد، وشبه العمد، وخطأ)، وجناية شبه العمد: هي أن يقصد إنساناً فيضربه بما لا يقتل غالباً كالعصا الصغيرة أو بحجر صغير أو لطمه ونحو ذلك، فيموت بها المجني، والخطأ: أن يفعل ما يباح له فعله فيقتل إنساناً خطأ، مثل أن يرمي صيداً فيصيب به آدمياً فيموت منه. (الكاساني، ١٤١٧هـ، (٣٤٥/٧)، (ابن رشد، ١٤١٦هـ، (٢٥/٦-٢٧)، (الشربيني، (د.ت)، ٣/٤)، (ابن قدامة (د.ت) ٦٥٠/٧)

الأصل فيها الدية مع الكفارة، وتجب الدية فيها على العاقلة؛ ويراد بالدية في اصطلاح الفقهاء: المال المؤدى إلى المجني عليه أو وليه بسبب الجناية على النفس أو ما دونها (البهوتي، ١٤٠٣هـ، (٥/٦)، وعليه فكل اعتداء على المرأة قد جعلت الشريعة الإسلامية غرامة وضماناً على الزوج وعلى كل ولي تعدى حدوده في تأديب زوجته أو موليته، فضربها ضرباً مبرحاً حتى ماتت أن ديتها على عاقلة الزوج أو الولي، ويعتبر هذا من أنواع القتل غير المتعمد (النووي، ١٤١٢هـ، (١٠/١٧٧)، (الرافعي، ١٤١٧هـ -١٩٩٧م ١١/٢٩٦).

٣- **التعزير:** التعزير هو العقوبة المشروعة على جناية لا حد فيها (ابن قدامة، ٨/٣٢٤)، وقد اتفق الفقهاء على أن التعزير مشروع في كل معصية ليس فيها حد بحسب الجناية في العظم والصغر، وحسب الجاني في الشرّ وعدمه، ويعتبر من أوسع العقوبات، وأشملها، والعقوبات التعزيرية تتدرج في الشرع بدءاً من التوبيخ والزجر، والجلد والسجن، وانتهاءً بالقتل (الكاساني، ١٤١٧هـ،٧/٩٤)، (ابن الهمام، ٥ /١١٢)، (ابن فرحون، ١٤٠٦هـ،٢/٢٨٩)، (الشربيني، ٤/١٩١)، (ابن قدامة، ٨/٣٢٤)، (الماوردي ص٣٦٣)، (ابن قيم الجوزية، ص ٢٦٥ - ٢٦٦)، فما من إيذاء بدني أو نفسي أسري تتعرض له المرأة من أحد أفراد أسرتها، وهو دون الحد، إلا وتنطبق عليه عقوبة التعزير، فعن أبي بردة الأنصاري قَالَ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - يَقُولُ: «لاَ تَجْلِدُوا فَوْقَ عَشَرَةِ أَسْوَاطٍ إِلَّا فِي حَدٍّ مِنْ حُدُودِ اللَّهِ» (البخاري، ك الحدود، باب: كم التعزير والأدب، برقم (٦٨٥٠)، ومسلم، ك الحدود، باب قدر أسواط التعزير، برقم (١٧٠٨)، قال الكاساني: "يجب التعزير بارتكاب جناية ليس لها حد مقدر في الشرع، سواء كانت الجناية على حق الله - تعالى - كترك الصلاة والصوم ونحو ذلك، أو على حق العبد بأن آذى مسلما بغير حق بفعل أو بقول يحتمل الصدق والكذب..."(الكاساني، ١٤١٧هـ، ٧/٦٣).

الفرع الثاني: الوسائل العقابية في النظام السعودي: وضع النظام السعودي نظاماً خاصاً لحماية المرأة من الأذى الذي تتعرض له داخل أسرتها ومن ذلك:

١- **القصاص وإقامة الحدود**: يتفق النظام السعودي مع أحكام الشريعة الإسلامية في القصاص وإقامة الحدود، فنصت المادة: (١) من قانون الإجراءات الجزائية السعودي على أنه: (تطبق المحاكم على القضايا المعروضة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية، وفقاً لما دلَّ عليه الكتاب والسنّة، وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنّة، وتتقيد في إجراءات نظرها بما ورد في هذا النظام)، وجاء في المادة: (١١٩٩) من المبادئ والقرارات القضائية: "قتل المرأة من قبل زوجها عمداً عدواناً على وجه تأمن من غائلة القتل، كمن قتلها في فراش نومها - وهي نائمة - يعتبر قتل غيلة، فيقتل حداً؛ لأن قتل الغيلة ما كان على وجه يأمن معه المقتول من غائلة القتل كما هو منصوص أهل العلم".

٢- **حد القذف:** النظام السعودي يأخذ بحد القذف المطبق في الشريعة الإسلامية، ولكنه أوقف تنفيذ هذا الحد على طلب المرأة، جاء في المادة: (١٢٣٥) من المبادئ والقرارات القضائية: "الحكم بحد القذف يفتقر إلى طلب المقذوف إقامة الحد".

٣- **التعزير:** النظام السعودي يوجب التعزيز على كل من آذى المرأة بكل أذية، أو إساءة لا حد فيها، جاء في المادة: (١٢٣٦) من المبادئ القضائية: "من أساء إلى غيره بغير حق، فإنه يؤدب؛ لأن الإساءة من الأذى، والأذى حد له، وإنما مرده عرف الناس، واصطلاحهم".

٤- **السجن:** جعل النظام السعودي عقوبة أي جريمة من جرائم الأذى البدني ضد المرأة في أسرتها السجن لمدة لا تقل عن شهر، ولا تزيد عن عام، وهذا ما نصت عليه المادة: (١٣) من نظام الحماية من الإيذاء: "دون الإخلال بأي عقوبة أشد مقررة شرعاً أو نظاماً يعاقب بالسجن مدة لا تقل عن شهر، ولا تزيد على سنة، وبغرامة لا تقل عن خمسة آلاف... كل من ارتكب فعلا شكل جريمة من أفعال الإيذاء الواردة في المادة (الأولى) من هذا النظام".

٥- **الغرامة المالية:** فرض النظام السعودي غرامة مالية على من قام بإيذاء المرأة من أفراد أسرتها، ففي المادة: (١٣) من نظام الحماية من الإيذاء: "..دون الإخلال بأي عقوبة أشد مقررة شرعاً أو نظاماً ... وبغرامة لا تقل عن خمسة آلاف... كل من ارتكب فعلا شكل جريمة من أفعال الإيذاء الواردة في المادة (الأولى) من هذا النظام.

الفرع الثالث: مقارنة بين الوسائل العقابية في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي.

المملكة العربية السعودية تُحكّم الشريعة الإسلامية في جميع جوانب الحياة، والنظام السعودي منبثق من الشريعة الإسلامية، لذا نجد أن النظام السعودي لا يختلف عن الفقه الإسلامي في الوسائل العقابية المشرعة لحماية المرأة من الإيذاء من أحد أفراد أسرتها، فهو يطبق القصاص والحدود التي نصت عليها الشريعة الإسلامية على كل من ارتكب جريمة القتل، أو الزنا، وغير ذلك، كما نص النظام على عقوبات تعزيرية كالشريعة الإسلامية على كل جريمة لم ينص الشرع على عقوبة محددة لها، وما أضافه النظام من عقوبات كالسجن والغرامة المالية فهذه من العقوبات التعزيرية التي ذكرها الفقهاء في كتبهم.

المطلب الثاني: الوسائل غير العقابية لحماية المرأة من الإيذاء في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي:

الفرع الأول: الوسائل غير العقابية في الفقه الإسلامي: وضعت الشريعة الإسلامية أيضاً وسائل غير عقابية لحماية المرأة من الأذى البدني والنفسي الذي قد تتعرض له المرأة داخل أسرتها، ومن تلك الوسائل:

١- **النهي والزجر:** يلعب الترهيب دوراً كبيراً في حماية المرأة من الإيذاء الأسرى، فنهت عن إيذاء الإنسان لغيره، قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُوا۟ فَقَدِ ٱحْتَمَلُوا۟ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴾ [الأحزاب: ٥٨].

وجه الدلالة: حرم الله تعالى أذى المؤمنين والمؤمنات بغير ما استحقوا به الأذى وأذية المرأة داخلة في معنى الآية، وعد سبحانه ذلك بهتاناً وأثماً كبيراً؛ وذلك ليكون أوقع في النفس، فتمتنع النفوس عن الإقدام عليه، فلا تتجرأ على فعل ذلك.

٢- **الترهيب:** استخدمت الشريعة الإسلامية وسيلة معنوية في تحقيق الحماية للمرأة داخل الأسرة مما قد تتعرض له من إيذاء من أحد أفراد عائلتها، فنفت الإيمان عمن زنا، وجردته من تلك الخصيصة الغالية؛ ولئن كان الزاني عموماً استحق نفي الإيمان عنه بسبب الزنا، فالزاني بامرأة من أسرته أحق بهذا من غيره، فعن أبي هريرة رضي اللَّهُ عنه، قال: قال النَّبي ﷺ: «لاَ يَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلاَ يَشْرَبُ الخَمْرَ حِينَ يَشْرَبُ وَهُوَ

مُؤْمِنٌ، وَلاَ يَسْرِقُ حِينَ يَسْرِقُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلاَ يَنْتَهِبُ نُهْبَةً، يَرْفَعُ النَّاسُ إِلَيْهِ فِيهَا أَبْصَارَهُمْ حِينَ يَنْتَهِبُهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ» (البخاري في صحيحه، ك الظلم والغصب، باب النهبة بغير إذن صاحبه، برقم (٢٤٧٥)، **وجه الدلالة من الحديث:** قال الخطابي: "وجه ذلك أنه إنما نفى عنه حقيقة الإيمان وكماله، وذلك أنه ارتكب هذه الخصال مع علمه بتحريم الله إياها عليه، وتغليظه العقوبة فيها، فإنه غير مؤمن بها في الحقيقة، ولا مصدق بالوعيد فيها، ولو كان مخلصا في إيمانه لم يقدم عليها، ولكان الإيمان يمنعه من ذلك، والدين يعصمه من مواقعته، فإنما سلبه في هذا اسم الثناء عليه بالإيمان، دون نفس الإيمان الذي يقع به الخروج من الملة"(الجصّاص، ١٤١٥هـ، ٢٣٦/٢).

٣- **التضييق في العقاب البدني على المرأة:** لم تترك الشريعة الإسلامية أمر تأديب المرأة سواء من قبل الأب، أو الزوج، أو من يلي أمرها بدون ضوابط أو قيود، بل حددت ذلك، الحماية للمرأة من الإيذاء الأسري، فالشريعة الإسلامية وإن شرعت التأديب للمرأة، كما جاء في قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ فَإِنۡ أَطَعۡنَكُمۡ فَلَا تَبۡغُواْ عَلَيۡهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرٗا ﴾ [النساء: ٣٤]، إلا أنها وضعت ضوابط لتلك العقوبة، وهي:

الأول: ألا يكون العقاب البدني بلا ذنب، فالضرب لا يكون إلا في التقصير في حق من حقوق الله، أو في حق من حقوق الزوج كحق الطاعة، ولزوم القرار في البيت وعدم الخروج إلا بإذنه، وعدم الإذن في بيته لمن يكره، وغير ذلك من الأمور التي بسطها الفقهاء في كتبهم (ابن نجيم، ٥٣/٥)، (النفراوي، ٢٥/٢)، (الشربيني، (٢٥٩/٣ - ٢٦٠)، (ابن قدامة، ٤٦/٧)، (الطبري، ١٤٢٢هـ، ٦٩٧/٦ - ٦٩٨)

الثاني: أن العقاب البدني بالضرب ونحوه ليس المرحلة الأولى من مراحل التأديب بل يُسبق بالوعظ والهجر، وبهذا الترتيب قال المفسرون من الفقهاء، (الجصَّاص، ٢٣٧/٢)، (ابن العربي، ٤٢٠/١)

الثالث: أن يكون العقاب البدني غير مبرح، وعلى قدر الحاجة من التأديب، وأن لا يزاد الضرب لا في العدد، ولا في الشدة، (البهوتي، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م (٣/ ٢٩٩)، روى ابن جريج عن عطاء قال: الضرب غير المبرح بالسواك ونحوه، ومثله جاء عن ابن عباس، (الطبري، ١٤٢٢هـ، ٧١١/٦)، (السايّس، ١٤١٧/١٩٩٦م (٤٥٩/١)، (الجصَّاص، ١٤١٥هـ، ٢٣٨/٢)، (ابن العربي، ٤٢٠/١)، وقال ﷺ: "لا يُجلد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله" (البخاري، ك الحدود باب كم التعزير والتأديب، برقم: ٦٤٥٨)، ومسلم، ك الحدود، باب قدر أسواط التعزير، برقم: ١٧٠٨)

الرابع: ألاّ يكون الضرب على الوجه (ابن مفلح، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧م (٧/ ١٧٨)، عن جابر - رضي الله عن - قال:" نهى رسول ﷺ عن الضرب في الوجه" (مسلم، ك اللباس والزينة، باب النهي عن ضرب الحيوان في وجهة، برقم: ٢١١٦)، قال الإمام النووي:" وأما الضرب على الوجة: فمنهيٌّ عنه في كل الحيوان المحترم، ....لكنه في الآدمي أشد؛ لأنه مجمع المحاسن، مع أنه لطيف؛ لأنه يَظهر فيه أثر الضرب، وربما آذى بعض الحواس" (النووي، ١٤٠٧هـ، ٩٧/١٤).

٤- **إباحة طلب المرأة الطلاق:** على الرغم من أن الشريعة الإسلامية حافظت على كيان الأسرة، وأحاطته بسياج منيع يمنع هدمه، إلا أنه قد تستحيل العشرة بين الزوجين، فيكون الفراق بينهما أصلح لهما، فقد تتعرض المرأة للمزيد من الأذية البدنية، والنفسية، فيشرع لها طلب الطلاق من زوجها، وذلك لتبدأ حياة جديدة ؛ إما مع

زوج آخر يحفظ عشرتها، ويعاملها بالمعروف، أو أن تقر في بيت أبيها فلا تتعرض لأذى، وقد شدد الإسلام في عدم أذية المرأة حتى منع تطليق المرأة في الحيض، حتى لا تطول العدة عليها، فعن عبد اللَّه بن عمر رضي اللَّه عنهما: أنه طَلَّق امرأته وهي حائضٌ، على عهد رسول اللَّه صلَّى اللَّهُ عليه وسلَّم، فسأَل عمر بن الخطَّاب رسول اللَّه صلَّى اللَّه عليه وسلَّم عن ذلك، فقال رسول اللَّه صلَّى اللَّه علَيه وسلَّم: «مُرْهُ فَلْيُرَاجِعْهَا، ثُمَّ لِيُمْسِكْهَا حَتَّى تَطْهُرَ، ثُمَّ تَحِيضَ ثُمَّ تَطْهُرَ، ثُمَّ إِنْ شَاءَ أَمْسَكَ بَعْدُ، وَإِنْ شَاءَ طَلَّقَ قَبْلَ أَنْ يَمَسَّ، فَتِلْكَ العِدَّةُ الَّتِي أَمَرَ اللَّهُ أَنْ تُطَلَّقَ لَهَا النِّسَاءُ» (البخاري، ك الطلاق، برقم (٥٢٥١)، ومسلم، ك الطلاق، باب تحريم طلاق الحائض بغير رضاها، برقم : ١٤٧١)، وعلل العلماء ذلك بأنه: "إنما منعه من طلاقها في ذلك الطهر؛ لئلا تطول عليها العدة، لأن المراجعة لم تكن تنفعها حينئذ"(الخطَّابي، ١٤٢٦ هـ -٢٠٠٥م، ٤/ ٤٦٧).

٥-**جواز طلب المرأة الخلع**: قد تكره المرأة الرجل لسوء خلقه، أو دينه، أو عجزه الجنسي لكبره، أو لإدامة الإساءة إليها، أو غير ذلك، وتقديراً لهذا الأذى فقد أجازت الشريعة للمرأة أن تخلص نفسها من هذا الأذى الأسري، وترد على الرجل مهرها، وتطلب الخلع (ابن قدامة، ٣٢٣/٧)، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، أَنَّ امْرَأَةَ ثَابِتِ بْنِ قَيْسٍ أَتَتِ النَّبِيَّ ﷺ، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ثَابِتُ بْنُ قَيْسٍ، مَا أَعْتِبُ عَلَيْهِ فِي خُلُقٍ وَلاَ دِينٍ، وَلَكِنِّي أَكْرَهُ الكُفْرَ فِي الإِسْلاَمِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «أَتَرُدِّينَ عَلَيْهِ حَدِيقَتَهُ؟» قَالَتْ: نَعَمْ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «اقْبَلِ الحَدِيقَةَ وَطَلِّقْهَا تَطْلِيقَةً» ((البخاري، ك الطلاق، باب الخلع وكيف الطلاق فيه، برقم: ٥٢٧٣)، قال ابن بطال: "وهذا الحديث أصل في الخلع، وعليه جمهور الفقهاء، قال مالك: ولم أزل أسمع ذلك من أهل العلم، وهو الأمر المجتمع عليه عندنا أن الرجل إذا لم يضر بالمرأة، ولم يسيء إليها ولم تؤت من قبله، وأحبت فراقه، فإنه يحل له أن يأخذ منها كل ما افتدت به" (ابن بطال، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م (٤٢١/٧)، والمقصود أنه إذا لم يضرها الزوج ضرراً بدنياً، وإنما هي كرهته لتأذيها منه نفسياً، ففي هذه الحالة لها أن تطلب منه الخلع، وترد عليه ما أخذته منه، ويفارقها.

٦- **تحريم الإكراه للتنازل عن حقوق المرأة المالية**: إذا وقع على المرأة ضرر من وليها، أو من زوجها بأن منعها وليها من الميراث، وأكرهها على ذلك، وضيق عليها، لتتنازل له عن بعض حقوقها، فقد حرمت الشريعة الإسلامية ذلك، في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرۡهٗاۖ وَلَا تَعۡضُلُوهُنَّ لِتَذۡهَبُواْ بِبَعۡضِ مَآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ إِلَّآ أَن يَأۡتِينَ بِفَٰحِشَةٖ مُّبَيِّنَةٖۚ ﴾ [النساء: ١٩]، قال الإمام الشافعي: "أنزلت في الرجل يكره المرأة، فيمنعها كراهية لها حق الله في عشرتها بالمعروف، ويحبسها مانعاً لحقها؛ ليرثها من غير طيب نفس منها بإمساكه إياها على المنع، فحرم الله تعالى ذلك على هذا المعنى، وحرم على الأزواج أن يعضلوا النساء؛ ليذهبوا ببعض ما أوتين واستثنى إلا أن يأتين بفاحشة مبينة، وإذا أتين بفاحشة مبينة - وهي الزنا - فأعطين ببعض ما أوتين، ليفارقن حل ذلك إن شاء الله تعالى" (الشافعي، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، (١٢٦/٥).

الفرع الثاني: الوسائل غير العقابية في النظام السعودي.

اهتم النظام السعودي كثيراً بالوسائل غير العقابية لحماية المرأة من الإيذاء الأسري ومنها:

١- **عدم التصريح بمن بلغ عن تعرض المرأة للإيذاء داخل الأسرة:** ضماناً لحماية المرأة من الأذى البدني الأسري أقر النظام حماية من يقوم بالإبلاغ عن حالات تعرض المرأة للأذى داخل الأسرة، وفيه حماية للمرأة أيضاً، فلو لم يضع النظام ذلك لامتنع الناس عن التبليغ عن مثل تلك الجرائم؛ و لتعرضت المرأة داخل الأسرة للمزيد من الأذى البدني، وهذا ما نصت عليه المادة: (١٥) من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء: "لا يجوز الإفصاح عن هوية المبلغ عن حالة إيذاء إلا برضاه، أو في الحالات التي تحددها اللوائح التنفيذية، ويلتزم موظفو الوزارة وكل من يطلع - بحكم عمله - على معلومات عن حالات الإيذاء، بالمحافظة على سرية ما يطلعون عليه من معلومات".

٢- **تدخل الجهات الأمنية الفورية للحيلولة دون وقوع الأذى:** جاء في المادة: (٩) من قانون الحماية من الإيذاء: "إذا تبين للوزارة أن التعامل مع حالة الإيذاء تستلزم التدخل العاجل أو الدخول إلى المكان الذي حدثت فيه واقعة الإيذاء، فلها الاستعانة بالجهات الأمنية المختصة، وعلى تلك الجهات الاستجابة الفورية خطورتها".

٣- **التوعية الفعالة:** عمل النظام السعودي على حماية المرأة من الأذى المعنوي الأسري بطرق غير عقابية عن طريق توعية أفراد الأسرة، والمجتمع بخطورة الأذى النفسي على المرأة، وآثاره السيئة عليها (المادة (١٥) من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء).

٤- **الحماية الوقائية:** وضع النظام السعودي عدداً من الوسائل التي تعد من وسائل الحماية الوقائية للمجتمع والمرأة جزء من هذا المجتمع، فنص النظام في (المادة (٨، ١٥) من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء) على ما يلي:

١- اتخاذ الترتيبات اللازمة للحيلولة دون استمرار الإيذاء أو تكراره.

٢- توفير التوجيه، والإرشاد الأسري، والاجتماعي لأفراد الحالة، وإذا قدرت الوزارة إمكان الاكتفاء بمعالجة الحالة في إطارها الأسري.

٣- استدعاء أي من أطراف الحالة، أو أي من أقاربهم، أو من له علاقة؛ للاستماع إلى أقواله وإفادته وتوثيقها، واتخاذ الإجراءات والتعهدات اللازمة التي تكفل توفير الحماية الكافية لمن تعرض للإيذاء.

٤- العمل على إخضاع من يلزم من أطراف الحالة إلى علاج نفسي أو برامج تأهيل حسب كل حالة.

٥- اتخاذ ما يلزم لمعالجة الظواهر السلوكية في المجتمع، التي تسهم في إيجاد بيئة مناسبة لمنع حدوث حالات الإيذاء.

٦- توفير معلومات إحصائية موثقة عن حالات الإيذاء؛ للاستفادة منها في وضع آليات العلاج، وفي إجراء البحوث والدراسات العلمية المتخصصة.

٧- تعزيز برامج التوعية والتثقيف التي تهدف إلى الحد من الإيذاء من خلال وسائل الإعلام والأجهزة الأخرى.

٨- توعية أفراد المجتمع - وبخاصة الفئات الأكثر تعرضا للإيذاء - بحقوقهم الشرعية والنظامية.

٩- تكثيف برامج الإرشاد الأسري.

الفرع الثالث: مقارنة بين الوسائل غير العقابية في الفقه الإسلامي، وفي النظام السعودي.

نوعت الشريعة الإسلامية في وسائل حماية المرأة من الأذى البدني والنفسي الأسرى، فلم تقتصر على العقوبات فقط، بل جاءت بوسائل أخرى غير عقابية لذلك، من أجل حماية المرأة من الإيذاء كالترهيب بنفي الإيمان والنهي والزجر، ووضع شروط وقيود للتأديب ونحوها، كذلك اهتم النظام السعودي بحماية المرأة من الأذى البدني والنفسي الأسري بطرق غير عقابية عن طريق توعية أفراد الأسرة، والمجتمع بخطورة إيذاء المرأة، والآثار السيئة عليها من الإيذاء، فالنظام السعودي اقتبس أسلوب الدعوة والتذكير، وأسلوب الزجر والاستدعاء للمعتدي وغيرها من الأساليب المستمدة من الشريعة الإسلامية؛ لأن القرآن اشتمل على كل هذه الأساليب، ولكن كيّفها بطرق حديثة مستفيداً من الوسائل والتقنيات الحديثة في الوقت المعاصر، ويختلف النظام السعودي عن الفقه الإسلامي في الوسائل غير العقابية في موضوع إخضاع من يلزم للعلاج النفسي والسلوكي أو برامج تأهيل تتناسب مع كل حالة.

الخاتمة

أهم النتائج:

- ليس هناك تعريف للفقهاء للأذى الأسري، ويمكن تعريف الإيذاء الأسري بأنه كل أذى يقع من أهل المرأة، وعشيرتها، عليها، سواء كان بدنياً، أو نفسياً.
- عرف النظام السعودي الإيذاء الأسري بأنه: كل فعل، أو قول، أو تقصير، أو إهمال عمدي، أو متكرر، يترتب عليه اعتداء على بدن المعتدى عليه ينتج عنه ضرراً جسدياً.
- الإيذاء البدني الأسري في الشريعة الإسلامية له العديد من الأنواع والصور، وهي كلها محرمة في الشريعة الإسلامية، ولذا شرع العديد من الوسائل العقابية لحماية المرأة من الإيذاء البدني الأسري، ومن ذلك: إقامة الحدود والتعازير وغير ذلك.
- نوعت الشريعة الإسلامية في وسائل حماية المرأة من الأذى البدني الأسرى، فلم تقتصر على العقوبات فقط، وإنما هناك وسائل أخرى لذلك قد تكون أكثر أثراً في تحقيق تلك الحماية، ومن تلك الوسائل: الترهيب، والزجر وغيرها.
- الإيذاء النفسي الأسري هو: الإيذاء الصادر عمن يربط المرأة به علاقة أسرية، ومن شأنه أن يؤثر على نفسيتها.
- شرعت الشريعة الإسلامية العديد من الوسائل العقابية وغير العقابية التي تحمي المرأة من الأذي النفسي الذي قد تتعرض له، ومن ذلك حد القذف والتعزير، وأخذ النظام السعودي بالعديد من تلك العقوبات.
- عمل النظام السعودي على حماية المرأة من الأذى النفسي الأسري بطرق غير عقابية عن طريق توعية أفراد الأسرة، والمجتمع بخطورة الأذى النفسي على المرأة، وآثاره السيئة عليها.

أهم التوصيات:

١- عقد الندوات والمؤتمرات؛ لتوعية الناس بما تتعرض له المرأة من أذى داخل الأسرة.

٢- تفعيل دور المراكز الاستشارية لتقوم بدور أكبر في هذ المجال.

٣- أهمية دراسة الظواهر الاجتماعية، وقيام المسؤولين عن الدعوة بتخصيص جزء من خطب الجمعة والدروس اليومية لتوعية الناس بقضية إيذاء المرأة داخل الأسرة، وموقف الفقه الإسلامي.

٤- تدريس مادة تتعلق بتوعية الطلاب والطالبات بالإيذاء الأسري، مع دعمها بالعقوبات المقررة في النظام السعودي ضمن المقررات الجامعية، أو إدراجها في مقرر (الثقافة الإسلامية ٣).

المصادر والمراجع

ابن الأثير، علي بن أبي الكرم (١٤١٥هـ) أُسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الكتب العلمية، ط. الأولى.

ابن الأثير، المبارك بن محمد (د.ت) النهاية في غريب الحديث والأثر، المكتبة العلمية، بيروت، بدون رقم طبعة.

ابن العربي، محمد بن عبدالله (د. ت) أحكام القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الفكر، بيروت.

ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد (د.ت) فتح القدير، دار الفكر، بدون رقم طبعة.

ابن بطال، علي بن خلف (١٤٢٣هـ) شرح صحيح البخاري، مكتبة الرشد، ط. الثانية.

ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم (١٤١٦هـ) مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، السعودية.

ابن جزي، محمد بن أحمد (١٤٠٩هـ) القوانين الفقهية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط. الثانية.

ابن حجر، أحمد بن علي (١٣٧٩هـ) فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت.

ابن حجر، أحمد بن علي (١٤١٥هـ) الإصابة في تمييز الصحابة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى.

ابن حزم، علي بن أحمد (د، ت) المحلى بالآثار، دار الفكر، بيروت.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد (١٤٢٢هـ) جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. السابعة.

ابن رشد، محمد بن أحمد، (١٤١٦هـ) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى.

ابن فرحون، إبراهيم بن علي (١٤٠٦هـ) تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، مكتبة الكليات الأزهرية، الطبعة: الأولى.

بن قدامة، عبد الله بن أحمد (د.ت) المغني، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض.

ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر (١٤١٥هـ) زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسسة الرسالة، بيروت، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط. السابعة والعشرون.

ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر (١٤٢٨هـ) تهذيب السنن، مكتبة المعارف، الرياض، ط. الأولى.

ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر (د.ت) الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، دار الوطن، الرياض.

ابن كثير، إسماعيل ابن كثير (١٤٠٧هـ) تفسير القرآن العظيم، دار المعرفة، بيروت - لبنان، ط. الأولى.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد (١٤١٨ هـ) المبدع في شرح المقنع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى.

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٤هـ) لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط. الثالثة.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم (د. ت) البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط. الثانية.

الأزهري، محمد بن أحمد (٢٠٠١م) تهذيب اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط. الأولى.

الأصفهاني، الحسين بن محمد (د.ت) المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت، لبنان
الألباني، محمد بن ناصر الدين، (١٤٠٥هـ)، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، المكتب الإسلامي، بيروت، ط. الثانية.
الأنصاري، زكريا بن محمد (د.ت) أسنى المطالب في شرح روض الطالب، دار الكتاب الإسلامي.
البهوتي، منصور بن يونس (١٤٠٣هـ) كشاف القناع عن متن الإقناع، عالم الكتب، بيروت.
البيهقي، أحمد بن الحسين (١٤٢٤هـ) السنن الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الثالثة.
الجصّاص، أحمد بن علي الرازي (١٤١٥هـ) أحكام القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. الأولى.
الجوهري، إسماعيل بن حماد (١٤٠٧هـ) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط. الرابعة.
الخطَّابي، حمد بن محمد (١٣٥١هـ) معالم السنن شرح سنن أبي داود، المطبعة العلمية، حلب، ط. الأولى.
الدارقطني، علي بن عمر (١٤٢٤هـ) سنن الدارقطني، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط. الأولى.
الدردير، أحمد بن محمد (د.ت) الشرح الصغير على أقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك، دار المعارف، القاهرة.
الدسوقي، محمد بن أحمد (د.ت) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر، بدون رقم طبعة.
الذهبي، محمد بن أحمد (١٤٠٥هـ) سير أعلام النبلاء مؤسسة الرسالة، ط. الثالثة.
الذهبي، محمد بن أحمد (د.ت) الكبائر، دار الندوة الجديدة - بيروت.
الرازي، أحمد بن فارس (١٣٩٩هـ) مقاييس اللغة، دار الفكر.
الرازي، محمد بن أبي بكر (١٤٢٠هـ) مختار الصحاح، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت، صيدا، ط. الخامسة.
الرافعي، عبد الكريم بن محمد (١٤١٧هـ) العزيز شرح الوجيز، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى.
الرحيباني، مصطفى بن سعد (١٤١٥هـ) مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، المكتب الإسلامي، ط. الثانية.
الزيلعي، عثمان علي (١٣١٣هـ) تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق، مصر، ط. الأولى.
السايّس، محمد علي (١٤١٧هـ) تفسير آيات الأحكام، دار ابن كثير، ودار القادري، دمشق، بيروت، ط. الثانية.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر(١٤٢٠هـ) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مؤسسة الرسالة، ط. الأولى.
الشافعي، محمد بن إدريس (١٤١٠هـ) الأم، دار المعرفة، بيروت.
الشربيني، محمد بن أحمد، (د. ت) مغني المحتاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
الصنعاني، محمد بن إسماعيل (١٤٣٢هـ) التَّنوير شرح الجامع الصَّغير، تحقيق: د. محمَّد إسحاق محمَّد إبراهيم، مكتبة دار السلام، الرياض، ط. الأولى

الطبري، محمد بن جرير (١٤٢٢هـ) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط. الأولى.

الطبري، محمد بن جرير (د. ت) تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله ﷺ، مكتبة الخانجي، القاهرة.

عليش، محمد بن أحمد (١٤٠٩هـ) منح الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت.

عودة، عبدالقادر عودة (١٤٣٠هـ) التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، دار الحديث، القاهرة.

العيني، محمود بن أحمد (د.ت) عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت) العين، دار ومكتبة الهلال.

الفيومي، أحمد بن محمد (د.ت)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت.

القاسمي، محمد بن جمال الدين (١٤١٨هـ) محاسن التأويل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى.

القرطبي، محمد بن أحمد (١٣٨٤هـ) الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط. الثانية.

القليوبي، أحمد بن أحمد، (د.ت)، حاشية قليوبي على منهاج الطالبين، دار الفكر، بدون رقم طبعة.

الكاساني، علاء الدين أبي بكر بن مسعود (١٤١٧هـ) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط. الأولى.

الماوردي، علي بن محمد، (د. ت) الأحكام السلطانية والولايات الدينية، دار الكتاب العربي، بيروت.

المرداوي، علي بن سليمان (د. ت) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط. الأولى.

المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين (١٣٥٦هـ) فيض القدير شرح الجامع الصغير، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط. الأولى.

النفراوي، أحمد بن غنيم (د. ت) الفواكه الدواني على رسالة أبي زيد القيرواني، دار الفكر، بيروت.

النووي، يحيى بن شرف (١٣٩٢هـ) المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط. الثانية.

النووي، يحيى بن شرف، (١٤١٢هـ) روضة الطالبين وعمدة المفتين، المكتب الإسلامي، بيروت، ط الثالثة.

الهيتمي، أحمد بن محمد (١٤٢٨هـ) الفتح المبين بشرح الأربعين، دار المنهاج، جدة، ط. الأولى.

الهيتمي، أحمد بن محمد، (١٤٠٧هـ) الزواجر عن اقتراف الكبائر، دار الفكر، ط. الأولى.

الأنظمة واللوائح:

نظام الإجراءات الجزائية السعودي الصادر عام ١٤٣٥هـ.

نظام الحماية من الإيذاء، الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٥٢/م في ١٥ / ١١ /١٤٣٤هـ، وزارة العدل.

اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء: الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٥٢/م في ١٥ / ١١ /١٤٣٤هـ.

المبادئ والقرارات القضائية الصادرة من الهيئة القضائية العليا والهيئة الدائمة والعامة بمجلس القضاء الأعلى والمحكمة العليا، من عام ١٣٩١هـ إلى عام ١٤٣٧هـ، إصدار مركز البحوث بوزارة العدل، السعودية - الرياض، الطبعة الأولى (١٤٣٨هـ/٢٠١٧م)

المواقع الإلكتروني:

الموقع الرسمي للرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء (www.alifta.net).

موقع الشيخ ابن باز: (https://binbaz.org.sa/fatwas/12293).

الموسوعات:

الموسوعة الفقهية الكويتية، صادره عن وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، الطبعة الثانية، دار السلاسل، الكويت (من الجزء ١ - ٢٣)، والطبعة الأولى، مطابع دار الصفوة - مصر (الأجزاء ٢٤ - ٣٨).

مرويات الإمام زيد بن علي في كتب السنة
(جمعاً وتخريجاً ودراسةً)

محمد أحمد مرشد المطري

أستاذ الحديث وعلومه المشارك

كلية التربية

جامعة البيضاء – اليمن

(قدم للنشر بتاريخ ٣٠/ ٧/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٧/ ١/ ١٤٤٠هـ)

مرويات الإمام زيد بن علي في كتب السنة
(جمعاً وتخريجاً ودراسةً)

محمد أحمد مرشد المطري

أستاذ الحديث وعلومه المشارك

كلية التربية

جامعة البيضاء – اليمن

ملخص الدراسة

هذا البحث يتضمن: ترجمة مختصرة للإمام زيد، تبين: اسمه ونسبه وكنيته، ومولده، وصفته، ونشأته، وطلبه للعلم، ومنزلته العلمية، وشيوخه، وتلاميذه، ووفاته، كما يتضمن تعريفاً موجزاً بمسند زيد بن علي وقيمته العلمية، ثم دراسة لمرويات الإمام زيد المرفوعة إلى النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - في كتب السنة (جمعاً وتخريجاً ودراسةً)، وهذه المرويات مرقمة ترقيماً تسلسلياً حسب أقدمية الوفاة، وكذلك الترتيب في التخريج، كما يتضمن

خاتمة فيها أهم النتائج، منها:

- أن معظم ما جاء في مسند الإمام زيد بن علي من متون الأحاديث، موجود في كتب السنة بأسانيد أخرى مختلفة.

- أن عدد مرويات الإمام زيد في كتب السنة، ثلاثة وأربعون حديثاً من غير المكرر، منها: ثلاثة أحاديث حسنة لذاتها، وثلاثة أحاديث حسنة لغيرها، وستة عشر حديثاً ضعيفاً، وواحد وعشرين حديثاً موضوعاً.

- لم يخرج البخاري ومسلم في صحيحيهما أي حديث للإمام زيد؛ ولعل السبب في ذلك أن أغلب الرواة الذين رووا عنه هم إما ضعفاء، أو كذابون.

الكلمات المفتاحية: روايات، زيد بن علي، كتب السنة.

Narrated Hadiths of Imam Zaid Ibn Ali in the Books of the Sunnah (Collection, Authentication and Study)

Mohammed Ahmed Morshed Al-Matari

Associate Professor of Hadeeth and its Sciences
University of Al-Baydha-Yemen

Abstract

This research gives a brief biography of Imam Zaid, showing his origin, descent, name and nickname, birth, characteristics, , knowledge, scientific status, teachers, students and his death. It also includes a brief introduction about his book Musnad Zaid Ibn Ali and its scientific value, Then the study presents a survey of the narrated hadiths of Imam Zaid raised to the Prophet (peace be upon him) and his family in the books of the Sunnah (Collection, Authentication, and Study). These narrated hadiths are numbered sequentially according to the date of death, as well as arrangement in narration. It also includes a conclusion that has the most important results which reveal that:

- Most of what is stated in the Musnad of Imam Zaid Ibn Ali from the bodies of the hadith are found in the books of Sunnah with different narrated names.
- The number of narrated Hadiths of Imam Zaid in the books of the Sunnah is forty-three non-repeated hadiths, including: three good hadiths for himself, three good hadiths for others, sixteen weak hadiths, and twenty-one faked hadiths.
- Al-Bukhary and Muslim did not narrate in their Sahihs any hadith of Imam Zaid. Perhaps the reason for this is that most of the narrators who took from him are either weak or liars.

Keywords: Narrated hadiths, Zaid Ibn Ali, Books of al Sunnah.

التمهيد

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد:

فإن الاشتغال بالعلم - خصوصاً: الحديث النبوي - من أفضل القربات، وقد جمع أئمتنا الشتات منه على المسانيد والأبواب الفقهية والمعاجم وغيرها، ومنها: مسند الإمام زيد، وهو مروي عن عمرو بن خالد الواسطي، وفيه مقال. فرأيت جمع جميع مرويات الإمام زيد المرفوعة إلى النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - من كتب السنة ماعدا مسنده في بحث مستقل ومختصر، وبيان صحيحها من سقيمها.

أسباب اختيار البحث وأهميته

وقد دفعني إلى اختيارِ هذا البحثِ عدةُ أمورٍ منها:

١- جمع تلك الروايات في بحث مستقل؛ لتكون مرجعاً لمن يريد الوقوف عليها، ومعرفة صحيحها من سقيمها.

٢- معرفة هل روى الإمام زيد عن غير آبائه أهل البيت - رضي الله عنهم؛ لأن مسنده كله يرويه عنهم دون غيرهم.

٣- معرفة من روى عن الإمام زيد غير عمرو بن خالد الواسطي؛ لأن المسند كله تفرد به عمرو بن خالد الواسطي، وفيه مقال.

٤- بيان ما عليه أهل السنة من الاحتفاء بأهل البيت - رضي الله عنهم - والرد على من يقول بعدم اعتنائهم بمروياتهم.

الدراسات السابقة

حول الموضوع: بعد البحث والتحري - حسب ما تيسر لي - لم أجد من كتب في هذا الموضوع.

منهج البحث

وقد سلكت في هذا البحث منهجاً علمياً يرتكز على الأسس التالية:

١- جمع وتخريج ودراسة مرويات الإمام زيد المرفوعة من كتب السنة.

٢- ترتيب هذه المرويات في البحث حسب أقدمية تاريخ وفاة مخرجيها.

٣- وضعت لها أرقاماً خاصة متسلسلة.

٤- اختصرت الأسانيد، واكتفيت بذكر الراوي الذي فيه كلام ومن بعده، فأقول: روى فلأن بسنده من طريق فلأن، وأسوق بقية الإسناد.

٥- إذا كان الحديث صحيحاً أو حسناً، بينت ذلك في موضعه، وإذا كان في الحديث راوٍ ضعيف بينته بقولي: وفيه: فلأن، وفلأن، ثم أذكر كلام العلماء فيه، ثم أتبعه بالمتابعات والشواهد - إن وجدت -، مع بيان صحيحها من سقيمها حسب القواعد المتبعة عند أهل هذا الشأن.

خطة البحث

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى تمهيد ومبحثين وخاتمة.

التمهيد: وفيه: أهمية البحث، وأسباب اختياره، ومنهجه، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

المبحث الأول: يوضح ترجمة الإمام زيد بن علي، وتعريف موجز بمسنده وقيمته العلمية.

المبحث الثاني: أحاديث زيد بن علي في كتب السنة.

الخاتمة: وتتضمن: أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: ترجمة الإمام زيد بن علي، وتعريف موجز بمسنده وقيمته العلمية.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: ترجمة زيد بن علي

قبل البدء في دراسة مرويات الإمام زيد في كتب السنة، لابد لنا من التعريف به وترجمته ترجمة مختصرة؛ نظراً لضيق مساحة البحث المسموح به للنشر، ولأن من سبقوني قد ترجموا له ترجمة واسعة، فلا داعي للتكرار، فمن الذين ترجموا له: حسين بن أحمد السياغي في مقدمة كتابه: (الروض النضير شرح مجموع الفقه الكبير)، وهو أشملها. وجمال الشامي في كتابه: (الإمام زيد بن علي حياته وفقهه وتأثيره)، ومقدمة مسند الإمام زيد والإمام محمد أبو زهرة في كتابه: (الإمام زيد بن علي، حياته، وعصره، آراؤه، وفقهه)، وغيرهم، إضافة لكتب التراجم والتاريخ.

١- إسمه ونسبه وكنيته:

هو: زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب بن عبد المطلب، (أبو الحسين القرشي الهاشمي العلوي الحسيني المدني)، وإليه تنسب الزيدية نسباً ومذهباً. (ابن العديم: ٩/ ٤٠٢٧)، وهو أخو محمد، وعبد الله، وعمر، وعلى، والحسين، أولاد علي، رضى الله عنهم جميعاً، أمه أم ولد. (بدر الدين العيني ١٤٢٧هـ: ١/ ٣٥٨ (٧٥٧)، ابن عساكر: ١٩٩٥م: ١٩/ ٤٥٠ (٢٣٤٤)).

٢- صفته ومولده:

ولد سنة ثمانين للهجرة، حسب ترجيح الإمام أبي زهرة، ولم يذكر العلماء تاريخ مولده، ولكن جل الروايات على أنه قُتل شهيداً في الميدان للدفاع عن الحق سنة اثنتين وعشرين ومائة هجرية، وأجمع المؤرخون على أن سنه يوم مقتله كانت لا تتجاوز الثانية والأربعين، وقد تحلى الإمام زيد بن علي بصفات جمة منبعها بيت النبوة،

منها: الإخلاص، والشجاعة، والصبر، والذكاء، وقوة التأمل، والفصاحة، وقوة الفراسة، والهيبة. (أبو زهرة ١٤٢٥هـ: ٢٥، ٣٧، ٧٦، بتصرف).

٣- نشأته وطلبه للعلم:

نشأ الإمام زيد في المدينة المنورة، وتربى على يد والده (زين العابدين علي بن الحسين)، ثم تولاه من بعده أخوه الأكبر (محمد الباقر)، ثم أخذ العلم عن علماء المدينة. (أبو زهرة ١٤٢٥هـ: ٨٩بتصرف يسير). قال الشيخ العالم الزاهد القاسم بن عبد العزيز بن إسحاق بن جعفر البغدادي: كان زيد بن علي على شامة أهل زمانه وجوهرة أقرانه، وإمام أهل بيت النبوة في وقته، يعرف في وقته بحليف القرآن، له في الزهد والكرم ومحاسن الأخلاق ما ليس لغيره من أهل زمانه، فتح الله عليه بالعلم بعد أن أخذ منه. (السياغي: ٦٢/١، مقدمة الروض النضير).

٤- منزلته العلمية:

تبوأ الإمام زيد مكانة عالية بين أقرانه، وأجمع الذين عاصروه على أنه كان ذا علم غزير، محيطاً بشتى العلوم الإسلامية. فهذا أخوه (محمد الباقر) يقول لمن سأله عنه: "سألتني عن رجل مُلئ إيماناً وعلماً من أطراف شعره إلى قدميه، وهو سيد أهل بيته". (الإمام زيد:٨، مقدمة المسند)، وقال جعفر الصادق: " كان والله أقرأنا لكتاب الله، وأفقهنا في دين الله، وأوصلنا للرحم، والله ما ترك فينا لدنيا ولا آخرة مثله". (ابن العديم: ٩/ ٤٠٢٩)، وقال أيضاً: "يرحم الله عمي، كان والله سيداً، والله ما ترك فينا لدنيا ولا آخرة مثله"، وسأل زيد بن علي بعض أصحابه عن قوله تعالى: {وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ أُولَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ} [الواقعة آية :١٠، ١١] قال:" أبو بكر وعمر"، ثم قال: " لا أنالني الله شفاعة جدي إن لم أوالهما". وقال:" أما أنا فلو كنت مكان أبي بكر لحكمت مثل ما حكم به أبو بكر في فدك". (صلاح الدين: ٢/ ٣٦) وقال أبو إسحاق السبيعي: " رأيت زيد بن علي فلم أر في أهله مثله ولا أعلم منه، ولا أفضل، وكان أفصحهم لساناً، وأكثرهم زهداً وبياناً ". وقال عنه الشعبي: "ما ولدت النساء أفضل من زيد بن علي ولا أفقه ولا أشجع ولا أزهد". (السياغي:١/ ٥٠)، وقال أبو حنيفة: "ما رأيت في زمانه أفقه منه ولا أسرع جوابا ولا أبين قولاً " (الزركلي ٢٠٠٢: ٣/ ٥٩)، وقال أيضاً: "شاهدت زيد بن علي كما شاهدت أهله فما رأيت في زمانه أفقه ولا أعلم منه ". (السياغي:١/ ٥٠). وقال الأعمش: (ما كان في أهل زمان زيد بن علي مثل زيد بن علي، ولا رأيت فيهم أفضل منه، ولا أفصح ولا أعلم ولا أشجع، ولو وفي له من بايعه لأقامهم على المنهج الواضح. (السياغي: ٥٠/١). وقال الذهبي: " وكان أحد العلماء الصلحاء". (الذهبي ٢٠٠٣: ٣/ ٤١٥). وأقوال علماء السنة السابقة فيه، تدل على أنه من أهل السنة والجماعة.

٥- شيوخه الذين روى عنهم:

روى الإمام زيد - رحمه الله - عن شيوخ عدة، منهم: (والده زين العابدين علي بن الحسين)، وأخيه (محمد بن علي الباقر)، وأبان بن عثمان بن عفان، وعروة بن الزبير، وغيرهم. (ابن العديم: ٩/ ٤٠٢٩).

٦- تلاميذه الذين رووا عنه وأبرزهم:

ابن أخيه (جعفر بن محمد الصادق)، ومحمد بن مسلم بن شهاب الزهري، وعبد الرحمن بن الحارث بن عياش، وسعيد بن منصور المشرقي الكوفي، وهاشم بن البرند، وبسام الصيرفي، وعبد الرحمن بن أبي الزناد، وعبد الحميد بن الحارث، وعبد الله بن مروان، وأبو خالد (عمرو بن خالد الواسطي)، ومحمد بن سالم، وأبو بسطام (شعبة بن الحجاج)، وغيرهم. (ابن العديم: ٩/ ٤٠٢٩).

٧- وفاته:

اختلف في تاريخ وفاته: قال خليفة بن خياط: وفيها قتل زيد بن علي بن حسين بن علي بن أبي طالب بالكوفة، أي: في سنة اثنتين وعشرين ومائة. (ابن خياط ١٣٩٧هـ: ٩٧). وقال محمد بن سعد:" وقتل زيد بن علي يوم الاثنين لليلتين خلتا من صفر سنة عشرين ومائة، ويقال سنة اثنتين وعشرين ومائة، وكان له يوم قتل اثنتان وأربعون سنة. (ابن سعد ١٤١٠هـ: ٥/ ٢٥١). وقال مصعب بن عبد الله الزبيرى: "قتل زيد بن علي بالكوفة، قتله يوسف بن عمر في زمن هشام بن عبد الملك، وذلك في يوم الاثنين لثلاث خلت من صفر، سنة عشرين ومائة، ويوم قتل كان ابن اثنتين وأربعين سنة. (ابن أبي خيثمة ١٤٢٧هـ: ٢/ ٩١٥ (٣٨٨٨)). رحمه الله رحمة واسعة ورضي الله عنه، هذه هي ترجمة الإمام زيد باختصار.

المطلب الثاني: تعريف موجز بمسند زيد بن علي وقيمته العلمية

١- تعريف موجز بمسند زيد بن علي:

- اسم الكتاب كاملاً: مسند الإمام زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب، وهو ما رواه عن أبيه عن جده، ويسمى: (المجموع الفقهي)؛ لذكره بعض المسائل الفقهية.
- جمعه: عبد العزيز بن إسحاق البغدادي.
- الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، (د.ت، د. ط).
- عدد الصفحات:٣٩٩صفحة من القطع المتوسط.
- الأحاديث مرتبة فيه على الأبواب الفقهية، وغير مرقمة.
- بدأ المؤلف الكتاب بكتاب الطهارة، باب: (في ذكر الوضوء)، وختمه بباب: (فضل العلماء).
- أخبار المجموع النبوية المرفوعة: مائتا حديث وثمانية وعشرون، والعلوية (أي: الموقوفة على الإمام علي رضي الله عنه): ثلاثمائة وعشرون خبراً، وعن الحسين خبران. وبوبه: السيد العلامة الحسين بن يحيى بن إبراهيم الديلمي، في سنة (١٢٠١هـ)، وهي زيادة مقبولة، وكان من قبل بلا أبواب، بل مجزأ إلى ستة أجزاء على أصل الجامع له، وعند طبعه تركت تجزئته. (الإمام زيد: ١٩ - ٢٠).

- مسند الإمام زيد بن علي من أوله إلى آخره من رواية عمرو بن خالد الواسطي، وقد سُئل (أبو): خالد كيف سمعت هذا الكتاب عن زيد بن علي؟ قال: سمعته منه في كتاب معه قد وطأه وجمعه، فما بقي من أصحاب زيد بن علي ممن سمعه معي إلاّ قُتل غيري، قال أبو خالد: صحبت زيداً بالمدينة قبل قدومه الكوفة خمس سنين ،أقيم عنده في كل سنة أشهر كلما حججت، ثم ما فارقته حتى قدم الكوفة وحتى قتل، فما أحدث عنه الحديث إلاّ وقد سمعته مرة، أو مرتين، أو ثلاث، أو أربع، أو خمس، أو أكثر من ذلك، وما رأيت هاشمياً مثل زيد بن علي؛ فلذلك اخترت صحبته على جميع الناس. (السياغي:١/٢٨).

- المؤلف الإمام زيد - رضي الله عنه - لم يضع مقدمة لمسنده، وإنما هذه المقدمة التي نقرأها اليوم هي من وضع عبد الواسع بن يحي الواسعي، وقد اشتملت على ثلاثة فصول: الفصل الأول: احتوى على ترجمة الإمام زيد وعمرو بن خالد الواسطي الراوي عنه. الفصل الثاني: في ذكر هذا المسند لسؤال سئل عنه. الفصل الثالث: في ذكر بعض من كتب لأهل البيت؛ لسؤال سئل عنه. (الإمام زيد: ٥).

- جمع هذا المسند: عبد العزيز بن إسحاق البقال، وقد كان هذا العمل في حدود الستين وثلاثمائة. (الإمام زيد: ١٣)، وفيه مقال، وهذه ترجمته: عبد العزيز بن إسحاق بن جعفر بن روزبهان بن الهيثم أبو القاسم، يعرف بابن البقال، قال محمد بن أبي الفوارس: كان ابن البقال هذا أحد المتكلمين من الشيعة، وله كتب مصنفة على مذاهب الزيدية، توفي أبو القاسم (عبد العزيز بن إسحاق بن جعفر الزيدي) يوم الأربعاء في جمادى الأولى سنة ثلاث وستين وثلاث مائة، وكان له مذهب خبيث. (البغدادي: ١٤٢٢هـ: ١٢/ ٢٢٨ (٥٥٨٠).

٢- قيمة الكتاب العلميّة:

١- يمتاز الكتاب بعلوّ الإسناد؛ فالإمام زيد بن علي يروي الأحاديث فيه: عن أبيه، عن جده، عن علي بن أبي طالب، عن رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - إذا كان الحديث مرفوعاً، أوعن علي بن أبي طالب أو الحسين بن علي، إذا كان موقوفاً عليهما.

٢- احتوى الكتاب على جملة وافرة من أحاديث الأحكام المرفوعة إلى النبي - صلى الله عليه وآله وسلم -، والموقوفة على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، وغيرها من المسائل المفيدة النافعة.

٣- معظم ما جاء في الكتاب من متون الأحاديث، موجودة في كتب السنة بأسانيد أخرى مختلفة. (السياغي:١/ ٢٨).

٤- يُعد هذا الكتاب عمدة في الفقه عند علماء الزيدية من الشيعة، ولو صحت نسبته إلى الإمام زيد - عليه السلام - لكان أقدم كتاب موجود من كتب الأئمة المتقدمين؛ إلاَّ أن الراوي له عن زيد عمرو بن خالد الواسطي رجل لا يوثق بشيء من روايته عند أئمة الحديث. وهذه ترجمته: عمرو بن خالد القرشي مولى بنى هاشم، الواسطي، أبو خالد، روى عن أبي جعفر محمد بن على بن الحسين، وزيد بن علي، وحبيب بن أبي ثابت، روى عنه اسرائيل، وسعيد بن زيد، والحسن بن ذكوان، وعبد الرحيم بن سليمان الرازي.

قال ابن أبي حاتم: حدثنا عبد الله بن أحمد بن محمد بن حنبل فيما كتب إلي، قال قال أبي: عمرو بن خالد متروك الحديث ليس يسوى شيئا، حدثنا عبد الله قال قرئ على العباس بن محمد الدوري، عن يحيى بن معين قال: عمرو بن خالد كذاب غير ثقة ولا مأمون.

حدثنا حرب بن اسمعيل، فيما كتب إلي قال: سمعت اسحاق بن راهويه يقول: كان عمرو بن خالد الواسطي يضع الحديث، وقال ابن أبي حاتم: سألت أبي عن عمرو بن خالد فقال: متروك الحديث ذاهب الحديث لا يشتغل به.

وقال: سألت أبا زرعة عن عمرو بن خالد الواسطي فقال: كان واسطياً، وكان يضع الحديث، ولم يقرأ علينا حديثه، وقال: اضربوا عليه. (ابن أبي حاتم ١٢٧١هـ: ٦/ ٢٣٠(١٢٧٧).

٥- يضعف أهل الحديث رواية أبي خالد عمرو بن خالد الواسطي (راوي مجموع زيد بن علي) في مقابل ذلك يصححها أهل البيت. (السياغي:١/ ٢٨). لعلّ المراد بأهل البيت هنا الزيدية، وإلاّ أهل البيت منهم شافعية ومنهم حنفية ومنهم حنابلة ومنهم مالكية.

٦- تعد الزيدية (مسند الإمام زيد بن علي) أصح الأسانيد عندها، قال صاحب الروض النضير: ومن هنا تعرف أن اسناد الإمام زيد بن علي أصح الأسانيد (السياغي١: /٥٥).

٧- معظم ما في الكتاب من الأحكام الشرعية موافق لمذهب أبي حنيفة، قال الشيخ محمد بخيت المطيعي الحنفي: فإني اطلعت على هذا المجموع الفقهي الذي جمعه: الإمام عبد العزيز بن إسحاق بالسند الصحيح إلى الإمام الشهيد زيد بن علي ... وقرأته على رواية حضرة الأستاذ الشيخ عبد الواسع الواسعي، فوجدته قد جمع من المسائل الفقهية والأحكام الشرعية ما هو مدلل عليه بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وهو موافق في معظم أحكامه لمذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان (السياغي:١/ ٣٦).

٣- جهود العلماء على مسند الإمام زيد:

قال صاحب الروض النضير: وقد اعتنى بشرحه جماعة من أهل البيت وأشياعهم - رضوان الله عليهم -، وأعظم هذه الشروح: كتاب (المنهج الجلي) للإمام المهدي لدين الله محمد بن مطهر؛ فإنه شرحه ووسع النطاق فيه. (السياغي:١/ ٧)، وقال أيضاً: ومن ذلك ما وقفت عليه من شرح القاضي العلامة أبي أحمد بن ناصر بن محمد بن عبد الحق المخلافي الحيمي، وهو جزء بلغ فيه إلى سجود السهو، وهو شرح نفيس، وغالب ظني أنه لم يكمله، ولو تم لكان شرحاً حافلاً.

وكان السيد العلامة المحدث الحافظ أحمد بن يوسف بن الحسين قد شرع في شرح بسيط، جمع فيه: بين تخريج الأحاديث، وسرد متونها واستنباط أحكامها، وتهذيب فنونها والتكلم على حال رجالها جرحاً وتعديلاً... ولكنه لم يساعده المقدور إلاّ على شرح نحو ورقة من أول الكتاب، وبعد أن حرر شطراً من هذا الشرح، صرف همته نحو تخريج أحاديث المجموع، وسماه: (الفتح العلي في تخريج أحاديث مجموع زيد بن علي). (السياغي:١/٧، ٨). ولم أقف على شيء منها، ولا أدري هل طبعت أم لا؟

وآخر من اعتنى بمسند الإمام زيد: القاضي العلامة الحسين بن أحمد بن الحسين السياغي الصنعاني. (ت ١٢٢١هـ) في كتابه: (الروض النضير شرح مجموع الفقه الكبير)، ويقع في خمسة مجلدات من القطع الكبير، طبعة: دار الجيل - بيروت.

المبحث الثاني: أحاديث زيد بن علي في كتب السنة

الحديث الأول:

روى الإمام الشافعي - رحمه الله - بسنده من طريق عبد العزيز بن محمد، عن عبد الرحمن بن الحارث المخزومي، عن زيد بن علي بن حسين، عن أبيه، عن عبيد الله بن أبي رافع، عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: «وكُلُّ مِنىً مَنْحَرٌ»، ثم جاءته امرأة من خثعم، قالت: " إن أبي شيخ قد أفند، وأدركته فريضة الله على عباده في الحج، ولا يستطيع أداء ها، فهل يجزي أن أُؤدي بها عنه؟ " قال: «نَعَمْ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الشافعي في مسنده. (١٣٧٠هـ: ١/ ٢٤٥ (٦٦٦)، والفاكهي في أخبار مكة. (١٤١٤هـ، ٤/ ٢٩٧ (٢٧٠٨)، والطحاوي في شرح معاني الآثار (١٤١٤هـ: ٢/ ٢٣٧ (٤٠٧٥)، والبيهقي في معرفة السنن والآثار. (١٤١٢هـ: ٧/ ١٤ (٩١٤٦). جميعهم من طريق عبد العزيز بن محمد به.

هذا الحديث له سبع طرق مطولة ومختصرة :فالأولى التي مضت، والثانية من المطولات وهي: طريق سفيان الثوري، عن عبد الرحمن بن الحارث بن عياش بن أبي ربيعة، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن عبيد الله بن أبي رافع، عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - قال: وقف رسول الله - صلى الله عليه و سلم - بعرفة، فقال: « هَذَا الْمَوْقِفُ، وَعَرَفَةُ كُلُّهَا مَوْقِفٌ »، وأفاض حين غابت الشمس، ثم أردف أسامة ،فجعل يعنق على بعيره، والناس يضربون يميناً وشمالاً، يلتفت إليهم ويقول: « السَّكِينَةَ أَيُّهَا النَّاسُ »، ثم أتى جمعاً فصلى بهم الصلاتين: المغرب والعشاء، ثم بات حتى أصبح، ثم أتى قزح، فوقف على قزح، فقال: « هَذَا الْمَوْقِفُ، وَجَمْعٌ كُلُّهَا مَوْقِفٌ »، ثم سار حتى أتى محسر، فوقف عليه فقرع ناقته، فخبت حتى جاز الوادي، ثم حبسها، ثم أردف الفضل، وسار حتى أتى الجمرة فرماها، ثم أتى المنحر، فقال: « هَذَا الْمَنْحَرُ، وَمِنًى كُلُّهَا مَنْحَرٌ »، قال: واستفتته جارية شابة من خثعم، فقالت: إن أبي شيخ كبير قد أفند، وقد أدركته فريضة الحج، فهل يجزئ عنه أن أُؤدي عنه؟: قال: « نَعَمْ، فَأَدِّي عَنْ أَبِيكِ »، قال: وقد لوى عنق الفضل، فقال له العباس: يا رسول الله لم لويت عنق ابن عمك؟ قال: « رَأَيْتُ شَابًّا وَشَابَّةً فَلَمْ آمَنِ الشَّيْطَانَ عَلَيْهِمَا »، قال: ثم جاءه رجل، فقال: يا رسول الله حلقت قبل أن أنحر، قال: « انْحَرْ وَلا حَرَجَ»، ثم أتاه آخر ،فقال: يا رسول الله، إني أفضت قبل أن أحلق، قال: « احْلِقْ أَوْ قَصِّرْ وَلا حَرَجَ »، ثم أتى البيت فطاف به، ثم أتى زمزم فقال: « يَا بَنِي عَبْدِ الْمُطَّلِبِ، سِقَايَتَكُمْ، وَلَوْلا أَنْ يَغْلِبَكُمِ النَّاسُ عَلَيْهَا لَنَزَعْتُ بِهَا ».

أخرجها: أحمد في مسنده. (١٤٢٢هـ: ٢/ ٥ (٥٦٢)، ٢/ ١٥٩ (٧٦٨)، ٢/ ٤٥٤ (١٣٤٨)، وابن أبي شيبة في مصنفه. (٣/ ٣٦٣ (١٤٩٦٥)، ٣/ ٤١٨ (١٥٥٣٩)، ٧/ ٢٨٧ (٣٦١٤٤) وابن ماجة في سننه. (٢٠٠٩م: ٤/ ٢١٤ (٣٠١٠)،

وأبو داود في سننه. (١٤٣٠هـ: ٣/ ٣٠٩ (١٩٣٥)، والترمذي في سننه. (١٩٩٨م، ٢/ ٢٢٤ (٨٨٥)، وأبو يعلى الموصلي في مسنده. (١٤٠٤: ١/ ٢٦٤ (٣١٢)، وابن الجارود في المنتقى. ((١٤٠٨هـ: ١٢٧ (٤٧١))، وابن خزيمة في صحيحه. (١٤٢٤هـ: ٢/ ١٣٣٧ (٢٨٣٧))، والطحاوي في شرح مشكل الآثار. (١٤١٥هـ: ٣/ ٢٣١ (١١٩٦)، ٦/ ٣٦٤ (٢٥٣٥))، والبيهقي في سننه الكبرى. (١٤٢٤هـ: ٥/ ١٩٩ (٩٥٠٤)، ٧/ ١٤٣ (١٣٥١٢)) جميهم من طريق سفيان به.

والثالثة: طريق المغيرة بن عبد الرحمن بن الحارث المخزومي، عن أبيه به. أخرجها: أحمد في مسنده. (١/ ٥٤٤ (٥٢٥)، ٢/ ٨ (٥٦٤)، والفاكهي في أخبار مكة. (١/ ٣٨٨ (٨٢٤)، ٢/ ٥٠ (١١٣٠)، ٥/ ١١ (٢٧٩١)، والبزار في مسنده. (٢٠٠٩م، ٢/ ١٦٤ (٥٣٢))، وقال: "هذا الحديث لا نعلمه يروى بهذا اللفظ إلاَّ عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - بهذا الإسناد؟ وعبد الرحمن بن الحارث، روى عنه الثوري: وسليمان بن بلال، وعبد الرحمن بن أبي الزناد، وابنه المغيرة بن عبد الرحمن وغيرهم، وأما هذا الحديث، فلا نعلم من رواه إلاَّ الثوري، والمغيرة بن عبد الرحمن". قلت: وممن رواه غيرهما: عبد العزيز بن محمد، ومسلم بن خالد الزنجي، وإبراهيم بن إسماعيل، وحاتم بن إسماعيل جميعهم عن عبد الرحمن بن الحارث به، ورواه سعيد بن راشد، عن عباد بن كثير عن زيد به.

الرابعة: طريق مسلم بن خالد الزنجي، عن عبد الرحمن بن الحارث به، أخرجها: أحمد في مسنده. (٢/ ٥٠ (٦١٣) والأزرقي في أخبار مكة. (٢/ ٥٥)).

الخامسة: طريق حاتم بن إسماعيل، عن عبد الرحمن بن الحارث بن عياش المخزومي، عن زيد بن علي بن الحسين، عن أبيه، عن عبيد الله بن أبي رافع به. أخرجها: البيهقي في سننه الكبرى. (٤/ ٥٣٨ (٨٦٣١)).

السادسة: طريق إبراهيم بن إسماعيل، عن عبد الرحمن بن الحارث، عن زيد بن علي، عن عبيد الله بن أبي رافع، عن أبيه، أخرجها: البزار في مسنده. (٢/ ١٢٢ (٤٧٩)، وقال:" وخالفهما إبراهيم بن إسماعيل في هذا الإسناد، فقال: عن عبد الرحمن بن الحارث، عن زيد بن علي، عن عبيد الله بن أبي رافع، عن أبيه عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - والصواب حديث الثوري، والمغيرة ".

وقال الدار قطني:" هو حديث يرويه الثوري والدراوردي ومحمد بن فليح والمغيرة بن عبد الرحمن، عن عبد الرحمن بن الحارث بن عياش بن أبي ربيعة، عن زيد بن علي بن الحسين، عن أبيه، عن عبيد الله بن أبي رافع، عن علي، وخالفهم إبراهيم بن إسماعيل بن مجمع، فرواه عن عبد الرحمن بن الحارث، فقال: عن عبيد الله بن أبي رافع عن أبيه أبي رافع، عن علي، وزاد فيه أبا رافع ووهم والقول: قول الثوري، ومن تابعه، والله أعلم. ورواه: يحيى بن عبد الله بن سالم، عن عبد الرحمن بن الحارث، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن علي، ولم يذكر ابن أبي رافع.

والصواب: ما ذكرناه من قول الثوري، ومن تابعه " (الدارقطني ١٩٨٥م: ٤/ ١٧).

السابعة: طريق سعيد بن راشد، عن عباد بن كثير، عن زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب، عن أبيه، عن عبيد الله بن أبي رافع به، أخرجها: (أبوطاهر المخلِّص ٢٠٠٨م: ٣/ ٦٥ (٢٠٠٣)).

وفيها: عباد بن كثير الثقفي نزيل مكة، بصري، قال البخاري: تركوه. (الذهبي ١٣٨٧هـ: ٢٠٧ (٢٠٨٢)).

لذلك فهي طريق ضعيفة، وأيضاً الطريق التي قبلها، بسبب المخالفة في زيادة أبي رافع في السند. وبقية الطرق جميعها مدارها على عبد الرحمن بن الحارث، وهو: عبد الرحمن بن الحارث بن عبد الله بن عياش بن أبي ربيعة، واسم أبى ربيعة: عمرو بن المغيرة بن عبد الله بن عمر بن مخزوم (أبو الحارث القرشي المخزومي المدني)، مات في سنة ثلاث وأربعين ومائة، وولد سنة الجحاف سنة ثمانين، يحدث عن حكيم بن حكيم، وعن عمرو بن شعيب، وزيد بن علي. (البخاري: ٥/ ٢٧١(٨٧٨)، قال أحمد: متروك الحديث. وقال ابن نمير: لا أقدم على ترك حديثه. وقال أبو حاتم: شيخ، وقال آخر: صدوق، وقال النسائي: ليس بالقوي. (الذهبي ١٣٨٢هـ: ٢/ ٥٥٤(٤٨٤٠) فالظاهر: أنه حسن الحديث والله أعلم.

غريب الحديث:

قوله: «أَفْنَدَ» أفند الرجل إذا كثر كلامه من الخرف، وأفنده الْكبر، وقيل: إذا لم يعقل من الْكبر قيل: أفند فَهُوَ مُفند. (ابن قتيبة ١٣٩٧هـ:١/ ٣١١).

قوله «يُعْنِقُ»، العنقُ: الجريُ السريع. (العسكري ١٩٩٦م: ٣٣٩).

قوله: «جمعاً» جمع: اسم للمزدلفة؛ لأن آدم - عليه السلام - اجتمع فيه مع حواء، وازدلف إليها أي: دنا منها. (المُطَرِّزِيّ:٩٠).

قوله: «قزح»: جبل بمزدلفة (الحموي: ٢/ ٥٠٢).

قوله: «مُحَسِّرٍ»: بضم الميم، وفتح الحاء، وتشديد السين وكسرها: هو وادي المزدلفة. (الحموي ١٩٩٥ م: ١/ ٤٤٩).

قوله: «فَخَبَّتْ»، الخَبَبُ: السرعة. (ابن سيده ١٤٢١هـ: ٤/ ٥٢٥).

الحديث الثاني:

روى الإمام عبد الرزاق الصنعاني بسنده من طريق عمرو بن خالد، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن جده، عن علي قال: «انْكَسَرَ أَحَدُ زَنْدَيَّ، فَسَأَلْتُ رَسُولَ اللَّهِ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -، فَأَمَرَنِي أَنْ أَمْسَحَ عَلَى الْجَبَائِرِ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: عبد الرزاق الصنعاني. (١٤٠٣هـ: ١/ ١٦١ (٦٢٣)، ومن طريقه ابن ماجه في سننه. (باب المسح على الجبائر: ١/ ٤١٨ (٦٥٧)، والدار قطني في سننه. (١٤٢٤ هـ: ١/ ٤٢٢ (٨٧٨). وقال: "عمرو بن خالد الواسطي متروك". وأخرجه: أبو نعيم الأصفهاني في صفة الجنة. (٢/ ٢٣٩ (٤٠٧)، والبيهقي في سننه الكبرى. (١/ ٣٤٩ (١٠٨٢)، وفي معرفة السنن والآثار.(٢/٤٠ (١٦٥١). جميعهم من طريق عبد الرزاق به، وفيه: عمرو بن خالد الواسطي، قال البيهقي: "عمرو بن خالد الواسطي معروف بوضع الحديث، كذبه: أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين، وغيرهما من أئمة الحديث، ونسبه وكيع بن الجراح إلى وضع الحديث، قال: وكان في جوارنا، فلما فطن له تحول إلى واسط، وتابعه على ذلك عمر بن موسى بن وجيه، فرواه عن زيد بن علي مثله، وعمر بن موسى متروك، وروي بإسناد آخر مجهول عن زيد بن علي، وليس بشيء، ورواه أبو الوليد (خالد بن يزيد المكي) بإسناد

آخر عن زيد بن علي مرسلاً، وأبو الوليد ضعيف، ولا يثبت عن النبي - صلى الله عليه وسلم - في هذا الباب شيء". (البيهقي: ١/ ٣٤٩ (١٠٨٢)؛ فالحديث موضوع، والله أعلم.

غريب الحديث:

قوله: «زَنْدَيَّ» الزَّندان: طرفا عظم الساعدين حيث ينحسر عنهما اللحم مما يلي الكف. (الحميري ١٤٢٠هـ: ٥، ٢٨٤٧).

الحديث الثالث:

روى أبو جهم الباهلي بسنده من طريق: سوار، عن زيد بن علي عن آبائه قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «الْقَلْسُ حَدَثٌ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أبو جهم الباهلي في جزئه. (١٤٢٠هـ، ص: ٥٤ (٩٥)، والدار قطني في سننه. (ج١ص ٢٨٤ (٥٧٤)، كلاهما من طريق سوار به، وقال: "سوّار متروك، ولم يروه عن زيد غيره، " وتابعه البيهقي في معرفة السنن والأثار. (ج١ص ٤٢٨ (١٢٠٩)). وقال ابن الجوزي: سوار بن مصعب (أبو عبد الله) الهمداني الكوفي المؤذن، يروي عن عطبة، وحماد بن أبي سليمان، ومطرف بن طريف، وزيد بن علي، قال أحمد، ويحيى، والنسائي، والدارقطني: متروك الحديث، وقال يحيى مرة: ليس بثقة ولا يكتب حديثه، وقال مرة: ليس بشيء، وقال البخاري: منكر الحديث، وقال أبو داود: ليس بثقة (ابن الجوزي ١٤٠٦هـ، ٢، ٣١ (١٥٨٤))؛ فالحديث ضعيف.

غريب الحديث:

قوله: (الْقَلْسُ)، القلس: بفتح القاف وسكون اللَّام: ما يخرج من الْحلق من المَاء ورقيق ألقى. (عياض: ٢/ ١٨٥).

الحديث الرابع:

روى الإمام أحمد بسنده من طريق عبد الرحمن بن الحارث، عن زيد بن علي بن الحسين، عن أبيه، عن جده قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «مَنْ قُتِلَ دُونَ حَقِّهِ فَهُوَ شَهِيدٌ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أحمد في مسنده. (٢/٢٨ (٥٩٠))، ومن طريقه أبو يعلى الموصلي في مسنده. (١٤٠٧هـ: ١٢/ ١٤٦ (٦٧٧٥). درجة الحديث حسن؛ لأن فيه: عبد الرحمن بن الحارث بن عبد الله المخزومي، قال النسائي: ليس بالقوي، فمثله يكون حسن الحديث. وقد تقدمت ترجمته في الحديث الأول.

الحديث الخامس والسادس:

روى الإمام أحمد بسنده من طريق عكرمة قال: كنت جالساً عند زيد بن علي بالمدينة، فمر شيخ يقال له: شُرَحْبِيل (أبو سعد)، فقال: يا أبا سعد، من أين جئتُ؟ فقال: من عند أمير المؤمنين، حدثتُه بحديث، فقال: لأن

يكون هذا الحديثُ حقاً أحبُّ إليَّ من أن يكون لي حمر النعم، قال: حدث به القوم، قال سمعت ابن عباس يقول: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم- : «مَا مِنْ مُسْلِمٍ تُدْرِكُ لَهُ ابْنَتَانِ، فَيُحْسِنُ إِلَيْهِمَا مَا صَحِبَتَاهُ - أَوْ صَحِبَهُمَا - إِلَّا أَدْخَلَتَاهُ الْجَنَّةَ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أحمد في مسنده. (٥/ ٣٩٦ (٣٤٢٤)، وأخرجه: الحاكم في مستدركه (١٤١١هـ: ٤/ ١٩٦(٧٣٥١))، والبيهقي في شعب الإيمان. (١٤٢٣هـ: ١٣/ ٣٨٤(١٠٥١٢)، والضياء المقدسي في الأحاديث المختارة. (١٤٢٠هـ: ١٠ / ٤٢٥ (٤٥١)، جميعهم من طريق شرحبيل (أبي سعد)، لذلك فالحديث من هذه الطريق ضعيف؛ لأن فيه شرحبيل (أبا سعد) وهو: شرحبيل بن سعد (أبو سعد الأنصاري الخطمي مولاهم)، يروي عن زيد بن ثابت، قال ابن أبي ذئب: كان متهماً، وقال مالك بن أنس: ليس بثقة، وقال يحيى: ليس بشيء، وقال النسائي: ضعيف. (ابن الجوزي ١٤٠٦هـ: ٢، ٣٩ (١٦١٨)). وللحديث شاهد من طريق زيد بن علي، عن عروة، عن عائشة، قالت: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «مَا مِنْ أُمَّتِي أَحَدٌ يَكُونُ لَهُ ثَلَاثُ بَنَاتٍ أَوْ ثَلَاثُ أَخَوَاتٍ، فَيُحْسِنُ صُحْبَتَهُنَّ إِلَّا كُنَّ لَهُ سِتْرًا مِنَ النَّارِ». أخرجه: الطبراني في معجمه الأوسط. (٥/ ٣٢٢ (٥٤٣٣))، وقال: "لم يروِ هذا الحديث عن زيد بن علي إلاَّ عبد الله بن عيسى، ولا رواه عن عبد الله بن عيسى إلاَّ زياد بن خيثمة، تفرد به: شجاع بن الوليد". قلت: وهو مختلف فيه، وهذه ترجمته:

شجاع بن الوليد بن قيس، الحافظ الثقة الفقيه، (أبو بدر السكوني) الكوفي الرجل الصالح، قال أحمد: صدوق. وقال ابن سعد: كان أبو بدر كثير الصلاة ورعاً، وقال الثوري: لم يكن عندي بالكوفة أعبد من أبي بدر، وقال أحمد بن زهير وغيره عن يحيى بن معين: ثقة، فأما أبو حاتم، فقال: لين الحديث. قلت: قد احتج به الستة. ومات سنة أربع ومائتين. (الذهبي ١٤١٩هـ: ١/ ٢٣٩(٣١٢)). وله شواهد صحيحة كثيرة، يرتقي بها إلى درجة الحسن لغيره، والله أعلم.

الحديث السابع:

روى الإمام أحمد بسنده من طريق عمر بن موسى، عن زيد بن علي بن حسين، عن أبيه، عن جده، عن علي بن أبي طالب قال: «شكوت إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - حسد الناس إيَّاي، فقال: أَمَا تَرْضَى أَنْ تَكُونَ رَابِعَ أَرْبَعَةٍ: أَوَّلُ مَنْ يَدْخُلُ الْجَنَّةَ أَنَا وَأَنْتَ وَالْحَسَنُ وَالْحُسَيْنُ، وَأَزْوَاجُنَا عَنْ أَيْمَانِنَا، وَعَنْ شَمَائِلِنَا، وَذَرَارِينَا خَلْفَ أَزْوَاجِنَا، وَشِيعَتُنَا مِنْ وَرَائِنَا».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أحمد في فضائل الصحابة. (٢/ ٦٢٤ (١٠٦٨)، وابن الأعرابي في معجمه. (١٤١٨ هـ: ٣٠٠/١ (٥٧٥) من طريق إسماعيل بن عمرو به، وفيه: عمر بن موسى الوجيهي متروك الحديث، قال ابن أبي حاتم: سألت أبى عن عمر بن موسى الوجيهي، فقال: متروك الحديث ذاهب الحديث، كان يضع الحديث. (ابن أبي حاتم ١٢٧١هـ: ٦/ ١٣٣) فالحديث موضوع.

الحديث الثامن:

روى ابن أبي أسامة عن محمد بن عمر، قال: أنبأ عبد الله بن محمد بن عمر بن علي، عن إسحاق بن سالم، عن زيد بن علي قال: كان شعار النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - يوم بدر: «يَا مَنْصُورُ أَمِتْ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث تفرد بإخراجه: ابن أبي أسامة، وفيه: الواقدي، قال البوصيري: "هذا إسناد ضعيف؛ لضعف محمد بن عمر الواقدي ". (البوصيري ١٤٢٠هـ: ٥/ ٢٠٨)، وفيه: إسحاق ابن سالم مولى بني نوفل ابن عدي مجهول الحال. (ابن حجر العسقلأني، ١٤٠٦هـ: ١/ ١٠١ (٣٥٤))، وفيه إعضال؛ لأن زيد بن علي لم يدرك النبي - صلى الله عليه وسلم - ، وبينه وبين النبي أكثر من راوٍ؛ فالحديث ضعيف.

غريب الحديث:

قوله: «يَا منصورُ أَمِتْ» هو أمر بالموت، والمراد به: التفاؤُل بالنصر بعد الأمر بالإماتة، مع حصول الغرض للشعار، فإنهم جعلوا هذه الكلمة علامة بينهم يتعارفون بها؛ لأجل ظلمة الليل. (ابن الأثير ١٣٩٩هـ: ٤/ ٣٧١).

الحديث التاسع:

روى ابن أبي أسامة بسنده من طريق عمرو بن خالد، عن زيد بن علي عن آبائه، رفعه، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - : «أَيُّ النَّاسِ أَكْيَسُ» ؟، قال: قلت: الله ورسوله أعلم، قال: «إِنَّ أَكْيَسَ النَّاسِ أَكْثَرُهُمْ لِلْمَوْتِ ذِكْراً وَأَحْسَنُهُمْ لَهُ اسْتِعْدَاداً».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث تفرد بإخراجه: ابن أبي أسامة. (١٤١٣هـ: ٢/ ٧٠٠ (٦٨٧)، وفيه: عمرو بن خالد الواسطي، وهو كذاب، وقد تقدم الكلام عليه؛ فالحديث موضوع.

غريب الحديث:

قوله: «أَكْيَسُ» الكيس، أي: العاقل. (ابن الأثير: ٤/ ٢١٧).

الحديث العاشر:

روى البزار بسنده من طريق يونس بن أرقم، قال: حدثنا إبراهيم بن عبد الله بن حسن، عن زيد بن علي بن الحسين، عن أبيه، عن جده، عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - قال: صلى بنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - صلاة الصبح، فلما صلى صلاته، ناداه رجل: متى الساعة؟ فزبره رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - وانتهره، وقال: «اسْكُتْ»، حتى إذا أسفر رفع طرفه إلى السماء، فقال: «تَبَارَكَ رَافِعُهَا ومدبرها، ثم رمى ببصره إلى الأرض، فقال: «تَبَارَكَ دَاحِيهَا وَخَالِقُهَا»، ثم قال: «أَيْنَ السَّائِلُ عَنِ السَّاعَةِ؟» فجثا الرجل على ركبتيه، فقال: أنا بأبي وأمي سألتك فقال: «ذَلِكَ عِنْدَ حَيْفِ الْأَئِمَّةِ، وَتَصْدِيقٍ بِالنُّجُومِ، وَتَكْذِيبٍ بِالْقَدَرِ، وَحِينَ تُتَّخَذُ الْإِمَامَةُ مَغْنَماً، وَالصَّدَقَةُ مَغْرَماً وَالْفَاحِشَةُ زِيَادَةً، فَعِنْدَ ذَلِكَ هَلَكَ قَوْمُكَ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: البزار في مسنده. (٢٠٠٩م: ٢/ ١٤٥ (٥٠٧)، ومن طريقه أبو الشيخ في العظمة. (١٤٠٨هـ: ٣/ ١٠٤٢ (٥٦٠)، وفيه: يونس بن أرقم ضعيف، قال البخاري: يونس بن أرقم الكندي البصري، كان يتشيع، معروف الحديث". (البخاري: ٤١٠/٨ (٣٥١٨).، وقال ابن كثير: ذكره أبو حاتم، وليَّنه ابن خراش. (بن كثير ١٤٣٢هـ: ٢/ ٤٧٤ (١٧١٨)، فالحديث ضعيف؛ وذلك لأننا لم نجد ليونس بن أرقم متابع، وأخرجه: الشجري في أماليه (٢٠٠١م: ٢/ ٣٥٧ (٢٧٤٣) من طريق مسلمة بن جعفر، عن سعد، عن الإمام أبي الحسين زيد بن علي عليهما السلام، قال: قال رجل: يا رسول الله، وذكر الحديث، وزاد فيه: «فَجَثَا الرَّجُلُ عَلَى رُكْبَتَيْهِ مِنْ آخِرِ الْقَوْمِ، فَإِذَا هُوَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ، .... هَلَكَتْ أُمَّتِي يَا بْنَ الْخَطَّابِ»، وهذا حديث معضل؛ لأن الإمام زيد لم يرو عن أحد من الصحابة حتى يقول: قال رجل: يا رسول الله، وفيه: مسلمة بن جعفر البجلي الاحمسي الأعور كوفي. (ابن أبي حاتم: ٢٦٧/٨(١٢١٩). قال ابن حجر: يجهل هو وشيخه أي: سعد ،وقال الأزدي: ضعيف انتهى. (ابن حجر ٢٠٠٢ م: ٦/ ٣٣ (١٢٩))؛ فالحديث من جميع طرقه ضعيف.

غريب الحديث:

قوله: «فَزَبَرَهُ»، أي: نهره. (النووي ١٣٩٢: ١٦٢/٤).

قوله: «دَاحِيهَا»، أي: خلق الله الأرض مجتمعة ثم دحاها، أي: بسطها ومدّها ووسّعها، كما يأخذ الخبّاز الفرزدقة فيدحوها. (الزمخشري ١٤١٩هـ :١/ ٢٨١).

الحديث الحادي عشر:

روى الطحاوي بسنده من طريق: سلمة بن الفضل، عن إسحاق بن راشد، عن زيد بن علي، عن أبان بن عثمان، حدثني عثمان - رضي الله عنه - عن النبي - صلى الله عليه وآله وسلم، أنه قال: «لَا يَنْكِحُ الْمُحْرِمُ، وَلَا يُنْكَحُ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الطحاوي في شرح مشكل الآثار. (١٤١٥هـ: ١٤/ ٥٠٨ (٥٧٩٥)، وفيه: سلمة بن الفضل أبو عبد الله الأبرش الرازي الأنصاري، قال البخاري: عنده مناكير، وهنه علي، - أي: ابن المدينيي. (البخاري: ٤/ ٨٤ (٢٠٤٤)، وله طرق صحيحه، منها: طريق نافع، عن نُبيه بن وهب، عن أبان بن عثمان، عن عثمان بن عفان، أن رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - قال: «لَا يَنْكِحُ الْمُحْرِمُ، وَلَا يُنْكَحُ، وَلَا يَخْطُبُ». أخرجه: مسلم في صحيحه. (٢/ ١٠٣١ (١٤٠٩)، فالحديث حسن لغيره.

الحديث الثاني عشر:

روى الطبراني بسنده من طريق الأصبغ بن زيد، قال: حدثني زيد بن علي، حدثتني مرجانة، (مولاة علي)، قالت: حدثتني فاطمة بنت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - عن أبيها قال: «إِنَّ فِي الْجُمُعَةِ لَسَاعَةً، لَا يُوَافِقُهَا عَبْدٌ مُسْلِمٌ يَسْأَلُ اللَّهَ فِيهَا خَيْراً إِلَّا أَعْطَاهُ إِيَّاهُ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الطبراني في الأوسط. (٦/ ٢٨٩ (٦٤٤٠)، والبيهقي في شعب الإيمان. (٤/ ٣٩٩ (٢٧١٦) من طريق المحاربي، قال: حدثنا الأصبغ، عن سعيد بن أبي راشد، عن زيد بن علي به، وفيه زيادة: قلت: يا أبت أية ساعة هي؟ قال: «إِذَا تَدَلَّى نِصْفُ الشَّمْسِ لِلْغُرُوبِ»، فكانت فاطمة إذا كان يوم الجمعة تأمر غلاماً لها يقال له: زيد، يصعد الطلال فتقول: " إذا تدلى نصف الشمس للغروب فأعلمني "، فكان يصعد، فإذا تدلى نصف الشمس للغروب أعلمها، فتقوم فتدخل المسجد حتى تغرب الشمس وتصلي، وفيه: سعيد بن أبي راشد، لا يعرف. (الذهبي ١٣٨٢هـ :٢/ ١٣٥ (٣١٧١)). وفي الإسناد الأول والثاني: مرجانة، قال ابن حجر: وهي مقبولة من الثالثة. (ابن حجر ١٩٨٦م: ٧٥٣) (٨٦٨٠)، والظاهر: أنها لم تدرك فاطمة الزهراء، فهو منقطع، ولكن الحديث له شاهد صحيح بدون الزيادة التي زادها البيهقي وذلك من حديث أبي هريرة قال: قال أبو القاسم صلى الله عليه وآله وسلم: «إِنَّ فِي الْجُمُعَةِ لَسَاعَةً، لَا يُوَافِقُهَا مُسْلِمٌ، قَائِمٌ يُصَلِّي، يَسْأَلُ اللهَ خَيْراً، إِلَّا أَعْطَاهُ إِيَّاهُ». وقال بيده: يقللها يزهدها، أخرجه: مسلم في صحيحه. (٢/٥٨٤ (٨٥٢)، فالزيادة التي زادها البيهقي، ضعيفة والله أعلم.

الحديث الثالث عشر:

روى الطبراني بسنده من طريق إِ سماعيل بن عمرو البجلي، قال: حدثنا نوح بن دراج، عن الأجلح بن عبد الله، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن ابن عباس قال: " لما بلغ أصحاب علي - حين ساروا إلى البصرة - أنَّ أهل البصرة قد اجتمعوا لطلحة والزبير، شق عليهم ووقع في قلوبهم، فقال علي: والذي لا إله غيره ليظهرن على أهل البصرة، وليقتلن طلحة والزبير، وليخرجن إليكم من الكوفة ستة آلاف وخمسون رجلاً، أو خمسة آلاف وخمسمائة وخمسون رجلا، شك الأجلح "، قال ابن عباس :" فوقع ذلك في نفسي، فلما أتى أهل الكوفة، خرجت فقلت: لأنظرنّ، فإن كان كما تقول فهو أمر سمعه، وإلاَّ فهي خديعة الحرب، فلقيت رجالاً من الجيش فسألته، فو الله ما عتم أن قال ما قال علي"، قال ابن عباس: « وهو مما كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم يخبره ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الطبراني في الكبير. (١٠/٣٠٥ (١٠٧٣٨))، والإسماعيلي في معجم الشيوخ. (١٤١٠هـ، ٢/ ٦٢٣(٢٥٤). من طريق الأجلح عن زيد بن علي به، وزاد: فقلت: هذا بما أسر إليه رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أنه علمه ألف كلمة، كل كلمة تفتح ألف كلمة، وفي الإسناد الأول: إسماعيل بن عمرو البجلي، كوفي وضعيف الحديث. (ابن أبي حاتم ١٢٧١هـ: ٢ /١٩٠ (٦٤٣))، وفي الإسناد الأول والثاني: الأجلح بن عبد الله بن حجية الكندي من أهل الكوفة، كان لا يدرك ما يقول، يجعل أبا سفيان أبا الزبير، ويقلب الأسامي هكذا، قال يحيى بن سعيد: ما كان الأجلح يفصل بين علي بن الحسين، وبين الحسين بن علي. (ابن حبان، ١٣٩٦هـ: ٢١/ ١٧٥ (١٠٨))؛ فالحديث ضعيف.

الحديث الرابع عشر:

روى الطبراني بسنده من طريق عبد الله بن عيسى، عن زيد بن علي، عن عتبة بن غزوان، عن نبي الله - صلى الله عليه وسلم - قال: «إِذَا أَضَلَّ أَحَدُكُمْ شَيْئًا أَوْ أَرَادَ أَحَدُكُمْ عَوْنًا وَهُوَ بِأَرْضٍ لَيْسَ بِهَا أَنِيسٌ، فَلْيَقُلْ: يَا عِبَادَ اللَّهِ أَغِيثُونِي، يَا عِبَادَ اللَّهِ أَغِيثُونِي، فَإِنَّ لِلَّهِ عِبَادًا لَا نَرَاهُمْ». وَقَدْ جُرِّبَ ذَلِكَ.

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الطبراني في الكبير. (١٧/ ١١٧ (٢٩٠))، وهو منقطع؛ لأن زيد بن علي لم يدرك عتبة بن غزوان. ذكر ابن سعد: أن عتبة بن غزوان مات في البصرة سنة سبع عشر للهجرة. (ابن سعد١٤١٠هـ: ٣/ ٧٣)، والإمام زيد ولد سنة ثمانين للهجرة كما تقدم ذلك في مولده؛ فالحديث ضعيف.

الحديث الخامس عشر:

روى أبو الشيخ بسنده من طريق عبدالمجيد بن أبي رواد، عن أبيه، قال :حدثني من أصدق، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - عن رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - قال:« إِنَّ فِي الْجَنَّةِ شَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ أَعْلَاهَا الْحُلَلُ، وَمِنْ أَسْفَلِهَا خَيْلٌ بُلْقٌ مِنْ ذَهَبٍ مُسْرَجَةٍ مُلْجَمَةٍ بِالدُّرِّ وَالْيَاقُوتِ، ذُو أَجْنِحَةٍ لَا تَرُوثُ وَلَا تَبُولُ، يَرْكَبُهَا أَوْلِيَاءُ اللَّهِ تَعَالَى، فَتَطِيرُ بِهِمْ فِي الْجَنَّةِ حَيْثُ شَاءُوا، فَيَقُولُ الَّذِينَ أَسْفَلَ مِنْهُمْ مَنْزِلَةً: يَا رَبِّ مَا بَلَّغَ هَؤُلَاءِ مَنَازِلَ هَذِهِ الْكَرَامَةِ؟ فَيَقُولُ: إِنَّهُمْ كَانُوا يُصَلُّونَ وَتَنَامُونَ، وَيَصُومُونَ وَكُنْتُمْ تَأْكُلُونَ، وَكَانُوا يُنْفِقُونَ وَكُنْتُمْ تَبْخَلُونَ، وَيُقَاتِلُونَ وَكُنْتُمْ تَجْبُنُونَ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أبو الشيخ في العظمة. (١٤٠٨هـ: ٣/ ١٠٨٨ (٥٨٨))، وأبو نعيم في صفة الجنة. (٢/ ٢٣٩ (٤٠٧) من طريق سعيد بن طريف، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن علي بن أبي طالب، قال: «إِنَّ فِي الْجَنَّةِ لَشَجَرَةً: الْوَرَقَةُ مِنْهَا مُغَطِّيَةٌ جَزِيرَةَ الْعَرَبِ، عَلَى أَعْلَاهَا كِسْوَةٌ لِأَهْلِ الْجَنَّةِ، وَأَسْفَلَهَا خَيْلٌ بُلْقٌ مُسْرَجَةٌ مُلْجَمَةٌ، لَا تَرُوثُ وَلَا تَبُولُ، مِنْ يَاقُوتٍ أَحْمَرَ لَهَا أَجْنِحَةٌ تَطِيرُ بِأَوْلِيَاءِ اللَّهِ فِي الْجَنَّةِ». وأخرجه الشجري في أماليه. (٢/ ١٥٧ (١٩٥٤) من طريق إسحاق بن محمد بن مروان، قال: حدثنا أبي قال: أخبرنا عامر بن كثير السراج، عن عثمان بن سلم، عن الإمام أبي الحسين زيد بن علي، عن أبيه عليهما السلام.

وفي سند أبي الشيخ علتان: الأولى: جهالة الراوي الذي روى عن الإمام زيد، والثانية: الأنقطاع بين علي بن الحسين وجده الإمام علي؛ فإن علي بن الحسين لم يدرك جده (الإمام علي). وفي سند أبي نعيم انقطاع بين علي بن الحسين وجده الإمام علي؛ فإن علي بن الحسين لم يدرك جده (الإمام علي)، وفيه: سعيد بن، طريف قال النسائي: متروك الحديث. (ابن حجر٢٠٠٢م: ٣/ ٣٤(١٢١)).

وفي إسناد الشجري: إسحاق بن محمد بن مروان الكوفي القطان، أخو جعفر، قال الدارقطني: ليسا ممن يحتج بحديثهما. (الذهبي ١٣٨٢هـ: ١/ ٢٠٠ (٧٩٠))، وفيه: عثمان بن سلم الراوي عن الإمام زيد وهو مجهول لم نجد له ترجمة، وفيه إرسال؛ لأن علي بن الحسين لم يدرك النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - ، قال ابن الجوزي:" هذا

حديث موضوع على رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - . وفيه ثلاث آفات: إحداهن: إرساله؛ فإن علي بن الحسين لم يدرك علي بن أبي طالب، والثانية: محمد بن مروان، وهو: السدي الصغير، قال ابن نمير: هو كذاب، وقال أبو حاتم الرازي: متروك. والثالثة: أظهر، وهو: سعيد بن طريف، وهو المتهم به، وقال النسائي والدار قطني: متروك، وقال ابن حبان: كان يضع الحديث على الفور" (ابن الجوزي: ٣/ ٢٥٥)؛ فالحديث موضوع.

غريب الحديث:

قوله: «خَيْلٌ بُلْقٌ»، البلق: سواد وبياض، وكذا (البلقة) بالضم، يقال: فرس أبلق، وفرس بلقاء. (الرازي ١٤٢٠هـ: (٣٩)).

الحديث السادس عشر:

روى ابن المقرئ بسنده من طريق إبراهيم بن الحكم بن ظهير، قال: حدثنا أبو بكر بن عياش، عن عاصم بن أبي النجود، عن زيد بن علي، عن أمامة، عن علي رضي الله عنهم قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - «إِنَّهُ سَيَكُونُ بَعْدِي رُوَاةٌ يَرْوُونَ عَنِّي أَحَادِيثَ فَاعْرِضُوهَا عَلَى الْقُرْآنِ فَمَا وَافَقَ الْقُرْآنَ فَخُذُوا بِهِ، وَمَا لَمْ يُوَافِقِ الْقُرْآنَ فَلَا تَأْخُذُوا بِهِ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: ابن المقرئ في معجمه. (١٤١٩هـ: ص: ٣٥٦)، وفيه: إبراهيم بن الحكم بن ظهير (أبو إسحاق) قال ابن أبي حاتم: "سمعت أبي يقول: هو كذاب ". (ابن أبي حاتم ١٢٧١هـ: ٢/ ٩٤ (٢٥٣)، وأخرجه: الجورقاني في الأباطيل. (٢٠٠٢ م: ١/ ٤٧٤ (٢٨٩)) من طريق جبارة بن مغلس، قال ابن الملقن: "هذا الحديث له طرق: أحدها: من رواية علي كرم الله وجهه، رواه الدار قطني من رواية جبارة بن المغلس وهو ضعيف، عن أبي بكر بن عياش، عن عاصم بن أبي النجود، عن زر، عن علي رفعه ". (ابن الملقن ١٩٩٤م: ٢٧)، ولم أقف على رواية الدارقطني؛ فالحديث موضوع والله أعلم.

الحديث السابع عشر:

روى الدارقطني بسنده من طريق أبي خالد، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن جده، عن علي - رضي الله عنه قال: «أمرني رسول الله - صلى الله عليه وسلم - بِالْمَسْحِ عَلَى الْخُفَّيْنِ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الدار قطني في سننه. (١/ ٣٧٩ (٧٨٤)، وفيه: عمرو بن خالد الواسطي، وهو كذاب كما تقدم، فالحديث موضوع.

الحديث الثامن عشر:

روى الدارقطني بسنده من طريق عمرو بن خالد، حدثنا زيد بن علي، عن آبائه، أنَّ رجلاً أتى النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - ، فقال: يا رسول الله إنَّ أمي عرضت على قرابة لي أتزوجها، فقلت: "هي طالق ثلاثاً إن

تزوجتها" فقال النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - : «هَلْ كَانَ قَبْلَ ذَلِكَ مِنْ مِلْكٍ؟»، قال: لا، قال: «لَا بَأْسَ فَتَزَوَّجْهَا».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: الدار قطني في سننه. (٥/ ٣٦ (٣٩٤٢))، وفيه: عمرو بن خالد الواسطي وهو كذاب؛ فالحديث موضوع، والله أعلم.

الحديث التاسع عشر:

روى ابن شاهين بسنده من طريق عبد الله بن محمد البلوي، قال: حدثني إبراهيم بن عبد الله بن العلاء، عن أبيه، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن جده، عن علي قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «أَيُّمَا امْرِئٍ مُسْلِمٍ غَسَّلَ أَخاً لَهُ مُسْلِماً فَلَمْ يَقْذَرْهُ، وَلَمْ يَنْظُرْ إِلَى عَوْرَتِهِ، وَلَمْ يَذْكُرْ مِنْهُ سُوءاً، ثُمَّ شَيَّعَهُ، وَصَلَّى عَلَيْهِ، ثُمَّ جَلَسَ حَتَّى يُدَلَّى فِي حُفْرَتِهِ؛ خَرَجَ عُطْلاً مِنْ ذُنُوبِهِ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: ابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال. (١٤٢٤ هـ: ١٢٣ (٤١٥))، وفيه: عبد الله بن محمد البلوي، قال الدارقطني: يضع الحديث. (برهان الدين الحلبي ١٤٠٧: ١٥٦ (٤٠٣))؛ فالحديث موضوع، والله أعلم.

الحديث العشرون:

روى ابن شاهين بنفس السند السابق - قوله - صلى الله عليه وسلم - «مَا مِنْ صَدَقَةٍ أَعْظَمُ عِنْدَ اللَّهِ مِنْ صَدَقَةٍ عَلَى ذِي رَحِمٍ، أَوْ أَخٍ مُسْلِمٍ، قِيلَ: وَكَيْفَ الصَّدَقَةُ عَلَيْهِمْ؟ قَالَ: صِلَاتُكُمْ إِيَّاهُمْ بِمَنْزِلَةِ الصَّدَقَةِ عِنْدَ اللَّهِ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: ابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال. (١٦٤ (٥٧٤) حكمه حكم الحديث السابق.

الحديث الحادي والعشرون:

روى أبو طاهر المخَلِّص بسنده من طريق ابن سمعان، عن زيد بن علي بن حسين بن عليِّ بنِ أبي طالب، عن أبيه، عن جدِّه، عن عليٍّ، عن النبيِّ - صلى الله عليه وسلم - قال: «سبعةٌ لعنَهم اللهُ، فلعَنَهم بلعنةِ اللهِ كلُّ شيءٍ، فاستُجيبَ له: المغيرُ لكتابِ اللهِ، والمكذِّبُ بقدرِ اللهِ، والمبدلُ لسُنةِ نبيِّ اللهِ، والمستحلُّ مِن عِتْرَتي ما حرمَ اللهُ، والمستأثرُ على المسلمينَ بفَيئِهم مُستحلاً له جرأةً على اللهِ، والمتسلطُ في سلطانِهِ بالجَبروتِ ليُعزَّ ما أَذلَّ اللهُ، ويُذلَّ ما أَعزَّ اللهُ، والمُستحلُّ لحرمِ اللهِ عزَّ وجلَّ ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أبوطاهر المخَلِّص. (٣/ ٧٠ (١٢٨)، وفيه: عبد الله بن زياد بن سمعان أحد المتروكين. (العلائي ١٤٠٧: ٢١١ (٣٦١))، وأورده: ابن الجوزي في العلل المتناهية (١٤٠١هـ: ١/ ١٤٣ (٢٢١)) من طريق حصين

بن مخارق، عن هارون بن سعيد وأبي الجارود، عن زيد بن علي به، وفيه: حصين بن مخارق، قال الدارقطني: متروك. (الدارقطني: ٢/ ١٤٩ (١٧٧)) وفيه: زياد ابن المنذر، قال ابن معين: سمعت يحيى يقول: زياد بن المنذر (أبو الجارود) كذاب. (ابن معين ١٣٩٩هـ: ٣/ ٥٥٩ (٢٧٤٧))؛ فالحديث موضوع، والله أعلم.

غريب الحديث:

قوله: (عترتي) عترة الرجل: أخص أقاربه. وعترة النبي - صلى الله عليه وآله وسلم -: بنو عبد المطلب، وقيل: أهل بيته الأقربون، وهم: أولاده، وعلي وأولاده، وقيل: عترته الأقربون والأبعدون منهم. (ابن الأثير ١٣٩٩هـ: ٣/ ١٧٧).

الحديث الثاني والعشرون:

روى تمام الرازي بسنده من طريق محمد بن زكريا الغلابي، حدثنا أحمد بن عيسى بن زيد بن علي بن الحسين، حدثني عمي الحسين بن زيد بن علي، وعبد الله بن حسن بن حسن، عن زيد بن علي، عن أبيه علي بن الحسين، عن أم البنين (ابنة عبد الله بن جعفر)، قالت: سمعت أبي (عبد الله بن جعفر)، يقول: علمني علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - كلمات أقولهن عند الكرب، وقال: أي: بني علمني هن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أقولهن عند الكرب إذا نزل بي، ولقد خصصتك بهن دون حسن وحسين: «لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ، لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ الْحَلِيمُ الْكَرِيمُ، تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمُ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: تمام الرازي في فوائده. (١٤١٢هـ: ١/ ٣٤٨ (٨٩٣))، وفيه: محمد بن زكريا الغلابي، قال الدارقطني: يضع الحديث. (الذهبي ٢٠٠٣م: ٢/ ٨٥١ (٥٥١٢)).

هذا حديث موضوع؛ لأن الشريعة عامة لكل أمة محمد، وليس فيها تخصيص لأحد على أحد، والحديث الصحيح في هذا الباب ما أخرجه البخاري في صحيحه. (١٤٢٢هـ: ٨/ ٧٥ (٦٣٤٥)) من حديث ابن عباس رضي الله عنهما قال: كان النبي صلى الله عليه وآله وسلم يدعو عند الكرب يقول: «لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ العَظِيمُ الحَلِيمُ، لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ رَبُّ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ، وَرَبُّ العَرْشِ العَظِيمِ».

الحديث الثالث والعشرون:

روى تمام الرازي بسنده من طريق عمرو بن خالد الواسطي، عن زيد بن علي، عن أبيه علي، عن جده الحسين، عن علي بن أبي طالب - رضوان الله عليه - ، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «أَنَا شَفِيعٌ لِكُلِّ أَخَوَيْنِ تَحَابَّا فِي اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ مُنْذُ بَعَثَنِي إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: تمام الرازي في فوائده. (١٤١٢هـ:٢/ ١٧١ (١٤٥٠))، وأورده: ابن قدامة المقدسي في المتحابين في الله (١٩٩١م: ٥٤ (٥٦)) من طريق عمرو بن خالد الواسطي به؛ فالحديث موضوع.

الحديث الرابع والعشرون:

روى اللالكائي بسنده من طريق عمرو بن خالد، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن جده علي بن أبي طالب قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : « يَرَوْنَ أَهْلُ الْجَنَّةِ الرَّبَّ تَبَارَكَ وَتَعَالَى فِي كُلِّ جُمُعَةٍ، وَذَكَرَ مَا يُعْطَوْنَ، قَالَ: ثُمَّ يَقُولُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: اكْشِفُوا حِجَابًا، فَيُكْشَفُ حِجَابٌ ثُمَّ حِجَابٌ، ثُمَّ يَتَجَلَّى لَهُمْ تَبَارَكَ وَتَعَالَى عَنْ وَجْهِهِ، فَكَأَنَّهُمْ لَمْ يَرَوْا نِعْمَةً قَبْلَ ذَلِكَ، وَهُوَ قَوْلُهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى {وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ} [ق: ٣٥] ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث تفرد بإخراجه: اللالكائي في شرح أصول أهل السنة. (١٤٢٣هـ: ٣/ ٥٤٦ (٨٥٢))، وفيه: عمرو بن خالد الواسطي، وهو كذاب كما تقدم، فالحديث موضوع.

الحديث الخامس والعشرون:

روى أبو نعيم بسنده من طريق حصين بن مخارق، عن عمرو بن خالد، عن زيد بن علي، عن آبائه، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «لِلَّهِ تِسْعَةٌ وَتِسْعُونَ اسْمًا، مَنْ أَحْصَاهَا وَأَخْلَصَ بِهَا، دَخَلَ الْجَنَّةَ».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: أبو نعيم الأصبهاني (١٤١٣هـ: ١٧٠ (٩٢))، وفيه: حصين بن مخارق متروك، وعمرو بن خالد الواسطي كذاب؛ فالحديث موضوع، والله أعلم. والحديث الصحيح في هذا الباب ما أخرجه البخاري في صحيحه (٨/ ٨٧ (٦٤١٠)) من حديث أبي هريرة رواية قال: «لِلَّهِ تِسْعَةٌ وَتِسْعُونَ اسْمًا، مِائَةٌ إِلَّا وَاحِدًا، لاَ يَحْفَظُهَا أَحَدٌ إِلَّا دَخَلَ الجَنَّةَ، وَهُوَ وَتْرٌ يُحِبُّ الوَتْرَ».

الحديث السادس والعشرون:

روى البيهقي بسنده من طريق زيد بن علي، قال: قال: رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «هَاشِمٌ، وَالْمُطَّلِبُ كَهَاتَيْنِ -وَضَمَّ أَصَابِعَهُ وَشَبَّكَ بَيْنَ أَصَابِعِهِ -لَعَنَ اللهُ مَنْ فَرَّقَ بَيْنَهُمَا، رَبَّوْنَا صِغَاراً، وَحَمَلْنَاهُمْ كِبَاراً».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: البيهقي في السنن الكبرى. (٦/ ٥٩٤ (١٣٠٧٦))، وفي معرفة السنن. (٩/ ٢٧٠ (١٣١١٧)) مرسلاً أيضاً عن الإمام زيد بلفظ: «إِنَّمَا بَنُو هَاشِمٍ وَبَنُو الْمُطَّلِبِ شَيْءٌ وَاحِدٌ، هَكَذَا لَمْ يُفَارِقُونَا فِي جَاهِلِيَّةٍ وَلَا إِسْلَامٍ» وَأَعْطَاهُمْ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - سَهْمَ ذِي الْقُرْبَى دُونَ بَنِي عَبْدِ شَمْسٍ وَبَنِي نَوْفَلٍ، وقال: "هكذا قاله زيد بن علي بن الحسين وهو أشبه ". قلت: هذان الإسنادان فيهما إعضال؛ لأن بين الإمام زيد ورسول الله - صلى الله عليه وسلم - راويان؛ فالحديث ضعيف.

الحديث السابع والعشرون:

روى البيهقي بسنده من طريق قيس بن الربيع، عن عمر مولى عنبسة القرشي، عن زيد بن علي، عن أبيه، عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - قال: كان نبي الله - صلى الله عليه و سلم - إذا بعث جيشاً من

المسلمين إلي المشركين قال: «انْطَلِقُوا بِاسْمِ اللَّهِ، فَذَكَرَ الْحَدِيثَ، وَفِيهِ: وَلَا تَقْتُلُوا وَلِيداً طِفْلاً، وَلَا امْرَأَةً، وَلَا شَيْخاً كَبِيراً، وَلَا تُغَوِّرُنَّ عَيْناً، وَلَا تَعْقِرُنَّ شَجَرَةً إِلَّا شَجَراً يَمْنَعُكُمْ قِتَالًا أَوْ يَحْجِزُ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الْمُشْرِكِينَ، وَلَا تُمَثِّلُوا بِآدَمِيٍّ وَلَا بَهِيمَةٍ، وَلَا تَغْدِرُوا، وَلَا تَغُلُّوا».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: البيهقي في السنن الكبرى. (٧ / ١٥٤ (١٨١٥٥))، وقال: " في هذا الإسناد إرسال وضعف، وهو بشواهده مع ما فيه من الآثار يتقوى، والله أعلم". وهو كما قال؛ لأن علي بن الحسين لم يدرك جده الإمام علي، وفيه: قيس بن الرّبيع الأسدي الكوفي صدوق سيئ الحفظ، وكان شعبة يثني عليه، وقال أبو حاتم: محله الصدق وليس بقوي، وقال ابن معين: ليس بشيء، وقال ابن عدي: عامة روايته مستقيمة. (الذهبي: ٢/ ٥٢٦ (٥٠٦٢))، وله شواهد صحيحة، منها: حديث بريدة، أخرجها مسلم في صحيحه. (٣/ ١٣٥٧ (١٧٣١)) يرتقي بها إلى درجة الحديث الحسن لغيره، والله أعلم.

غريب الحديث:

قوله: «وَلَا تُغَوِّرُنَّ عَيْناً» غور كل شيء: عمقه وبعده أي: يبعد أن تدركوا حقيقة علمه، كالماء الغائر الذي لا يقدر عليه. (ابن الأثير: ٣/ ٣٩٣).

قوله: «وَلَا تَعْقِرُنَّ شَجَرَةً» أي: لا تقطعن. (المُطَرِّزِي: ٣٢٣).

قوله: «ولا تَغُلُّوا» الغلول هو أخذ شيء من الغنيمة قبل قسمته بين أهل الجيش الذين غنموها. (الأزدي ١٤١٥هـ: ٩٦).

الحديث الثامن والعشرون:

روي البيهقي بسنده من طريق أبي خالد، أي :عمرو بن خالد الواسطي، قال: وعدهن في يدي زيد بن علي، وقال لي: عدهن في يدي (أبي علي بن الحسين)، وقال لي: وعدهن في يدي (أبي الحسين بن علي)، وقال لي: عدهن في يدي علي بن أبي طالب، قالي: عدهن في يدي رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ، وقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : « عَدَّهُنَّ فِي يَدَيَّ جِبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ، وَقَالَ جِبْرِيلُ: هَكَذَا أُنْزِلَتْ مِنْ عِنْدِ رَبِّ الْعِزَّةِ: اللهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا صَلَّيْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَعَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ، اللهُمَّ بَارِكْ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا بَارَكْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَعَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ، اللهُمَّ، وَتَرَحَّمْ عَلَى مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا تَرَحَّمْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَعَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ، اللهُمَّ وَتَحَنَّنْ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا تَحَنَّنْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَعَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ، اللهُمَّ وَسَلِّمْ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا سَلَّمْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَعَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيد».

تخريج الحديث وبيان درجته:

الحديث أخرجه: البيهقي في شعب الإيمان (٣/ ١٤٦ (١٤٨٥)، وقال: هكذا بلغنا هذا الحديث، وهو إسناد ضعيف. قلت: وفيه: عمرو بن خالد الواسطي، وهو كذاب كما تقدم؛ فالحديث موضوع.

الحديث التاسع والعشرون:

روى الشجري بسنده من طريق شعبة بن الحجاج، قال: سمعت سيد الهاشميين (زيد بن علي بن الحسين) عليهم السلام في الروضة، قال: حدثني أخي (محمد بن علي): أنه سمع جابر بن عبد الله يقول: سمعت النبي - صلى الله عليه وسلم - يقول: «سُدُّوا الْأَبْوَابَ كُلَّهَا إِلَّا بَابَ عَلِيٍّ عَلَيْهِ السَّلَامُ، وَأَوْمَأَ بِيَدِهِ إِلَى بَابِ عَلِيٍّ عَلَيْهِ السَّلَامُ» (الشجري ٢٠٠١ م:١/ ٥٥ (١٨٧)).

تنبيه: هذا الحديث ومن بعده إلى آخر البحث من رواية الشجري في كتابه: (ترتيب الأمالي الخميسية)، وعليه فلا داعي لتكرار اسمه، وتكرار لفظ (تخريج الحديث) فيما سيأتي، وسأكتفي بقولي: وروى بسنده، وأذكر مواطن الأحاديث من كتابه في المتن.

بيان درجة الحديث:

أورد ابن حجر عدة شواهد لهذا الحديث، ورد قول ابن الجوزي القائل: بأن الحديث موضوع، وأنه يخالف الحديث الصحيح، ثم جمع بين الحديثين، ورجح صحة حديث: (سدوا الأبواب إلاّ باب علي)، ونسوق بعضاً من كلامه قال: "حديث: (سدوا الأبواب إلاَّ باب علي) ذكره من رواية سعد ومن رواية ابن عمر، وقول ابن الجوزي: إنه باطل، وإنه موضوع، دعوى لم يستدل عليها إلاَّ بمخالفة الحديث الَّذي في الصحيحين، وهذا إقدام على رد الأحاديث الصحيحة بمجرد التوهم، ولا ينبغي الإقدام على الحكم بالوضع إلاَّ عند عدم إمكان الجمع...، ثم قال: هو حديث مشهور له طرق متعدة، كل طريق منها على انفرادها لا تقصر عن رتبة الحسن، ومجموعها مِمَّا يقطع بصحته على طريقة كثير من أهل الحديث ...

وأما كون المتن معارضاً للمتن الثابت في الصحيحين من حديث أبي سعيد الخدري فليس كذلك ولا معارضة بينهما، بل حديث: (سد الأبواب) غير حديث: (سد الخوخ)، لأن بيت علي بن أبي طالب كان داخل المسجد مجاورا لبيوت النبي - صلى الله عليه وسلم - فهذا ما يتعلق بـ (سد الأبواب).

وأما (سد الخوخ) فالمراد به: طاقات كانت في المسجد يستقربون الدخول منها، فأمر النبي - صلى الله عليه وسلم - في مرض موته بسدها إلا خوخة أبي بكر، ...، وظهر بهذا الجمع: ألاَّ تعارض، فكيف يدعي الوضع على الأحاديث الصحيحة بمجرد هذا التوهم "؟ (ابن حجر العسقلاني ١٤٠١هـ: ١٦ ،١٧. بتصرف في الاختصار) فالحديث حسن.

الحديث الثلاثون:

وروى بسنده من طريق عمرو بن خالد، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين بن علي طالب)، عن آبائه، عن علي - عليهم السلام - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم: «وَالْعَالِمُ فِي الْأَرْضِ يَدْعُو لَهُ كُلُّ شَيْءٍ حَتَّى الْحُوتُ فِي الْبَحْرِ)». (الشجري: ١/ ٦٨ (٢٤٦)).

بيان درجة الحديث:

الحديث: موضوع؛ لأن فيه: عمرو بن خالد الواسطي، وهو كذاب كما تقدم.

الحديث الحادي والثلاثون:

وروى بسنده من طريق قاسم بن الضحاك، عن رجل قد سماه، عن الإمام أبي الحسين زيد بن علي - عليهم السلام - ، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «الْعُلَمَاءُ مَصَابِيحُ الْعِلْمِ وَوَرَثَةُ الأَنبِيَاءِ». (الشجري ١/ ٧٧ (٢٨٧).

بيان درجة الحديث:

فيه: جهالة قاسم بن الضحاك لم نجد له ترجمة، وهو منقطع؛ فقد قال: عن رجل، عن الإمام زيد. ومعضل؛ لأن بين الإمام زيد ورسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - راويان؛ فالحديث ضعيف.

الحديث الثاني والثلاثون:

وروى بسنده من طريق حصين (أبي سعيد الثمالي)، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي) - عليهما السلام - ، قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ تَعْدِلُ ثُلُثَ الْقُرْآنِ». (الشجري: ١/ ١٥٢ (٥٦١)).

بيان درجة الحديث:

فيه: حصين بن مخارق الثمالي متروك كما تقدم، ومعضل؛ لأن بين الإمام زيد ورسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - راويان؛ فالحديث ضعيف، والحديث الصحيح في هذا الباب ما أخرجه: مسلم في صحيحه (١/ ٥٥٧ ((٨١٢)). من حديث أبي هريرة قال: خرج إلينا رسول الله - صلى الله عليه وسلم فقال: «أَقْرَأُ عَلَيْكُمْ ثُلُثَ الْقُرْآنِ، فَقَرَأَ: قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ اللَّهُ الصَّمَدُ حَتَّى خَتَمَهَا».

الحديث الثالث والثلاثون:

وروى بسنده من طريق عنبسة بن سعيد، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن أبيه، عن علي - عليه السلام - قال: لما نزلت هذه الآية: {إِنَّ اللَّهَ وَمَلائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا} [الأحزاب: ٥٦]، جاء رجل، فقال: يا رسول الله، قد عرفنا السلام عليك، فكيف الصلاة عليك؟ فأخذ بيده، ثم قال: «اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَآلِ مُحَمَّدٍ كَمَا صَلَّيْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَآلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ»، فذكر الخمس صلوات، ثم قال: «خُذْهَا يَا عَلِيُّ خَمْسًا فَإِنَّكَ مِنْ أَهْلِهَا». (الشجري: ١/ ١٦١ (٦٠٣)).

بيان درجة الحديث:

هذا الحديث ضعيف؛ لأن فيه انقطاع، علي بن الحسين لم يدرك جده علي بن أبي طالب، ولم أجده بهذا النص، لكن روى البخاري في صحيحه من حديث كعب بن عجرة رضي الله عنه، قيل: يا رسو الله، أما السلام عليك فقد عرفناه، فكيف الصلاة عليك؟ قَالَ: «قُولُوا: اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ، كَمَا صَلَّيْتَ عَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ، إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ، اللَّهُمَّ بَارِكْ عَلَى مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ، كَمَا بَارَكْتَ عَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ، إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ». (البخاري: ٦/ ١٢٠ (٤٧٩٧)).

الحديث الرابع والثلاثون:

وروى بسنده من طريق أبي خالد - أي :عمرو بن خالد الواسطي - ، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن أبيه عن جده ،عن علي - عليهم السلام - ، قال: كان لي عشر من رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم ما أحب أنّ لي بإحداهن ما طلعت عليه الشمس، قال لي: « يَا عَلِيُّ، أَنْتَ أَخِي فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَأَقْرَبُ الْخَلْقُ مِنِّي مَوْقِفًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَمَنْزِلِي مُوَاجِهٌ مَنْزِلَكَ فِي الْجَنَّةِ كَمَا يَتَوَجَّهُ مَنْزِلُ الْآخَرَيْنِ فِي الدُّنْيَا، وَأَنْتَ الْوَارِثُ وَالْوَصِيُّ وَالْخَلِيفَةُ فِي الْأَهْلِ وَالْمَالِ وَالْمُسْلِمِينَ، وَأَنْتَ صَاحِبُ لِوَائِي فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَلِيُّكَ وَلِيِّي، وَوَلِيِّي وَلِيُّ اللَّهِ، وَعَدُوُّكَ عَدُوِّي، وَعَدُوِّي عَدُوُّ اللَّه » . (الشجري: ١/ ١٨٥ (٦٩٤)).

بيان درجة الحديث:

هذا الحديث تفرد بإخراجه: المؤلف، وهو موضوع؛ لأن في إسناده أبا خالد عمرو الواسطي، وهو كذاب كما تقدم.

الحديث الخامس والثلاثون:

وروى بسنده من طريق أبي هاشم (مساور بن لاحق مولى آل قثم)، قال: حدثني خالد بن صفوان، قال حدثني الإمام الشهيد أبو الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن أبيه عن جده ،عن علي - عليهم السلام - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: « مَنْ أَذْنَبَ ذَنْبًا فَذَكَرَهُ فَأَفْزَعَهُ فَقَامَ فِي جَوْفِ اللَّيْلِ فَصَلَّى مَا كَتَبَ اللَّهُ لَهُ، ثُمَّ وَضَعَ جُبَّتَهُ عَلَى الْأَرْضِ، ثُمَّ قَالَ: رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي فَاغْفِرْ لِي ذُنُوبِي فَإِنَّهُ لَا يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا أَنْتَ، غَفَرَ اللَّهُ لَهُ مَا لَمْ يَكُنْ مَظْلَمَةً، فِيمَا بَيْنَهُ وَبَيْنَ عَبْدٍ مُؤْمِنٍ فَإِنَّ ذَلِكَ إِلَى الْمَظْلُومِ». (الشجري: ١/ ٢٩٠ (١٠٠٣)).

بيان درجة الحديث:

هذا الحديث مما تفرد به المؤلف، وهو ضعيف؛ لأن فيه: سوار بن ملاحق، وهو متروك كما تقدم، وفيه: خالد بن صفوان قال ابن أبي حاتم: مجهول الحال، روى عن زيد بن على، روى عن هشيم: سمعت أبي يقول ذلك. (ابن أبي حاتم: ٣/ ٣٣٦ (١٥١٦)).

الحديث السادس والثلاثون:

وروى بسنده من طريق الحسن بن زياد ، قال: حدثنا محمد بن إسحاق، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن أبيه عن جده، عن علي - عليهم السلام - ، قال: علم رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فاطمة أن تقول: « أَسْتَغْفِرُ اللَّهَ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ، وَأَسْتَنْصِرُهُ، وَأَسْتَعْصِمُهُ وَأَتُوبُ إِلَيْهِ وَهُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ، وَقَالَ لَهَا: بُنَيَّةُ، مَنْ قَالَهَا مَرَّةً، غَفَرَ اللَّهُ لَهُ، وَمَنْ قَالَهَا مَرَّتَيْنِ، غَفَرَ لَهُ وَلِوَالِدَيْهِ، وَمَنْ قَالَهَا ثَلَاثًا، غَفَرَ اللَّهُ لَهُ وَلِوَالِدَيْهِ وَلِقَرَابَتِهِ، وَمَنْ قَالَهَا أَرْبَعاً، غَفَرَ اللَّهُ لَهُ وَلِوَالِدَيْهِ وَلِقَرَابَتِهِ وَلِأُمَّةِ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ».(الشجري:١/٣١٨ (١١١٥)).

بيان درجة الحديث:

هذا الحديث مما تفرد به المؤلف، وهو موضوع؛ لأن فيه الْحسن بن زياد اللؤْلُؤِي، كذبه ابن معين وأبو داود. (الذهبي: ١/ ١٥٩ (١٤٠٥)).

الحديث السابع والثلاثون:

وروى بسنده من طريق حصين بن مخارق، عن هارون بن سعيد، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن أبيه عن جده، عن علي - عليهم السلام - قال: سمعت رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - يقول: «إِذَا كَانَ يَوْمُ الْقِيَامَةِ نَادَى مُنَادٍ: أَيْنَ الظَّامِئَةُ أَكْبَادُهُمْ، وَعِزَّتِي لَأَرْوِيَنَّهُمُ الْيَوْمَ، قَالَ: فَيُؤْتَى بِالصَّائِمِينَ، فَتُوضَعُ لَهُمُ الْمَوَائِدُ، فَإِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ، وَالنَّاسُ يُحَاسَبُونَ». (الشجري: ٢/ ٥ (١٣٩٤)).

بيان درجة الحديث:

الحديث تفرد بإخراجه المؤلف، وهو ضعيف؛ لأن فيه حصين بن مخارق، وهو متروك كما تقدم.

الحديث الثامن والثلاثون:

وروى بسنده من طريق حفص بن عمر الواسطي ،قال حدثنا حبيب أبو محمد، عن إبراهيم، عن ميسرة، عن الإمام أبي الحسين (زيد بن علي)، عن أبيه، عن جده، عن علي - عليهم السلام - قال:، وهو يقول :وقف رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - بعرفة، والناس مقبلون، وهو يقول: « مَرْحَبًا بِوَفْدِ اللَّهِ الَّذِينَ إِذَا سَأَلُوا، أُعْطُوا، وَيُسْتَجَابُ دُعَاؤُهُمْ، وَيُضَاعَفُ لِلرَّجُلِ الْوَاحِدِ نَفَقَةُ الدِّرْهَمِ أَلْفُ أَلْفِ دِرْهَمٍ، ثُمَّ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ - : إِذَا كَانَ هَذِهِ الْعَشِيَّةُ هَبَطَ اللَّهُ إِلَى السَّمَاءِ الدُّنْيَا وَإِقْبَالُهُ عَلَى الشَّيْءِ هُبُوطُهُ، فَيَقُولُ: يَا مَلَائِكَتِي عَبِيدِي هَؤُلَاءِ أَتَوْنِي مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ شُعْثاً غُبْراً مَا يُرِيدُونَ؟ وَهُوَ أَعْلَمُ، قَالَ: فَيَقُولُونَ: الْمَغْفِرَةَ، قَالَ: نَعَمْ أُشْهِدُكُمْ أَنِّي قَدْ غَفَرْتُ لَهُمْ».

بيان درجة الحديث:

الحديث أخرجه (الشجري: ٢/ ٤٥ (١٥٢٤)، وفي (١٦٥٩))، وفيه: حفص بن عمر الواسطي، قال ابن معين: ليس بشيء، وقال أبو حاتم: ضعيف، وقال أبو زرعة: ليس بقوى، وقال ابن عدي: يتكلمون فيه. (الذهبي ١٣٨٢هـ:١/ ٥٦٤ (٢١٤٥)، (١٦٦٠))، وفيه: إبراهيم بن مقسم الْأَسدي (والد إسماعيل بن علية)، قال ابن القطان: "لا أعرفه في رواة الأخبار وحاله مجهول ". (العراقي ١٤١٦هـ: ٢٤ (٥٠))، وفيه: ميسرة، قال الدارقطني: ميسرَة بن عبد ربه الْفَارِسِي من أهل دورق، كان ممن يروي الموضوعات عن الأثبات، ويضع المعضلات عن الثقات في الحث على الخير والزجر عن الشر، لا تحل كتابة حديثه إِلَّا على سبيل الاعتبار. (الدارقطني ١٤١٤هـ: ٢٦٠ (١٠٤٠)؛ فالحديث ضعيف.

غريب الحديث:

قوله: (فَجٍّ) الفجاج: جمع فج، وهو: الطريق الواسع. (ابن الأثير ١٣٩٩هـ: ٤١٢/٣).

قوله: (شُعْثاً) شعثاً إذا بعد عَهده بالغسل، والامتشاط والدهن. (الأزدي ١٤١٥هـ: ٣٦٧).

الحديث التاسع والثلاثون:

وروى بسنده من طريق زياد بن المنذر، يقول: سمعت الإمام زيد بن علي - عليه السلام - يقول، سمعت أبا علي بن الحسين - عليهما السلام - : يقول: سمعت أبا الحسين بن علي يقول: عن علي بن أبي طالب - عليهم السلام - أنَّ نبي اللّه صلى اللّه عليه وسلم - قال: « إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ خَلَقَ حَوْضًا عَلَى صُلْبِ مَلَكٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ، وَخَلَقَ مِنْهُ أَرْبَعَةَ أَنْهُرٍ تَجْرِي بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ: فَنَهْرٌ مِنْ مَاءٍ، وَنَهْرٌ مِنْ لَبَنٍ، وَنَهْرٌ مِنْ خَمْرٍ، وَنَهْرٌ مِنْ عَسَلٍ، فَأَمَّا ذَلِكَ اللَّبَنُ، فَيَشْرَبُهُ مَنْ لَمْ يَقْطَعْ رَحِمَهُ فِي دَارِ الدُّنْيَا، وَأَمَّا ذَلِكَ الْعَسَلُ، فَيَشْرَبُهُ مَنْ أَدَّى حَقَّ اللَّهِ مِنْ مَالِهِ ». (الشجري: ٢/ ٥٨ (١٥٧٨).

بيان درجة الحديث:

الحديث تفرد بإخراجه المؤلف، وهو موضوع؛ لأن فيه: زياد بن المنذر، وهو كذاب، وقد تقدم الكلام عليه.

الحديث الأربعون:

وروى بسنده من طريق زياد بن المنذر يقول: سمعت الإمام أبا الحسين (زيد بن علي)، يقول: سمعت أبا الحسين بن علي يقول: عن علي ابن أبي طالب - عليهم السلام - أنَّ نبي اللّه - صلى اللّه عليه وسلم - قال: « إِذَا كَانَ يَوْمُ الْقِيَامَةِ حَشَرَ اللَّهُ الْأَيَّامَ عَلَى هَيْئَةِ الْجِسْمِ، فَجَعَلَ رَأْسَ الْأَيَّامِ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، وَيَدَهَا الْيُمْنَى أَيَّامَ عَرَفَاتٍ، وَيَدَهَا الْيُسْرَى أَيَّامَ التَّرْوِيَّاتِ، وَجَعَلَ أَجْنِحَتَهَا أَيَّامَ الْأَعْيَادِ وَالْأَضَاحِي، وَجَعَلَ قَلْبَهَا شَهْرَ رَمَضَانَ، وَجَعَلَ أَرْجُلَهَا أَيَّامَ الْعَشْرِ ». (الشجري: ٢/ ١٠٤ (١٧٥٧)).

بيان درجة الحديث:

نفس درجة الحديث السابق.

الحديث الحادي والأربعون:

وروى بسنده من طريق عبد العزيز يعني: ابن إسحاق، قال: حدثني المغيرة بن محمد، قال: حدثنا عبيد اللّه بن محمد بن حفص، قال: حدثنا عبد العزيز بن شيخ، قال: كان ينزل بني الشعير، قال: حدثني الإمام أبو الحسين (زيد بن علي)، عن أبيه، عن آبائه، عن علي - عليهم السلام - ، قال: قال رسول اللّه - صلى اللّه عليه وسلم - : «يَنْزِلُ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى لَيْلَةَ النِّصْفِ مِنْ شَعْبَانَ إِلَى السَّمَاءِ الدُّنْيَا، فَيَغْفِرُ لِعِبَادِهِ»، قال علي - عليه السلام - : "ونزوله إلى الشيء إقباله عليه" (الشجري:٢/ ١٥٠ (١٩١٩)).

بيان درجة الحديث:

فيه: عبد العزيز بن إسحاق البقال، قال ابن أبي الفوارس: " كان له مذهب خبيث، ولم يكن في الرواية بذاك". (الذهبي ١٣٨٧هـ:٢/ ٣٩٦ (٣٧٢٠) وقال العقيلي: "وفي النزول في ليلة النصف من شعبان أحاديث فيها لين، والرواية في النزول في كل ليلة أحاديث ثابتة صحاح، فليلة النصف من شعبان داخلة فيها إن شاء اللّه ". (العقيلي

١٤٠٤هـ، ٣/ ٢٩) وأخرجه: قوام السنة في الترغيب والترهيب (١٩٩٣م: ٢/ ٣٩٧ (١٨٥٨) من طريق عمر بن موسى الوجيهي، عن زيد بن علي، عن آبائه، عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «ينزل الله ليلة النصف من شعبان فيغفر لكل مسلمٍ، إلا لمشركٍ، أو مشاحن، أو قاطع رحمٍ، أو امرأة تبغي في فرجه». وفيه: عمر بن موسى الوجيهي، متروك الحديث. (النسائي ١٣٩٦هـ ٨٢ (٤٦٣))؛ فالحديث ضعيف.

الحديث الثاني والأربعون:

وروى المؤلف بسنده من طريق حصين، عن عمران البارقي، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن آبائه، عن علي - عليهم السلام - قال: كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يخرج من بيته حتى يأتي ضعاف المسلمين، فيقعد معهم وهو يقول: «هَؤُلَاءِ الَّذِينَ أُمِرْتُ أَنْ أَصْبِرَ نَفْسِي مَعَهُمْ». (الشجري: ٢/ ٢٥٥ (٢٣٣٥)، ٢/ ٢٩٣ (٢٥٠١).

بيان درجة الحديث:

الحديث تفرد بإخراجه المؤلف، وفيه: حصين بن مخارق، وهو متروك، وقد تقدم الكلام عليه. وفيه: عمران البارقي، قال ابن حجر: مقبول. (ابن حجر العسقلأني ١٤٠٦ه: ٤٣١) (٥١٧٧))؛ فالحديث ضعيف.

الحديث الثالث والأربعون:

وروى بسنده من طريق حصين بن مخارق السلولي، عن محمد بن خالد، عن الإمام الشهيد أبي الحسين (زيد بن علي بن الحسين)، عن آبائه، عن علي - عليهم السلام - قال: جاء رجل إلى النبي - صلى الله عليه وسلم - فقال: يا رسول الله، إني أعمل العمل أسره، فيطلع علي فيعجبني؟ فنزلت {فَمَنْ كَانَ يَرْجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلا صَالِحًا وَلا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا} [الكهف: ١١٠]. (الشجري:٢/ ٣٠٤ (٢٥٣٥)).

بيان درجة الحديث:

الحديث تفرد بإخراجه المؤلف، وهو ضعيف؛ لأن فيه: حصين بن مخارق، وهو متروك.

الخاتمة:

وبعد أن انتهيت من كتابة هذا البحث، فلا شك أني قد خرجت ببعض النتائج والتوصيات، وهي على النحو التالي:

١- مسند الإمام زيد بن علي من أقدم المسانيد، إلاَّ أن الراوي له عن زيد بن علي، عمرو بن خالد الواسطي، وهو رجل لا يوثق بشيء من روايته عند أئمة الحديث، وأهل البيت يوثقونه، بل تعد الزيدية مسند الإمام زيد بن علي أصح الأسانيد عندها.

٢- معظم ما جاء في مسند الإمام زيد بن علي من متون الأحاديث، موجود في كتب السنة بأسانيد أخرى مختلفة.

٣- عدد مرويات الإمام زيد في كتب السنة - ماعدا مسنده - ثلاثة وأربعون حديثاً من غير المكرر، منها: ثلاثة أحاديث حسنة لذاتها، وثلاثة أحاديث حسنة لغيرها، وستة عشر حديثاً ضعيفاً، وواحد وعشرين حديثاً موضوعاً.

٤- لم يخرج البخاري ومسلم في صحيحهما أي حديث للإمام زيد؛ ولعل السبب في ذلك: أن أغلب الرواة الذين رووا عنه هم إما: ضعفاء، أو كذابون.

٥- قد يكون الحديث موضوعاً من طُرق فيها وضاعون، وفي نفس الأمر يكون صحيحاً من طُرق أخرى صحيحة، ولكن المعتمد: الطُرق الصحيحة، وأن الكذاب قد يصدق أحياناً.

٦- قد يكون الحديث ضيفاً من طريق أو طُرق، وفي نفس الوقت قد يكون صحيحاً أو حسناً من طريق أو طُرق أخرى، ومعنى ذلك: أن الراوي الضعيف قد يصيب في بعض روايته؛ فالعبرة هنا بموافقته للثقات، فإذا وافق الثقات قُبلت مروياته وإلاّ فلا.

٧- روى عن الإمام زيد تلاميذ كُثر، وأكثرهم رواية عنه: عمرو بن خالد الواسطي، وكل روايته عن زيد عن آبائه، ولم أجد أي متابعة لعمرو بن خالد الواسطي فيما رواه عن الإمام زيد في جميع الأحاديث، وهذا مما يؤيد كلام أئمة الجرح والتعديل في جرحه، لكن أحياناً قد يوافق بعض الرواة في متن الحديث لا في سنده؛ فالعبرة بما وافق فيه الرواة وترك ما انفرد به.

٨- مرويات الإمام زيد في كتب السنة، منها ماهي عن آبائه، ومنها ماهي عن غير هم، لكن أغلبها عن آبائه، عن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - خلافاً لما في مسنده، فهي عن آبائه فقط.

التوصيات:

- أوصي الباحثين بدراسة آثار الإمام زيد وفقهه وفتاويه التي هي خارج المسند؛ فهي لا تقل أهمية عن مروياته، ثم تبيين صحة ما نسب إليه؛ كونه إماماً متبعاً، وذلك لإقامة الحجة والبرهان على من ينتسب إليه ويخالفه.

- دراسة ما انفرد به الإمام زيد في مسنده عن بقية كتب السنة، وأقصد بالانفراد هنا: الأنفراد في المتون لا في الأسانيد، أما الأسانيد فالمخالفة فيها واضحة؛ لأن مسند زيد كله بسند واحد من أوله إلى آخره.

المصادر والمراجع

ابن أبي أسامة، الحارث بن محمد (١٤١٣هـ)، مسند الحارث = بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث: تقديم الهيثمي، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية، المدينة المنورة، ط١، تح: د. حسين أحمد صالح الباكري.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد (١٢٧١هـ)، الجرح والتعديل، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط١.

ابن أبي خيثمة، أحمد بن أبي خيثمة (١٤٢٧هـ)، التاريخ الكبير المعروف بتاريخ ابن أبي خيثمة - السفر الثاني، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر - القاهرة، ط١، تح: صلاح بن فتحي هلال.

ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد (١٤٠٩هـ)، المصنف في الأحاديث والآثار، مكتبة الرشد، الرياض، ط١.

ابن الأثير، المبارك بن محمد (١٣٩٩هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، المكتبة العلمية، بيروت، تح: طاهر أحمد الزاوي.

ابن الأعرابي، أحمد بن محمد (١٤١٨هـ)، معجم ابن الأعرابي، دار ابن الجوزي، السعودية، ط١، تح: عبد المحسن بن إبراهيم بن أحمد الحسيني.

ابن الجارود، عبد الله بن علي (١٤٠٨هـ)، المنتقى من السنن المسندة، مؤسسة الكتاب الثقافية، بيروت، ط١.

ابن الجوزي، عبد الرحمن (١٤٠٦هـ)، الضعفاء والمتروكين، دار الكتب العلمية - بيروت، تح: عبد الله القاضي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (١٤٠١هـ)، العلل المتناهية في الأحاديث الواهية، إدارة العلوم الأثرية، فيصل آباد، باكستان، ط٢، تح: إرشاد الحق الأثري.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، الموضوعات لابن الجوزي، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، ط١، تح: عبدالرحمن محمد عثمان.

ابن العديم، عمر بن أحمد العقيلي، بغية الطلب في تاريخ حلب، دار الفكر. تح: د سهيل زكار.

ابن المقرئ، محمد بن إبراهيم (١٤١٩هـ)، معجم ابن المقرئ، مكتبة الرشد، الرياض، ط١، تحقيق: عادل بن سعد.

ابن الملقن، عمر بن علي (١٩٩٤م.)، تذكرة المحتاج إلى أحاديث المنهاج، المكتب الإسلامي، بيروت، ط١، تح: حمدي عبد المجيد السلفي.

ابن حبان، محمد بن حبان (١٣٩٦هـ)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، دار الوعي، حلب، ط١، تح: محمود إبراهيم زايد.

ابن حجر العسقلأني، أحمد بن علي (١٤٠١هـ)، القول المسدد في الذب عن مسند أحمد، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط١.

ابن حجر العسقلأني، أحمد بن علي (١٤٠٦ هـ)، تقريب التهذيب، دار الرشيد -سوريا، ط١، تح: محمد عوامة.

ابن حجر العسقلأني، أحمد بن علي (١٤١٦هـ)، التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، مؤسسة قرطبة، مصر، ط١، تح: أبو عاصم حسن بن عباس بن قطب.

ابن حجر، أحمد بن علي (٢٠٠٢م)، لسان الميزان، دار البشائر الإسلامية، ط١، تح: عبد الفتاح أبو غدة.

ابن حجر، أحمد بن علي (١٩٩٦م)، تعجيل المنفعة بزوائد رجال الأئمة الأربعة، دار البشائر - بيروت، ط١، تح: د. إكرام الله إمداد الحق.

ابن خُزَيمة، محمد بن إسحاق (١٤٢٤هـ)، صحيحُ ابن خُزَيمة، المكتب الإسلامي، ط٣، تح: الدكتور محمد مصطفى الأعظمي.

ابن خياط، خليفة بن خياط (١٣٩٧هـ)، تاريخ خليفة بن خياط، دار القلم، مؤسسة الرسالة -دمشق، ط٢، تح: أكرم ضياء العمري.

ابن سعد، محمد (١٤١٠هـ)، الطبقات الكبرى، دار الكتب العلمية - بيروت، ط١، تح: محمد عبد القادر عطا.

ابن سيده، علي بن إسماعيل (١٤٢١هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، تح: عبد الحميد هنداوي.

ابن شاهين، عمر بن أحمد (١٤٢٤هـ)، الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، تح: محمد حسن إسماعيل.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (١٣٩٧هـ)، غريب الحديث لابن قتيبة، مطبعة العاني، بغداد، ط١، تح: د. عبد الله الجبوري.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، المتحابين في الله، دار الطباع، دمشق، ط١.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر(١٤٣٢هـ)، التكميل في الجرح والتعديل ومعرفة الثقات والضعفاء والمجاهيل، مركز النعمان للبحوث والدراسات الإسلامية وتحقيق التراث والترجمة، اليمن، ط١، تح: شادي بن محمد بن سالم آل نعمان.

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني (٢٠٠٠م)، سنن ابن ماجه، دار الرسالة العالمية، ط١، تح: شعيب الأرنؤوط وآخرون.

ابن معين، يحيى (١٣٩٩هـ)، تاريخ ابن معين (رواية الدوري)، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي - مكة المكرمة، ط١، تح: أحمد محمد نور سيف.

أبو الشيخ، عبد الله بن محمد بن جعفر (١٤٠٨هـ)، العظمة، دار العاصمة، الرياض، ط١، تح: رضاء الله بن محمد إدريس.

أبوطاهر المخلص، محمد بن عبد الرحمن (١٤٢٩هـ)، المخلصيات وأجزاء أخرى، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية لدولة قطر، ط١، تح نبيل سعد الدين جرار.

أحمد، ابن حنبل، فضائل الصحابة (١٤٠٣هـ)، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، تح، د. وصي الله محمد عباس.

أحمد، ابن حنبل، مسند الإمام أحمد (١٤٢٠هـ)، مؤسسة الرسالة، ط١، تح: شعيب الأرنؤوط وآخرون.

الأزدي، محمد بن فتوح، تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم (١٤١٥هـ)، مكتبة السنة، القاهرة، ط١، تح: الدكتورة: زبيدة محمد سعيد عبد العزيز.

الأزرقي، محمد بن عبد الله، أخبار مكة وما جاء فيها من الأثار، دار الأندلس للنشر، بيروت تح: رشدي الصالح ملحس.

الإسماعيلي، أحمد بن إبراهيم (١٤١٠هـ)، المعجم في أسامي شيوخ أبي بكر الإسماعيلي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط١، تح: د. زياد محمد منصور.

الأصبهاني، أحمد بن عبد الله (١٤١٣هـ)، طرق حديث إن لله تسعة وتسعين اسماً، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، ط١، تح: مشهور بن حسن بن سلمان.

الإمام زيد، ابن علي، مسند الإمام زيد بن علي بن أبي طالب، وهو ما رواه عن أبيه عن جده، ويسم المجموع الفقهي، لذكره بعض المسائل الفقهية، دار الكتب العلمية - بيروت، (د.ت، د. ط).

الإمام محمد أبو زهرة، الإمام زيد بن علي، حياته، وعصره، آراؤه، وفقهه، دار الفكر العربي، القاهرة.

الباهلي، العلاء بن موسى (١٤٢٠هـ)، جزء أبي الجهم العلاء بن موسى الباهلي، مكتبة الرشد، الرياض، ط١، تح: عبد الرحيم بن محمد بن أحمد القشقري.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله - صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، دار طوق النجاة، ط١، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر.

البخاري، محمد بن إسماعيل، التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الدكن.

البزار، أحمد بن عمرو بن عبد الخالق (٢٠٠٩م)، مسند البزار، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط١، تح: مجموعة من الباحثين.

البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (١٤٢٢هـ)، تاريخ بغداد، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ط١، تح: بشار عواد معروف.

البوصيري، أحمد بن أبي بكر (١٤٢٠هـ)، إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، دار الوطن للنشر، الرياض، ط١، تح: دار المشكاة للبحث العلمي.

البيهقي، أحمد بن الحسين (١٤١٢هـ)، معرفة السنن والآثار، دار قتيبة، باكستان، ط١.

البيهقي، أحمد بن الحسين (١٤٢٣هـ)، شعب الإيمان، مكتبة الرشد، الرياض، ط١، تح: د. عبد العلي حامد.

البيهقي، أحمد بن الحسين (١٤٢٤هـ)، السنن الكبرى دار الكتب العلمية، بيروت، لبنات، ط٣، تح: محمد عبد القادر عطا.

الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٩٨م)، الجامع الكبير، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تح: بشار عواد معروف.

الجورقاني، الحسين بن إبراهيم (٢٠٠٢م)، الأباطيل والمناكير والصحاح والمشاهير، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض، ط٤، تح: د. عبد الرحمن بن عبد الجبار الفريوائي.

الحاكم، محمد بن عبد الله (١٤١١هـ)، المستدرك على الصحيحين دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، تح: تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا.

الحموي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية - بيروت.

الحموي، ياقوت بن عبد الله (١٩٩٥م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط٢.

الحميري، نشوان بن سعيد، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم(١٤٢٠هـ)، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط١، تح: حسين بن عبد الله العمري وآخرون.

الدارقطني، علي بن عمر (١٤١٤هـ)، تعليقات الدارقطني على المجروحين لابن حبان، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط١، تح: خليل بن محمد العربي.

الدارقطني، علي بن عمر (١٤٢٤هـ)، سنن الدار قطني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون.

الدارقطني، علي بن عمر، الضعفاء والمتروكون، الناشر: مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. تح: د. عبد الرحيم محمد القشقري.

الدارقطني، علي بن عمر، العلل الواردة في الأحاديث النبوية، دار طيبة، الرياض، ط١، تح: محفوظ السلفي.

الذهبي، محمد بن أحمد (١٤١٩هـ)، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.

الذهبي، محمد بن أحمد (١٣٨٢هـ)، ديوان الضعفاء والمتروكين وخلق من المجهولين وثقات فيهم لين، مكتبة النهضة الحديثة، مكة، ط٢، تح: حماد بن محمد الأنصاري.

الذهبي، محمد بن أحمد (١٤١٢هـ)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، تح: علي محمد البجاوي.

الذهبي، محمد بن أحمد، المغني في الضعفاء، تح: الدكتور نور الدين عتر.

الرازي، تمام بن محمد، الفوائد، مكتبة الرشد، الرياض، ط١، تح: حمدي عبد المجيد السلفي.

الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، المكتبة العصرية، بيروت، صيدا، ط٥، تح: يوسف الشيخ.

الزركلي، خير الدين بن محمود (٢٠٠٢م)، الأعلام، دار العلم للملايين، ط١٥.

الزمخشري، محمود بن عمرو (١٤١٩هـ)، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، تح: محمد باسل عيون السود.

السجستاني، سليمان بن الأشعث (١٤٣٠هـ)، سنن أبي داود، دار الرسالة العالمية، ط١، تح: شعَيب الأرنؤوط، محمد كامِل قره بللي.

السياغي، حسين بن أحمد، الروض النضير شرح مجموع الفقه الكبير، دار الجيل - بيروت (د.ت، د. ط).

الشافعي، محمد بن ادريس (١٣٧٠هـ)، مسند الشافعي، ترتيب محمد عابد السندي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

الشجري، يحيى بن الحسين (٢٠٠١م)، ترتيب الأمالي الخميسية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، تح: محمد حسن محمد حسن.

الصنعاني، عبد الرزاق (١٤٠٣هـ)، المصنف، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٢، تح: حبيب الرحمن الأعظمي.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب، المعجم الأوسط، دار الحرمين - القاهرة، تح: طارق بن عوض الله.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب، المعجم الكبير، تح: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط٢.

الطحاوي، أحمد بن محمد (١٤١٤هـ)، شرح معاني الآثار، عالم الكتب، ط١، تح: محمد زهري النجار، ومحمد سيد جاد الحق.

الطحاوي، أحمد بن محمد بن (١٤١٥هـ)، شرح مشكل الآثار، مؤسسة الرسالة، ط١، تح: شعيب الأرنؤوط.

العراقي، زين الدين عبد الرحيم بن الحسين (١٤١٦هـ)، ذيل ميزان الاعتدال، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، تح: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود.

العسكري، الحسن بن عبد الله (١٩٩٦م)، التَّلخِيص في مَعرفَةِ أسمَاءِ الأشياء، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط٢، تح: الدكتور عزة حسن.

العقيلي، محمد بن عمرو (١٤٠٤هـ)، الضعفاء الكبير، دار المكتبة العلمية، بيروت، ط١، تح: عبد المعطي أمين قلعجي.

العلائي، خليل بن كيكلدي (١٤٠٧هـ)، جامع التحصيل جامع التحصيل في أحكام المراسيل، عالم الكتب، بيروت ط٢، تح: حمدي عبد المجيد السلفي.

العيني، محمود بن أحمد (١٤٢٧هـ)، مغاني الأخيار في شرح أسامي رجال معاني الآثار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، تح: محمد حسن محمد.

القشيري، مسلم بن الحجاج، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تح: محمد فؤاد عبد الباقي.

اللالكائي هبة الله بن الحسن (١٤٢٣هـ)، شرح أصول اعتقاد أهل السنة، دار طيبة، السعودية، ط٨، تح: أحمد بن سعد بن حمدان الغامدي.

المُطَرِّزِي، ناصر بن عبد السيد، المغرب في ترتيب المعرب، دار الكتاب العربي، بدون طبعة وتاريخ.

الموصلي، أحمد بن علي (١٤٠٤هـ)، مسند أبي يعلى، دار المأمون للتراث - دمشق، ط١، تح: حسين سليم أسد.

النسائي، أحمد بن شعيب (١٣٩٦هـ)، الضعفاء والمتروكون للنسائي، دار الوعي، حلب، ط١، تح: محمود إبراهيم زايد.

النووي، محيي الدين يحيى بن شرف، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

برهان الدين الحلبي، إبراهيم بن محمد (١٤٠٧هـ)، الكشف الحثيث عمن رمي بوضع الحديث، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ط١. تح: صبحي السامرائي.

صلاح الدين، محمد بن شاكر بن، فوات الوفيات، دار صادر، بيروت، ط١، تح: إحسان عباس.

عياض، عياض بن موسى، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقة ودار التراث.

الائتلاف والمناسبة في الأبنية الصرفية بين الصيغ الحاكمة والمعاني المرادة

بدر عبد العزيز مجر المرشدي

أستاذ النحو والصرف المساعد

جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢٦/ ١٢/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٤/ ١/ ١٤٤٠هـ)

الائتلاف والمناسبة في الأبنية الصرفية بين الصيغ الحاكمة والمعاني المرادة

بدر عبد العزيز مجر المرشدي

أستاذ النحو والصرف المساعد

جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

تناول هذا البحث ظاهرة من الظواهر الصرفية المهمة، هي ظاهرة: (الائتلاف والمناسبة في الأبنية الصرفية بين الصيغ الحاكمة والمعاني المرادة) وهو في مجمله رصد للعلاقة القائمة بين البنية الصرفية والمعنى الموضوع لها، وأسباب هذه العلاقة وصورها وقواعدها الحاكمة؛ مثل: الخفة والثقل، وتقوية الضعيف، وإضعاف القوي، وتكثير الحروف لتكثير المعنى، وتطبيق هذه القواعد على علامات المثنى والجموع، وغير ذلك مما هو مبثوث في مظانه في كتب الأقدمين.

الكلمات المفتاحية: الائتلاف، المناسبة، البنية الصرفية، المعاني، الظواهر الصرفية، الصيغ الحاكمة، الصرف.

The Integration and Suitability of Morphological Structures between Regulating Forms and Intended Meanings

Badr AbdulAziz Mejr Almorshdy

Assistant Professor of Grammar and Syntax
Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This paper addresses the important morphological phenomenon of the integration and suitability of morphological structures between regulating forms and intended meanings. It sums up the relations of the morphological structures, their assigned meanings, causes, forms, and rules such as stressing, un-stressing, and germination and its applications on the dual and plural forms …etc., published in classical books.

Keywords: Alliance, Suitability, Morphological Structure, Meanings, Morphological phenomena, Governing Patterns, Morphology, Rules.

مقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية، أفصح من نطق بالضاد.. أما بعد:

فإن علم الصرف من العلوم الأساسية التي قامت خدمة للغة العربية، وهو يحتل المنزلة الأولى في خدمة هذه اللغة من حيث الأهمية، ولا ضير في أن تقدّم النحو على الصرف في كثير من المؤلفات، فذلك له أسبابٌ أخرى، ولا يعكس ذلك قلة الاهتمام بالصرف، فالصرف يمس الجانب الأول في التركيب والكلام، وهو بنية الكلمة، والنحو يمسّ جانب التركيب، وهو تالٍ للبنية؛ ولهذا فالخطأ في البنية خفي غير ظاهر، ولا مخرج له، بخلاف الخطأ في التركيب النحوي فإنه يُحتال عليه بالتسكين لأجل الوقف.

هذا ولا يخفى على كل ذي بصر سديد وفهم ثاقب أنَّ علماءنا القدامى قد أولوا الصرف عناية فائقة في مصنفاتهم، وإن لم يفردوا له تصانيفَ مستقلّة عن النحو، ولا شك أنهم أصَّلوا وقَعَّدوا للسان العربي؛ فوضعوا قواعد حاكمة للصيغ الصرفية، كما وضعوا قواعد حاكمة للتراكيب النحوية؛ لتكون هذه وتلك أدلة هادية لمن أراد أن يسير في ركب العربية الشريفة ،وإن لم يكن من أهلها.

وقد جرى المؤسسون لضوابط وأحكام اللسان العربي في وصف اللغة وتفسيرها مجرى الدقة والإحكام؛ ليُثبتوا أنَّ ثَمَّةَ اتساقاً وانسجاماً وائتلافاً وتناسقاً وتناسباً، ولُحمةً جامعة، ووشيجة متصلة بين العربية ومعانيها في موادها المعجمية، وأبوابها النحوية، وصيغها الصرفية، وأنَّ هذا الائتلاف والتناسق والتناسب من أهم سماتها المميزة.

ومن أمثلة استدلال الصرفيين على ما يتعلق بالائتلاف - بين البنية الصرفية والمعنى الذي وضعت له - أنَّهم وضعوا تقارب الحروف لتقارب المعاني فقاربوا مثلا بين الفعلين (أزَّ) و(هزَّ) في المعنى لتقاربهما في الصوت.

يقول ابن جني معلقاً على قول الله ﷻ: **{أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا}** (مريم: ٨٣) أي تزعجهم إلى معاصي الله: هذا في معنى تهزهم هزا، والهمزة أخت الهاء، فتقارب اللفظان لتقارب المعنيين، وكأنهم خصوا هذا المعنى بالهمزة لأنها أقوى من الهاء، وهذا المعنى أعظم في النفوس من الهزِّ؛ لأنك قد تهزُّ ما لا بال له كالجذع وساق الشجرة (ابن جني، ١٣٧١: ٢/ ١٤٦)، فوضعوا الأقوى للأقوى والأخف للأخف.

ومن ذلك أيضا أنهم قاربوا بين حروف الفعلين (حَمِسَ وحَبَسَ) لتقاربهما في الدلالة، فقالوا: حبستُ الشيء، وحمِس الشرُّ إذا اشتد، والتقاؤهما أنَّ الشيئين إذا حبس أحدهما صاحبه تمانعا وتعازَّا فكان ذلك كالشر يقع بينهما(ابن جني، ١٣٧١: ٢/ ١٤٧).

ومن ذلك أيضا مقاربتهم في وضع حروف الأفعال (جَبَل وجَبُن وجَبَر) لتقاربها في موضع واحد، وهو الالتئام والتماسك، ومنه سمي الجبل جبلا لشدته وقوته، وجَبُن إذا استمسك وتوقف وتجمع، ومنه جبرت العَظْم، ونحوه إذا قوّيته (ابن جني، ١٣٧١: ٢/ ١٤٩).

ومن الائتلاف في الأبواب النحوية أنَّهم وضعوا لها أسماء تناسب معانيها؛ فسموا المبتدأ مبتدأ ؛لأن الكلام يُبدأ به، وسموا الخبر خبرا؛ لأنه يخبر به عن المبتدأ، وسموا الفاعل فاعلا؛ لأنه يقوم بالفعل أو يتصف به، وسموا المفعول به كذلك؛ لأن الحدث واقع عليه، وسموا الحال حالا؛ لأنها تبين حال صاحبها، وسموا المفعول له بذلك؛ لأنه علة وقوع الحدث، وسموا الظرف بذلك؛ لأنه وعاء الحدث، وسموا المفعول معه بذلك؛ لدلالته على المعية والمصاحبة ... إلخ.

ومن رعاية الائتلاف بين الأبنية الصرفية والمعاني الموضوعة لها: وضعهم المصادر التي على وزن (فَعَلان) لمعاني الاضطراب والحركة، يقول سيبويه: "ومن المصادر التي جاءت على مثال واحد حين تقاربت المعاني قولك: النزوان والنقزان، وإنما هذه الأشياء في زعزعة البدن واهتزازه في ارتفاع ... ومثل هذا الغليان لأنه زعزعة وتحرك، ومثله الغثيان لأنه تجيش نفسه وتثور، ومثله الخطران واللمعان لأن هذا اضطراب وتحرك، ومثل ذلك اللهبان والوهجان لأنه تحرك الحر وثُؤُوره فإنما هو بمنزلة الغليان"(سيبويه، ١٤٠٢: ٤/١٤).

ومن ذلك أنهم خالفوا بين وزن (أَفْعَل وفَعَّل) لاختلافهما في قلة الحدث وكثرته، فجعلوا المخفف للقليل، والمضعَّفَ للكثير، فقالوا: "أغلقت الباب، وغلَّقتُ الأبواب حين كثَّروا العامل ... وإن قلت: أغلقتُ الأبواب كان غريباً جداً" (سيبويه ١٤٠٢: ٤/٦٣).

ومن ذلك أيضا بناؤهم وزن (فَعَلَ وفَعَّل) للدلالة على القلة والكثرة مثل: كَسَرْتُ وقَطَعْتُ إذا لم ترد كثرة العمل، فإن أردت الكثرة قلت: كَسَّرْتُ وقَطَّعْتُ"(سيبويه، ١٤٠٢: ٤/٦٤).

ومن ذلك أنهم بنوا المصادر الرباعية المضعفة التي على وزن (فَعْلَلَ) نحو الزعزعة والقلقلة والصلصلة والقعقعة للتكرير، وبنوا المصادر التي على وزن (فَعَلَى) نحو البَشَكَى والجَمَزَى والوَلَقَى للسرعة... فجعلوا المثال المكرر - أعني باب القلقلة - والمثال الذي توالت حركاته للأفعال التي توالت الحركات فيها(ابن جني، ١٣٧١: ٢/ ١٥٣).

ومن ذلك أيضا أنهم جعلوا وزن (اسْتَفْعَل) في أكثر الأمر للطلب نحو: استسقى واستطعم واستوهب واستقدم عمرا واستصرخ جعفرا، وإنما جعلوه للطلب؛ لما فيه من تقدم حروف زائدة على الأصول، كما يتقدم الطلب الفعل، وجعلوا الأفعال الواقعة من غير طلب إنما تفجأ حروفها الأصول، أو ما ضارع الأصول (ابن جني، ١٣٧١: ٢/ ١٥٣).

وقد نصَّ ابن جني على وجود هذا الأصل ورعايته في لغة العرب، وعقد بابين جردهما له في (خصائصه) هما: باب (تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني)، وباب (إمساس الألفاظ أشباه المعاني) (ابن جني ١٣٧١: ٢/١٤٥ - ١٥٢).

وكل ما سبق ذكره وغيره كثير يدل دلالة واضحة على أن اللغويين والنحاة العرب عُنوا عناية كبيرة بإثبات ائتلاف الألفاظ مع المعاني؛ ولذا قال الإمام السيوطي: "أما أهل اللغة والعربية فقد كادوا يُطبقون على ثبوت المناسبة بين الألفاظ والمعاني" (السيوطي، ١٤١٨: ١/٤٧) وهم إذ يُصدِرون هذا التقرير يَصدُرون عن نّظرِ ثاقبِ،

وفهم مستحكم للعلاقة القائمة بين العربية والدلالات المعنوية التي وضعت لها؛ ولذا نرى كثيرا منهم يصنف في الأسباب والعلل؛ لإثبات هذا التناسق بين الألفاظ والمعاني، وإيمائه عنها وائتلافه معها[1].

وهذا الائتلاف يكاد يكون سلوكاً لغوياً عاماً وضع له الأقدمون قواعد حاكمة لضبط التوازن والمناسبة بين الكلمات خفة وثقلا، كما في تقدير الضمة على الياء والواو في المضارع المعتل الآخر بالواو أو بالياء نحو: (يَعْوي ويدعو)، وكما في حذف الهمزة الزائدة في الماضي ،كما في (أكرم) إذا دخلت عليه همزة المضارعة فيصير (أأكرم) فتحذف إحدى الهمزتين تخفيفاً، وكحذف الضمة والكسرة من الاسم المنقوص إذا كان نكرة مرفوعاً أو مجروراً نحو قولك: (أنت هادٍ للخير) حيث حذفت الضمة منعا للثقل، فالحذف هنا سلوك لغوي يؤدي إلى خفة اللفظ وسهولته من أثر الثقل الناشئ عن العلامة الإعرابية فتحقق الائتلاف لأجل رفع هذا الثقل.

ومن ذلك أيضا المبادلةُ بين الحركة والسكون، كما في بناء الماضي المتصل بضمير رفع متحرك في نحو: (كتبتُ) على السكون لكراهة توالي أربع متحركات فيما هو كالكلمة الواحدة (ابن عقيل١٤٠٠: ٢/٩٦) إذ لو كانت حروف الكلمة كلها متحركة لصعب النطق بها، ولو كانت كلها ساكنة لاستحال النطق بها، وبسبب الائتلاف بين الساكن والمتحرك تحقق التوازن والتساوي، وهذا يدل على دقة اللغة ومرونتها وجمالها.

وقد لفت نظري وجذب انتباهي ما وجدته من العلاقات القائمة بين المباني الصرفية والمعاني الموضوعة لها، والقواعد التي حكمت هذه العلاقة، وضبطت صورها ومن ثَمَّ كان هذا البحث: (الائتلاف والمناسبة في الأبنية الصرفية بين الصيغ الحاكمة والمعاني المرادة).

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة هذا البحث في دقة مادته العلمية وتفرُّقها في مظانها من ناحية، وعدم التقعيد له من ناحية أخرى إلا لِماما، مع كونه يعالج ظاهرة من الظواهر الصرفية المهمة؛ هي ظاهرة علاقة الصيغ الصرفية بالمعاني التي وُضِعت لها، ومدى ملاءمة هذه الصيغ لهذه المعاني، هذه العلاقة التي أشار إليها ابن جني إشارة موجزة في (خصائصه) في البابين الذين عقدهما لها، وهما باب: (تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني) وباب: (إمساس الألفاظ أشباه المعاني) (ابن جني ١٣٧١: ٢/١٤٥-١٥٢) ❖.

❖ أشار غير واحد من النحاة إلى هذه الظاهرة، إشارات عابرة لم تصل إلى حد التقعيد أو الإشارة إليه، ويبقى ابن جني هو أول من قَعَّد لها، ووضع لها العنوانين الذين سبقت الإشارة إليهما (تصاقب الألفاظ...، وإمساس الألفاظ...) ومن المصنفات التي تعرضت لظاهرة الائتلاف والمناسبة: الإيضاح في علل النحو : للزجاجي (٢٣٧ هـ) وعلل النحو: لابن الوراق (٣٨١ هـ) وسر صناعة الإعراب: لابن جني (٣٩٢ هـ) واللباب في علل البناء والإعراب: لأبي البقاء العكبري (٦١٦ هـ)، وأسرار العربية، والإنصاف في مسائل الخلاف: لابن الأنباري (٥٧٧هـ) وغير ذلك من الكتب التي لا يكاد يخلو كتاب منها من التعرض لفكرة الائتلاف والتناسق والصلات الدلالية بين البنى الصرفية ومعانيها الخاصة.

تساؤلات البحث

إذا كانت هذه الظاهرة تعالج قضية مهمة جداً في البنية الصرفية؛ للكشف عن مدى ملاءمتها للمعاني الموضوعة لها فثمة تساؤلات تطرح نفسها بين يدي البحث رغبة في إجابته عنها، يمكن بلورتها فيما يأتي:

١- هل قصد واضع اللغة إلى العلاقة بين الألفاظ ومعانيها؟ أم أنها أمر اعتباطي؟

٢- هل كان لإثبات هذه الظاهرة منهج متكامل، وقواعد منتظمة عند القدماء؟

٣- هل القواعد الحاكمة للائتلاف والمناسبة كانت قطعية؟ أم اجتهادية؟

٤- هل ظاهرة الائتلاف والمناسبة مطردة في الأبنية الصرفية على امتدادها؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية الدراسة في أنها محاولة للكشف عن ظاهرة تراثية أصيلة مرتبطة بما وراء الصورة الظاهرة للقاعدة إلى علل وضعها، ومن ثمَّ تجلت أهمية هذا البحث فيما يأتي:

١- محاولة للكشف عن جانب بديع من جوانب الصرف العربي الذي اتُّهم بالجفاف والبرودة ومنطقية القواعد.

٢- محاولة للربط بين القاعدة الحاكمة، والمعنى الفني الموضوع لها.

٣- تسليط الضوء على الدور الفعال الذي قام به النحاة العرب، وبيان مدى اهتمامهم بما وراء القواعد المنطقية التي تحكم اللسان العربي.

مصطلحات البحث:

١- الائتلاف والمناسبة.

٢- الأبنية الصرفية.

٣- الصيغ الصرفية الحاكمة.

٤- المعاني الإضافية للصيغ الصرفية.

منهج البحث

وللوصول إلى الأهداف المراد تحقيقُها فسوف يسير هذا البحث في تناوله وعرض مادته داخل إطار المنهجين: الوصفي، والتحليلي، وذلك بالعمد إلى تحليل الظاهرة قيد الدراسة (الائتلاف والمناسبة) ووصفها، مع التطبيق على مختارات من الصيغ الصرفية الممثَّل بها، والكشف عن طاقاتها الدلالية ببيان معانيها التي استعملها العرب المُحتج بقولهم فيها، مع مراعاة أن التعرُّض للصيغ الصرفية، ومحاولة ربطها بالمعنى الوظيفي سوف يكون مقرونًا ببعض نصوص النحاة واللغويين - ما أمكن ذلك.

خطة البحث

اقتضت طبيعة هذا البحث أن يتكون من:

مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وفهرس بالمصادر والمراجع.

المبحث الأول

القواعد الحاكمة لائتلاف المباني والمعاني

❖❖❖

أولاً - الخفة والثقل:

تأتلف الكلمات في العربية مع الضوابط الفنية التي تحكم اللسان العربي، فالعربي يميل إلى الخفة في بناء الكلمات التي تكثر حروفها، فيستعيضوا بالخفة عن كثرة الحروف، ومن ثَمَّ وضع النحاة جملة من القواعد الفنية التي تحكم الصيغ لتأتلف مع الأغراض التي أرادوها، ومن هذه القواعد الخفة والثقل وتتمثلان فيما يلي:

١- الخفةُ والثقل في الحروف و الحركات:

هناك حركتان ثقيلتان، وحركتان خفيفتان، فأما الثقيلتان فهما: (الضمة والكسرة) والضمة أثقلهما، قال ابن الشجري: "الكسرة أخت الضمة في الثقل، والكسرة دون الضمة "(ابن الشجري، ١٤١٣: ١٨٩/٢) وأما الخفيفتان فالفتحة والسكون قال السيوطي: الضمة والكسرة مستثقلتان مباينتان للسكون، والفتحة قريبة من السكون بدلالة أن العرب تفر إلى الفتحة كما تفر إلى السكون من الضمة والكسرة، وذلك أنهم يقولون في: (غرفة) (غُرُفَات) وفي (كِسْرة) (كِسِرَات) ثم إنهم يستثقلون توالي الضمتين والكسرتين فيهربون عنهما تارة إلى الفتح فيقولون: (غُرَفات وكِسرَات)، وأخرى إلى السكون فيقولون: (غُرْفات وكِسْرات) أفلا ترى كيف سوَّوا بين الفتحة والسكون في العدول عن الضمة والكسرة إليهما فعُرف أن بين الفتحة والسكون مناسبة. (السيوطي، ١٤٠٦: ١٩٥/١).

ومن ذلك أنهم كسَّروا (فَاعِل) على (فَعَلَة) إذا كان صحيح العين نحو: (كافر وكَفَرَة) ،وكذلك إذا كان معتل العين؛ لقوتها في الاعتلال عن اللام نحو:(خائن وخَوَنَة) بينما يُكَسَّر معتل اللام من (فاعل) على (فُعَلَة) نحو: (قاضٍ وقُضاة) لأن أصلها (قُضَوَة) فاعتدوا باعتلال اللام لأنه أضعف من العين فجاء مخالفاً للصحيح، ولم يحفلوا باعتلال العين لقوتها بالتقدم؛ ولذا لحقت بالصحيح (ابن جني، ١٣٧١: ٤٨٤/٢)، وهنا يظهر الائتلاف في أنهم جعلوا للضعيف وهو معتل اللام الضمةَ على فائه ليثقل بها، وجعلوا للثقيل القوي صحيح العين، أو معتلها الفتحةَ على فائه ليخف بها فظهر أن ثقل الضمة وخفة الفتحة كان حاكما في الائتلاف بينهما هنا.

٢- الخفةُ والثقل في الفعل و الاسم:

الفعل أثقل من الاسم لأنه فرع عليه؛ ولأن الفعل يحتاج إلى الاسم لكي يظهر معناه بخلاف الاسم فإنه قد يقوم بنفسه ولا يحتاج إلى الفعل، يقول سيبويه: "الأفعال أثقل من الأسماء؛ لأن الأسماء هي الأُولَى، وهي أشد تمكنا فمن ثمَّ لم يلحقها تنوين، ولحقها الجزم والسكون ألا ترى أنَّ الفعل لابد له من الاسم، وإلا لم يكن كلاماً، والاسم قد يستغني عن الفعل فتقول: الله إلهنا، وعبد الله أخونا (سيبويه، ١٤٠٢: ٢٠/١ - ٢١) فقوله: إنَّ الأسماء هي الأُولى يدل على أنها الأصل، والأصل أخف من الفرع.

ومن أسباب ثقل الفعل - أيضا - أنه يدل على حدث و زمن، ويحتاج إلى فاعل ومفعول أو أكثر، يقول السيوطي: ومعنى ثقل الفعل أنَّ مدلولاته ولوازمه كثيرة، فمدلولاته الحدثُ والزمانُ، ولوازمه الفاعل والتصرف وغيره، وأما الاسم فخفته ؛لأنه يدل على مسمى واحد، ولا يلزمه غيره في تحقيق معناه. (السيوطي، ١٤٠٦: ١٧٥/١).

ويظهر الائتلاف هنا في تقسيم العلامات بين الاسم والفعل، إذ لما كانت الأفعال أثقل من الأسماء اختصت بالجزم، وهو الأخف ؛لأنه حذف للحركة أو الحرف، أما الاسم الذي هو الأخف فاختص بالجر وهو الأثقل؛ ليظهر أن القاعدة الحاكمة لهذا النوع من الائتلاف هي الموازنة بين إعطاء الثقيل العلامة الخفيفة وإعطاء الخفيف العلامة الثقيلة.

٣- الخفةُ والثقل في المذكر و المؤنث:

المذكر أخف من المؤنث لأنه أصل، والمؤنث فرع عليه، والأصل أخف والفرع أثقل، قال سيبويه: "واعلم أن المذكر أخف عليهم من المؤنث؛ لأن المذكر أول وهو أشد تمكنا، وإنما يخرج التأنيث من التذكير" (سيبويه، ١٤٠٢: ٢٢/١).

ومن صور الائتلاف بين البنية، والدلالة في التذكير والتأنيث أن هاء التأنيث تسقط من العدد المؤنث في الأعداد من ثلاثة إلى عشرة وتثبت في العدد المذكر نحو قولك: حضر ثلاثة رجال، وخمس نسوة، فأثبتوا التاء مع المذكر لأنه الأخف، وحذفوها من المؤنث لأنه الأثقل؛ طلبا للألفة بين الحالين.

٤- الخفةُ والثقل في الجمع و المفرد:

الجمع أثقل من المفرد؛ لأن الجمع ثقيل لفظا ومعنى، قال الرضي: "الجمع ثقيل لفظا ومعنى؛ فيستثقل فيه أدنى ثقل". (الرضي، ١٤٠٢: ٩٠/٢)، ويرجع ثقله المعنوي إلى فرعيته على المفرد؛ لأن المفرد هو الأصل وهو الأول كما يقول سيبويه: "اعلم أنَّ الواحد أشدُّ تمكنا من الجميع؛ لأن الواحد أول". (سيبويه، ١٤٠٢: ٢٢/١) ويرجع ثقله المعنوي - أيضا - إلى دلالته على الجمع التي تثقل كلما زاد عدد أفراد الجمع؛ ولذا كان المفرد أخف من المثنى وكلاهما أخف من الجمع؛ لأن الدلالة فيهما محدودة محصورة، وجمع القلة أخف دلالياً من جمع الكثرة؛ لأنه كلما زاد العدد زاد الثقل الدلالي؛ لانشغال الذهن بمحاولة حصر أفراده، أما ثقله اللفظي فراجع إلى طول صيغته عن مفرده في الغالب.

ومن صور الائتلاف المحكومة بخفة المفرد وثقل الجمع أنَّ الاسم الخماسي نحو: (سفرجل) رغم ثقله لطوله، وكثرة حروفه إلا أنه لا يحذف منه شيء؛ وذلك لخفة المفرد، فإذا جُمع زاد ثقلا فحذف منه ما يخفف هذا الثقل الذي نشأ عن جمعه، وكان حذف الحرف الأخير أولى؛ لأنه مصدر الثقل وذلك نحو: سفارج جمع سفرجل، وفرازد جمع فرزدق، وأبرز النتائج التي ظهرت في سلوك اللغة من جراء ثقل الجمع أنَّ التخفيف يكثر في الجمع بالحذف أو بالتغيير، وذلك؛ لأن "التخفيف في الجمع أولى منه في المفرد للثقل الوارد في الجمع؛ لدلالته على

العدد الكثير". (الرضي، ١٤٠٢: ٢/٩٠) ولهذا فالثقل في الجمع قد أباح حذف بعض الحروف أو الحركات من الكلمة عند جمعها.

٥- المعرفة أثقل من النكرة:

النكرة أخف من المعرفة؛ لأنها الأصل، والمعرفة فرع عليها، قال سيبويه: "اعلم أنَّ النكرة أخف عليهم من المعرفة؛ لأن النكرة أولى ثم يدخل عليها ما تعرف به فمن ثَمَّ أكثر الكلام ينصرف للنكرة". (سيبويه، ١٤٠٢: ١/٢٢) وقول سيبويه: إنَّ أكثر الكلام ينصرف للنكرة فيه دليل على أنَّ النكرة أخف من المعرفة، ولذا حدث الائتلاف بين البنية والدلالة من جهة أن النكرة شاعت في كلامهم لخفتها وقلَّت المعرفة في كلامهم لثقلها، وهذا الائتلاف بين كثرة الخفيف، وقلة الثقيل شيء تميزت به العربية.

ويبدو أيضا أن النكرة تفيد الشيوع والإبهام، وما كان كذلك لا تعدو دلالته أن يكون مسمى لشيء لا ينشغل الذهن به، أما المعارف فهي محددة ومخصصة، وما كان كذلك ينشغل الذهن به وبأوصافه، وانشغال الذهن وكدُّه هو الثقل المعنوي الذي تنوءُ به المعارف وتسلم منه النكرات، قال الزجاجي: "النكرات من الأسماء أخف من المعارف؛ لأنه إذا ذكر الواحد منها دل على مسمىً تحته بغير فكر في تحصيله دون سائر من يشركه فيه، ألا ترى أنك إذا قلت: (جاءني رجل) فليس للسامع فكر في تحصيله؛ لأنه واحد من جنس، وإذا قلت: (جاءني محمد) ذكرت واحداً معروفاً، فسبيله أن يحصله بعينه من سائر من قد يشركه في التسمية، وإلا لم يكن لذلك معنى". (الزجاجي، ١٣٩٩: ١٠٠).

ثانيا - قلة الثقيل، وكثرة الخفيف:

لا شك أنَّ ما ثقل من الكلمات والتراكيب قلَّ في كلام العرب، وأكبر دليل على ذلك أنهم تركوا الحُوشي من الألفاظ والثقيل منها؛ فلم يستعملوه إلا نادراً، وعلى العكس من ذلك أكثروا من استعمال الخفيف؛ فجعلوا للثقيل قلة الاستعمال، وجعلوا للخفيف كثرة الاستعمال، وإذا احتاج الناطقون باللغة إلى الإكثار من استعمال لفظ أو تركيب سعوا إلى تخفيفه أولا؛ ليكثُر على ألسنتهم بعد ذلك، فالتخفيف يكون عند الحاجة إلى استعمال اللفظ بكثرة وبعدها يدور على الألسنة، وإلى ذلك أشار السيوطي نقلا عن ابن فلاح في شرحه على المغني بقوله: "المصدر الذي يجب إضمار فعله إنما وجب إضماره لكثرة الاستعمال، ومعنى كثرة الاستعمال أنه تقرر في أذهانهم أنهم لو استعملوها لكثر استعمالها فخففوها بالحذف، وجعلوا المصدر عوضاً منها" (السيوطي، ١٤٠٦: ٢/٣١٠). وهذا ما أكده ابن الدهان فيما نقله عنه السيوطي فقال: "ذهب الأخفش إلى أنَّ ما غُيِّر لكثرة استعماله إنما تصورته العرب قبل وضعه، وعلمت أنه لابد من استعماله فابتدؤا بتغييره، علما بأنه لابد من كثرة استعماله الداعية إلى تغييره".(السيوطي، ١٤٠٦: ٢/٣١٠).

أما ابن يعيش فإنه يقول: بخلاف ذلك، حيث يرى أنَّ اللفظ يستعمل بكثرة أولا حتى يؤدي تداوله على الألسنة إلى خفته، يقول: "اعلم أنَّ اللفظ إذا كثر على ألسنتهم واستعمالهم آثروا تخفيفه، وعلى حسب تفاوت

الكثرة يتفاوت التخفيف" (ابن يعيش ٩٤/٩). وقد أكد ذلك خلال كلامه عن خفة الاسم وثقل الفعل، فقال: "وإذا ثبت أنه أكثر في الكلام كان أكثر استعمالا، وإذا كثر استعماله خف على الألسنة لكثرة تداوله؛ ألا ترى أنَّ العجمي إذا تعاطى كلام العرب ثقل على لسانه لقلة استعماله، وكذلك العربي إذا تعاطى كلام العجم كان ثقيلا عليه لقلة استعماله". (ابن يعيش ٥٧/١).

ويرى البحث أنَّ الصواب مع أصحاب الرأي الأول الذي يرى أن الناطقين إذا ما شعروا بالحاجة إلى استخدام لفظ بكثرة سعوا إلى تخفيفه أولا، وما ذهب إليه ابن يعيش من أن تداول الكلام، وكثرة استخدامه يكون أولا ثم يأتي التخفيف بعد، فلا شأن له بالتخفيف المقصود هنا، فقد خلط ابن يعيش بين نوعين من الخفة: خفة نطق اللغة ككلٍ إذا تمرس بها اللسان، وخفة بعض الكلمات والتراكيب لكثرة الاستخدام إذ صعوبة لغة العرب على الأعجمي ترجع إلى أنه لم يتعود النطق بها، ومن ثَمَّ فهي صعبة عليه خفيفها وثقيلها، والعربي شأنه كذلك مع لغة العجم.

ومن صور الائتلاف أنهم بنوا (أينَ) على الفتح لكثرة الاستعمال إذ لو حركت بالكسر - على أصل التقاء الساكنين - لانضاف ثقل الكسر إلى ثقل الياء التي قبل الآخر، وهي مما يكثر استعماله فكان يؤدي ذلك إلى استعمال الثقيل(السيوطي، ١٤٠٦: ٣٠٧/٢).

ثالثا – تقوية الضعيف، وإضعاف القوي:

"العرب تضعف الأقوى، وتقوي الأضعف تصرُّفاً وتلعُّباً". (ابن جني، ١٤٠٨: ١٠٦) فقد سلكت اللغة مسلكاً متوائماً حين سعت إلى تقوية الضعيف بأن أعطته مسوغاً للقوة لم يكن له، فمن ذلك مثلا: إعمال الاسم عمل الفعل؛ إذ الاسم في الأصل لا يقوى على العمل؛ لأنه ضعيف ومن ثَمَّ أعطته اللغة قوة حينما أجازت لبعض الأسماء أن تعمل عمل الفعل كاسم الفاعل واسم المفعول وما شابههما؛ ولذا قال السيوطي: إنَّ إعمال الأسماء ليس أصلا فيها، وذلك لأنَّ العمل معنى قوي زائد على شرط الاسمية. (السيوطي، ١٤٠٦: ٣١١/١).

وقد سلكت اللغة المسلك نفسه حين سعت إلى إضعاف القوي بأن سلبته مسوغ قوة كان يتوفر فيه، ومن أمثلة إضعاف القوي ما ذكره ابن جني، حيث قال: ومن إضعاف الأقوى منع فعل التعجب التصرف أو تقديم مفعوله عليه، وكذلك (نِعم وبئس وعسى)، وكذلك (للّه درك) أصله المصدر ثم مُنع المصدرية، وكذلك ما لا ينصرف أصله الانصراف، وكذلك مبنيُّ الأسماء أصله الإعراب (ابن جني، ١٤٠٨: ١٠٦).

رابعا – تكثير الحروف لتكثير المعنى:

الزيادة في المبنى من أجل الزيادة في المعنى قاعدة من القواعد الحاكمة لائتلاف اللفظ والمعنى في العربية؛ فقد جعلت كثرة الحروف للمعنى الكثير، وقلة الحروف للمعنى القليل، وقد اهتم ابن جني بهذا النوع من الائتلاف، وجعل له باباً في خصائصه أسماه (قوة اللفظ لقوة المعنى)،ومدحه بقوله: "هذا فصل من العربية حسن، منه قولهم: خَشُن واخشوشن، فمعنى خشُن دون معنى اخشوشن لما فيه من تكرار العين وزيادة الواو ... وكذلك

قولهم: أعشب المكان، فإذا أرادوا كثرة العشب فيه قالوا: اعشوشب... ومثله باب: (فَعَل وافتعل) نحو: قَدر واقتدر فاقتدر أقوى معنى من قولهم قَدَرَ، قال الله ﷻ:{كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كُلِّهَا فَأَخَذْنَاهُمْ أَخْذَ عَزِيزٍ مُّقْتَدِرٍ}(القمر : ٤٢). فمقتدر هنا أوفق من قادر؛ من حيث كان الموضع لتفخيم الأمر وشدة الأخذ. (ابن جني، ١٤٠٨: ٣/ ٢٦٤)، ومن ذلك -أيضا -قولهم: رجل جميل ووضيء، فإذا أرادوا المبالغة قالوا: جُمَّال ووضَّاء، فزادوا في اللفظ (هذه الزيادة) لزيادة معناه، وكذلك حسن وحَسان(ابن جني، ١٤٠٨: ٣/ ٢٦٦).

ومن ذلك الأفعال التي تأتي على وزن (فَعَّل) نحو: قَطَّع وكسَّر مما هو مضعف العين، وكأن زيادة المعنى فيه ترجع إلى الزيادة التي دخلت عين فعله، وكثيرا ما تدخل الزيادة في العين، ويلحق بذلك كما يقول ابن جني: "تضعيف الاسم الذي ليس بوصف، نحو: (قُبَّر وتُمَّر وحُمَّر)[٢] فدل ذلك على سعة زيادة العين، فأما قولهم: (خُطَّاف) وإن كان اسما فإنه لاحقٌ بالصفة في إفادة معنى الكثرة؛ ألا تراه موضوعا لكثرة الاختطاف به، وكذلك (سِكِّين) إنما هو موضوع لكثرة تسكين الذابح به وكذلك البزَّار والعطّار ونحو ذلك؛ إنما هي لكثرة تعاطي هذه الأشياء، وإن لم تكن مأخوذة من الفعل. (ابن جني، ١٤٠٨: ٣/ ٢٦٧ - ٢٦٨).

ومثل ذلك ما ذكره ابن يعيش في الحذف والزيادة في اسم الإشارة، يقول: "ذا إشارة إلى القريب بتجردها من قرينة تدل على البعد، فكانت على بابها من إفادة قرب المشار إليه؛ لأن حقيقة الإشارة الإيماء إلى حاضر فإذا أرادوا الإشارة إلى مُتنحٍ متباعدٍ زادوا الكاف، وجعلوه علامة لتباعد المشار إليه فقالوا: ذاك فإن زاد بعد المشار إليه أتوا باللام مع الكاف، فقالوا: ذلك، واستفيد باجتماعهما زيادة في التباعد؛ لأن قوة اللفظ مشعرة بقوة المعنى" (ابن يعيش، ٣/ ١٣٥).

وقد ذهب السيوطي إلى اعتبار هذه القاعدة فذكرها في أشباهه تحت عنوان: (تكثير الحروف يدل عل تكثير المعنى) وذكر أمثلة نقلها عن ابن جني، ثم قال: "وبعد فإن كانت الألفاظ أدلة على المعاني، ثم زيد فيها شيء أوجبت القسمة به زيادة المعنى له، وكذلك إذا انْحُرِف به عن سمته وهديه كان ذلك دليلا على حدث متجدد له. (السيوطي، ١٤٠٦: ١/٣٥١).

ثم استثنى باب (التصغير) من هذه القاعدة؛ إذ إنَّ هذه القاعدة تنعكس معه؛ فتكثر الحروف وتقل المعاني؛ ولذا وضع له السيوطي عنواناً فقال: (ما خرج عن قاعدة تكثير المبنى يدل على تكثير المعنى) وذكر التصغير، فقال: وخرج عن هذه القاعدة باب التصغير فإنه زادت فيه الحروف وقل فيه المعنى (السيوطي، ١٤٠٦: ١/٣٥١).

وسوف يسوق البحث بعض مظاهر الائتلاف بين البنية والدلالة في بعض الصيغ الصرفية بشيء من التفصيل.

[٢] القُبَّر: نوع من الطيور، واحدته قبرة، و التُّمَّر: جمع التمر، و الحُمَّر: طائر أصغر من العصفور.

المبحث الثاني

مظاهر الائتلاف في الصرف العربي

❖❖❖

بعد دراسة باب المثنى والجمع السالم في كتب النحو ظهرت صور من الائتلاف أردت أن أتناولها بالدراسة فيما يلي:

أولاً – الائتلاف في المثنى، وجمع المذكر السالم:

بين المثنى، وجمع السلامة للذكور أنماط من الائتلاف صنعتها اللغة لتحقيق التوازن بين الثقل من ناحية والخفة من ناحية أخرى، وقد ظهر هذا فيما يلي:

كسر نون المثنى، وفتح نون الجمع؛ وذلك لأن المثنى أخف فجعل له الأثقل وهو كسر النون، والجمع أثقل فجعل له الأخف وهو فتح النون، قال السيوطي: "قال ابن فلاح في المغني: إنما كسرت نون التثنية، وفتحت نون الجمع؛ لأن التثنية أخف من الجمع، والكسرة أثقل من الفتحة، فخص الأخف بالأثقل، والأثقل بالأخف". (السيوطي، ١٤٠٦: ١/٢٥٣).

لما كسرت نون المثنى فتح ما قبل ياء التثنية، ولما فتحت نون الجمع كُسر ما قبل ياء الجمع لتقع الياء بين مكسور ومفتوح، وبين مفتوح ومكسور؛ ولأن التثنية أكثر فخصت بالفتح لكثرتها، وخص الجمع بالكسر لقلته طلبا لتعادل الكثرة مع الخفيف، والقلة مع الثقيل. (السيوطي، ١٤٠٦: ١/٢٥٥).

١- الألف علامة رفع في المثنى، والواو علامة رفع في الجمع، لما كانت نون المثنى مكسورة، والكسرة ثقيلة جعل معها الألف علامة لرفع المثنى؛ وذلك لخفتها ونون الجمع مفتوحة، وبالفتحة خفيفة فجعل لها الواو علامة لرفع جمع السلامة للمذكر ؛ وذلك لثقلها، وهذا ائتلاف واضح بين البنية والدلالة المعنوية التي وضعت من أجلها، حيث جعل للأثقل - وهو النون المكسورة في المثنى- علامة الرفع الأخف وهي الألف، وجعل للأخف وهو النون المفتوحة - في جمع السلامة المذكر - علامة الرفع الأثقل وهي الواو "فحصل الاعتدال في المثنى بخفة الألف وثقل الكسرة، وفي الجمع بثقل الواو وخفة الفتحة، وأما الياء فيهما فطارئة للإعراب" (الرضي ١٤١٧: ١/١٢٧).

وقيل: "خصوا التثنية في حال الرفع بالألف، والجمع السالم بالواو... لأن التثنية أكثر من الجمع؛ لأنها تدخل على من يعقل، وعلى ما لا يعقل، وعلى الحيوان وعلى غير الحيوان من الجماد والنبات، بخلاف الجمع السالم فإنه في الأصل لأُولي العلم خاصة؛ فلما كانت التثنية أكثر، والجمع أقل جعلوا الأخف وهو الألف للأكثر، والأثقل وهو الواو للأقل". (الأنباري، ١٤١٥: ٦٥).

٢- لما كان المثنى أخف من الجمع السالم كان أكثر منه" وذلك لأن كل ما يجوز جمعه جمعاً سالماً يجوز تثنيته، وليس كل ما يجوز تثنيته يجوز أن يجمع جمع السلامة، فجعلت الألف فيما يكثر استعماله لخفتها؛

لأنهم يعتنون بتخفيف ما يكثر على ألسنتهم" (ابن يعيش، ١٣٩/٤)، وهذا ما أكده شمس الدين الكيشي بقوله: "وخص الألف بالتثنية، والواو بالجمع تكثيراً للخفيف، وتقليلاً للثقيل". (القرشي، ١٤٠٧: ٩٧) وإنما فعلوا ذلك لضرب من الائتلاف بين البنية والدلالة.

ثانيا – الائتلاف في جمعي المذكر، والمؤنث السالمين:

كما وجد للمفرد المذكر جمع سالم، وجد للمفردة المؤنثة جمع سالم، ويلحظ أنَّ ثمة ائتلافاً بين الجمعين أو تساويًا بينهما؛ فقد دخل في المذكر من جمع السلامة حرفا مد ولين هما (الواو والياء) ودخل في جمع المؤنث حرف مد ولين وهو (الألف) فاختيرت الألف في جمع السلامة للمؤنث؛ لخفتها وثقل هذا الجمع، ودخلت الواو أو الياء في جمع المذكر؛ لثقلهما وخفة هذا الجمع، فجعلوا الأخف وهو الألف للأثقل وهو جمع المؤنث، وجعلوا الأثقل وهو الواو أو الياء للأخف وهو جمع المذكر؛ ليحدث الائتلاف بين بنية كل واحد من الجمعين وما يناسبه معنوياً.

ويظهر الائتلاف بين بنية الجمعين من جهة أخرى، وهي أنه كما حُمِل النصب على الجر في جمع المذكر فنصب وجر بالياء حُمل النصب على الجر في جمع المؤنث فنُصبّ وجُرَّ بالكسرة، وإنما وجب حمل النصب على الجر في جمع المؤنث ؛لأنه لما وجب حمله عليه في جمع المذكر الذي هو الأصل وجب أيضا حمل النصب على الجر في جمع المؤنث الذي هو الفرع؛ حملا للفرع على الأصل. (الأنباري، ١٤١٥: ٧٥) وفي هذا ائتلاف ومناسبة ظاهرة بين كل جمع وما وُضع له.

ثالثا – الائتلاف بين أبنية جموع التكسير ومعانيها:

للجمع المكسر صيغ ينقاس عليها، وهذه الصيغ سماعية، منها ما هو للكثرة وهي جموع كثيرة منها: صيغة (فُعُل) كصُحف وأُتُن وعُمُد، و(فُعَلَة) كغُزاة وسعاة، و(فُعَّل) كرُكَّع وسُجَّد وعُزَّل، و(فُعْل) كحُمْر وشُهب، و(فِعَال) كجبال وكلاب وحياض، و(فُعُول) ككعوب وعيون و بيوت، وصيغ كثيرة غيرها.

ومنها ما هو للقلة، وهي أربع صيغ هي: (أَفْعِلة) كأغذية وأدوية، و(أَفْعُل) كأَرْجُل وألسُن، و(فِعْلة) كصبية ونسوة، و(أفْعَال) كأبطال وأسياف (الأندلسي، ١٤١٨: ٤٢٠).

ولا يعنينا هنا حصر هذه الصيغ وإنما الذي يعنينا هو إظهار بعض صور الخفة التي تصنعها اللغة بغرض التخفيف من الثقل اللفظي الناجم عن انشغال الذهن بمحاولة حصر العدد في هذا الجمع للائتلاف بين اللفظ والدلالة الموضوعة له؛ لأن صيغ الجمع غالباً ما تكون أطول من صيغ مفرداتها، والطول ثقل، ومن مظاهر الائتلاف في صيغ جموع التكسير ما يلي:

١- الائتلاف في أبنية جموع الكثرة، ومنها ما يلي:

أ- صيغة (فُعُل) :

يُكسر على (فُعُل) ما كان رباعياً صحيح اللام، وقبل لامه مدة زائدة أو غير زائدة، فإن كانت المدة ألفا لزم أن يكون الاسم غير مضاعف نحو: كتاب وكُتُب، وأتان وأُتُن، فإن كانت عينه واواً وجب تسكينها نحو:

سوار وسُور وسواك وسُوك وخوان وخون، ولا يجوز أن تتحرك إلا في ضرورة الشعر. (عباس حسن،٦٤٣/٤) والتسكين في اللغة أخف من الضم، وهو يناسب ثقل الجمع؛ إذ لو لم تسكن الواو لزاد الجمع ثقلا؛ لأن الضمة مستثقلة جدا على الواو؛ لأنها حركة من جنسها، بخلاف الياء.

فإن كانت عينه ياء كُسِّر على (فُعُل) ولم تسكن الياء نحو: عيان وعُيُن، ويظهر الائتلاف بين الأجوف الواوي والأجوف اليائي في أن اللغة جعلت للأثقل - وهو الأجوف الواوي - الأخف وهو بناء (فُعْل) بسكون العين، وجعلت للأخف - وهو الأجوف اليائي - الأثقل عند التكسير وهو بناء (فُعُل) بضم العين، وكما يجوز تسكين عين (فُعُل) مع الواوي يجوز أيضا تسكينها مع الرباعي المزيد بالمدة قبل اللام حتى إذا كانت عينه حرفاً صحيحاً نحو: كتاب وكُتُب وكُتْب، وأتان وأُتُن وأُتْن، ويأتي تسكين العين هنا لإحداث الائتلاف بين ثقل الجمع والخفة المرادة.

ب- صيغة (فُعَلَة):

كل وصف مذكر عاقل معتل اللام بالواو أو الياء على وزن (فاعل) فإنه يُكسر على (فُعَلَة) نحو: رامٍ ورُماة، وساعٍ وسُعاة، وغازٍ وغزاه، والأصل رُمَية وسُعَيَة وغُزَوَة، فلما تحرك حرف العلة - الواو أو الياء - وانفتح ما قبله قلب ألفا والألف أخف من أختيها الواو والياء، وهذه الخفة تناسب ثقل الجمع، فإذا كان المفرد وصفاً لمذكر عاقل على (فاعل) صحيح اللام فإنه يُكسّر على (فَعَلَة) نحو: عاجز وعَجَزَة، وفاسق وفَسَقة، وهذه المخالفة بين صحيح اللام ومعتلها أحدث تناسباً واضحاً في الصيغتين؛ إذ إن تكسير معتل اللام على(فُعَلَة) أحدث ثقلا بالضمة التي دخلته، وهذا الثقل ناسب الخفة الحاصلة من قلب الواو أو الياء، وهما ثقيلتان إلى الألف وهي أخف منهما، بخلاف الصحيح اللام فإن تكسيره على (فَعَلَة) مناسب له لأن حروفه صحيحة، يقول الرضي: "وإذا كُسِّر على (فُعَلَة) في المعتل اللام يضم الفاء لتعتدل الكلمة بالثقل في أولها والخفة بالقلب في الأخير" (الرضي، ١٤١٧: ١٥٦/٢).

ج- صيغة (فُعَّل):

ما كان وصفاً صحيح العين على (فاعل) فإنه قد يُكسَّر على (فُعَّل) نحو: شاهد وشُهَّد، وساجد وسُجَّد، ونائم ونُوَّم، وما كان من ذلك معتل العين بالواو نحو: صائم وصُوَّم، وقائم وقُوَّم، وقد كسّروه أيضاً على صُيَّم وقُيَّم بقلب الواو إلى ياء في الجمع، وفي هذا الوجه ائتلاف وتناسب وقع بحصول الخفة الناتجة عن قلب الواو الثقيلة إلى الياء التي هي أخف منها في الجمع لفظا ومعنى.

د- صيغة (فِعَال) و (فُعُول):

ما كان اسماً على (فُعْل) كُسّر في الكثرة على فِعال وفُعُول، ولكن تكسيره على فعول أكثر قال الرضي "اعلم أن (فُعْلا) يُكسَّر في الكثرة على (فِعال و فعول) و(فعول) أكثر، كبروج وبرود وجنود". (الرضي، ١٤١٧: ٩٤/٢) وما كان اسماً على (فَعَل) كسر في الكثرة على فِعال و فُعُول أيضا، ولكن تكسيره على فعال أكثر قال الرضي: "ما كان على (فَعَل) تقول في كثرته: (فِعال و فعول) في غير الأجوف و(الفعال) أكثر". (الرضي، ١٤١٧: ٩٦/٢).

ومن مظاهر الائتلاف في الأبنية: أن بناء (فُعْل) أخف من بناء (فَعَل) لسكون عين الأول، وتحرك الثاني، فأعطي للأخف بناء الكثرة الأثقل وهو (فُعُول)، وذلك في الغالب عند تكسيره، وأعطي للأثقل بناء الكثرة الأخف وهو بناء (فعال) عند تكسيره غالباً.

وما كان اسماً على (فُعْل) يكسر - كما ذكرنا - على (فُعُول وفِعَال) و(فُعُول) أكثر، ولكن ما كان منه مضاعفا فإنه يكسر على (فِعَال) في الأعم الأغلب، قال الرضي: "وفِعَال في المضاعف كثير". (الرضي، ١٤١٧: ٢/٩٤)، وذلك نحو: مُدّ ومِداد، وخُف وخِفاف، وعِشّ وعِشاش، وتكسيره على هذا النحو فيه ائتلاف وتناسب؛ لأن المضاعف ثقيل فجُعل له البناء الأخف عند تكسيره وهو بناء (فِعال) وغير المضاعف من (فُعْل) خفيف فجُعل له البناء الأثقل عند تكسيره وهو بناء(فُعُول).

ويظهر الائتلاف في الأبنية أيضا في الصيغ التي على بناء (فَعْل وفِعْل) في الأسماء إذ يُكسّر كل منهما - إذا كان أجوفَ واوياً - على (فعال) نحو: ثوب وثياب وريح ورياح، ويكسر كل منهما - إذا كان أجوف يائياً - على (فُعول) نحو: سيل و سيول، و جيد و جيود، وفي هذا ائتلاف ومناسبة ظاهرة في البناءين حيث جُعل للأجوف الواوي البناء الأخف (فِعَال) وللأجوف اليائي البناء الأثقل (فُعُول) وذلك حتى لا يزداد الثقيل ثقلا عند جمعه؛ إذ "الجمع ثقيل لفظا ومعنى فيستثقل فيه أدنى ثقل". (الرضي، ١٤١٧: ٢/٩٠).

ويظهر الائتلاف أيضا في تكسير هاتين الصيغتين (فُعُول وفِعَال) حينما يكسر عليهما الاسم الذي على وزن (فَعْل) نحو: فلس وعين و (فَعْلة) نحو: جَفنة وقَصعة، إذ يكثر الأول على (فُعُول) ويكثر الثاني على (فِعَال) فنقول: فلوس وعيون، وجفان وقصاع، ويُلحظ أن بناء (فَعْلة) أثقل من بناء (فَعْل) للزيادة التي في لفظة (التأنيث)، وبهذا يثبت الائتلاف بين البنية والمعنى حيث جُعل للبناء الأثقل (فَعْلة) البناء الأخف عند تكسيره (فعال) وجعل للبناء الأخف وهو بناء (فعل) البناء الأثقل (فُعُول) عند تكسيره قال الرضي: "وإنما غلب في (فعلة) (فعال) دون (فُعُول) لأنه أخف البناءين" (الرضي، ١٤١٧: ٢/١٠١).

هـ- صيغة (فَعَالل) و (فَعَاليل):

الرباعي لثقله بكثرة حروفه لم يتصرفوا فيه تصرفهم في الثلاثي، فلم يضعوا له في التكسير إلا مثالا واحدا قالوا به جميع أبنية الرباعي القليل والكثير وهو (فَعَالِل)، وما كان على طريقته مما ثالثه ألف بعدها حرفان، وذلك نحو: ثعلب وثعالب، وبرثن[٣] وبراثن، وضِفدع وضفادع.

ولما كان ذو الأصول الرباعية ثقيلا جعلوا له بناء واحدا في التكسير؛ لأن تكسيره يزيده ثقلا، والعرب لا تكثر من الصيغ والأبنية ما كان ثقيلا حتى لا يتداول على ألسنتهم إلا في حدود الحاجة الملحة، وفي هذا يظهر الائتلاف والمناسبة في صياغة الأبنية الصرفية.

[٣] البرثن من السباع والطير كالأصابع من الإنسان، والمخلب ظفر البرثن.

ويلحق الخماسيُّ إذا أريد تكسيره بالرباعيِّ في تكسيره على (فعالل) إلا أنهم حذفوا منه الحرف الأخير، بشرط أن يكون ما قبل آخره حرفاً صحيحاً، وذلك لأن الاسم الخماسي طويل كثير الحروف نحو: سفرجل وفرزدق إذ يقال في جمعهما: سفارج و فرازد، يقول ابن يعيش: "اعلم أنَّه لا يجوز جمع الخماسي لإفراطه في الثقل بطوله وكثرة حروفه وبُعدِه عن المثال المعتدل وهو الثلاثي، وتكسيره يزيده ثقلا بزيادة ألف الجمع فكرهوا تكسيره لذلك، فإذا أُريد تكسيره حذفوا منه حرفاً وردوه إلى الأربعة، وذلك الحرف الآخر، وإنما حذفوا الآخر لوجهين، أحدهما: أنَّ الجمع لا يسلم حتى ينتهي إليه، فلا يكون له موضع، والثاني: أن الحرف الآخر هو الذي أثقل الكلمة فلولا الخامس ما كان ثقيلا" (ابن يعيش، ٣٩/٥).

فإذا كان ما قبل آخره حرف مدٍّ ولينٍ، نحو: عصفور وقنديل وقرطاس، لم يحذف، بل يكثر على (فعاليل) نحو: عصافير وقناديل وقراطيس. (الصبان، ١٤١٧: ٢٠٧/٤)، وإنما حذف الحرف من الصيغة الأولى ولم يحذف من هذه - وهي أكثر منها - ؛ لأن "الجمع يُعتبر وزنه بوزن واحده، ويتبعه في أصالة الحروف وعدم أصالتها" (الأشموني، ١٤١٩: ٤٧١/١) ومن ثمَّ يظهر التلاؤم في الجمع بمراعاة أحوال اللفظ من حيث الخفة والثقل والأصالة وعدمها.

٢- الائتلاف في أبنية جموع القلة:

أ- صيغة (أفْعُل):

ما كان معتل اللام من (فَعْل) فإنه يكسر في القلة على (أفْعُل) نحو: دلو وأدْلٍ، وجرو وأجرٍ، فجعل على أصله الواوي في المفرد، ثم قلبت الواو إلى ياء في الجمع؛ لأن الأصل أدلو وأجرو على زنة (أفْعُل) فكسر ما قبل الواو فانقلبت ياء، قال الصيرمي: "الإعراب يستثقل على الواو فيحذف، فإذا بقيت الواو ساكنة وقبلها ضمة كُسر ما قبلها فتقلب الواو ياء". (الصيرمي، ١٤٠٢: ٨٢٦/٢)، ويظهر مما سبق أن المفرد وهو الأخف جُعل بالواو وهي الأثقل، والجمع وهو الأثقل جُعل بالياء وهي الأخف ائتلافاً وتناسباً، ولهذا أشار العكبري معقباً على حديث الربيع بنت معوذ: (أتيت النبي - صلى الله عليه وسلم- بقناع فيه رَطْب وأَجْرٍ زغب) قائلا: "الصواب الذي لا معدل عنه أن يروى (وأجرٍ) بكسر الراء؛ لأنه جمع جرو وهو الصغير من القثاء والرمان ونحوهما، وجمعه أجر، مثل: دلو وأدل، وحقو وأحقٍ، وكان الأصل أجْرو مثل: فلس وأفْلُس فأبدلت الضمة كسرة فانقلبت الواو ياء؛ فرارا من ثقل الواو بعد الضمة" (العكبري، ١٩٩٠: ٣٦٣).

ب- صيغة (أفْعِلة):

ما كان اسماً مذكراً على وزن (فَعال أو فِعال أو فُعال) كُسّر في القلة على (أفْعِلة) نحو: فدان وأفدنة، وحمار وأحمرة، وغُراب وأغربة، أما إذا كان الاسم مؤنثا فإنه يكسر في القلة على (أفْعُل) نحو: عَناق وأعْنُق، وذراع وأذرع يقول الرضي: "وأثبتوا التاء في جمع قلة المذكر فقالوا: (أفْعِلة) وحذفوها من جمع قلة المؤنث فقالوا: (أفْعُل) كما في العدد" (الرضي، ١٤١٧: ١٨٨/٢).

وبهذا يتضح الائتلاف بين الصيغ في أن المذكر وهو الأخف جُعلت له التاء في جمعه ليثقل، والمؤنث وهو الأثقل حذفت منه التاء ليخف، كما هو في العدد من جهة المطابقة.

ويكسر على (أفْعِلة) كذلك كل اسم مضعف على وزن (فِعال) كخلال وأخلة وعنان وأعنة في القلة والكثرة؛ ولأن التضعيف ثقل فلم يتوسع العرب في تكسيره تكسير كثرة، وإنما كسروه على (أفعلة) المختصة بجموع القلة، يقول الرضي: "والمضاعف منه لا يجيء إلا على (أفْعِلة) في القلة والكثرة نحو: خلال وأخلة وعنان وأعنة؛ لاستثقالهم التضعيف" (الرضي، ١٤١٧: ١٨٨/٢) وبهذا أيضا يظهر الائتلاف في مراعاة حال الأبنية وما يناسبها من حيث الخفة والثقل.

ج- صيغة (أفْعَال):

مما كسر على بناء (أفعال) في القلة والكثرة كل ما كان على وزن (فَعِل) نحو: كَبِد وأكباد، وفَخِذ وأفخاذ، وكذلك ما كان على وزن (فَعَل) مضعفا نحو: فنن وأفنان، ومدد وأمداد، وكذلك المعتل اللام من (فَعَل) كرحا وأرحاء، وقفا وأقفاء كل ذلك في القلة والكثرة، وقلما يجاوز العرب هذا الجمع. (السراج، ١٤١٧: ٤٣٧/٢)، وإنما بنوا ذلك على (أفعال) ولم يبنوه على (فعول) فقالوا في كبد وفنن وغيرهما: كبود وفنون "كراهية الضمة على الواو، فلما ثقل ذلك بنوه على (أفعال)". (سيبويه، ١٤٠٢: ٥٨٦/٢) في القلة والكثرة، وبهذا تظهر مراعاة العرب الائتلاف بين الصيغ الصرفية حين عدلوا عن الثقل الكائن في صيغة (فعول) إلى الخفة الكائنة في صيغة (أفعال).

د- صيغة (فِعْلة):

لا يعرف لهذه الصيغة مفردات مقيسة، وإنما يعرف عنها أنها مسموعة في جمع مفردات معدودة بعضها على وزن (فَعَل) نحو: ولد وولدة، وفتى وفتية، أو على وزن (فَعْل) نحو: شيخ وشيخة، ثور وثيرة، أو على وزن (فِعَل) نحو: ثنى وثنية، أو على وزن (فَعَال) نحو: غزال وغِزْلة، أو على وزن (فُعَال) غلام وغِلْمة، وبعض صيغ أخرى لا ضابط لها. (عباس حسن، ٦٣٧/٤) ولما كانت هذه الصيغة ثقيلة في جمع كل مفرداتها كانت مسموعة قليلة غير مقيسة.

رابعا - الائتلاف في تكسير الاسم الممدود:

إذا وقعت ألف التأنيث الممدودة رابعة نحو: (صحراء وعذراء) كان الأصل أن تجمع على (صحارِيَّ و عذارِيَّ) لأنه يلزم أن تقلب الألف في صحراء وعذراء ونحوهما إلى ياء في الجمع لانكسار ما قبل الألف كما قلبت في (قراطيس) جمع قرطاس، وإذا قلبت الألف إلى ياء عادت الهمزة في آخر الممدود إلى ألف كما كانت في الأصل، ثم قلبت إلى ياء لسكون الياء قبلها، والألف لا يكون ما قبلها إلا مفتوحا، ثم أدغمت الياء في الياء فصارت: صحرارِيَّ وعذرارِيَّ. (ابن جني، ٨٧/١) قال الشاعر:

لقَد أَغدُو عَلى أشْقَ ... رَ يَغْتَالُ الصَّحَارِيَّا[٤]

[٤] البيت من بحر الهزج، وهو للوليد بن يزيد بن عبد الملك بن مروان، والأشقر من الخيل: الذي حمرته صافية، ويغتال: يهلك، وقد استعاره لقطع المسافة بسرعة شديدة؛ لأن معنى الاغتيال مغافلة القتيل والإسراع في قتله، ينظر: شرح الشافية: ٢ / ١٦٢، وشرح المفصل: ٥ / ٨٥.

ونظراً للثقل الذي آلت إليه مثل هذه الكلمات لطولها، ولأنها جمع فقد تحذف الياء الأولى، والحذف خفة تناسب ثقل الجمع لأنه "يستثقل في الجموع ما لا يستثقل في الآحاد". (ابن الشجري، ١٤١٣: ٢٠٦/٢) وقد تسعى اللغة إلى مزيد من التخفيف من أجل مزيد من الائتلاف والتناسب بين الكلمات الثقيلة بالطول والجمع والتأنيث، فبعد أن خُففت الكلمة بحذف الياء الأولى أحدثت تخفيفا آخر بإبدال الكسرة فتحة، ومن الياء ألفا، والألف أخف من الياء، والفتحة أخف من الكسرة فصارت صحارَى وعذارَى بوزن (فعالى). (الأنباري، ١٤٢٤: ٦٧٣/٢).

وإذا كانت ألف التأنيث خامسة نحو: خنفساء و قاصعاء وكُسّر كان أثقل للزيادة في طول البنية والجمع والتأنيث، فائتلفت البنية مع معناها بحذف الألف، فجُمع على خنافس وقواصع تخفيفاً.

خامسا - الائتلاف في تكسير الاسم المقصور:

الاسم المختوم بألف التأنيث المقصورة يجمع على (الفعالِي والفعالَى) نحو: الدعوى تجمع على الدعاوِي والدعاوَى ولكن الصفة منه لا تجمع إلا على (فعالَى) نحو: حُبلَى حَبالَى، وخنثَى خَنائَى والألف في (فعالَى) مبدلة من الياء، قال ابن يعيش: "وليست الألف في (حبالَى) كالألف في (حُبلى) لأن الألف في حُبلى للتأنيث، والألف في (حبالَى) منقلبة عن ياء؛ لأنه جمع على منهاج (جعافر) وما بعد الألف في (جعافر) لا يكون إلا مكسورا، فلما انكسر ما قبل الياء في (حبالى) انقلبت ياء فصار في التقدير: (حبالِي) فأبدلوا من الكسرة فتحة، ومن الياء ألفا؛ لأن الألف أخف في اللفظ". (ابن يعيش، ٥٨/٥)، ومن خلال ما سبق يظهر لنا الائتلاف من جهتين:

الأولى: الخفة الحاصلة من إبدال الكسرة فتحة، والياء ألفا لتناسب الألف ثقل الجمع.

والثانية: أن الوصف الذي ألفه مقصورة أثقل من الاسم الذي هو كذلك، فجعل للوصف وهو الأثقل الأخف وهو وجوب التكسير على (فعالَى)، وهي الصيغة الأخف، والاسم أخف فجعل له الأثقل وهو جواز التكسير على (فعالِي)، وهي الصيغة الأثقل؛ لوجود الكسرة والياء في آخرها، قال الرضي معلقاً على هذا: "وإنما وجب في الوصف الذي ألفه مقصورة قلب الياء في الجمع ألفا دون الاسم؛ لأن الوصف أثقل من الاسم من حيث المعنى فالتخفيف به أنسب". (الرضي، ١٤١٧: ١٦٠/٢).

سادسا - الائتلاف في جمع الاسم المنسوب:

الاسم المنسوب إذا جُمع جمعاً أقصى فإنه تلحقه التاء في آخره وجوباً، نحو: أشعثي وأشاعثة، ومُهلبي ومهالبة، وفي هذا الجمع نوعان من التناسب:

الأول: هو أن الجمع ثقيل لفظا و معنى، فلا يمكن أن تلحقه ياء النسب التي كانت موجودة في مفرده؛ لذا فقد تناسب كل جمع فيه ياء النسب، فحذفت منه هذه الياء لتحدث الخفة والاتزان مع ثقل الجمع.

الثاني: هو العوض؛ فقد حذف من هذا الجمع ياء النسب التي كانت في مفرده، وعوض عنها (التاء) في آخر الجمع وجوباً، فحذف من الكلمة شيء ودخل عليها شيء، وفي هذا ائتلاف ومناسبة بين البنية الصرفية والمراد منها، قال الرضي: "والتاء عند سيبويه في جمع المنسوب عوض من ياء النسب المحذوفة في الجمع حذفاً لازماً، وإنما حذفت منه لكون أقصى الجموع ثقيلا لفظا ومعنى فلا يركب إذا ركب، وجعل مع شيء كاسم واحد إلا مع ما هو خفيف، والتاء أخف من الياء المشددة وبينهما مناسبة؛ فلذا اختيرت للعوض". (الرضي، ١٤١٧: ١٨٨/٢).

الخاتمة

بعد هذا العرض الموجز لهذه الظاهرة كشف لنا هذا البحث عن جانب مهم من جوانب الدقة والإحكام في هذه اللغة العظيمة، ظهر هذا الجانب جلياً من خلال القواعد التي وضعها النحاة لضبط الائتلاف والمناسبة بين البنية الصرفية والمعاني التي وضعت لها من ناحية، ومناسبتها للذوق السليم والمنطق العقلي الرصين من ناحية أخرى؛ حيث اهتم نحاة العربية بأن تكون البنية الصرفية مناسبة للذوق السليم الذي يحب الخفة والتيسير ويكره الثقل والتعقيد، فضبطوا البنية الصرفية ضبطا يتناسب وهذا المبدأ العام، فقووا البنى الضعيفة، وأضعفوا البنى القوية، وقللوا الكثيرة وكثروا الخفيفة، وحكموا بتكثير المعاني لتكثير الحروف... إلخ، ولم تكن هذه القواعد ناشئة من فراغ، أو مخالفة لقواعد المنطق والذوق، وإنما جاءت متّسقةً مع الذوق اللغوي، والاستعمال العربي، ومتسقة مع بقية القواعد المنظمة لجوهر اللغة، وأظن أني توصلت في هذا البحث - على الرغم من صغره - على نتائج من أهمها ما يلي:

١- إثبات أنَّ الائتلاف والمناسبة ظاهرة متكاملة اتكأت عليها الدراسات النحوية بمستوياتها المختلفة، وقد نتجت هذه الظاهرة عن الاستخدام اللغوي فقعد لها النحاة القواعد التي تحكمها.

٢- تجسيد هذه الظاهرة لكلام العرب نطقاً وتقعيداً، وهي عبارة عن التوازن الكامن في كلمات اللغة عند تغييرها من حالة إلى أخرى - مع مراعاتها أحياناً للمعاني التي تغيرت الكلمة من أجلها - فالكلمات الثقيلة ثقلا لفظيا أو معنويا قد روعي فيها جانب الخفة في السلوك اللغوي للناطقين والمقعدين لها عند التصرف فيها بالتثنية أو الجمع أو النسب أو غير ذلك، والكلمات الخفيفة خفة لفظية أو معنوية يكون لها من القواعد السلوكية عكس ما للكلمة الثقيلة ؛ بحيث يراعى عند التصرف في اللفظ ألا يؤدي هذا التصرف - في اللفظ الثقيل - إلى ثقل آخر يضاف إلى الثقل الموجود، فتراعى الخفة للفظ الثقيل، والثقل للفظ الخفيف حتى يتفق اللفظان ويتناسبا ويتوازنا.

٣- أنَّ الحذف في الصيغ الصرفية سواء كان لحرف أو لحركة إنما يتم في أكثر أحواله طلبا للخفة، بشرط ألا يكون الحذف مخلا بشكل الكلمة مع وجود قرينة تدل على المحذوف لعدم الإخلال بالمعنى، وظهر أن كثيرا من أسباب حذف الحروف ارتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة الخفة والثقل، مثل: الحذف لثقل التقاء الساكنين أو عدم التجانس بين الحروف والحركات، أو ثقل تتابع المتحركات أو ثقل التقاء المتماثلين أو غير ذلك.

٤- أن البناء في كلمات اللغة قائم على مراعاة المناسبة بين الحروف والحركات في حالة الثبات، أو على التخلص من ثقل وارد في الكلمة في حالة الحذف منها، وقد لاحظت من خلال هذا البحث أن كثيرا من الصيغ الصرفية قائمة على الخفة، وما شذ عن ذلك تم تخفيفه.

وفي النهاية لا أدعي أنني قدمت في هذا البحث تطبيقا يكشف عن هذه الظاهرة في كل الصيغ الصرفية، نظرا للشروط التي تحكم مثل هذه البحوث في حجمها و طبيعتها، ولكني قدمت ما يكشف عنها، ويدل عليها، وينبئ عن وجودها في السلوك اللغوي العربي.

المصادر والمراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان: (١٤٠٨هـ) الخاطريات، تحقيق ذو الفقار شاكر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى. (١٣٧١هـ) الخصائص، تحقيق . محمد علي النجار، المكتبة العلمية بيروت.

(٢٠٠٠م) سر صناعة الإعراب، تحقيق د. أحمد فريد أحمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، الطبعة الأولى.

ابن السراج، محمد بن سهل (١٤١٧هـ) الأصول في النحو، تحقيق د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الثالثة.

ابن الشجري، هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة (١٤١٣هـ) أمالي ابن الشجري، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى.

ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (١٤٠٠هـ) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق. محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، الطبعة العشرين.

ابن يعيش، موفق الدين يعيش ابن علي (د. ت) شرح المفصل، صححه وعلق عليه جماعة من العلماء، دار المنبرية، القاهرة.

أبو حيان، الأندلسي (١٤١٨هـ) ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق د. رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى.

الاستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن: (١٤١٧هـ) شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، تصحيح وتعليق. يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا، الطبعة الثانية.

(١٤٠٢هـ) شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق. محمد محيي الدين وآخرون، المكتبة العلمية بيروت.

الأشموني، أبو الحسن علي بن محمد بن عيسى (١٤١٩هـ) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى.

الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد: (١٤٢٤هـ) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، المكتبة العلمية بيروت، الطبعة الأولى. أسرار العربية، تحقيق د. فخر صالح قداره، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى.

حسن، عباس (د. ت) النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية عشرة.

الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (١٣٩٩هـ) الإيضاح في علل النحو، تحقيق د. مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، الطبعة الثالثة.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (١٤٠٢هـ) الكتاب، تحقيق. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية.

السيوطي، جلال الدين: (١٤٠٦هـ) الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق د. عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الأولى. (١٤١٨هـ) المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

الصبان، محمد بن علي (١٤١٧هـ) حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى.

الصيرمي، أبو محمد عبد الله بن علي بن إسحاق(١٤٠٢هـ) التبصرة والتذكرة، تحقيق د. فتحي أحمد مصطفى علي الدين، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى.

العكبري، محب الدين أبو البقاء عبد الله بن الحسين (١٩٩٠م) إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي، تحقيق، محمد إبراهيم سليم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، الطبعة الأولى.

القرشي، الإمام شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد اللطيف (١٤٠٧هـ) الإرشاد إلى علم الإعراب، تحقيق ودراسة د. عبد الله علي الحسيني البركاتي، و د. محسن سالم العميري، إحياء التراث الإسلامي-مكة المكرمة، الطبعة الأولى.

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد

فاطمة شعبان محمد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢/ ٨/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٧/ ١/ ١٤٤٠هـ)

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد

فاطمة شعبان محمد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدف البحث إلى تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث اُستخدم المنهج شبه التجريبي؛ وأُعد اختبارًا لمهارات كتابة التقارير، ودليل التدريس، طُبقا على عينة من طالبات تخصص علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك خالد اُختيرت بطريقة عشوائية بلغت (٦٢) طالبة قُسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية مكونة من (٣١) طالبة، وأخرى ضابطة مكونة من (٣١) طالبة، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة التقارير مجتمعة، وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء تلك النتائج قُدمت عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، كتابة التقارير.

The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Self - Regulated Learning in Developing the Skills of Report Writing Among Female Students at College of Education, King Khalid University

Fatimah Shabban Mohammad Asiri

Assistant Professor of Curriculum and Methods of Teaching
Faculty of Education - King Khalid University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This research aims at developing the skills of writing reports for King Khalid University female students. This will be investigated through a proposed strategy based on self- organized learning. The semi- experimental method is used and a test for writing reports and a teacher guide are prepared. A group of 62 female Psychology students of King Khalid University are randomly selected and the tools of the study are applied upon them. The sample of the study is divided into 31 for the control group and 31for the experimental. Statistical analysis Results show a statistically significant variation at (0.01) in the post - test writing reports as a whole, and in each sub- skill in favor of the experimental group. Suggestions and recommendations are proposed in the light of these results.

Keywords: Self- Organized learning, Writing Reports.

مقدمة

تعد اللغة قضية وجود كونها إحدى صور الوجود الإنساني وتواصله وثرائه الفكري والثقافي، وتتميز اللغة العربية إحدى لغات العالم بأنها لغة حية نزل بها القرآن الكريم فأعزها ورفع شأنها وخلدها إلى يوم الساعة، تكفل الله سبحانه بحفظها؛ وهي معجزة نبيه محمد - صلى الله عليه وسلم - أفصح العرب وأبلغهم، وتتبوأ مكاناتها وأهميتها من كونها لغة القرآن وسر إعجازه، ويرتبط أداء العبادات الإسلامية بإتقان مهاراتها، وتشتمل اللغة العربية على أربع مهارات، هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة كل منها لها وظيفتها وأهميتها، وتعد الكتابة إحدى نتاجات الفكر الإنساني التي ساهمت في حفظ العلوم وتدوينها وتطورها، وحفظ تاريخ الأمم ونقلها وصون حقوقها.

والكتابة أداة التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، ووسيلة للتعليم والتفكير والتوجيه، وفي ذلك ذكر (الشنطي، ١٤١٧هـ: ٢٠٧) بأن الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، من خلالها ينقل الأدباء والشعراء ما تجود به قرائحهم، وهي من أدوات الدعوة والإعلام، وقوام المعاملات التي تنظم شؤون الدول محليًا ودوليًا، وأداة للمعرفة والتثقيف والعلم؛ ونظرًا لأهميتها فقد نصت وثيقة سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية تعلمها؛ حيث جعلت من الأهداف العامة للتعليم اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة، بلغة سليمة وتفكير منظم (وثيقة سياسة التعليم في المملكة، ١٤١٦هـ: ٦).

وتصنف الكتابة إلى كتابة إبداعية تختص بالتعبير عن النفس ونقل المشاعر والأحاسيس، وكتابة وظيفية تختص بقضاء الحاجات الحياتية، وما يتعلق بها من معاملات ومتطلبات ومنافع عامة وخاصة، وفي ذلك ذكر (عليان، ١٤٢١هـ: ١٤٥) أن الكتابة الوظيفية من أنواع الكتابة التي تتعلق بالمعاملات والمتطلبات الإدارية، والتقارير والبحوث العلمية، والمكاتبات الرسمية، ولها قواعد محددة، وأصول مقننة، وتقاليد متعارف عليها.

وتعد التقارير من مجالات الكتابة الوظيفية ذات الأهمية في الحياة العامة والخاصة وفي نشاط أي مؤسسة؛ حيث يتم بواسطتها تبادل البيانات والمعلومات، كما أنها أداة اتصال بين طرفين الكاتب والقارئ وتتوقف عملية الاتصال على نقل المعلومات والآراء والأفكار بينهما، وتتضمن التقارير وصف مفصل أو مجمل لقضية ما أو حالة معينة، ويتضمن جمع قدر من الحقائق والمعلومات حول حالة أو شأن معين بناء على طلب محدد أو غرض مقصود (عبد الباري، ٢٠١٠م: ٨٤).

ولكتابة التقرير أهمية كبيرة بصفة عامة؛ حيث تساهم في توثيق العمل وتقييمه وتنظيمه لاتخاذ قرارات معينة، أو متابعة حالة أو ظاهرة معينة، كما أن لها أهمية خاصة لدى طلاب الجامعة، فهي أحد صور التقويم التي يُستند إليها في التعليم الجامعي، واكتساب مهارتها متطلبة للحكم على أداء الطالب الجامعي، وعلى الرغم من أهميته إلا أن الضعف اللغوي ظاهر بصورة تدعو للقلق ليس فقط على مستوى التعليم العام وإنما أيضًا في الجامعات، والتي يفترض أن يكون طلابها وطالباتها على مستوى من التفكير والتطور اللغوي الذي يسمح لهم

بالإنتاج والتعبير، وهذا الضعف في مجالات الكتابة الوظيفية بما فيها التقارير لدى طلاب المرحلة الجامعية أشار إليه عدد من الباحثين من خلال ملاحظاتهم وخبراتهم أو دراساتهم كدراسة (عوض، ٢٠٠٠م)، و(دخيخ، ٢٠١٠م)، و(الغامدي، ٢٠١٤م)، وعليه قدموا توصياتهم بضرورة الاهتمام باختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لرفع مستوى أداء المتعلمين في الكتابة الوظيفية بشكل عام وكتابة التقارير بشكل خاص.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن اختيار بعض استراتجيات التدريس يسهم في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، ومنها على سبيل المثال ما أكدته دراسة السواط (١٤٣٤هـ: ٤) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا نموذجًا تدريسيًا مرنًا، يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تدريس الكتابة؛ والتي تؤكد على مساعدة المتعلمين على التعلم الصريح لاستراتيجيات التخطيط، والصياغة، والمراجعة، فالتعلم المنظم ذاتيًا استراتيجية فاعلة في تدريس الكتابة بشكل خاص؛ حيث يتميز بالتدريس الصريح لاستراتيجيات الكتابة والتنظيم الذاتي؛ مثل: التقويم الذاتي، وتحديد الأهداف، فضلاً عن تركيزه على التعلم الفردي والتعلم القائم على المعايير. كما أن نمو كفايات الكتابة يعتمد على مستوى عالٍ من التنظيم الذاتي.

ويعد التعلم المنظم ذاتيًا توجهًا حديثًا ناتجًا عن التحول من النظرية السلوكية التي ترى التعلم استجابات تُلاحظ وتُقاس، إلى النظرية المعرفية التي تنظر إلى التعلم على أنه عملية عقلية تقوم على قدرة المتعلم على التفاعل مع المعلومات المقدمة له واستيعابها واسترجاعها وتطبيقها في مواقف الحياة، كما أن استراتيجياته من الاستراتيجيات المناسبة لتدريس الكتابة بأنواعها (الشمراني، ١٤٣٤هـ: ١٦).

ونظرًا لأهمية التعلم المنظم ذاتيًا فقد وظفه عدد من الباحثين في تدريس بعض مهارات الكتابة الإبداعية، والإقناعية، كدراسة (Kiuhara, 2009)، و(السلمي، ٢٠١١م)، و(Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ) وقد أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة.

وبناءً على ما سبق، ومن منطلق أهمية تعليم مهارات كتابة التقارير انطلاقًا من المتعلمين أنفسهم وبطريقة وظيفية باعتباره من نتاجات اللغة التي تبدأ وتنتهي من المتعلمين أنفسهم رأت الباحثة توظيف التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات قسم علم النفس.

مشكلة البحث

أوصت العديد من المؤتمرات والندوات ومنها مؤتمر اللغة العربية (٢٠١٢م)، ومؤتمر اللغة العربية (٢٠١٧م)، وندوة اللغة العربية (٢٠١٧م) إلى ضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية، ومنها الكتابة الوظيفية، وبالرغم من أهمية مهارات كتابة التقارير والاهتمام بها إلا أن هناك ضعفًا عامًا، ويُستدل على هذا الضعف من خلال ملاحظة الباحثة أثناء تكليف الطالبات بكتابة تقارير عن موضوعات تتعلق بعدد من المقررات التي تم تدريسها، ونتائج الدراسة الاستطلاعية لتعرف واقع كتابة التقارير؛ والتي شملت (٢٥) طالبة من طالبات كلية التربية، أظهرت نتائج الدراسة ضعفًا عامًا في مهارات كتابة التقارير؛ حيث حصلت (١٠) طالبات بنسبة (٤٠٪) على مستوى

متوسط، في حين حصلت (١٥) طالبة بنسبة (٦٠٪) على مستوى ضعيف وعليه تحددت مشكلة البحث في تدني مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية، ويمكن التعبير عن تلك المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية؟ وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات كتابة التقارير المناسبة لطالبات كلية التربية؟

٢- ما أسس الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات كتابة التقارير؟

٣- ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية؟

هدفا البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١- تحديد مهارات كتابة التقارير اللازمة لطالبات كلية التربية.

٢- قياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية.

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث فيما يلي:

١- يقدم للقائمين بالتدريس الجامعي تصورًا لتنمية مهارات كتابة التقارير من خلال الاستراتيجية المقترحة.

٢- يقدم لطالبات علم النفس أدواتٍ تساعدهنّ في تنمية مهارات كتابة التقارير. وتسهيل تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تساعدهن على الاعتماد على النفس في المهام الكتابية والأكاديمية المختلفة.

٣- الكشف عن تصور مقترح لتنمية مهارات كتابة التقارير لطالبات قسم علم النفس.

٤- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية جديدة، تُعنى بدراسة الكتابة الوظيفية بأنواعها وتنمية مهارات كتابة التقارير وفق استراتيجيات حديثة.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: وتقتصر على:

- بعض مفردات مقرر التحرير العربي المتعلقة بكتابة التقارير لطالبات قسم علم النفس.
- قائمة مهارات كتابة التقارير المناسبة لطالبات علم النفس المكونة من: التخطيط لكتابة التقرير، مقدمة التقرير، مضمون التقرير، خاتمة التقرير، الإخراج الفني للتقرير، مراجعة التقرير.

٢- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

٣- الحدود المكانية: كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد.

مصطلحات البحث

فيما يلي عرض لأهم مصطلحات الدراسة:

١- **الفاعلية (Effectiveness):** تُعَرف إجرائيًّا بأنّها: مدى الأثر الإيجابي الذي يمكن أن تُحدثه الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في مهارات كتابة التقارير لدى طالبات المستوى الثاني تخصص علم النفس.

٢- **الاستراتيجية (Strategy):** تُعَرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تقوم بها طالبات المستوى الثاني بقسم علم النفس بغرض كتابة التقرير؛ باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

٣- **التعلم المنظم ذاتيًا (Self- Regulated Learning):**

ويُعرف إجرائيًا بأنه: عملية قائمة على نشاط المتعلمات؛ يقمن من خلاله بتخطيط التعلم ،وتحديد أهدافه ومراقبة التعلم وإدارة مصادره، وتقويم الأداء لتحسين مهاراتهن في كتابة التقارير.

٤- **كتابة التقارير:** تُعرف مهارات كتابة التقرير إجرائيًا بأنها: القدرة على عرض كتابي يتضمن معلومات وبيانات حول موضوع معين أو قضية أو مشكلة متضمنًا عدد المهارات المتعلقة بالتخطيط للكتابة، والمقدمة، والمضمون، والخاتمة، والإخراج الفني، والمراجعة، وتقاس هذه القدرة بدرجات الطالبات عينة البحث على اختبار مهارات كتابة التقارير المعد لذلك.

الإطار النظري

المبحث الأول: التعلم المنظم ذاتيًا (Self- Regulated Learning):

نشأة التعلم المنظم ذاتيًا:

تمتد جذور التعلم المنظم ذاتيًا إلى عدد من النظريات؛ هي: النظرية السلوكية (Behavioral Theory)، ونظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory)، والنظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)، والنظرية البنائية (Constructivist Theory)، وفيما يلي عرض لعلاقة تلك النظريات بالتعلم المنظم ذاتيًا أُوجزت على النحو الآتي:

١- **النظرية السلوكية (Behavioral Theory):** تستند على أعمال سكنر (Skinner)، الذي يرى أن السلوك المؤثر هو ينتج عن التفاعلات البيئية؛ حيث يصبح السلوك أكثر تكرارًا إذا عُزز إيجابيًا أو سلبيًا، وأقل عرضة للتكرار عندما يؤدي حدوثه إلى العقاب، وينظر للتنظيم الذاتي على أنه مبني على نوعين من المثيرات يحدث أحدهما: قبل السلوك، والآخر بعد حدوث السلوك في صورة تعزيز أو عقاب، وبناء عليه يحدد المتعلمون

سلوكياتهم التي يجب تنظيمها بناء على نوع المثير الذي يتعرضون له، ويميلون أكثر إلى تكرار السلوك الذي يتم تعزيزه (عبدالحليم، ٢٠١٧م: ٢٢).

٢- **نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory):** تؤكد على البنية المعرفية كنموذج عملي من حيث تنظيم معالجة المعلومات وتخزينها، ويمكن تسهيل التعلم إذا تم تنشيط المعرفة السابقة في الذاكرة طويلة المدى، ثم دمجها بفاعلية مع المعلومات الجديدة، وتُعزز معالجة المعلومات إذا امتلك المتعلمون مستوى عالٍ من الوعي وراء المعرفي مع مجموعة فاعلة من استراتيجيات التنظيم الذاتي؛ حيث يقوم المتعلمون باستخدام استراتيجيات تعلم تنظيمية لربط المعلومات الحالية بالمعرفة السابقة لجعل التعلم ذي معنى، ومن وجهة النظر هذه تتكون عمليات التنظيم الذاتي من التقييم الشامل لمهمة التعلم لتحديد نواتج التعلم المرغوبة، وتقويم القدرات الشخصية والمعرفة الحالية، ثم تحديد الاستراتيجيات المعرفية المناسبة التي من شأنها نقل المعلومات بفاعلية إلى الذاكرة طويلة المدى (السواط، ١٤٣٤هـ: ١٥ - ١٧).

٣- **النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory):** تقوم على طبيعة التفاعلات المتبادلة بين المحددات الشخصية والسلوكية، والبيئية، والتي تنظر إلى التعلم المنظم ذاتيًا كموقف محدد يتأثر بالكفاءة الذاتية للمتعلمين، كما ترى أن التعلم عملية تحويل المتعلمين لقدراتهم العقلية ومعتقداتهم المعرفية لاكتساب معرفة أو مهارة محددة، ويتميز التعلم المنظم ذاتيًا بخصائص تجعل المتعلم طالبًا للتغذية الراجعة، ومساعدة الأقران والمجتمع والمعلمين، وتؤكد أن المتعلمون منظمون ذاتيًا، ونشطون ومتأملون، ولذلك فإن نموهم الذاتي، وتكيفهم، وتغير سلوكهم يعد جزءً لا يتجزأ من الأنظمة الاجتماعية المحيطة بهم (السواط، ١٤٣٤هـ: ١٥ - ١٧).

٤- **النظرية البنائية (Constructivist Theory):** تفترض أن المتعلمين لديهم دوافع داخلية، ومتعلمين نشطين، وترى أن المعرفة لا يمكن أن توجد خارج العقل، ولا يمكن أن تنقل مباشرة، وتؤكد على أن التصورات العقلية، والتحسن في الفهم يتطور عن طريق التأمل، والخبرة، والتوجيه الاجتماعي، واكتساب معلومات جديدة، وتنظر للتعلم المنظم ذاتيًا بأنه اكتساب المتعلمين للمعتقدات والنظريات (عبدالحليم، ٢٠١٧م: ٢٢).

ويتضح مما سبق أن التعلم المنظم ذاتيًا ظهر وفق آراء وأفكار ومفاهيم متنوعة لعدد من النظريات التي ارتكز عليها، مما أعطاه أهمية كبيرة في تنمية جوانب مختلفة نفسية، واجتماعية، ومعرفية، ومهارية.

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

اختلف التربويون في تعريف التعلم المنظم ذاتيًا؛ نظرًا لاختلاف خلفياتهم النظرية ما بين السلوكية، والاجتماعية المعرفية، والدافعية، إلا أن تعريفات التعلم المنظم ذاتيًا جميعها اتفقت على التوظيف الهادف للعمليات والاستراتيجيات، ومنها تعريف بينتريش بأنه: عملية هادفة نشطة يضع المتعلمون فيها أهدافهم التعليمية ويحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والسلوكية، وتوجههم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية (Pintrich, 2000: 453). وعرفته أفنان دروزة بأنه: "عملية عقلية أساسية تهدف إلى تنظيم المعلومات على

أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها، لتخزن في الذاكرة على شكل أنماط عامة ووحدات مجردة" (دروزة، ٢٠٠٤م: ٣٩). وعرّفه بيلر بأنه: الاستخدام الواعي لعمليات ما وراء المعرفة لتحسين العملية التعليمية، وتتضمن العمليات المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتفكير الناقد (Bailer, 2006: 14). وعرّفه هورك بأنه: عملية يقوم فيها المتعلم بالتخطيط، والتنظيم، والتدريس الذاتي، والمراقبة الذاتية، وتقويم عمليات التعلم في مراحل مختلفة (Hurk, 2006: 156)، وعرفه مازن (٢٠١٦م) بأنه: "العملية التي تقوم بها الطالبات بتنشيط سلوكياتهن ،ومعارفهن المرتبطة بمهارات معينة في بيئتهن لاستخدام العديد من الاستراتيجيات والتي تسهم في كتابة التقارير، وتنمية وعيهن الذاتي" (٦١). فالتعريفات السابقة توضح اختلاف اللخلفيات النظرية؛ حيث انطلق بينتريش (Pintrich, 2000) من خلفية سلوكية، في حين انطلقت (دروزة، ٢٠٠٤م) في تعريفها من النظرية المعرفية وكذلك (Bailer, 2006)، و(Hurk, 2006)، وبناءً على ما سبق يُعرف إجرائيًا بأنه: عملية قائمة على نشاط المتعلمات؛ يقمن من خلاله بتخطيط التعلم، وتحديد أهدافه ومراقبة التعلم وإدارة مصادره، وتقويم الأداء لتحسين مهاراتهن في كتابة التقارير.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

يرى بينتريش (Pintrich, 1995) أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في:

١- يمكن للمتعلمين أن يصبحوا متعلمين منظمين ذاتيًا أثناء الدراسة.

٢- يوجه التعلم المنظم ذاتيًا نحو أهداف التعلم.

٣- يمكن أن يتعلم الفرد التعلم المنظم ذاتيًا في أي مرحلة عمرية.

٤- التعلم المنظم ذاتيًا قابل للتعليم في سياقات متنوعة (عبدالحليم، ٢٠١٧م: ١٦).

وتلخص الباحثة أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في أنه يساهم في:

١- تنمية مهارات التعلم مدى الحياة؛ من خلال تركيزه على نشاط المتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي.

٢- تحقيق جودة التعليم والأداء، الذي يمثل اتجاهًا تربويًا معاصرًا؛ حيث يركز في إجراءاته وتقويمه على أداء المتعلم.

٣- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، واكتشاف المواهب المختلفة؛ من خلال استراتيجياته التي يخطط لها المتعلمون أنفسهم وينفذونها ويقومونها.

٤- توجيه المتعلمين نحو استثمار المعرفة وإنتاجها بدلًا من مجرد تلقيها وتخزينها.

٥- تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين؛ ومنها: اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، وإدارة المصادر.

٦- تنمية أنواع متعددة من التفكير؛ كالتفكير الإبداعي، والناقد، والتأملي.

أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا:

ذكر (Andrade& Bunker, 2009: 77)، و(البشري، ٢٠١٦م:١٦) أبعاد المنظم ذاتيا أوجزت في النقاط التالية:

١- الدافع ويرتبط بالسؤال (لماذا أتعلم؟)، ويشمل تحديد الأهداف، وحديث النفس الإيجابي، واستراتيجيات إدارة العواطف مثل: السيطرة على قلق الاختبار.

٢- الطريقة وتشير إلى كيفية التعلم (كيف أتعلم؟)، ويتم ذلك عن طريق عدد من الاستراتيجيات؛ مثل: التلخيص، الملاحظات، طرح الأسئلة، الاسترجاع.

٣- الوقت ويجيب عن سؤال (متى أتعلم؟)، ويتضمن اعتبارات عن وقت الدراسة ومدتها. ويعالج مشاكل التسويف وإدارة الوقت لدى المتعلمين.

٤- الأداء (ماذا أتعلم؟) ويشمل المراقبة، وإصدار الأحكام، ومقارنة الأداء الحالي بالأهداف قصيرة وطويلة المدى لإجراء التعديلات اللازمة.

٥- البيئة المادية (أين أتعلم؟) تشير إلى الدعم البيئي الذي يساعد المتعلم على التعلم بشكل جيد؛ مثل: الهدوء، البعد عن المشتتات، والراحة، والقدرة على إعادة هيكلة البيئة الخارجية عند الحاجة لذلك.

٦- البيئة الاجتماعية (مع من أتعلم؟) وتأخذ في الاعتبار قدرة المتعلم على طلب المساعدة عند الحاجة، ومعرفة أين يجد المساعدة، وكيفية صياغة طلب المساعدة وتقويمها.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

صُنِفت على تصنيفات عدة أهمها: تصنيف بنترتش وزملاؤه (١٩٩١م) إلى ثلاث استراتيجيات رئيسة أُوجزت على النحو التالي: (Vialle et all,2005: 176- 177) و(Jones, 2007: 31- 38) و(السواط، ١٤٣٤هـ: ٢٧ - ٣٨)، و(البشري، ٢٠١٦م: ٢٧ - ٣٠).

أولا- الاستراتيجيات المعرفية:

تستخدم لتعلم وتذكر محتوى التعلم، وتحفيز المشاركة الفعالة في التعلم؛ وأهمها:

١- **استراتيجيات الاسترجاع**: تستخدم لاسترجاع قوائم المعلومات بالتكرار، وتساعد على اختيار المعلومات الهامة من النصوص أو القوائم، وإبقائها نشطة في الذاكرة، وهي لا تعكس مستوى عميقًا من المعالجة.

٢- **استراتيجيات التوضيح**: مجموعة من الاستراتيجيات تساعد على ربط المعلومات في الذاكرة طويلة المدى؛ ومنها التلخيص، وإيجاد أوجه التشابه، وتدوين الملاحظات، وإعادة الصياغة، والشرح وطرح الأسئلة.

٣- **استراتيجيات التنظيم**: هي أكثر عمقًا في المعالجة تتضمن إعادة الصياغة، والترتيب المنظم للمعلومات، وتجميع العناصر المتشابهة، واختيار الأفكار الرئيسة، وتحديد الموضوعات، وتنظيم الأفكار؛ وذلك باستخدام عدد من الأدوات كخرائط المفاهيم، والخرائط الذهنية.

٤- **استراتيجيات التفكير الناقد**: تقوم على التقويم وحل المشكلات؛ من خلال الفحص الناقد للمعلومات، وربطها بما لدى المتعلم من معلومات، واختيار أفضل الطرق لحل المشكلة، وتحليل الآراء والمواقف ومقارنتها.

ثانيًا- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بالعمليات العقلية التي يستخدمها المتعلمون لتنظيم تعلمهم؛ وتتضمن معرفة المتعلم حول تعلمه وحول عملياته المعرفية، وتنظيم التعلم، وتتشكل استراتيجيات ما وراء المعرفة من، Vialle et all,2005: 176- 177) و(Jones, 2007: 31- 38) و(السواط، ١٤٣٤هـ: ٢٧ - ٣٨)، و(البشري، ٢٠١٦م: ٢٧ - ٣٠):

١- **استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط**: تساعد في التخطيط لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وتنشيط الجوانب المهمة للمعرفة السابقة؛ من خلال وضع المتعلمين لأهداف قصيرة المدى حول ما سيتم إنجازه من أنشطة تعليمية يومية، ثم ربطها بأهداف أخرى بعيدة المدى.

٢- **استراتيجية المراقبة الذاتية**: وتعني مراقبة المتعلم لسلوكه الأكاديمي من خلال هدف أو معيار أو محك لإجراء المقارنة بينه وبين أدائه من أجل توجيه عملية المراقبة، وتتضمن المراقبة الاستماع والكتابة، والاختبار الذاتي، واستراتيجيات أداء الاختبار (السرعة، والتعامل مع الوقت)، ومراقبة الانتباه أثناء قراءة النص.

٣- **استراتيجية التقويم الذاتي**: يساعد في دعم خطوات التعلم والسيطرة على الوعي والتفكير والاستنتاجات والتصرفات، ويعد ممارسة للتفكير الناقد والتأملي لمعرفة مستوى تطور القدرة الذاتية، ونواتج التعلم، والمشاركة في اختيار وتحديد أهداف التعلم، وتنمية اتجاهات الحكم على الذات.

ثالثًا - استراتيجيات إدارة المصادر: وهي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لمراقبة وإدارة بيئة التعلم المحيطة بهم، وتتضمن إدارة وضبط الوقت، وبيئة التعلم، وطلب المساعدة من الآخرين، ومن استراتيجيات إدارة المصادر:

١- **استراتيجية وقت وبيئة الدراسة**: وتتضمن تنظيم المتعلمين للجهد وضع جدول زمني محدد لأداء المهام والأنشطة، مع التركيز على الاستخدام الفاعل للوقت لإنجاز المهام بكفاءة، وتنظيم بيئة الدراسة كالمجالات التقنية، والبرمجات التعليمية، والإضاءة والتهوية وغيرها.

٢- **استراتيجية تنظيم الجهد**: وتتضمن القدرة على إدارة الانتباه والمشاعر لمواجهة المشتتات من أجل تحقيق الأهداف المحددة سابقًا.

٣- **استراتيجيات طلب المساعدة الاجتماعية**: وتشمل طلب المساعدة من مصادر مطلعة كالأساتذة، وأولياء الأمور، والزملاء، لتسهيل التعلم عند مواجهة الصعوبات.

٤- **استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات**: وتقوم هذه الاستراتيجية على احتفاظ المتعلمين بالسجلات التي تساعدهم على التعلم بفاعلية، كالمذكرات، الاختبارات، الواجبات، والكتب المدرسية.

٥- **استراتيجية البحث عن المعلومات**: وتعني البحث عن المعلومات بطريقة مقصودة من قبل المتعلمين بغرض إكمال المهام والواجبات، أو الاستعداد للنقاشات الصفية وورش العمل، أو كتابة البحوث الدراسية.

رابعًا - استراتيجيات الدافعية: تعد الدافعية من مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، وتتضمن الاستراتيجيات التالية:

١- **استراتيجية فعالية الذات**: وتعني ثقة المتعلمين بقدراتهم على أداء المهمة.

٢- **استراتيجية الدافعية الذاتية**: تمثل الدافعية الذاتية جانبًا مهمًا من جوانب التعلم حسب رأي النظرية البنائية وتتحقق الدافعية الذاتية للمتعلم من خلال الشعور بالاستقلال الذي يمنحه له التعلم المنظم ذاتيًا.

٣- **استراتيجية الإدارة**: وفيها تتم عملية السيطرة النفسية المساعدة على التركيز، وتوجيه الجهود لمواجهة المشتتات الشخصية والبيئية.

ومما سبق يتضح أن تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ينبثق من النظريات النفسية والتربوية التي ارتكز عليها في نشأته، كما أن هذا التنوع في الاستراتيجيات يتيح فرصة كبيرة لتنمية مهارات المتعلمين المعرفية والاجتماعية والسلوكية، ويتضح كذلك من هذا التنوع في الاستراتيجيات أنها تتعلق بالمعرفة وما وراء المعرفة والدافعية وجميعها مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا.

افتراضات التعلم المنظم ذاتيًا: أورد (الردادي، ٢٠١٣م: ٢٩) افتراضات التعلم المنظم ذاتيًا على النحو الآتي:

١- التعلم النشط؛ فالمتعلم يندمج بنشاط في بناء المعرفة بالاعتماد على المعلومات السابقة، فيحدد المعلومات ويحولها، ويبني الافتراضات، ويتخذ القرارات بناء على ما لديه في بنيته المعرفية.

٢- التحكم في التعلم؛ حيث يعتمد التعلم على المتعلم، وليس المعلم ويحقق الأهداف المحددة من قبل المتعلم.

٣- وجود محكات ومعايير للتقويم يعتمد عليها المتعلم للاستمرار في الخطوات وإجراء التغييرات المطلوبة.

٤- أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا وسيط بين خصائص المتعلم والسياق من جهة، والأداء المتحقق من جهة أخرى.

المبحث الثاني: التقارير

تعد التقارير من صور الكتابة الوظيفية، وقد عرّف الشنطي التقرير بأنه: "كتابة تتضمن معلومات وحقائق عن شيء معين، بناء على طلب محدد، أو وفقًا لغرض مقصود" (الشنطي، ١٩٨٩م: ١٣٩). وعرفه فضل الله بأنه: "عرض كتابي للحقائق والبيانات الخاصة بموضوع ما أو مشكلة معينة، وقد يمتد إلى التحليل العلمي واستخلاص النتائج، ويليها التوصل إلى توصيات ومقترحات بهذا الموضوع أو تلك المشكلة" (فضل الله، ٢٠٠٣م: ١٨٧). كما عرفه عبد الباري بأنه: " تسجيل أو تدوين مختصر أو مطول كامل وشامل للمعلومات والبيانات قصد تعرف السلبيات والإيجابيات للرجوع إليها وقت الحاجة في التخطيط لأنشطة المستقبل"(عبد الباري، ٢٠١٠م: ٨٥).

وعرفه الجمل وآخر بأنه: "شكل من أشكال الكتابة الوظيفية. فيه قدر من الحقائق والمعلومات حول موضوع معين أو حال معينة، بناء على طلب محدد، أو وفقًا لغرض مقصود، والتقرير نشاط لغوي لا غنى عنه أثناء الدراسة، وفي الحياة العملية" (الجمل وآخر، ٢٠١٥م: ٢١٤).

ويُعرف كتابة التقرير إجرائيًا بأنه: القدرة على عرض كتابي يتضمن معلومات وبيانات حول موضوع معين أو قضية أو مشكلة متضمنًا عدد المهارات المتعلقة بالتخطيط للكتابة، والمقدمة، والمضمون، والخاتمة، والإخراج الفني، والمراجعة، وتقاس هذه القدرة بدرجات الطالبات عينة البحث على اختبار مهارات كتابة التقارير المعد لذلك.

أهداف كتابة التقارير: تهدف كتابة التقارير كما أوردها (ضو، ٢٠١٥م: ٢٠٥) إلى:

١- إكساب المهارات العلمية والمعلومات العميقة.

٢- المساعدة على تنمية المهارات، واستعمال اللغة، وإظهار الكفاءة.

٣- إكساب كيفية الوصول إلى الخبرة والمعرفة.

٤- إتاحة الفرصة لممارسة القراءة النقدية.

٥- التدريب على تنظيم الأفكار، والتعبير عنها بلغة سليمة.

أنواع التقارير: تعددت تصنيفات أنواع التقارير من باحث إلى آخر وبالرجوع إلى عدد من تلك التصنيفات كتصنيف (البرازي، ١٩٩٠م: ١٧٣) و(عبد الباري، ٢٠١٠م: ٨٦ - ٨٩) و(الجمل وآخر، ٢٠١٥م: ٢١٥ - ٢١٦) تم تصيف التقارير في هذا البحث على النحو الآتي:

أولًا - تصنيفها حسب أهدافها:

١- تقارير تساعد على إنشاء وقائع وأحداث جديدة يترتب عليها اتخاذ قرارات.

٢- تقارير تصف وتحلل نتائج وقائع وأحداث وقت أو بعد حدوثها لتسجيل نتائجها.

٣- تقارير تربط العلاقات بين مجموعة من الأحداث والوقائع لتفسير موقف معين.

ثانيًا - تصنيفها حسب وقتها:

١- تقارير أولية: تقدم عند بدء المهمة وتتضمن معلومات عن الخطط ومنهجية العمل والقائمين بالمهمة.

٢- تقارير مرحلية: وتقدم أثناء تنفيذ المهمة توضح مدى التقدم في الإنجاز وأبرز الصعوبات.

٣- تقارير نهائية: وتقدم بنهاية المهمة وتتضمن عرضًا تفصيليًا للمهمة، وأبرز التحديات والتوصيات.

٤- تقارير دورية: وتقدم كل فترة زمنية بانتظام للمتابعة المستمرة.

٥- تقارير غير دورية: وتقدم عند الحاجة وبناء على طلب محدد دون ضابط زمني.

ثالثًا - تصنيفها حسب محتواها:

١- تقارير فنية: تتعلق بمعالجة المواقف التي تتعلق بموضوعات هندسية أو معملية.

٢- تقارير مالية: تتعلق بالأحداث التي يترتب عليها دفع أو قبض مبالغ مالية أو مكاسب.

٣- تقارير تقييم الأداء: تتعلق بقياس الأداء في مهمة معينة وفق بعض المعايير؛ للحكم على الكفاءة أو تقدير درجة الأداء.

٤- تقارير الأنشطة: تتعلق بالأنشطة وأهدافها وخططها وآليات تنفيذها ومعيقاتها.

رابعاً - تصنيفها حسب منهج إعدادها ولغتها:

١- تقارير تاريخية: تتناول بالتحليل ظاهرة معينة خلال حقبة زمنية معينة.

٢- تقارير وصفية: تصف ظاهرة أو موقف معين من كافة الجوانب.

٣- تقارير إحصائية: تتناول تحليل موقف ما من خلال التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات المتعلقة بالموقف.

٤- تقارير المقارنات: تقارن بين المتغيرات المختلفة كمقارنات الإنتاجية والأداء.

٥- تقارير أدبية: وتعتمد على الأسلوب الأدبي الذي يتأثر بشخصية الكاتب، وتعتمد على الصور الأدبية.

٦- تقارير إدارية: تعتمد على المعلومات المجردة والدقة والوضوح، وتصف السلوك الملاحظ بشكل دقيق بالاعتماد على الأسلوب الإخباري.

خامسًا - تصنيفها حسب جهة إصدارها:

١- تقارير داخلية: توجه داخل المنظمة أو المؤسسة.

٢- تقارير خارجية: توجه خارج المنظمة أو المؤسسة.

سادسًا - تصنيفها حسب معدها:

١- تقارير فردية: ويقدمها فرد واحد كالتقرير عن رسالة علمية يعده المشرف عليها.

٢- تقارير جماعية: تعد بواسطة أكثر من فرد كالتقرير الذي تعده لجنة الحكم، والمناقشة لرسالة علمية.

مراحل كتابة التقارير: تمر كتابة التقرير بأربع مراحل؛ هي: (الفريح وآخر، ٢٠٠٥م: ٢٦٧ - ٢٦٨):

١- تحديد هدف التقرير.

٢- الالتزام بالموضوعية من بداية التقرير حتى نهايته.

٣- جمع المعلومات، والحقائق المتعلقة بالموضوع.

٤- وضع إطار التقرير إذا كان يتناول جانبًا واحدًا، أو خطة إذا كان أكثر من جانب

مهارات كتابة التقارير: بالرجوع إلى الأدبيات التي اهتمت بكتابة التقارير (عبد الباري، ٢٠١٠م: ١٠٢ - ١٠٤) و(ضو، ٢٠١٥م: ٢٠٦ - ٢٠٧) و(الجمل وآخر، ٢٠١٥م: ٢١٤ - ٢١٥)، وبناء على ما اتفق عليه المحكمون حُددت مهارات كتابة التقرير في البحث الحالي على النحو الآتي:

أولًا - مرحلة التخطيط؛ وتتضمن المهارات التالية:

١- تحديد الهدف من كتابة التقرير.

٢- اختيار نوع التقرير (علمي، فني، مالي....إلخ).

٣- تحديد القراء المستهدفين من التقرير.

٤- جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بهدف التقرير.

٥- تحديد مصادر مراجع تدعيم التقرير.

٦- تحديد محاور كتابة التقرير.

٧- تصنيف المعلومات.

ثانيًا - مرحلة الكتابة؛ وتتضمن المهارات التالية:

١- كتابة المقدمة؛ مع مراعاة أن تكون:

- توضيح هدف التقرير.
- تقديم مدخل لموضوع التقرير بطريقة جاذبة ومشوقة.

٢- كتابة العرض (المضمون) مع مراعاة أن يتضمن:

- كتابة الفكرة الرئيسة.
- كتابة الأفكار الفرعية.
- الربط بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.
- الربط بين الأفكار الفرعية.
- عرض الأفكار في تسلسل منطقي.
- تحليل البيانات والمعلومات أثناء عرضها.
- استخدام وسائل الإيضاح كالرسوم البيانية والخرائط والصور... إلخ.
- تفسير الرسومات والخرائط والصور...إلخ.
- الإيجاز المؤدي إلى الغرض من غير الإخلال.
- الموضوعية في العرض والبعد عن التحيز.
- الإلمام بجوانب الموضوع.
- تجنب تكرار الكلمات والجمل والأفكار.

٣- كتابة الخاتمة، وتتضمن:

- تلخيص التقرير.
- عرض نتائج التقرير.
- تقديم مقترحات ترتبط بموضوع التقرير.
- تقديم توصيات ترتبط بموضوع التقرير.

٤- الإخراج الفني؛ ويتضمن:

- استخدام علامات الترقيم المناسبة.
- إبراز العناوين الرئيسة والفرعية.
- ترقيم الصفحات.
- تنسيق المسافات بين السطور والفقرات.
- تنسيق هوامش الصفحات.

- تضمين ملاحق عند الحاجة لذلك.
- تضمين المراجع.
- سلامة التقرير من الأخطاء النحوية.
- سلامة التقرير من الأخطاء الإملائية.

ثالثًا - مرحلة المراجعة؛ وتتضمن المهارات التالية:

١- مراجعة الهدف العام للتقرير.

٢- التحقق من صحة ودقة المعلومات الواردة في التقرير.

٣- التأكد من تسلسل الأفكار.

٤- التأكد من ترابط الأفكار ومنطقيتها.

٥- تدقيق الرسوم والبيانات الواردة في التقرير.

٦- مراجعة الشكل العام للتقرير.

٧- مراجعة ملحقات التقرير.

٨- التأكد من خلو التقرير من الأخطاء النحوية.

٩- التأكد من خلو التقرير من الأخطاء الإملائية.

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيًا:

حظي التعلم المنظم ذاتيًا باهتمام الباحثين؛ حيث تناولته العديد من الدراسات منها دراسة كايوهارا (Kiuhara, 2009)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في كتابة المقال الإقناعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ممن يعانون صعوبات في الكتابة، وباستخدام المنهج شبه التجريبي طُبق اختبار الكتابة الإقناعية على عينة مكونة من (٦) طلاب ممن يعانون صعوبات في الكتابة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الأداء الكتابي.

ودراسة (الحسينان، ٢٠١٠م)، والتي هدفت إلى تعرف علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسين، والأسلوب المفضل للتعلم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي، وباستخدام المنهج الوصفي طُبق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الأسلوب المفضل للتعلم، على عينة مكونة من (٥١٩) طالبًا، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي في مفهومه التقليدي فيما عدا التنظيم الذاتي الماوراء معرفي، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي والجهد الذاتي، في حين كانت العلاقة بين استراتيجات التعلم المنظم ذاتيًا وأسلوب التعلم التعاوني متباينة.

ودراسة (السلمي، ٢٠١١م)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وباستخدام المنهج شبه التجريبي طُبق اختبار الكتابة الإبداعية على عينة مكونة من (٥٤) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

ودراسة دولقر (Dulger, 2011) ،والتي هدفت إلى تعرف أثر بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية التحصيل الكتابي ،والاحتفاظ به لدى طلبة الفرقة الأولى من بقسم اللغة الإنجليزية في جامعة سلجوق، وباستخدام المنهج شبه التجريبي طُبق اختبار مهارات الكتابة على عينة مكونة من (٦٧) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة.

كذلك دراسة (السمان، ٢٠١٢م) ،والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وباستخدام المنهج التجريبي طُبق اختبار مهارات الكتابة الإقناعية على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية.

ودراسة (الردادي، ٢٠١٣م) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي في مقرر التوحيد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وباستخدام المنهج التجريبي طُبق اختبارًا تحصيليًا على عينة مكونة من (٧٧) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي.

ودراسة (السواط، ١٤٣٤هـ)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف، وباستخدام المنهج التجريبي طُبق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، اختبار مهارات الكتابة على عينة مكونة من (٥٣) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحسين مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي.

ودراسة (آل فرحان، ١٤٣٦هـ)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة. وباستخدام المنهج التجريبي طُبق مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ومقياس عادات العقل، ومقياس أنماط التعلم على عينة مكونة من (٦٤) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وعادات العقل.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بكتابة التقارير

دراسة (عوض، ٢٠٠٠م)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى، وباستخدام المنهج شبه

التجريبي طُبق اختبار الكتابة على عينة من طلاب المستويين الأخيرين بكلية اللغة العربية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الأداء الكتابي الوظيفي.

ودراسة (أحمد، ٢٠٠٩م) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية. وباستخدام المنهج شبه التجريبي طُبق اختبار الكتابة الوظيفية على عينة مكونة من (٦٥) طالبا، وقد أظهرت النتائج فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الوظيفية.

كذلك دراسة (دخيخ، ٢٠١٠م)، والتي هدفت إلى تعرف أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة. وباستخدام المنهج شبه التجريبي طُبق اختبار التحرير العربي الكتابي على عينة مكونة من (٦٤) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فاعلية الوحدات التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.

ودراسة (عطية، ٢٠١٠م) والتي هدفت إلى تعرف أثر استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث صمم لذلك برنامجا حاسوبيًا، واختبار مهارات الكتابة الوظيفية، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الحاسوبي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.

ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤م)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الصناعية، وباستخدام المنهج شبه التجريبي طُبق اختبار الكتابة الوظيفية على عينة مكونة من (٦٠) طالبا من طلاب المستوى الثاني في كلية الجبيل، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الكتابة الظيفية (الرسالة الإدارية، ومحضر الاجتماع).

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال تتبع الدراسات السابقة اتضح أن دراسات المحور الأول: ركزت على استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي في تنمية مهارات الكتابة بأنواعها الإبداعية والإقناعية والوظيفية؛ كدراسة (Kiuhara, 2009)، و(السلمي، ٢٠١١م)، (Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ)، وكذلك في مواد تعليمية متنوعة كالتوحيد في دراسة (الردادي، ٢٠١٣م)، والعلوم في دراسة (آل فرحان، ١٤٣٦هـ) وجميعها أثبتت فاعليتها مستخدمة المنهج شبه التجريبي لمراحل تعليمية مختلفة، وباستخدام أدوات ومواد تعيليمة متنوعة كالاختبارات والمقاييس.

أما دراسات المحور الثاني: فقد ركزت على تنمية الكتابة الوظيفية باستخدام العديد من الاستراتيجيات والبرامج التعليمية كالتدريس التبادلي، والوحدات التعليمية، والمشروعات، والبرامج الحاسوبية؛ كدراسة (عوض، ٢٠٠٠م)، و(أحمد، ٢٠٠٩م)، و(دخيخ، ٢٠١٠م)، و(عطية، ٢٠١٠م)، و(الغامدي، ٢٠١٤م)، وجميعها أثبت فاعليتها مستخدمة المنهج شبه التجريبي لمراحل تعليمية مختلفة باستخدام عدد من الأدوات.

أوجه الاتفاق بين الدراسة والدراسات السابقة

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في:

١- استخدام التعلم المنظم ذاتيًا كدراسة (Kiuhara, 2009)، و(السلمي، ٢٠١١م)، (Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ)، و(الردادي، ٢٠١٣م)، و(آل فرحان، ١٤٣٦هـ).

٢- استخدام المنهج شبه التجريبي كدراسة (عوض، ٢٠٠٠م)، و(أحمد، ٢٠٠٩م)، (Kiuhara, 2009)، و(دخيخ، ٢٠١٠م)، و(عطية، ٢٠١٠م)، و(السلمي، ٢٠١١م)، (Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ)، و(الردادي، ٢٠١٣م)، و(آل فرحان، ١٤٣٦هـ)، ،و(الغامدي، ٢٠١٤م)

٣- استخدام الاختبار أداة للدراسة كدراسة (عوض، ٢٠٠٠م)، و(أحمد، ٢٠٠٩م)، (Kiuhara, 2009)، و(دخيخ، ٢٠١٠م)، و(عطية، ٢٠١٠م)، و(السلمي، ٢٠١١م)، (Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ)، و(الردادي، ٢٠١٣م)، و(الغامدي، ٢٠١٤م).

٤- فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة بشكل عام كدراسة ذاتيًا كدراسة (Kiuhara, 2009)، و(السلمي، ٢٠١١م)، (Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ).

أوجه الاختلاف بين الدراسة والدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في:

٥- استخدام المنهج الوصفي كدراسة (الحسينان، ٢٠١٠م).

٦- استخدام بعض المقاييس أدوات للدراسة كدراسة (الحسينان، ٢٠١٠م)، و(آل فرحان، ١٤٣٦هـ).

٧- استخدام استراتيجيات أخرى لتنمية مهارات كتابية متنوعة كدراسة (عوض، ٢٠٠٠م)، و(أحمد، ٢٠٠٩م)، و(دخيخ، ٢٠١٠م)، و(عطية، ٢٠١٠م)، و(الغامدي، ٢٠١٤م).

أوجه الاستفادة:

وقد تمت الاستفادة منها في الجوانب الآتية:

- إثراء الجانب النظري فيما يتعلق بمبحث التعلم المنظم ذاتيًا الكتابة الوظيفية.
- تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا.
- مقارنة نتائج تلك الدراسات بنتائج البحث الحالي، ومناقشتها وتفسيرها.
- الانطلاق من نتائج تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث وصياغة فروضه.

ثالثا- فرض البحث:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة التقرير ككل وفي كل مهارة فرعية.

إجراءات البحث

منهجا البحث:

اُستُخْدِم المنهج الوصفي لمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات كتابة التقارير، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (١). التصميم شبه التجريبي للبحث.

متغيرات البحث تحديدها وضبطها:

١- **المتغير المستقل:** الطريقة المعتادة، والاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا.

٢- **المتغير التابع:** مهارات كتابة التقارير كما يقيسها الاختبار المُعدّ لذلك.

٣- **المتغيرات المصاحبة:** تم ضبط المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على نتائج البحث على النحو الآتي:

- **القياس القبلي لاختبار مهارات كتابة التقارير:** ضُبط باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث؛ للكشف عن وجود فرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، وقد ظهرت النتائج كالتالي:

جدول (١). نتائج اختبار (ت) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة التقارير.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط لكتابة التقرير	التجريبية	٣١	١٢,٥٢	١,٣٨	٦٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠ تراجع
	الضابطة	٣١	١٢,٥٠	١,٣٧			
المقدمة	التجريبية	٣١	٣,٥٤	٠,٨١	٦٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠ تراجع
	الضابطة	٣١	٣,٥٥	٠,٨٠			
المضمون	التجريبية	٣١	٢٤,٣٩	٢,٧٥	٦٠	٠,٠٩٠	٠,٩٢٩
	الضابطة	٣١	٢٤,٤٥	٢,٨٨			
الخاتمة	التجريبية	٣١	٧,٢٨	١,١٦	٦٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	الضابطة	٣١	٧,٢٩	١,١٣			
الإخراج الفني	التجريبية	٣١	١٦,١٠	١,٦٦	٦٠	٠,٢١٥	٠,٨٣٠
	الضابطة	٣١	١٦,١٩	١,٨٦			
المراجعة	التجريبية	٣١	١٦,٢٩	٣,٠٠	٦٠	٠,٢٤١	٠,٨١٠
	الضابطة	٣١	١٦,١٠	٣,٣١			
المهارات مجتمعة	التجريبية	٣١	٨٠,١٢	٣,٤٩	٦٠	٠,٠٣٦	٠,٩٧١
	الضابطة	٣١	٨٠,٠٨	٣,٥٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق في القياس القبلي بين المجموعتين لكل مهارة من مهارات كتابة التقارير، والمهارات مجتمعة بين المجموعتين غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

- **المحتوى التعليمي:** درست طالبات المجموعتين المحتوى نفسه من مفردات كتابة التقارير المقررة عليهن.

مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات المستوى الثاني تخصص: علم النفس، المنتظمات دراسيًا في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ البالغ عددهنّ (١٤٥) طالبة بكلية التربية للبنات في جامعة الملك خالد بأبها. أمّا العينة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية؛ حيث بلغ عددها (٦٢) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وعددهن (٣١) طالبة، وضابطة عددهن (٣١) طالبة.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

١- قائمة مهارات كتابة التقارير:

أ) تحديد الهدف من بناء القائمة: تحديد مهارات كتابة التقارير التي ينبغي تنميتها لدى طالبات قسم علم النفس.

ب) مصادر إعداد القائمة: الأدبيات التربوية: المراجع، والدراسات، والبحوث المتعلقة بمهارات كتابة التقارير. كذلك تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، ومفردات مقرر التحرير العربي.

ج) محتوى القائمة: حُصِرت المهارات وصُنِّفت إلى (٦) مهارات رئيسة تندرج تحتها (٣٩) مهارة فرعية.

د) صدق القائمة: عُرِضت القائمة على مجموعة من المحكمين، (ملحق رقم (١))؛ بغرض تعرف آرائهم حول المهارات التي تضمنتها القائمة، وبعد استرجاع القوائم من المحكمين حُسِبَت النسب المئوية لآرائهم؛ حيث عُدّت المهارات التي حَظِيت بنسبة (٨٠٪) فأكثر من اتفاق المحكمين مهارة مناسبة لطالبات تخصص علم النفس (ملحق رقم (٢)).

هـ) القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اُعْتِمدت القائمة المكونة من (٣٣) مهارة من مهارات كتابة التقارير المناسبة لطالبات قسم علم النفس، موزعة على (٦) مهارات رئيسة، (ملحق رقم (٢)).

٢- اختبار مهارات كتابة التقارير (القبلي - البعدي):

أ) تحديد هدف الاختبار: قياس مهارات كتابة التقارير المستهدف تنميتها لدى مجموعتي البحث قبل وبعد تطبيق التجربة؛ لتعرف فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارات مقارنة بالطريقة المعتادة.

ب) تحديد مصادر الاختبار: الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات مهارات الكتابة الوظيفية؛ وأهمها: دراسة (السواط، ١٤٣٤هـ)، و(الغامدي، ١٤٣٦هـ)، مقرر التحرير العربي.

ج) تحديد محتوى الاختبار: تضمن الاختبار اقتراح ثلاثة أفكار لتقارير تختار الطالبة فكرة واحدة منها لكتابة تقرير تراعي فيه مهارات كتابة التقارير، وقد شمل الاختبار البيانات الأساسية للطالبة وتعليمات الاختبار، والأفكار المقترحة.

د) صدق الاختبار: عُرِض على مجموعة من المحكمين، (ملحق رقم (١))؛ لإبداء الرأي حول مناسبته لمستوى الطالبات، وقد اتفق المحكمون على صلاحيته، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار.

هـ) التجربة الاستطلاعية للاختبار: طُبق الاختبار على عينة من طالبات المستوى الثاني بقسم علم النفس عددها (٢٥) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لتحديد الآتي:

١- **مدى ملاءمة الاختبار للطالبات، ووضوح تعليماته**: تبين من التجربة الاستطلاعية مدى ملاءمة الاختبار للطالبات، ووضوح التعليمات المرفقة به.

٢- **الزمن المناسب للاختبار**: وقد اتضح أن الزمن المناسب للاختبار ساعتان.

٣- **حساب ثبات الاختبار:** طُبقت معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيم المعاملات للمهارات الرئيسة للاختبار ما بين (٠,٧٦) إلى (٠,٩٢) ، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار (٠,٨٦)؛ وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مرتفع، وبذلك ظهر الاختبار في صورته النهائية (ملحق رقم (٣)).

و) معايير تصحيح الاختبار: يعد اختبار كتابة التقارير من الاختبارات الكتابية غير الموضوعية؛ حيث يخضع تصحيحها لذاتية المصحح، ولتجنب ذلك وضعت الباحثة معايير خاصة لتحليل وتصحيح كتابات الطالبات ضُمنت في استمارة خاصة بذلك لكل مهارة فرعية من مهارات كتابة التقارير؛ حيث وضعت درجة واحدة إذا لم تتقن الطالبة المهارة، ودرجتان إذا اتقنت المهارة إلى حد ما، وثلاث درجات إذا اتقنت المهارة، على النحو التالي:

المرحلة	المهـــارة	توصيف مستويات الأداء و درجته		
		متمكنة (ثلاث درجات)	متوسطة (درجتان)	ضعيفة (درجة واحدة)
التخطيط	١- تحدد الهدف من كتابة التقرير	تحدد الهدف من كتابة التقرير تحديدًا دقيقاً.	تحدد هدفًا قريب الصلة بالتقرير.	تحدد هدفًا لا يتصل بالموضوع.
	٢- تختار نوع التقرير (علمي، فني، مالي...إلخ.	تختار نوع التقرير بدقة.	تختار نوع التقرير بشكل غير دقيق.	لا تختار نوع التقرير.
	٣- تحدد القراء المستفيدين من التقرير.	تحدد القراء المستفيدين بدقة.	تحدد القراء المستفيدين بشكل غير دقيق.	لا تحدد القراء المستفيدين.
	٤- تجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بهدف التقرير.	تجمع بيانات ومعلومات كافية وشاملة ومرتبطة بهدف التقرير.	تجمع بيانات ومعلومات ومرتبطة بهدف التقرير.	تجمع بيانات ومعلومات غير مرتبطة بهدف التقرير.
	٥- تحدد مصادر ومراجع تدعيم التقرير.	تحدد مصادر ومراجع تدعيم التقرير بدقة.	تحدد مصادر ومراجع تدعيم التقرير إلى حد ما.	لم تحدد مصادر ومراجع تدعيم التقرير.
	٦- تحدد محاور كتابة التقرير.	تحدد محاور كتابة التقرير بدقة.	تحدد محاور كتابة التقرير إلى حد ما.	لم تحدد محاور كتابة التقرير.
كتابة المقدمة	١- توضح هدف التقرير.	تكتب مقدمة توضح فيها هدف التقرير بدقة.	تكتب مقدمة توضح فيها هدف التقرير بدرجة متوسطة.	تكتب مقدمة لا تتضح فيها هدف التقرير.
	٢- تقدم مدخلًا لموضوع التقرير بطريقة جاذبة ومشوقة.	تكتب مدخلًا للتقرير جاذبًا ومشوقًا.	تكتب مدخلًا للتقرير .	لا تكتب مدخلًا للتقرير.

المرحلة	المهـــارة	توصيف مستويات الأداء و درجته		
		متمكنة (ثلاث درجات)	متوسطة (درجتان)	ضعيفة (درجة واحدة)
كتابة العرض (المضمون)	١- كتابة الفكرة الرئيسة.	تكتب الفكرة الرئيسة للتقرير بدقة ووضوح.	تكتب الفكرة الرئيسة للتقرير بدرجة متوسطة من الدقة.	لا تكتب الفكرة الرئيسة للتقرير.
	٢- كتابة الأفكار الفرعية.	تكتب الأفكار الفرعية للتقرير بطريقة شاملة لكل أجزائه.	تكتب أفكارًا فرعية لا تغطي كل أجزاء التقرير.	لا تكتب أفكارًا جزئية للتقرير.
	٣- الربط بين الفكرة الرئيسة للموضوع والأفكار الفرعية.	تربط بين الفكرة الرئيسة وجميع الأفكار الفرعية بدقة.	تربط بين الفكرة الرئيسة وبعض الأفكار الفرعية.	لا تربط بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.
	٤- تربط بين الأفكار الفرعية.	تربط بين الأفكار الفرعية جميعها بدقة.	تربط بين بعض الأفكار الفرعية.	لا تربط بين الأفكار الفرعية.
	٥- تعرض الأفكار في تسلسل منطقي.	تحسن عرض الأفكار في تسلسل منطقي.	تعرض الأفكار بتسلسل منطقي إلى حد ما.	تعرض الأفكار غير متسلسلة ولا مرتبة.
	٦- تحلل البيانات والمعلومات أثناء عرضها.	تجيد تحليل البيانات والمعلومات أثناء عرضها.	تحلل بعض البيانات والمعلومات أثناء عرضها.	لا تحلل البيانات والمعلومات أثناء عرضها.
	٧- تستخدم وسائل الإيضاح كالرسوم، والصور، والخرائط... إلخ.	توظف وسائل الإيضاح المتنوعة بدقة.	تستخدم بعض وسائل الإيضاح.	لا تستخدم وسائل الإيضاح.
	٨- تفسر الرسومات والخرائط والصور.	تفسر الرسومات والخرائط والصور المستخدمة بدقة.	تفسر بعض الرسومات والصور والخرائط بدرجة متوسطة.	لا تفسر الرسومات والخرائط والصور.
	٩- توجز إيجازًا يؤدي الغرض بدون إخلال.	تكتب بإيجاز يؤدي الغرض بدون إخلال.	تكتب بإيجاز يؤدي الغرض.	تكتب بإيجاز مخل.
	١٠- تعرض التقرير بموضوعية دون تحيز.	تكتب تقريرًا موضوعيًا بعيدًا عن التحيز.	تكتب بموضوعية إلى حد ما.	تتحيز لآرائها أثناء الكتابة.
	١١- تشمل جميع جوانب الموضوع.	تكتب في جميع جوانب ومحاور موضوع التقرير.	تكتب في بعض جوانب ومحاور الموضوع.	تقتصر على جانب واحد من جوانب ومحاور الموضوع.
	١٢- تتجنب تكرار الكلمات والجمل والأفكار.	تكتب بكلمات وجمل وأفكار متنوعة.	تكرر بعض الكلمات والجمل والأفكار.	تقتصر على بعض الكلمات والجمل والأفكار.
كتابة الخاتمة	١- تلخص التقرير.	تكتب ملخصًا لموضوع وأفكار التقرير دون إخلال بالمعنى العام لمضمون التقرير.	تكتب ملخصًا لموضوع وأفكار التقرير وتخل بالمعنى العام لمضمون التقرير.	لا تكتب ملخصًا لموضوع وأفكار التقرير.
	٢- تعرض نتائج التقرير.	تكتب عرضًا لنتائج التقرير بدقة.	تكتب عرضًا لبعض نتائج التقرير.	لا تكتب عرضًا لنتائج التقرير.
	٣- تقدم مقترحات ترتبط بموضوع التقرير.	تكتب مقترحات ترتبط بموضوع التقرير بدقة ووضوح.	تكتب مقترحات ترتبط إلى حد ما بموضوع التقرير.	لا تكتب مقترحات نهائيًا.
	٤- تقدم توصيات ترتبط بموضوع التقرير.	تكتب توصيات ترتبط بموضوع التقرير بدقة ووضوح.	تكتب توصيات ترتبط إلى حد ما بموضوع التقرير.	لا تكتب توصيات نهائيًا.

المرحلة	المهـــارة	توصيف مستويات الأداء و درجته		
		متمكنة (ثلاث درجات)	متوسطة (درجتان)	ضعيفة (درجة واحدة)
الإخراج الفني	١- تستخدم علامات الترقيم المناسبة.	تستخدم علامات الترقيم المناسبة في كافة فقرات وجمل التقرير.	تستخدم علامات الترقيم المناسبة في بعض فقرات وجمل التقرير.	لا تستخدم علامات الترقيم المناسبة في فقرات وجمل التقرير.
	٢- تبرز العناوين الرئيسة والفرعية.	تكتب العناوين الرئيسة والفرعية بوضوح.	تكتب بعض العناوين الرئيسة والفرعية.	لا تكتب العناوين الرئيسة والفرعية.
	٣- ترقم صفحات التقرير.	تكتب أرقام صفحات التقرير جميعها.	تكتب بعض أرقام الصفحات.	لا تكتب أرقام الصفحات للتقرير.
	٤- تنسق المسافات بين الفقرات والسطور.	تكتب التقرير منسقة بين الفقرات والسطور بدقة.	تكتب التقرير منسقة بين بعض الفقرات والسطور.	تكتب التقرير ولا تنسق بين الفقرات والسطور.
	٥- تنسق هوامش الصفحات.	تكتب التقرير وتنسق هوامش الصفحات جميعها.	تكتب التقرير وتنسق بعض هوامش الصفحات.	تكتب التقرير ولا تنسق هوامش الصفحات.
	٦- تضمن الملاحق عند الحاجة إليها.	تكتب ملاحق للتقرير.	تكتب بعض ملاحق التقرير.	لا تكتب ملاحق للتقرير.
	٧- تضمن المراجع للتقرير.	تكتب جميع مراجع التقرير.	تكتب بعض مراجع التقرير.	لا تكتب مراجع للتقرير.
	٨- تكتب تقريرًا سليمًا من الأخطاء النحوية.	تكتب تقريرًا سليمًا من الأخطاء النحوية.	تكتب تقريرًا سليمًا إلى حد ما من الأخطاء النحوية.	تكتب تقريرًا لا يراعي القواعد النحوية.
	٩- تكتب تقريرًا سليمًا من الأخطاء الإملائية.	تكتب تقريرًا سليمًا من الأخطاء الإملائية.	تكتب تقريرًا سليمًا إلى حد ما من الأخطاء الإملائية.	تكتب تقريرًا لا يراعي القواعد الإملائية.

ثالثًا- الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا:

١- أسس الاستراتيجية المقترحة:

أ) أسس مرتبطة بخصائص واحتياجات الطالبات: خصائص المرحلة العمرية لطالبات البكالوريوس، المتميزة بنضج القدرات العقلية مثل التعبير، والتحليل، والتراكيب، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقلال، واتساع نطاق التواصل الاجتماعي، ونمو الميول والاهتمامات، وحرية التعبير.

ب) أسس مرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا:

- الاعتماد على الطالبة من حيث استعداداتها، واهتماماتها، وخبراتها السابقة؛ ذلك أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم على نشاط المتعلمة وفعاليتها.
- الاهتمام بالتنوع أثناء التدريس؛ لكون التعليم المنظم ذاتيًا يقوم على عدد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
- التنويع في المحتوى التعليمي في ضوء استعدادات الطالبات واهتماماتهن.
- التنويع في أساليب التقويم؛ لإتاحة الفرصة للطالبات للتقويم.
- تخطيط الأنشطة المتنوعة؛ لإتاحة الخيارات للطالبات للمشاركة والتفاعل.
- إتاحة فرصة التأمل والتدبر للطالبات.

ج) أسس مرتبطة بمهارات كتابة التقارير:

▪ مهارات كتابة التقارير، وهي مهارات متداخلة يعتمد بعضها على بعض.

▪ مهارات كتابة التقرير تتطلب لتنميتها إلى جانب اختيار المحتوى المناسب، اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة التي تساعد الطالبة في تنمية تلك المهارات، مع تهيئة بيئة تعليمية متنوعة.

▪ التنوع في الأنشطة، والتدريب على المهارات ذو أهمية بالغة في تنميتها.

▪ العمل على الانتفاع من المهارة في الحياة العامة عن طريق التوظيف الجيد.

٢- **محتوى الاستراتيجية المقترحة:** هو محتوى كتابة التقارير المقرر على طالبات المستوى الثاني في مقرر التحرير العربي بهدف تنمية مهارات كتابة التقارير.

٣- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:** وُظفت ثمان استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا؛ هي: وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، الأسئلة الذاتية، الاحتفاظ بالسجلات، البحث عن المعلومات، التلخيص، المساندة التعليمية، المراجعة، التقويم الذاتي، وزعت وفق مراحل الكتابة: ما قبل الكتابة، وأثناء الكتابة، وبعد الكتابة على النحو الآتي:

▪ مرحلة ما قبل الكتابة: وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، الأسئلة الذاتية، الاحتفاظ بالسجلات.

▪ مرحلة الكتابة: البحث عن المعلومات، التلخيص، التدوين، طلب المساعدة.

▪ مرحلة ما بعد الكتابة: مراجعة السجلات، التقويم الذاتي.

٤- **نشاطات التعلم:** تضمين أوراق عمل الطالبات نشاطات تعلم المتنوعة بعد كل موضوع من الموضوعات التي طُبقت الاستراتيجية المقترحة عليها.

٥- **أساليب التقويم** :يتم التقويم في هذه الاستراتيجية من خلال ثلاثة أنواع:

• التقويم القبلي: من خلال أسئلة تجيب عنها الطالبات، وبناءً على إجاباتهن يوزعن في مجموعات؛ لأداء الدرس وفقاً لمتطلبات الاستراتيجية.

• التقويم البنائي: يتم أثناء عملية التدريس، والإشراف على عمل المجموعات.

• التقويم الختامي: لتحديد مدى تحقق الأهداف من خلال الإجابة عن أسئلة تمت صياغتها في ضوء بعض مهارات كتابة التقارير.

٥ - **خطوات التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة:** وفق الخطوات الإجرائية التالية:

<u>مرحلة ما قبل الكتابة</u>؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:

١- توجيه الطالبات لتحديد أهداف إنجاز وأهداف أداء، ووضع خطة لتحقيقها متضمنة الوسائل والطرق، والوقت اللازم لتحقيقها، ومؤشرات تحققها.

٢- توجيه الطالبات للتساؤل الذاتي حول توقعاتهن من المحاضرة والإجابة عنها؛ لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة.

٣- توجيه الطالبات لتدوين أفكارهن وملحوظاتهن ونقاشاتهم في سجلات خاصة بهن والاحتفاظ بها.

مرحلة الكتابة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:

١- تبدأ الطالبات بتنفيذ الخطة التي سبق إعدادها لتحقيق أهدافهن التي وضعنها لأنفسهن، والإجابة عن الأسئلة الذاتية من خلال نشاطات أوراق العمل.

٢- البحث عن المعلومات في عدد من المصادر الورقية والإلكترونية.

٣- توجيه الطالبات لطلب المساعدة عند الحاجة إلى ذلك من الزميلات الأخريات، أو أستاذة المقرر... إلخ.

٤- التأكيد على تدوين الملاحظات والنقاشات في السجلات الخاصة بذلك.

٥- تقوم الطالبات بتلخيص موضوع المحاضرة بأي طريقة (كتابية، مخططات، رسومات، خرائط ذهنية).

٦- مناقشة ماتم إنجازه وتحقيقه من أهداف.

مرحلة ما بعد الكتابة؛ وتتم وفق الخطوات التالية:

١- التقويم الذاتي من قبل الطالبات بطرح الأسئلة عما تم إنجازه، وما تحقق من أهداف ونقاط الضعف والقوة.

٢- مراجعة السجلات الخاصة في ضوء التغذية الراجعة من الأستاذة والزميلات.

٣- التقويم من طرح الأسئلة المتعلقة بالدرس.

رابعًا - دليل التدريس:

أ) تحديد الهدف من الدليل: توضيح خطوات تدريس التحرير العربي باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

ب) تحديد موضوعات الدليل: مفردة التقارير من مقرر التحرير العربي.

ج) الصورة الأولية لدليل التدريس: تضمن (المقدمة، الهدف العام، الخطة الزمنية للتطبيق، نبذة موجزة للتعريف بالاستراتيجية المقترحة، المهارات المستهدف تنميتها، الوسائل والمعينات التعليمية، أوراق العمل، والنشاطات التقويمية).

د) ضبط الدليل: عُرِض على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، (ملحق رقم (١))، ثم أُجريت كافة التعديلات في ضوء آراء المحكمين؛ ليتخذ صورته النهائية ويصبح صالحاً للتطبيق (ملحق رقم (٤)).

سادساً - إجراءات تطبيق البحث ميدانياً: تم ذلك على النحو التالي:

- مناقشة الطالبات حول الاستراتيجية المقترحة، وأهميتها وضرورة الالتزام بمراحلها.
- تطبيق الاختبار قبليًا على مجموعتي البحث قبل البدء في تطبيق التجربة.
- تطبيق التجربة باستخدام الاستراتيجية المقترحة مع المجموعة التجريبية، والطريقة المعتادة القائمة على المحاضرة والمناقشة مع المجموعة الضابطة.
- تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث.
- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسبة المئوية؛ لتحديد نسب اتفاق المحكمين على مهارات كتابة التقارير؛ ومعادلة كوبر (Cooper).
- معادلة ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاختبار.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمقارنة درجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات كتابة التقارير.

نتائج البحث

١- إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما مهارات كتابة التقارير المناسبة لطالبات كلية التربية؟" توصلت الباحثة إلى قائمة بمهارات كتابة التقارير المناسبة لطالبات علم النفس، وقد شملت القائمة في صورتها الأولية (٣٩) مهارة فرعية مندرجة تحت (٦) مهارات رئيسة، وبعد عرضها على المحكمين، والأخذ بآرائهم ظهرت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٣٣) مهارة فرعية مندرجة تحت (٦) مهارات رئيسة.

٢- إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما أسس استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التخطيط لكتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية؟ تم تحديد أسس الاستراتيجية المقترحة بالرجوع إلى الأدبيات السابقة في التعلم المنظم ذاتيًا، وعمليات الكتابة، ومهارات كتابة التقارير كما ورد سابقًا في فصل الإجراءات.

٣- إجابة السؤال الثالث ونتائج فرض البحث:

تم اختبار صحة فرض البحث ونصه: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة التقرير ككل، وفي كل مهارة فرعية." باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومربع إيتا لمعرفة حجم الأثر كالتالي:

جدول (٢). اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار في مجال التخطيط لكتابة التقرير.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التخطيط	التجريبية	٣١	٢٠,٠٠	٠,٨٩	٦٠	٢٣,٠٧	٠,٠١	٠,٨٩
	الضابطة	٣١	١٢,٦١	١,٥٤				
المقدمة	التجريبية	٣١	٥,٥٢	٠,٥٠	٦٠	١١,٤٦	٠,٠١	٠,٦٨
	الضابطة	٣١	٣,٥٥	٠,٨١				
المضمون	التجريبية	٣١	٣٣,٨١	١,٣٧	٦٠	١٣,٤٨	٠,٠١	٠,٧٥
	الضابطة	٣١	٢٥,٠٣	٣,٣٥				
الخاتمة	التجريبية	٣١	١١,٤٢	٠,٨٠	٦٠	١٢,٥٩	٠,٠١	٠,٧٢
	الضابطة	٣١	٧,٢٩	١,٦٣				

تابع جدول (٢). اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار في مجال التخطيط لكتابة التقرير.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الإخراج الفني	التجريبية	٣١	٢٤,٥٢	٠,٨٩	٦٠	٢١,٧٨	٠,٠١	٠,٨٨
	الضابطة	٣١	١٦,٢٦	١,٩١				
المراجعة	التجريبية	٣١	٢٦,٠٣	٠,١٨	٦٠	١٨,٧٦	٠,٠١	٠,٨٥
	الضابطة	٣١	١٦,٨٤	٢,٧٢				
المهارات مجتمعة	التجريبية	٣١	١٢١,٢٩	٢,٩٦	٦٠	٣٩,٣٢	٠,٠١	٠,٩٦
	الضابطة	٣١	٨١,٣٩	٤,٨٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للاختبار في مهارات كتابة التقارير مجتمعة؛ حيث بلغت قيمة (ت) (٣٩,٣٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للاختبار في كل مهارة فرعية على حدة؛ حيث بلغت قيمة (ت) (٢٣,٠٧) في مهارات التخطيط، وفي مهارات كتابة المقدمة بلغت (١١,٤٦)، وفي مهارات كتابة المضمون بلغت (١٣,٤٨)، وفي مهارات كتابة الخاتمة بلغت (١٢,٥٩)، وفي مهارات الإخراج الفني للتقرير بلغت (٢١,٧٨)، وفي مهارات المراجعة بلغت (١٨,٧٦) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وتدل هذه النتيجة على أن الاستراتيجية المقترحة لها أثر إيجابي في تنمية مهارات كتابة التقارير.

كما أظهرت نتيجة مربع إيتا وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات كتابة التقرير مجتمعة؛ حيث بلغت قيمته (٠,٩٦) وهي في مستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (**Cohen**)، الذي أشار إلى حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة ($\eta^2 \geq$ ٠,١٤). وكذلك في كل مهارة فرعية على حدة ففي مهارات التخطيط لكتابة التقرير؛ بلغت قيمته (٠,٨٩)، وفي مهارات كتابة المقدمة بلغت (٠,٦٨)، وفي مهارات كتابة المضمون بلغت (٠,٧٥)، وفي مهارات الخاتمة بلغت (٠,٧٢) وفي مهارات الإخراج الفني للتقرير بلغت (٠,٨٨)، وفي مهارات المراجعة بلغت (٠,٨٥) وهي جميعها في مستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (**Cohen**)، الذي أشار إلى حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة ($\eta^2 \geq$ ٠,١٤).

ولحساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك استخدمت معادلة بلاك، والجدول التالي يوضح قيمة نسبة الكسب لبلاك:

جدول (٣). نسبة الكسب بلاك.

النهاية العظمى للاختبار	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	نسبة الكسب بلاك
١٢٩	٨٠,١٢	١٢١,٢٩	١,٢

يتضح من الجدول السابق فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات كتابة التقرير لدى طالبات كلية التربية وفق معدل الكسب لبلاك؛ حيث بلغت قيمة الكسب لبلاك (١,٢). وتشير النتائج السابقة إلى وجود فعالية لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات علم النفس؛ حيث أتاحت الفرصة للطالبات للتفكير وتنظيم طرق تعلمهن من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة المعرفية وما وراء المعرفية؛ حيث كان لتنوع تلك الاستراتيجيات أثر كبير في إتاحة الفرصة للتدريب على مهارات كتابة التقارير، من خلال استثمار الخبرات والمعارف السابقة، والتنشيط الذهني، والاحتفاظ بالسجلات المكتوبة، والتكرار، والربط، والتفاعل، وتقديم التغذية الراجعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kiuhara, 2009)، و(السلمي، ٢٠١١م)، و(Dulger, 2011)، و(السمان، ٢٠١٢م)، و(السواط، ١٤٣٤هـ)، و(آل فرحان، ١٤٣٦هـ).

ملخص نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

أولاً- ملخص نتائج البحث

وجود فرق دال إحصائياً في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة التقارير في المهارات مجتمعة، والمهارات الفرعية على حدة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا- توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- ضرورة تحديد مهارات كتابة التقارير اللازمة لكل مرحلة من مراحل التعليم؛ من خلال إجراء دراسة علمية، والانطلاق منها عند بناء المناهج، والاهتمام بتنميتها.

٢- عمل قوائم بمهارات التنظيم الذاتي للمراحل الدراسية المختلفة.

٣- استخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس مواد دراسية ومراحل دراسية أخرى.

٤- تطوير برامج كليات التربية في ضوء تنمية المهارات اللغوية، والعمل على تنميتها وإكسابها للمتعلمات في مواقف تطبيقية.

٥- التأكيد على استخدام استراتيجيات الكتابة الوظيفية؛ من خلال تبصير عضوات هيئة التدريس بأهميتها وتدريبهن على تطبيقها، وإعداد الأدلة الإرشادية لاستخدامها، وتنفيذ الدروس النموذجية التي تقوم عليها.

٦- تهيئة البيئة التعليمية لتكون مناسبة لتفعيل الاستراتيجيات النشطة، والتأكيد على ضرورة تنفيذ تلك الاستراتيجيات في بيئات تعليمية مرنة؛ لتساهم في توفير بيئات تعليمية تشجع التعلم النشط، والقراءة الفاعلة والكتابة الوظيفية.

ثالثا- مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يُقترح إجراء البحوث التالية:

١- إجراء دراسة لقياس فاعلية برنامج قائم على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- إجراء دراسة لقياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات اللغة العربية.

٣- إجراء دراسة لقياس فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي.

٤- إجراء دراسة لقياس فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات اللغة العربية.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، صلاح عبد السميع (٢٠٠٩م). "فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة التربية - جامعة الأزهر، العدد (١٤٣)، الجزء (٤)، ص ص٢٩١ - ٣٦٢.

آل فرحان، إبراهيم أحمد (١٤٣٦هـ). "فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

البرازي، مجد محمد (١٩٩٠م). التعبير الوظيفي، عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.

البشري، بندر شامان (٢٠١٦م). "التعلم المنظم ذاتيا للموهوبين والعاديين لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

الجمل، محمد جهاد والفيصل، سمر روحي (٢٠١٥م). مهارات الاتصال في اللغة العربية، الطبعة الخامسة، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الحسينان، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠م). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

دخيخ، صالح أحمد (٢٠١٠م). "أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة"، مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة، العدد (١٧)، ص ص ١٥٧ - ١٩٢.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٤م). أساسيات علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدارك ونشاطاتها كأساس لتصميم التعليم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الردادي، فهد عايد (٢٠١٣م). "فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي مقرر التوحيد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طيبة.

السلمي، فواز (٢٠١١م). "فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

السمان، مروان محمد (٢٠١٢م). "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٣٣)، ص ص ٢٢ - ٦٤.

السواط، حمد حمود (١٤٣٤هـ). "فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

الشمراني، عائشة سعد (١٤٣٤هـ). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى متعلمي اللغة العربية ومتعلماتها"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشنطي، محمد صالح (١٤١٧هـ/١٩٨٩م). فن التحرير العربي ضوابط وأنماط، الرياض: مطابع الفرزدق.

ضو، عبد الفتاح فرح (٢٠١٥م). المهارات اللغوية والتحرير العربي، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م). الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم)، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالحليم، أشواق محمد (٢٠١٨م). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات والعاديات بمدارس مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامع أم القرى.

عطية، مختار عبد الخالق (٢٠١٠م). "أثر استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١١٠)، ص ص ١٧٨ - ٢٠٦.

عليان، أحمد فؤاد (١٤٢١هـ). المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تنميتها، الطبعة الثانية، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

عوض، أحمد عبده (٢٠٠٠م). "فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بطنطا (المدرسة في القرن الحادي والعشرون - رؤية مستقبلية)، ص ص٣٠١ - ٣٥٤.

الغامدي، صالح (٢٠١٤م). "فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها"، رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة أم القرى.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣م). الكتابة الوظيفية عملياتها وتطبيقاتها، القاهرة: عالم الكتب.

مازن، حسام الدين محمد (٢٠١٦م). تكنولوجيا التعلم من البنائية إلى التواصلية التفاعلية، مصر: دار العلم والإيمان.

يونس، فتحي علي (٢٠٠٥م). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب.

المراجع الأجنبية

References

Andrade, M.& Bunker, E. (2009). "A Model for Self- Regulated Distance Language Learning". Distance Education, Vol (30), No (1), pp47-61.

Bailer, D. (2006). "A Multivariate of the Relationship between Age, Self- Regulated Learning and Academic Performance Among Community Colleg Developmental Education Students", Doctoral Dissertation, College of Education, Touro University.

Dulger, O. (2011). "Meta- Cognitive Strategies in Developing EFL Writing Skills". Contemporary Online Language Education Journal, Vol (1), No (2), pp82- 100.

Hurk, M. (2006). "The Relation Between Self- Regulated Strategies and Indiviual Study Time, Prepared Participation and Achievement in a Problem-Based Curriculum" Active Learning in Higher Education, Vol (7), No(2), pp 155-169.

Jones, M (2007). "Striving Towarde Success: Peer Relationships and Ninth Graders Self- Regulated". Doctoral Dissertation, Department of Counseling and Educational Psychology, Indiana University.

Kiuhara, S. (2009). "The Effects of Self-Regulated Strategy Development

Training on the Persuasive Essay Writing of High School Students with Learning Disabilities". Doctoral Dissertation, The University of Utah.

Vialle, W. Laysaght, P. & Verenikine, I. (2005). Psychology for Educatiors. Melbourne: Thomson Social Science Press.

واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض

منيرة بنت عبدالعزيز بن عبدالله الداود

أستاذ مساعد – قسم الإدارة والتخطيط التربوي

كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢٢/ ٨/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٦/ ١١/ ١٤٣٩هـ)

واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض

منيرة بنت عبدالعزيز بن عبدالله الداود

أستاذ مساعد – قسم الإدارة والتخطيط التربوي

كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض، والتعرف على معوقات تطبيق المنظومة، وإيجاد مقترحات للتغلب على هذه المعوقات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفات إدارة الإشراف التربوي بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٢٩٨)، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٢٠٧) مشرفة تربوية، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها: أن واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة الرياض جاءت بدرجة موافق، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٠)، وقد كان من أبرزها (اطلاع المعلم على نتائج التقييم ونقاط القوة والضعف)، وكذلك (إكساب المشرف خبرة جيدة في الأساليب الإشرافية المتعددة)، أيضا حصلت عبارات محور المعوقات على درجة موافق (٤,١٢)، وقد كانت أبرز العبارات (كثرة الأعباء التي يكلف بها المشرف التربوي، وقلة وجود الحوافز للمشرف).

الكلمات المفتاحية: المنظومة، قيادة الأداء الإشرافي، إدارة الإشراف التربوي.

Reality of Applying the Supervisory Performance Leadership System in Riyadh City

Monirh Abdulaziz Aldaood

Assistant professor - Faculty of Social Sciences Department of Educational Administration and Planning
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims to identify the reality of applying the supervisory performance leadership system in Riyadh city, identify the obstacles of applying the system, and find proposals to overcome these obstacles. The study uses the descriptive approach in its survey, and the questionnaire is the tool for study. The study population consists of supervisors of the Department of Educational Supervision in Riyadh (1298 supervisors). The study is applied on a random sample of (207) of educational supervisors. The study reaches a number of results. The most prominent of which are: The reality of applying the supervisory performance leadership system in Riyadh comes to a high degree, where the SMA reaches (4.10). One of the most prominent results is that the teacher's knowledge of the results of the evaluation and the strengths and weaknesses as well as the supervisor gains of experience in the various supervisory methods. Also, the teacher becomes aware of the terms of the axis of the constraints on the degree of "Agree " which is (4,12).The most prominent words are (Many Burdens Assigned by the Educational Supervisor) and (the lack of the Incentives to the Supervisor).

Keywords: System, Supervisory Performance Leadership, Educational Supervision Department.

مقدمة

يعد التعليم مقياس لحضارة الأمم، وهو المحرك الرئيسي في تطور الأمة وبناء الحضارات، وتتوقف حيوية المجتمع وارتقاءه الحضاري على فاعلية النظام التعليمي، ولتحقيق هذه الفاعلية لابد له من عملية تطوير تشمل جميع جوانب العملية التعليمية، وفي مقدمتهم المعلم حيث يؤكد مصطفى (٢٠٠٢م: ١٥) على أن المعلم هو محور العملية التربوية فهو يلقى من الاهتمام والمتابعة والإشراف ما يتناسب وأهمية هذا الدور، وتمشيا" مع هذا الاهتمام جاء الإشراف التربوي الذي يهدف إلى رفع كفاءة المعلم، ومساعدته على النمو المهني والتطور المستمر، ليس في غرفة الصف بل في الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره، وبناءً على هذا برزت الحاجة لوجود منظومة خاصة بالإشراف التربوي، وهو منهج استراتيجي تستخدمه جميع المؤسسات التعليمية ذات الأداء الفعال لتوجيه الجهود، وضمان جودة الأداء والمخرجات نحو تحقيق الأهداف المرغوبة بدلاً من إنهاكها في أعمال ذات أثر محدود، ومن خلال هذه المنظومة تتضح الصورة الكاملة والمتكاملة للتأثير والتأثر في الأداء الإشرافي والمستند على بيانات كمية ونوعية، مستقاة من مصادر متعددة وبطرق مختلفة.

مشكلة الدراسة

يمثل الإشراف التربوي ثقلاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وهو الذي يتعامل مباشرة مع قطبي العملية التربوية الأساسية (المعلم والمتعلم)، ويلاحظ دائما جميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية، ويدرك الدور الذي يؤديه كل عنصر في مساعدة المعلم والمتعلم، ويفترض في المشرف التربوي أن يكون مدركاً" لكافة الأساليب التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغير والتطور نحو الأفضل، ولديه القدرة على التبديل والتعديل بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي، كما يستطيع إحداث التغيير تبعا" للمواقف التعليمية الطارئة مادام أن الهدف هو تحسين أداء المعلمين، ومن هذا المنطلق ظهر اهتمام وزارة التعليم بالإشراف من خلال إنشاء منظومة قيادة الأداء الإشرافي، والتي تعد تجربة جديدة في الميدان التعليمي، وقد بررت الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤٣٦هـ، ٤) أهمية العمل بالمنظومة بأن "عدم تحديد قيادة الأداء في مؤسسة ما يترك آثاراً سلبية متعددة منها: وجود جهود كبيرة وإجهاد في العمل دون تحقيق نتائج تذكر، ومنها أيضا مكافأة الفشل وتغييب النجاح فكلاهما لا يمكن التعرف عليه دون قياس دقيق وهو ما يحققه نظام قيادة الأداء بفعالية ".

وعلى الرغم من هذا العمل الضخم الذي تقوم به وزارة التعليم لتطوير عملية التعليم، وتطوير الإشراف التربوي، إلا أنه يواجه معوقات عديدة في الميدان التربوي حسب ما أوضحته دراسة كل من: المسعودي (١٤٣٧هـ)، ودراسة القحطاني (١٤٣٧هـ)، ودراسة الشهري (١٤٣٨هـ) ودراسة الزهراني (١٤٣٩هـ) والتي توصلت إلى أن من أهم المعوقات التي تواجه المشرفين في تطبيق مؤشرات الأداء قلة الحوافز المادية، والإدارية، وقلة وجود دورات تدريبية للمشرفين قبل تطبيق المؤشرات، أيضا هناك دراسة نواوي (١٤٣٨هـ) والتي توصلت إلى ضعف الكفايات المهنية لدى المشرفين المستجدين ووجود علاقة طردية بين امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية، وتطبيق

منظومة الأداء الإشرافي، وأيضا دراسة السعدي (١٤٣٩هـ)، والتي أكدت على ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية على المشرف، وزيادة الاهتمام بالتنمية المهنية للمشرفين التربويين، من هنا وبعد استطلاع للرأي على مجموعة من مشرفات إدارة الإشراف التربوي ولرغبتهن الشديدة في معرفة مدى تطبيق المنظومة، برزت الحاجة إلى دراسة واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة

١- ما واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مشرفات إدارة الإشراف التربوي؟

٢- ما معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مشرفات إدارة الإشراف التربوي؟

٣- ما المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مشرفات إدارة الإشراف التربوي؟

أهداف الدراسة

١- معرفة واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مشرفات إدارة الإشراف التربوي.

٢- التعرف على معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر المشرفات.

٣- الوصول إلى مقترحات للتغلب على المعوقات.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية العلمية

- تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على أحد أهم المؤشرات التي تسعى لضمان جودة الأداء والمخرجات وبما تقدمه من إطار نظري ونتائج تساعد على تطوير المنظومة، وأيضا تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء أبحاث أخرى حول هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية العملية

- إفادة متخذي القرار في وزارة التعليم بمعلومات حقيقية حول أداء منظومة قيادة الأداء الإشرافي مما يساعد على الارتقاء بعمل المنظومة والرفع من مستوى الأداء.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي، ومعرفة المعوقات، والتوصل إلى مقترحات.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة على مكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

منظومة قيادة الأداء الإشرافي

"صورة متكاملة لقيادة الأداء الإشرافي والمدرسي حيث تستند إلى جمع البيانات الكمية والنوعية من مصادر متعددة وبطرق مختلفة منها الفردي ومنها الجماعي، ومن مستفيدين وعاملين ومتخصصين، ومن مستويات متعددة على مستوى المشرف، القسم، إدارة الإشراف، المكتب، الوزارة "(الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤٣٨هـ، ٧).

التعريف الإجرائي: قدرة القيادات الإشرافية على تطبيق المنظومة وتحديد مواطن الخلل بدقة في صورة من الشفافية والتنافس.

الإطار النظري

١-الإشراف التربوي

- الإشراف التربوي لغة: ورد في لسان العرب: أشرف الشيء: بمعنى علاه، وأشرفت الشيء: اطلعت عليه من فوق (ابن منظور، ١٩٩٥م، ٢٢٤١)

الإشراف التربوي اصطلاحاً: يحمل الإشراف التربوي عدداً من التعريفات التي قدمها العديد من المهتمين بالإشراف، وتختلف هذه التعريفات حسب نظرتهم للإشراف وفهمهم له، حيث يرى أبو عابد (٢٠٠٥م، ١٤) أن الإشراف التربوي هو "العملية المخططة المنظمة الهادفة لمساعدة العاملين التربويين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم الطلبة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وتكون على هيئة نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته"، بينما يرى نبهان (١٤٢٧هـ، ١٥) بأن الإشراف هو "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية" كما عرفه عدس وآخرون (د.ت، ٦٧) بأنه "عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة، ومعلم وطالب، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل أهداف التعليم والتعلم". ومن هنا نجد أن أغلب التعريفات تتفق على أن الهدف النهائي للإشراف هو تحسين العملية التعليمية والنهوض بالنمو المهني للمعلمين، وتطوير المناهج وتقييم العملية التعليمية والسعي إلى تحسين وتجويد الأداء المدرسي.

أهمية الإشراف التربوي: تنبع أهميته باعتبار أن العملية التربوية والتعليمية عملية معقدة ومتشابكة وتحتاج إلى بذل جهد كبير ومنظم، وترجع أهمية المشرف بأنه هو الذي يرسم الخطط ويتابع تنفيذها ويحل ما يعترض المعلمين من مشاكل ويذكر سيسالم (٢٠٠٧م، ٤٠) أن هناك عوامل تزيد من أهمية الإشراف وهي: التطور الكبير في البحوث التربوية واكتشاف الكثير من الحقائق والمفاهيم، ويضيف أبو شملة (٢٠٠٩م، ٢) بأن الإشراف ضروري للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الطرق الحديثة في التدريس، وأيضاً حاجة المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى التوجيه لاسيما عند تطبيق أفكار جديدة.

وترى الباحثة أن دور الإشراف التربوي هو دور مساند لنجاح العملية التعليمية، فهو يوجه جهود المعلمين، ويساعد على الاستثمار الأمثل للطاقات والإمكانيات، كما له دور في حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

٢-منظومة قيادة الأداء الإشرافي

-تعريف منظومة قيادة الأداء الإشرافي:

تعرفها وزارة التعليم (١٤٣٦هـ، ٥) بأنها: "صورة متكاملة لقيادة الأداء الإشرافي تشمل جمع البيانات الكمية، والنوعية من مصادر متعددة وبطرق مختلفة منها الفردي، ومنها الجماعي، من مستفيدين، وعاملين ومتخصصين (أخصائي تقويم)، ومستويات متعددة على مستوى المشرف والقسم، وإدارة الإشراف، والمكتب والوزارة".

ويتضح من التعريف السابق أن منظومة قيادة الأداء الإشرافي تتكون من مؤشرات كمية، ونوعية تهدف لقياس أداء العاملين في الميدان التربوي، وحصر الأدوار الإشرافية، وكشف مكامن الخلل، والقوة عن طريق جمع البيانات (رقمية، ووصفية) بحيث يتم جمعها بطرق، وصور متعددة سواء من العاملين في التعليم أو المشرفين التربويين العاملين في مكاتب التعليم، وتتصف هذه العملية بالقيادية والمنظومية.

-مراحل التطور التاريخي لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي:

حرصت الدولة على الرفع من مستوى أجهزتها الحكومية من خلال إنشاء مجموعة من المراكز مثل إنشاء مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية عام ١٤٢٩هـ، ويهدف إنشاء هذا المركز إلى قياس أداء جميع الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، بعد ذلك أنشئ المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة عام ١٤٣٧هـ، ويهدف إلى التنسيق مع الجهات المختلفة في القطاع العام والخاص من أجل تحقيق خطط التنمية، وخلال هذا الوقت رأى القائمون على التعليم ضرورة اتخاذ قرار في ما يتعلق بالأداء فتم إصدار قرار في عام ١٤٣٤هـ بإلغاء الإشراف المباشر، وبناء البرامج للمشرفين والتأكيد على الأولويات مثل (القيادة المدرسية، التخطيط المدرسي، بناء القدرات المهنية للعاملين، التعلم النشط استراتيجيات التدريس)، أيضاً التأكيد على المهام الأساسية للمشرف التربوي المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم، ويمكن القول أن هذا القرار مهد لظهور منظومة قيادة الأداء الإشرافي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- إطلاق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في وزارة التعليم:

يأتي إطلاق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بعد خمس سنوات تقريباً من إطلاق مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية، واستجابة لتوجيهات القادة لتطوير أداء الأجهزة الحكومية بشكل عام، والتعليم بشكل خاص، ولذلك فقد شرعت وزارة التعليم بتطبيق المنظومة وتفعيلها في الميدان التربوي، بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٢٦هـ، ويأتي التوجيه بتطبيقها رسمياً في الميدان التربوي بعد مراحل مرت بها المنظومة من البناء، وكذلك التطبيق لمدة عام

كامل لمؤشرات الأداء الإشرافي، ويعتقد البعض أن منظومة قيادة الأداء الإشرافي قد اكتملت، وفي الحقيقة أنها لازالت تتوسع، وتضيف ما يمكن قياسه في قطاع التعليم، والدليل على ذلك توالي إصدار المؤشرات لبقية الأقسام التربوية في الإشراف التربوي، حيث اشتملت المنظومة في إصدارها الخامس على أربعة أقسام لتقويم الأداء الإشرافي والمدرسي وهي: مؤشرات قيادة أداء المعلمين، مؤشرات قيادة الأداء المدرسي، مؤشرات قيادة أداء إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم، مؤشرات قيادة أداء رؤساء أقسام الإشراف التربوي.

-أهمية منظومة قيادة الأداء الإشرافي:

تبرز أهمية منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مجال الإشراف التربوي كما أوردتها وزارة التعليم (١٤٣٦هـ، ١١) فيما يلي:

تحويل جهود العاملين في الإشراف التربوي من عمليات التقارير إلى عمليات مؤشرات الأداء بشقيها النوعي والكمي، واعتمادهم على عدة أساليب، وجعل الإشراف عملية مستمرة ومتجددة، بحيث تتوالى التقارير والمؤشرات التي تعكس جميع عمليات المنظومة، وإتاحتها مباشرة وبشكل متوالي لمدى ما تم إنجازه سواء على مستوى المدرسة، أو المكتب، أو الإدارة التعليمية، وجعلها من مجرد اجتهادات إلى أعمال وجهود منظمة، ومهمات محددة سلفاً، بحيث يسعى المشرف التربوي طوال الفترة الزمنية التي حددت له لإنجاز مهماته، وهذا بدوره يعكس الدقة العالية في العمل الإشرافي، وتركيز المنظومة على العمل المؤسسي في جماعات وفرق، والبعد عن العمل الفردي.

-الفوائد المختلفة لتطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي:

يذكر المسعودي (١٤٣٧هـ،٨٣) أن الفوائد المتحققة من تطبيق المنظومة تتمثل في "تقديم جميع أعمال الإشراف التربوي في تقارير موحدة، ومنظمة مما يساعد على تحسين الأداء بشكل كبير، ويخلص جهة الإشراف التربوي من الرقابة إلى التزويد بالمعلومات التي تترجم واقع الإشراف التربوي، مما يساعد على بناء الاستراتيجيات بعيدة المدى، مع الحفاظ على سير العمليات دون إضرار بالمستفيد الأول من العملية التعليمية، بحيث تتطور تلك العمليات سنة بعد سنة نتيجة لتلك التقارير، كما توضح لكل فرد في المنظمة وبشفافية تامة درجة أدائه مما يساعد على تحقيق المساءلة عن الأداء".

- الصعوبات في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

إن تطبيق أي تجربة جديدة في أي مجال يصاحبها صعوبات، ومعوقات تحد، أو تقلل من التطبيق على الوجه المأمول ويرى القحطاني (١٤٣٤ هـ، ١٠١) أن أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه عملية تطبيق مؤشرات الأداء هي: ضعف مستوى الوعي بأهمية مؤشرات الأداء، وقلة الموارد البشرية المتخصصة، أو المدربة على مؤشرات الأداء، وضعف التشريعات والأنظمة الملزمة بتطبيق المؤشرات، وكذلك ضعف القناعة لدى الإدارة العليا بأهمية تطبيق المؤشرات، أيضا حداثة ثقافة مؤشرات الأداء في المملكة وعدم وضوح معالمها، وندرة الشركات

المتخصصة التي توفر خدمات استشارية في هذا المجال ويرى العتيقي (١٤٣٦هـ ،٦٤) أن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق قيادة الأداء هي: مقاومة الأفراد للتغيير لإحساسهم بأن ذلك سيلقي عليهم أعباء جديدة، وصعوبة القياس الكمي لبعض الأنشطة والبرامج، وصعوبة الوصول إلى مستوى التقييم المطلوب للأداء، وضعف نظم المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها بالمنظمات التعليمية بما يمثل عائقاً أمام تطبيق مؤشرات الأداء، والقلق من تطبيق المقاييس الكمية؛ نظراً لصعوبتها، أو الخوف من أنها تقدم مقياساً حقيقياً لمدى التقدم في الأداء.

الدراسات السابقة

- دراسة المسعودي (١٤٣٧هـ)، والتي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد طبقها على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٠٤) مشرفاً تربوياً وتوصلت الدراسة إلى أهم الصعوبات وهي: صعوبات مادية مثل غياب البدلات والحوافز، قلة توفر وسائل النقل الخاصة بنقل المشرفين التربويين، قلة الموارد المالية، وصعوبات فنية مثل: كثرة العناصر والمهمات المطلوبة في مؤشرات المنظومة، وأنها كمية أكثر من كيفية، زيادة عدد المعلمين المسندين للمشرف، وصعوبات إدارية مثل :غياب الصلاحيات الإدارية الممنوحة للمشرف، وتكليف المشرف بأعمال إدارية خارج عمل المنظومة.

- دراسة القحطاني (١٤٣٧هـ) وهدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، واتبع الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (١٩٦) مشرفا، وتوصلت الدراسة إلى أن الغالبية من أفراد الدراسة موافقون بشدة على بعض المعوقات التي تواجههم عند تطبيق مؤشرات الأداء وهي: قلة وجود الحوافز المادية، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة وجود دورات تدريبية قبل تطبيق المؤشرات، ونقص الكوادر الإشرافية.

- دراسة الخليوي واليحيى (١٤٣٨هـ) وهدفت إلى التعرف على درجة إسهام منظومة قيادة الأداء الإشرافي في تحقيق الشفافية الإدارية في مكاتب التعليم، ومعرفة المعوقات، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة وتم تطبيقها على عينة بلغت (١٢٦)مشرفة من مجتمع الدراسة البالغ عددهن (٧٣٣) مشرفة، وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على إسهام المنظومة في تحقيق الشفافية الإدارية في مكاتب التعليم، أيضا موافقتهم بدرجة متوسطة على معيقات إسهام منظومة قيادة الأداء الإشرافي في تحقيق الشفافية الإدارية.

- دراسة الشهري (١٤٣٨هـ)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة قيادات المدارس الثانوية الأهلية للتمكين الإداري في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على جميع وكيلات المدارس الثانوية الأهلية بشمال مدينة الرياض وعددهن (٣٠) وكيلة، وتوصلت الدراسة إلى أن قيادات المدارس الثانوية الأهلية بشمال مدينة

الرياض يطبقن التمكين الإداري في ضوء مؤشرات بناء وتنفيذ الخطة المدرسية، والزيارات الصفية للقائدة والوكيلة، ونشر وممارسة المعرفة، بدرجة متوسطة، وأن أهم المعوقات التي تحد من تطبيق مؤشرات المنظومة هي: قلة فرص التدريب المهنية لوكيلات المدرسة، وقلة البيانات الخاصة بمؤشرات منظومة قيادة الأداء، وضعف تفعيل بعض الصلاحيات الممنوحة لقائدة المدرسة.

- دراسة العدواني (١٤٣٨هـ)، والتي هدفت إلى معرفة واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي (القيادة المدرسية، عملية التعليم والتعلم، المخرجات التربوية والتعليمية) في المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبها المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وقد طبقت على جميع المشرفين التربويين، وقائدي المدارس والبالغ عددهم (٤٣) مشرفا و(٣٧) قائداً، وتوصلت الدراسة إلى توافر معايير مجال القيادة المدرسية بدرجة كبيرة، بينما حصل معياري عملية التعليم والتعلم، والمخرجات التربوية والتعليمية على درجة متوسطة.

- دراسة نواوي (١٤٣٨هـ) وهدفت إلى معرفة واقع تطبيق المشرفين التربويين لمنظومة قيادة الأداء بمنطقة مكة المكرمة، ومعرفة واقع امتلاك المشرفين للكفايات المهنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبها المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على جميع مديري ومديرات مكاتب التعليم في مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى تطبيق المنظومة ككل، وارتفاع مستوى الصعوبات ومن أهمها عدم تفريغ أخصائي التقويم، وإثقال المشرفين بأكثر من ٦٠معلما،وضعف الكفايات لدى المشرفين المستجدين، وقد أوصت الدراسة على ضرورة إكساب المشرفين مهارة في تشخيص نقاط القوة والضعف، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل مكاتب الإشراف بهدف تناقل الخبرات، تفريغ أخصائي التقويم كلياً أو جزئياً بحسب عدد المشرفين في مكاتب التعليم.

- دراسة الزهراني (١٤٣٩هـ) وهدفت إلى معرفة أبرز نقاط القوة والضعف التي أحدثها تطبيق المنظومة بإدارة تعليم الخرج، وكذلك معرفة الصعوبات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة عشوائية من منسوبي إدارة تعليم الخرج بفرعيها (البنين والبنات) من رؤساء أقسام ومشرفين تربويين وقادة مدارس ومعلمين وبلغت (٨٦٢) فردا"، وقد أظهرت النتائج موافقتهم بدرجة (متوسطة) على نقاط القوة، وبدرجة (عالية) على نقاط الضعف التي أحدثها تطبيق الإصدار الرابع من المنظومة، أيضاً توصلت إلى أن أبرز الصعوبات هي: التقنية يليها الإدارية ثم الفنية ثم البشرية وآخرها المادية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تفريغ مدخلي البيانات من الكادر الإداري في مكاتب الإشراف، وضرورة زيادة الصلاحيات الممنوحة لمنسوبي التعليم، واستكمال التشكيلات الإشرافية والمدرسية.

- دراسة السعدي (١٤٣٩هـ) وهدفت إلى معرفة مدى تطبيق المنظومة في جانبيها الكمي والنوعي في منطقة حائل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبها المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على كامل المجتمع من

المشرفين التربويين وعددهم (١٤٣) مشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى موافقة مجتمع الدراسة بدرجة موافق تماماً على تطبيق المنظومة بجانبيها الكمي والنوعي، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالزيارات الخاصة للمشرفين كمؤشرات للأداء الإشرافي، تخفيف الأعباء الإدارية على المشرفين، وزيادة الاهتمام بالتنمية المهنية.

دراسة (Dennis, 2009) وهدفت الدراسة إلى معرفة أبعاد التنظيم التعليمي للمدارس، لتحديد المضاعفات المترتبة على عناصر محددة من الإشراف مثل: المعرفة، المهارة الشخصية والتقنية، المناطق التي يجري عليها تنفيذ المهام، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بجمع وصياغة مجموعة من الآثار المترتبة على عناصر الإشراف، على شكل أثر الدور المتعلق بمسؤوليات المعلمين، ومديري المدارس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن عملية الإشراف تتأثر بشكل كبير من وجود منظمة للتعلم، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التنمية المهنية من قبل المشرفين.

دراسة (Tylor, 2011) وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق مؤشرات الأداء على العمل الأكاديمي في الجامعات الاسترالية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على (١٥٢) عضو هيئة تدريس في أربع جامعات استرالية، وقد أسفرت الدراسة على أن أفراد الدراسة موافقون على حدوث زيادة في الضغوط من أجل التركيز على الأنشطة التي يتم قياسها من خلال مؤشرات الأداء في التدريس والبحث، وأن البحث العلمي أخذ درجة متقدمة على حساب التدريس.

دراسة (Karakas and Yasan, 2013) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات المشرفين من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على (٣٦) مشرفاً و(٤٥٧) معلماً في تركيا، واشتملت الاستبانة على عدة أبعاد منها: القيادة والتعليم والتوجيه، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين والمشرفين حول الأبعاد.

التعليق على الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة (الوصفي)، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في العينة (المشرفين التربويين) ماعدا دراسة الشهري (١٤٣٨هـ) حيث طبقت على وكيلات المدارس الثانوية الأهلية، ودراسة العدواني (١٤٣٨هـ) حيث طبقها على المشرفين وقائدي المدارس الثانوية، ودراسة الزهراني (١٤٣٩هـ) حيث طبقها على مشرفين ورؤساء أقسام وقائدي مدارس، ودراسة (Tylor, 2011) حيث طبقت على أعضاء هيئة التدريس، **ودراسة** (Karakas and Yasan 20013) **حيث طبقت على** المشرفين والمعلمين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، حيث يتناسب هذا المنهج مع أهداف الدراسة، ويعرفه العساف (٢٠١٦م، ١٨٩) بأنه: "كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها يعد منهجاً وصفياً".

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة الحالي من مشرفات إدارة الإشراف التربوي بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٢٩٨) مشرفة تربوية وفق إحصائية إدارة تعليم مدينة الرياض للعام ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددهن (٢٠٧) مشرفة تربوية.

خصائص عينة الدراسة

تعتمد الدراسة على عدد من المتغيرات لمجتمع الدراسة وهي: (المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي - عدد الدورات التدريبية في منظومة الإشراف التربوي).

١-المؤهل العلمي

جدول (١). توزيع عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دكتوراه	٥	٪٢,٢
ماجستير	٣٣	٪١٥,٩
بكالوريوس	١٦٥	٪٧٩,٧
غير ذلك	٤	٪٢
المجموع	٢٠٧	٪١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن ٧٩,٧٪ من عينة الدراسة مستواهن العلمي جامعي في حين أن ١٥,٩٪ حاصلات على الماجستير وأن ٢,٢٪ حاصلات على الدكتوراه، وأقل نسبة غير ذلك أي من حملة شهادة الكليات المتوسطة أو الدبلوم، ويلاحظ من خلال الجدول أن غالبية العينة من حملة شهادة البكالوريوس، أي أن مستواهن العلمي جيد.

٢-سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

جدول (٢). توزيع عينة الدراسة تبعا لعدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ٥سنوات	٥٤	٪٢٦,١
من٥ إلى أقل من١٠سنوات	٤٠	٪١٩,٨
أكثر من ١٠سنوات	١١٣	٪٥٤,١٥
المجموع	٢٠٧	٪١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن (٥٤,١٥٪) من المشرفات التربويات لديهن خبرة أكثر من عشر سنوات، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين وجد أن (١٩,٨٪) من المشرفات التربويات لديهن خبرة من خمسة إلى عشر سنوات، وهن الفئة الأقل.

٣-عدد الدورات التدريبية في الإشراف التربوي

جدول (٣). توزيع عينة الدراسة تبعاً لعدد الدورات التدريبية في الإشراف التربوي.

الدورات التدريبية	التكرارات	النسب المئوية
دورة تدريبية واحدة	٦٠	٢٨,٥٪
دورتان تدريبيتان	٤٣	٢٠,٨٪
ثلاث دورات فأكثر	٨٠	٣٩,١٪
لم أحصل على أي دورة	٢٤	١١,٦٪
المجموع	٢٠٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن (٣٩,١٪) من عينة الدراسة حصلن على ثلاث دورات فأكثر، وهن الفئة الأكبر من عينة الدراسة، وهذا يدل على اهتمام الوزارة بتطويرهن ومواكبة كل جديد في التعليم بما يحقق الصالح العام، بينما وجد أن اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية، هن النسبة الأقل في عينة الدراسة (١١,٦٪).

أداة الدراسة

تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المطلوبة.

خطوات بناء أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة من كتب ومراجع لها علاقة بموضوع الدراسة، وعدد من الدراسات السابقة حول الموضوع تم بناء الأداة وتكونت من عبارات تجيب على تساؤلات الدراسة واحتوت على جزأين هما:

الجزء الأول: يتعلق بالبيانات الأولية لوصف عينة الدراسة والتي تتمثل في: (المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي - عدد الدورات التدريبية في منظومة الإشراف التربوي).

الجزء الثاني: يتعلق بواقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ويتكون من ثلاثة محاور:

المحور الأول: واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ويتكون من ٩ عبارات.

المحور الثاني: معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ويتكون من ٨ عبارات.

والمحور الثالث: مقترحات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ويتكون من ٥ عبارات.

وتم توزيع الاستجابات في كل محور وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة) من أجل التعرف على درجة الموافقة.

وزن الاستجابة:

المدى= ٥ - ١=٤

طول الفئة = ٤/٥= ٠,٨

يتم الحكم على درجة التوافر من خلال المتوسط الحسابي المقابل للاستجابة لكل عبارة.

الاستجابة	من	إلى
موافق بشدة	٥	٤,٢١
موافق	٤,٢٠	٣,٤١
محايد	٣,٤٠	٢,٦١
غير موافق	٢,٦٠	١,٨١
غير موافق بشدة	١,٨٠	١

صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

قامت الدراسة بالتأكد من صدق الأداة من خلال ما يلي:

أ) صدق المحكمين (الظاهري):

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالإضافة إلى المختصين من ذوي الخبرة في الميدان التربوي من المشرفات التربويات في تعليم الرياض لبيان مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وبيان مدى دقة الصياغة من حيث سلامة اللغة ووضوح معانيها.

ب) صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٤). معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط❖❖	رقم العبارة	معامل الارتباط❖❖	رقم العبارة	معامل الارتباط❖❖
١	٠,٨٥٨	١٠	٠,٦٦٨	١٥	٠,٧٢٠
٢	٠,٧٩٦	١١	٠,٧٤٢	١٦	٠,٦٦١
٣	٠,٧٣٢	١٢	٠,٧٠٥	١٧	٠,٨٠٠
٤	٠,٧٠٧	١٣	٠,٩١١	١٨	٠,٨٥٣
٥	٠,٨٤٤	١٤	٠,٨٩٣	١٩	٠,٧٩١
٦	٠,٧٦٨				
٧	٠,٨٤١				
٨	٠,٧٩٣				
٩	٠,٧٤٨				

❖❖ جميع المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع عبارات المقياس تتمتع بمعامل اتساق داخلي مرتفع، مما يشير إلى ملائمة الأداة للاستخدام العلمي.

-ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين:

الطريقة الأولى: باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (cornbach-Alpha) والثانية: عن طريق ثبات التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة.

جدول (٥). قيم معاملات الثبات حسب طريقة التجزئة النصفية للاستبانة.

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون المعدلة
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٧٨٣	٠,٨٧٨

جدول (٦). معاملات الثبات(الفا كرونباخ) لمجالات الاستبانة.

الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
جميع العبارات	٢٣	٠,٨٧٦

يتضح من الجدول (٦) أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات عالي يبلغ ٠,٨٧٦.

أساليب المعالجة الإحصائية:

١- استخدام مقاييس النزعة المركزية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية).

٢- التكرارات والنسب المئوية لتحديد إجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٣- استخدام معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ، وطريقة ثبات التجزئة النصفية.

٤- استخدام معامل ارتباط بيرسون، للتأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة).

خطوات السير في الدراسة:

١- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالإشراف التربوي.

٢- الرجوع إلى الدراسات السابقة، والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ لبناء أداة الدراسة واختيار محاورها.

٣- تصميم استبانة تهدف إلى التعرف على واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة الرياض.

٤- تحكيم أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها من قبل مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص.

٥- اختيار عينة الدراسة من المشرفات التربويات بمدينة الرياض، وإرسال الاستبانة لهن.

٦- تحليل ومناقشة النتائج، والخروج بإجابات للأسئلة الواردة.

٧- وضع التوصيات والمقترحات والتطبيقات التربوية المبنية على النتائج بعد تحليلها وتفسيرها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول "ما واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة الرياض"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كذلك الوزن النسبي للاستجابات لكل عبارة على حده كما في الجدول التالي:

جدول (٧). يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاستجابة
١	تكون هناك زيارة صفية للمعلم مرتين خلال العام الدراسي	٣,٨٠	١,٣١	٧٦,٠٤٪	٦	موافق
٢	اطلاع المعلم على نتائج التقييم ونقاط القوة والضعف	٤,٥٨	٠,٧٦	٩١,٦٩٪	١	موافق بشدة
٣	إكساب المشرف خبرة في تطبيق الأساليب الإشرافية المتعددة	٤,٥٤	٠,٧١	٩٠,٧٢٪	٢	موافق بشدة
٤	تتوفر في المشرف التربوي سمات شخصية تربوية	٤,٣٩	٠,٨٢	٨٧,٨٣٪	٣	موافق بشدة
٥	تتوفر في المشرف الكفايات الموضوعية المهنية	٤,٣١	٠,٨٣	٨٦,٢٨٪	٤	موافق بشدة
٦	يمتلك المشرف القدرة على وضع خطة لتنمية المعلم وتطوير ذاته	٤,٢٨	٠,٩٠	٨٥,٥١٪	٥	موافق بشدة
٧	تعطي مؤشرات المنظومة صورة واضحة عن الأداء	٣,٦١	١,٢٥	٧٢,١٧٪	٩	موافق
٨	تنقل المؤشرات عملية التقويم من موسمية إلى مستمرة	٣,٧٢	١,١٠	٧٤,٤٩٪	٧	موافق
٩	تعد المؤشرات أداة فعالة للتحقق من مدى تحقيق الأهداف	٣,٦٣	١,٢١	٧٢,٥٦٪	٨	موافق
	كامل عبارات المحور	٤,١٠	٠,٦٣	٨١,٩٢٪	موافق	

يتبين من الجدول (٧) أن درجة الاستجابة كانت تتراوح بين موافق وموافق بشدة حيث بلغ المتوسط العام٤,١٠٪ باستجابة موافق. ويتضح من هذا المحور اتفاق عينة الدراسة حول واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي، حيث حصلت خمس عبارات على درجة موافق بشدة، وحصلت أربع عبارات على درجة موافق. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة نواوي (١٤٣٧هـ) والتي أسفرت نتائجها عن ارتفاع مستوى تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي، وكذلك دراسة السعدي (١٤٣٩هـ)، وهذا المتوسط العالي هو نتيجة حتمية لتعليمات وزارة التعليم، حيث ألزمت جميع مكاتب التربية والتعليم بالإضافة لإدارات التعليم في جميع مناطق المملكة بتطبيق مؤشرات المنظومة والرفع بها بشكل دوري لوزارة التعليم والإعلان عن نتائجها في كل عام دراسي لكل المدارس التابعة لجميع مكاتب التعليم.

وفي ما يلي عرض لها مرتبة ترتيبا" تنازليا":

١. حصلت العبارة رقم ٢ (اطلاع المعلم على نتائج التقييم ونقاط القوة والضعف) على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٥٨) وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الأنظمة الجديدة الصادرة من الوزارة تؤكد على ضرورة اطلاع المعلم على نتيجة التقييم ليتمكن من تحسين نقاط الضعف وتطوير نقاط القوة، كما أنه يلزم أخذ توقيع المعلم على حضور الزيارة كشاهد من شواهد منظومة الأداء الإشرافي.

٢. حصلت العبارة رقم ٣ (إكساب المشرف خبرة في تطبيق الأساليب الإشرافية المتعددة) على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٥٤) وقد يرجع السبب في ذلك إلى كون منظومة قيادة الأداء الإشرافي تؤكد على وجود شواهد عديدة ومختلفة لتنمية المشرف مهنياً، ويُطالب بها مما يجعله حريصاً على حضور الورش والدورات والدروس التطبيقية لكيلا يتأثر تقييم أداءه الوظيفي.

٣. حصلت العبارة رقم ٤ (تتوفر في المشرف سمات شخصية تربوية) ورقم ٥ (تتوفر في المشرف الكفاية الموضوعية) ورقم ٦ (يمتلك المشرف القدرة على وضع خطة لتنمية المعلم وتطوير ذاته) على متوسط حسابي (٤,٣٩)(٤,٣١)، (٤,٢٨) على التوالي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى كون السمات الشخصية والقدرات المهنية تختلف من شخص لآخر، كما أنها ليست مقيدة بلوائح وقوانين كما هي الحال في العبارتين السابقتين.

٤. حصلت العبارة رقم١ (يكون هناك زيارة صفية للمعلم مرتين خلال العام) على متوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) ويعود السبب في ذلك إلى أن أعداد المعلمين تختلف من تخصص لآخر، مما يولد الاختلاف في قدرة المشرف على إجراء الزيارة الصفية للمعلم حسب كثافة المعلمين لديه.

٥. حصلت العبارة رقم ٨ (تنقل المؤشرات عملية التقييم من موسمية إلى مستمرة)، على المتوسط الحسابي (٣,٧٢)، وهي أعلى المتوسطات الحسابية في فئة "موافق" ويعود السبب في ذلك كونها عملية كمية أو كيفية ويتم تسجيلها في كل زيارة للمدرسة مما يجعلها عملية مستمرة.

٦. حصلت العبارتان رقم ٩ (تعد المؤشرات أداة فعالة للتحقق من مدى تحقيق الأهداف) ورقم ٧ (تعطي مؤشرات المنظومة صورة واضحة عن الأداء) على المتوسطان الحسابيان (٣,٦٣)، (٣,٦١) على التوالي وهي أدنى المتوسطات في هذا المحور وقد يعود السبب في ذلك إلى غموض ماهية المؤشرات نوعاً ما للمشرفين التربويين مما يجعل لديهم صعوبة في فهم المؤشرات وأهميتها.

نتائج السؤال الثاني " ما معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة الرياض"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات لكل عبارة من عبارات المعوقات على حده كما في الجدول التالي:

جدول (٨). يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاستجابة
١	ضعف فهم المنظومة من قبل المشرف التربوي	٣,٣٩	١,٣٧	٦٧,٨٣٪	٨	محايد
٢	كثرة الأعباء التي يكلف بها المشرف التربوي	٤,٥٧	٠,٨٤	٩١,٥٠٪	١	موافق بشدة
٣	قلة وجود الحوافز للمشرف التربوي	٤,٢٤	١,١٦	٨٤,٧٣٪	٣	موافق بشدة
٤	غياب الصلاحيات الإدارية الممنوحة للمشرف في المنظومة	٣,٨٧	١,٣٠	٧٧,٤٩٪	٥	موافق
٥	ضعف التأهيل الإشرافي للمشرفين المستجدين	٤,٥٤	٠,٨٣	٩٠,٧٢٪	٢	موافق بشدة
٦	زيادة نصاب المشرف التربوي عن النصاب المحدد له	٤,١٢	١,١٠	٨٢,٤٥٪	٤	موافق بشدة
٧	قلة ورش العمل حول آلية تطبيق منظومة الأداء	٣,٨٧	١,٣٠	٧٤,١٥٪	٦	موافق
٨	كثرة العناصر في مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي	٣,٧٦	١,٣٠	٧٢,٥٦٪	٧	موافق
	كامل عبارات المحور	٤,١٢	١,١٠	٨٢,٩٤٪		موافق

يتبين من الجدول (٨) أن درجة الاستجابة كانت تتراوح بين موافق بشدة، وموافق حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد ككل (٤,١٢) بدرجة موافق، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد بين (٤,٥٧) و(٣,٣٩). ويتضح من هذا المحور اتفاق أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي، حيث حصلت أربع عبارات على درجة موافق بشدة، وحصلت ثلاث عبارات على درجة موافق، وعبارة واحدة على محايد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نواوي (١٤٣٨هـ) والتي أسفرت نتائجها عن ارتفاع معوقات تطبيق منظومة الأداء الإشرافي، وهذا المتوسط العالي في المعوقات هو نتيجة عدم الاستفادة من التغذية الراجعة في عملية الممارسة الميدانية خصوصاً أن المنظومة تهتم بقياس نقاط القوة والضعف للاستفادة من مؤشرات أدائها في الإشراف التربوي، والتي تنعكس على أدائها في الميدان التربوي بشكل عام، كما اتفقت مع دراسة القحطاني (١٤٣٧هـ) والمسعودي (٢٠١٦) من ناحية غياب الحوافز المادية للمشرف وكثرة الأعباء الإدارية، إلا أنها تختلف مع دراسة القحطاني (١٤٣٧هـ) من ناحية حصول المشرفين على تدريب كافٍ حول آلية تطبيق المنظومة، حيث اتفق أفراد الدراسة حول قلة ورش العمل المفسرة لآلية عمل المنظومة.

وفي ما يلي عرض لها مرتبة ترتيبا" تنازليا":

١. حصلت العبارة رقم ٢ (كثرة الأعباء التي يكلف بها المشرف التربوي) على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٥٧) وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المسعودي (٢٠١٦م)، ودراسة نواوي (١٤٣٨هـ)، ودراسة ألفونسو (٢٠٠٧م) ودراسة السعدي (١٤٣٩هـ) والتي أكدت على كثرة الأعباء التي يكلف بها المشرف التربوي وبذلك يتحول جهد المشرف التربوي عن أداء مهامه الرئيسية، ويعود السبب في ذلك إلى عدم تحديد مهام كل مشرف تربوي بصورة دقيقة.

٢. حصلت العبارة رقم ٥ (ضعف التأهيل الإشرافي للمشرفين المستجدين)على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٥٤)، وتتفق مع دراسة النواوي، والتي أكدت على أن المشرفين المستجدين لم يتلقوا التدريب الكافي حول عمل المنظومة.

٣. حصلت العبارة رقم ٣ (قلة وجود حوافز للمشرف التربوي) على المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٢٤) وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (١٤٣٧هـ) والمسعودي (٢٠١٦م) التي أكدت على قلة الحوافز للمشرف التربوي، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود نظام محدد ودقيق للحوافز الخاصة بالمشرفين التربويين.

٤. حصلت العبارة رقم٦ (زيادة نصاب المشرف التربوي عن النصاب المحدد له) على متوسط حسابي (٤,١٢) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة المسعودي (٢٠١٦م) والتي أكدت على أن زيادة نصاب المشرف التربوي يعد من أهم المعوقات التي تواجه المشرف التربوي وتعيق أداء عمله، ويعود السبب في ذلك إلى قلة أعداد المشرفين التربويين، مما يؤدي إلى زيادة نصابه مما يتسبب في قلة القيمة النوعية للخدمات الإشرافية المقدمة لهم.

٥. حصلت العبارة رقم ٤ (غياب الصلاحيات الممنوحة للمشرف في المنظومة) على متوسط حسابي (٣,٨٧) ويرجع ذلك إلى عدم فهم بعض المؤشرات من قبل المشرفين وخاصة المستجدين، مما يؤدي إلى عدم اعطائهم الصلاحيات الكافية اثناء العمل..

٦. حصلت العبارة رقم٧ (قلة ورش العمل حول آلية تطبيق منظومة الأداء الإشرافي) على المتوسط الحسابي (٣,٨٧) من فئة (موافق) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (١٤٣٧هـ) والتي أكدت على قلة وجود دورات تدريبية حول آلية تطبيق منظومة الأداء الإشرافي، ويعود السبب في ذلك إلى أن وزارة التعليم لم تعقد دورات تربوية، ولقاءات كافية للتعريف بمنظومة قيادة الأداء الإشرافي.

٧. حصلت العبارة رقم ٨ (كثرة العناصر في مؤشرات منظومة قيادة الأداء) على المتوسط الحسابي (٣,٧٦) من فئة موافق ويرجع هذا إلى أن الغالبية من المشرفين يرون أن هذه العناصر ضرورية بالرغم من كثرتها وذلك حتى تكون أكثر مصداقية.

٨. حصلت العبارة رقم١ (ضعف فهم المنظومة من قبل المشرف التربوي) على متوسط حسابي (٣,٣٩) وهي أدنى المتوسطات في هذا المحور، وهي من فئة (محايد)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنه يعود إلى حصول بعض من أفراد الدراسة على دورات ولقاءات دون غيرهم، مما أدى إلى غموض لدى البعض مما لم يتلق الدورات عن ماهية المنظومة، وأوجد لديهم صعوبة في فهمها.

نتائج السؤال الثالث" ما المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كذلك الوزن النسبي للاستجابات لكل عبارة من عبارات المقترحات على حده كما في الجدول التالي:

جدول (٩). يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقترحات تطبيق منظومة الأداء الإشرافي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاستجابة
١	تعزيز الوعي لدى المشرف التربوي بأهمية مؤشرات الأداء	٤,٢٠	١,٠١	٨٣,٩٦٪	٣	موافق
٢	الالتزام بالنصاب المحدد للمشرف التربوي من المعلمين	٤,٤٣	٠,٩٥	٨٨,٦٠٪	٢	موافق بشدة
٣	توفير الإمكانات المادية والبشرية لمكاتب الإشراف	٤,٥٧	٠,٨٧	٩١,٤٠٪	١	موافق بشدة
٤	ربط الترقية الوظيفية للمشرف بتحسين أدائه من خلال منظومة الأداء	٣,٥٠	١,٤٤	٦٩,٩٥٪	٥	موافق
٥	استثمار الخبرات المهنية لدى المشرف لتحسين المنظومة	٤,١٧	٠,٩٧	٨٣,٤٨٪	٤	موافق
	المتوسط العام	٤,١٧	٠,٧١	٨٣,٤٨٪	موافق	

يتضح من الجدول أن درجة الاستجابة تتراوح بين موافق بشدة، وموافق حيث كان الوزن النسبي لكامل العبارات ٨٣,٤٨٪ باستجابة موافق، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد ككل (٤,١٧) وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد بين (٣,٥٠) و(٤,٥٧) ويتضح من هذا المحور اتفاق عينة الدراسة حول مقترحات تطبيق منظومة

قيادة الأداء الإشرافي حيث حصلت عبارتين على درجة موافقة بشدة، وثلاث عبارات على درجة موافق، وفي ما يلي عرض لها مرتبة ترتيبا تنازلياً:

١. حصلت العبارة رقم ٣ (توفير الإمكانات المادية والبشرية لمكاتب الإشراف) على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٥٧) ويرجع السبب في ذلك إلى أن توفير الإمكانيات المادية والبشرية لمكاتب الإشراف يساعدها على أداء مهامها، وتحقيق أهدافها فمكاتب الإشراف تعاني من نقص الاعتمادات المالية لتلبية متطلبات المشرف الرئيسية من إدارية وفنية لتطبيق المنظومة بصورة تحقق أهدافها، بالإضافة إلى قلة الكوادر البشرية المؤهلة لتطبيق المنظومة وفق ما خطط لها.

٢. حصلت العبارة رقم ٢ (الالتزام بالنصاب المحدد للمشرف التربوي من المعلمين) على ثاني أعلى متوسط حسابي حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٤٣) وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن كثرة الأعباء وضغط العمل على المشرف التربوي تعيقه عن أداء مهامه وتطبيقه للمنظومة بصورة جيدة وذلك؛ لإنشغاله مع المعلمين ومشاكلهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة القحطاني (١٤٣٧) التي أوصت بتحديد نصاب المشرف التربوي من المعلمين.

٣. حصلت العبارة رقم ١(تعزيز الوعي لدى المشرف التربوي بأهمية مؤشرات الأداء)،والعبارة رقم ٥ (استثمار الخبرات المهنية لدى المشرف لتحسين منظومة الأداء الإشرافي) والعبارة رقم ٤ (ربط الترقية الوظيفية للمشرف التربوي بتحسين أدائه من خلال منظومة الأداء التربوي) على متوسط حسابي (٤,٢٠) (٤,١٧) (٣,٥٠) على التوالي وهي بدرجة موافق، ويرجع السبب في ذلك إلى أهمية عقد دورات للمشرف التربوي وأهمية المؤشرات وكيفية تطبيقها، وكذلك ربط الترقية الوظيفية بالأداء الوظيفي من التوجهات العالمية، والتي قامت وزارة التعليم بتطبيقها لهذا العام، كما أن ربط العلاوة السنوية للمشرف بأدائه الوظيفي لها دور كبير في تحسين أدائه، وقدرته على أداء مهامه الإشرافية.

أبرز نتائج الدراسة

أولاً: كشفت نتائج الدراسة عن واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة الرياض، وتبين أن درجة الاستجابة كانت تتراوح بين موافق بشدة، وموافق حيث كان الوزن النسبي لكامل العبارات ٨١,٩٢٪.

ثانياً: كشفت نتائج الدراسة عن معوقات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة الرياض، وتبين أن درجة الاستجابة كانت تتراوح بين موافق بشدة وموافق حيث كان الوزن النسبي لكامل العبارات ٨٢,٩٤٪.

ثالثاً: كشفت نتائج الدراسة عن مقترحات للتغلب على صعوبات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي، وتبين أن درجة الاستجابة كانت تتراوح بين موافق بشدة، وموافق حيث كان الوزن النسبي لكامل العبارات ٨٣,٤٨٪.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحثة توصي بما يلي:

١-دعم نظام للحوافز المادية والمعنوية للمشرف التربوي ؛نظرًا لحساسية دوره وأهميته في العملية التعليمية.

٢- توفير المشرفين المؤهلين بجدارة للعمل على تطبيق المنظومة من خلال عقد الدورات التدريبية لهم بصورة مستمرة.

٣- ضرورة إشراك المشرف التربوي في وضع الخطط المستقبلية لأنه معايش فعلا للواقع و يتعامل معه.

٤- تعيين إدارة مختصة في الوزارة مهمتها التوزيع العادل للمشرفين، وتقليل الأعباء الإدارية التي يكلف بها المشرف التربوي حتى يتفرغ لعمله الرئيس.

٥- تفعيل دور ورش العمل ويكون هناك رقابة صارمة عليها لتوضيح آلية تطبيق منظومة الأداء الإشرافي خصوصا للمشرف المستجد، ولا نغفل أيضا المشرفين في المنظومة كلها لأننا نعيش في عصر التقنية والتغيير.

٦- أن يكون هناك زيارات صفية للمعلم بشكل مستمر؛ لأهمية التغذية الراجعة له ؛ولتأثيرها المباشر على تقدم العملية التعليمية.

٧- توصيف العمل الإشرافي بدقة للمشرفين التربويين.

مقترحات للدراسات المستقبلية

تقترح الباحثة إجراء عدة دراسات مستقبلية، تتعلق بموضوع الدراسة وهي كما يلي:

١- إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه مشرفي الإدارة المدرسية في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي التربوي

٢- إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه القائد المدرسي في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي التربوي.

٣- إجراء دراسة لمعرفة مدى تضمين المفاهيم الإشرافية في منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

٤- إجراء دراسة مقارنة لمستوى تحصيل الطلاب قبل وبعد تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

المراجع

المراجع العربية

ابن منظور، جمال الدين. (١٩٩٥م). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.

أبوشملة، كامل عبدالفتاح. (٢٠٠٩م). فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

أبو عابد، محمود محمد. (٢٠٠٥م). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. الأردن، اربد: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.

الإدارة العامة للإشراف التربوي وإدارة البرامج والدراسات (١٤٣٨هـ). منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي. وزارة التعليم، الرياض، ط٥.

الإدارة العامة للإشراف التربوي. (١٩٩٩م). دليل المشرف التربوي، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

حسين، سلامة، وعوض الله، عوض سليمان. (٢٠٠٦م). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد، والفرح، وجيه. (١٩٩٧هـ). الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة. الرياض: مطابع الفرزدق.

الخليوي، لينا سليمان، اليحيى، دلال عبدالرحمن. (١٤٣٨هـ). درجة إسهام منظومة الأداء الإشرافي في تحقيق الشفافية الإدارية في مكاتب التعليم بالرياض، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الزهراني، هند سعيد. (١٤٣٩هـ). دراسة تقويمية لتطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في إدارة تعليم محافظة الخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج.

السعدي، عبدالله بن محسن (١٤٣٩هـ). مدى تطبيق منظومة قيادة الاداء الإشرافي في منطقة حائل من وجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حائل.

سنقر، صالحة. (٢٠٠٨ م). الإشراف التربوي. منشورات جامعة دمشق-كلية التربية، دمشق.

سيسالم، روضة، (٢٠٠٧). الإشراف التربوي في فلسطين، الطبعة الأولى، غزة، فلسطين.

الشهري، خالد بن محمد. (١٤٣٥هـ). تجديد الإشراف التربوي، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

الشهري، نورة بنت ناصر (١٤٣٨هـ). واقع التمكين الإداري لدى قيادات المدارس الثانوية الاهلية في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والإشراف التربوي كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

عبيدات، ذوقان و عدس، عبدالرحمن و عبدالحق، كايد. (٢٠٠٧م). البحث العلمي: مفهومة وأدواته وأساليبه. عمان، الأردن: دار الفكر.

العتيقي، إبراهيم مرعي. (١٤٣٦هـ). تصور مقترح لتقييم أداء المؤسسات التعليمية في ضوء الاتجاهات الحديثة. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية ودوره في تعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي.

عدس، محمد عبدالرحيم، الدويك، محمد فهمي، ياسين، حسين. (د.ت). الإدارة والإشراف التربوي.

العدواني، عبد الله بن ناصر. (١٤٣٨هـ) واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من وجهة نظر قائدي المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة الخرج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العساف، صالح. (١٤٢٧هـ) المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠١).الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. الأردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

عطيه، عماد محمد. (٢٠١٢). الاشراف التربوي المفهوم - الوظائف - المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. عبيدات، ذوقان (٢٠٠١م) البحث العلمي، الأردن: دار الفكر.

العيداروس، أحمد نجم الدين، أشرف محمود. (١٤٣٤هـ). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. المملكة العربية السعودية. جدة: خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.

فيفر، إيزابيل، ودنلاب، جين (١٩٩٧م). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين الأداء. ترجمة الدكتور محمد عيد ديراني. ط ٢.الأردن. عمان: روائع مجدلاوي.

القحطاني، مبارك سعيد. (١٤٣٧هـ). معوقات تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،الرياض.

القحطاني، مشبب بن عايض (١٤٣٤هـ). قياس وإدارة الأداء في القطاع الحكومي بالمملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية، قدمت في المؤتمر الثاني. معهد الإدارة العامة، الرياض.

مازن، شريف. (٢٠٠٨م). مؤشرات الأداء الأساسية، أعمال ندوات: الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي خلال الأعوام ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧ - المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، ص ص ٣٧٧-٣٩٦.

مرسي، سعيد، وعبدالله، محمد. (٢٠١٢م). مؤشرات الأداء التعليمي :مدخل لتطوير الفاعلية والتحسين المدرسي. مجلة كلية التربية بأسيوط-مصر، مج ٢٨،ص ص ٣٧٠-٤٤٠.

المرضي، لطفي صالح. (٢٠١٦م). تقويم بناء وتنفيذ الخطط الإستراتيجية مهارات تطبيقية في قيادة الأداء ومؤشراته. المجلد الأول. عمان: مركز ديوتو لتعليم التفكير.

المسعودي، محمد موسى. (١٤٣٧هـ). الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا. رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مصطفى، صلاح عبدالحميد (٢٠٠٢م). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الرياض: دار المريخ.

موقع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. http://www.projects-alecso.or

نبهان، يحيى. (٢٠٠٧م). الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نواوي، إلهام حسن. (١٤٣٨هـ). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقته بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم. (١٤١٩هـ). دليل المشرف التربوي، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). منظومة قيادة الأداء الإشرافي. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). دليل منظومة قيادة الأداء الإشرافي، النسخة الخامسة. الرياض: اصدارات الإدارة العامة للإشراف التربوي، أدارة البرامج والدراسات.

وصوص، ديمه، الجوارنة، المعتصم بالله. (٢٠١٥م). الإشراف التربوي : ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

References

Dennis, Treslan, L (2009) "Educational Transformed Ain Supervision School Organization", of Faculty Education, Memorial University of Newfoundland, Canada.

Joseph S. Wholey And Harry P. Hatry, (1992). "The Case For Performance Monitoring", Public Administration Review ,,Vol.52,No.6, November-December.

Kalule, L, Bouchamma, Y.(2013) Supervisors' perception of Instructional Supervision. International Studies In Educational Administration Commonwealth Council For Educational.

Rowe, K & Lievesley, D (2002). "Constructing And Using Education Lndicators".Pp 6-8.

Alphonso, Rober J. (2007). ' SHOULD SUPERVISION BE ABOLISHED? No ' in educational supervision; perspectives, issues, and controversies, ed. Jeffery glanz and Robert f. Neville. Norwood, ma: Christopher Gordon publishers.

مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)

عايد بن علي محمد البلوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك – قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢١/ ١٢/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٧/ ١/ ١٤٤٠هـ)

مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)

عايد بن علي محمد البلوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك – قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية، مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)؛ ولتحقيق الهدف طبّق الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت العينة قصدية، وهي تمثّل مجتمع الدراسة، تكونت من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بجزأيه الأول والثاني وكتابي التمارين، واستخدم الباحث لتجميع بيانات الدراسة أداة عبارة عن بطاقة تحليل تحوي معايير المحتوى، ومعايير العمليات، وطبّقها الباحث بعد أن تحقق من صدق وثبات التحليل، وأظهرت نتائج الدراسة: أنّ مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير مجالات المحتوى هي كالتالي مرتبة : معايير الأعداد والعمليات (٤٧,٦٣٪)، معايير الجبر (١٧,٧٢٪)، معايير القياس (١٤,٥٤٪)، معايير تحليل البيانات والاحتمال الرياضي (١١,٣١٪)، معايير الهندسة (٨,٨١٪) وأن مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير مجالات العمليات هي كالتالي مرتبة: معايير التمثيل (٣١,١٧٪)، معايير الترابط (٢٥,٨٤٪)، ومعايير التواصل (٢٤,٨٣٪)، ومعايير التعليل والبرهان (٩,٤٥٪)، ومعايير حل المشكلات (٨,٧٢٪)، وأوصى الباحث بأهمية تطوير المعايير ذات النسب المتدنية.

الكلمات المفتاحية: توافق، محتوى كتاب، الصف السادس، الرياضيات، (NCTM).

The Compatibility of the Content of the Mathematics Textbook for the Sixth Grade in Saudi Arabia with the Standards of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

Ayed Bin Ali Mohammed Al - Balawi

Associate professor of Curriculum and Methods of Teaching
Department of Curriculum and Teaching Methods
Faculty of Education and Arts - Tabuk University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims at exploring the compatibility of the contents of the Mathematics textbook for the sixth grade in Saudi Arabia with the standards of the National Council of Mathematics Teachers (NCTM). To achieve this goal, the researcher applies the analytical descriptive method. The sample is intentional , and it represents the study population. It consists of the two parts of the textbook of Mathematics and exercises of two books. The researcher uses an analysis card to compile the study data. The tool contains the content standards and the standards of the processes. The researcher applies it after verifying the validity and reliability of the analysis. The results of the study show that the content of the Mathematics textbook for the sixth grade in Saudi Arabia agrees with the criteria of the content fields as follows: The percentage of operation standards is (47,63%), algebra standards (17.72%) and that of measurement standards is (14.54%). The percentage of the standards for data analysis and mathematical probability is (25.84%), the engineering standards (8.11%). Percentage of standards representation is (31,17%), communication standards (24.83%), reasoning and proofing standards (9.45%), and that of problem solving standards is (8.72%). The researcher recommends the importance of developing standards with low percentages.

Keywords: Compatibility, Textbook content, 6th grade, Mathematics, (NCTM).

مقدمة

مما لاشك فيه أن حضارات الأمم والشعوب تُقاس بالتقدم في عملية التعليم والتعلّم، فلا وجود لحضارة أو نهضة بدون التعليم، وأنّ من يكفل للعملية التعليمية بقاءها ونجاحها هم التربويون والتربية بنظرياتها وتطبيقاتها المتنوعة، كما أن عملية التعليم والتعلّم ذات أهمية بالغة في تحديد مدى نجاح مجتمع ما في تحقيق أهدافه؛ لذا فقد أصبحت عملية التعليم والتعلّم لدى الدول المتقدمة عملية استثمارية وليست عملية استهلاكية كما في معظم الدول النامية، فأصبح تمويل التعليم استثماراً قومياً (نصّار، ٢٠١١: ١٩).

وإذا أردنا التحدّث عن أهمية التعليم فلابد أن نتطرق إلى عنصر من أهم عناصر العملية التعليمة، ألا وهو الكتاب المدرسي "فهو أحد وسائل تحقيق المنهج وتنفيذه حيث يقدّم مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي تحقق الأهداف، التي ينبغي أن يظهر أثرها في سلوك المتعلم حسب رؤية واضعي المناهج، ومن خلال هذا القدر المشترك يستطيع كل متعلم أن ينطلق في الاتجاه المناسب لميوله، ورغباته" (المليص، ١٩٩١: ١٤).

وقد أشار (إسماعيل، ٢٠٠١ : ١٩٢) بأنّ "الكتاب المدرسي يعد من العناصر الفاعلة في المنظومة التعليمية إذ لا يخفى على أحد طبيعة الدور الحيوي الذي يلعبه في عمليات التعليم والتعلّم داخل المدرسة، إذ إنه يحدد ما سيدرسه الطالب من معلومات، ومفاهيم، وحقائق ،واتجاهات، وقيم ،كما أنه الوسيلة الرئيسة التي تترجم المنهج إلى واقع ملموس، وكذلك تأثيره الكبير والواضح على أسلوب أداء المعلم في صفه ومع طلابه، وهو أيضاً ذو تأثير واضح في عملية التعلّم الذاتي لدى الطالب".

وفي مجال الاهتمام بالرياضيات وطرق تدريسها يشكّل الكتاب المدرسي أهمية في ذلك لكون الرياضيات "تحظى باهتمام خاص، وتأتي أهميتها من كونها أداة للاستخدام والتطبيق لغايات حياتية متنوعة، ولكونها نظام معرفي له بنيته وتنظيمه المستقلين، وهذا البناء المعرفي يساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد، وبناء الشخصية" (أبوزينة، ٢٠١٠: ٥٥).

ومحتوى منهج الرياضيات يشير عادة إلى مجموعة المعارف، والمهارات والحقائق، والنظريات التي يتعلمها الطالب في مستوى معين، حيث يتكون محتوى كتاب الرياضيات من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ومسائل رياضية حيث أوضح ذلك (بدوي، ٢٠٠٧ : ٢٧) "بأنّ الرياضيات نشاط بشري أصلي وأساسي، وأنها الطريق لفهم العالم، والأطفال يمتلكون فضولاً طبيعياً ويهتمون بالرياضيات، ويأتون للمدرسة للتعلّم بفهم للمفاهيم الرياضية، وباستراتيجيات لحلّ المشكلة اكتشفوها خلال استكشافهم للعالم من حولهم".

فبالتالي أصبح تطوير محتوى الكتب الدراسية مطلباً لدى العديد من الأنظمة التعليمية على مستوى العالم ذكر (الزعبي؛ العبيدان، ٢٠١٤: ٣١٨) بأنه قام مجموعة من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بإنشاء ما عُرف لاحقا بالمجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics)، وتُختصر (NCTM) الذي أخذ على عاتقه تطوير تدريس الرياضيات، ففي عام ١٩٨٦ قامت لجنة من المعلمين في المجلس بتأسيس فريق

عمل خاص بمستويات تعليم الرياضيات بهدف تحسين نوعية الرياضيات المدرسية، وانبثق عن مجلس (NCTM) وثائق في الأعوام ١٩٨٦، ثم ١٩٩٦، ثم العام ٢٠٠٠.

وتضمنت تلك الوثائق مجموعة من المبادئ، والمعايير شكّلت طريقاً ومساراً لتطوير مناهج الرياضيات بما يتناسب مع أهدافها، وتصف هذه المبادئ والمعايير التوقعات المرجوة من تدريس الرياضيات في المستقبل، بحيث يتم تزويد الطلاب بالفرص التي تتيح لهم أن يتعلموا المفاهيم والإجراءات الرياضياتية ويفهموها، بالإضافة إلى توظيف التقنيات التي توسّع وتعمّق فهم الرياضيات بشكل أفضل (Goldsmith and Mark, 1999: p,57).

"وإنّ تجربة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في مجال تأسيس معايير محددة للرياضيات تجربة علمية رائدة؛ فكان من المهم مقارنة تلك المعايير مع الممارسات المطبقة في مناهجنا لمعرفة أين نقف إزاءها؟ كونها عالمية ذات توجهات تربوية دولية" (عباس؛ العبسي، ٢٠٠٧ : ١٩٤).

فالحاجة إلى تحليل محتوى الموضوعات الرياضية المدرسية وتقويمها أصبحت ضرورة ملحة، فلا شك أنّ عمليات التقويم المستمرة للمناهج مفيدة لكل من يعنيه أمر التطوير التربوي للمناهج، وكل من تعنيه الإفادة من التطوير بالشكل المناسب والشكل الفعّال؛ لذا من الضروري الأخذ برؤية المتخصصين، وذوي الخبرة، والكفاءات عند التقييم، حيث يمكّن التطوير والتعديل للمسار الصحيح للمناهج (كساب، ٢٠٠٩ : ١٤).

وأوصت العديد من الدراسات السابقة بمراجعة مدى تضمين معايير المجلس القومي للرياضيات في محتوى كتب الرياضيات التي تدرس في مختلف المراحل الدراسة وفي عدة بيئات مختلفة ،وفي فترات زمنية مختلفة ومن هذه الدراسات: (الدويري، ٢٠٠٥)؛ (العزيزي، ٢٠٠٦)؛ (أبو العجين، ٢٠١١)؛ (نصّار، ٢٠١١)؛ (حسانين والشهري، ٢٠١٣)؛ (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤)؛ (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤)؛ (الزعبي والعبيدان، ٢٠١٤)؛ (الشهري، ٢٠١٥)؛ ودراسة كولوم وكيورتس (Kulum and Curtis,2000).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

بناءً على ما سبق عرضه بشأن مراجعة محتوى كتب الرياضيات، واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة بشأن مراجعة معايير المجلس القومي للرياضيات، والكشف عن مدى توافقها مع محتوى كتب الرياضيات التي تُدرّس لطلابنا في جميع المراحل الدراسية، ولكون كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي خضع لتطوير ومواءمة من قبل شركة ماجروهل للتعليم (MacGrew-Hill Educational *Company*)، وحيث إنه لم يسبق أن تمّت مراجعة مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس مع معايير المجلس القومي لمعلمي لرياضيات (NCTM) -على حد علم الباحث-؛ فعليه فقد تمثلت مشكلة هذه الدراسة في محاولة الكشف عن مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM).

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

١. ما مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المحتوى في المجالات: الأعداد والعمليات (الحساب)، الجبر، الهندسة، القياس ،تحليل البيانات والاحتمال الرياضي؟

٢. ما مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير العمليات: حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل؟

أهداف الدراسة

استهدفت هذه الدراسة ما يلي:

١. الكشف عن مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المحتوى في المجالات: الأعداد والعمليات (الحساب)، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمال الرياضي.

٢. الكشف عن مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير العمليات: حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل.

أهمية الدراسة

يأمل الباحث أن تُسهم هذه الدراسة فيما يلي:

١. قد تزود نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط، وتطوير مناهج الرياضيات في جميع المراحل عامة وفي الصف السادس الابتدائي خاصة بتضمين بعض معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM).

٢. ربما تثري الدراسة عامة الباحثين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ للبحث في الكشف عن تلك المعايير في مراحل دراسية أخرى.

٣. قد تمثّل الدراسة عامة استجابة للتوصيات الدولية والاتجاهات العالمية التي تنادي بتقويم، وتحليل المناهج الدراسية بشكل مستمر بهدف تحسينها وتطويرها.

مصطلحات الدراسة

- المحتوى:

عرّف (إبراهيم، ٢٠٠٩، ٨٧٢) المحتوى بأنه "مجموعة من الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والنظريات في مجال دراسي معرفي أو علمي، مثل مقرر الرياضيات".

ويعرّفه الباحث تعريفاً إجرائياً بأنه: مجموعة المفاهيم والحقائق والمهارات، والأمثلة الرياضية المضمّنة في كتاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات:

عرفّها (حمدان، ٢٠١٠ : ٩٤) بأنها "مفردها معيار، ويعني جملة يُستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم".

كما عرّفتها (بطيخ، ٢٠٠٥ : ٤٤٤) بأنها "مجموعة من المهام التي ترتبط بجوانب، وموضوعات في الرياضيات وتشمل الجانب المعرفي، والمهاري مثل الحس العددي، والتواصل، ومهارات التفكير والإبداع".

ويعرّفها الباحث تعريفا إجرائياً بأنها: عبارات تصف ما يجب أن يتضمنه محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من محتوى رياضي (الأعداد والعمليات (الحساب)، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمال الرياضي)، ومن عمليات رياضية (حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل)، والبالغ عدد تلك العبارات (٣٥) عبارة، والمضمّنة في وثيقة (NCTM-2000).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على جميع وحدات كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي والمتضمنة جميع مفردات المحتوى من تمارين وأمثلة وأشكال ونصوص عدا صفحات المقدمة، كما اقتصرت الدراسة على المعايير الرئيسة التي ضمّنتها وثيقة (NCTM-2000)، والتي تم إيضاح مجالاتها في التعريف الإجرائي السابق لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبعة (١٤٣٨/١٤٣٩هـ) (٢٠١٧ /٢٠١٨م)، والذي يُدرس في العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الإطار النظري:

تناول الباحث في هذا المبحث ما ذكرته الأدبيات عن معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، والذي يتفق مع أهداف الدراسة الحالية.

مفهوم المعايير:

عرّف (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣ : ٢٧٩) المعيار بأنه "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية يمكن من خلال تطبيقها التعرّف على الصورة الحقيقية للموضوع الواحد المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي نقوم به".

والمعيار هو ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية، والعلمية، وما يكتسبه من قيم وسلوكيات، والعبارات التي تحمل المعايير، تُصاغ بحيث تصف مهارة أو قدرة أو هدفا عاماً أو توصية رابطة بموضوع آخر (عبيد، ٢٠٠٤: ٣٠).

كما عرّفت (زهران، ٢٠٠٧: ٤٥) المعيار بأنه "جملة يُستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم".

من التعاريف السابقة للمعيار يستنتج الباحث أن المعيار هو جملة وعبارة تصف ما هو متوقع تحققه لدى المتعلم وبناء عليه تُبنى الأحكام، والقرارات.

أهمية المعايير في تطوير العملية التعليمية:

يمكن إيضاح تلك الأهمية بالنقاط التالية:

- تزيد من قدرات المتعلمين، وفرصهم في النجاح.
- تصف ما يجب أن تكون عليه عمليتي التعليم والتعلّم من أجل تحسين مخرجات التعلّم.
- تزيد من ثقة المجتمع في التعليم، وتؤكد على جودة التعليم، وتمد الأنظمة التعليمية بأسس التقويم، وتمثّل أسس واضحة لأي برنامج تدريبي، وتمثّل أيضاً أساساً للمحاسبة والمساءلة (المغربي، ٢٠٠٥ : ٢٦٣).

كما يضيف الباحث أنّ المعايير لها دور فعّال في معالجة المستوى المتدني لدى الطلاب في تعلّم الرياضيات، وكذلك تعمل على زيارة النمو المهني وتحسّنه لدى المعلمين والقيادات التعليمية.

المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM):

يعد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ثمرة تظافر جهود العديد من أصحاب القرار والمهتمين بالرياضيات، وفروعها عبر سلسلة من البحث، والتنقيب والتطوير، وبدأت محاولات المجلس الوطني القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات عام (١٩٨١) بإصدار وثيقة تضم معايير لكيفية تقويم الكتب الدراسية، وفي عام (١٩٨٩) أصدر المجلس وثيقة مهمة ورئيسية؛ لتحسين جودة تعليم وتعلّم الرياضيات، وكانت بعنوان " معايير الرياضيات المدرسية وتقويمها، وهذه الوثيقة تحتوي على مجموعة من المعايير للحكم على مناهج الرياضيات (الشهري، ٢٠١٥ : ٢٠٢).

وقد لخّصت (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤ : ٢٨٤) تقارير، ووثائق المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالجدول التالي:

جدول (١). تقارير ووثائق المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM).

م	السنة	التقرير أو الوثيقة	الترجمة
١	١٩٨٠	An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980	تقرير فعّال: مجموعة توصيات للرياضيات المدرسية
٢	١٩٨١	Research in Mathematics Education	البحث في الرياضيات التربوية
٣	١٩٨٩	Mathematics Curriculum and Evaluation Standards for School	معايير المنهج والتقويم للرياضيات المدرسية
٤	١٩٩١	Professional Standards for Teaching Mathematics	المعايير الاحترافية لتدريس الرياضيات
٥	١٩٩٤	New Bulletin	نشرة جديدة
٦	١٩٩٥	Assessment Standards for School Mathematics	معايير التقييم للرياضيات المدرسية
٧	٢٠٠٠	Principles and Standards for School Mathematics	مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية
٨	٢٠٠٧	Teaching Mathematics Today	تدريس الرياضيات اليوم

واقتصرت الدراسة الحالية على معايير (NCTM – 2000).

وبالرجوع للدراسات والأدبيات التي تناولت تلك المعايير الرئيسة (NCTM, 2000: P,7)؛ (الشهري، ٢٠١٥ : ٢٠٤ - ٢٠٥)؛ (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤ : ٨٥٠ - ٨٥٢) و(قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤ : ٢٨٤ - ٢٨٥) على النحو التالي:

أولاً: معايير المحتوى:

(١) الأعداد والعمليات عليها (الحساب)

❖ إدراك مفهوم الأعداد، وطرق تمثيلها، والعلاقات بينها، والأنظمة العددية.

❖ إدراك معنى العمليات، وكيفية ارتباطها ببعضها البعض.

❖ إجراء الحسابات بسهولة، والقدرة على إعطاء تقديرات معقولة (قريبة من الصواب).

(٢) معايير الجبر

❖ فهم وتطوير الأنماط، والعلاقات، والدوال.

❖ استخدام الرموز الجبرية لتمثيل، وتحليل المواقف الرياضية، والأنظمة الرياضية.

❖ استخدام النماذج الرياضية لتمثيل، واستيعاب العلاقات بين الكميات المختلفة.

❖ القدرة على رؤية التغيرات التي تطرأ على المحتوى.

(٣) معايير الهندسة

❖ القدرة على تحليل صفات الأشكال الهندسية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، وتطوير القدرة على التبرير الرياضي بالعلاقات الهندسية.

❖ استخدام الهندسة في تعيين الإحداثيات، ووصف العلاقات الفراغية (في الفضاء).

❖ تطبيق التحويلات الهندسية لتحليل المواقف الرياضية.

❖ استخدام التمثيل البصري والتعليل الفراغي، والنمذجة الهندسية لحل المشكلات.

(٤) معايير القياس

❖ فهم قابلية القياس للأشكال والوحدات، والنظم، ووسائل وإجراءات القياس.

❖ استخدام التقنية أو الأدوات أو الصيغ المناسبة لتحديد القياس.

(٥) معايير تحليل البيانات والاحتمال الرياضي

❖ صياغة مسائل تتعلق بالبيانات ثم تجميعها وعرضها.

❖ اختيار الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

❖ تطوير، وحساب الاستدلالات، والتوقعات المبنية على البيانات.

❖ فهم، وتطبيق المفاهيم الأساسية للاحتمالات.

ثانياً: معايير العمليات

(١) معايير حل المشكلات

❖ تعلّم معارف رياضية جديدة أثناء حل المشكلات.

❖ القدرة على حل مسائل رياضية، ومشكلات مواضيع أخرى.

❖ تطبيق العديد من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات.

❖ التفكير في إجراء حل المشكلة، ونقد وتقييم طرق الحل.

(٢) معايير التعليل والبرهان

❖ التعرّف على التعليل، والبرهان كعناصر أساسية للرياضيات.

❖ القدرة على وضع التخمينات (الحدس)، والاختبارات الرياضية.

❖ تطوير، وتقييم الحجج، والبراهين الرياضية.

❖ اختيار، واستخدام تبريرات، وتعليلات، وطرائق البراهين المختلفة.

(٣) معايير التواصل

❖ تنظيم التفكير الرياضي، وتعزيزه من خلال التواصل.

❖ إيصال التفكير الرياضي بشكل مترابط، وواضح لجميع الزملاء والمعلمين الآخرين.

❖ تحليل، وتقييم التفكير الرياضي، واستراتيجيات الآخرين.

❖ استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بشكل دقيق.

(٤) معايير الترابط

❖ التعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، واستخدامها.

❖ فهم كيف تترابط الأفكار الرياضية، وتبني بعضها على بعض لتصبح كلاً متكاملاً.

❖ التعرف على الرياضيات، وتطبيقها في سياقات أخرى (بيئات خارج الرياضيات).

(٥) معايير التمثيل

❖ تكوين، واستخدام التمثيلات لتنظيم، وتسجيل، وإيصال الأفكار الرياضية.

❖ اختيار، وتطبيق، وترجمة التمثيلات الرياضية لحل المشكلات.

❖ استخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الطبيعية، والاجتماعية، والرياضية.

الدراسات السابقة، والتعليق عليها

تنوعت الدراسات السابقة التي بحثت في معايير (NCTM) في بيئات مختلفة وفي المراحل الدراسية المختلفة على النحو التالي:

دراسة سيبيكا (Siepka, 2000) هدفت الدراسة إلى تحليل ستة كتب لمادة الرياضيات للصفوف المتوسطة في أمريكا قبل تطوير الكتب أي قبل تطبيق المعايير عليها والتي طبعت قبل عام ١٩٨٩، وما بعد تطويرها بعد إدخال المعايير عليها والتي طبعت بعد ١٩٨٩، فقد تم تحليل هذه الكتب في ضوء معيار الترابط الرياضي، وتم اعتماد

التحليل على مسائل وأسئلة الكتاب، وقد أظهرت النتائج أن الترابط أكثر في مسائل الكتب الحديثة، حيث إن ثلث مسائل الكتاب بعد إدخال المعايير لها روابط رياضية.

ودراسة كولوم وكيورتس (Kulum and Curtis, 2000) هدفت إلى تحليل كتب الجبر التي تدرس في الولايات المتحدة الأمريكية للتعرّف على مدى توافر معيار الجبر في تلك الكتب، حيث استهدفت جميع المراحل التعليمية وبلغ عدد الكتب المستهدفة (١٢) كتاباً، والتي مثّلت عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كل تلك الكتب تعمل على تطور الاقترانات، وتمثيل الكميات المختلفة والعمل على المعادلات بتركيز وعمق، وقد صنفت سبعة كتب من العينة تصنيفاً مقبولاً، وفيما يتلق بالجبر فقد توصلت الدراسة إلى أن عدداً قليلاً من الكتب تكمل تعلم الجبر من خلال تعلم المواد الأخرى، وأن كتب الجبر لازالت بحاجة للتطوير بالرغم من إعطاء الطلاب فرص التعلّم لمادة الجبر.

ودراسة جيانج ويونجوم (Jiang and Yongohum, 2004) هدفت الدراسة إلى تقويم كتب الرياضيات الصادرة ضمن عملية الإصلاح التربوي في الصين بدءا من عام ٢٠٠١، وذلك وفق المعايير التربوية الإلزامية الصادرة من الصين في نفس العام، وتناولت الدراسة محتوى تلك الكتب في المجالات: الأعداد والعمليات عليها - الهندسة والفراغ - الإحصاء والاحتمال - النشاطات العملية والتطبيقات - كذلك طرق التعليم والتعلّم، وعددا من الخصائص المميزة للكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية، وكانت أهم النتائج: توافق تلك الكتب مع المعايير من حيث العناية باهتمامات المعلمين، وتنمية الابتكار والتعلم التعاوني وحل المشكلات والعناية بالمهارات العملية، وكشفت الدراسة عن عدم تحقق بعض الأهداف الوجدانية والصعوبة النسبية لبعض أجزاء المحتوى، وكذلك صعوبة تطبيق الكتب في المناطق الريفية.

ودراسة (الدويري، ٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى تحليل كتب الرياضيات للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن في ضوء المعايير العالمية لمناهج الرياضيات (NCTM, 2000)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت العينة كتب الرياضيات في الصفوف (١٠ - ١١ - ١٢) في محتوى الجبر، ومعياري الترابط والتمثيل الرياضي ووضع تلك المجالات ومعاييرها في بطاقة تحليل تحقق من صدقها وثباتها، وكانت أهم النتائج: أن معيار الجبر تراوحت النسب المئوية (٤,٣٦٪ - ٥٠,٧٢٪)، ومعيار التمثيل الرياضي (صفر - ٦٢,١٩٪) أما معيار الترابط الرياضي (٣,٠٨٪ - ٦٥,٧٩٪)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمعايير (NCTM) في تضمينها بكتب الرياضيات في جميع المراحل الدراسية.

ودراسة (العزيزي، ٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء المعايير العالمية للرياضيات المدرسية في اليمن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة كتب رياضيات الصف الأول ثانوي، وأعد بطاقة تحليل تشتمل على معايير المحتوى الخمسة وتحقق من صدقها وثباتها، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج كان أبرزها: توافر بعض معايير المحتوى بنسب متفاوتة وهناك معايير لم تضمن في الكتاب، وأوصى بضرورة تطوير كتب الرياضيات في ضوء المعايير العالمية (NCTM).

أما دراسة سو وآخرون (Soo and Others, 2008) فقد هدفت إلى عرض التغيرات في كتب الرياضيات المطورة في كوريا الجنوبية من ١٩٥٤ حتى ٢٠٠٨، وعرضت الدراسة التغيرات الطارئة في الكتب المدرسية من الصف (١ - ٧) ومنها التركيز على النشاطات والتطبيقات العملية للرياضيات، وأشارت الدراسة إلى ضرورة تحسين نظام ومحتوى تلك الكتب على الرغم من أن تلك الكتب تعكس معايير (NCTM)، ولكن لا تزال هناك حاجة لمزيد من العمل لاختيار المحتوى والمصادر التعليمية، واقترحت الدراسة ضرورة أن يقدم المحتوى مهاماً تعليمية تتضمن مواقف حياتية.

ودراسة (أبو العجين، ٢٠١١) هدفت دراسته إلى تقويم مناهج الرياضيات الفلسطينية للصفوف السادس والسابع والثامن في ضوء معياري الترابط والتمثيل الرياضيين من معايير (NCTM)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة (٦) كتب، وأعد الباحث أداة مكونة من قائمتين لمعياري الترابط والتمثيل بعد التحقق من صدق وثبات الأداة، وكانت أهم النتائج: تحقق معيار الترابط الرياضي في محتوى كتب الصفوف السادس والسابع والثامن على الترتيب (٤٩,٤٣٪)، (٣٩,٨٧٪)، (٣٨,٩٥٪)، أما تحقق معيار التمثيل الرياضي في تلك الصفوف على الترتيب (٥٤,٤٤٪)، (٤٨,٤٥٪)، (٤٣,١٤٪)، وأوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في تطوير المناهج وفق معايير (NCTM).

ودراسة (نصّار، ٢٠١١) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مطابقة المفاهيم الجبرية المتضمنة في محتوى منهاج الرياضيات الفلسطيني للمرحلة الأساسية العليا لمعايير (NCTM)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من الصفوف (٦ - ٨)، وكذلك (٣٩٦) معلما، وكانت الأداة بطاقة لتحليل المحتوى، واستبانة بعد التأكد من صدق وثبات التحليل، وكانت أهم نتائج الدراسة أن النسبة المئوية للصف السادس في المفاهيم الجبرية من معايير (NCTM) هي (٦٦,٨٢٪)،الصف السابع (٦٤,٣٩٪)، الصف الثامن (٦٣,٦٨٪)، وأهم التوصيات: بناء وتطوير كتب الرياضيات في جميع المراحل وفق معايير (NCTM).

ودراسة (حسانين والشهري، ٢٠١٣) حيث هدفت دراستهما إلى استقصاء مدى توافق محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (٣ - ٥) بالسعودية مع معايير (NCTM) في مجالات: العدد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمعايير (NCTM) لمحتوى كتب الرياضيات بتلك الصفوف، وبطاقة تحليل محتوى كتب العينة للعام الدراسي ١٤٣٢ - ١٤٣٣هـ في ضوء قائمة المعايير وأظهرت نتائج الدراسة: أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (٣ - ٥) بالمرحلة الابتدائية بالسعودية تتوافق بنسبة (٩٣,٣٠٪) مع معايير (NCTM) حيث يحقق محتوى الكتب المطورة (٥٩) مؤشراً من مؤشرات المعايير بينما لم يحقق المحتوى (٤) مؤشرات أي بنسبة (٦,٣٠٪) وذلك في المجلات الخمسة، ومن أهم التوصيات والمقترحات إجراء دراسة لتقييم محتوى كتاب الرياضيات في الصف السادس في ضوء معايير (NCTM).

ودراسة (قاسم وعبدالعبودي، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على مدى توفر معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي الصادرة عام ٢٠٠٠م في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية بالعراق من خلال تحليل محتواها، وتكوّن مجتمع البحث من كتابي الرياضيات (الخامس والسادس الابتدائي)، والمعتمد تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، أما عينة الدراسة فهي نفسها مجتمع الدراسة، وأداة الدراسة شملت أداة تحليل محتوى الكتابين التي قسمت إلى أداتين فرعيتين، والتي تم اشتقاقها مباشرة من قائمة معايير الرياضيات المدرسية والخاصة بالمرحلة الابتدائية، وتكونت من قسمين الأول خاص بمعايير المحتوى والثاني خاص بمعايير العمليات وفقا لقائمة المعايير، أما وحدة التحليل فقد تم اعتماد (الفقرة) كوحدة تحليل، وتم التأكد من صدق الأداة وثبات التحليل، وأظهرت النتائج ما يلي: من خلال تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الابتدائية (الخامس الابتدائي، السادس الابتدائي) تبين أن المعايير قد حققت نسب متفاوتة ولم تظهر بطريقة متوازنة وشاملة، وإنما تمت بطريقة تفتقر إلى الاتساق، أو الترابط في الصفين كالآتي: (١) العدد والعمليات (٩٢,٥٪، ٨٥٪) للصفين الخامس والسادس الابتدائي على التوالي، (٢) الجبر (٧٨,٥، ٧٨,٦)، (٣) الهندسة (٨٢,١٥، ٨٢,١٥)، (٤) القياس (١٠٠٪، ١٠٠٪)، (٥) تحليل البيانات الاحتمالية (صفر٪، ٥٠٪)، (٦) حل المسائل (٥٧,١٥٪، ٣٥,٧٪)، (٧) التبرير والبرهان (٣٣,٤٪، ٣٣,٤٪)، (٨) التواصل الرياضي (٦٦,٧٪، ٦٦,٧٪)، (٩) الترابط الرياضي (٣٧,٥٪، ٢٥٪)، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات للمعايير العالمية للرياضيات.

ودراسة (الزعبي والعبيدان، ٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالسعودية لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، وتكوّن مجتمع الدراسة من كتاب الرياضيات الذي يدرس للصف الرابع في السعودية منذ العام ٢٠٠٩، وقد تم بناء أداة للتحليل، ثم التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مظاهر العدد والعمليات بنسبة مئوية تراوحت بين (٢,٠٣٪ - ١٤,٥٧٪)، ومظاهر الهندسة (٦,٤٢ ٪ - ١٣,٥٨٪)، ومظاهر تحليل البيانات والاحتمالات (٦,٩٨٪ - ١٥,١٢٪)، ومظاهر حل المشكلات (٩,٤١٪ - ٢٨,٢٤٪)، ومظاهر التفكير المنطقي والبرهان (١٥,٥٢٪ - ١٥,١٧٪)، ومظاهر الاتصال (٤,٣٠ ٪ - ٢٥,٨١٪)، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، ومدى مراعاة الكتب لها في الصفوف الابتدائية الأخرى، وفي المرحلة المتوسطة والثانوية.

ودراسة (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤) هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس بالكويت في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) وقد تكونت عينة الدراسة (٢٠٩) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات، وطبّق الباحث استبانة لجمع المعلومات حيث كانت متغيرات الدراسة: نوع المؤهل - الجنس - سنوات الخبرة، ولقد تحقق الباحث من صدق وثبات الأداة، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن التمثيل الرياضي هو أعلى المجالات تحققاً وتوافراً من وجهة نظر العينة، وكذلك الهندسة من مجالات المحتوى كانت الأعلى تحققا، ووجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث (المعلمات)، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح المؤهل التربوي، وعدم وجود

فروق دالة إحصائياً لمتغير سنوات الخبرة، ومن أهم التوصيات إجراء المزيد من الدراسات على كتب الصفوف الأخرى وتحليلها في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM).

ودراسة (الشهري، ٢٠١٥) التي هدفت إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، وللتحقق من هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل موضوعات الأعداد والعمليات عليها من خلال أداة تحليل المحتوى، ولقد تم بناؤها في ضوء معايير (NCTM)، وتكونت عينة الدراسة من موضوعات الأعداد والعمليات عليها، وقد بينت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق معايير (NCTM) في موضوعات الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول متدنية جدا فقد كانت نسبة تحقق المعايير لا تتعدى ١٣٪ وهي نسبة متدنية جدا، وغير مقبولة تربوياً، ومن أهم التوصيات تطوير مناهج الرياضيات لتتوافق مع معايير الرياضيات المدرسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولا: أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- جميعها استهدفت دراسة تضمين المعايير (NCTM) في كتب الرياضيات في مختلف المستويات الدراسية.
- جميعها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي بما يتفق مع المشكلة.
- أما عينة الدراسة فهناك دراسات اتفقت مع عينة الدراسة الحالية بأن العينة كتب دراسية عدا دراسة (نصّار، ٢٠١١)، ودراسة (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤) فقد كانت العينة إضافة للكتب معلمي الرياضيات.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها استهدفت جميع معايير (NCTM-2000) بينما الدراسة الأخرى منها ما اقتصر على مجال واحد كدراسة (الشهري، ٢٠١٥)، وأخرى مجالين كدراسة (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤)، وأخرى على ستة مجالات كدراسة (الزعبي والعبيدان، ٢٠١٤).
- وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التالية: دراسة سو وآخرون (Soo and Others, 2008) في كوريا الجنوبية؛ دراسة (أبو العجين، ٢٠١١) في فلسطين؛ دراسة (نصّار، ٢٠١١) في فلسطين؛ دراسة (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤) في العراق؛ دراسة (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤) في الكويت لاستهدافها كتب الصف السادس الابتدائي.
- أيضاً الملاحظ تنوّع ببيئات تطبيق الدراسات السابقة حيث بعضها طبّق في الدول العربية، والأخرى في الدول الأجنبية.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- التعرّف على الطريقة والإجراءات.
- إثراء الإطار النظري بما تطرقت له تلك الدراسات عن المعايير العالمية.
- بناء أداة التحليل، ومناقشة النتائج.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثّل مجتمع الدراسة وعينتها في كتاب الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية، والذي يدرس خلال العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) الموافق (٢٠١٨ / ٢٠١٩م)، والعينة في هذه الدراسة هي عينة قصدية؛ لمناسبتها أغراض الدراسة، ويتألف كتاب الرياضيات للصف السادس من حيث الشكل والمضمون من جزأين على النحو التالي:

(١) الجزء الأول ويتألف من كتابين هما:

أ. كتاب الطالب ويتكون من (٢٠٣) صفحات، تضمنت الموضوعات: الأنماط العددية والدوال - الإحصاء والتمثيلات البيانية - العمليات على الكسور العشرية - الكسور الاعتيادية والكسور العشرية - القياس (الطول والكتلة والسعة).

ب. كتاب التمارين ويتكون من (٣٨) صفحة، تتناول الأسئلة المختلفة، والتكميلية والاختيار من متعدد، وتمارين ذات خطوات محددة.

(٢) الجزء الثاني ويتألف من كتابين هما:

أ. كتاب الطالب ويتكون من (٢٠٤) صفحات، تضمنت الموضوعات: العمليات على الكسور الاعتيادية - النسبة والتناسب - النسبة المئوية والاحتمالات - الزوايا والمضلعات - القياس (المحيط والمساحة والحجم).

ب. كتاب التمارين ويتكون من (٣٦) صفحة، تتناول الأسئلة المختلفة، والتكميلية والاختيار من متعدد، وتمارين ذات خطوات محددة.

أداة الدراسة

تمثّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل تكونت من محورين المحور الأول: مجالات معايير المحتوى وتشمل: الأعداد والعمليات (الحساب)، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمال الرياضي، وأسفل كل مجال معاييره الخاصة به أمّا المحور الثاني: مجالات معايير العمليات ويشمل: حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل وكذلك يندرج أسفل كل مجال المعايير الخاصة به، وتم تدوين مرشدات وموجهات تفسيرية لمعايير العمليات.

صدق الأداة:

تمّ عرض الأداة على عدد من المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من المتخصصين موزعين كالتالي: (٤) أساتذة جامعيين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، (٣) مشرفين تربويين، (٣) معلمين في المرحلة الابتدائية،

وحيث إن أداة الدراسة (بطاقة تحليل) مكونة من مجالات ومعايير مترجمة في دراسات سابقة لم ترد ملاحظات من قبل المحكمين عدا إعادة صياغة بعض المعايير مثل معايير: تحليل البيانات والاحتمال الرياضي، وكذلك معايير التواصل، واقترح أحد المحكمين من أساتذة الجامعة بأن يُضاف أسفل معايير العمليات كلمات وعبارات إرشادية تشرح المعايير؛ وذلك حرصاً على موضوعية ودقة التحليل، وقد أخذ الباحث بجميع تلك الآراء في صياغة الأداة بالشكل النهائي.

ثبات التحليل:

للتحقق من ثبات التحليل، قام الباحث بتحليل جميع الوحدات المعتمدة، وبعد مضي أسبوعين أعاد الباحث عملية التحليل مرة أخرى، ثم قام الباحث باحتساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليل الأول، والتحليل الثاني باستخدام معادلة هولستي (Holsti) والتي تنصّ على (الهاشمي وعطية، ٢٠١١ : ٢٢٩):

$$R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث (R) تعني: معامل الثبات، M: تعني عدد الحالات التي تم الاتفاق عليها في التحليلين، N1: تعني عدد التكرارات الناتجة من التحليل الأول، N2: تعني عدد التكرارات الناتجة من التحليل الثاني.

والجدول التالي يوضّح ثبات التحليل:

جدول (٢). نسبة الاتفاق بين التحليل الأول، والثاني.

المحور	التحليل الأول	التحليل الثاني	تكرارات الاتفاق	نسبة الاتفاق
معايير المحتوى	٢٠٤٣	٢٠٣٢	٢٠٠٩	٠,٩٩
معايير العمليات	٢٤٧٧	٢٤٩٨	٢٤٢٢	٠,٩٧
البطاقة كاملة	٤٥٢٠	٤٥٣٠	٤٤٣١	٠,٩٨

ويتضح من الجدول (٢) أن نسبة معامل الثبات للمحوري البطاقة تراوحت ما بين (٠,٩٧) و(٠,٩٩) وللبطاقة كاملة (٠,٩٨) وهي نسبة مرتفعة مما يطمئن الباحث على ثبات أداة التحليل.

وحدة التحليل:

اعتمد الباحث على أنّ الفقرة هي وحدة التحليل في حال الشرح، والأنشطة، والتعامل مع المسألة، والسؤال، والمثال، والبيانات، والأشكال الهندسية بوصف كل منها فقرة .

المعالجة الإحصائية:

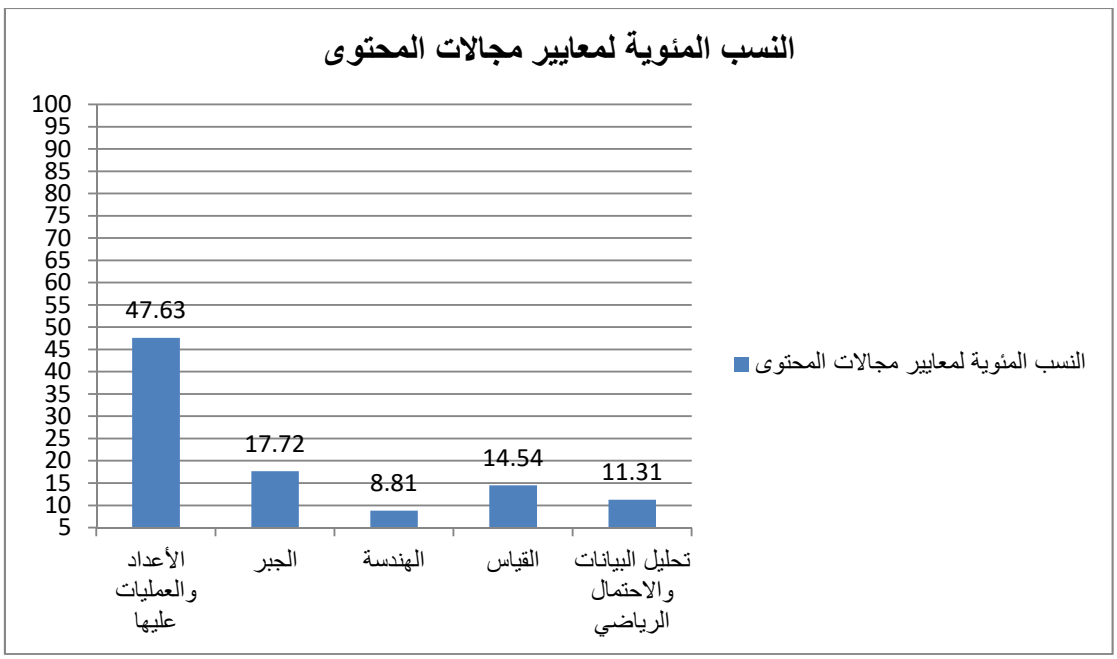
١. معاملة هولستي (Holsti)؛ للتحقق من ثبات التحليل. ٢. حساب التكرارات والنسب المئوية؛ للكشف عن مدى توافق كتاب رياضيات الصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير (NCTM).

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينصّ على "ما مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المحتوى في المجالات: الأعداد والعمليات (الحساب)، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمال الرياضي؟ "للإجابة على السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لمعايير المحتوى وتوافقها نسبة إلى مجموع التكرارات (محتوى الكتاب)، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول (٣). التكرارات والنسب المئوية لمعايير مجالات المحتوى.

م	معايير مجالات المحتوى	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	الأعداد والعمليات عليها (الحساب)	٩٧٣	٪٤٧,٦٣	الأول
٢	الجبر	٣٦٢	٪١٧,٧٢	الثاني
٣	الهندسة	١٨٠	٪٨,٨١	الخامس
٤	القياس	٢٩٧	٪١٤,٥٤	الثالث
٥	تحليل البيانات والاحتمال الرياضي	٢٣١	٪١١,٣١	الرابع
إجمالي التكرارات (تكرارات محتوى الكتاب)		٢٠٤٣	٪١٠٠	



شكل (١). النسب المئوية لمعايير مجالات المحتوى.

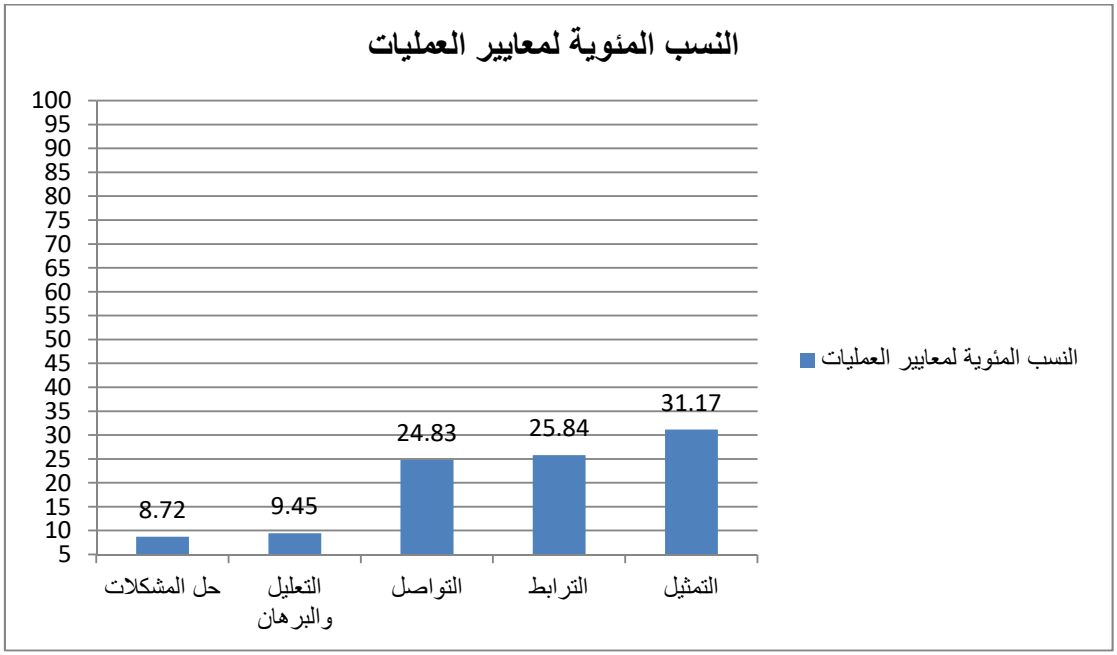
يتضح من الجدول (٣)، والشكل (١): التفاوت والتقارب في النسب المئوية لدرجة التوافق مع محتوى الكتاب إلا أنّ معايير مجال الأعداد والعمليات عليها قد حققت النسبة الأعلى (٪٤٧,٦٣)، ويعلل الباحث ذلك لكون تلميذ الصف السادس تعوّد على التعامل مع الأعداد والعمليات من الصفوف السابقة والتوسّع فيها يزيد

حصيلته الرياضية، وينمي مهارته، وبالرغم من أن النسبة لابأس بها، إلا أنه بالإمكان إضافة مواضيع أخرى لمجال الأعداد؛ لرفع النسبة ومن تلك المواضيع مثلا "الحساب الذهني" وتعويد التلاميذ عليه في هذه المرحلة، وكون معايير مجال الأعداد والعمليات هي الأعلى مقارنة بمعايير المجالات الأخرى فهذا يتفق مع دراسة (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤) في العراق، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤) في الكويت حيث سجلت معايير الأعداد والعمليات عليها أقل نسبة في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس في دولة الكويت، ويُلاحظ أقل نسبة مئوية معايير الهندسة (٨,٨١٪)، ويعلل الباحث تدني هذه النسبة لكون الهندسة ومهاراتها في هذه المرحلة عامة، وفي الصف السادس خاصة تميل للتجريد أكثر من الأعداد والعمليات عليها، التي يغلب عليها الطابع الحسي لكن يفضّل إدراج مواضيع للهندسة في هذا الصف كالهندسة الفراغية لرفع النسبة، وتحسينها والسعي نحو تحسين وتطوير الكتب الدراسية في ضوء المعايير العالمية (NCTM)، وتدني هذه النسبة تتفق مع دراسة (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤) في الكويت، ويُلاحظ تقارب بين معايير الجبر (١٧,٧٢٪)، ومعايير القياس (١٤,٥٤٪)، و معايير تحليل البيانات والاحتمال الرياضيات (١١,٣١٪)؛ ولكون هذه المجالات تساهم بشكل فعّال في نمو المهارات الرياضية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية عامة والصف السادس خاصة، يرى الباحث أهمية تطويرها والتوسع بشكل أفقي فيها فهذه المجالات ركيزة أساسية للتعلّم البنائي لدى التلميذ؛ ولكون هذه المرحلة تأسيسية فهناك العديد من المواضيع في هذه المجالات يفترض تضمّن في الكتاب المدرسي للعمل على رفع نسبة معايير تلك المجالات سعياً لتحقيق التطوير المنشود، وتتفق نسبة تدني معايير الجبر مع دراسة (نصّار، ٢٠١١) في فلسطين في حين اختلفت في نتائج معايير القياس ومعايير تحليل البيانات والاحتمال الرياضي مع دراسة (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤) في العراق.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينصّ على "ما مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير العمليات: حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل؟" للإجابة على السؤال استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية لمعايير المحتوى وتوافقها نسبة إلى مجموع التكرارات (محتوى الكتاب في العمليات)، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول (٤). التكرارات والنسب المئوية لمعايير العمليات.

م	معايير العمليات	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	حل المشكلات	٢١٦	٨,٧٢٪	الخامس
٢	التعليل والبرهان	٢٣٤	٩,٤٥٪	الرابع
٣	التواصل	٦١٥	٢٤,٨٣٪	الثالث
٤	الترابط	٦٤٠	٢٥,٨٤٪	الثاني
٥	التمثيل	٧٧٢	٣١,١٧٪	الأول
إجمالي التكرارات (تكرارات محتوى الكتاب في العمليات)		٢٤٧٧	١٠٠٪	



شكل (٢). النسب المئوية لمعايير العمليات.

يتضح من الجدول (٤)، والشكل (٢): التفاوت والتقارب في النسب المئوية لدرجة التوافق مع محتوى الكتاب، إلا أن معايير التمثيل الرياضي سجلت أعلى نسبة مئوية (٣١,١٧٪)، وعلى الرغم من أنها متدنية مقارنة مع كتب أنظمة تعليمية أخرى، إلا أنّ تطوير معايير التمثيل الرياضي في الكتاب بارزة في أكثر من موضوع، ولربما يعود ذلك إلى أن التركيز على عملية التمثيل الرياضي في هذه المرحلة من أسس بناء وتطوير مناهج الرياضيات، حيث تراعي القدرات والمهارات النفسحركية لتلميذ هذه المرحلة، وأيضا تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم حسية من واقع بيئة التلميذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو العجين، ٢٠١١) في فلسطين، وكذلك تتفق مع دراسة (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤) في الكويت، وقد سجلت معايير حل المشكلات (٨,٧٢٪) كأقل نسبة على الرغم من الإشارة إليها في نهاية كل وحدة، إلا أنها افتقدت للتضمين العميق على الرغم من أهمية استراتيجيات حل المشكلات خاصة في المنهج البنائي، ففي هذه المرحلة ينبغي تعويد التلميذ على التعلّم البنائي، وطرائق التفكير المختلفة ،وتماشياً مع تطوير الكتب الدراسية في ضوء معايير (NCTM) يفترض التوسع الأفقي في عرض استخدامات خطوات "حل المسألة" وأن يحظى هذا المجال "حل المشكلات" باهتمام المهتمين بتطوير المناهج، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤) في العراق، أمّا معايير التعليل والبرهان (٩,٤٥٪) فهي أيضاً متدنية، ولربما يعود ذلك لكون معايير التعليل والبرهان الرياضي متقدمة في هذه المرحلة لكن يفترض عمل فريق التطوير على رفع نسبة هذه المعايير بتضمين مسائل تطويرية تتضمن التعليل والبرهان، حيث إن البراهين الرياضية تعد من العناصر الأساسية للرياضيات فالكتاب وضع في عدة مواضع عبارات "برر"

لكن لا زالت بحاجة إلى إظهارها بشكل أوسع ،وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (قاسم وعبد العبودي، ٢٠١٤) في العراق، أما معايير التواصل (٢٤,٨٣٪)، ومعايير الترابط (٢٥,٨٤٪) ففي هذه المرحلة يصبح التلميذ أكثر قابلية لاستيعاب مهارات التواصل، والترابط الرياضي ،وعلى الرغم من الإشارة إلى معايير التواصل والترابط في أكثر من موضوع، إلا أن هناك العديد من المواضيع تتطلب تضمين معايير ومهارات التواصل والترابط الرياضي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو العجين، ٢٠١١).

توصيات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. أهمية مراجعة وتطوير كتاب الرياضيات في الصف السادس الابتدائي، والعمل على إثراء كافة معايير المحتوى، والتركيز على معايير مجال الهندسة؛ لكي تصبح أكثر فاعلية وتتماشى مع المعايير العالمية للتطوير.

٢. أهمية مراجعة وتطوير كتاب الرياضيات في الصف السادس الابتدائي، والعمل على إثراء كافة معايير العمليات، والتركيز على معايير حل المشكلات، ومعايير التعليل والبرهان؛ لمواكبة التطورات التي تستهدف المناهج الدراسية.

٣. مراعاة الترابط الأفقي والرأسي في عرض المحتوى الدراسي؛ لتقديم محتوى أكثر تنظيماً وعمقاً.

٤. إجراء دراسات مماثلة؛ للكشف عن مدى توفّر معايير (NCTM) في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، القاهرة: عالم الكتب.

أبو العجين، أشرف حسن (٢٠١١) تقويم مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء بعض معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبوزينة، فريد كامل (٢٠١٠) تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، عمّان: دار وائل للنشر.

إسماعيل، محمد الأمين (٢٠٠١) طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ع (١٧)، القاهرة: دار الفكر العربي.

بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٧) تدريس الرياضيات الفعّال من رياض الأطفال حتى السادس الابتدائي، عمّان : دار الفكر، ط (١).

بطيخ، فتحية أحمد (٢٠٠٥) أثر استراتيجية تدريسية مقترحة لبعض الموضوعات المرتبطة بمعايير الرياضيات المدرسية (NCTM) على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلبة المعلمين بشعبة الرياضيات، بحث مقدم إلى مؤتمر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة.

حسانين، حسن شوقي؛ الشهري، محمد علي (٢٠١٣) تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، مجلة تربويات الرياضيات بمصر، ع (٢)، م (١٦) ٦ - ٢٦.

حمدان، عماد الدين عوني (٢٠١٠) مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية (NCTM) في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الدويري، أحمد محمد (٢٠٠٥) تحليل كتب الرياضيات للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن في ضوء المعايير العالمية لمناهج الرياضيات (NCTM-2000)، رسالة دكتوراه، جامعة عمّان العربية، كلية الدراسات التربوية، عمّان الأردن.

الزعبي، علي؛ العبيدان، عبدالله (٢٠١٤) تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، مجلة العلوم التربوية بجامعة اليرموك بالأردن، م (٤١)، ٣١٧-٣٣٢.

زهران، ليلى عبدالعزيز (٢٠٠٧) تقويم الطفل في رياضة الأطفال، وزارة التعليم العالي: القاهرة.

الشهري، عبدالله علي (٢٠١٥) تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، ع (٦٨)، ١٩١ - ٢٢٠.

عباس، محمد خليل؛ العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٧) مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم (٢٠٠٤) تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمّان: دار المسيرة.

العزيزي، محمود عبده (٢٠٠٦) تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء المعايير العالمية للرياضيات المدرسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

قاسم، بشرى محمود؛ عبد العبودي، أحمد حمزة (٢٠١٤) تحليل محتوى كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، مجلة العلوم الانسانية بجامعة بابل، العراق، ع (٢١)، ٢٨١ - ٢٩٤.

كساب، سناء إسحاق (٢٠٠٩) مستوى جودة موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب القاهرة، ط (٣).

المغربي، الشيماء عبدالله (٢٠٠٥) ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، ٢٥٧ - ٢٧٦.

المليص، سعيد محمد (١٩٩١) الكتاب المدرسي مواصفاته ومقوماته الجمالية، مجلة التربية، قطر، السنة (٢٠)، ع(٩٦) ١٢ - ١٢١.

المنصوري، مشعل بدر؛ الدويلة، عبدالرحمن عبدالله (٢٠١٤) تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس بدولة الكويت في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٥٧)، م (١)، ٨٣٥ - ٨٦٧.

نصّار، علي محمد (٢٠١١) مدى مطابقة المفاهيم الجبرية المتضمنة في محتوى منهاج الرياضيات الفلسطيني للمرحلة الأساسية العليا لمعايير (NCTM)، مجلة القراءة والمعرفة المصرية، ع (١١٩)، ١٩ - ٤٤.

الهاشمي، عبدالرحمن؛ عطية، محسن علي (٢٠١١)، تحليل مضمون المناهج المدرسية، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

وزارة التعليم (١٤٣٨هـ) كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بجزأيه - الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المراجع الأجنبية

References

Goldsmith, L. and Mark, J. 1999 . What Standard Based Mathematics Curriculum? The Journal of Constnietivist Class Room

Jiang, Lu & Yongohum, W(2004).The New Edition of Chinese Mathematics Textbooks for Primary School .Paper Accepted For ICME-10 Discussion Group 14,Copenhagen,Denmark.

Kulum, G. and Curtis ,D.2000.Rating algebra texbooks. paper Presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of Mathematics ,Chicago, Goober Professor A and M University .

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standard for School Mathematics . Reston Va : NCTM .

Nimtz, J (2009). The History of Michigan Mathematics Education Standard: The Grade Level Content Expectations . MA, California State University .

Siepka. Amy (2000): Mathematical Connections In Pre- Standards And Post- standards Textbooks. MA, Christopher Newport University, Dissertation Abstract International vol. 38, no. 4, AAC 1398500.

Soo, B &others (2008).The Reforms and Characteristics of Korean Elementary Mathematics Textbooks .Paper Presented at the 11th International Congress on Mathematics Education, Mexico.

مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات

عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان

أستاذ التربية الخاصة المساعد – قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٣٠/ ٧/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢١/ ١٢/ ١٤٣٩هـ)

مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات

عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان

أستاذ التربية الخاصة المساعد – قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض، في ضوء عدد من المتغيرات (مكان التدريس، والمؤهل الأكاديمي للمعلمين، وعدد سنوات الخبرة للمعلمين، ومستوى الإعاقة للطلبة، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلمون)،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولأدوات الدراسة تم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI)، والمكون من ثلاثة أبعاد (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي).

وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) معلماً من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة مجتمعة بمتوسط حسابي بلغ (٦٠,٢٥) عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$)، في حين ظهر هناك تباين في متوسطات مستوى الاحتراق النفسي على الأبعاد المختلفة، إذ جاء بالمرتبة الأولى وبمستوى عالٍ بُعد " نقص الشعور بالإنجاز الشخصي "وبمتوسط حسابي بلغ (٢٨,٦٣)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد "الإجهاد الانفعالي" بمستوى معتدل وبمتوسط حسابي بلغ (٢٣,٣٠)، وجاء في المرتبة الثالثة بُعد " تبلد المشاعر "بمستوى منخفض بمتوسط حسابي (٨,٣٢)، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى للمتغيرات (مكان التدريس، والمؤهل الأكاديمي للمعلمين، وعدد سنوات الخبرة للمعلمين، ومستوى الإعاقة، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلمون).

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

The Level of Psychological Burnout among Teachers of Students with Hearing Disability in Riyadh City in the light of a Number of Variables

Abdulaziz Abdullah Alothman

Assistant Professors in Special Education Department
Faculty of Education - Special Education Department
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims at measuring the level of the psychological burnout in the teachers of students with hearing disability in Riyadh in the light of a number of variables, includes teaching place, the academic qualification of the teachers, the experience of the teachers, the level of impairment for students, and the grades that the teachers teach. The methodology adopted in this study is the descriptive surveying method using the "Maslach Burnout Inventory" (MBI) of the psychological burnout.

The sample of study includes 89 teachers of students with hearing disability. The results obtained in this study show that there is a high level of burnout signs realized at the sample members at all of the three dimensions together with a high average (60.25). However, the study also shows that the awareness level varies against each dimension as follows: The lack of feeling of the personal achievement dimension comes first with a high average (28.63). In the second place, comes the emotional fatigue dimension with an average of (23.30). In the third place comes the sagging feelings dimension with an average of (8.32). Finally, the results show no evidence of statistically significant variations that affect all the variables.

Keywords: Psychological Burnout, Teachers of Students with Hearing Disabilities, Educational Services.

مقدمة

ينظر إلى المعلم لكونه من أهم عناصر العملية التربوية، وأهم عامل من عوامل نجاحها وتحقيق مخرجاتها المرجوة منها، الأمر الذي من شأنه أن يعزز ضرورة الاهتمام بمعالجة أي مشاكل أو ظروف قد تسهم في زيادة الضغط النفسي والعصبي الواقع على المعلم، وفي الوقت ذاته إيجاد الحلول المناسبة حرصاً على توفير جهد المعلم وطاقته لتوظيفها في العملية التعليمية تجاه طلبته، إذ أنه في حال عدم التصدي للمعوقات ووضع الخطط العلاجية لها أن يؤثر ذلك على نظرة المعلم نحو تقييمه لذاته ونحو امكانياته التي تتوافق مع أداءه لعمله، وقد يصل بالمعلم الى التفكير جديا بترك وظيفته وتغيير مجال عمله الحالي (Brunsting & Lane, 2014; 701-702)، وقد ذكرت العديد من الأبحاث إلى ارتفاع مؤشر الضغوط أو الاحتراق النفسي لدى العاملين في القطاعات الخدمية، ولاسيما قطاع التدريس وذلك لما يعانون من ضغوط مختلفة وبشكل شبه يومي، وهذا بلا شك له أثر كبير على دافعية المعلم نحو عمله وأداؤه لواجباته المهنية (Hoffman & Palladino,2007).

ومما يجدر الإشارة إليه أن تلك الضغوط والإجهادات قد نمت لدى المعلمين في مجال التربية الخاصة في حال عدم توفر المتطلبات الأساسية مثل: الإعداد الأكاديمي والمهني الجيد للمعلم، أو عدم توافر المناخ المدرسي الملائم، أو وجود قيادة إدارية للمدرسة غير داعمة لبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا كله قد يؤدي بالمعلم إلى مشاعر مختلفة من الضغوطات والاحتراق النفسي (Fore & Bender,2002; 37)، وتعتبر عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقي اهتماما متزايداً في الأوساط التربوية، إذ حظيت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام، يرجع بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، إذ يعتمد نجاح أو فشل العملية التعليمية على نوعية الإعداد الذي تلقاه، والتدريب الذي مارسه أثناء ذلك الإعداد، باعتبار أن المعلم مطالب بمواكبة التغير والتطور باستمرار، فنموه في المهنة مرتبط بنموه العلمي والنفسي، ولهذا فقد أصبح الاهتمام بتنمية كفاءات المعلمين وتطويرها أحد أهم الاتجاهات الحديثة في مجال العملية التربوية، باعتبار أن إعداد المعلم وتدريبه مع العناية بنموه النفسي والمهني على جانب كبير من الأهمية (حنفي، ٢٠١٤).

ولذلك أصبح من المعروف لدى العاملين والباحثين في مجال العلوم الإنسانية والتربوية أن الوظائف التعليمية تعتبر من أكثر المهن التي تعكس مظاهر مختلفة من أعراض الاحتراق النفسي على سبيل المثال، الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وتبلد المشاعر، مما قد يستوجب درجة عالية من الكفاءة والمهارات الشخصية لدى المعلمين، كما يشير الكخن (١٩٩٧: ٢) إلى أن العاملين في مجال التدريس وبالأخص مع أولئك الطلبة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يكونوا أكثر عرضه للاحتراق النفسي، كما يشير إلى أنه بالرغم من تميز المعلم وتضحياته، إلى أن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قد يأخذون وقتاً أطول في التعلم مع بعض الصعوبات، مما قد يؤثر في ذات المعلم بشيء من مشاعر الإحباط وعدم الكفاية مما قد يعتبر مصدر ضغط مهني للمعلم، كما أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قد يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات في المدرسة

التي قد ينجم عنها العديد من الضغوط النفسية، التي من الممكن أن تؤدي في تراكمها إلى ما يسمى علمياً بالاحتراق النفسي، ويشير الطائي (٢٠٠٨) إلى بعض الأسباب التي من شأنها أن تقود إلى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاص، منها: العمل لمدة طويلة دون الحصول على وقت كاف من الراحة، عدم وضوح الدور فيما يتصل بتعليم ذوي الحاجات الخاصة، وفقدان الشعور بالقدرة على تحقيق مخرجات مرضيه للتعلم، كما أن زيادة أعباء العمل اليومي وتعدد المهام، وقلة الدورات التدريبية فيما يتعلق بتعليم ذوي الحاجات الخاصة قد تؤدي للضغوط النفسية.

ويشير العديد من الباحثين في مجال تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية وبالأخص الأطفال الصم أن مشكلتهم في افتقارهم للغة، وبناءً عليه سوف يواجه العديد منهم العقبات في تطوير قدراتهم اللغوية والتواصلية، كما يجدر الإشارة إلى أن الصمم بحد ذاته ليس له آثار مباشرة على إمكانيات الطالب العقلية، إذا تم تعويضهم بوسائل وأجهزة من شأنها أن تعوضهم عن ذلك الفقد السمعي (Moores & Miller, 2009)، كما أن أولئك الطلبة ممن فقدوا القدرة الكلية على السمع (Totally Deaf) قد يحرمون من حجم المعلومات الغزيرة التي تتوفر للطالب العادي من خلال حاسة السمع، كما أن الطالب ذوي الإعاقة السمعية يواجه صعوبة في الاستنباطات اللغوية حيث أنها بالعادة تكون مقرونة مع الكلمات حيث يتطلب تلخيص تلك العمليات قدرة عالية على الترميز الدقيق، وإجادة مضمون الكلمات (الزريقات، ٢٠١٦: ٥٠).

ويعتبر مصطلح الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبياً في حقل التعليم، ولقد تناولتها عدة دراسات في مجال علم النفس الاجتماعي والتربوي والمهني ، والتي أشارت إلى أن فهم تلك المشاكل مرتبط بشخصية الفرد العامل وبيئة العمل (الشيخ، ٢٠٠٢)، كما أن الاحتراق النفسي يعرف على أنه: تلك الحالة النفسية التي تؤرق الأشخاص الذين يشتغلون في مهن تستلزم تقديم خدمات اجتماعية وإنسانية للآخرين (الزيودي، ٢٠٠٧). كما يرى الخرابشة وعربيات (٢٠٠٥: ٢٧٩) أن الاحتراق النفسي هو مجموعة من الأعراض التي قد تتمثل في حالات من الإجهاد العصبي، واستنفاذ الطاقة الانفعالية، والتجرد من الجوانب الشخصية، والشعور بعدم الرضا عن الكفاءة الذاتية والإنجاز في مجال العمل وهذا يكون غالباً مرتبطاً بمهام تقتضي طبيعتها تعاملهم مع الآخرين، ومن خلال هذه التعريفات يتضح بأن مفهوم الاحتراق النفسي يظهر من خلال إحساس الشخص بأن حاجاته لم تُلبى، وتطلعاته لم تحقق، ويكون هذا غالباً مصحوباً بمشاعر من خيبة الأمل وبمجموعة من الأعراض الجسمية والنفسية، وهذا من شأنه أن يقتاد إلى تدني مفهوم الذات لدى الفرد، ونتيجة لهذا قد يفقد الفرد حرصه بنفسه وعمله، ويميل إلى الانسحاب والاستسلام لعدم قدرته على مواجهة متطلباته.

مشكلة الدراسة

لقد أظهرت العديد من البحوث والدراسات إلى أن قرابة نصف العاملين في مجال التدريس يعانون بشكل أو بآخر من أعراض الاحتراق النفسي (Krapp, 2002)، ويظهر ذلك جلياً لدى الأشخاص الذين يشتغلون في المهن التي تعمل

على تقديم تلك الخدمات التربوية والاجتماعية والإنسانية، وقد يكون من تلك الأسباب المؤدية للاحتراق النفسي طول الفترة الزمنية التي يقضيها الأفراد المتخصصين في تقديم الخدمة، يقابلها ضعف في الاستجابة من المستفيدين لتلك الجهود، والصراعات المدرسية، وعلاقة المعلم بالإدارة، وكثرة الأعباء الإدارية، وغياب التفاهم بين المعلم وأولياء الأمور، مما قد يسبب مشاعر من خيبة الأمل والإحباط، ولا شك بأن حال معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومن ضمنهم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، عرضة لمثل هذه الضغوطات النفسية بسبب طبيعة هذه الفئة من ذوي الإعاقة وكذلك لمسؤولية المعلمين التعليمية والتربوية والأخلاقية (Krapp, 2002, 2345- 2346)، لذا يتضح أن للاحتراق النفسي أثر كبير على المعلمين ويشكل علاقة عكسية مع الوضع النفسي والمهني لهم، حيث أنه يؤثر على نوعية الخدمة المقدمة من قبل المعلمين تجاه طلبتهم ذوي الإعاقة السمعية، كما أنه قد يؤثر على مستوى فعاليتهم في مختلف الأعمال الإدارية والتربوية في البيئة المدرسية، مما قد يتبعه أثر على مخرجات التعلم (Cherniss, 1982; 84).

وقد استشعر الباحث المشكلة نتيجة عمله سابقاً معلماً للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وكمشرف لطلاب مرحلة البكالوريس والدبلوم في التدريب الميداني، وكذلك العلاقات المهنية والشخصية مع العديد من العاملين في الميدان من معلمين ومشرفين في برامج الإعاقة السمعية، حيث لاحظ وجود اختلاف في وجهات النظر وتقبل أداء المهام والقيام بأدوارهم تجاه طلابهم، مع إظهار مشاعرهم نحو الضغوط النفسية نتيجة طبيعة للتحديات التي تفرضها عليهم طبيعة الإعاقة السمعية وطرق التواصل مع هذه الفئة، بالإضافة الى العديد من المعوقات التي لطالما واجهتهم ضمن بيئة العمل في المدرسة. وبذلك تولّدت مشكلة الدراسة الحالية، وبدأت تتبلور في ذهن الباحث مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بمستوى الاحتراق النفسي والضغوط النفسية التي يتعرض لها معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضوء التساؤلات الآتية:

١- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الاحتراق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغيرات: (المؤهل الأكاديمي للمعلم، سنوات الخبرة، مكان التعليم، مستوى الإعاقة للطلبة، المرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها المعلم)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض في ضوء عدد من المتغيرات.

٢. الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي تعزى للمتغيرات (المؤهل الأكاديمي للمعلم، سنوات الخبرة، مكان التعليم، مستوى الإعاقة للطلبة، المرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها المعلم).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في:

أ- الأهمية النظرية: تتضح أهمية الدراسة الحالية في طبيعة المشكلة التي تبحثها إذ أن غالبية الدراسات العربية قد تناولت المشكلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ودور البرامج التربوية والوسائل الحديثة على تنمية جوانب الضعف لديهم، وبحدود علم الباحث ومعرفته لم تكن هناك دراسات كافية تناولت طبيعة الضغوط النفسية، والمشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والتي قد تقود الى معاناتهم من الإجهاد، ومن ثم إلى الاحتراق النفسي، والذي من شأنه أن يؤثر على مستوى أدائهم وإنجازهم مع طلبتهم.

ب- الأهمية التطبيقية: تتجلى الأهمية التطبيقية فيما ستقدمه الدراسة من نتائج من شأنها أن تسهم في التعرف على أهم المشاكل التي يعاني منها المعلمون، وإعادة النظر في طبيعة برامج إعداد معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية، وكذلك التعرف على أسباب الاحتراق النفسي، مع الحرص على توفير الخدمات والوسائل المختلفة ضمن البيئات التعليمية المدرسية لهؤلاء المعلمين مما يحد من مظاهر الاحتراق النفسي لديهم، مع التخطيط اللازم لإعداد البرامج التدريبية للمساعدة على تبني الاتجاهات الإيجابية تجاه مهنتهم وتجاه طلبتهم، الأمر الذي من شانه أن يقود إلى تخفيف حدة الضغوط النفسية لديهم. كما يمكن أن تمهد هذه الدراسة للمزيد من الدراسات ذات الصلة.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للتأكد من صحة الفروض التالية:

١- يوجد مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي تعزى للمتغيرات (المؤهل الأكاديمي للمعلم، سنوات الخبرة، مكان التعليم، مستوى الإعاقة للطلبة، المرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها المعلم).

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات التالية:

الحدود المكانية: والتي تتمثل في جميع المعاهد وبعض برامج الدمج لذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

الحدود البشرية: معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية (بمختلف درجاتها وأسبابها) بمدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية، من خلال تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

تعريف المصطلحات:

الاحتراق النفسي: Burnout

ذكر ماسلاش (Maslach,1982 في البتال، ٢٠٠٠) تعريف للاحتراق النفسي، حيث أنه يعرف بمتلازمة أو مجموعة أعراض الإجهاد العصبي واستنفاد الطاقة الانفعالية، والتجرد من الخواص الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز الشخصي المهني، وقد تحدث تلك الأعراض للأشخاص الذين يؤدون نوعاً من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس، كما عرف الاحتراق النفسي من قبل العطيات (Atiyat, 2017) بأنه تلك الأعراض التي قد تتمثل في الإجهاد العصبي والنفسي، واستنزاف القوة الانفعالية، والتجرد من النواحي الذاتية، فقدان الاهتمام بالطلاب، ونقص الدافعية، والشعور بعدم الرضا عما يحققه الشخص في المجال الوظيفي وخصوصاً لدى أولئك الذين يقومون بأعمال تقتضي طبيعتها تعاملهم مع الآخرين، مما يدفع بالفرد الى إظهار نمطا سليبا من الاستجابات تجاه المواقف التدريسية الضاغطة.

أما إجرائياً: فيعرف الباحث الاحتراق النفسي في الدراسة الحالية: بأنه استجابة المعلم للضغوط النفسية والتوتر، ويشمل ذلك الشعور بالإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز، وسيتم قياسها وتقييمها من خلال أداء المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي.

الطلبة ذوي الإعاقة السمعية Students with hearing disability

"يشير مصطلح الإعاقة السمعية إلى مدى واسع من فقدان السمع يتراوح بين الصمم، أو الفقدان الشديد للسمع الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعيق فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة" (خليفة، ووهدان، ٢٠١٤: ٤٩)، ويعرف الزريقات (٢٠٠٩: ١٠٨) الإعاقة السمعية "بأنها أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي، تصنف ضمن بسيط، أو متوسط، أو شديد".

معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية Teachers of Student with Hearing Disability

هم مجموعة المعلمين المؤهلين والملتحقين ضمن كوادر معاهد وبرامج ذوي الإعاقة السمعية، والمكلفين رسمياً بتدريس هؤلاء الطلبة من قبل إدارة التعليم في مدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاحتراق النفسي

يعد الاحتراق النفسي من أبرز المهددات المسؤولة لدى الفرد في مجال العمل، حيث ينظر إلى خطورته مشابها للأمراض المعاصرة المهددة لصحة الفرد الجسمية والعقلية، هذا ويعتبر عمل الفرد سبيل لكسب رزقه، والإيفاء بمتطلبات حياته وتحقيق استقراره الاقتصادي، علاوة على ما تحققه الوظيفة أو العمل للفرد من تكيف اجتماعي وتكامل في الشخصية الذاتية، لهذه الأسباب ذات العلاقة بالعمل، فإن أي منغص من شأنه أن يطرأ في مجال

العمل أن يكون مستهلا لسلسة متنوعة من المعضلات المنذرة بعواقب مضرة، ويعد الاحتراق النفسي أحد المظاهر الناجمة عن هذه المعضلات التي قد توجد في بيئة العمل، مع عدم إغفال دور الأبعاد الشخصية للفرد التي قد تسهم في تحديد نوع وكم الاستجابة لهذه الظروف (Gold & Roth, 1999; 82-83).

وعند الحديث حول بدايات ظهور مصطلح الاحتراق النفسي (Psychological Burnout) يشار إلى هيربرت فرويدن برغر (Herbert Freuden berger,1974) هو أول من طرح هذا المفهوم في السبعينات من القرن الماضي، وذلك من خلال دراساته عن الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها المشتغلون بقطاع الخدمات، إذ عرفه بأنه "عبارة عن حالة من الاستنزاف الانفعالي، والاستنفاذ البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، بالإضافة إلى شعوره بعدم قدرته على الوفاء بمتطلبات مهنته" (الحربي والرامزي والعجمي،٢٠١٢). وقد كان أول من استعمل هذا المصطلح للدلالة إلى الإستجابة الجسمية والانفعالية لضغوط العمل للذين يعملون في الوظائف الإنسانية، ويكون ذلك سبباً في إرهاق أنفسهم من أجل تحقيق أهداف صعبة نوعا ما ضمن مهنتهم (المصري والمؤمن،٢٠١٤: ٣٠٢)، هذا وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية إلى كون العاملين في المجالات الخدمية التعليمية، مثل مجال التدريس هم الأكثر عرضة للمعاناة من أعراض الاحتراق النفسي، والإحساس بالعجز عن تقديم العمل المطلوب ضمن المستوى المتوقع منه، وذلك لما يعانونه من ضغوط مختلفة، وبشكل مستمر أثناء عملهم، مما قد يؤثر على دافعية هؤلاء المعلمين نحو عملهم، ويتلاحق ذلك إلى أداؤهم لمهامهم وواجباتهم واتجاهاتهم نحو مهنتهم (Hoffman & Palladino,2007; 19-20). كما يشير العتيبي (٢٠٠٥) إلى ارتفاع نسبة إعداد معلمي التربية الخاصة مقارنه بمعلمي الفصول العادية الذين تركوا مهنة التدريس، ويعود السبب في ذلك إلى ارتفاع نسبة الضغوط النفسية لديهم مقارنه بزملائهم مما سبب لهم لاحقاً مشاكل من الاحتراق النفسي، ويعتبر مفهوم الإجهاد المهني لمعلمي التربية الخاصة على أنه تلك التحديات التي تواجههم في مجال عملهم بحيث يكونوا غير قادرين على تجاوزها مما ينتج عنه الاحتراق النفسي للمعلم، ويمكن وصف الاحتراق النفسي للمعلم باعتباره متلازمة مكونة من ثلاث أبعاد: أولاً: الاجهاد العاطفي، وغالباً ما يحدث عندما تنفد موارد المعلمين العاطفية، ويشعرون عندها بأنهم لا يستطيعون أن يعطوا، أما البعد الثاني: فهو تبلد المشاعر وإلغاء الشخصية، ويكون في العادة عندما ينسحب المعلمون من تفاعلاتهم مع طلبتهم وتكوين مشاعر سلبية حول طلبتهم، أما البعد الثالث: فيظهر بمشاعر تقليل الإنجاز الشخصي للمعلم، ويكون من خلال نظرتهم إلى أنفسهم على أنهم أقل فاعلية في عملهم مع طلابهم (Coman, et al., 2013).

مراحل الاحتراق النفسي: غالبا ما تظهر أعراض الاحتراق النفسي ضمن مراحل متسلسله، ولا تأتي مرة واحدة، إذ تظهر هذه الأعراض تدريجيا خلال فترة زمنية ممتدة تختلف وتتباين من شخص الى آخر في ضوء ظروف بيئة العمل لديه وقدراته الشخصية، وقد أشار رودريجز (Rodriguez, 2006) إلى ثلاث مراحل أساسية يمر فيها الفرد قبل وصوله إلى ذروة مظاهر الاحتراق النفسي، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

المرحلة الأولى: ويسمى هذا المستوى بمرحلة الاستثارة الناجمة عن الضغوط، أو الشد العصبي الذي يعيشه الفرد ضمن بيئة العمل وترتبط هذه المرحلة بمجموعة من الأعراض من مثل سرعة الانفعال، والقلق المستمر وتشتت الانتباه.

المرحلة الثانية: وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الحفاظ على الطاقة، وتظهر خلال هذه المرحلة مجموعة من الأعراض كالانسحاب الاجتماعي، والشعور بالتعب والاعياء المستمر، وتأجيل قيامه بالمهام الموكلة له.

المرحلة الثالثة: ويشار إلى هذه المرحلة بكونها مرحلة الاستنزاف للطاقة والإنهاك للفرد، وتقترن هذه المرحلة بمجموعة من الأعراض الجسمية والنفسية كالتعب الجسمي المستمر والمزمن، آلام المعدة والقولون العصبي، الاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي والرغبة في اعتزال المحيطين، كما يجدر الاشارة هنا الى أنه لا يلزم ظهور جميع هذه الأعراض المذكورة أعلاه مجتمعة للحكم بوجود حالة الاحتراق النفسي لدى الفرد، ولكن قد يكتفى بظهور اثنتين من الأعراض في كل مرحلة من مراحل الاحتراق النفسي الثلاث لفترة زمنيه معينة للحكم بأن الفرد يعاني من الاحتراق النفسي.

الإعاقة السمعية: يعد مفهوم الإعاقة السمعية، مفهوما عاماً يضم حالات الفقدان السمعي المتدرجة من البسيط إلى الشديد جداً، إذ يشتمل بذلك على حالات الصمم، وحالات ضعف السمع، ويمكن تعريف الإعاقة السمعية بأنها: هي تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم جهاز السمع بوظائفه أو تحد من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، لذا يمكن تقسيم الأفراد ذوي الإعاقة السمعية حسب درجة الفقد السمعي (الفسيولوجي) إلى فئة الصم، وهم الذين يبلغ درجة الفقدان السمعي لديهم (٧٠) ديسبل فما فوق، وفئة ضعاف السمع ودرجة الفقد لديهم من (٢٥ - ٦٩) ديسبل (الخطيب وآخرون، ٢٠١٧:٤٦). كما تعرف الإعاقة السمعية على أنها: ذلك المفهوم الذي يشتمل على القصور في القدرة على السمع بشكل دائم أو غير مستقر، الأمر الذي ينعكس سلبا على المستوى الأكاديمي للتلميذ (الحربي،٢٠١٤)، في حين يعرف أصحاب الاتجاه التربوي فئة الصم بأنهم أولئك الأفراد الذين يعانون من عجزٍ سمع يحول دون القدرة على معالجة المعلومات اللغوية من خلال القناة السمعية، بينما ينظر إلى فئة ضعاف السمع بأنهم: أولئك الأفراد الذين يوجد لديهم بقايا سمعية يتمكنون من خلالها مع، أو بدون استعمالهم المعينات السمعية من معالجة المعلومات اللغوية بنجاح من خلال حاسة السمع (الخطيب وآخرون، ٢٠١٧).

ويمكن تصنيف الإعاقة السمعية أيضاً وفقاً لثلاثة معايير، وهي العمر عند الإصابة، وموقع الإصابة، وشدة الإصابة. أولاً: العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية، أو حدوث الضعف السمعي، وهذا إما يكون ذلك قبل اكتساب اللغة، وتطور مهارات الكلام عند الطفل، أو بعد اكتساب اللغة لدى الفرد وتطور مهارات الكلام، وقد تصنف حسب وقت الإعاقة إما ولادية أو إعاقة سمعية مكتسبة. ثانياً: تصنف أيضا الإعاقة السمعية تبعا لموقع الإصابة في الأذن إلى إعاقة سمعية توصيلية، وإعاقة سمعية حسية - عصبية، وإعاقة سمعية مركزية.

ثالثاً: تصنف الإعاقة السمعية بحسب شدة الإصابة إلى الفئات التالية: إذا كانت درجة الفقدان السمعي لدى الفرد ما بين (٢٥ - ٥٥) ديسبل فهو يعاني من الإعاقة السمعية البسيطة، أما الفقدان السمعي ما بين (٥٦ - ٧٠) ديسبل فيصنف ضمن فئة الإعاقة السمعية المتوسطة، أما الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الشديدة فهم أولئك الأفراد ممن تتراوح درجة الفقدان السمعي لديهم ما بين (٧١ - ٩٠) ديسبل، أما الأفراد ممن تزيد درجة الفقدان السمعي لديهم عن (٩٠) ديسبل يصنفون على أنهم من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جدا (الرزريقات، ٢٠١٦).

أساليب التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية: هناك عدة طرق للتواصل مع الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية يمكن إيجازها فيما يلي: **أولاً: الطريقة الشفهية:** (Oral Method) وتنقسم هذه الطريقة إلى:

١- أسلوب قراءة الشفاه: (Lip Reading)، ويقصد بها قدرة الفرد المعاق سمعياً على ملاحظة حركات الشفاه، واللسان، والتعبيرات الوجهية لفهم الكلام المنطوق من قبل الشخص المقابل.

٢- أسلوب قراءة الكلام: (Speech Reading)، ويقصد بها قدرة المعاق سمعياً على فهم أفكار المتكلم ليس من خلال فهم حركات الشفاه فقط، بل أيضاً بملاحظة حركات الوجه، والجسد، والإشارات، وطبيعة الموقف (عبيد، ٢٠٠٠).

ثانياً: الطريقة اليدوية: (Manual Method) وتتضمن هذه الطريقة قيام ذوي الإعاقة السمعية باستخدام الأيدي في التواصل مع الآخرين، وتقسم هذه الطريقة إلى:

١- لغة الإشارة: (Sign Language) إذ تعتبر لغة الإشارة بمثابة اللغة المرئية للتواصل مع المعاق سمعياً، وهي تعتمد على الرموز التي تشاهد وتسمع من قبل المتلقي، وتلك الرموز يتم تشكيلها عن طريق تحريك اليدين في أوضاع مختلفة للتعبير عن معاني الكلمات، أو المفاهيم، أو الأفكار.

٢- تهجئة الأصابع: (Finger Spelling) ويتم في هذه الطريقة تشكيل وضع الأصابع لتمثل الحروف الهجائية، وهذه الطريقة تستخدم غالباً في حالة عدم وجود إشارات تعبر عن بعض الكلمات، أو المفاهيم، أو الأفكار المختلفة.

ثالثاً: طريقة التواصل الكلي: (Total Communication Method) ترتكز هذه الطريقة على فكرة عدم وجود طريقة واحدة تعتبر هي الأمثل لكل المعاقين سمعياً؛ لذا يتاح للطلبة المعاقين سمعياً في هذه الطريقة استخدام كل الوسائل المتاحة في عملية التواصل، من مثل لغة الإشارة، وتهجئة الأصابع، وقراءة الكلام، والشفاه، والمعينات السمعية، وتعبيرات الوجه، والكتابة، والرسم (عبيد، ٢٠٠٠).

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من الدراسات الموجودة في الأدب السابق العربية منها: (الحربي والمطيري والعجمي، ٢٠١٥؛ الحربي، ٢٠١٤؛ أبو طويلة، ٢٠٠٧؛ الزيودي، ٢٠٠٧؛ الحمر، ٢٠٠٦؛ حنفي، ٢٠٠٤)، والأجنبية (كينون وباترسون، Kennon & Patterson, 2016؛ Holstein, 2008؛ بلاتسيدو، واغاليوتس، Platsidou & Agaliotis,

2008؛ هوفمان وبالادينو، Hoffman & Palladino, 2007 ؛ لوكنر وهانكس، Luckner & Hanks, 2003) حيث تناولت البحث في مظاهر ومستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام، أو المقارنة ما بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة من حيث مستوى الاحتراق والضغوط النفسية، في حين كانت الدراسات التي بحثت مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية محدودة جدا، وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات ومنها: دراسة كلٍ من: (كينون وباترسون Kennon & Patterson, 2016؛ الحربي والمطيري والعجمي، ٢٠١٥؛ الحربي، ٢٠١٤؛ هولستون، Holstein, 2008؛ بلاتسيدو، واغاليوتس، Platsidou & Agaliotis, 2008؛ أبو طويلة، ٢٠٠٧؛ الزيودي، ٢٠٠٧؛ هوفمان وبالادينو، Hoffman & Palladino, 2007؛ الحمر، ٢٠٠٦؛ حنفي، ٢٠٠٤؛ لوكنر وهانكس، Luckner & Hanks, 2003).

فقد هدفت دراسة كينون وباترسون (Kennon & Patterson, 2016) إلى معرفة تجارب (١١٦) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من حيث الآثار المترتبة على القرارات المهنية والأهداف المستقبلية، وتحليل البيانات المسحية من المربين في جميع أنحاء ولاية تكساس، وقد حدد الباحثان معدلات الإرهاق والإجهاد المشتركة، والحواجز أمام الرضا الوظيفي، وتقييم الاحتياجات الشاملة لبرامج اعداد المعلمين في الجامعة بالإضافة الى إعداد وإدارة المدارس العامة، وبرامج تعليم الصم. وقد جاءت العوامل التالية من ضمن أعلى ثمانية عوامل متدرجة في ترتيبها بحسب مستوى الاجهاد، والتي تؤدي الى الاحتراق النفسي لمعلمي الطلبة الصم، وكانت هذه العوامل هي: كمية العمل الورقي، التوقعات العالية، التعامل مع الآباء والأمهات، عدم وجود الدعم الإداري، عدم وجود دعم الوالدين، عدم وجود موارد التعليم الملائمة لتعليم الصم، المسؤولية المترتبة على المعلمين بسبب من تعدد الأدوار، التناقض في المناهج الدراسية لتعليم الصم.

وهدفت دراسة الحربي والمطيري والعجمي (٢٠١٥) إلى التحقق من مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مهنة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في دولة الكويت، وقد تمثلت أداة الدراسة بمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI) والمكون من (٢٢) فقره تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته موزعه على ثلاثة أبعاد وهي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود احتراق نفسي بمستوى متوسط لمعلمي لطلبة مدارس التربية الخاصة على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي المختلفة، وكذلك وجدت أن مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي الطلبة لمدارس التربية الخاصة (مدرسة النور - مدرسة الأمل - مدرسة التربية الفكرية) كلا على حدة كانت كذلك بدرجة متوسطة، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الثلاث (مدرسة النور - مدرسة الأمل - مدرسة التربية الفكرية) على المقياس على بعد تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، ومتغير التخصص بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات سواء كان على المجموع العام لمقياس الاحتراق النفسي، أو على أبعاده الفرعية.

وفي دراسة قام بها الحربي (٢٠١٤) هدفت إلى البحث في مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين سمعيا في مدارس الأمل (بنين - بنات) التابعة لمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، وقد استخدم الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI) المكون من (٢٢) فقره تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته موزعه على ثلاث أبعاد وهي الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وأشارت نتائج الدراسة الى أن مستوى الاحتراق النفسي لدي معلمي الطلبة المعاقين سمعيا في بعد الاجهاد الانفعالي كان بدرجة متوسطة، وتبلد المشاعر جاء بمستوى متدني، وجاء نقص الشعور بمستوى مرتفع، كما جاءت نتائج الدراسة وجود اختلاف في مستوى الاحتراق النفسي لدى هؤلاء المعلمين باختلاف الجنس على بعد تبلد المشاعر لصالح المعلمين كما وجد اختلاف في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين سمعيا باختلاف الجنس على بعدي نقص الشعور بالإنجاز الشخصي وكان لصالح المعلمات، وكشفت الدراسة أيضا عدم وجود الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدي المعلمين والمعلمات للطلبة المعاقين سمعيا وفقا لمتغير سنوات الخبرة في تبلد المشاعر وبعد النقص بالإنجاز، ولكن كان هناك فروق على بعد الاجهاد الانفعالي لصالح من كانت خبرتهم (٥ - ١٠) سنوات وكذلك خبرتهم (١٠ - ١٥) سنة.

وفي دراسة قام بها كلُ من بهيرة، هناء ويوسف (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى مربي ومعلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بجمهورية الجزائر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مربياً ومربية، و(٢٠) معلماً ومعلمة في مدرسة صغار الصم بولاية بسكرة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد احتراق نفسي بدرجة متوسطة لدى غالبية أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي العينة في مختلف أبعاد المقياس الثلاثة الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز، كما خرجت الدراسة بتوصيات منها، الاهتمام بإعداد برامج إرشادية ومهنية تساعد على اختيار المربين والمعلمين وفق معايير مقننه ، إقامة دورات إرشادية تعمل على تخفيف الاحتراق النفسي للعاملين مع ذوي الإعاقة السمعية. كما أوصت الدراسة على توفير الحوافز المادية والمعنوية للمربين والمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

وهدفت دراسة هولستون (Holstein, 2008) إلى معرفة الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية، وأثر الاجهاد الكبير على ظهور مستويات مختلفة من الاحتراق النفسي لدى هؤلاء المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلما ومعلمة للطلبة الصم وضعاف السمع موزعين على (٣٥) مدرسة للطلبة الصم وضعاف السمع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٦١٪) من أفراد عينة الدراسة غير راضين عن مقدار الوقت المخصص لديهم للأنشطة غير المنهجية وأبدوا كذلك مستوى عال من مظاهر الاحتراق النفسي، ورغبتهم في ترك العمل، ورغبتهم في التقليل من حجم الأعمال التي تثقل كاهلهم.

أما دراسة بلاتسيدو، واغاليوتس (Platsidou & Agaliotis, 2008) والتي هدفت للكشف عن درجات مستويات الاحتراق النفسي لدى (١٢٧) معلما من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، قد توصل الباحثان إلى وجود

مستويات منخفضة من الاحتراق لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاش، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين مستويات الاحتراق ومستويات الرضا الوظيفي، في حين أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجة الاحتراق والخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الاحتراق تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة أبو طويلة (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحديد الفروق في درجة الاحتراق النفسي بين (٢٤٠) معلماً من معلمي الأطفال التوحديين وبين معلمي الطلبة ذوي الاعاقات البصرية، والسمعية، والعقلية في دولة قطر، وتحديد إذا ما كان هناك فروق تعزى للمتغيرات جنس المعلم أو نوع الإعاقة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير نوع الإعاقة، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى فروق تعزى الى متغير الجنس بالنسبة لمدرسي ومدرسات الطلبة التوحديين.

أما دراسة الزيودي (٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن الضغط والاحتراق النفسي لدى (١١٠) معلما من معلمي التربية الخاصة في إقليم الجنوب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية ،كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في جنوب الأردن يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي تراوحت من المتوسط إلى العالي، وأشارت إلى أن أكثر مصادر الضغوط هي المرتبطة بالأبعاد الآتية: قلة الدخل الشهري، والبرنامج الدراسي المزدحم، والمشاكل السلوكية والعلاقات مع الإدارة، وعدم وجود التسهيلات المدرسية، وزيادة عدد الطلاب في الصف، وعدم وجود حوافز مادية، وعدم تعاون الزملاء، والعلاقات مع الطلاب، ونظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذكور كانوا يعانون من الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات.

وهدفت دراسة هوفمان وبالادينو (Hoffman & Palladino, 2007) إلى محاولة فهم أسباب الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء نظرية التعب والإجهاد الذي يلحق بهؤلاء المعلمين ذوي الخبرات العملية المختلفة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥) معلمات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية (صم وضعاف سمع) ،وقد تم اعتماد منهج البحث النوعي في هذه الدراسة من خلال تنفيذ المقابلات مع أفراد عينة الدراسة ،وتحليل محتوى هذه المقابلات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الاحتراق النفسي لديهم ينشأ بسبب من كثرة المسؤوليات المناطة بهم وبسبب من حجم الإجهاد والتعب الذي يواجهونه، وقد ظهرت معالم الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال ثلاثة مظاهر أساسية تمثلت: بفقدان السيطرة على الانفعالات، وفقدان القدرة على تحمل المسؤولية والتهرب منها، بالإضافة إلى فقدانهم للقدرة على التفاعل، أو التقمص العاطفي مع طلبتهم.

أما دراسة الحمر (٢٠٠٦) هدفت الى معرفة هل هناك فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الخاصة، والمعلمين العاديين في مستوى الاحتراق النفسي؟، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً بينهم (٤٠) من المعلمين العاديين و(٤٤) من معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس قامت بإعداده لغرض الدراسة (مقياس الاحتراق النفسي)، والذي يتكون من (٣٥) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلاله إحصائية بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين في مستوى الاحتراق النفسي لصالح معلمي التربية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي، يلاحظ الاهتمام الكبير بدراسة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في مختلف بلدان العالم.

كما يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة هدفت إلى التعرف مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية على وجه الخصوص كما في دراسات (الحربي وآخرون، ٢٠١٥؛ بهيرة، ٢٠١٤؛ Holstein, 2008). فيما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى محاولة معرفة أسباب الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة كما في دراسة (Kennon, Patterson, 2016 ؛ Hoffman, Palladino, 2007) أو التعرف على درجة الاحتراق النفسي بين المعلمين الذين يعملون مع مختلف فئات الإعاقة كما في دراسة أبو طويلة (٢٠٠٧). كما يلاحظ أيضاً: أنَّ حجم العينة في الدراسات السابقة تراوح بين (٢٤٠) و(٤٧) من الجنسين، باستثناء دراسة (Hoffman, Palladino, 2007) حيث كان أفراد العينة (٥) معلمات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، في حين أنَّ الدراسة الحالية شملت عينة عددها (٨٩) معلماً، أمَّا من حيث الأدوات: يلحظ أنَّ معظم الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في أدوات القياس المستخدمة حيث استخدم في معظمها مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة باستخدامها كأساس تطبيقي ونظري أسهم في إثراء الدراسة الحالية، حيث ساهمت الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وتساؤلاتها، وإثراء الإطار النظري، وتحديد المنهج المناسب للدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج.

منهجية وأدوات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي يعرف بأنه عبارة عن "تجميع منظم للبيانات المتعلقة بمؤسسات إدارية أو علمية أو ثقافية أو اجتماعية، كالمكتبات، والمدارس، والمستشفيات مثلا، وأنشطتها المختلفة وموظفيها خلال فترة زمنية معينة. والوظيفة الأساسية للدراسات المسحية هي جميع المعلومات التي يكمن فيها بعد تحليها وتفسيرها، ومن ثم الخروج باستنتاجات" (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، ٢٠٠٤: ٤٣). ويرى الباحث: أن المنهج الوصفي المسحي يستطع من خلاله الباحث تجميع المعلومات عن هيكل معين لتوضيح ولدراسة الأوضاع والممارسات الموجودة بهدف الوصول إلى خطط أفضل لتحسين تلك الأوضاع القائمة بالهيكل الممسوح من خلال مقارنتها بمستويات ومعيار تم اختيارها مسبقاً، بشكل علمي دقيق.

وصف مجتمع الدراسة: يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد (الأشياء، والعناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، أو هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤). ويمثل

مجتمع الدراسة الحالية: جميع معلمي ذوي الإعاقة السمعية بالمدارس والمعاهد من المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٣٥٥) معلماً.

وصف عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٨٩) معلماً من معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في مدينة الرياض للمراحل التعليمية المختلفة (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) ضمن مدارس ومعاهد برنامج ذوي الإعاقة السمعية (الصم، وضعاف السمع)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، (٥٥) منهم من المرحلة الابتدائية؛ (١٤) من المتوسطة، و(٢٠) من المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة على مجتمع الدراسة.

جدول (١). يوضح وصف لعينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

م	المرحلة	العدد	النسبة٪
1	المرحلة الابتدائية	55	61.8%
2	المرحلة المتوسطة	14	15.73%
3	المرحلة الثانوية	20	22.47%
المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة		89	100%

جدول (٢). يوضح خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم	12	3.38
	بكالوريوس	55	15.50
	دراسات عليا	22	6.19
المجموع		89	25.07
سنوات الخبرة	من ١- ٥ سنة	9	2.53
	٦- ١٠سنة	19	5.36
	١٠فأكثر	61	17.18
المجموع		89	25.07
المرحلة الدراسية	ابتدائية	55	15.50
	متوسطة وثانوية	34	9.57
المجموع		89	25.07
البيئة التعليمية (المكان)	معهد تربية خاصة	63	17.74
	برنامج ملحق بالمدرسة العادية	26	7.33
المجموع		89	25.07
درجة الإعاقة التي يدرسها المعلم	بسيطة	28	7.88
	متوسطة	25	7.05
	شديدة	36	10.14
المجموع		89	25.07

أدوات الدراسة

مقياس ماسلاش: لأغراض الدراسة قام الباحث بالاعتماد على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، ويتكون مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي من (22) فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته موزعة على ثلاثة أبعاد: وهي الإجهاد الانفعالي: ويقيس مستوى الإجهاد والتوتر الإنفعالي الذي يشعر به الفرد نتيجة عمله مع فئة معينة، ويتضمن الفقرات التالية (1 - 2 - 3 - 6 - 8 - 13 - 14 - 20)؛ وبُعد تبلد المشاعر: ويقيس مستوى قلة الاهتمام واللامبالاة نتيجة العمل مع فئة معينة، ويتضمن الفقرات التالية (5 - 10 - 11 - 15 - 22)؛ وبُعد نقص الشعور بالإنجاز: ويقيس طريقة تقييم الفرد لنفسه، ومستوى الشعور بالكفاءة، والرضا ويتضمن الفقرات التالية (4 - 7 - 9 - 12 - 17 - 18 - 19 - 20)، كما أن أداة البحث تحتوي على جزء خاص للتعرف على أثر مجموعة من المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة مثل (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، المكان التعليمي، المرحلة الدراسية، درجة الاعاقة) وستتدرج استجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس وفقا لسلم إجابة سداسي على أبعاد وفقرات المقياس.

الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة: للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب معاملات ارتباط فقرات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية بالمقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (10) معلمين، حسب معادلة معامل ألفا كرونباخ ومعادلتي (سبيرمان - براون) وجتمان لثبات المقياس لأبعاد القياس الفرعية، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣). يوضح معاملات ارتباط فقرات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي.

بُعد الاجهاد الانفعالي		بُعد تبلد المشاعر		بُعد نقص الشعور بالانجاز	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.650	5	.249	4	.459
2	.604	10	.470	7	.509
3	.768	11	.604	9	.548
6	.687	15	.396	12	.680
8	.742	22	.395	17	.618
13	.595			18	.562
14	.609			19	.480
20	.431			22	.562

جدول (٤). يوضح معامل ألفا كرونباخ ومعادلتي (سبيرمان - براون) وجتمان لثبات المقياس لأبعاد القياس الفرعية.

أبعاد المقياس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص القياسية للمقياس		
		معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	معادلة جتمان
الاجهاد الانفعالي	8	0.874	0.758	0.757
تبلد المشاعر	5	0.669	0.601	0.575
نقص الشعور بالانجاز	8	0.812	0.749	0.734
كل الأبعاد	21	0.833	0.643	0.595

جدول (٥). يوضح نتائج معاملات الثبات لفقرات أبعاد المقياس لمجتمع البحث الحالي.

بُعد الاجهاد الانفعالي			بُعد تبلد المشاعر			بُعد نقص الشعور بالانجاز		
الفقرة	الارتباط	ألفا كرونباخ	الفقرة	الارتباط	ألفا كرونباخ	الفقرة	الارتباط	ألفا كرونباخ
1	.650	.857	5	.249	.681	4	.459	.802
2	.604	.862	10	.470	.595	7	.509	.794
3	.768	.844	11	.604	.520	9	.548	.788
6	.687	.854	15	.396	.630	12	.680	.764
8	.742	.847	22	.395	.630	17	.618	.775
13	.595	.863				18	.562	.785
14	.609	.861				19	.480	.801
20	.431	.881				22	.562	.857

من الجدول أعلاه رقم (٤) أن معامل ألفا كرونباخ للثبات لجميع فقرات المقياس بلغ (0.833)، وعن طريق التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان - براون وجتمان حيث بلغ معامل الثبات عن طريق معادلة سبيرمان-براون (0.643) وبمعادلة جتمان بلغ (0.595)، وتراوح معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس بين (0.815 — 0.839) مما يشير إلى تمتع مفردات الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث في تحليل البيانات الحزمة الإحصائية للعلوم لمعالجة البيانات (SPSS)، وللإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين سمعيا، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدام الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (اختبار ف)؛ لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية حسب متغيرات الدراسة (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، ودرجة الإعاقة)، واختبار (ت) للعنتين المستقلتين؛ لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة ، والتي تُعزى للبيئة التعليمية (مكان الدراسة).

عرض ومناقشة النتائج

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتأكد من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: يوجد مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين سمعياً، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦). يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية.

السمة	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	الاستنتاج
مستوى الاحتراق النفسي	89	11	60.258	19.510	88	23.81	.000	يوجد مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية

جدول (٧). يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لأفراد العينة على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي.

مستوى الاحتراق النفسي	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الإجهاد الانفعالي	89	4	23.303	12.279	88	14.83	.000
تبلد المشاعر	89	2.5	8.325	6.219	88	-25.29-	.000
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	89	4	28.629	9.249	88	25.12	.000
المجموع	89	11	60.258	19.510	88	23.81	.000

يتبين من الجدول (٦) أن الوسط الحسابي لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السميعة بلغ (60.258) عند مستوى دلالة إحصائية (0.005)، والقيمة المحكية كانت للمقياس (11) مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض، ومن الجدول (٧) يتبين أن أعلى مستوى بالنسبة لأبعاد الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة كان، بُعد نقص الشعور بالإنجاز إذ بلغ الوسط الحسابي (28.629)، وتلاه الاجهاد الانفعالي (23.303) وجاء أخيراً بُعد تبلد المشاعر إذ بلغ المتوسط الحسابي (8.325).

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها، والذي ينص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) للاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغيرات: (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ومكان التعليم، والمرحلة الدراسية، ودرجة الإعاقة)؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (اختبار ف) لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغيرات المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، ودرجة الإعاقة، كما استخدم الباحث اختبار (ت) للعنتين المستقلتين؛ وذلك لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة، والتي تُعزى للبيئة التعليمية (مكان الدراسة) والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (٨). يوضح اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

الاحتراق النفسي تبعاً لمتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوي الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعتين	21.912	10.95	2	.028	.972
	داخل المجموعتين	33475.14	389.24	86		
	المجموع	33497.05		88		
سنوات الخبرة	بين المجموعتين	167.47	83.73	2	.216	.806
	داخل المجموعتين	33329.58	387.55	86		
	المجموع	33497.05		88		
المرحلة الدراسية	بين المجموعتين	232.93	116.46	2	.301	.741
	داخل المجموعتين	33264.12	386.79	86		
	المجموع	33497.05		88		
درجة الإعاقة التي يدرسها المعلم	بين المجموعتين	304.24	152.12	2	.394	.675
	داخل المجموعتين	33192.80	385.96	86		
	المجموع	33497.05		88		

جدول (٩). يوضح اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض تبعاً لمتغير البيئة التعليمية (معهد/ مدرسة).

مستوى الاحتراق النفسي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	الاستنتاج
معهد	63	58.761	17.808	38	-1.011-	0.318	لا توجد فروق دالة إحصائياً
برنامج ملحق بالمدرسة	26	63.884	23.109				

يتبين من الجدول (٨) أن قيمة (ف) بالنسبة للاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بلغت (.028) عند مستوى دلالة إحصائية (.972)، ولمتغير سنوات الخبرة بلغت قيمة (ف) (.216) عند مستوى دلالة إحصائية (.806)، ولمتغير المرحلة الدراسية كانت قيمة (ف) (.301) بمستوى دلالة إحصائية (.741)، وفي متغير شدة الإعاقة التي يدرسها المعلم (.394) بمستوى دلالة (.675)، ويلاحظ أن جميع قيم (ف) غير دالة احصائياً مما يشير عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية يُعزى لمتغيرات (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ومكان التعليم، والمرحلة الدراسية، ودرجة الإعاقة).

ومن الجدول (٩) يلاحظ قيمة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بلغت (-1.011-) عند مستوى دلالة احصائية (0.318) وهي غير دالة إحصائية مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية تُعزى لمتغير مكان التعليم (مدرسة/ معهد).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض في ضوء عدد من المتغيرات، وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول والذي نصه: "ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض؟" حيث أشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة على إذ بلغ الوسط الحسابي (60.25) على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي، في حين تباينت المتوسطات للأبعاد فقد جاء بُعد "نقص الشعور بالإنجاز الشخصي" الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (28.63)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد "الاجهاد الانفعالي" بمتوسط حسابي (23.30) في حين جاء في المرتبة الثالثة بُعد "تبلد المشاعر" بمتوسط حسابي (8.32)، وقد اتفقت نتيجة السؤال الأول من الدراسة الحالية مع تلك النتائج التي أشارت إليها دراسة الحربي وآخرون (٢٠١٥)، ودراسة الحربي (٢٠١٤)،وقد اختلفت مع نتائج دراسات كل الزيودي (٢٠٠٧) ودراسة بلاتسيدو و اغاليوتس (Platsidou & Agaliotis,2008)، ودراسة هولستون (Holstein,2008).

ويفسر الباحث وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي الأفراد ذوي الإعاقة السمعية إلى تباين خصائص وسمات أفراد العينة من حيث المؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة،

ومكان العمل، والمرحلة الدراسية لطلبتهم، ودرجة الإعاقة، أما فيما يتعلق بكون بُعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي جاء في المرتبة الأولى فإن ذلك من شأنه أن يعزى إلى مجموعة الخصائص التعليمية والتواصلية للطلبة المعوقين سمعياً، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر على مستويات التغذية الراجعة الإيجابية التي يستشعرها المعلم سواء بشكل مباشر من خلال أداء طلبته، أو بشكل غير مباشر من خلال ما يتلقاه من ملاحظات الجهات المشرفة والإدارة، أو أولياء الأمور على حد سواء، ولعل ما يدعم هذا التفسير للنتيجة التي تم التوصل إليها معاناة أفراد عينة الدراسة بمختلف فئاتهم وفقاً لمتغيرات الدراسة من نقص الشعور بالإنجاز الشخصي فيما قدموه لطلبتهم في ضوء ما يلحظوه من مخرجات عملية التعلم ومستوى تطور طلبتهم وتحسن أدائهم على مختلف الأصعدة.

كما يُعزي الباحث أيضا مجيء بُعد الاجهاد الانفعالي في المرتبة الثانية أيضا إلى تباين خصائص وسمات أفراد العينة، من مثل الاختلاف بالمؤهلات الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة لديهم، والمرحلة العمرية التي يقوم بتعليمها ومستوى شدة الإعاقة لديهم، ومكان العمل أن يكون عاملاً مهماً فيما يتعلق بإجهاده الانفعالي فعلى سبيل المثال لا الحصر، كان المعلمون الأقل خبرة (١ - ٥) سنوات هم الفئة الأكثر عرضة لأعراض الإجهاد الانفعالي. أما فيما يتعلق ببعد تبلد المشاعر الذي جاء في أدنى متوسط حسابي على المقياس وبمتوسط حسابي (٨,٣٢) فإن ذلك من شأنه أن يفسر بكون مهنة التعليم عموماً، ومهنة تعليم الأفراد من ذوي الإعاقة على وجه الخصوص هي مهنة إنسانية تقوم بأساسها على تقبل هؤلاء المتعلمين، والسعي الجاد لإتاحة فرص التعليم المناسبة لهم، إذ مهما بلغ مستوى الضغط النفسي الذي يعيشه هؤلاء المعلمين لن يكون حائلا دون التفاعل الإنساني الايجابي بين المعلمين وطلبتهم وأسرهم على حد سواء.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات (المكان التعليمي، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها، درجة الإعاقة)؟" فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى للمتغيرات: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ومكان التعليم والمرحلة الدراسية، ودرجة الإعاقة على جميع أبعاد أداة الدراسة، وبالنظر إلى الجدول (٨) نجد أن قيم (ف) المحسوبة لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغيرات الدراسة جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05)؛ فلمعرفة الفروق حسب المؤهل العلمي نجد أن قيمة (ف) بلغت (.028) عند مستوى دلالة إحصائية (.972)، ولمتغير سنوات الخبرة بلغت قيمة (ف) (.216) عند مستوى دلالة إحصائية (0.806)، ولمتغير المرحلة الدراسية كانت قيمة (ف) (.301) بمستوى دلالة إحصائية (.741)، وفي متغير شدة الإعاقة التي يدرسها المعلم (.394) بمستوى دلالة (.675) إحصائياً مما يشير عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يُعزى لمتغيرات (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ومكان التعليم، والمرحلة الدراسية، ودرجة الإعاقة)،

وكذلك من الجدول (٩) يُلاحظ أن القيمة المحسوبة كانت (1.011-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.318) مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية تُعزى لمتغير مكان التعليم (مدرسة/ معهد)، وهذه النتائج أكدتها نتائج هذه دراسة الحربي وآخرون (٢٠١٥)، ودراسة (Platsidou& Agaliotis, 2008)، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (٢٠١٤).

ولو تناولنا متغيرات الدراسة كلاً على حده لمناقشة نتائجها، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في متوسطات مستويات الاحتراق النفسي على أبعاد أداة الدراسة تعزى لمتغير المكان التعليمي الذي يعمل به المعلم، الأمر الذي من شأنه أن يشير إلى تقارب مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء كانوا ملتحقين بمعاهد التربية الخاصة المستقلة، أو بالبرامج الملحقة بالمدرسة العادية، الأمر الذي يفسره الباحث بتقارب ظروف بيئة العمل في مؤسسات التعليم العام سواء كانت معاهد خاصة، أو برامج ملحقة في المدرسة العادية، وبالنظر إلى النتيجة المرتبطة بمتغير المكان التعليمي يرى الباحث بأنها تشكل إضافة للدراسات السابقة لكونها لم تتطرق لمتغير المكان التعليمي ضمن متغيراتها.

أما النتائج المرتبطة بمتغير سنوات خبرة المعلم فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي على كافة أبعاد الأداة، تعزى لمتغير خبرة المعلم، مما يشير إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يتأثر بالمدة الزمنية لخبرات المعلم بالعمل مع فئة ذوي الإعاقة السمعية، الأمر الذي من الممكن أن يفسر إلى كون هؤلاء المعلمين متكيفين نوعا ما مع طبيعة الظروف والتحديات التي يوجهونها مع طلبتهم يومياً.

أما تلك النتائج المرتبطة بمتغير المؤهل الأكاديمي للمعلم فقد دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي من شأنها أن تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي مما يدل على تقارب أداء أفراد العينة من المعلمين من أداة الدراسة بمختلف مؤهلاتهم العلمية، الأمر الذي يفسره الباحث بأن المؤهل الأكاديمي من شأنه أن يحسن قدرات المعلم التعليمية، ويطور من مهاراته داخل غرفة الصف، دون أن يكون لذلك أثراً في مستويات الاحتراق النفسي لديهم، وقد اتفقت نتيجة الدراسة المرتبطة بمتغير المؤهل الأكاديمي مع دراسة الحربي وآخرون (٢٠١٥)، بينما اختلفت النتائج مع دراسة الظفري والقريوتي (٢٠١٠)، ودراسة الزيودي (٢٠٠٧).

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يقوم المعلمين بتدريسها، مما يشير إلى تقارب مستويات الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى المعلمين باختلاف المرحلة الدراسية لطلبتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، هذا ويفسر الباحث نظرا إلى أن خصائص الطلبة الصم، وضعاف السمع، هي ذاتها تقريبا مهما اختلفت مرحلتهم الدراسية فلكل مرحلة عمرية ودراسية خصوصية معينة من ناحية نمائية، ولكن تبقى هي ذات المشاكل السلوكية ضمن الإطار العام لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة المرتبطة بمتغير المرحلة الدراسية للطلبة ذوي

الإعاقة السمعية مع دراسة (Atiyat, 2017)، بينما اختلفت مع دراسة (البطاينة والجوارنه ،٢٠٠٤)، ويشير الباحث هنا إلى كون الدراسات السابقة الأخرى لم تتطرق لمتغير المرحلة الدراسية للطلبة المعوقين سمعياً، الأمر الذي من شأنه أن يشكل إضافة للدراسات السابقة لكونها لم تتطرق لهذا المتغير.

وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير درجة الإعاقة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالنسبة للمعلمين الذين يدرسونهم، مما يشير إلى تقارب مستويات الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى المعلمين باختلاف درجة الإعاقة لدى طلبتهم (بسيط، متوسط، شديد)، ويفسر الباحث ذلك إلى وجود آليات للتواصل والتفاعل والتدريس مع كل مستوى من مستويات الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع)، فعلى سبيل المثال يستخدم المعلم مع طلبته من ذوي ضعف السمع البسيط والمتوسط التواصل الشفوي مع مكبرات الصوت، في حين يتبع المعلم مع طلبته ذوي ضعف السمع الشديد أساليب التواصل اليدوي أو الكلي، مما يسهم في التخفيف من حدة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على اختلاف مستويات وشدة اعاقتهم، هذا ويشير الباحث هنا أيضا إلى كون الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغير درجة الإعاقة للطلبة المعوقين سمعيا، الأمر الذي من شأنه أن يشكل إضافة للدراسات في هذا المجال.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وللسعي إلى إزالة العوائق التي تحول دون تحقيق التوافق المهني والوصول لظروف مهنية أفضل، فإن الدراسة توصي بـــ:

١. إجراء الدراسات المسحية للتعرف على الأسباب والظروف التي تخلق الشعور بالاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

٢. تدريب وتأهيل الكوادر من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ببرامج تدريبية تهدف إلى تحسين كفاياتهم ومستوى قدراتهم لمواجهة ضغوط العمل.

٣. التحقق من مناسبة أعباء العمل والواجبات الموكلة لقدرات ومؤهلات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتجنب شعورهم بالاحتراق النفسي.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

كما تقترح الدراسة الحالية إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مختلف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإيجاد سبل للتخفيف منه أو علاجه.

المراجع

المراجع العربية

أبو طويلة، رامي (٢٠٠٧). الفروق في درجة الاحتراق النفسي بين معلمي الأطفال التوحديين وبين معلمي أطفال الاعاقات السمعية والبصرية والعقلية في دولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

البتال، زيد (٢٠٠٠) الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. ما هيته وعلاجه. سلسلة إصدارات أكاديمية سلطان الدولية، الرياض.

البطاينة، أسامة والجورانة، المعتصم بالله (٢٠٠٤). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد٢، العدد٢.

بهيرة وآخرون (٢٠١٤). مستوى الاحتراق النفسي لدى مربي ومعلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر. مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس غير منشورة.

الحربي، حمدان عوض (٢٠١٤). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات للطلبة المعاقين سمعيا في مدارس الأمل التابعة لإدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، مجلة كلية التربية -جامعة بنها، ٢٥، ١٠٠- ٢.

الحربي، حمدان، وآخرون (٢٠١٢). أسباب تدني المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصم من خلال وجهة نظر المعلمين في مدارس إدارة التربية الخاصة بدولة الكويت مجلة عالم التربية، ٤٠، (١).

الحربي، حمدان، وآخرون (٢٠١٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، مجلة التربية الخاصة والتأهيل -مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٢، (٨).

الحمر، رائدة حسن (٢٠٠٦). مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاديين في مملكة البحرين، مشروع تخرج، كلية التربية، قسم علم النفس: جامعة البحرين.

الخرابشة، عمر وعربيات، احمد (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغرف المصادر، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧، (٢)، ٢٩٣- ٣١٠.

الخطيب، جمال (٢٠١٢). الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال، وآخرون (٢٠١٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

خليفة، وليد السيد، ووهدان، سربناس ربيع (٢٠١٤). التعلم النشط لدى المعاقين سمعياً في ضوء علم النفس المعرفي "المفاهيم- النظريات- البرامج"، ط١، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٦). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر، عمّان.

الزيودي، محمد (٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، ٢٣، (١٢)، ١٨٩ - ٢١٩.

الشيخ، دعد (٢٠٠٢). سيكولوجية العلاقة بين الرضا المهني والاحتراق النفسي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس، ٢٢، (٢)، ٣ - ٢.

الطائي، عبد المجيد (٢٠٠٨). طرق التعامل مع المعوقين، دار الحامد: الأردن.

الظفري، سعيد والقريوتي، إبراهيم (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٣)، ١٧٥ - ١٩٠.

عبد الحي، محمد (٢٠٠١). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل. ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٠). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مدخل للتربية الخاصة، عمان: دار صفاء للنشر.

عبيدات، ذوقان، وآخرون (٢٠٠٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط٨، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية، دراسة مقارنة.

الكخن، خالد (١٩٩٧). الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة النجاح الوطنية .نابلس، فلسطين.

المصري، أناس والمؤمن، سوسن (٢٠١٤). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة الحركية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر. العدد ٣٨، (٢) ٣٠٠ - ٣٥٩.

النوبي، محمد (٢٠١٠م). الاعاقة السمعية: دليل الآباء والأمهات والمعلمين وطلاب التربية الخاصة. عمان، الأردن: دار وائل.

المراجع الأجنبية

References

Atiyat, Omar (2017) The Level of Psychological Burnout at the Teachers of Students with Autism Disorders in Light of a Number of Variables in Al-Riyadh Area Journal of Education and Learning; Vol. 6, No.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. Education and Treatment of Children, 37 (4) 681-712.

Cherniss, Carry (1982). Staff burnout: job stress in the human services, Sage studies in community mental health. 2, 3rd ed. New York, Sage publication Inc.

Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B & Hume, K Sperry, & L., Odom, S. (2013) Commitment to Classroom Model Philosophy and Burnout Symptoms Among High Fidelity Teachers Implementing Preschool Programs for Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders 43:345–360.

Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. The High School Journal, 86(1), 36-44.

Gold, R & Roth, A. (1999) Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution, The flamer press. London.

Hoffman, S.& Palladino, J. (2007) Compassion Fatigue as a Theoretical Framework to Help Understand Burnout among Special Education Teachers. Journal of Ethnographic & Qualitative Research. Vol. 2, 15-22.

Holstein, C. (2008) Teacher Burnout: A Look at Stressors Affecting Teachers of the Deaf. An Independent Study submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Deaf Education. Washington University School of Medicine, Program in Audiology and Communication Sciences.

Kennon. J & Patterson. M (2016). What I Didn't Know About Teaching: Stressors and Burnout among Deaf Education Teachers, Journal of Human Services: Training, Research, and Practice, Volume 1. Issue 2.

Krapp, Kristine (2002). The gale encyclopedia of nursing & Allied health. Vol 4, New York, the gale group Inc.

Moores, D. and Miller, M. (2009) Deaf People Around the World: Educational and Social Perspective. Washington D.C: Gallaudent University Press.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. International Journal of Disability, Development and Education, 55(1), 61- 76.

Rodriguez, corbacho. (2006) Type A behavior with Ercta scale in normal subjects and coronary patients. Psychology in Spain, vol (2), no (12).

استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم

عبدالله مسملي
معلم – تعليم جازان
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

عبدالله جبرة
معلم – تعليم صبيا
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

عبدالرحمن مسملي
معلم – تعليم صبيا
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢٠/ ١٠/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٣/ ١٢/ ١٤٣٩هـ)

استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم

عبدالله مسملي
معلم – تعليم جازان
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

عبدالله جبرة
معلم – تعليم صبيا
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

عبدالرحمن مسملي
معلم – تعليم صبيا
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدف البحث إلى التعرف على مستوى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت عينة البحث (٨٠) معلما من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بتعليم جازان، طبقت عليهم استبانة مهارات التقويم التكويني، والتي تضمنت أربعة محاور هي: مستوى الأهداف، نمط الاستجابة، مستوى العمليات، مستوى التوظيف، وبطاقة ملاحظة، والتي تضمنت ثلاثة محاور هي: مرحلة التمهيد للمهام، الانخراط في المهام، تقييم المهام، وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية: درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية تعدت حد الكفاية (بدرجة توفر مقبولة)، وأن مستوى مهارات التفاعل الصفي كان مرتفعا وبدرجة مقبولة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث على مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث حول مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التقويم التكويني، مهارات التفاعل الصفي.

The Use of the Skills of Formative Evaluation by Teachers of Arabic Language and Their Relation to the Classroom Interaction Skills of Their Students

Abdullah Masmali
Teacher - Jazan Education
Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abdullah Jabra
Teacher - Saby Education
Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abdul Rahman Masmali
Teacher - Saby Education
Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The objective of the current research is to identify the level of the use of the skills of formative evaluation by teachers of Arabic language and their relationship to the skills of classroom interaction among their students, The researchers use the descriptive analytical approach, The research sample consists of (80) teachers of Arabic language at the primary stage in Jazan Education,, who apply the questionnaire of the formative assessment skills. The questionaire includes four axes; the level of goals, the response pattern, the level of operations and the level of employment. The note card includes three axes; the boot tasks stage, engaging in tasks and evaluation of tasks. The current research reaches the following results: The degree of the use of the skills of the formative evaluation by the teachers Arabic language in the primary stage exceeds the adequacy, the level of classroom interaction skills is high and acceptable and there is a positive correlation and statistical function between the degree of use of Arabic language by teachers of the primary stage of the skills of the formative evaluation and the level of skills of classroom interaction in their students, There are statistically significant variations at (0.01) between the mean scores of the sample on the structural evaluation skills due to scientific qualifications. There are statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of the responses of the research sample on the skills of the formative evaluation due to experience.

Keywords: Formative Evaluation Skills, Classroom Interaction Skills.

مدخل إلى البحث

مقدمة البحث

يعد التقويم ركناً أساسياً من مقومات العملية التعليمية، وعنصراً رئيساً من عناصر المنهج؛ بل هو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، فالتقويم بمفهومه الشامل يغطي مجالات متعددة على صعيد الممارسات التعليمية والتدريسية ،وبخاصة في ظل التسارع المتزايد للتطوير في العصر الحالي.

وتكمن أهمية التقويم فيما يحققه من أهداف تربوية وتعليمية؛ إذ يعمل التقويم على توفير تغذية راجعة لكل من المعلم، والمتعلم حول عمليتي التعليم والتعلم، فالتقويم عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين (العزاوي، ٢٠٠٧).

والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل عملية التدريس، وتستمر معه خطوة بخطوة؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف في جوانب التعليم، ويصنف التربويون التقويم إلى أنواع: التقويم التمهيدي، والتقويم التكويني، والتقويم التجميعي أو النهائي (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

ولكون التقويم التكويني يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس، ويهدف إلى متابعة التلميذ في تعلمه، والتأكد من مدى التقدم، والتأخر في مستواه التحصيلي؛ بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل، فهو يحظى بأهمية مميزة ؛لأنه يوفر تغذية راجعة للمعلمين من خلال ما يمارسونه من تدريس؛ حيث يساعدهم في تعديل استراتيجيات التعليم، وتوجيه الطلبة أثناء تعلمهم، وتحسين تحصيلهم الدراسي (الجابري، ١٤٣١).

والتقويم التكويني مصدر للتغذية الراجعة للطالب والمعلم، ويتم من خلاله التعرف على مواضع الصعوبة وأسبابها، ويؤدي إلى تحسين عمليتي التعزيز والمكافأة للطالب علاوة على أن للتقويم التكويني مهارات تهتم بمستوى الأهداف، ونمط الاستجابة، ومستوى العمليات، ومستوى التوظيف، ولكل مستوى مهارات فرعية تسعى لتحقيق الهدف المنشود منها بسرعة وإتقان (أبو حطب، ١٩٨٣).

ويتمتع التقويم التكويني بخصائص، ومهارات عديدة تتمثل في كونه عملية مستمرة، وجزء مكمل للتعليم والتعلم يتفاعل مع كليهما، وعملية تفاعل اجتماعي بين المعلمين والطلبة، حيث يوفر قاعدة بيانات غنية بالمعلومات حول الطلبة وانجازهم في التعلم (البوسعيدي، ٢٠٠٥).

وتشير الجمعية التعاونية للتقويم والمعايير (SCASS) إلى أن التقويم التكويني عملية وليس اختباراً خاصاً، ولا يقتصر استخدامه على المعلمين ،بل يستخدمه المعلمون والطلبة كلاهما، كذلك يأخذ التقويم التكويني مساره أثناء عملية التدريس، وتقديم تغذية راجعة إلى بيانات التقويم (بوبهام، ٢٠١٢)

وأشارت دراسات كل من: (مهيدات، ١٩٩٠؛ خان، ٢٠٠١؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ الراشدي، ٢٠٠٩) إلى أهمية التقويم التكويني في العملية التعليمية، حيث استخدمت الدراسات مهارات التقويم التكويني في مواد وتخصصات متعددة.

ويعد التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الايجابية التي أسهمت في تخليص المعلم من دور الملقن للعملية التعليمية، فالتفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة، وحوار، وتبادل آراء صورة مصغرة للحياة الواقعية، فهو عبارة عن مجموعة أشكال ومظاهر للعلاقات التواصلية بين المدرس وتلاميذه، ويتضمن نمط الارسال اللفظي وغير اللفظي، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها (الفارابي وآخرون، ١٩٩٤).

وللتفاعل الصفي أهمية كبيرة لدى التربويين الذين يرون بأنه يدعو إلى تنوير دور الطالب؛ لكي يكون أكثر التصاقا بالحداثة المعاصرة، وإلى تطور قدراته، وزيادة وظائفه (الشيخ، ١٩٩٢)، ولحدوث التفاعل الصفي بصورة جيدة، ولكي يحقق الأهداف المطلوبة والمرجوة داخل حجرة الدراسة يجب أن تتخذ أساليب متنوعة، ومتعددة حسب ما صنفها فلاندرز (عبدالهادي، ٢٠٠٠).

كما اتفقت معظم الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الصفي ومهاراته داخل حجرة الدراسة، ومنها دراسات كل من: (بله، ٢٠٠٦؛ توبن، ١٩٨٧؛ الشيخ، ١٩٩٥؛ الضو، ٢٠١٣) على أنه لا يكفي لكي يكون المعلم ماهرا في تدريسه فقط، وإنما المعلم الماهر هو المعلم القادر على إدارة التفاعل بينه وبين تلاميذه بدرجة عالية من الكفاءة.

وأشارت دراسة حماد (١٩٩٥)، إلى أن التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الفصل ضعيف لأسباب عديدة منها عدم تطبيق أدوات التقويم ومنها التقويم التكويني، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة مثل: (أبو جمعه ٢٠١٣؛ أمل ٢٠٠٥؛ أمبوسعيدي ٢٠٠٩؛ جابر ٢٠٠٤) على أهمية التقويم التكويني ودوره في التفاعل الصفي لدى الطلبة.

وتأسيسا على ما سبق، وفي ضوء الأهمية والمكانة التي تحظى بها مهارات التقويم التكويني وممارساتها في التدريس، وعلاوة على تأكيد الدراسات السابقة، واستجابة لتوصيات الأدبيات التربوية، ونظرا لقلة البحوث، والدراسات التي تتناول مهارات التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي تلمس الباحثون الحاجة الماسة في تناول هذا الجانب وتعرف أثرها على المعلمين والمتعلمين وتنمية مهاراتهم.

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثين في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، إضافة لما توصلوا إليه من خلال لقائهم بزملائهم من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وطرح عليهم التساؤل عن مدى توظيفهم لمهارات التقويم التكويني، وما تحدثه من تفاعل داخل الصف، تبين تدني في تفعيل مهارات التقويم التكويني، وقلة عدد الطلبة المتفاعلين.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة من وجود تدني في تفعيل مهارات التقويم التكويني وضعف التفاعل الصفي لدى الطلبة مثل دراسة كل من: (الذنيبات ٢٠٠٨، عاطف، ٢٠٠٥) في مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي.

وفي ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تحديد مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقة هذا الاستخدام بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، ونظرا لما

أشارت إليه نتائج البحوث، والدراسات السابقة من وجود تدني في استخدام مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي، فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرف مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

أسئلة البحث

سعى البحث الحالي للإجابة عن أسئلة البحث التالية:

١- ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث (على استبانة مهارات التقويم التكويني وبطاقة الملاحظة) تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي – الخبرة التعلمية)؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف:

١- مهارات التقويم التكويني المناسبة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢- مهارات التفاعل الصفي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- أثر مهارات التقويم التكويني لمعلمي اللغة العربية وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

٤- أثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي على مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث الحالي في:

١- تقديم رصد لاستخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني، وأثره على التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

٢- تزويد المعلمين وقائدي المدارس والمشرفين التربويين بقائمة من مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي.

٣- تزويد المعلمين وقائدي المدارس والمشرفين التربويين بأداة لتحديد مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني.

٤- تزويد المعلمين وقائدي المدارس والمشرفين التربويين ببطاقة ملاحظة للتفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- حدود موضوعية: مهارات التقويم التكويني، والتفاعل الصفي.
- حدود بشرية: عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- حدود مكانية: عينة من مدارس منطقة جازان التعليمية.
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

مصطلحات البحث

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات الإجرائية الآتية:

مهارات التقويم التكويني:

هو عملية تقييمية منهجية منظمة تحدث في ضوء مستوى الأهداف، ونمط الاستجابات، ومستوى العمليات، ومستوى التوظيف وتقاس بالدرجة التي يتم التوصل إليها من الاستبيان المعد من قبل الباحثين.

مهارات التفاعل الصفي:

مجموعة من الأنشطة، والمهارات التي يقوم بها التلاميذ داخل الصف في ضوء مرحلة التمهيد، والتنفيذ، والتقويم، ويقاس بالدرجة التي يتم التوصل إليها من بطاقة ملاحظة المعدة من قبل الباحثين.

الإطار النظري للبحث

تناول هذا المحور الإطار النظري للبحث والذي يتكون من محورين هما على النحو التالي:

المحور الأول: التقويم التكويني

يعد التقويم مقوماً أساسياً من مقومات العملية التربوية، يواكب عمليتي التعلم والتعليم، ويعكس صورة النظام التعليمي من مدخلات ومخرجات، بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج، وهو بذلك وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها.

وقد اهتم علماء المناهج وطرائق التدريس بعملية التقويم، وجعلوها من الأجزاء الرئيسية في بناء المنهاج، بل إن النتائج المتمخضة عن عملية التقويم تعد الوسيلة الأولى لتطوير كل مرحلة من مراحل هذا البناء (الأسدي وصبري، ٢٠١٥).

مفهوم التقويم التكويني:

التقويم التكويني شكل من أشكال التقويم، يستخدم بشكل متكرر ويواكب عملية التدريس بهدف تحسين العملية التعليمية، ويطلق عليه مسميات عدة أشهرها "التقويم البنائي" حيث إنه يستخدم أثناء البناء أو التكوين بهدف تحسين تعلم التلاميذ وتعليمهم.

وقد عرف التقيم التكويني أبو علام (٢٠١٤): بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم، ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية".

والتقويم التكويني: هو عملية منظمة تحدث أثناء التدريس، بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم لتحسين العملية التعليمية " (أحمد، ٢٠١٣).

ومن خلال المفهومات السابقة يمكن القول بأن التقويم التكويني هو إجراء يقوم به المعلم أثناء عملية التدريس لتزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه وتزويد المعلم بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الوسائل التعليمية المستخدمة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم.

مزايا التقويم التكويني:

يعتبر التقويم التكويني شكلاً من أشكال التقويم، ولعل من أهم ما يتميز به هذا النوع من التقويم ما يأتي: (عبدالهادي، ٢٠٠٠؛ مارزانو وبراون، ٢٠١٦).

١) الاستمرارية: فهو يصاحب عملية التعلم منذ بدايتها كجزء أساسي منها.

٢) التقويم التكويني محكي المرجع، يقيس أداء الفرد بالنسبة لمستوى معين ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين.

٣) يهدف إلى تحسين الأداء ولا يقتصر على قياسه.

٤) يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة.

٥) يقوم أعمال الطالب على مدار الفصل أو العام الدراسي.

٦) لا يقتصر على قياس مدى تحصيل الطالب، وإنما يهتم بقياس وتقويم جميع جوانب تكوين شخصية الطالب.

٧) يتناول تفاصيل كل وحدة؛ لأنه يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة ويستفيد من التغذية الراجعة الفورية.

٨) يتنبىء الطالب بنتيجة الامتحان النهائي.

٩) يوفر للمعلم والطالب تغذية راجعة يساعد في تحسين العملية التعليمية.

١٠) يمنح الطالب مسؤولية في تقييم عمله.

أساليب التقويم التكويني وأدواته:

من الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم التكويني مايلي:

الاختبارات التكوينية: تمثل الاختبارات التكوينية إحدى وسائل التقويم، وتصمم لقياس درجة إتقان الطلبة لمفردات المحتوى موضع التدريس، وعادة يكون الاختبار قصيراً مما يسهل تصحيحها للحصول على تغذية راجعة فورية (زيتون، ٢٠٠٦).

المناقشة الصفية: وتكون بين المعلم والطلبة أو بين مجموعة من الطلبة، وتعتمد على طرح الأسئلة شفوياً للحصول على إجابة مباشرة أثناء الحصة الصفية، على أن يقوم المعلم بالتعديل الذي تحتاجه المناقشة الصفية للوصول إلى النتائج المرغوبة.

الواجبات البيتية: وهي تعيينات يكلف بها الطلبة، إذ لم يعد وقت الحصة أو مكان غرفة الصف كافيين لحدوث تعلم فعال، فصار لزاماً على المعلم زيادة الوقت وتوسيع المكان وذلك من خلال التعيينات البيتية.

تمثيل الأدوار: حيث يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطلبة لحفظها وتمثيلها أمام زملائهم.

المشروعات كأدوات تقييم: وهي أعمال يقوم من خلالها بإجراء بحث أو تجربة أو حل مسألة، خلال فترة زمنية محددة تتناسب مع مستوى الطالب العمري والأكاديمي.

الخرائط المفاهيمية: هي بناء من المفاهيم يعده الطالب لتمثيل فهمهم للمفاهيم والعلاقات بين الأفكار. (زيتون، ٢٠٠٦).

الحقيبة التقويمية: وهي مجموعة من أعمال الطالب منتقاة انتقاءً مقصوداً تعرف من خلالها سيرة تعلم الطالب وتقدمه وتحصيله في المادة الدراسية.

الملاحظة المنظمة: تعد الملاحظة من أهم وسائل التقويم وأدواته على مستوى التعلم الصفي واللاصفي، حيث يتم ملاحظة أداء الطالب أثناء العمل الفردي أو الجماعي ورصد جوانب سلوكية معينة.

تقييمات الأداء: تستخدم تقييمات الأداء استخداماً سليماً في غرفة الصف لأغراض التقويم التكويني. وتستخدم لمساعدة الطلبة على التعلم على نحو أوسع من استخدامها في التقويم النهائي (بوهام، ٢٠١٢)

التقويم الذاتي (مشاركة المعلم في عملية التقويم) حيث يقوم الطالب بتقويم أدائه بنفسه بعد معرفته بمعايير التقويم وقواعد التصحيح المطبقة، ويساعد التقويم الذاتي على تعزيز دافعية المتعلم للتعلم (الدوسري، ٢٠٠١).

سلالم التقدير: هي استخدام نظام تدريج عددي ،أو وصفي يمثل درجة توفر الخصائص، بدلاً من الإجابة بنعم أو لا.

قوائم التقدير: وتستخدم في الحالات التي تكون فيها الخاصية أو السمة موقع التقييم وكمية من عدة خصائص أو سمات بسيطة أو أعمال تؤدي إلى خطوات متسلسلة، حيث يقوم المقوم بملاحظة درجة توافر هذه الأمور لدى المتعلم.

الأعمال الكتابية: يجب أن تكون الأعمال الكتابية هادفة وتعليمية ومتصلة بجميع نتاجات التعلم المختلفة، وأن يترك للطالب حرية اختيار إجراءات العمل الكتابي ويقومه تقويماً ذاتياً (مرعي والحيلة، ٢٠١٦).

بالإضافة إلى ذلك هناك وسائل وأدوات أخرى يمكن استخدامها في التقويم التكويني مثل المقابلات الشخصية والنشاطات المخططة والذاتية وملف أعمال الطالب والاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والسجلات القصصية.

وفي ضوء ذلك فالتقويم التكويني يعد عنصرا مهما في الوقت الحالي في ظل التسارع المعرفي والتطور على مستوى الفلسفة والنظرية، فالممارسات البنائية الحقيقية التي تعطي مساحة جيدة للتقويم بأنواعه وبخاصة التقويم التكويني حتى يتحقق مفهوم مهم جدا، وهو خوض المتعلم في غمار الممارسات والتأكد من قدرته على التفاعل معا من خلال اكتساب خبرات واقعية ملموسة.

المحور الثاني: التفاعل الصفي

اتفقت معظم الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة، على أنه لا يكفي لكي يكون المعلم ماهرا في تدريسه، أو أن يكون لديه مادة علمية غزيرة في ميدان تخصصه، وإنما المعلم الماهر هو ذلك المعلم القادر على إدارة التفاعل بينه وبين تلاميذه بدرجة عالية من الكفاءة.

مفهوم التفاعل الصفي:

يعرف صبري (٢٠٠٨) التفاعل الصفي بأنه" عملية إنسانية طبيعية تحدث بين الانسان، ومنهم الطلبة الذين يجتمعون بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها مع أنفسهم ومع مدرسيهم".

كما عرف فرج (٢٠١١) التفاعل الصفي بأنه "عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم"

ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية.

مهارات التفاعل الصفي:

يتحدد مفهوم التفاعل الصفي بمعرفة المهارات التدريسية، والتي يؤدي التمكن منها إلى حدوث التفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذه (بوجمعة، ٢٠١٣الحلية، ٢٠١٤؛ الدغيم ويوسف، ٢٠١٢).

أولاً: مهارة صياغة الأسئلة الصفية: تعد الأسئلة عاملاً مهماً في التدريس، وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها، وبطرق إثارة التلاميذ عند طرح هذه الأسئلة عليهم ومدى استيعابهم.

ثانياً: مهارة استثارة الدافعية: يقصد باستثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ، إيجاد الرغبة في التعلم والحفز لدى هؤلاء التلاميذ، ويجب على المعلمين أن يعملوا على استثارة الدافعية للتعلم، ويستخدم أساليب المدح اللفظية مثل (جيد، صحيح، ممتاز، وغيرها) ويستخدم أساليب المدح غير اللفظية مثل (إشارات الاستمرار، الابتسامة، وغيرها).

ثالثاً: مهارة تنويع المثيرات: يؤدي تنويع المثيرات إلى التغير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار، فكلما كانت بيئة الصف الدراسي مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية، وينبغي على المعلم أن يتحرك داخل الفصل خلال الوقت المخصص للدرس، ويستخدم الأساليب اللفظية وغير اللفظية لتوجيه انتباه التلاميذ.

ويذكر الحلية (٢٠١٤) أن المعلم يجب أن يجيد مهارات إثارة الميول والاهتمامات، إذ أن ذلك يساعد على زيادة التقارب في مستويات تلاميذ الفصل الواحد، وذلك يتطلب من المعلم سعة الاطلاع وتكوين خلفية ثقافية واسعة.

رابعاً: مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: يتطلب التدريس الفعال من المعلمين مراعاة المواقف الإنسانية التي تقوم على التفاعل المتبادل بينهم والتلاميذ، ويجب على المعلم أن يراعي الجوانب الإنسانية بأن يهتم بمشاعر التلاميذ.

ويرى الباحثون أن المعلم الذي لا يتقن مهارات التواصل الإنساني يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية.

العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفي:

هناك عدد من العوامل تؤثر في التفاعل الصفي منها:

تباين مجموعة الصف (الفروق الفردية): تباين أو عدم تجانس مجموعة الصف، أو ما يطلق عليه الفروق الفردية بين التلاميذ لها دور في حدوث التفاعل الصفي، وبخاصة في اختلاف اتجاهات التلاميذ وعاداتهم وقيمهم وبيئاتهم ودافعيتهم للتحصيل وقدراتهم العقلية.

ويرى الجبر (٢٠١٤) أنه عندما يواجه المعلم أفراد الصف لأول مرة يدرك وجود العديد من الفروق الفردية بينهم من النواحي المختلفة، وبخاصة في القدرة على التعلم ولكن مجرد إدراك المعلم لوجود مثل هذه الفروق بين طلبته لا يكفي، إذ ينبغي للمعلم كي يكون ناجحا أن يتعرف إلى طبيعة هذه الفروق ومداها من حيث تأثيرها في عملية التعلم والتعليم.

البنية الصفية: ويبين جابر (٢٠٠٣)، أن الجو الصفي ينبغي أن يكون إيجابياً ومتقبلاً وغير مهدد وأن يسوده النظام، ومعنى النظام تعليم التلاميذ أن هناك قواعد معينة ينبغي أن يتبعها كل فرد، وينبغي أن يوافق التلاميذ والمعلمون على قواعد السلوك الصفي، التي تزيد من تقديرهم لأهمية القواعد وضرورتها.

البيئة الصفية: ويشرح زيتون (٢٠٠٩) البيئة الصفية بأنها بيئة التعلم وهي جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية.

طرق التدريس: وبالرغم من أنه لا يمكن الادعاء بأن هناك طريقة تدريس من هذه الطرق هي الأفضل والأصح، فكل منها يصلح لموقف تعليمي معين، ولنوعية معينة من الطلبة، وعلى المعلم أن يختار من هذه الطرق ما يناسب الموقف التعليمي وطبيعة المتعلمين والإمكانات المتاحة علماً بأن المعلم يمكنه الاعتماد على أكثر من طريقة تدريس خلال الموقف التعليمي الواحد (قطامي، ٢٠١١؛ قنديل، ١٤٢٢).

طبيعة المادة الدراسية: تلعب طبيعة المادة الدراسية دوراً مهماً في تحديد التفاعل الصفي، إذ يلاحظ ميل بعض التلاميذ وزيادة اهتمامهم نحو مواد معينة أكثر منه لمواد أخرى (صبري، ٢٠٠٨).

وفي ضوء ذلك ينبغي على المعلم البنائي أن يهتم بنوعية التفاعل الصفي الذي يخوضه مع طلابه، ومدى قدرته على التنوع في ذلك التفاعل على مستوى الاستراتيجيات المقدمة أو المحتوى المعد له أو في طبيعة المتعلمين، فالتفاعل الصفي ليس عملية من طرف واحد، بل هو نوع من الانسجام والتناغم بين المعلم والمتعلم وزملائه.

البحوث والدراسات السابقة

تناول هذا المحور بعض البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي من حيث هدف كل دراسة، ومنهج البحث الذي استخدمته الدراسة، وعينة الدراسة، وأدواتها، وأهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة، ثم التعليق على البحوث والدراسات السابقة، كما يأتي:

أولا: عرض البحوث والدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات إهتمت بالتقويم التكويني

هدفت دراسة مهيدات (maheidat.1990) إلى أثر استراتيجيات الاختبارات التكوينية والتعلم العلاجي في تحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات، واتبع الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب اختيرت بالطريقة العشوائية تم تحديد شعبتين تجريبية وشعبة ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية أفضل من متوسط أداء الطلبة في المجموعة الضابطة.

وأجرى خان (khan. 2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التقويم التكويني والتغذية الراجعة على تحصيل طلبة الطب بجامعة برمنجها في بريطانيا، واتبع الباحث المنهج التجريبي، من خلال إنشاء موقع اعتمد على نظام التقويم التكويني واستخدم اختبارات موضوعية، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التي تعرضت لاختبارات تكوينية عن غيرها.

وجاءت دراسة رشوان (٢٠٠٦) والتي هدفت لاستخدام التقويم التكويني في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهاراته ما قبل التدريس لدى تلاميذ المعلمين بكلية الشريعة، مستخدما المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة درست بأسلوب التقويم التكويني، ومجموعة لم تدرس بأسلوب التقويم التكويني، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست المقرر بأسلوب التقويم التكويني.

وهدفت دراسة الراشدي (٢٠٠٩) إلى تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم لسلطنة عمان عند تطبيقهم للتقويم التكويني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، مكونة من (١١٣) معلما ومعلمة بنسبة ٢٦٪ من المجتمع، وتوصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني.

المحور الثاني: دراسات إهتمت بالتفاعل الصفي

أجرى توبن (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى دور التفاعل الصفي لدى تلاميذ المدارس الثانوية باستراليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ مدارس الثانوية تم اختيارهم عشوائيا، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوو تحصيل دراسي مرتفع، كما أنهم أكثر قدرة على الاستدلال المجرد من غيرهم من التلاميذ الذين لا يتفاعلون مع مدرسيهم داخل الصف الدراسي.

وتوصلت دراسة الشيخ (١٩٩٥) والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى التلاميذ المعلمين بكلية التربية بجامعة الامارات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تم اختيار عينة عشوائية عدد (٢٥) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفاعل الصفي اللازمة (١٨) مهارة فقط للتلاميذ المعلمين بكلية التربية بجامعة الإمارات.

كما أجرى بلة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التفاعل الصفي لمعلمي الرياضيات في تنمية بعض سمات الشخصية لدى تلاميذهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واختار عينته من (٣٧٣) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن إدراك تلاميذ وطالبات لعملية التفاعل الصفي كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الصفي يعزى لنوع التلاميذ.

وجاءت دراسة الضو (٢٠١٣) للتعرف على دور التفاعل الصفي بين معلمي الكيمياء وتلاميذهم وعلاقته بالتوافق الدراسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (١٩٧) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن أنماط التفاعل الصفي بين معلمي الكيمياء وتلاميذهم تتسم بالإيجابية.

ثانيا: التعقيب على البحوث والدراسات السابقة

خلص الباحثون من عرض البحوث والدراسات السابقة إلى:

أوجه الاتفاق

اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- اتفق البحث الحالي مع دراسات كل من: (توبن، ١٩٨٧؛ الشيخ، ١٩٩٥؛ بله، ٢٠٠٦؛ الراشدي، ٢٠٠٩؛ الضو، ٢٠١٣) في استخدام المنهج الوصفي.
- كما اتفق هذا البحث مع دراسات كل من: (مهيدات، ١٩٩٠؛ خان، ٢٠٠١؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ الراشدي، ٢٠٠٩) في التركيز على استخدام التقويم التكويني.
- واتفق البحث الحالي مع دراسات كل من: (توبن، ١٩٨٧؛ الشيخ، ١٩٩٥؛ بله، ٢٠٠٦؛ الضو، ٢٠١٣) في التركيز على التفاعل الصفي لدى التلاميذ.

أوجه الاختلاف

اختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- مجتمع البحث، حيث طبق البحث الحالي على المعلمين أثناء الخدمة في حين أن دراسة كل من: (الشيخ، ١٩٩٥؛ رشوان، ٢٠٠٦) طبقت على المعلمين قبل الخدمة.
- منهج البحث، حيث استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو بهذا يختلف عن دراسات كل من: (مهيدات، ١٩٩٠؛ خان، ٢٠٠١؛ رشوان، ٢٠٠٦) في استخدم المنهج التجريبي.

أوجه التفرد والتميز

انفرد البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

تناول استخدم معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وأثره على التفاعل الصفي.

تحديد مهارات للتقويم التكويني.

تحديد مهارات للتفاعل الصفي.

إجراءات البحث

يهدف هذا المحور إلى عرض الإجراءات التي استخدمت لتحقيق أهداف البحث، وتشمل هذه الإجراءات المنهج المستخدم في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وكذلك الأداة المستخدمة في التطبيق الميداني لجمع البيانات، والخطوات التي مرت بها عملية بناء الأداة، وحساب صدق، وثبات الأداة إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة البحث.

أولاً: منهج البحث

يتبنى البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، ويُعرَّف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل من خلال دراسة الواقع، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه؛ لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة إلى إحداث تغيرات جزئّية أو أساسية فيه. ولا يقتصر المنهج الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها فقط، ولكّنه يتضمن قدرًا يسيرًا من التفسير لهذه النتائج لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة" (العساف، ٢٠٠٣، ص.١٩١).

ثانيا: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية بمنطقة جازان التعليمية ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ

ثالثا: عينة البحث

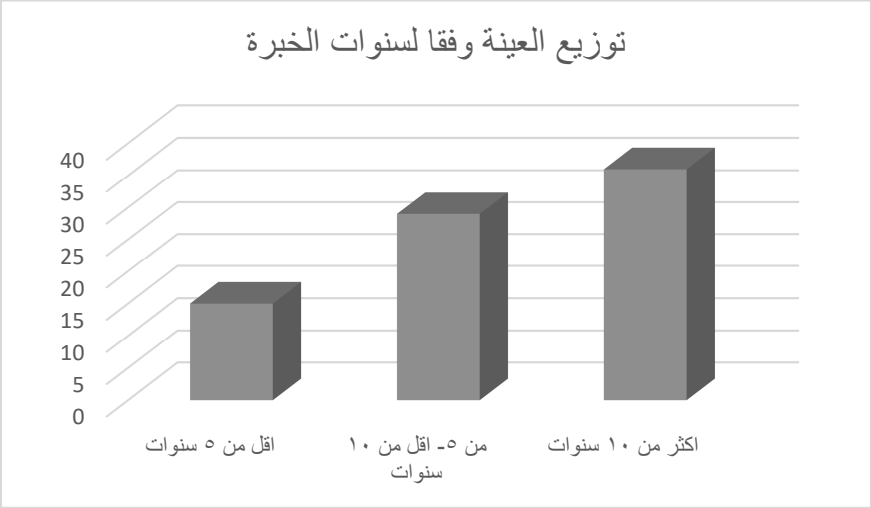
تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وبلغ عدد العينة (٨٠) معلماً وفيما يلي وصف لعينة البحث وفقا للخبرة، والمؤهل العلمي.

١ - وصف عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة:

جدول (١). توزيع عينة البحث حسب سنوات الخبرة.

م	الخبرة الوظيفية	العينة	النسبة المئوية ٪
١	أقل من ٥ سنوات	١٥	٪١٨,٨
٢	من ٥- أقل من ١٠ سنوات	٢٩	٪٣٦,٣
٣	أكثر من ١٠ سنوات	٣٦	٪٤٥
	الإجمالي	٨٠	٪١٠٠

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع عينة البحث تبعاً **لسنوات الخبرة.**



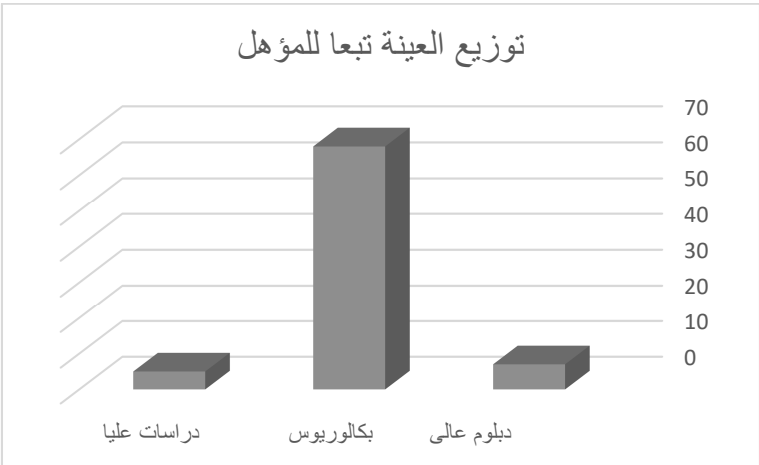
شكل (١). رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب سنوات الخبرة.

٢ - وصف عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

جدول (٢). توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

م	سنوات الخبرة	العينة	النسبة المئوية ٪
١	**دبلوم عالي**	٧	٨,٨٪
٢	**بكالوريوس**	٦٨	٨٥٪
٣	**دراسات عليا**	٥	٦,٢٪
	الإجمالي	٨٠	١٠٠ ٪

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع عينة البحث تبعاً للمؤهل العلمي.



شكل (٢). رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب المؤهل العلمي.

رابعا: أدوات البحث

١- استبانة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني وتتضمن أربعة مجالات هي:

المجال الأول: مستوى الأهداف.

المجال الثاني: نمط الاستجابات.

المجال الثالث: مستوى العمليات (التنفيذ).

المجال الرابع: مستوى التوظيف.

وتم بناء الاستبيان (من إعداد الباحثين) والذي هدف إلى تعرف مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وتم بناء هذه الاستبيان في ضوء الاستفادة من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تم ضبط هذه الاستبانة من خلال إعداد الصورة المبدئية لها، وعرضها على مجموعة من المختصين لضبطها موضوعيا، ثم إجراء تجربة استطلاعية لضبطها إحصائيا (الصدق - الثبات)، فالاستبيان الذي تم إعداده من النوع المغلق، والذي يتطلب من المفحوص اختيار إجابة صحيحة واحدة من مجموعة من الإجابات مثل (موافق بشدة، موافق، محايد...)، ولذا اشتمل الاستبيان المعد من الباحثين على أربعة جوانب رئيسة (متوفرة بدرجة: كبيرة، متوسطة، قليلة، عدم توفرها) وتم عرضها على السادة المحكمين، وفي ضوء ملحوظاتهم تم مراجعة المقياس حيث اشتمل على مجموعة من الآراء و التوجهات التي أخذت بعين الاعتبار ومنها: تعديل بعض الصياغات الواردة، وتقديم بعض المهارات، وحذف بعضها، وقد أخذ الباحثون بهذه الملحوظات ليصبح الاستبيان في صورته النهائية مكونا من أربعة مجالات رئيسة يندرج تحت كل منها مجموعة مهارات فرعية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

(أ): ثبات الاستبانة:

يعرف الثبات: بأن النتائج التي نحصل عليها من الأداة لا تتغير تغيراً جوهرياً عند إعادة استخدام الأداة مرة أخرى على نفس العينة في نفس الظروف، وقد قام الباحثون بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

١- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات الفا - كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (0.75) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع كما تم حساب معامل ثبات الفا - كرونباخ لكل مجال كما يوضح جدول (٣).

جدول (٣). معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل بعد من ابعاد المجال.

المجال	عدد العبارات	معامل ثبات الفا- كرونباخ
مستوى الأهداف	٧	٠,٧
نمط الاستجابات	٥	٠,٦٧
مستوى العمليات (التنفيذ)	٥	٠,٦
مستوى التوظيف	٥	٠,٩١
الاستبانة ككل	٢٢	٠,٨٧

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ للمجالات المكونة لاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات مجالات الاستبانة ما بين (٠,٦ إلى ٠,٩١) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات الأبعاد.

٢- **تم حساب ثبات الاستبانة أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية** حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغت قيمته (0.73)، والذى يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال كما يوضح جدول (٤).

جدول (٤). معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال.

المجال	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
مستوى الأهداف	٧	٠,٦١
نمط الاستجابات	٥	٠,٦٥
مستوى العمليات (التنفيذ)	٥	٠,٦٣
مستوى التوظيف	٥	٠,٩٠
الاستبانة ككل	٢٢	٠,٨٠

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المجال، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٦١ إلى ٠,٩٠) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات كل مجال، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات للمجالات المكونة للاستبانة مرتفعة؛ مما يعطى مؤشرا لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة، وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

(ب): صدق الاستبانة:

١- صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة التي كانت مكونة من (٢٤) عبارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم (٥) محكمين، وتم أخذ آرائهم تحديدا مدى ملائمة المجالات لقياس الظاهرة محل البحث، ومدى ملائمة العبارات للمجال الذى تنتمى إليه وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة ما يرونه مناسبا، أومن إضافة أو حذف أو تعديل، وتم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٥٪) فأعلى وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث لم يتم استبعاد مجال من الاستبانة، فيما عدا إعادة الصياغة، كما تم استبعاد (عبارتين) من الاستبيان، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (٢٢) عبارة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال الذى تنتمى إليه العبارة (بعد حذف درجة العبارة) وكذلك بالدرجة الكلية على الاستبانة ككل كما هو موضح في جداول (٨، ٩، ١٠).

جدول (٥). نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات كل مجال وارتباطها بالدرجة الكلية.

العبارة	معامل الارتباط بالمجال	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالمجال	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٥٤	٠,٠١	٠,٤١	٠,٠١	١٢	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١
٢	٠,٧١	٠,٠١	٠,٤١	٠,٠١	١٣	٠,٦٢	٠,٠١	٠,٥١	٠,٠١
٣	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	١٤	٠,٦٥	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١
٤	٠,٥٨	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١	١٥	٠,٦٠	٠,٠١	٠٥,١	٠,٠١
٥	٠,٦٤	٠,٠١	٠,٦٣	٠,٠١	١٦	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١
٦	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٤٤	٠,٠١	١٧	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٧٠	٠,٠١
٧	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٥٣	٠,٠١	١٨	٠,٨١	٠,٠١	٠,٧٠	٠,٠١
٨	٠,٦١	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١	١٩	٠,٨٩	٠,٠١	٠,٧١	٠,٠١
٩	٠,٦٨	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١	٢٠	٠,٨٦	٠,٠١	٠,٠٦٣	٠,٠١
١٠	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	٢١	٠,٨٤	٠,٠١	٠,٧٣	٠,٠١
١١	٠,٦٣	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	٢٢	٠,٨٨	٠,٠١	٠,٧٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبانة للاستبانة بالدرجة الكلية على البعد الذى تنتمى إليه العبارة، والدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠إلى٠,٩٥) مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

جدول (٦). معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مجال والدرجة الكلية على الاستبانة.

المجال	عدد العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
الأول	٧	٠,٧١	٠,٠١
الثاني	٥	٠,٨٢	٠,٠١
الثالث	٥	٠,٧٢	٠,٠١
الرابع	٥	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل مجال والدرجة الكلية على الاستبانة، وكانت معاملات الارتباط كلها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويدعم ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور الاستبانة.

٢- بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي:

وتتكون من ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: مرحلة التمهيد للمهام.

المحور الثاني: الانخراط في المهام.

المحور الثالث: تقييم المهام.

الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

(أ): ثبات البطاقة:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام الأساليب التالية:

١- طريقة اتفاق الملاحظين:

ولحساب ثبات البطاقة بهذه الطريقة قام بتطبيق أداة الملاحظة على عينة مكونة من (١٠) معلمين، وذلك بالاستعانة بأحد المشرفين التربويين للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحثين بعد تدريبه على عملية الملاحظة، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم، وقد روعي ما يلي:

- تخصيص بطاقتي ملاحظة لكل معلم.
- جلوس الملاحظين في نفس المكان (نهاية الغرفة الصفية).
- بدء تسجيل البيانات في الوقت نفسه والانتهاء من التسجيل في وقت واحد.
- حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحثين والمعلم باستخدام معادلة "كوبر" التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وقد أشار "كوبر" إلى أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع أداة الملاحظة.

ويبين الجدول (٦)، نسبة الاتفاق بين الباحثين، والمشرف المشارك باستخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (١٠) معلمين:

جدول (٧). النسبة المئوية للاتفاق بين الباحثين والمشرف لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

المحور	النسبة المئوية (٪) للاتفاق
الأول	٨٨،٧٣
الثاني	٨٦،٠٥
الثالث	٨٥،٧٢
الكلي	٨٦،٨٣

يظهر من الجدول (٧) أن النسبة المئوية للاتفاق تراوحت بين (٨٥،٧٢٪ - ٨٨،٣٧٪) كما بلغ المتوسط الحسابي للنسبة المئوية للاتفاق (٨٦،٨٣٪) وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائيا مما يعني تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مقبولة من الثبات.

٢- **تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل ثبات الفا** - كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (0.81) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع

- كما تم حساب معاملات ثبات - الفا - كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة كما هو موضح بجدول (٨).

جدول (٨). معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل محور وابعاده.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات الفا- كرونباخ
الأول	٥	٠,٥٦
الثاني	٥	٠,٦٦
الثالث	٥	٠,٧٠
البطاقة ككل	١٥	٠,٨١

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة والابعاد المكونة لكل محور حيث تراوحت قيم معاملات ثبات ابعاد الاستبانة ما بين (٠,٥٦ م إلى ٠,٨١)ما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المحاور.

٢- **تم حساب ثبات البطاقة أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية** حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغت قيمته (0.73)، والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات البطاقة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور البطاقة كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩). معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الأول	٥	٠,٦٠
الثاني	٥	٠,٦٨
الثالث	٥	٠,٦٤
البطاقة ككل	١٥	٠,٧٣

يتضح من جدول (٩) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٦٠ إلى ٠,٦٤) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المحاور، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة محاور بطاقة الملاحظة مرتفعة مما يعطى مؤشر لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة، وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

ب: صدق بطاقة الملاحظة:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تمثل الصدق الظاهري في عرض محتوى بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء آرائهم حول:

- وضوح تعليمات بطاقة الملاحظة.
- الصحة العلمية واللغوية للمحاور ومؤشراتها.
- مناسبة المؤشرات لأهداف البطاقة المحاور.
- مناسبة المؤشرات للمرحلة الابتدائية.
- إمكانية ملاحظة وقياس كل مؤشر.
- مناسبة المقياس المتدرج المقترح لقياس الأداء.
- اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل للمؤشرات.

وفي ضوء آراء المحكمين، تم حذف بعض المؤشرات إما بسبب عدم انتمائها للمعيار الرئيس، أو لصعوبة قياسها بالملاحظة، أو لعدم وضوح المؤشر، أو لتكررها بصورة ما في مؤشر آخر في نفس المعيار، وكذلك إعادة صياغة البعض الآخر من المؤشرات حتى يمكن قياسها. ومن ثم عرض بطاقة الملاحظة مرة أخرى على مجموعة أخرى من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية عددهم (٥) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول محتوى البطاقة في صورتها المعدَّلة وفقاً للمعايير السابقة، ولم ترد أية ملاحظات أخرى.

٢- صدق الاتساق الداخلي (صدق التكوين):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات البطاقة، والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه العبارة (بعد حذف درجة العبارة)، وكذلك بالدرجة الكلية على البطاقة ككل كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠). نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات كل محور وارتباطها بالدرجة الكلية.

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٥٠	٠,٠١	٠,٥١	٠,٠١	٩	٠,٧٥	٠,٠١	٠,٦٥	٠,٠١
٢	٠,٦٧	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١	١٠	٠,٧٦	٠,٠١	٠,٦٨	٠,٠١
٣	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١	١١	٠,٨٦	٠,٠١	٠,٧٦	٠,٠١
٤	٠,٧٦	٠,٠١	٠,٥٦	٠,٠١	١٢	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١
٥	٠,٦٤	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	١٣	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٧٠	٠,٠١
٦	٠,٥٣	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١	١٤	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٦٥	٠,٠١
٧	٠,٦١	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	١٥	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١
٨	٠,٦١	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١	١٦	- - - - - -	- - -	- - - - -	- - -

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات للبطاقة بالدرجة الكلية على المحور والدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠ إلى ٠,٨٦) مما يعنى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

جدول (١١). معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محور والدرجة الكلية على البطاقة.

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
المحور الأول	٥	٠,٧٠	٠,٠١
المحور الثاني	٥	٠,٨٦	٠,٠١
المحور الثالث	٥	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل محور والدرجة الكلية على البطاقة، وكانت معاملات الارتباط كلها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أن جميع محاور البطاقة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويدعم ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور بطاقة الملاحظة.

خامسا: تنفيذ البحث

تضمنت خطوات تنفيذ البحث التالي:

- جمع المادة العلمية، ومراجعة البحوث، والدراسات السابقة.
- إعداد أدوات البحث " الاستبانة وبطاقة الملاحظة " في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- توزيع الأدوات على المحكمين، وتعديلها في ضوء آراء المحكمين، ثم تطبيقها على العينة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات الأدوات.
- تطبيق الأدوات على عينة البحث.

طبقت الأداة على عدد (٨٠) معلما في تخصص اللغة العربية ممن يدرّسون في المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة جازان التعليمية، حيث وزعت الاستبانات على المعلمين لتعبئتها، وتولى المشرفون التربويون تعبئة بطاقة الملاحظة من خلال زيارتهم للمعلمين خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

- جمع الاستبانات، وبطاقة الملاحظة، وتحليلها إحصائيا ثم عرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- وضع التوصيات، والمقترحات.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم تحليل البيانات، ومعالجتها باستخدام البرنامج الاحصائي spss.

تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة:

❖ معامل ارتباط بيرسون Person 220orrelation

❖ معامل ثبات الفا كرونباخ

❖ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون

- تم استخدام الاساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الاستانة

❖ المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.

* أسلوب تحليل التباين الآحادى one way ANOVA

❖ اختبار شيفيه البعدى للمقارنات المتعددةٍ shefe

❖ اختبار - ت لدلالة الفروق بين المتوسطات T-test

❖ معاملات الارتباط الثنائية correlation

تحديد درجة التوفر والأوزان النسبية لمهارات التقويم التكويني:

تم تحديد درجة الموافقة بناء على قيمة المتوسط الوزني وفى ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الممارسة حيث تم تحديد طول فترة المقياس الرباعي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٤) وتم حساب المدى (٤ - ١=٣) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي (٣/٤=٠,٧٥)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٢). درجة التوفر والأوزان النسبية لمهارات التقويم التكويني.

م	الوزن النسبي	الفترة/ المتوسط الوزني	درجة التوفر
١	٢٥- ٤٣,٧٥	(١) إلى - أقل من (١,٧٥)	غير موجودة
٢	٤٣,٧٥ – ٦٢,٥٪	(١,٧٥) إلى – أقل من (٢,٥)	قليلة
٣	٦٢,٥ –٨١,٢٥٪	(٢,٥) إلى - أقل من (٣,٢٥)	متوسطة
٤	٨١,٢٥ – ١٠٠٪	(٣,٢٥) إلى – (٤)	كبيرة

نقطة القطع أو حد الكفاية:

اعتمد البحث نهاية حد الفئة متوسط (٢,٧٢) لتكون حدا للكفاية بحيث إذا بلغ متوسط استجابات أفراد العينة لدرجة التوفر حد الكفاية يتم اعتماده بدرجة توفر مقبولة.

تحديد مستوى مهارات التفاعل الصفي:

تم تحديد مستوى الأداء بناءً على قيمة المتوسط الوزني، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير مستوى الأداء حيث تم تحديد طول فترة المقياس الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٣) وتم حساب المدى (٣ - ١=٢) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاث للحصول على طول الفترة أي (٢/٣ = ٠,٦٧) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١).

وفى ضوء ذلك وفقاً للمقياس الثلاثي المتدرج، تم استخدام المعيار في الجدول التالي للحكم على متوسط مستوى الأداء ضمن بطاقة الملاحظة:

جدول (١٣). معيار الحكم على متوسط مستوى أداء مهارات التفاعل الصفي لبطاقة الملاحظة.

م	مستوى الأداء	متوسط مستوى الأداء (المتوسط الحسابي)	الوزن النسبي
١	منخفض	من ١إلى أقل من ١,٦٧	٣٣,٣٣إلى أقل من ٥٥,٦٦
٢	متوسط	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤	من ٥٥,٦٦ إلى أقل من ٧٧,٩٩
٣	مرتفع	من ٢,٣٤ إلى ٣	من ٧٧,٩٩ إلى ١٠٠

نتائج البحث

تناول هذا المحور عرضا لنتائج البحث التي تم التوصل إليها خلال تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبيان وبطاقة الملاحظة على عينة البحث، وقد تم عرضها ومناقشتها، وفقا لتسلسل أسئلة البحث وذلك على النحو التالي:

أولاً: عرض نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحليل استجابات عينة البحث، وقد تم تحديد درجة الاستخدام وفقا للمعيار المحدد في الإجراءات.

جدول (١٤). المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بمهارات التقويم التكويني.

المجال		مهارات التقويم التكويني	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام	الترتيب
مستوى الأهداف	١	أطرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته الدنيا.	٣,٦٦	٠,٥٧	٩١,٥	كبيرة	١
	٢	أطرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته العليا.	٣,٤٣	٠,٦٧	٨٥,٦٣	كبيرة	٩
	٣	أطرح أسئلة تتناول المجال الوجداني بمستوياته المختلفة.	٣,٣٩	٠,٧٤	٨٤,٦٩	كبيرة	١٢
	٤	أطرح أسئلة تتناول المجال المهاري بمستوياته المختلفة.	٣,٥٥	٠,٥٧	٨٨,٧٥	كبيرة	٣
	٥	أثير تساؤلات تساعد على تحفيز عملياتهم العقلية في ضوء الأهداف.	٣,٤١	٠,٦٣	٨٥,٣١	كبيرة	١٠
	٦	أتقبل تساؤلات التلاميذ التكوينية المتعلقة بأهداف الدرس.	٣,٥٤	٠,٥٣	٨٨,٤٤	كبيرة	٤
	٧	أربط دائمًا مهارات التقويم التكويني بأهداف الدرس.	٣,٥٣	٠,٦٢	٨٨,١٣	كبيرة	٥
إجمالي مستوى الأهداف			٣,٥	٠,٧٥	٨٧,٥	كبيرة	-
نمط الاستجابات	٨	استخدم أسئلة تراعي مهارات الاستماع النشط للمتعلمين.	٣,٤٨	٠,٥٩	٨٦,٨٨	كبيرة	٦
	٩	أوظف التقويم التكويني في الاستجابات الشفهية لدى المتعلمين.	٣,٢٨	٠,٦٢	٨١,٨٨	كبيرة	١٩
	١٠	أوظف الاستجابات الكتابية لدى المتعلمين أثناء التقويم التكويني.	٣,١٥	٠,٧٥	٧٨,٧٥	متوسطة	٢٢
	١١	أثير مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين أثناء التقويم التكويني.	٣,٤	٠,٦٣	٨٥	كبيرة	١١
	١٢	أتيح فرص مرنة للاستجابات المتعددة من قبل المتعلمين أثناء التقويم التكويني.	٣,٢٦	٠,٧١	٨١,٥٦	كبيرة	٢٠

تابع جدول (١٤). المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بمهارات التقويم التكويني.

المجال		مهارات التقويم التكويني	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام	الترتيب
		إجمالي نمط الاستجابات	٣,٣١	٠,٦٦	٨٢,٧٥	كبيرة	-
مستوى العمليات (التنفيذ)	١٣	أوظف مهارات التقويم التكويني مع جميع الاستراتيجيات التدريسية.	٣,٢٦	٠,٦١	٩٠,٩٤	كبيرة	٢
	١٤	أحرص على توظيف مهارات التقويم التكويني على مدار الحصة الدراسية.	٣,٣٨	٠,٦٢	٨٤,٣٨	كبيرة	١٣
	١٥	أربط مهارات التقويم التكويني بالإمكانيات الصفية المتاحة.	٣,٤٥	٠,٥٧	٨٦,٢٥	كبيرة	٧
	١٦	أشرك التلاميذ في تقديم مهارات التقويم التكويني بين زملائهم.	٣,٤٤	٠,٥٩	٨٥,٩٤	كبيرة	٨
	١٧	أربط مهارات التقويم التكويني بالتفاعل الصفي النشط.	٣,٣٢	٠,٦٥	٨٤	كبيرة	١٥
		إجمالي مستوى العمليات	٣,٣٦	٠,٦٧	٨٤	كبيرة	-
مستوى التوظيف	١٨	أراعي الفروق الفردية عند تقديم مهارات التقويم التكويني.	٣,٣	٠,٧٤	٨٢,٨١	كبيرة	١٤
	١٩	أعطي التلاميذ تغذية راجعة باستمرار من خلال طرح الاسئلة.	٣,٣	٠,٧٢	٨٢,٨١	كبيرة	١٧
	٢٠	أثير دافعية التلاميذ لتنمية قدراتهم عند استخدام التقويم التكويني.	٣,٣١	٠,٧	٨٢,٨١	كبيرة	١٦
	٢١	أثري خبرات التلاميذ التعليمية أثناء التقويم التكويني.	٣,٢٩	٠,٧١	٨١,٨٨	كبيرة	١٨
	٢٢	استخدم التقويم التكويني لوضع خطط علاجية لمواطن الضعف عند التلاميذ.	٣,١١	٠,٧٦	٧٧,٨١	متوسطة	٢١
		إجمالي مستوى التوظيف	٣,٢٦	٠,٧٢	٨١,٥	كبيرة	-
		إجمالي مهارات التقويم التكويني	٣,٣٧	٠,٦٣	٨٤,٢٥	كبيرة	--

يتضح من الجدول (١٤) ما يلى:

- **أعطى أفراد عينة البحث درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية** (كبيرة) بمتوسط وزنى (٣,٣٧) ووزن نسبى (٨٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٣) مما يعنى درجة استخدام **معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية** حيث تعدت حد الكفاية

وفيما يلى النتائج الخاصة بكل مجال:

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الأول: (مستوى الأهداف)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٥) ووزن نسبى (٨٧,٥) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الثاني: (نمط الاستجابات)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣١) ووزن نسبى (٨٢,٧٥) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الثالث: (مستوى العمليات)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣٦) ووزن نسبى (٨٤) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الرابع: (مستوى التوظيف)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣٧) ووزن نسبى (٨٤,٢٥) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

ويتضح من تلك النتائج أن أعلى المجالات في درجة الاستخدام هو **مجال (مستوى الأهداف)** وأقلها في درجة الاستخدام هو **مجال (نمط الاستجابات)** وكانت أعلى المهارات استخداما هي مهارة **(طرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته الدنيا.)** حيث حصلت على أعلى متوسط وزنى (٣,٦٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحليل استجابات عينة البحث

لمستوى مهارات التفاعل الصفي.

جدول (١٥). المتوسطات والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بمهارات التفاعل الصفي.

المحور		مهارات التفاعل الصفي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
مرحلة التمهيد	١	يشارك في جماعات تعاونية صفية لإثراء التمهيد للمهام	٢,٥٢	٠,٥٩	٨٣,٩٩	مرتفع
	٢	يقدم استجابات محددة وفق المطلوب منه حول المهام	٢,٣٦	٠,٤٩	٧٨,٦٦	مرتفع
	٣	تظهر عليه علامات الاستماع النشط عند طرح المهام	٢,٤٤	٠,٥١	٨١,٣٣	مرتفع
	٤	يدون ملاحظات حول المعلومات المثارة لتنفيذ المهام	٢,٢	٠,٧١	٧٣,٣٣	متوسط
	٥	يقدم أفكارا جديدة تخدم أهداف المهام.	٢,٤٤	٠,٥٨	٨١,٣٣	مرتفع
إجمالي مرحلة التمهيد			٢,٣٩	٠,٥٤	٧٩,٦٥	مرتفع
مرحلة الانخراط في المهام	٦	ينفذ أنشطة جماعية وفق أهداف المهام	٢,٥٢	٠,٥١	٨٣,٩٩	مرتفع
	٧	يطرح أسئلة مباشرة للمعلم نحو المهام	٢,٤٨	٠,٦٥	٨٢,٦٦	مرتفع
	٨	يطرح أسئلة تتسم بالعمق نحو المهام	٢,٢٤	٠,٥٢	٧٤,٦٦	متوسط
	٩	يظهر استجابات لفظية نحو النقاش الصفي	٢,٦٤	٠,٥٧	٨٧,٩٩	مرتفع
	١٠	يظهر استجابات كتابية حول النقاش الصفي	٢,٣٢	٠,٦٩	٧٧,٣٣	متوسط
إجمالي مرحلة الانخراط في المهام			٢,٤٤	٠,٥٨	٨١,٣٢	مرتفع
مرحلة التقييم	١١	يقدم ملخصا ختاميا لمحاور المهام	٢,٤	٠,٧٦	٧٩,٩٩	مرتفع
	١٢	يطرح استفسارات ختامية حول المهام	٢,٣٦	٠,٧٦	٧٨,٦٦	مرتفع
	١٣	يتقبل التوجيهات التصحيحية نحو المهام	٢,٦	٠,٦٥	٨٦,٦٦	مرتفع
	١٤	يشارك في تقديم الملاحظات التقييمة داخل المجموعات	٢,٦	٠,٥٨	٨٦,٦٦	مرتفع
	١٥	يرفع من مستوى التفاعل داخل المجموعات	٢,٧٦	٠,٤٤	٩١,٩٩	مرتفع
إجمالي مرحلة التقييم			٢,٥٤	٠,٦١	٨٤,٧٩	مرتفع
إجمالي مهارات التفاعل الصفي			٢,٤٦	٠,٥٩	٨١,٩٩	مرتفع

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- **أعطى أفراد عينة البحث إجمالي مهارات التفاعل الصفي** مستوى (مرتفع) بمتوسط وزني (٢,٤٦) ووزن نسبي (٨١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٥٩) مما يعنى أن مستوى **مهارات التفاعل الصفي** كان مرتفعا وبدرجة مقبولة.

وفيما يلى النتائج الخاصة بكل محور:

- **أعطى أفراد عينة البحث المحور الأول: (مرحلة التمهيد)** مستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (٢,٣٩) ووزن نسبي (٧٩,٦٥)

أعطى أفراد عينة البحث الثاني: (مرحلة الانخراط في المهام) مستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (٢,٤٤) ووزن نسبي (٨١,٣٢)

أعطى أفراد عينة البحث المحور الثالث: (مرحلة التقييم) مستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (٢,٥٤) ووزن نسبي (٨٤,٧٩)

وقد حصل المحور الثالث (**مرحلة التقييم**) على أعلى مستوى (بمتوسط وزني ٢,٥٤) في حين حصل المحور الأول على اقل مستوى (بمتوسط وزني ٢,٣٩)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم ويوضح جدول (١٦) نتائج ذلك.

جدول (١٦). معاملات الارتباط بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

مهارات التفاعل الصفي / مهارات التقويم التكويني	مرحلة التمهيد	مرحلة الانخراط في المهام	مرحلة التقييم	إجمالي مهارات التفاعل الصفي
مستوى الأهداف	٠,٤٤❖❖	٠,٤٦❖❖	٠,٥٦❖❖	٠,٤٩❖❖
نمط الاستجابات	٠,٤١❖	٠,٦١❖❖	٠,٤٧❖❖	٠,٥٢❖❖
مستوى العمليات	٠,٥٥❖❖	٠,٦٤❖❖	٠,٥٧❖❖	٠,٦❖❖
مستوى التوظيف	٠,٥٢❖❖	٠,٥١❖❖	٠,٤٩❖❖	٠,٥١❖❖
إجمالي مهارت التقويم	٠,٤٨❖❖	٠,٥٦❖❖	٠,٥٤❖❖	٠,٥٣❖❖

(❖❖) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ (❖) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦): وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستخدام مهارات التقويم التكويني والمستوى الكلي لمهارات التفاعل الصفي (ر = ٠,٥٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، مما يعنى أنه كلما زادت درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني كلما زاد مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث (على استبانة مهارات التقويم التكويني وبطاقة الملاحظة) تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي - الخبرة التعلمية)؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم تحليل البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى للخبرة، والمؤهل الدراسي، وفيما يلى عرض للنتائج الخاصة بكل متغير كما يلى:

(١) متغير المؤهل العلمي:

(أ) مهارات التقويم التكويني:

جدول (١٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة مهارات التقويم التكويني تبعا للمؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٥٩,٤٦	٢	٢٩,٧٣	٤,٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٦٨,٥٤	٧٧	٦,٠٨		
	الكلي	٥٢٨,٠٠	٧٩			
الثاني	بين المجموعات	٦,٨٧	٢	٣,٤٣	٠,٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦,٨٢	٧٧	٤,٧٦		
	الكلي	٣٧٣,٦٩	٧٩			
الثالث	بين المجموعات	١١,٥٤	٢	٥,٧٧	١,٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٣,٣٥	٧٧	٣,٥٥		
	الكلي	٢٨٤,٨٩	٧٩			
الرابع	بين المجموعات	٦,٧٨	٢	٣,٣٩	٠,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٦,٧٧	٧٧	٩,٨٣		
	الكلي	٧٦٣,٥٥	٧٩			
إجمالي مهارات التقويم التكويني	بين المجموعات	١٢٦,٨٣	٢	٦٣,٤٢	١,١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٦٣,١٢	٧٧	٥٦,٦٦		
	الكلي	٤٤٨٩,٩٥	٧٩			

يتضح من جدول (١٧):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجالات (الثاني والثالث والرابع)، والدرجة الكلية لمهارات التقويم التكويني
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجال الأول.

(ب) مهارات التفاعل الصفي:

جدول (١٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على بطاقة مهارات التفاعل الصفي تبعا للمؤهل العلمي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٤,١٥١	٢	٢,٠٧٦	٠,٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦,٨٠٩	٢٢	٣,٠٣٧		
	الكلي	٧٠,٩٦٠	٢٤			
الثاني	بين المجموعات	٢,٨٨٢	٢	١,٤٤١	٠,٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧,١١٨	٢٢	٣,٩٦٠		
	الكلي	٩٠,٠٠٠	٢٤			
الثالث	بين المجموعات	٨,٩٢٢	٢	٤,٤٦١	٠,٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٦,١١٨	٢٢	٤,٨٢٤		
	الكلي	١١٥,٠٤٠	٢٤			
إجمالي مهارات التفاعل الصفي	بين المجموعات	٢١,٨٣١	٢	١٠,٩١٦	٠,٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٢,٨٠٩	٢٢	٢٣,٣٠٩		
	الكلي	٥٣٤,٦٤٠	٢٤			

يتضح من جدول (١٨):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمحاور الثلاث، والدرجة الكلية لمهارات التفاعل الصفي.

(٢) متغير الخبرة:

(أ) مهارات التقويم التكويني:

جدول (١٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة مهارات التقويم التكويني تبعا للخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٤,٧٠	٢,٠٠	٢,٣٥	٠,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٣,٣٠	٧٧,٠٠	٦,٨٠		
	الكلي	٥٢٨,٠٠	٧٩,٠٠			
الثاني	بين المجموعات	٢١,٤٨	٢,٠٠	١٠,٧٤	٢,٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٢,٢٠	٧٧,٠٠	٤,٥٧		
	الكلي	٣٧٣,٦٩	٧٩,٠٠			
الثالث	بين المجموعات	٤,١٧	٢,٠٠	٢,٠٨	٠,٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٠,٧٢	٧٧,٠٠	٣,٦٥		
	الكلي	٢٨٤,٨٩	٧٩,٠٠			

تابع جدول (١٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة مهارات التقويم التكويني تبعا للخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرابع	بين المجموعات	٧٠,٥٣	٢,٠٠	٣٥,٢٦	٣,٩	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٩٣,٠٢	٧٧,٠٠	٩,٠٠		
	الكلي	٧٦٣,٥٥	٧٩,٠٠			
إجمالي مهارات التقويم التكويني	بين المجموعات	١٧٢,٣٧	٢,٠٠	٨٦,١٩	١,٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣١٧,٥٨	٧٧,٠٠	٥٦,٠٧		
	الكلي	٤٤٨٩,٩٥	٧٩,٠٠			

يتضح من جدول (١٩):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة؛ وذلك بالنسبة للمجالات (الأول والثاني والثالث)، والدرجة الكلية لمهارات التقويم التكويني.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة، وذلك بالنسبة للمجال الرابع.

(ب) مهارات التفاعل الصفي:

جدول (٢٠). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على بطاقة مهارات التفاعل الصفي تبعا للخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٥,١٣٨	٢	٢,٥٦٩	٠,٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥,٨٢٢	٢٢	٢,٩٩٢		
	الكلي	٧٠,٩٦٠	٢٤			
الثاني	بين المجموعات	١١,٥٠٠	٢	٥,٧٥٠	١,٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨,٥٠٠	٢٢	٣,٥٦٨		
	الكلي	٩٠,٠٠٠	٢٤			
الثالث	بين المجموعات	٦,٤١٨	٢	٣,٢٠٩	٠,٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨,٦٢٢	٢٢	٤,٩٣٧		
	الكلي	١١٥,٠٤٠	٢٤			
إجمالي مهارات التفاعل الصفي	بين المجموعات	٥٨,٤٠٧	٢	٢٩,٢٠٣	١,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٦,٢٣٣	٢٢	٢١,٦٤٧		
	الكلي	٥٣٤,٦٤٠	٢٤			

يتضح من جدول (٢٠):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تعزى للخبرة، وذلك بالنسبة للمحاور الثلاثة، والدرجة الكلية لمهارات التفاعل الصفي.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

خلص البحث إلى تعرف مدى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية، ويتضح من تحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة البحث التالي:

١- أن درجة استخدام مهارات التقويم التكويني جاءت عالية في مجال (مستوى الأهداف) ومنخفضة في درجة الاستخدام هو مجال (نمط الاستجابات)، وكانت أعلى المهارات استخداما هي مهارة (طرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته الدنيا.) حيث حصلت على أعلى متوسط وزنى (٣,٦٦)، وبذلك تتفق مع دراسة مهيدات (١٩٩٠).

٢- أن مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية أظهر حصول المحور الثالث (مرحلة التقييم) على أعلى مستوى (بمتوسط وزنى ٢,٥٤) في حين حصل المحور الأول على أقل مستوى (بمتوسط وزنى ٢,٣٩)،وبذلك يتفق مع دراسة كل من خان (٢٠٠١)، ورشوان (٢٠٠٦).

٣- وأظهرت درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستخدام مهارات التقويم التكويني والمستوى الكلي لمهارات التفاعل الصفي (ر = ٠,٥٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)،وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وبذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من الراشدي (٢٠٠٩) في مهارات التقويم التكويني، ودراسة الضو (٢٠١٣) في مهارات التفاعل الصفي.

٤-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث (على استبانة مهارات التقويم التكويني وبطاقة الملاحظة) تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي - الخبرة التعلمية)؟ أظهرت النتائج عدم جود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجالات (الثاني والثالث والرابع)، والدرجة الكلية لمهارات التقويم التكويني ،ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجال الأول، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تعزى للخبرة؛ وذلك بالنسبة للمحاور الثلاثة، والدرجة الكلية لمهارات التفاعل الصفي.

خاتمة البحث

سعى هذا البحث إلى تعرف مدى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وفيما يلي عرض ملخص نتائج البحث، وتقديم التوصيات في ضوء النتائج، ثم اقتراح عدد من البحوث والدراسات المستقبلية:

أولا: ملخص البحث

توصل البحث بعد الإجابة عن الأسئلة إلى النتائج التالية:

١- أعطى أفراد عينة البحث درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية (درجة كبيرة) بمتوسط وزني (٣,٣٧) ووزن نسبي (٨٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٣) مما يعنى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية تعدت حد الكفاية.

٢- أعطى أفراد عينة البحث إجمالي مهارات التفاعل الصفي مستوى (مرتفع) بمتوسط وزني (٢,٤٦) ووزن نسبي (٨١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٥٩) مما يعنى أن مستوى مهارات التفاعل الصفي كان مرتفعا وبدرجة مقبولة.

٣- وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستخدام مهارات التقويم التكويني والمستوى الكلي لمهارات التفاعل الصفي (ر = ٠,٥٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٤- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجال الأول، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة، وذلك بالنسبة للمجال الرابع، بينما لا توجد فروق لبعض المجالات الأخرى في استبانة التقويم التكويني، وبطاقة الملاحظة لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

ثانيا: توصيات البحث

في ضوء ما تم في هذا البحث من إجراءات، وما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

١- تهيئة الفرص المناسبة لانضمام المعلمين في دورات تدريبية بمهارات التقويم التكويني، والتفاعل الصفي.

٢- تحفيز المعلمين لاستخدام مهارات التقويم التكويني.

٣- دعم الأبحاث التربوية لاستيعاب الجوانب المختلفة لمهارات التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي.

٤- إصدار دليل توجيهي حول استخدام مهارات التقويم التكويني.

٥- توفير البيئة المناسبة داخل الإطار المدرسي، وخارجه لتفعيل التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي.

ثالثا: مقترحات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، اقترح البحث إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتعلق بما يلي:

١- إجراء دراسة لتعرف فعالية التقويم التكويني في تطوير المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٢- تطوير البرامج التدريبية للمعلمين واحتياجاتهم في ضوء مهارات التقويم التكويني.

٣- مدى درجة استخدام المعلمين لمهارات التفاعل الصفي في علمية التدريس.

٤- واقع استخدام المعلمين لمهارات التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي في جميع التخصصات.

٥- مدى توظيف مراكز التدريب التربوي بالإدارات التعليمية لدورات متخصصة في التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي.

المراجع

المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد (١٩٨٣). القدرات العقلية، ط٤١. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

أبو علام، رجاء (٢٠١٤). تقويم التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

أحمد، محسن (٢٠١٣). القياس والتقويم التربوي النفسي. مكتبة المتنبي: الدمام.

الأسدي، سعيد؛ صبري، داود (٢٠١٥). فلسفة التقويم التربوي. دار صفاء للنشر: الأردن.

أمبوسعيدي، عبدالله (٢٠٠٩) صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٠(٢)، ١٤٦-١٦٦.

بلّة، عثمان (٢٠٠٦) فاعلية التفاعل الصفي لمعلمي الرياضيات في تنمية بعض سمات الشخصية لدى تلاميذهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسلامية.

بوبهام، دبليو (٢٠١٢). ما وراء التقويم التكويني. مكتب التربية العربي: الرياض.

بوجمعة، سلام (٢٠١٣) أدوات التفاعل الصفي وأهم شبكاته شبكة فلاندرس نموذجا، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر،(٤)، ١٨٤ - ١٩٣.

البوسعيدي، أمل، (٢٠٠٥) التقويم التكويني أسسه النظرية وخصائصه. رسالة التربية، سلطنة عمان، (٢)، ٨٢-٨٧.

جابر، نصر الدين(٢٠٠٤) واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، سوريا مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢(١)، ١٣ - ٣٠.

جابر، وليد (٢٠٠٣). طرق التدريس العامة، تخطيطها، وتطبيقاتها التربوية. دار الفكر: الأردن.

الجابري، عفاف (١٤٣٢) مستوى توافر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكامليا لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحبر، جبر (٢٠١٤). التقييم البنائي في العلوم. درا جامعة الملك سعود للنشر: الرياض.

الحلية، محمد (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفي، ط٤. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

حماد، عفاف (١٩٩٥) تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مركز الكتاب والنشر،(٣١)، ٤٨ - ٧٥.

الدغيم، خالد؛ يوسف، يوسف (٢٠١٢). مهارات التدريس. دار الزهراء: الرياض.

الدوسري، إبراهيم (٢٠٠١). إطار مرجعي للتقويم التربوي. مكتب التربية العربي : الرياض

الذنيبات، محمد عبدالرحمن (٢٠٠٨) أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الراشدي، ثريا (٢٠٠٩) صعوبات تطبيق التقديم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة معلمي العلوم بسلطنة عمان، البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية.

رشوان، أحمد (٢٠٠٦) فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما قبل التدريس لدى تلاميذ المعلمين بكلية الشريعة، مصر، حولية كلية البنات للآداب والعوم والتربية، ١٠(٢)، ١٤٧ - ١٦٦.

زيتون، حسن (٢٠٠٦) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. عالم الكتب: القاهرة.

زيتون، حسن(٢٠٠٩) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.

الشيخ، خالد (١٩٩٢) التفاعل الصفي، الأردن، رسالة المعلم، ٣٣(٢)، ٢٠٠ - ٢٣٧.

الشيخ، محمد (١٩٩٥) تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى التلاميذ المعلمين بكلية التربية بجامعة الامارات، مصر، دراسات تربوية، ١٠(٧٢)، ٢١٢ - ٢٥٨.

صبري، ماهر (٢٠٠٨). التدريس مبادؤه ومهاراته. مكتبة الرشد ناشرون: الرياض.

الضو، محمد علي، (٢٠١٣). التفاعل الصفي بين معلمي الكيمياء وتلاميذهم وعلاقته بالتوافق الدراسي، جامعة النيلين، السودان، مجلة الدراسات العليا، (٢)، ١٨١ - ٢٠٥.

عاطف، محمد سعيد (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي المرحلة الاعدادية أثناء الخدمة، مصر، مجلة القراءة والمعرفة، (٢)، ٢١١ - ٢٤٦.

عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٠). نماذج تربوية تعلمية معاصرة. دار وائل للطباعة والنشر، عمان: الأردن.

العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٧). المنهل في العلوم التربوية القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار دجلة.

العساف، صالح محمد (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء: الرياض

الفارابي، عبداللطيف، واخرون (١٩٩٤). معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: بيروت.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية المفهوم، التدريب، الأداء. عمان: دار الشروق.

فرج، عبداللطيف (٢٠١١). طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

قطامي، يوسف (٢٠١١) نماذج التدريس. دار وائل للنشر: الأردن.

قنديل، ياسين عبدالرحمن (١٤٢٢). التدريس وإعداد المعلم، ط٣. الرياض: دار النشر الدولي.

مازانو، ربورت؛ براون، جون (٢٠١٦). دليل المعلم لكتاب التدريس فن وعلم. ترجمة مكتب التربية العربي: الرياض.

مرعي، توفيق؛ الحلية، محمد (٢٠١٦). المناهج التربوية الحديثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

References

Muhedat. the effeets of formative testing strategy upon students achievement .m a. thesis. yarmouk university.1990.

Tobin. gallgher. j.(1987):the role of target students in the science classroom journal of resear ch in science teaching. (24) l pp.61-75.

الاندماج/ والاستبعاد الاجتماعي لدى ربة الأسرة العربية، وأثره على تشكيل مفاهيمها نحو تربية الأبناء

رشا رشاد محمود منصور

أستاذ مساعد إدارة المنزل – قسم الاقتصاد المنزلي

كلية التربية النوعية – جامعة بنها

نيبال فيصل عبد الحميد محمد عطية

مدرس إدارة المنزل – قسم الاقتصاد المنزلي

كلية التربية النوعية – جامعة كفر الشيخ

(قدم للنشر بتاريخ ٢٥/ ٩/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٦/ ١١/ ١٤٣٩هـ)

الاندماج/ والاستبعاد الاجتماعي لدى ربة الأسرة العربية، وأثره على تشكيل مفاهيمها نحو تربية الأبناء

رشا رشاد محمود منصور
أستاذ مساعد إدارة المنزل – قسم الاقتصاد المنزلي
كلية التربية النوعية – جامعة بنها

نيبال فيصل عبد الحميد محمد عطية
مدرس إدارة المنزل – قسم الاقتصاد المنزلي
كلية التربية النوعية – جامعة كفر الشيخ

ملخص الدراسة

يهدف البحث التالي إلى دراسة الاستبعاد الاجتماعي لربة الأسرة العربية وأثره على تشكيل مفاهيمها نحو تربية الأبناء، وذلك من خلال تسليط الضوء على ٣٠٦ ربة أسرة عربية في الفترة العمرية من ٣٠ – ٤٠ سنة من جمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت أدوات الدراسة التالية لجمع البيانات: استمارة البيانات العامة للأسرة، استبيانات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي ("تربية الأبناء"، "بيئة المدرسة"، "المقياس الصحي والاقتصادي العام"، و"مؤشر الشفافية في العمل")، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أظهرت النتائج ارتفاع مؤشرات الاندماج الاجتماعي في تربية الأبناء لصالح ربات الأسر السعوديات مقارنة بالمصريات، كما ارتفعت مؤشرات الاندماج الاجتماعي على جميع استبيانات الدراسة لصالح ربات الأسر السعوديات مقارنة بالمصريات، بالإضافة إلى ذلك، فإن مستويات الاندماج في تربية الأبناء في مصر قد تأثرت بجميع مؤشرات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تعرضت لها ربة الأسرة المصرية، بينما تأثرت مستويات الاندماج في تربية الأبناء في السعودية بالمقياس الصحي، والاقتصادي فقط، وخلص البحث إلى أن ممارسات الاستبعاد الاجتماعي التي تعرضت لها ربة الأسرة المصرية في الجوانب المختلفة من حياتها، انعكس سلباً على تشكيل مفاهيمها نحو تربية أبنائها.

الكلمات المفتاحية: الاستبعاد الاجتماعي، ربة الأسرة العربية، تربية الأبناء.

Social Inclusion/Exclusion of the Arabian Wife and its Impact on Shaping her Concepts of Rising Children

Rasha R. M. E. Mansour

Assistant professor of Home Management
Department of Home Economics
Faculty of Specific Education
University of Benha -Egypt

Nebal F. A. M. Atia

Lecturer of Home Management
Department of Home Economics
Faculty of Specific Education
University of Kafr El- Sheikh - Egypt

Abstract

This is a descriptive analytical study conducted on 306 middle - aged Arabian mothers (30-40 years) from Egypt and Saudi Arabia to investigate the impact of media inclusion /exclusion policies and school practices on shaping the Arabian wife's concepts of rising children. This study , also, considers the implications of "health-economic indicator" and "transparency at work index" on shaping such inclusion/exclusion concepts. Results reveal that the Egyptian mothers follow more social exclusion practices in raising their children than the Saudi Arabian ones. Moreover, the Egyptian mothers suffer more from social exclusion practices during the school periods and receive more exclusion messages through the media than the Saudi Arabian ones, beside their low recordes on "health-economic indicator" and "transparency at work index". Furthermore, there are significant variations between the Egyptian mothers' concepts of rising children and all investigated factors. On the other hand, the concepts of the Saudi Arabian mothers are not affected by any of the investigated factors except for the "health-economic indicator. In conclusion, the inclusion/exclusion practices of the surrounding factors have an effective impact on the concepts of rising children.

Keywords: Social Exclusion, Arabian Woman, Children Education.

مقدمة ومشكلة البحث

تعتبر الأم المسئول الرئيس عن تنشئة الأبناء نفسياً، وبدنياً، واجتماعياً (Blaydes and El Tarouty, 2009)، ولكن يبدو أن كثرة الأعباء التي تقع عليها داخل وخارج المنزل(Mansour, 2015) قد أثرت بشدة في تشكيل اهتماماتها السياسية (Morsy, 2010)، وحتي دائرة علاقاتها الاجتماعية (Salehi-Isfahani, 2010)، ومن ثم أصبحت مشغولة بالأعباء الاقتصادية للأسرة (Blaydes and El Tarouty, 2009)، فربة الأسرة الفقيرة لا تستطيع الاندماج بصورة كبيرة في الأنشطة المجتمعية (Shubin, 2010)، ولكن عندما تشير المؤشرات الحكومية إلى أن المشاركات المجتمعية للمرأة المصرية قبل سن الثلاثين محدودة جدا (تصل بالكاد ٣٪) (Population Council, 2010)، فإن تلك النتيجة تضع المزيد من التساؤلات عن أسباب انعزال المرأة اجتماعياً، أو أنه تم استبعادها جزئياً من العديد من الأنشطة المجتمعية، فلم تكن لتلك الأعباء الاقتصادية الأثر الأكبر على اندماج ربة الأسرة في أنشطة المجتمع المختلفة، وهي التي حققت الكثير من الانجازات في جوانب مختلفة من الحياة، بالإضافة إلى مكاسبها في الدستور المصري فقرة ١١ والتي تنص على أن الدستور "**يكفل للمرأة حقها في تولى الوظائف العامة ووظائف الإدارة العليا في الدولة والتعيين في الجهات والهيئات القضائية، دون تمييز ضدها**" (الدستور المصري، ٢٠١٤)، وعن النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية فلا يوجد نص يختص بالمرأة، ولكنه في الباب الأول (المبادئ العامة)، المادة الأولى نص على أن " **المملكة العربية السعودية دستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم** "وبالتالي فإن المرأة تنال حقوقها وفقاً للشريعة الإسلامية (النظام الأساسي للحكم، ١٤١٢هـ)، كما حرصت المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة على تعديل بعض القوانين لديها لتحقيق المساواة في الحقوق، والواجبات بين الجنسين، وتمكين المرأة، وقد تم اختيار المملكة العربية السعودية حديثاً كعضو في لجنة حقوق المرأة بالأمم المتحدة، وذلك في الفترة ما بين عامي ٢٠١٨ و٢٠٢٢، ومع ذلك فإن العديد من ربات الأسر في مصر والسعودية لا تزال بعيدة بصورة كبيرة عن الأدوار المتوقعة منها، ولذلك من الأهمية دراسة العوامل التي تؤثر في الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي لربة الأسرة للحد من العوامل السلبية من أجل رفع مستويات مشاركتها في أنشطة المجتمع المختلفة، وبالإشارة إلى مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، والذي يعبر عن "العملية التي يتم من خلالها استبعاد أفراد أو جماعات كلياً أو جزئياً من المشاركة الكاملة في المجتمع الذي يعيشون فيه" (الأمم المتحدة، ٢٠٠٨)، فإن لغة الاستبعاد تظهر من خلال ما يتم بثه خلال الإعلانات أو المقالات الصحفية، أو حتي من خلال لغة الحوار داخل المؤسسات المختلفة ومنها المدارس (Riggins, 1997)، ويترتب على ذلك انسحاب الشخص المستبعد من الالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للمجتمع (الديب، وسليمان، ٢٠١٥)، وبالتالي تطرح الدراسة احد التساؤلات الهامة وهو "كيف يؤثر الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي لربة الأسرة على رؤيتها نحو ادماج أبناءها في أنشطة المجتمع المختلفة؟، فقد أشارت دراسة Gillies (2005) إلى أن الأم المستبعدة اجتماعياً تكون بعيدة إلى حد كبير عن المعلومات والدعم اللازم للوصول بأبناءها إلى الواحة المنشودة، وعلى الجانب الآخر أكدت

الدراسات على حتمية مشاركة الأبناء في الأنشطة المجتمعية، فهم جيل المستقبل لضمان تقدم المجتمع (Micklewright, 2002)، والتكلفة الفعلية من الاستبعاد الاجتماعي للأطفال حتي يصلوا إلى مرحلة النضج تكون باهظة على المجتمع بأكمله (Scott et al., 2001)، وتقترح الدراسة أن الاستبعاد/الاندماج الاجتماعي لربة الأسرة ينتج لأسباب عديدة، تنعكس بدورها على تشكيل مفاهيمها نحو تربية أبناءها، ويفترض أن ربة الأسرة في منتصف العمر ما هي إلا ترس صغير small cog يدور في المنظومة المجتمعية، وغالبا ليس لها الخيار إلا أن تسير في اتجاه باقي التروس المكونة للمنظومة المجتمعية، فقد تحددت اتجاهات التروس من خلال المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي (إما باتجاه الاندماج أو الاستبعاد المجتمعي) أما سرعة حركة السير أثناء الدوران فتحددت من خلال المقياس الصحي والاقتصادي لربة الأسرة "economic health (EH) indicator"، ومؤشر الشفافية في العمل "transparency at work (TW) index"، وفي النهاية فإن أداء ودقة الساعة المجتمعية هو الذي تضبط سلوكيات الأجيال القادمة، **ومن هناك تتبلور مشكلة البحث في الرد على التساؤلات الآتية**:

١. ما أهم أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي الذي تتعرض له ربة الأسرة العربية؟

٢. ما طبيعة العلاقة بين تلك الأساليب والخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسرة؟

٣. ما هي مستويات أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة العربية في تربية الأبناء، وما علاقة ذلك بالخصائص الاجتماعية، والاقتصادية للأسرة؟

٤. هل يوجد تأثير لأساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في كل من المدرسة والإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، على تشكيل مفاهيم ربة الأسرة العربية نحو تربية الأبناء؟

٥. كيف تأثرت أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة في تربية أبناءها بالأعباء الاقتصادية، والصحية التي تقع عليها، وإلي أي مدي يظهر تأثير الاستبعاد الاجتماعي التي تعاني منه ربة الأسرة العربية في بيئة العمل وفق لمؤشر " الشفافية في العمل" على مستوي أساليبها في تربية الأبناء؟

هدف البحث

يهدف البحث إلى دراسة الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي لدي ربة الأسرة العربية العاملة في الفترة العمرية من ٣٠ - ٤٠ سنة، وأثره على تشكيل مفاهيمها نحو تربية الأبناء، **ويتم تحقيق هدف البحث الرئيسي من خلال الأهداف الفرعية التالية**:

١. التعرف على أهم أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض له ربة الأسرة العربية.

٢. قياس مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة العربية في تربية الأبناء في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.

٣. إيجاد الفروق في مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي وفقاً لثقافة المجتمع بمحاوره (المدرسة، الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي).

٤. إيجاد الفروق في مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي وفقاً للمؤشر الصحي والاقتصادي للأسرة، ومؤشر الشفافية في العمل بين ربات الأسر المصريات والسعوديات.

٥. الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستويات الاندماج/ الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة العربية في تربية الأبناء وكل من مؤشرات الاندماج/ الاستبعاد في البيئة المدرسة، رسائل الاندماج/الاستبعاد التي تبث عبر الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، المقياس الصحي والاقتصادي للأسرة، ومؤشر الشفافية في العمل.

٦. توضيح طبيعة العلاقة بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة في تربية الأبناء وفقاً للخصائص الاجتماعية، والاقتصادية للأسرة العربية متمثلة في مكان سكن الأسرة، مستوي تعليم ربة الأسرة، الدخل الأسري، ووظيفة ربة الأسرة.

فروض البحث

الفرض الأول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية نحو تربية الأبناء".

الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي تبعا لثقافة المجتمع بمحاوره (المدرسة، الإعلام ووسائل والتواصل الاجتماعي) بين ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية".

الفرض الثالث: "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي بين المبحوثات في مصر والسعودية تبعا لمستويات رضا ربة الأسرة عن مقياس الصحي والاقتصادي العام، ومؤشر الشفافية في العمل".

الفرض الرابع: "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربات الأسر المبحوثات في تربية الأبناء مع مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في ثقافة المجتمع بمحاوره (المدرسة، الإعلام ووسائل والتواصل الاجتماعي)".

الفرض الخامس: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربات الأسر المبحوثات في تربية الأبناء، وتبعا لكل من المقياس الصحي والاقتصادي للأسرة و مؤشر الشفافية في العمل".

الفرض السادس: "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها ربات الأسر المبحوثات بالإضافة إلى تلك التي تتبعها في تربية الأبناء، مع الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسرة متمثلة في "مكان سكن الأسرة، مستوي تعليم ربة الأسرة، الدخل الأسري، ووظيفة ربة الأسرة".

أهمية البحث

الأهمية النظرية: بالرغم من أهمية الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي خاصة لربة الأسرة إلا أنها لم تنل القدر الكافي من البحث والدراسة لذلك يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على ممارسات الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها ربة الأسرة في الجوانب المختلفة من حياتها، وأثر ذلك على تشكيل مفاهيم الاندماج لديها، وهو

ما ينعكس سلباً على تربيتها لأبنائها، الذين هم يمثلون جيل المستقبل بالإضافة إلى الاستفادة المرجوة من النتائج البحثية لدي المؤسسات والهيئات العلمية والمجتمعية المعنية للنهوض بمؤسسات الأسرة والطفولة.

الأهمية التطبيقية

• يسلط البحث الضوء على الكثير من الممارسات التي تتم في المدارس سواء ناحية الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي، وقد يكون لتلك الممارسات أثر سلبي في إرساء بعض السلوكيات الخاطئة، والتي ينتج عنها تبعات سلبية مستقبلاً، كما يستهدف رسائل الإعلام المرتبطة بالاندماج والاستبعاد الاجتماعي، فتلك الرسائل تنتقل إلى كل منزل، ومنه إلى عقل وفكر ووجدان ربة الأسرة لتصبح هذه الرسائل مع تكرارها جزءاً من الخبرات الحياتية،

• تعتبر نتائج هذه الدراسة مؤشراً للمسؤولين بالدولة لإعادة تنظيم دولاب العمل من داخل كل مؤسسة وفقا للمادة العاشرة من اتفاقية الأمم المتحدة (٢٠٠٣) لمكافحة الفساد والتي أسمتها "**إبلاغ الناس**"، للاهتمام بدور المرأة العاملة وتهيئة ظروف العمل (النفسية، والوجدانية، والصحية) المحيطة بربة الأسرة.

• اعتماداً على نتائج تلك الدراسة يمكن تصميم كتيب إرشادي لتوعية ربات الأسر بأساليب الاندماج الاجتماعي الفعال لإدارة العلاقات الأسرية، وكيفية تحسين المفاهيم نحو تربية الأبناء.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد الاستبعاد الاجتماعي، أو العقاب الخفي (Mauer and Chesney-Lind, 2002)، هو النقيض للاندماج الاجتماعي حيث يتعارض هذا المفهوم مع مبدأ الفرص المتكافئة (الديب، وسليمان، ٢٠١٥)،وينشأ كنتيجة لتفوق مجموعة من الأفراد على الآخرين فلا يسمح للأفراد/المجموعات المستبعدة إلا بمشاركات محدودة (Crowther, 2003)، وفي بعض الأحيان يصل الاستبعاد إلى الحرمان من المشاركات في صنع القرار، أو أي نوع من المشاركات السياسية الآخري (Madanipour *et al.*, 1998)، طوعاً أو قهراً (الديب، وسليمان، ٢٠١٥)، أما بالنسبة للتأثير النفسي والاجتماعي للإقصاء الاجتماعي، فقد أشارت الدراسات إلى أن تلك العملية تقلل من ثقه الشخص المستبعد بنفسه (Baumeister *et al.*, 2005)،فينشأ لديه اضطراب نفسي يمكن أن ينتج عنه سلوكيات خاطئة تجاه النفس (Twenge et al., 2002) وتجاه المجتمع الذي يعيش فيه(Twenge et al., 2007)، فتتكسر الروابط بين الأشخاص المستبعدين والمجتمع الذين يعيشون فيه (Bhalla and Lapeyre, 1997)، ويشير البحث إلى أن الاندماج يحدث من خلال:

أولا: المؤسسة التعليمية

يتم ترسيخ الاندماج الاجتماعي من خلال المؤسسات التعليمية (Alexiadou, 2002)، التي تحوي العديد من الطلاب من طبقات وخلفيات اجتماعية مختلفة (Nieto, 2010) يتعلمون فيها كيفية إدارة حوار فعال متبادل (Webb, 2009)، يحترم فيه الآخر الذي يعيش معه في المجتمع (Lansdown, 2011)، أما الفشل في ترسيخ تلك القيم يؤدي إلى ظهور ما يعرف بالشعور بالاستبعاد الاجتماعي عند بعض الطلاب، والذي يترتب عليه انخفاض التحصيل الدراسي

لديهم (Sparkes, 1999)، ويصبحون أكثر ميلا إلى الانحراف (Bynner, 2001)، وبالتالي لابد أن تستهدف السياسات التعليمية في خطوطها العريضة سياسات وممارسات الاندماج الاجتماعي (Whitty, 2001)، من خلال تعليم جيد يشجع على الفرص المتكافئة والمشاركة المجتمعية الفعالة (Alexiadou, 2002)، وترتفع فيه القيم لتضمن إعادة الطلاب المستبعدين إلى منظومة الاندماج الاجتماعي من خلال الشراكة الفعالة بين المعلمين والاخصائين الاجتماعيين بالمدرسة (Mittle *et al.*, 2002)، ومما سبق يتضح معنوية تأثير المدرسة في إرساء قواعد الاستبعاد الاجتماعي.

ثانيا: الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي

يعتبر الإعلام أحد الوسائل الهامة التي يتم من خلالها رسم العلاقات بين أفراد المجتمع (Robnett and Feliciano, 2011)، وتوجيه الرأي العام نحو الاندماج في الأنشطة المجتمعية (Notley, 2009)، ولكن يمكن للإعلام أن يكون انقسامات جديدة في المجتمع (Verdegem, 2011) فقد يشجع الإعلام على الإقصاء الاجتماعي للأفراد والمجموعات (Greer and Jewkes, 2005)، أما بالنسبة للانترنت، فإنه *يتيح للمستخدم البحث عن المعلومات التي يرغب فيها بسرعة ودقة* (Mansour, 2016)، ، ومع ذلك فقد يستخدم الانترنت كأحد أدوات الاستبعاد (الإقصاء) الاجتماعي، والتي يمكن أن تظهر من خلال لغة التمييز العنصري (Tynes, et al., 2008)، أو المضايقات الجنسية، وغيرها (Mitchell et al., 2007).

ثالثا: المقياس الصحي والاجتماعي

يعتبر الفقر أحد أسباب الاستبعاد الاجتماعي(Shubin, 2010)،وربما يرجع ذلك إلى انخفاض مستوي الأخلاق وارتفاع مستويات الجريمة في المناطق التي تسكن فيها تلك الأسر، بالإضافة إلى تأثير انخفاض مستوي التعليم لدي أفراد الأسرة (Mittle *et al*., 2002)، كما تسهم البطالة في التهميش والاستبعاد الاجتماعي (Hayes *et al.*, 2008).

رابعا: الشفافية في العمل

يشير مصطلح الشفافية إلى مبدأ تمكين الجمهور من الإلمام بالمعلومات الخاصة بالمؤسسات الحكومية (Etzioni, 2010) من خلال جعل العمليات التي تتم بتلك المؤسسات معلنة (الغامدي، ٢٠١٤)، من أجل مكافحة الفساد الإداري والحد من انتشاره (محمود، ٢٠٠٨)، وتتمثل مبادئها في الوضوح الإداري، وتوافر المعلومات لجميع الموظفين، والمحاسبة لجميع العاملين، وتمكين العاملين من اتخاذ القرار، والشفافية المالية للموظف، الرقابة من الجميع، وعلي الجميع (الطوخي، ٢٠٠٢)، فإذا اعتبرنا أن فقدان التواصل مع الآخرين هو نوع من الإقصاء الاجتماعي (Parr, 2007)، لذا فإن فقدان التواصل الفعال بين المرؤوس ورئيسه في العمل يمكن اعتباره أيضا نوع من الإقصاء الاجتماعي، كما أن الحجب المتعمد للمعلومات عن فرد أو مجموعة من الأفراد في منظومة العمل هو نوع آخر من الإقصاء الاجتماعي، وتبعا (Levitas (1996، فإن التفاوت الكبير بين رواتب العاملين، أوغياب التقدير في العمل الإضافي يعتبر نوعاً ثالثاً من ممارسات الاستبعاد (الإقصاء) الاجتماعي.

الأسلوب البحثي

أولا: المصطلحات العلمية، والمفاهيم الإجرائية:

الاندماج الاجتماعي Social inclusion

"عملية ديناميكية تسمح بإدماج الجميع اجتماعيا مع المحافظة على التنوع والفردية" (اليونسكو، ٢٠١٣)، **ويعرف إجرائياً** بأنه الديناميكيا التي يسمح فيها لربة الأسرة بالمشاركة الفعالة في أنشطة المجتمع.

الاستبعاد (الإقصاء) الاجتماعي social exclusion

"العملية التي يتم من خلالها استبعاد أفراد أو جماعات كلياً أو جزئياً من المشاركة الكاملة في المجتمع الذي يعيشون فيه"(الأمم المتحدة، ٢٠٠٨)، إما طوعا أو قهرا (الديب، وسليمان، ٢٠١٥)، **ويعرف إجرائياً** بأنه استبعاد ربة الأسرة من المشاركة الفعالة في الأنشطة المجتمعية.

الشفافية في العمل. Transparency at work (TW)

يشير مصطلح الشفافية إلى الوضوح في التشريعات والأعمال داخل المؤسسات (Thedvall, 2008) بحيث يستطيع المواطن من خارج المؤسسة الحصول على كل المعلومات المرتبطة بالمؤسسة الحكومية (Etzioni, 2010) من خلال إصدارات وتقارير دورية تتعلق بنشاطها وفقا للمادة العاشرة من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد "**إبلاغ الناس**"، (الأمم المتحدة، ٢٠٠٣)، **ويعرف إجرائياً** بأنه المام ربة الأسرة بالمعلومات المتعلقة بالمؤسسة التي تعمل بها، إذا رغبت في الحصول على تلك المعلومات، وحصولها على التقدير المناسب (مادياً ومعنوياً) على الأعمال التي تقوم بها داخل المؤسسة، وتركز الدراسة فقط على الشفافية من منظور مدي توافر المعلومات عن المؤسسة للعاملين بها.

ثانيا: حدود البحث

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة قوامها ٣٠٦ ربة أسرة (١٥٣ ربة أسرة من جمهورية مصر العربية، و١٥٣ ربة أسرة من المملكة العربية السعودية)، تم اختيارهن بطريقة عمدية غرضية من ربات الأسر العاملات، والمتزوجات في المرحلة العمرية من ٣٠-٤٠ سنة، ولديها أبناء.

الحدود الزمنية: استمرت الدراسة لمدة أربعة أشهر خلال الفترة الزمنية من سبتمبر إلى ديسمبر ٢٠١٧.

الحدود الجغرافية: تمت الدراسة في جمهورية مصر العربية في نطاق محافظة القليوبية (مدن العبور، طوخ، قليوب، وبنها ممثلة للحضر، وقري كفر بطا، جمجرة، ميت عاصم، ميت السباع ممثلا للريف)، والمملكة العربية السعودية (مدن تابوك، تيماء، حقل، ضبا ممثلة للحضر، وقري أبو قزاز، العمود، بئر بن هرماس ممثلا للريف).

ثالثا: منهج البحث

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي.

رابعا: أدوات البحث

أعدت الباحثتان الأدوات التالية لجمع المعلومات :

١. **استمارة البيانات العامة للأسرة:** وتتضمن هذه الاستمارة البيانات المتعلقة بمكان سكن الأسرة (ريف - حضر)، المستوي التعليمي لربة الأسرة (أقل من شهادة متوسطة - شهادة متوسطة، شهادة جامعية، ودراسات عليا)، وظيفة ربة الأسرة (وظيفة مهنية - وظيفة إدارية - عامل)، الدخل الأسري ففي مصر أقل من ٣٥٠٠ جنية يكون دخلاً منخفضاً، ومن ٣٥٠٠ - ٥٠٠٠ دخلاً متوسطاً، وأكثر من ٥٠٠٠ جنيه دخلاً مرتفعاً، أما في المملكة العربية السعودية فأقل من ٦٠٠٠ ريال فيكون دخلاً منخفضاً، ومن ٦٠٠٠ إلى ٩٠٠٠ ريال دخلاً متوسطاً بينما أعلي من ٩٠٠٠ ريال يعتبر الدخل مرتفعاً، وبالنسبة لعدد الأبناء فإن الأسرة تنقسم إلى صغيرة (يقل عدد الأبناء بها عن ثلاثة)، متوسطة (من ٣ - ٥ ابناء)، وكبيرة (أكثر من ٥ أبناء).

٢. **مقياس أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في تربية الأبناء**: يهدف هذا الاستبيان إلى قياس ميل الأساليب التي تتبعها ربة الأسرة خلال تربيتها لأطفالها إلى الاندماج أو الاستبعاد الاجتماعي، ويتكون هذا المحور من ١٤ عبارة، وتشمل الاستجابات نعم – أحيانا - لا على مقياس متدرج ٣ - ٢ - ١، حيث كانت الدرجة الكلية ٠,٨٠٥، وتم تقسيم استجابات المبحوثات على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات : مرتفع (من ٣٠ إلى ٣٣ للمصريات، ومن ٣٦ إلى ٤٠ للسعوديات)، متوسط (٢٣ إلى ٢٩ للمصريات، ومن ٣١ إلى ٣٥ للسعوديات)، ومنخفض (من ١٦ إلى ٢٢ للمصريات، ومن ٢٦ إلى ٣٠ للسعوديات).

٣. **استبيان الاستبعاد الاجتماعي في ثقافة المجتمع**: ينقسم هذا الاستبيان إلى محورين، المحور الاول وهو "الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي" والذي يهدف إلى قياس مدي تلقي ربة الأسرة لرسائل الاندماج أو الاستبعاد الاجتماعي من خلال الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، ويتكون هذا المحور من ١٣ عبارة، حيث كانت الدرجة الكلية ٠,٧١٥، وتم تقسيم استجابات المبحوثات على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات: مرتفع (من ٢٩ إلى ٣٥ للمصريات، ومن ٣٦ إلى ٤٠ للسعوديات)، متوسط (من ٢١ إلى ٢٨ للمصريات، ومن ٣١ إلى ٣٥ للسعوديات)، ومنخفض (من ١٣ إلى ٢٠ للمصريات، ومن ٢٦ إلى ٣٠ بالنسبة للسعوديات)، أما المحور الثاني: فهو "البيئة المدرسية" والذي يهدف إلى قياس اتجاهات الممارسات الاجتماعية التي تتم بالبيئة المدرسية، ومدي ميلها إما نحو الاندماج أو الاستبعاد الاجتماعي مستخدماً ١١ عبارة، حيث كانت الدرجة الكلية ٠,٧٧٤، وتم تقسيم استجابات المبحوثات على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات: مرتفع (من ٢٥ إلى ٣٠ للمصريات، ومن ٢٩ إلى ٣٢ للسعوديات)، متوسط (من ١٨ إلى ٢٤ للمصريات، ومن ٣١ إلى ٣٥ للسعوديات)، ومنخفض (من ١١ إلى ١٧ للمصريات، ومن ٢١ إلى ٢٤ للسعوديات)، وبالتالي يكون مجموع عبارات الاستبيان ٢٤ عبارة، وتشمل الاستجابات نعم - أحيانا - لا - علي مقياس متدرج ٣ - ٢ - ١، حيث كانت الدرجة الكلية للاستبيان ككل ٠,٧٤٠.

٤. **المقياس الاقتصادي والصحي**: يهدف هذا الاستبيان إلى قياس رضا ربة الأسرة نحو المستوي الاقتصادي والصحي من خلال حصولها على الخدمات الطبية والاقتصادية التي توفرها الدولة، وتعلن عن دعمها لها مستخدماً ١٢ عبارة، وتشمل الاستجابات نعم - أحيانا - لا - على مقياس متدرج ٣ - ٢ - ١، حيث كانت الدرجة الكلية ٠,٧٧١، وتم تقسيم استجابات المبحوثات على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات: مرتفع (من ٢٦ إلى ٣٢ للمصريات، ومن ٣١ إلى ٣٦ للسعوديات)، متوسط (من ١٩ إلى ٢٥ للمصريات، ومن ٢٦ إلى ٣٠ للسعوديات)، ومنخفض (من ١٢ إلى ١٨ للمصريات، ومن ٢١ إلى ٢٥ للسعوديات)

٥. **مقياس الشفافية في العمل:** يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مدي إلمام ربة الأسرة بالمعلومات المتعلقة بمكان عملها، وقياس مقدار اندماجها أو استبعادها داخل المؤسسة التي تعمل بها باستخدام ١٨ عبارة، وتشمل الاستجابات نعم - أحيانا - لا - على مقياس متدرج ٣ - ٢ - ١، حيث كانت الدرجة الكلية ٠,٧٨٧، وتم تقسيم استجابات المبحوثات على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات: مرتفع (من ٤٠ إلى ٤٩ للمصريات، ومن ٤٨ إلى ٥٢ للسعوديات)، متوسط (٢٩ إلى ٣٩ للمصريات، ومن ٤١ إلى ٤٧ للسعوديات)، ومنخفض (من ١٨ إلى ٢٨ للمصريات، ومن ٣٤ إلى ٤٠ للسعوديات).

خامسا: صدق وثبات أدوات جمع البيانات

تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة باستخدام:

أ. **صدق الأدوات وتقنينها:** تم التحقق من صدق الأدوات باستخدام طريقتين، الأولي هي صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبيانات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الاقتصاد المنزلي، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية، والتربية وبلغ عددهم ١٣ محكماً، وقد بلغت نسب الاتفاق على عبارات الاستبيانات ما بين ٨٦ إلى ١٠٠٪، وأجريت التعديلات على العبارات وفقا لأراء السادة المحكمين، ثم تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق معامل بيرسون لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس ودرجة الكلية للاستبيان، والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها بجدول (١)، والتي أظهرت أن القيم المتحصل عليها ذات دلاله إحصائية عند مستوي معنوية ٠,٠١، والتي تؤكد صدق الاستبيان.

جدول (١). معاملات صدق الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة (ن =٣٠٦).

	البعد	معامل الارتباط
١	مقياس أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في تربية الأبناء	٠,٨٠٥❖❖
٢	استبيان الاستبعاد الاجتماعي في ثقافة المجتمع	
	•الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي	٠,٧١٥❖❖.
	•البيئة المدرسية	٠,٧٧٤❖❖
٣	المقياس الاقتصادي والصحي	٠,٧٧١❖❖
٤	مقياس الشفافية في العمل	٠,٧٨٧❖❖

❖❖ دالة احصائياً عند مستوي دلاله ٠,٠١

ب. **ثبات الاستبيان:** وقد تم التحقق من ثبات الاستبيان عن حساب معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جتمان، وكذلك تم حساب قيمة معامل الارتباط سبيرمان - براون والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها في **جدول (٢)**، وهذه القيم دالة عند مستوي دلاله ٠,٠١، وتؤكد على ثبات الاستبيان.

جدول (٢). معاملات ثبات استبيانات الدراسة وابعادها (معامل الفا - التجزئة النصفية - معامل ارتباط سبيرمان وبراون)

المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جتمان	معامل ارتباط سبيرمان – براون
تربية الأبناء	١٤	٠,٧٣٢❖❖	٠,٧٧٤❖❖	٠,٨٢٧❖❖
الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي	١٣	٠,٧٧٤❖❖	٠,٧١٥❖❖	٠,٧٧٤❖❖
البيئة المدرسية	١١	٠,٧١٠❖❖	٠,٧٠١❖❖	٠,٨٣٩❖❖
المقياس الصحي والاقتصادي	١٢	٠,٧٦٨❖❖	٠,٧٢٧❖❖	٠,٧٧٠❖❖
مؤشر الشفافية في العمل	١٨	٠,٨٠١❖❖	٠,٧٥٤❖❖	٠,٨٨١❖❖

❖❖ دالة احصائياً عند مستوي دلاله ٠,٠١

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم تطبيق أدوات الدراسة عن طريق المقابلة الشخصية، وقد قامت الباحثتان بتوضيح العبارات للمبحوثات والإجابة على استفساراتهن، ثم تم تحويل تلك الإجابات إلى بيانات رقمية وفقاً لمفتاح التصحيح، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج PASW Statistical software 18 حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، وقد أجري اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسطات، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدراسة شدة واتجاه العلاقة الارتباطية، كما تم تقسيم الاستجابات على الاستبيانات السابقة إلى ٣ مستويات باتباع الخطوات التالية: حساب المدي المقياس من خلال: المدي = أكبر قيمة - أقل قيمة، ثم تم تقسيم الإستجابات إلى ٣ مستويات كالتالي: **المستوي المنخفض:** (أقل درجة) إلى (أقل درجة +المدي/٣)، **المستوي المتوسط:** (أقل درجة + (المدي/٣)+١) إلى (أقل درجة + ٢ × المدي/٣)، **المستوي المرتفع:** أقل درجة + (٢ × المدي /٣) +١) إلى أكبر درجة.

النتائج والمناقشات

أولا: وصف العينة

مكان سكن الأسرة: تشير النتائج إلى أن ٦٠٪ من ربات الأسر عينة الدراسة في كل من مصر والسعودية تسكن في الحضر، بينما تسكن ٤٠٪ من ربات الأسر في الريف **(جدول ٣)**.

عدد الأبناء: تظهر النتائج أن نسبة الأسر الصغيرة لدي ربات الأسر المبحوثة في كل من مصر والسعودية كانت (٥٦,٩٪ و، ٣٧,٣٪، على التوالي)، وبالنسبة للأسر المتوسطة، كانت نسبتها (٢٣,٥٪، ٤١,٨٪، على التوالي)، والأسر الكبيرة بلغت نسبتها (١٩,٦٪، و ٢٠,٩٪، على التوالي).

مستوي تعليم ربة الأسرة: ٦٠,٨٪ من ربات الأسر المصريات تعليمهن جامعي، أو أعلي (دراسات عليا)، ٢٧,٥٪ تعليمهم متوسط، ١١,٨٪ أقل من المتوسط، وعن ربات الأسر السعوديات عينة الدراسة، فقد بلغت نسبة التعليم الجامعي والدراسات العليا ٤٢,٥٪، بينما بلغت نسبة التعليم المتوسط ٣٥,٥٪، والتعليم تحت المتوسط ٣٥,٢٪.

مهنة ربة الأسرة: شغلت نسبة ٢١,٦٪ من ربات الأسر المصريات، و٣٩,٢٪ من ربات الأسر السعوديات عينة الدراسة وظائف مهنية، بينما شغلت نسبة ٦٦,٧٪ من ربات الأسر المصريات، و٥٧,٥٪ من ربات الأسر السعوديات وظائف إدارية، في حين أن العاملات من ربات الأسر المصريات شغلت نسبة ١١,٧٪، والسعوديات شغلن نسبة ٣,٣٪.

الدخل الأسري: أوضحت النتائج ان ٤٧,١٪ من الأسر المصرية دخلهن متوسط، بينما ٢٥,٥٪ منهن دخلهن منخفض، و٢٧,٤٪ دخلهن مرتفع، بينما في المملكة العربية السعودية فكان التوزيع النسبي للأسر طبقا لمستوي الدخل المتوسط، والمرتفع، والمنخفض كالتالي: ٤٠,٥، ٤٢,٥ و١٧٪ على التوالي.

جدول (٣). توزيع ربات الأسر في مصر والسعودية عينة الدراسة تبعا للخصائص الاقتصادية والاجتماعية (ن=٣٠٦).

الخصائص	جمهورية مصر العربية (ن=١٠٣)		المملكة العربية السعودية (ن=١٠٣)		الخصائص	جمهورية مصر العربية (ن=١٠٣)		المملكة العربية السعودية (ن=١٠٣)	
	العدد	٪	العدد	٪		العدد	٪	العدد	٪
مكان سكن الأسرة					**مهنة ربة الأسرة**				
• حضر	٩١	٥٩,٥	٩٤	٦١,٤	• وظيفة مهنية	٣٣	٢١,٦	٦٠	٣٩,٢
• ريف	٦٢	٤٠,٥	٥٩	٣٨,٦	• وظيفة إدارية	١٠٢	٦٦,٧	٨٨	٥٧,٥
عدد الأبناء					• عامل	١٨	١١,٧	٥	٣,٣
• أقل من ٣ (اسرة صغيرة)	٨٧	٥٦,٩	٥٧	٣٧,٣	**مستوي تعليم ربة الأسرة**				
• من ٣- ٥ (اسرة متوسطة)	٣٦	٢٣,٥	٦٤	٤١,٨	• دراسات عليا	١٥	٩,٨	١٩	١٢,٤
• أكثر من ٥ (اسرة كبيرة)	٣٠	١٩,٦	٣٢	٢٠,٩	• جامعي	٧٨	٥١,٠	٤٦	٣٠,١
الدخل الأسري					• متوسط	٤٢	٢٧,٥	٥٤	٣٥,٣
• منخفض	٣٩	٢٥,٥	٢٦	١٧,٠	• أقل من متوسط	١٨	١١,٨	٣٤	٣٥,٢
• متوسط	٧٢	٤٧١	٦٢	٤٠,٥					
• مرتفع	٤٢	٢٧,٤	٦٥	٤٢,٥					

ثانيا: وصف نتائج إستبيانات عينة الدراسة

١- توزيع ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية طبقا لمستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي على مقياس أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في تربية الأبناء

أظهرت النتائج الواردة بجدول (٤) ارتفاع نسبة ربات الأسر المصريات المبحوثات المسجلات على المستوي المرتفع لمفهوم الاندماج الاجتماعي في تربية الأبناء (١٥,٧٪) مقارنة بربات الأسر المبحوثات السعوديات حيث كانت نسبتهن ٤,٦٪، ولكن متوسط قيم الاستبعاد في المستوي المرتفع من مصر أقل من متوسط قيم الاستبعاد في المستوي المتوسط في السعودية، والتي تشمل ٥٨٪ من حجم العينة الممثلة للسعودية، -أيضا- المستوي المنخفض في السعودية سجل مستويات من الاستبعاد الاجتماعي في التربية مقاربة للمستوي المتوسط الذي تم تسجيله في مصر، وقد تكون هذه النتائج مؤشراً مع نتائج آخري على ضرورة تعديل مفاهيم ربات الأسر العربية الخاصة بالادماج الاجتماعي نحو تربية أبناءهن بما يتوائم مع المتطلبات الثقافية والمجتمعية.

جدول (٤). توزيع ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية طبقا لمستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي على مقياس أساليب الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في تربية الأبناء.

مستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي	جمهورية مصر العربية				المملكة العربية السعودية			
	العدد	٪	مؤشر المستوي (٪)		العدد	٪	مؤشر المستوي (٪)	
			الاندماج	الاستبعاد			الاندماج	الاستبعاد
مرتفع	٤٨	١٥,٧	٧٧,٦	٢٢,٤	١٤	٤,٦	٨٨,٦	١١,٤
متوسط	١٢٦	٤١,٢	٤٣,١	٣٧,١	١٧٨	٥٨,٢	٧٩,٦	٢٠,٤
منخفض	١٣٢	٤٣,١	٤٤,٥	٥٥,٥	١١٤	٣٧,٢	٥٨,٨	٤١,٢

٢- توزيع ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية طبقا لمستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي على استبيان الاستبعاد الاجتماعي في ثقافة المجتمع

تتواجد ١٨٪ فقط من ربات الأسر المصريات المبحوثات في المستوي المرتفع لمفهوم الاندماج الاجتماعي في البيئة المدرسية (جدول ٥)، وهذه النسبة أقل من تلك المتحصل عليها في المستوي المرتفع في السعودية، بينما كانت ٦٠٪ من ربات الأسر المصريات في المستوي المتوسط، و٢١,٨٪ في المستوي المنخفض، وبالنسبة للسعوديات، فإن العينة توزعت على المستويات الثلاثة (تبعا لمفهوم الاندماج الاجتماعي في البيئة المدرسية) بنسب متقاربة، كما ساهم الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي في رفع وعي ٤٥,١٪ من ربات الأسر المصريات إلى المستويات المرتفعة للاندماج الاجتماعي، وهو ما يقارب ضعف النسبة الموجودة في المستوي المرتفع في السعودية، ولكن رسائل الاستبعاد الاجتماعي التي تصل للمستوي المرتفع من مصر تفوق من تلك التي يتلقاها المستوي المتوسط في السعودية، وتظهر النتائج أيضاً أن السعوديات تتلقي رسائل من خلال الإعلام رسائل استبعاد لتتواجد أغلبها في المستوي المتوسط.

جدول (٥). توزيع ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية طبقا لمستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي على مقياس الاستبعاد الاجتماعي في ثقافة المجتمع بمحاوره (الإعلام، والبيئة المدرسية).

مستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي	جمهورية مصر العربية				المملكة العربية السعودية			
	العدد	٪	مؤشر المستوي (٪)		العدد	٪	مؤشر المستوي (٪)	
			الاندماج	الاستبعاد			الاندماج	الاستبعاد
الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي								
مرتفع	٥٤	١٧,٦	٧٩,٨	٢٠,٢	١١٤	٣٧,٣	٧٩,٨	٢٠,٢
متوسط	١٨٦	٦٠,٨	٦٦,٢	٣٣,٨	١٠٢	٣٣,٣	٦٦,٢	٣٣,٨
منخفض	٦٦	٢١,٦	٤٣,٥	٥٦,٥	٩٠	٢٩,٤	٤٣,٥	٥٦,٥
البيئة المدرسية								
مرتفع	١٣٨	٤٥,١	٨١,٥	١٨,٥	٨٦	٢٨,١	٩٥,٠	٥,٠
متوسط	١٣٠	٤٢,٥	٦٢,٩	٣٧,١	٢٠٢	٦٦,٠	٨٤,٦	١٥,٤
منخفض	٣٨	١٢,٤	٤٤,١	٥٥,٩	١٨	٥,٩	٧٣,٩	٢٦,١

٣- توزيع ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية طبقا لمستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي على كل من المقياس الاقتصادي والصحي، ومؤشر الشفافية في العمل.

أظهرت النتائج بجدول (٦) أن تواجد ربات الأسر المصريات المسجلات على المستوي المرتفع لمفهوم الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي تبعا للمؤشر الصحي والاقتصادي، ومؤشر الشفافية في العمل يفوق تلك الموجودة بين ربات الأسر المبحوثات في السعودية، إلا أن نسب الاستبعاد الاجتماعي الذي تعاني منه ربات الأسر المصريات في هذا المستوي يقارب نسب الاستبعاد الاجتماعي التي تعاني منه ربات الأسر السعوديات في المستوي المتوسط من تلك المقاييس، كما تشير النتائج إلى أن حوالي ثلث العينة من المبحوثات في مصر موجودة في المستوي المنخفض من الاستبعاد الاجتماعي وتشعر باستبعاد مقداره ٦٠٪ تبعا للمقياس الصحي والاقتصادي،، وترجح الدراسة هذه النتيجة إلى تدني مستوي المعيشة في مصر مما يؤثر سلباً على المتغيرات المرتبطة بالمستوي الصحي والاقتصادي للأسرة المصرية، كما أشارت النتائج بجدول (٦) إلى أن ٣١,٤٪ من ربات الأسر المصريات مسجلات في المستوي المنخفض، وهذه النسبة تستبعد اجتماعياً في عملها بنسبة ٥٦,٤٪ تبعا لمؤشر "الشفافية في العمل"، وتلك النتيجة تشير إلى أنه برغم تمرس وخبرات ربات الأسر بميدان العمل إلا أنها مازالت تعاني بشدة من الاستبعاد الاجتماعي في حياتها اليومية، وقد يرجع ذلك إلى أنه في العمل يتاح أمامها خيارات محدودة تضمن فقط استمراريتها في العمل، وفقا للدور الذي يتبناه لها رؤسائها في العمل، بينما تكون مستبعدة من الحصول على باقي المعلومات المتعلقة بالعمل، وبالتالي يصبح دورها في التنمية محدود، وتلك النتيجة لا تتفق مع اتفاقية العمل التي وقعت عليها مصر، فالدور الحكومي أصبح يقتصر فقط على مراقبة المهام التي يقوم بها الأفراد، وهذا يتناقض مع مفهوم إدارة الموارد البشرية، فكيف تقوم ربة الأسرة بدورها، وهي لا تستفيد من إمكانيات عملها وموارده بصورة كاملة.

جدول (٦). توزيع ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية طبقا لمستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي على كل من المقياس الاقتصادي والصحي، ومؤشر الشفافية في العمل.

مستوي الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي	جمهورية مصر العربية				المملكة العربية السعودية			
	العدد	٪	مؤشر المستوي (٪)		العدد	٪	مؤشر المستوي (٪)	
			الاندماج	الاستبعاد			الاندماج	الاستبعاد
المقياس الاقتصادي والصحي								
مرتفع	٥٦	١٨,٣	٧٩,١	٢٠,٩	٥٠	١٦,٣	٨٩,٥	١٠,٥
متوسط	١٥٤	٥٠,٣	٥٩,٩	٤٠,١	٢١٤	٧٠,٠	٧٨,١	٢١,٩
منخفض	٩٦	٣١,٤	٤٠,٠	٦٠,٠	٤٢	١٣,٧	٦٦,٧	٣٣,٣
مؤشر الشفافية في العمل								
مرتفع	١١٤	٣٧,٣	٨١,١	١٨,٩	٨٠	٢٦,٢	٩٤,٧	٥,٣
متوسط	١٠٢	٣٣,٣	٦٠,٦	٣٩,٤	١٨٨	٦١,٤	٨٤,٨	١٥,٢
منخفض	٩٠	٢٩,٤	٤٣,٦	٥٦,٤	٣٨	١٢,٤	٦٨,٤	٣١,٦

ثالثا: النتائج في ضوء الفروض

الفرض الأول "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربات الأسر البحوثات في كل من مصر والسعودية نحو تربية الأبناء"، وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، فإنه تم إجراء اختبار "ت" لمقارنة معنوية الفروق بين المتوسطات، وتم تسجيل النتائج المتحصل عليها في **جدول (٧)**، حيث أظهرت النتائج أن قيمة "ت" داله إحصائياً عند مستوي دلاله ٠,٠١، مما يشير إلى وجود تباين بين متوسطي درجات المبحوثات في مؤشرات الاندماج الاجتماعي في تربية الأبناء لصالح ربات الأسر السعوديات، وتلك النتيجة تشير إلى خطر الاستبعاد التي يتم زراعته في الجيل القادم في مصر، وبصورة أقل في المملكة العربية السعودية، وتؤكد على أهمية تفعيل المفاهيم الايجابية لدي ربات الأسر بمصر، والخاصة بالاندماج الاجتماعي نحو تربية الأبناء، **ومما سبق يتضح عدم صحة الفرض الأول.**

جدول (٧). المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوي دلالتها للمبحوثات في كل من مصر والسعودية على مقياس الاندماج الاجتماعي نحو تربية الأبناء.

جمهورية مصر العربية			المملكة العربية السعودية			قيمة "ت"	مستوي المعنوية
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاستبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاستبعاد		
٢٧,٩٠	٥,٢٦	٣٣,٥٧	٣٤,٦٣	٢,٥٤	١٧,٥٥	١٣,٨٤	٠,٠٠١>

الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي تبعا لثقافة المجتمع بمحاوره (المدرسة، الإعلام ووسائل والتواصل الاجتماعي) بين ربات الأسر المبحوثات في كل من مصر والسعودية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً فإنه تم اجراء اختبار "ت" لمقارنة الفروق بين المتوسطات،

والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها **بجدول (٨)**، والتي أظهرت أن قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي دلاله ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المبحوثات من ربات الأسر بمصر، والسعودية والتي كانت لصالح ربات الأسر السعوديات على محوري "البيئة المدرسية"، و"الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي"، حيث بلغت نسب اللاستبعاد الاجتماعي لكل من المبحوثات في مصر، والسعودية على محور "البيئة المدرسية" ٣٦,٠٣ و١٦,٧٦٪، على التوالي، وترجح الباحثتان ارتفاع هذه النسب إلى الكثافة الطلابية المرتفعة للفصول، وتدني دور المعلم نحو الطلاب، فدور المعلم تبعا لـ Mikami et al. (2013) يعتبر محورياً في ادماج الطلاب في الأنشطة المختلفة داخل بيئة المدرسة، بالإضافة إلى ضعف التفاعل بين كل من المدرسة والأسرة (Freng *et al.*, 2006; Pianta et al, 2012)، كما أن تعرض الطالب للعقاب البدني والنفسي داخل المدرسة قد يؤثر سلباً على مستويات الاندماج الاجتماعي (Georgiou, 2008)، هذا بالإضافة إلى انتشار العنف ،وظاهرة التنمر الموجودة بين الأقران في المدرسة، والتي تؤدي حتماً إلى الاستبعاد الاجتماعي (Georgiou, 2008; Masten et al., 2009)، أما بالنسبة لوسائل الإعلام، فقد بلغت نسب اللاستبعاد الاجتماعي لكل من المبحوثات في مصر، والسعودية ٣١,٠٣، و١٧,٣٩، على التوالي، وتوضح هذه النتائج أن وسائل التواصل الاجتماعي تسهم في إحداث نوعاً من الاستبعاد الاجتماعي لمجموعة من الأفراد داخل المجتمع،**ومما سبق يتحقق صحة الفرض الثاني**.

جدول (٨). المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوي دلالتها للمبحوثات في كل من مصر والسعودية على مقياس ثقافة المجتمع بمحاوره.

المحور	جمهورية مصر العربية			المملكة العربية السعودية			قيمة ت	مستوي المعنوية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاستبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاستبعاد		
المدرسة	٢١,٠٢	٤,٢٤	٣٦,٠٣	٢٧,٤٧	٢,٠٠	١٦,٧٦	١٨,٢٣	٠,٠٠١>
الإعلام ووسائل التواصل	٢٦,٩٠	٥,٤٢	٣١,٠٣	٣٢,٢٢	٢,٧٣	١٧,٣٩	١٠,٩٦	٠,٠٠١>

الفرض الثالث"توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي بين المبحوثات في مصر والسعودية تبعاً للمقياس الصحي والاقتصادي ومؤشر الشفافية في العمل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، فإنه تم إجراء اختبار "ت" لمقارنة معنوية الفروق بين المتوسطات المتحصل عليها في كل من مصر والسعودية على كل من "**المقياس الصحي والاقتصادي** "، و"**مؤشر الشفافية في العمل**"، والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها **بجدول (٩)**، حيث أظهرت النتائج تفوق مستويات اندماج ربات الأسر السعوديات على المصريات في كل من "**المقياس الصحي والاقتصادي**"، و"**مؤشر الشفافية في العمل**"، فقد بلغت نسبة الاستبعاد في السعودية حوالي نصف مثيلتها في مصر، ومع ذلك فإن تلك النسب المتحصل عليها في السعودية ليست بالقليل، فربات الأسر السعوديات سجلن ٢١,٤٪ نسبة استبعاد على المقياس الاقتصادي والصحي العام، بينما بلغت نسبة الاستبعاد حوالي ١٧,٢٨٪ في مؤشر الشفافية

في العمل، وتلك المؤشرات تحتاج إلى كثير من التأني، فعلي الرغم من الجهود التي تبذلها الحكومة السعودية لرفع الأعباء عن كاهل المواطنين، إلا أن تلك الجهود لا تلبي بصورة كافية متطلبات، وطموح ربة الأسرة السعودية، ويبدو أن المشكلة تظهر في آليات التنفيذ التي تتبناها الحكومة، أما في مصر فارتفاع مؤشرات الاستبعاد تشير لمعاناة ربة الأسرة في العمل وفي الحياة، فهي مستبعدة في بيئة العمل بنسبة ٣٦,٨٪، كما تشعر بانخفاض الخدمات الصحية، والاقتصادية المقدمة لها والتي يتم إعلانها من قبل الحكومة المصرية لتسجل نسبة استبعاد على هذا المقياس ٤١,٦٪، فالرضا عن الخدمات الحكومية المقدمة من قبل الدولة تعتبر أحد المؤشرات الهامة في النظم الديمقراطية (Van Ryzin, 2007)، والتي تعطي دلالات على مستويات الاندماج الاجتماعي (Saunders, 2008)، متمثلة في جودة الخدمات الصحية (Grol, 2001)، بالإضافة إلى التحسن الاقتصادي الذي ينعكس على سعادة المواطن ورضاه عن الحياة (Frey and Stutzer, 2002)، كما أن مؤشر الشفافية للعمل يعكس قدرة الدولة على التحكم في الخلل والفساد في المؤسسات المختلفة، وعندما تتبناه الدولة، فإنه يزيد من مقدار الثقة المتبادلة بين المواطن والحكومة (Park and Blenkinsopp, 2011)، خاصة عندما تتبني الحكومة تبادل المعلومات والتقنيات التكنولوجية التي تقرب المواطن منها (Pina *et al.*, 2010)، أما الاستبعاد تكون نتائجه سلبية على المؤسسة من ناحية، والمجتمع كله من ناحية آخري، والمشكلة في هذه الدراسة تتركز على جانب واحد من الاستبعاد في العمل، وهو الاستبعاد في مقر عمله، لتصبح ربة الأسرة مستبعدة من الحصول على المعلومات المتعلقة بالعمل، كما لا تستطيع المشاركة الفعالة ليقتصر دورها على الأدوار المحددة لها سلفاً ؛كي تقوم بها، **ومما سبق يتضح صحة الفرض الثالث**.

جدول (٩). المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوي دلالتها للمبحوثات في كل من مصر والسعودية على كل من المقياس الصحي والاقتصادي، ومؤشر الشفافية في العمل

المحور	جمهورية مصر العربية			المملكة العربية السعودية			قيمة ت	مستوي المعنوية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاستبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاستبعاد		
المقياس الصحي والاقتصادي	٢١,٠٤	٥,١٨	٤١,٥٦	٢٨,٣١	٢,٦٨	٢١,٣٦	١٦,٥٠	٠,٠٠١>
مؤشر الشفافية في العمل	٣٤,١٤	٨,٨٦	٣٦,٧٨	٤٤,٦٧	٤,٠٩	١٧,٢٨	١٣,٤٦	٠,٠٠١>

الفرض الرابع: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربات الأسر المبحوثات في تربية الأبناء ومستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في ثقافة المجتمع بمحاوره (المدرسة، الإعلام ووسائل والتواصل الاجتماعي)"، وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً فإنه تم إجراء اختبار معاملات الارتباط بيرسون بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة في تربية الأبناء، ومؤشرات الاندماج/الاستبعاد المختلفة في كل من البيئة المدرسية، وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي، والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها في **جدول (١٠)**، التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجية ذات دلاله إحصائية بين

مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي لدي ربة الأسرة المصرية المبحوثة نحو تربية الأبناء، ومستويات الاندماج/الاستبعاد التي تلقتها في كل من البيئة المدرسية، والإعلام والتواصل الاجتماعي عند مستوي دلاله ٠,٠١، أي أنه كلما ارتفعت مستويات الاندماج الاجتماعي الناتج عن المدرسة، والإعلام، فإن مفهوم ربة الأسرة الايجابي للتواصل الاجتماعي نحو تربية أبناءها يرتفع مستواه، ويمكن ترتيب تلك العوامل تبعاً للأعلي معنوية كالتالي: تعتبر المدرسة هي البيئة الأولي التي تتعلم فيها ربة الأسرة الاندماج أو الاستبعاد الاجتماعي حيث بلغت قيمة "r^2" (r^2=0.717)، ثم تأتي أهمية الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة لترسيخ قيمة الاندماج/الاستبعاد لتخرج إلى المجتمع من مجرد سلوك فردي إلى ثقافة عامة يتداولها المجتمع حيث بلغت قيمة "r^2" (r^2=0.438)، وتلك النتيجة تشير بقوة إلى دور المدرسة في تشكيل قيمة الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي عند ربة الأسرة المصرية، وبالتالي لابد أن يتبني مسئولوا التعليم بالمدارس المختلفة استراتيجيات مشاركة الطلاب في الأنشطة التي تساعدهم على الاندماج الاجتماعي (Raffo and Gunter, 2008)، دون استثناء (Mcdonnel & Brown, 2010)، ثم تأتي أهمية الإعلام كوسيلة فعالة للتواصل الشفاف (DiStaso and Bortree, 2012)، والذي يمكن أن يقلل بوضوح من مؤشرات الاستبعاد الاجتماعي (Beall and Piron, 2005)، أما بالنسبة لربة الأسرة السعودية فلم تتأثر مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها بأي من الإعلام، أو بيئة المدرسة، ولكن تشير النتائج إلى معنوية تأثير الإعلام في السعودية على قيم الاندماج/الاستبعاد في البيئة المدرسية (r^2=0.252)، وبالتالي يستلزم مراقبة الرسائل التي تبث من خلال الإعلام، والتي تدعو إلى الاندماج/الاستبعاد من أجل الوصول بالمجتمع إلى بر الأمان، **ومما سبق يتضح صحة الفرض الرابع جزئياً.**

جدول (١٠). مصفوفة معاملات الارتباط بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها ربات الأسر المبحوثات على محاور ثقافة المجتمع (البيئة المدرسية - الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي) وتلك التي تتبعها في تربية الأبناء.

	تربية الأبناء	الإعلام	المدرسة
جمهورية مصر العربية			
تربية الأبناء			
الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي	٠,٤٨٣❖❖❖		
بيئة المدرسة	٠,٧١٧❖❖❖	٠,٦٤٦❖❖❖	
المملكة العربية السعودية			
تربية الأبناء			
الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي	٠,٠٩٥		
بيئة المدرسة	٠,٠٥٣	٠,٢٥٢❖❖	

❖ دالة عن ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١ ❖❖❖ دالة عند ٠,٠٠١

الفرض الخامس: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربات الأسر المبحوثات في تربية الأبناء، مع كل من المقياس الصحي والاقتصادي للأسرة و "مؤشر

"الشفافية في العمل""، وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً فإنه تم إجراء اختبار معاملات الارتباط بيرسون بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبعها ربة الأسرة في تربية الأبناء، وكل من "المقياس الصحي والاقتصادي للأسرة" و"مؤشر الشفافية في العمل"، والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها في **جدول (١١)**، والتي أوضحت أن مستويات الاندماج في التربية في مصر قد تأثرت بكل من المقياس الصحي والاقتصادي، ومؤشر الشفافية في العمل، فتأثير مؤشر الشفافية في بيئة العمل على مستويات الاندماج/ الاستبعاد في تربية الأبناء (r^2=0.667)، يفوق في دلالته الإحصائية تأثير المقياس الصحي والاقتصادي (r^2=0.457)، ومع ذلك يظهر تأثير المقياس الصحي والاقتصادي بصورة غير مباشر على الشفافية في بيئة العمل (r^2=0.732)، ومما سبق تتحقق نظرية الدراسة في المجتمع المصري (نظرية التروس)، فتلك الممارسات الاستبعادية في الجوانب المختلفة في الحياة جعل ربة الأسرة تقطر دماً، يوجد أثاره في كل مكان توجد به، وبالتالي لابد قبل إزالة الأثار، معالجة المريض حتي تشفي مجتمعاتنا من الاستبعاد الاجتماعي لتسير بخطي سريعة نحو التقدم، والرقي، أما بالنسبة لربة الأسرة السعودية فلم تتأثر مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي في تربية الأبناء بمؤشر الشفافية في العمل، ولكنها تأثرت فقط بالمقياس الصحي، والاقتصادي، ويبدو أن هذا المؤشر يشغل كثيراً فكر ربة الأسرة السعودية، فارتفاع الخدمات المقدمة لها سواء الصحية أو الاقتصادية يؤثر معنوياً عليها، وينعكس ذلك إيجاباً على تربيتها لابناء، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع تكاليف العلاج في السعودية، وبالتالي فإن الإهتمام بخدمات الصحة والاقتصاد في السعودية سوف ينعكس إيجاباً على الأجيال القادمة، تلك هي المعادلة التي يجب أن نضعها نصب أعيننا ونحن نخطط للمستقبل، فكل جيل يزرع في الجيل القادم جانب كبير من معاناته في الحياه، حتي وإن لم يقصد ذلك، وربة الأسرة هي نصف المجتمع الحالي، وهي التي تمهد الجيل القادم للمشاركات المجتمعية، **ومما سبق يتضح صحة الفرض الخامس جزئياً.**

جدول (١١). مصفوفة معاملات الارتباط بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها ربة الأسرة تبعا للمقياس الاقتصادي والصحي، ومقياس الشفافية في العمل، وتلك التي تتبعها في تربية الأبناء

	تربية الأبناء	المقياس الصحي والاقتصادي	مؤشر الشفافية في العمل
	جمهورية مصر العربية		
تربية الأبناء			
المقياس الصحي والاقتصادي	٠,٤٥٧❖❖❖		
مؤشر الشفافية في العمل	٠,٦٦٧❖❖❖	٠,٧٣٢❖❖❖	
	المملكة العربية السعودية		
تربية الأبناء			
المقياس الصحي والاقتصادي	٠,١٥٩❖		
مؤشر الشفافية في العمل	٠,١٠٢	٠,٠٤٦	

❖ دالة عن ٠,٠٥❖❖ دالة عند ٠,٠١❖❖❖ دالة عند ٠,٠٠١

الفرض السادس: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها ربات الأسر المبحوثات بالإضافة إلى تلك التي تتبعها في تربية الأبناء مع الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسرة متمثلة في "مكان سكن الأسرة، مستوي تعليم ربة الأسرة، الدخل الأسري، ووظيفة ربة الأسرة"" وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، فإنه تم إجراء معاملات الارتباط بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي كعوامل تابعة، والخصائص الاجتماعية والاقتصادية كمتغيرات مستقلة، والنتائج المتحصل عليها تم تسجيلها في جدول (١٢)، والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين مستويات الاندماج في التربية في المجتمع السعودي، ومكان سكن الأسرة (ريف - حضر)، بينما لم يكن لمستوي تعليم ربة الأسرة بالسعودية تأثير معنوي على مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتبع في تربية الأبناء، فالمربيات والخادمات هن من يقمن أساسا بتربية الأبناء، ولكن الوضع الاجتماعي لربة الأسرة يصبح أحد المحكات الهامة التي تؤثر على قيم الاندماج في تربية الأبناء، وبالنسبة لربة الأسرة المصرية فإن مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي تختلف تبعا لمكان سكن الأسرة، وتقل بارتفاع المستوي التعليمي لربة الأسرة، والتحسن المهني لها، كما تتأثر سلبا بانخفاض الدخل الأسري وعدد الأبناء في الأسرة.

يتضح أيضاً من النتائج أن قيم الاندماج/الاستبعاد المجتمعي في البيئة المدرسة المصرية تأثرت بجميع العوامل الديموجرافية محل الدراسة، أي أن تأثير المعلمين في ترسيخ قيم الاندماج/الاستبعاد داخل البيئة المدرسية محدود، فالعامل الأكثر تأثيراً هو مستوي تعليم الأم، ثم مهنتها، فها هي تغلق الدائرة لتصبح ربة الأسرة التي عانت من الاستبعاد في المدرسة عندما كانت صغيرة هي نفسها مصدر الازعاج التي ترسخ الاستبعاد في أبناءها في المدرسة، ولكن طبيعة الاستبعاد تتوقف على مستوي تعليم ربة الأسرة، ومهنتها، فربما ترسخ الأم قيم الاندماج أوالاستبعاد في أبناءها مع زملاءهم تبعا للمستوي التعليمي والمهني لأسر زملاءهم، وقد تحرص ربات الأسر الأعلي تعليماً على إلحاق أبناءهن بمدارس افضل (بمصروفات أعلي)، خصوصاً مع ارتفاع دلاله العلاقة بين قيم الاندماج في البيئة المدرسية ودخل الأسرة، وعن ربات الأسر بالسعودية، فلم يظهر تأثير معنوي للعوامل الديموجرافية على قيم الاندماج في البيئة المدرسية باستثناء مكان سكن الأسرة، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف تأثير العادات والتقاليد في الريف عن الحضر على تأصيل قيم الاندماج في المجتمع، وبالنسبة لتأثير الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، فمن المفترض أن الإعلام يرسخ الثقافة العامة في المجتمعات المفتوحة، وتحذر من مخاطر الاستبعاد ؛ لأن الوطن يحتاج إلى تكاتف أبناءه، وبالتالي يصبح من المنطقي عدم وجود علاقة ارتباطية بين رسائل الاندماج التي يرسلها الإعلام وأي من المتغيرات الاجتماعية، وهذه النتيجة اختصت بها ربات الأسر بالسعودية، أما في مصر فقد أوضحت النتائج وجود ارتباطات عالية المعنوية بين مؤشرات الاندماج في الإعلام مع جميع المتغيرات الديموجرافية عدا مكان سكن الأسرة، فالإعلام يمثل بوتقة تفاعل الثقافة، والحضارة الخاصة بالبيئة، والتي من خلالها يتم ترسيخ مفهوم الاندماج/الاستبعاد نحو تربية الأبناء.

جدول (١٢). مصفوفة معاملات الارتباط بين مستويات الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي التي تتعرض لها ربات الأسر المبحوثات، والتي تتبعها في تربية الأبناء مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

	الدولة	مكان سكن الأسرة	مستوي تعليم ربة الأسرة	مهنة ربة الأسرة	دخل الأسرة	عدد الأبناء
تربية الأبناء	مصر	❖❖٠,٢٣٠	❖❖❖٠,٦٣٦	❖❖❖٠,٥٨٢	❖❖❖٠,٤٢٤	- ❖❖❖٠,٤٠٨
	السعودية	❖٠,٢٠٧	٠,٠١٦	❖٠,١٨٩	٠,١٠١	- ٠,٠٧٤
المدرسة	مصر	❖٠,١٨٧	❖❖❖٠,٦٠٨	❖❖❖٠,٥٠٦	❖❖❖٠,٣٠٥	- ❖❖❖٠,٣٩١
	السعودية	❖٠,١٨٧	٠,١٠٨	٠,١١٣	٠,٠٤٣	٠,٠١٤
الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي	مصر	٠,١١٩	❖❖❖٠,٤٢٩	❖❖❖٠,٢٩٦	❖❖❖٠,٣٢٤	٠,١٢٣
	السعودية	٠,٠١٨	٠,٠٧٧	٠,٠٥٨	٠,٠٧٨	٠,٠١١
المقياس الصحي، والاقتصادي	مصر	٠,٠١٩	❖❖❖٠,٤٢٥	❖❖❖٠,٣٧٠	٠,١٤٦	❖❖٠,٢٨٤
	السعودية	❖❖❖٠,٣٩٥	٠,٠١٧	❖٠,١٦٥	❖٠,٢٢٨	٠,٠١٧
مؤشر الشفافية في العمل	مصر	٠,٠٧٠	❖❖❖٠,٥٤٦	❖❖❖٠,٥٠٦	❖❖❖٠,٣٠٢	❖❖٠,٢٥١
	السعودية	٠,٠٧٠	٠,١٠٨	٠,١١٦	٠,٠٢٩	٠,٠٢٣

❖ دالة عن ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١ ❖❖❖ دالة عند ٠,٠٠١

تشير النتائج أيضا إلى ارتباط المقياس الصحي والاقتصادي في مصر معنوياً مع كل من مستوي تعليم ربة الأسرة، مهنة الأسرة، وعدد الأبناء، بينما لم يتأثر هذا المقياس بدخل الأسرة، وهو ما يعكس ارتفاع طموح ربة الأسرة في الحصول على خدمات أفضل بارتفاع شأن ربة الأسرة، وقد يرجع ذلك إلى نماذج المقارنة التي تعقدها ربة الأسرة ما بين الخدمات الصحية التي يحصل عليها المواطن في مصر مع مثيلتها في الدول المتقدمة، أما عدم ارتباط المقياس الصحي والاقتصادي مع دخل الأسرة في مصر يعني أن الخدمات التي توفرها المستشفيات تتقارب كثيرا، فمثلا توجد مستشفيات غالية الثمن، وفي نفس الوقت مستوصفات اقتصادية، وبالتالي لم يكن للدخل الأسري تأثير معنوي على استجابات ربة الأسرة المصرية على المقياس الصحي والاقتصادي في هذه الدراسة، أما في السعودية فاختلفت الاستجابات تبعا لمكان سكن الأسرة، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الخدمات الصحية المتوفرة في الريف عن تلك الموجودة في الحضر، كما اختلفت استجابات ربات الأسرة على هذا المقياس تبعا للدخل الأسري، ومهنة ربة الأسرة، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع تكاليف الخدمات الصحية في السعودية، والتي قد تختار منها ربة الأسرة السعودية ما يناسبها كنوع من الوجاهة الاجتماعية، هذا ولم يتأثر الاندماج/الاستبعاد لربة الأسرة السعودية في العمل معنوياً مع أي من الخصائص الاجتماعية والاقتصادية تحت الدراسة، ولكن في مصر تأثرت استجابات ربات الأسر بوضوح بكل الخصائص الاجتماعية والاقتصادية (محل الدراسة) عدا مكان سكن الأسرة، **ومما سبق يتحقق صحة الفرض السادس جزئياً.**

أهم النتائج والاستنتاجات

ارتفعت مؤشرات الإندماج الاجتماعي في تربية الأبناء لصالح ربة الأسر السعودية عن المصرية، ونتج ذلك من تعرض ربة الأسرة المصرية لممارسات أوسع من الاستبعاد الاجتماعي خلال فترة التعليم المدرسي بالإضافة إلى

رسائل الاستبعاد الاجتماعي التي تتلقاها من خلال " **الإعلام و وسائل التواصل الاجتماعي**"، بخلاف مستويات الاندماج المنخفضة التي تشعر بها ربة الأسرة المصرية على المقياس "**الصحي والاقتصادي**"، ومؤشر "**الشفافية في العمل**"مقارنة بربة الأسرة السعودية، فالصورة التي ينقلها الإعلام عن تمكين المرأة في العمل تعتبر صورة جامدة إلى حد كبير، فمع تولي المرأة للعديد من المناصب، إلا أن العديد من ربات الأسر مازالت تشعر بالاستبعاد الاجتماعي، فربما أصبحت بعض ربات الأسر الموجودة في مستويات الاندماج الاجتماعي المرتفع أداة استبعاد لربات الأسر الآخريات لتحتفظ بمكانتها، وتكمن المشكلة في الشفافية وآليات الاختيار للمناصب المختلفة، والتي تزيد من شعور ربة الأسرة بأنها جزء مهم من منظومة العمل، وتبعا لنظرية الهوية الاجتماعية Social identity theory, SIT فإن تلك الهوية تتشكل أساساً من خلال مجموعة العمل (Brown, 2000) التي تتشارك القيم والمشاعر (Hogg, 2001) ليشكل الرضا المحفز الرئيس للعمل، و الانتاجية (van Knippenberg, 2000)، أما عدم الرضا فيشكل تهديداً لأي فرد؛ كي يترك مجموعة العمل (Brown, 2000)، وفي حالة ربة الأسرة المستبعدة، فهي اختارت ألا تترك العمل، ولكنها تركت العديد من المشاركات الاجتماعية خارج اهتماماتها، والسؤال هنا هل يصبح انعزال ربة الأسرة بعد استبعادها مدعاة لمزيد من ممارسات الاستبعاد في بيئة العمل، وخصوصا وأن اجتماعيات العمل تصبح في حد ذاته جزء من العمل في مصر تبعا Hatem (٢٠٠٦).

تستبعد الدراسة أن ربة الأسرة العربية انعزلت اجتماعياً بإرادتها للحفاظ على جاذبيتها تبعا لمنظور TseËLon and Tseëlon(1992)، فهي تعمل باجتهاد من أجل رفعة أسرتها ورفاهيتهم، بجانب كونها شريك هام في المجتمع، وبالتالي تعتبر الدراسة التالية مهمة لأدبيات العلوم الإنسانية ليس فقط في المحيط العربي، ولكنها تعطي مؤشراً وضوءً أحمراً على سياسات الاستبعاد التي تتعرض لها ربة الأسرة على مستوي العالم النامي، وتنبه الدراسة إلى هذا الخطر على الأجيال القادمة، **وبالتالي توصي الدراسة بما يلي**:

التوصيات

١. إقامة وحدات خاصة لمتابعة الاستبعاد الاجتماعي تهدف إلى متابعة الممارسات التي تتبع في المدارس، وتدعو إلى نبذ الآخر، كما تراقب الرسائل الخفية عبر بعض المسلسلات والأفلام، والتي تدعو إلى الاستبعاد الاجتماعي لمجموعة أو فئة في المجتمع، وأيضا تهتم تلك الوحدات بمتابعة وتقييم مستويات اندماج جميع العاملين من خلال برامج أو أنشطة تطبيقية، وخاصة المرأة في الأنشطة الحكومية المختلفة.

٢. يعتبر ملف تمكين المرأة من الحصول على المعلومات المختلفة في العمل من ضمن الموضوعات الهامة التي لابد من إدراجه ضمن جداول أعمال حقوق المرأة في العالم النامي، ولابد أن ينال هذا الملف الاهتمام الكافي في الاجتماعات والمحافل الدولية من خلال الأمم المتحدة، ومنظمات حقوق المرأة، و تلك المرتبطة بحقوق الإنسان.

٣. نشر واستخدام مفهوم الاندماج/الاستبعاد الاجتماعي من خلال ورش العمل، والدورات التدريبية خاصة للاخصائيين الاجتماعيين، والنفسيين، والمعلمين.

المراجع

المراجع العربية

الأمم المتحدة (٢٠٠٣): "**اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد**"، الدورة الثامنة والخمسون، البند ١٠٨ من جدول الأعمال بتاريخ ٢١ نوفمبر ٢٠٠٣، ومتاح على الموقع الالكتروني: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan038992.pdf

الأمم المتحدة (٢٠٠٨): "**تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية**"، تقرير الخبير المستقل بمسألة حقوق الإنسان والفقر المدقع، الدورة الثامنة، بند ٣ من جدول الأعمال بتاريخ ٢١ يونيو، ومتاح على: https://digitallibrary.un.org/record/630158/files/A_HRC_8_L.16-AR.pdf

الدستور المصري (٢٠١٤): "**الدستور المصري**"، الهيئة العامة للاستعلامات، الحكومة الالكترونية، جمهورية مصر العربية، متاح على الموقع الالكتروني: http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf

الديب، هدي، وسليمان، محمود (٢٠١٥): "**مخاطر الاستبعاد الاجتماعي على الدولة والمجتمع - تحليل سيسيولوجي**"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي العدد1 ، ٥٦ - ٦٥.

الطوخي، سامي (٢٠٠٢): "**الإدارة بالشفافية - الطريق للتنمية والاصلاح التجاري**"، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مركز البحوث، والمعلومات، البحوث الإدارية ،العدد الأول، يناير، ٢٠٠

الغامدي، عبد الله بن سعد (٢٠١٤): "**دور النزاهة والشفافية في محاربة الفساد**"، والتي تم عرضها في الملتقي العلمي تحت عنوان "الجرائم المستحدثة في ظل المتغيرات والتحولات الإقليمية والدولية، بكلية العلوم الاستراتيجية، جامعة نايف (المملكة الاردنية الهاشمية) خلال الفترة من ٢ - ٢٠١٤/٩/٤.

محمود، هادي (٢٠٠٨): "**أسس الشفافية الإدارية وعلاقتها بمكافحة الفساد الإداري - دراسة استطلاعية لأراء عينة من الأفراد العاملين في مكتب المفتش العام لوزارات "التعليم العالي، العمل والشؤون الاجتماعية، الصناعة والمعادن**"، مجلة الإدارة والاقتصاد العدد (٧١)، ٧٠-٨٦.

النظام الأساسي للحكم (١٤١٢هـ): "**النظام الاساسي للحكم في المملكة العربية السعودية**"، الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، الرياض، المملكة العربية السعودية، متاح على الموقع الالكتروني: http://nshr.org.sa/wp-content/uploads/2013/10/528_PDF1.pdf

اليونسكو (٢٠١٣): "**الاندماج الاجتماعي والديمقراطية والشباب في العالم العربي**"، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والفنون، LB/2013/SS/RP/68، متاح على الموقع الالكتروني: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/images/SHS/Socia_Inclusion_Democracy_concept_paper_Arabic.pdf

المراجع الأجنبية

References

Alexiadou, N. (2002): "**Social inclusion and social exclusion in England: Tensions in education policy**". *Journal of Education Policy,* 17(1): 71-86.

Baumeister, R.F., DeWall, C.N.,Ciarocco, N.J. & Twenge, J.M. (2005): "**Social exclusion impairs self-regulation**". *Journal of Personality and Social Psychology,* 88(4): 589-604.

Beall, J., & Piron, L.-H. (2005): **"DFID social exclusion review. The London School of Economics and Political Sciences".** Accessed May 2005 at https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/2301.pdf

Bhalla, A. & Lapeyre, F. (1997): "**Social exclusion: Towards and analytical and operational framework**". *Development and Social Change* 28: 413-433.

Blaydes, L., El Tarouty, S.(2009): "**Women's electoral participation in Egypt: The implications of gender for voter recruitment and mobilization**". *Middle East Journal,* 63(3). https://doi.org/10.3751/63.3.11

Brown, R. (2000): "**Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges**". *European Journal of Sociological Psychology,* 30: 745-778.

Bynner, J. (2001): "**Childhood risks and protective factors in social exclusion**". *Children and Society,* 15(5): 285-301.

Crowther, P. (2003): **"Cultural exclusion, normativity, and the definition of art**". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 61(2): 121-131.

DiStaso, M.W., & Bortree, D.S.(2012): **"Multi-method analysis of transparency in social media practices: Survey, interviews and content analysis"**. *Public Relations Review,* 38(3): 511-514.

Etzioni, A. (2010): **"Is transparency the best disinfectant?"** .*Journal of Political Philosophy*, 18: 389–404.

Freng, A., Freng, S. & Moore, H.A.(2006): **"Models of American Indian education: cultural inclusion and the family/community/school linkage"**. *Sociological Focus,* 39(1): 55-74.

Frey, B.S. & Stutzer, A. (2002): **"Happiness and economics:How the economy and institutions affect human well-being"**. New Jersey: Princeton University Press.

Georgiou, S.N. (2008): **"Bullying and victimization at school: the role of mothers"**. *British Journal of Educational Psychology,* 78(1): 109-125.

Gillies, V. (2005): "**Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy"**. *Critical Social Policy,* 25(1): 70-90.

Greer, C.,& Jewkes, Y. (2005): "Extremes of otherness: Media images of social exclusion". *Social Justice* **32**: 20-31.

Grol, R. (2001): "**Improving the quality of medical care: Building bridges among professional pride, payer profit, and patient satisfaction"**. *JAMA,* 286(20): 2578-2585.

Hatem, T. (2006): **"Human resource management in Egypt"**. In. Managing human resources in the Middle-East edited by P.S. Budhwar and K. Mellahi, New York: Routledge, pp.199-218

Hayes, A., Gray, M.,& Edwards, B. (2008): "**Social inclusion: Origins, concepts and key themes"**. Social Inclusion Unit., Canberra.

Hogg, M.A. (2001): "**A Social identity theory of leadership**". *Personality and Social Psychology Review,* 5(3): 184-200.

Lansdown, G. (2011): **"Every resource guide on the UN committee on the rights of the child"**, UNICEF-A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no.12. Available at: www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf

Levitas, R. (1996): "**The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony**". *Critical Social Policy,* 16(46): 5-20.

Madanipour, A., Cars, G.,& Allen, J.(1998): "**Social exclusion in European cities: Processes, experiencesand responses**". Jessica Kingsley Publishers and Regional Associations, London.

Mansour, R.R.M.E. (2015): "**Life satisfaction: An analytical study of the Egyptian wife**". Alex. J. Agric. Res. 60 (2): 41-51.

Mansour, R.R. M. E. (2016): "**A comparative study between the impact of media and the actual expected roles of the family regarding the early adolescence stage**." *Alex. J. Agric. Sci.* 61 (2): 163-174.

Masten, C.L., Eisenberger, N.I.,Borofsky, L.A. Pfeifer, J.H., McNealy, K.,Mazziotta, J.C., Dapretto,M.(2009): "**Neural correlates of social exclusion during adolescence: Understanding the distress of peer rejection**". *Social Cognitive and Affective Neuroscience,* 4 (2): 143-157.

Mauer, M., & Chesney-Lind, M. (2002): "**Invisible punishment: an instrument of social exclusion**" In: *Invisible Punishment: The collateral consequences of mass imprisonment* edited by M. Mauer, M. Chesney-Lind. The New Press, New York.

Mcdonnel, J. & Brown, B.E.(2010): "**Inclusion in general educational classes"**. In Sucessful transition programs:pathways for students with intellectual and developmental dusabilities (2nd edition), edited by J. Mcdonnell and M. Hardman, 149-172. California: SAGE Publications, INC.

Micklewright, J. (2002): "**Social exclusion and children: A European view for a USdebate**". *LSE STICERD.* Research Paper No. CASE051.

Mikami, A.Y., Griggs, M.S. , Lerner, M.D., Emeh, C.C., Reuland, M.M., Jack, A., & Anthony, M.R.(2013): "**A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder"**. *Journal of Consulting and Clinical Psychology ,* 81(1): 100-112.

Mitchell, K.J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007): "**The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use"**. *Child Maltreatment*. 12 (4): 314-324.

Mittle, P, Jackson, S., & Sebba, J. (2002): **"Social exclusion and education:breaking the link between poverty and under-achievement?"** *Journal of integrated care,* 10(3): 5-15.

Morsy, M. (2010): **"Gender equality and freedoms."** In *Youth in Egypt: Builing our future*, edited by H. Handoussan. Egypt Human Development Report, United Nations Development Programme (UNDP) and the Institute of National Planning, pp. 93-104. Available at: http://www.eg.undp.org/content/dam/egypt/docs/Publications/Docs%20HDRs/02_NHDR%202010%20english.pdf.

Nieto, S. (2010): **"Language, culture, and teaching: Critical perspectives"**, 2nd Ed, New York:Taylor & Francis

Notley, T. (2009): **"Young people, online networks, and social inclusion"**. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14(4): 1208-1227.

Park, H., & Blenkinsopp, J. (2011): **"The roles of transparency and trust in the relationship between corruption and citizen satisfaction"**. *International Review of Administrative Sciences,* 77(2): 254-274.

Parr, S. (2007): "**Living with severe aphasia: Tracking social exclusion**", *Aphasiology*. 21 (1): 98-123.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P.(2012): "**Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions"**. In *Handbook of research onstudent engagement* , edited by S.L. Christenson, A.L. Reschly, and C. Wylie, 365-386. New York: Springer.

Pina, V., Torres, L., & Royo, S. (2010): "**Is e-government leading to more accountable and transparent local governments? an overall view"**. *Financial Accountability and Management,* 26(1): 3-20.

Population Council (2010): "**Survay of the young people in Egypt: Preliminary report"**. Cairo: The Egyptian Cabinet, Information and Decission Support Center (IDSC). Available at: http://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2010PGY_SYPEPrelimReport.pdf.

Raffo, C., & Gunter, H.(2008): "**Leading schools to promote social inclusion: Developing a conceptual framework for analysing research, policy and practice."** *Journal of Education Policy,* 23(4): 397-414.

Riggins, S.H. (1997)"**The language and politics of exclusion: Others in discourse". Communication and human values,** *Vol. 24.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Robnett, B., & Feliciano, C.(2011): **"Patterns of racial-ethnic exclusion by Internet daters"**. *Social Forces,* 89(3): 807-828.

Salehi-Isfahani, D. (2010): "**Human development in the Middle East and North Africa"**. *Human Development.* Research Paper 2010/26, UNDP. Accessed October 2010 at http://core.ac.uk/download/pdf/6280411.pdf.

Saunders, P. (2008): **"Measuring wellbeing using non-monetary indicators: deprivation and social exclusion"**. *Family Matters,* 78: 8-17.

Scott S, Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. (2001): **"Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood"** *BMJ,* 323:191.

Shubin, S. (2010): **"Cultural exclusion and rural poverty in Ireland and Russia"**. *Transactions of the Institute of British Geographers,* 35(4): 555-570.

Sparkes, J. (1999): **"Schools, education and social exclusion"**. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, CASEpaper 29. Accessed November 1999 at http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper29.pdf.

Thedvall, R. (2008): **"Transparency at work: The production of indicators for EU employment policy"**. In Transparency in a New Global Order: Unveiling Organizational Visions, edited by C. Garsten, and M.L. de Montoya. Edward Elgar Publishing Limited, Glos, UK, pp143-153.

TseËLon, E., & Tseëlon, E. (1992): **"What is beautiful is bad: Physical attractiveness as stigma"**. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(3), 295-309.

Twenge, J. M., Catanese, K. R., Baumeister, R. F. (2002): "**Social exclusion causes self-defeating behavior**". *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3): 606-615.

Twenge, J.M., Baumeister, R.F.,DeWall, C.N., Ciarocco, N.J. & Bartels, J.M. (2007) "**Social exclusion decreases prosocial behavior**". *Journal of Personality and Social Psychology* 92(1): 56-66.

Tynes, B.M.,Giang, M.T., Williams, D.R., & Thompson, G.N. (2008): "**Online racial discrimination and psychological adjustment among adolescents**". Journal of Adolescent Health , 43 (6): 565 - 569 ..

Van Knippenberg, D. (2000): "**Work motivation and performance: A social identity perspective**". *Applied Psychology, 49*(3), 357-371.

Van Ryzin, G. (2007): "**Pieces of a puzzle: linking government performance, citizen satisfaction, and trust**". *Public PerformanceandManagement Review, 30*(4), 521-535.

Verdegem, P. (2011): "**Social media for digital and social inclusion: challenges for information society 2.0 research and policies**". *Verdegem* 9(1): 28-38.

Webb, N.M. (2009): "**The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom**", *British Journal of Educational Psychology,79* (1): 1-28.

Whitty, G. (2001): "**Education, social class and social exclusion**". *Journal of Education Policy, 16*(4): 287-295.

جامعة شقراء

Shaqra University

جامعة شقراء

Shaqra University

Megel Mary E, Audrey E Nelson, Joyce Black, Jenilee Vogel, Magan Uphoff (2013). A Comparison of Student and Faculty Perceptions of Clinical Post-Conference Learning Environment. Nu*rse Education Today*, vol 33, pages 525-529.

Nazari, Roghieh & EesaMohammadi (2015). Characteristics of Competent Clinical Instructors: A Review of the Experiences of Nursing Sudents and Instructors. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences, vol*. 2, pages 11-22.

Nelson, N. (2011). Beginning Nursing Sudents' Perceptions of the Effective Characteristics and Caring Behaviors of Their Clinical Instructor. Dissertation.Capella University.ProQuest LLC.

Niederriter, Joan E., David Eyth, Joan Thoman (2017). Nursing Students' Perception on Characteristics of an Effective Clinical Instructor. SAGE *Open Nursing*. Vol 3, Pages 1-8.

Okoronkwo, Ijeoma L, Jane-LovenaOnyia-pat, Mary-Ann E. Agbo, Pat U. Okpala, Afam C. Ndu (2013). Students‘ Perception of Effective Clinical Teaching and Teacher Behavior. *Open Journal of Nursing. vol*. 3, pages 63-70.

Pournamdar, Zahra (2015).Study of Characteristics of an Effective Clinical Instructor from Nursing Students’ Point of View in *Zahedan.Researcher*, vol. 7, pages 9-13.

Prabha, Dasila K., Veer V. Bharti, R Ponchitra, K Y Divya and SetiaManinder Singh (2016): Perceptions of Nursing Students on Clinical Teaching Behaviors of Teaching Faculty.*Correlational Survey Design.Journal of Nursing and Health Science*. vol. 5, pages 37-41.

Pritchard, Emma and Janice Gidman (2012).Effective Mentoring in the Community Setting. *British Journal of Community Nursing*, vol. 17, pages 119-124.

Reising, Deanna L, Breya James and Ben Morse (2018).Student Perceptions of Clinical Instructor Characteristics Affecting Clinical Experiences. *National League of Nursing*, vol. 39, pages 4-9.

Sabog, RencelFinnos V, Lawrence C. Caranto, Juan Jose T. David (2015). Effective Characteristics of a Clinical Instructor as Perceived by BSU Student Nurses. *Scientific and Academia Publishing*, vol. 5, pages 5-19.

Shahsavari Hooman, Zohreh Parsa Yekta, Zahra Zare, and Abdolhossain Emami Sigaroodi (2014). Iranian Effective Clinical Nurse Instructor Evaluation Tool: Development and Psychometric Testing. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, vol 19, pages 132-138.

Spurr, Shelley, Jill Bally, Linda Ferguson (2010). A Framework for Clinical Teaching: A Passion-Centered Philosophy. *Nurse Education in Practice*. Vol 10, pages 349-354.

Wolff, Angela C, Sandra Regan, Barbara Pesut, Joyce Black (2010). Ready for What? An Exploration of the Meaning of New Graduate Nurses’ Readiness for Practice. International *Journal of Nursing Education Scholarship*. Vol 7, pages 1-14.

References

Alasmari, Ali M&Douglas S.Gardenhire (2015) Respiratory Therapy Sudents' Perception of Effective Teaching Characteristics at an Urban University*, Respiratory Care Education Annual,* vol. 24, pages 11-18.

Alavi, M. &Abedi, H. (2007) Experiences and Perception of Nursing students from the Concept of an Effective Instructor in Clinical Teaching. *Iranian Journal of Education in Medical Science*, pages 325-334.

Al-Hamdan, Zaid, John Fowler, HalaBawadi, Peter Norrie, Lynn Summers, and Dowsett Debbie (2014).Student Nurses' Perceptions of a Good Mentor: A Questionnaire Survey of Student Nurses in the UK, USA and Jordan, *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 4, pages 248-256.

Ali, Wafaa (2012). Caring and Effective Teaching Behavior of Clinical Nursing Instructors in Clinical Area as Perceived by Their Students. *Journal of Education and Practice*, vol. 3, pages 15-26.

American Association of Colleges of Nursing (2008). The Essentials of Baccalaureate Education for Professional Nursing Practice. Washington, DC: AACN. pages 1-63.

Baker, K. (2012) Senior Nursing Students' Perception of Clinical Teacher Behavior. A Thesis Submitted to the Faculty of Gardner-Webb University School of Nursing in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Nursing.

Banan, Sahar Hassan Aly EL and Nadia BassuoniElsharkawy (2017).Undergraduate Nursing Students' and Clinical Instructors' Perception of the Characteristics of an Effective Clinical Instructor at *the Faculty of Nursing, Cairo University.American* journal of Nursing Science, vol. 6, pages 185-192.

Benner, Patricia, Molly Sutphen, Victoria Leonard, Lisa Day (2010). Educating Nurses: A call for Radical Transformation. United States: Jossey-Bass p. 46.

Collier, Angela D. (2017). Characteristics of an Effective Nursing Clinical Instructor: The State of the Science. Wile*y Journal of Clinical Nursing*. Vol 27, pages 363-374.

Eta, Vivian E A, Mary B S Atanga, JuluisAtashili, & Gibson D'Cruz. (2011). Nurses and Challenges Faced as Clinical Educators: a Survey of a Group of Nurses in Cameroon. *Pan African Medical Journal,* vol. 8, page 28.

Gaberson, Kathleen B., & Marilyn H. Oermann (2007). Clinical Teaching Strategies in Nursing (2nd ed.). New York, NY: Springer.

Gangadharan, Priya, Mona Ali Abdu AlWahed and MeskhMobarak Ali Assiri (2016).Effectiveness of Clinical Teacher Behaviors as Perceived by Nursing Students, Graduates and Faculty of King Khalid University, College of Applied Medical Science, Mohail, Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Current Advanced Reasearch*, vol. 5, pages 651-656.

Girija K Madhavanprabhakaran, Raghda K. Shukri, JaharaHayudini, and Sureh K. Narayanan (2013).Undergraduate Nursing Students' Perception of Effective Clinical Instructors: Oman. *International Journal of Nursing Science*, vol. 3, pages 38-44.

Girija, K Madhavanprabhakaran (2012). Effective Clinical Instructor: A Step Toward Excellence in Clinical Teaching. Internatio*nal Journal of Nursing Education*, vol. 4, pages 25-27.

Hayajneh, Ferial (2011).Role Model Clinical Instructor as Perceived by Jordanian Nursing Students. *Journal of Research in Nursing*, vol. 16, pages 23-32.

Henderson, Amanda and Scott Tyler (2011). Facilitating Learning in Clinical Practice: Evaluation of a Trial of a Supervisor of Clinical Education Role. *Nurse Education in Practice*,(11(5), 288-292.

Henning, Marcus. &Stephen Wealthall. (2012).What Makes a Competent Clinical Teacher? *Canadian Medical Education Journal*, vol. 3, pages 141-145.

Heshmati-Nabavi, Fatemeh&ZohrehVanaki (2010).Professional Approach: The Key Feature of Effective Clinical Educator in Iran. *Nurse Education Today,* vol. 30, pages 163-168.

Hickey Mary T. (2010). Baccalaureate Nursing Graduates' Perceptions of Their Clinical Instructional Experiences and Preparation for Practice. *Journal of Professional Nursing. Vol 26, pages 3*5-41.

Indra,V. Khan,A. Al Harbi, A. and Al Shammari, R. (2016) Effective Clinical Teaching Behaviors as Perceived by Students and Faculty of College of Nursing in University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia. International *Journal of Advances in Nursing Management*, vol. 4, pages 235-240.

Ingrassia, Jannett M. (2011).Effective Radiography Clinical Instructor Characteristics.*American Society of Radiologic Technologists, v*ol. 82, pages 409-430.

Khan, Nadeem, S Shafi,and S Akhtar (2015). Availability of Clinical Nurse Instructor Enhance the Application of Theory Into Practice in Tertiary Care Hospitals (LRH, KTH, HMC), KPK, Peshawar, Pakistan. *International Journal Innovative Research and Development*, vol. 4, pages 293-7.

Evaluating students based on their clinical performance is crucial and needs attention. Clinical instructor should be objectively providing proper feedback in a polite manner for the betterment of the performance. Should evaluate the student based on performance.

The researchers recommend a replication of the study with a bigger population. Clinical instructor also can give their perceptions on how the observe the students characteristics on their learning process and their attitude towards clinical instructors or classroom instructors/professors.

In the other hand, El Banan and Elsharkawy(2017:190) revealed that personality traits of the clinical instructor rated as the lowest characteristic an effective clinical instructor.

In this study, teaching strategies comes the second to the last core characteristics of a clinical instructor. The respondents pay attention on the behavior of the clinical instructor who Offers opportunity to practice before evaluation.

The study findings of Sabog et al. (2015), about teaching strategies was ranked the least. Different with the study on effective clinical teaching characteristic as perceived by nursing students that clinical teaching ability is the third important one but the subset‘s average in general still falls under the very important scale by Ali (2012). Pritchard & Gidman (2012) claimed that knowledge of teaching and learning theories can be an advantage to the student nurses, since choosing suitable strategies is serious in assisting student nurses to link the slit among practical information and theoretical knowledge.

According to Sabog et al.(2015) clinical instructors must be skilled to apply proper teaching strategies in order for the students to be guided wisely as much as possible. Sabog et al. added to the idea above, that the capacity to answer questions suitably may have been beneficial to the students. This is supported on the findings by Nelson (2011) and Hayajneh (2011), respondents expressed that the ultimate clinical instructors must be "informative", "able to give valuable advice", "supportive" and "encouraging".

In the present study, an evaluation procedure was rated the least core characteristics of a clinical instructor, by providing constructive feedback without embarrassing student was rated most of the respondents and fall in the category of important as the behavior criteria.

Clinical instructor should be unbiased by all means in evaluating students to be motivated to take along the best in them, if not, a student may not give the best shot (Sabog, et al.,2015). Nazari and Mohammadi (2015), respondents stated that the important qualifications of a clinical instructor should be unbiased evaluation. With that ability it surely aids the educators to monitor the students' learning both in the clinical settings and in the classroom and giving proper feedback at the end of the session. Still, due to inadequate objectivity, clinical evaluation has been always instructors’ concerns.

In contrary, the study of Nelson (2011) showed results that clinical instructors valued most on the ability of the clinical instructor in order to deliver an appropriate and well-timed feedback to students, encouraged students to participate in the discussion, and assist students to recognize and make use of practice learning opportunities as the most important teaching ability characteristics of an effective clinical instructor.

Conclusion

Results revealed that among the five characteristics of clinical instructors, professional competence and relationship with students were rated as the very important scale (4), while the remaining three core characteristics belongs to important scale (3) as follows: personality attributes, teaching strategies, and evaluation procedures.

Regarding behavior criterion in each core characteristics, the respondents put high weight on the following behavior of clinical instructor: who facilitating what are those professional responsibilities that the student may possess as a nursing student; who is approachable; who demonstrates flexibility in the clinical area; one who is giving the students opportunities by providing practice learning skills in terms of teaching strategies; and those who are providing constructive feedback without embarrassing the student.

Recommendations

This study recommends the academic institution where the clinical instructor is employed and the clinical instructor themselves to support the enhancement of the knowledge and skills by sending and attending free trainings and seminars regarding current trends and issues in relation to nursing field as part of professional responsibility.

Clinical instructors should share with the students for new discoveries related to evidence-based practice, and engage in research for individual intellectual enhancement in both professional competence and teaching strategies.

Clinical instructors may assess themselves thru self-assessment if he/she possesses the attitude of being approachable. Effective two-way communication is vital between the student and the clinical instructor.

Personal attributes may defined as the personal character of the clinical instructor towards the students. Clinical instructor should demonstrate strictness in the area when necessary. Reiterate clearly to the students that clinical set-up is dealing with true patients not just like a mannequin for practice.

There should be a clear instruction as part of teaching strategies when will be is the schedule of clinical examinations for the students to prepare themselves before evaluation proper. On-the-spot examination or examination without notice can be implemented as long as the students are aware from the beginning.

Present study discloses that the most important clinical instructors' core characteristic is professional competence, especially the behavior criteria of facilitating students' awareness in their responsibility professionally.

This is similar with several studies which the highest score were rated as very important. With the study of Sabog et. al., (2015) it was found out that the most important clinical instructors' domain was professional competence. And, even with changes in the teaching methods and curriculum, and wide-spread dependency on internet as the students' source of knowledge, still nursing students were influenced mostly on their clinical instructor as their source of knowledge (Al-Hamdan et al, 2014).

Girija et al. (2013) concluded that professional competencies of the clinical instructors were valued by nursing students as the most important characteristic. The finest clinical instructors are those clinically competent, able to teach effectively with interpersonal skills and can give feedback. Those characteristics have been appreciated as a good role model. And, revealing students to exceptional role models motivates them to study much better (Okoronkwo, Onyia-Pat, Agbo, Okpala, and Ndu, 2013).

Henning and Wealthall (2012) provided information that professional competence of clinical instructors was appreciated as important for them to be a virtuous role model in areas as follows: "cultural sensitivity", "ethics", "reputation as skilled practitioners", and their "ability to keep up to date". Knowledgeable clinical instructor can interact to the students and can communicate professionally, particularly to impose collaboration and generate learning opportunities to the students (Nazari and Mohammadi 2015:19).

In this study, the second most rated as very important core characteristics of clinical instructors is relationship with students, the respondents give high regard to those clinical instructors who is approachable.

The same with the results of the present study, El Banan and Elsharkawy (2017:189) indicated that clinical instructors interpersonal relationships was valued as the second important effective clinical teaching characteristic as perceived by the undergraduate nursing students and clinical instructors.

According to Hayajneh (2011), students' assumed that the clinical instructor would be always available all the time and accessible in helping and guiding them, that makes the clinical work much interesting and encourages a cooperative and active learning, and the instructor was considered as a key individual.

In contrary with the result of Baker (2012) as cited by El Banan and Elsharkawy (2017) study, stated that teaching ability of clinical instructor was rated by nursing students as the lowest characteristic.

The study of Sabog et al. (2015), nursing students agreed that clinical instructors should keep a professional relationship with the students, and expounding that the clinical instructors must not be too sociable to them just to show ingenuousness. The study of Pournamdar (2015) and Baker (2012) have shown that interpersonal relationship was rated as the most valued characteristic of clinical instructor.

The study of Nelson (2011) and Hayajneh (2011) found out that students' assumed that clinical instructors must be instructive and practical; provide appreciated advice; offer sustenance and reassurance to the nursing students; help students in developing nursing plan to the patient; should response to the questions correctly; and be compassionate and supportive. Clinical instructor must offer distinct supervision to every student.

Personal attributes was rated in this study as important category on core characteristics of a clinical instructor, and respondent give high regards to the clinical instructors who are demonstrating flexibility in clinical settings.

According to Heshmati-Nabavi and Vanaki (2010), the essential variable is the "professional approach", wherein students' settled that the real clinical educators are the persons whom with harmony to student nurse and perform being a role model for both to the patients and nursing students. In the study of Pournamdar (2015:12) it was personal characteristics which landed as the second high score with the mean and standard deviation of 6.29±0.59, which shown of ensuring "loyalty", "taking responsibility in doing activities", "having the passion", "enjoy working with students, being reliable and credible".

Respondents claimed that a student can perform well through acceptance, trust, and consideration that have been strengthened by a clinical instructor. Hence, a clinical instructor should expect based on the capacity and level of understanding of the student. Clinical instructors must know how to handle personal stress and can manage issues appropriately, in order to reduce apprehension in the clinical area. If the clinical instructor cannot handle their personal matter such as stress or anger and if it was transferred to the students, by then the student cannot focus the functions that should be performed to the patients, so it will affect not only to the student but also to the patient if the student commits mistakes unknowingly (Sabog et al., 2015).

According to Indra, Khan, Al Harbi, Shammari (2016) students' attitude is based on the personality of a teacher. The personality of a clinical teacher played significant part in the learning process of the student. It inspires them to study better to see clinical instructors being a good role model.

Table (5). Behavior Criterion of Teaching Strategies.

Teaching Strategies	Very Important (4)		Important (3)		Least Important (2)		Not Important (1)	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Relates clinical assignments to course objectives	42	41.18	49	48.04	11	10.78	0	0.00
Relates theory to practice	46	45.10	43	42.16	9	8.82	4	3.92
Demonstrates engaging style of bedside teaching	45	44.12	49	48.04	3	2.94	5	4.90
Demonstrates enthusiasm for teaching	45	44.12	49	48.04	7	6.86	1	0.98
Provides students with opportunities to practice learning skills	47	46.08	48	47.06	6	5.88	1	0.98
Offers opportunity to practice before evaluation	41	40.20	51	50.00	9	8.82	1	0.98
Mean±SD	44.33±2.338		48.2±2.71		7.5±2.81		2±2	

Table (6) shows Behavior Criterion of Evaluation Procedures. Clinical Instructors' core characteristic behavior on evaluation procedures contains the following: "provides constructive feedback without embarrassing student" (51.96), "provides individualized timely feedback" (49.02), "is realistic in expectations of student's performance" (48.04), "evaluates students objectively and fairly" (47.06), "makes periodical evaluation of each student" (46.08) and "to encourages students freely feel to ask questions on evaluation result" (46.08).

Table (6). Behavior Criterion of Evaluation Procedures.

Evaluation Procedures	Very Important (4)		Important (3)		Least Important (2)		Not Important (1)	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Evaluates students objectively and fairly	48	47.06	43	42.16	10	9.80	1	0.98
Provides constructive feedback without embarrassing student	41	40.20	53	51.96	8	7.84	0	0.00
Is realistic in expectations of student's performance (using procedure checklist and rubrics)	45	44.12	49	48.04	8	7.84	0	0.00
Makes periodical evaluation of each student	47	46.08	45	44.12	9	8.82	1	0.98
Provides individualized timely feedback	43	42.16	50	49.02	7	6.86	2	1.96
Encourages students to feel free to ask questions on evaluation result	45	44.12	47	46.08	8	7.84	2	1.96
Mean±SD	44.83±2.563		47.8±3.6		8.33±1.03		1±0.89	

Discussion

Clinical instructors in the nursing department are the one who mold the young minds of those aspiring nurse-to-be in the coming years. Clinical experience in all clinical areas is the training ground. By this, clinical instructors may possess core characteristics that may enhance the nursing students' learning process.

It was found out in this study that the nursing students give emphases to the professional competence and relationship with students, which belong to the category of very important; followed by personal attributes, then, teaching strategies, and lastly, evaluation procedures as important being the core characteristics of a clinical instructor.

Same with the study of Girija (2012) as cited by Reising et al., 2018:4, claimed that the characteristics of effective clinical instructors were as follows: (1) professional/nursing competence, (2) relationships with students, and (3) personality traits or attributes. While, in the study of Gangadharan, AlWahed and Assiri (2016) it was found out that the highest valued behavior among the group was teaching ability by faculty with a mean and median rank of 99.7 and 100 and the least teaching behavior was rated for interpersonal relations by undergraduate students with mean and median rank of 27.78 and 28".

In contrary with the study of El Banan and Elsharkawy 2017:190 as perceived by the respondents the lowest characteristics of effective clinical instructor were the following: "nursing competence", "personality traits" and "evaluation" while "clinical teaching ability" and "interpersonal relationship" rated as the most important characteristics of an effective clinical instructor.

Table (3) shows Behavior Criterion of Relationship with Students. Clinical instructors' behaviors pertaining to relationship with students were the following from highest percentage to lowest: “is approachable" (52.94), “respects student as an individual” (51.96), “shows genuine interest in students under supervision” (50.00), “allows expression of feelings” (47.06), “respects mentor-student relationship” (46.08) and, “credits student for progress and improvement” (45.10).

Table (3). Behavior Criterion of Relationship with Students.

Relationship with Students	Very Important (4)		Important (3)		Least Important (2)		Not Important (1)	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Respects student as an individual	53	51.96	45	44.12	3	2.94	1	0.98
Credits student for progress and improvement	44	43.14	46	45.10	11	10.78	1	0.98
Allows expression of feelings	48	47.06	41	40.20	11	10.78	2	1.96
Respects mentor-student relationship	47	46.08	46	45.10	8	7.84	1	0.98
Is approachable	54	52.94	35	34.31	9	8.82	4	3.92
Shows genuine interest in students under supervision	51	50.00	42	41.18	8	7.84	1	0.98
Mean±SD	49.5±3.834		42.5±4.23		8.33±2.94		1.67±1.21	

Table (4) shows Behavior Criterion of Personal Attributes. As one of the core characteristics of a clinical instructor that was rated from majority of the respondents as important, the following behaviors are: “demonstrates flexibility in clinical settings” (55.88), “demonstrates self-control and patience” (48.04) and, “exhibits sense of humor” (48.04), “responds promptly and confidently (47.06), “utilizes decent communication skills” (46.08), “admits limitations” (45.10).

Table (4). Behavior Criterion of Personal Attributes.

Personal Attributes	Very Important (4)		Important (3)		Least Important (2)		Not Important (1)	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Demonstrates self-control and patience	45	44.12	49	48.04	7	6.86	1	0.98
Utilizes good communication skills	47	46.08	46	45.10	8	7.84	1	0.98
Demonstrates flexibility in clinical settings	38	37.25	57	55.88	7	6.86	0	0.00
Exhibits sense of humor	42	41.18	49	48.04	7	6.86	4	3.92
Admits limitations	46	45.10	46	45.10	10	9.80	0	0.00
Responds promptly and confidently	48	47.06	48	47.06	4	3.92	2	1.96
Mean±SD	44.33±3.724		49.2±4.07		7.17±1.94		1.33±1.51	

Table (5) shows Behavior Criterion of Teaching Strategies. In teaching strategies, the following were the clinical instructors behavior wherein respondents highest percentage of 51.96 belongs to the category of important is “offers opportunity to practice before evaluation”, then followed by the following: "relates clinical assignments to course objectives" (48.04), "demonstrates engaging style of bedside teaching (48.04), "demonstrates enthusiasm for teaching" (48.04), "provides students with opportunities to practice learning skills" (47.06), and "relates theory to practice" (45.10).

(4) down to not important (1), wherein highest scores implied very important core characteristics. Mean (average) and standard deviation were used to classify the main domain which is the core characteristics of the clinical instructor which indicates very important (4), important (3), less important (2), and not important (1).

Point scale scoring was used to interpret the points gathered as to range interval and interpretation.

SCORE	INTERPRETATION
4	Very Important
3	Important
2	Less Important
1	Not Important

Results

Table (1) shows Clinical Instructors' core characteristics. Among the five characteristics of clinical instructors displays "professional competence" and followed by "relationship with students" were rated as very important category with the highest mean score of 50.17 and 49.5; while the remaining three core characteristics belongs to important (3) category as follows: personality attributes (49.2), teaching strategies (48.2), and evaluation procedures (47.8).

Table (1). Core Characteristics of the Clinical Instructor as perceived by Nursing Students.

Core Characteristics	Category	Mean	Standard Deviation
Professional Competence	Very Important (4)	50.17	5.269
Relationship with Students	Very Important (4)	49.5	3.834
Personal Attributes	Important (3)	49.2	4.07
Teaching Strategies	Important (3)	48.2	2.71
Evaluation Procedures	Important (3)	47.8	3.6

Table (2) presents Behavior Criterion of Professional Competence .The following are clinical instructors' behavior pertaining to professional competence. Behavior perceived with highest percentage and fall in the category of very important is "facilitates student's awareness of his professional responsibility" (58.82), then followed by the following: "shows clinical skill with competent manner" (51.96), "communicates knowledge for safe practice" (50.98), "assists in new experiences without taking over the task" (49.02), "offer availability for work in clinical setting" (48.04), and "demonstrates competencies that are to be emulated by students (Role modeling)" (47.06).

Table (2). Behavior Criterion of Clinical Instructors' Professional Competence as perceived by Nursing Students (n=102).

Professional Competence	Very Important (4)		Important (3)		Least Important (2)		Not Important (1)	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Facilitates student's awareness for professional responsibility	60	58.82	39	38.24	2	1.96	1	0.98
Shows clinical skill with competent manner	47	46.08	53	51.96	2	1.96	0	0.00
Communicates knowledge for safe practice	52	50.98	44	43.14	6	5.88	0	0.00
Assists in new experiences without taking over the task	46	45.10	50	49.02	5	4.90	1	0.98
Offer availability for work in clinical setting	49	48.04	47	46.08	6	5.88	0	0.00
Demonstrates competencies that are to be emulated by students (Role modeling)	47	46.08	48	47.06	7	6.86	0	0.00
Mean±SD	50.17±5.269		46.8± 4.88		4.67± 2.16		0.33± 0.52	

Subjects

Purposive sampling technique has been used by which all nursing student where chosen based on the inclusion criteria: currently enrolled nursing students in one of the University of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia where both in male and female nursing students who have practical courses (clinical exposure) from level 5 to 8 were included in the study with total respondents of 102.Nursing students in Level 1 to 4 were excluded from the study for the reason of they were not expose yet in the clinical area as their clinical practice. Clinical exposure like hospital rotation starts at Level 5.

All clinical instructors of nursing department were rated with the following domain: professional competences; relationship with students; personal attributes; valuation procedures; and teaching strategies.

Tool of data collection:

The instrument used was adopted from a recent study of Sabog, Rencel Finnos V, Lawrence C. Caranto, and Juan Jose T. David (2015).The 30-items clinical instructors' behavior were classified to 5 core characteristics which were the following: professional competence, relationship with students, personality attributes, teaching strategies, and evaluation procedures. Each core characteristics has 6 clinical instructors' behaviors that were rated a category as very important (4); important (3); less important (2); and not important (1). Like for example, in the core characteristics of professional competence, the behavior criterion were the following: “facilitates student’s awareness of his professional responsibility”; “communicates knowledge for safe practice”; “shows clinical skill competence”; “offers self-available for work in clinical setting”; "role modeling”; and, “assists in new experiences without taking over the task”. Respondents answered the questioner by checking the corresponding category based on the perception.

Pilot Study

A pilot study was completed with 10 respondents conducted in College of Applied Medical Sciences. The respondents together with the results were not included in the actual result of the study, because mainly the results were subjected to reliability testing using Cronbach Alpha. The questioner composed of items of 30 behaviors, with the sum of the item variance of 2.80, and variance of total score is 14.71. The reliability statistics result on 30-items clinical instructors' behavior indicators was high reliability with Cronbach’s Alpha of .83768. That was to conclude that the items in the questionnaire give in consistent responses from the respondents.

Field work:

Tool has been sent and has been approved by the ethical committee. Questioner was validated for reliability testing using Cronbach alpha. Research questioner was personally handed to the respondents by the researchers for any clarification and written in both English and Arabic for easy understanding. The researchers abided the availability and comfort of the respondents to answer the questionnaire that took an average of 20 to 30 minutes.

Data gathering was done in the college during their vacant time, and completed almost a month last academic year 2017-2018**.** The data was reviewed religiously and interpreted the collected data based on the answers provided by the respondents.

So far, no much further difficulties in the part of the researchers while disseminating the questioner. Respondents were cooperative for the purpose that the result will be beneficial to them. Questions made by the respondents regarding the items in the questioner have been explained clearly.

Administrative and Ethical Considerations

Permission and ethical approval was granted by the Deanship of Scientific Research with approval number: MUREC-Nov14/COM-2017/23.

Ethical consideration was strictly observed during the process. The researchers asked permission under the research committee, the researchers conducted the study by disseminating survey questionnaire to the respondents. Respondents were given an informed consent sheet that indicates the nature and purpose of the study, they were given a chance to asked questions regarding the study, they were told that all information will be confidential, and mostly they were given the right to participate voluntary and can withdraw anytime.

Statistical Analysis

The statistical treatments were frequency and percentage, mean and standard deviation. Frequency and percentage were used to identify which clinical instructors behavior per core characteristics belongs to very important

Heshmati-Nabavi and Vanaki (2010) as cited by Girija, et al (2013:39), identified five key features of effective clinical educators: (1) personal traits; (2) meta-cognition; (3) making clinical learning enjoyable; (4) being a source of support; (5) being a role model. The core effective clinical instructors' characteristic that was determined by Iranian nursing students and clinical instructors was ‘‘professional approach". Clinical instructors who are those having harmony with students and act as a role model for nursing students and patients in the clinical area. Whereas, Girija (2012) as cited by Reising, James, and Morse, 2018:4, identified three key roles of clinical instructors who play a significant part in facilitating students’ clinical experiences: "role model", "clinical supervisor", and "instructional leader/scholar".

Ali (2012) as cited by Sabog, et al (2015) found out that nursing students wants their clinical instructors to be effective as competent and as knowledgeable in the clinical area and it was agreed that the above two teaching components are the most important.

According to Sabog, et al. (2015:17), there were five domains in the quantitative-descriptive study on effective characteristics of clinical instructor, which professional competence was rated as the most important characteristic. The respondents pointed out that clinical teaching behavior helped them in bridging the gap concerning theory and practice. In general, clinical instructor should necessarily have both personal attribute and professional competence in order to gear students to become successful registered nurse in the coming years.

Nursing students valued their clinical instructors who were professionally competent, that behavior facilitates learning. As the most important characteristics, Omani undergraduate nursing students rated the following: “objective and fair evaluation”, “clinical competence,” “respecting students as an individual” and “communicative skill”, and role modeling characteristics were highly rated by students (Girija et al., 2013:44).

El Banan and Elsharkawy (2017:189) then agree that clinical teaching is the heart in nursing education for the reason that exposing students in the clinical setting or clinical education is a technique in which clinical instructors assist nursing students to obtain skills and knowledge in dealing within the real health care set up to developed expert nurses.

Reising, et al (2018:8) concluded in their study that clinical instructor characteristics can stimulate or impede the clinical education of the students. Students conveyed that clinical instructors must have "knowledge", "the ability to convey that knowledge", "professionalism", and "enthusiasm and caring". The absence of those following characteristics hinders student education in the clinical environment. Reising et al. recommends "nurse educators in administration and informal nurse faculty leaders should ensure that proper processes are in place to hire, place, orient, and mentor effective clinical instructors".

Niederriter, Eyth, Thoman (2017:7) concluded that being supportive and assistive clinical instructors in the practice area creates a healthier and much equipped nursing student and help convey a smoother adjustment into the nursing profession.

Hence, the objective of this study is to identify which among the five (5) clinical instructors' core characteristics as perceived by the nursing students and to explore which behavior criterion in each core characteristics is deemed most important to the respondents. The results of the study are beneficial to the academic institution, to the clinical instructors, and to the nursing students.

Aim of the Study

The aim of this study is to identify Nursing Students' Perception about Clinical Instructors’ Core Characteristics, and specifically sought to answer the following question: (a) which core characteristic of clinical instructor is important the most as perceived by the nursing students?, and (b) which behavior criterion in each core characteristics is deemed most important to not important in view of the respondents?

Subjects and Methods

Research design

Descriptive research design was used in the study. It described with emphasis what actually exist such as current condition, practices, and situation in an institution.

Study setting

The study was conducted in one of the government university in the province of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. This university caters male and female nursing student.

Introduction

As cited by Collier (2017:364) American Association of Colleges of Nursing (AACN, 2008) clinical nursing education is described as the "nursing clinical rotation as an immersion experience". During clinical rotation as the students' experiences, they are engaged in handling patient and performing nursing care, while Gaberson and Oermann (2007) termed clinical education as "direct observation of the patient".

According to Henderson (2011) "Nursing is a practice-based discipline" and clinical exposure by experiences are vibrant in the nursing education program (Megel, Nelson, Black, Vogel, Uphoff , 2013). Clinical experiences acts as a facilitator to connect the theory and practice (Benner, Sutphen, Leonard and Day, 2010) and mold the nursing students to be ready for real-world conditions (Hickey, 2010). A clinical education which has a well-direction helps students to develop clinical skills, with clinical knowledge, decision making process, good clinical judgments, critical thinking, and right attitudes (Wolff, Regan, Pesut, Black, 2010).

The words clinical teacher and clinical instructor are just the same. A clinical instructor should be a registered nurse that is hired by the nursing school, which is responsible in assisting nursing students to achieved clinical learning outcome (Collier, 2017:364).

Clinical instructors' responsibility is to develop the students' ability in decision making, critical thinking, clinical reasoning, and develop good interpersonal relationships (Spurr, Bally, Ferguson, 2010). Hence, clinical instructors need to implement effective teaching strategies and must be furnished with competencies to deliver the role to the students (Hickey, 2010).

Leaded by the clinical instructor, the nursing student is considered an intern in the clinical setting. The clinical instructor needs to perform the function effectively (Collier, 2017:363-364). A forthcoming registered nurse requires efficient clinical instructors (Shahsavari, Yekta, Zare, and Sigaroodi, 2014:132).

Nursing students require supervision and strong support to manage the integration with this stressful career (Al-Hamdan, Fowler, Bawadi, Norrie, Summer, and Debbie, 2014:248). Learning through clinical setting practice is a vital component of nursing education, since nursing is a practice-based profession (Khan, Shafi, and Akhtar (2015) as cited by Nazari and Mohammadi, 2015:11). Also, according to Eta, Atanga, Atashili, and D' Cruz (2011) as cited by El Banan and Elsharkawy (2017:185) learning is an important part of nursing education program particularly in the clinical setting. Having effective clinical teaching manner is vital for the learning process of nursing students in the clinical area.

Clinical instructor has a major role to the nursing students in view of education. Investigation of effective characteristics projected by clinical instructor offers awareness to improve the educational programs to nursing students and soon to be nurses (Sabog, Caranto, And David, 2015: 5). For these, it is insisted that clinical instructors should have the skills and strategic ways to make clinical experiences beneficial to learning and have patient safety by all means and it is advantageous to classify the characteristics that lead to exceedingly effective skills and techniques (Sabog, et al. (2015) as cited by El Banan and Elsharkawy, 2017:186).

Moreover, clinical training is basic in nursing education which is vital for the ground training of professional nurse in the future. In the clinical area, the value of student-clinical instructor collaboration can either ease or delay the students' learning. Clinical training success is challenging in evaluating various, habitually fast-paced and very multifarious clinical set-up compared to further well-ordered settings such as classrooms, seminars and laboratories on behalf of theoretical teachings. Nevertheless, nursing students and clinical instructors have different views which are the most and least important characteristics of effective clinical instructors, in all both agreed that the most clinical instructor should have "interpersonal skills", "good at providing feedback", "clinically competent" and "know how to teach effectively"(Girija, Shukri, Hayudini, and Narayanan, 2013:39).

Students' learning is greatly influenced by their clinical instructors ultimately shaping nursing practice up to finishing the course. Clinical instructor should have an effective teaching characteristic such as "professional knowledge", "role modeling" and "clinical competence" with "communication skills" to facilitate best clinical learning. An indicator to transform and facilitate effective clinical instruction is thru the perception of nursing students on how effective the clinical instructor behavior is (Girija, et al, 2013: 38).

Clinical instructor works helpfully by sharing personal experiences and correct feedback to the nursing students and with a source of "confidence, courage, restoring order and discipline" (Alavi and Abedi (2007) as cited by El Banan and Elsharkawy, 2017:186).The study on characteristic of an effective clinical instructor as perceived by the both the undergraduate nursing students and clinical instructors revealed that the most important characteristics were "teaching ability" and "interpersonal relationships", while" nursing competence", "personality traits" and "evaluation" has the least characteristics. (El Banan and Elsharkawy, 2017:191).

إدراك طلاب التمريض للخصائص الأساسية للمدربين السريرين

ماجد سليمان العمري

أستاذ مشارك
جامعة المجمعة
المملكة العربية السعودية

كريل دوريكو اغوندو

أستاذ مساعد
جامعة المجمعة
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

يجب أن يمتلك المدرب السريري خصائص لتعزيز المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى طلاب التمريض وتعزيز تعليم التمريض إلى المستوى الأقصى الذي قد ينتج طلاب تمريض ذوي كفاءات عالية.

هدفت الدراسة إلى تحديد أي من مجالات الخصائص الأساسية للمدربين السريرين بناءً تعتبر الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية من وجهة نظر طلاب التمريض.

تم استخدام تصميم بحث وصفي مع أسلوب أخذ العينات الهادفة مع ١٠٢ من المستجيبين. وقد أجريت الدراسة في كلية التمريض في واحدة من جامعات المملكة العربية السعودية. تم اعتماد الأداة من الدراسة المعنونة "الخصائص الفعالة للمدرس السريري كما يدركها طلاب التمريض. هذه الجامعة لديها ٣٠ سلوكًا للمدربين السريرين والتي يقيمها الطلاب من حيث الاهمية. أجريت دراسة تجريبية مع نتيجة ألفا كرونباخ من ٠,٨٣٧.

كانت المعالجات الإحصائية المستخدمة هي التردد والنسبة المئوية والوزن المتوسط والوسطى والانحراف المعياري. وحصل الانحراف المعياري على أعلى الدرجات متضمنًا في الغالب للخصائص الأساسية المدركة للمدرس السريري من قبل طلاب التمريض.

أوضحت النتائج أن من بين الخصائص الخمسة للمدرسين السريرين "الكفاءة المهنية والعلاقة مع الطلاب" تم تصنيفهم على أنها مهمة جدًا (٤)، في حين أن الخصائص الأساسية الثلاثة المتبقية تم تصنيفها على إنها مهمة (٣) كما يلي: سمات الشخصية، استراتيجيات التدريس، وإجراءات التقييم.

لقد تم استنتاج أن الكفاءة تم تصنيفها كأعلى درجة من بين الخصائص الأساسية الخمسة للمدربين السريرين بناءً على إدراك طلاب التمريض، حيث يمكن للمدرب السريري أن يسهل وعي الطلاب بالمسؤولية المهنية، ويوصل المعرفة للممارسة الآمنة، ويظهر كفاءة المهارات السريرية، ويقدم التوافر الذاتي في إعداد سريري، ويمكن أن يكون قدوة، ويساعد الطلاب بخبرات جديدة. ينصح بشدة لإعادة الدراسة مع عينة أكبر من الطلاب، ينبغي أن تكون هناك دراسة تتعلق بالتقييم على الخصائص الأساسية للطلاب كما يراها المدرب السريري.

Nursing Students' Perception of the Core Characteristics of Clinical Instructors

Majed Alamri

Associate Professor
Majmaah University
Kingdom of Saudi Arabia

Cyrelle Lo Dorico-Agunod

Assistant Professor
Majmaah University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The clinical instructor must possess characteristics that enhance knowledge, skills, and attitudes for nursing students and promote nursing education to a maximum level that may produce high caliber-nursing students. The study aims to identify nursing students' perception of instructors' core characteristics. A descriptive research approach has been used with a study sample consisting of 102 respondents. The study has been conducted at the College of Nursing in one of the universities of Kingdom of Saudi Arabia. It covers (30) clinical instructors' behaviors in subjects rated in terms of importance. The statistical treatments used are frequency and percentage mean and standard deviation. Obtained highest score of the mean and standard deviation imply the most perceived core characteristics of clinical instructor by the nursing students. Results reveal that among the five characteristics of clinical instructors that display professional competence (50.17) and relationship with students (49.5) are rated as the very important, while the importance of the remaining three core characteristics come as follows: personality attributes (49.2), teaching strategies (48.2), and evaluation procedures (47.8). It has been concluded that professional competence reveals the highest score among the five clinical instructors' core characteristics based on nursing students perception, wherein the clinical instructor may facilitate students' awareness of the professional responsibility, communicate knowledge for safe practice, show clinical skill competence, offer self-availability in a clinical setting, be a role model, and assist students with new experiences. It is highly recommended to conduct a further study on a bigger study population. There should be a study related to the assessment on students' core characteristics as perceived by the clinical instructor.

Keywords: Core Characteristics, Perception, Nursing Students, Clinical Instructor.

Nursing Students' Perception of the Core Characteristics of Clinical Instructors

Majed Alamri

Associate Professor
Majmaah University
Kingdom of Saudi Arabia

Cyrelle Lo Dorico-Agunod

Assistant Professor
Majmaah University
Kingdom of Saudi Arabia

(Received 20/8/1439 A.H, Accepted For publication 29/2/1440 A.H)

Contents

Islamic and Arabic Sciences Section

Arabic Articles

Procedures of Protecting Women Against Family Abuse in Islamic Jurisprudence and the Saudi Legislature: A Comparative Study ..... (1-31)
Monerah Saeed Abdullah Abuhamamh
Narrated Hadiths of Imam Zaid Ibn Ali in the Books of the Sunnah (Collection, Authentication, and Study) ..... (33-68)
Mohammed Ahmed Morshed Al-Matari
The Integration and Suitability of Morphological Structures between Regulating Forms and Intended Meanings ..... (69-90)
Badr AbdulAziz Mejr Almorshdy

Educational Science Section

Arabic Articles

The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Self- Regulated Learning in Developing the Skills of Report Writing Among Female Students at College of Education, King Khalid University ..... (91-123)
Fatimah Shabban Mohammad Asiri
Reality of applying the supervisory performance leadership System in Riyadh city ..... (125-148)
Monirh Abdulaziz Aldaood
The Compatibility of the Content of the Mathematics Textbook for the Sixth Grade in Saudi Arabia with the Standards of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) ..... (149-171)
Ayed Bin Ali Mohammed Al - Balawi
The Level of Psychological Burnout among Teachers of Students with Hearing Disability in Riyadh City in Light of a Number of Variables ..... (173-198)
Abdulaziz Abdullah Alothman
The Use of the Skills of Formative Evaluation by Teachers of Arabic language and Their Relation to the Classroom Interaction Skills of Their Students ..... (199-233)
Abdullah Masmali, Abdullah Jabra, Abdul Rahman Masmali
Social Inclusion/Exclusion of the Arabian Wife and its Impact on Shaping her Concepts of Rising Children ..... (235-261)
Rasha R.M.E. Mansour, Nebal F.A.M. Atia

Applied Science Section

English Articles

Nursing Students' Perception of the Core Characteristics of Clinical Instructors ..... (1-14)
Majed Alamri, Cyrelle Lo Dorico-Agunod

- Internet sources: The author's name, (date of publication or updating the site or the date of recovery of the site) the title or description of the document, the full title of the work, other information, Web site address, volume number, page numbers.
- Dissertations: Last Name, First Name (publication Year) the title of the thesis, thesis specialization, the name of the university and the college, place of publication.

Correspondence:

Research papers and all other relevant correspondences should be sent to the Editor-In-Chief of the SUJ.

SUJournal@su.edu.sa

Publication Guidelines

Shaqra University Journal is a referred academic periodical journal published by Shaqra University with the aim of providing researchers with an opportunity to publish their research work in various areas of academic research. The Editorial Board examines the relevant research papers that would be published in the Journal on condition that these research works have not been published before.

The author(s) has the full responsibility of his (their) research work in tune with the validity of the research topic and the used references. The research papers should express the views of the researcher(s) and of the research conclusions arrived at. The SUJ publishes the following:

- Authentic research papers in the fields that are of interest to the Journal.
- Review Articles that critically deal with prior research work.
- Book Reviews.

General Remarks

- The Journal has the right to make the necessary amendments of the submitted research articles and according to the publication guidelines. Research articles would be written in the Arabic or English Language. Titles and abstracts should be presented in the Arabic language if the research paper is written in English and, in Arabic if the research paper is written in English.
- The research paper should be submitted in its final form including charts, tables and forms within the content of the research serially numbered, using the MS Word Program and Arabic Transparent. This is done with font 16 for the content, 14 for the Footnotes and Endnotes. the abstract has to include in brief idea about the topic, the methodology of research and the most important results in about 250 words. The research article should be sent in the MS-word program and PDF on the Journal Email Address.
- The title of the article, name(s) of the authors, position, institution, area of interest and address should be presented in both Arabic and English.
- Tables and forms (if applicable) should be clear, organized and numbered according to its use in the main bulk of the research. They should be printed out in separate pages and the title of the table should be mentioned on top and the title down in a way that shows its content.
- There should be a use of abbreviations according to the international criteria. Footnotes should be used to inform the readers with the illustrations and the comment should be mentioned in the main bulk of the research.
- Print Off: Author(s) attains 10 Print Off copies for free of every research work.
- Articles is not returned to their owners, wither published or not.

References in English:

First: Referring to the Source in the written text immediately after the citation, including:

- Placed between parentheses, and mentions the last name of the author, year of publication, and page number, such as: (Gant, 1979: 7), (Bokus, 1418H: 201), (Elhadi *et al*., 2010).
- If you use more than one writer referring to one author and the source was published in the same year, one should give the first symbol (a), and the second code (b). For instance: (Ali, 1980a: 42) and (Ali, 1980b: 89).

Second: arrange the names alphabetically in the list of references at the end of the Research work:

- Books with one author: Last Name, First Name and Middle (year of publication) the title of the book, the Publisher, Place of publication, Edition, if any.
- Books with Two authors: last name first, first name, middle, second last name, first name and Middle (year of publication) the title of the book, publisher, place of publication, Edition, if any.
- Books with three or more authors: Last Name, First Name and Middle, and others (year of publication) the title of the book, publisher, place of publication, Edition, if any.
- A chapter or a study is included in the book: name, first name (year of publication) search title, the name of the editor, the book's title, place of publication, pages.
- Periodicals: last name, first name (year of publication) the article title, the name of the periodical, volume number and page number.
- Unpublished works: Last Name, First Name (publication year) Research title, Research specialization, university or institution, place, pages.
- Translated books: Last Name, First Name (year of publication) the title, the name of the translator year of publication, publisher, place of publication.

Editor - in - Chief

Dr. Abdulrahman Mohammed ALshahrani

Editorial Director

Dr. Gehad Soubhi Elkotit

Editorial Board

Prof. Sa'ad Al-Haj Bakri

Prof. Abdel Muna'em Mohammad Sa'adabi

Prof. Ibrahim Abdel Kareem Al-Eban

Dr. Matlaq Miqa'ed Al-Rogi

Dr. Ahmad Abdel Al-Dayem Abdel Al-Jaleel

Dr. Ahmad Abdel Qader Al-Dhawi

Dr. Abdullah Saud Al-Mutawa

Dr. Khuloud Talal Al-Hassani

Dr. Najla Hosni Mohammad

Editing Secretary

Mr. Mohammad Abdullah Al-Muhanna

Ref: 1434/8220 dated: 23/08/1434
ISBN (ISSN): 1658/6549

The opinions expressed in the journal reflect their owners

and not necessarily the opinion of the university

Copyrights Reserved for
Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia

Mail address
Shaqra University Journal, Shaqra University,
Kingdom of Saudi Arabia

Sujournal@su.edu.sa

Shaqra University Journal

Periodical Refereed Scientific Journal

Eleventh Volume Jumada '11 (1440 A.H) - February (2019 A.D)

بسم الله الرحمن الرحيم