المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (8) العدد (2) الجزء (1) يوليو 2023م / ذو الحجة 1444هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2023 (1444هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثامن – العدد الثاني – الجزء الأول

يوليو 2023م- ذو الحجة 1444هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

الدكتور / فرحان بن يتيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / وحيد السيد حافظ
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

سكرتير التحرير

الدكتور / أشرف فاروق أبوبكر
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / محمد علي العمري
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / إلياس آدم بن سالم
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / عوض بن إبراهيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / مرضي بن مشوح العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود بن شايش العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية– جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

إداري

الدكتور / عبدالله مسعود ناصر
الدكتور / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بترقيم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي.

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي: « وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

- **ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:**

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- مستوى المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات
مصعب بن مطلق العنزي 3
- أثر إجماع القرّاء في ترجيح الحكم النحوي دراسة وصفية تحليلية
عبد المؤمن محمود أحمد محمد 21
- حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي في النظام السعودي: دراسة تحليلية مقارنة
فارس بن صالح الفارس 63
- أساليب تعلم اللغة العربية المفضلة لدى طلاب وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم
محمد بن سلطان السلطان 99
- فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية وأثره على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة
دعاء عبده محمد عبد الوارث 131
- التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي والتخصص في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية
ناير بن حجاج العنزي 167
- فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قائم على التعلم التشاركي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين
سمية عبد الرحيم أحمد بادي 199
- معيار مقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية؛ للوقاية من المخاطر التي تصاحبها
صالح بن عبد العزيز بن عبد الله التويجري 243
- برنامج تدريسي مقترح قائم على التقويم البنائي وفاعليته في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية
روان بنت عبدالله علي الزنيدي، سلطان بن عبدالعزيز صالح البديوي 283

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- خصائص معلمي اللغة الإنجليزية الفاعلين من وجهة نظر الطالب السعودي
إلياس بن سالم 331
- تحديات تمويل المشاريع الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية: الآثار والحلول
حسن أحمد طالع آل طالع 347

الأبحاث باللغة العربية

مستوى المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات

مصعب بن مطلق العنزي (*)
جامعة الحدود الشَّماليَّة

(قدم للنشر في 1444/7/28هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدِّراسة إلى الكشْف عن المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم ودرجة امتلاك عينة الدراسة لهذه المهارات، ومدى تَأثِير (مُستَوَى حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم/ النَّوْع) في امتلاكهم لهذه المهارات، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارْتباطيَّة بَيْن امتلاك المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم والتحْصيل الأكاديميّ. تَمثَّلت أَدَاة الدِّراسة فِي اِسْتبْيان المهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم مِن إِعدَاد الباحث، والذي تَكوَّن مِن (8) مَهارَات أَساسِية تَشمَل (الفهم، التكرار، الربط، الانتباه، طرح الأسئلة، الاستنباط، التحليل، الاستقراء). وتَكوَّنت عينة الدِّراسة مِن طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي كُليَّة التَّرْبية والآداب بِجامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة والْبالغين عددهم (229) طالبًا، مِنْهم (83) ذُكُور و (146) إِنَاث، تم اختيارهم بطريقة عشْوائيَّة بَسِيطَة. وتوصلت النتائج إلى أنَّ درجة المهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم (الفهم، التكرار، الربط، الانتباه، طرح الأسئلة، الاستنباط، التحليل، الاستقراء) لَدى عينة الدراسة منخفضة، كما توصلت إلى عدم وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة فِي امتِلاك الطَّلبة للمهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم تَعزَّى لِحفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم، في حين توصلت إلى وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة تَعزَّى إِلى النَّوْع (ذُكُور/ إِنَاث) ولصالح الإِنَاث، كمَا أَشارتْ النَّتائج إلى عدم وُجُود عَلاقَة اِرْتباطيَّة دَالَّة بَيْن المهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم والتَّحْصيل الأكاديمِيّ. وأوصت الدراسة بالإفادة من قائمة المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم التي توصل إليها الباحث، وتطوير ممارسات وأساليب تدريسية وتقويمية وبناء أنشطة تعليمية قائمة عليها، بما يسهم في رفع مستوى هذه المهارات لدى الطلبة.

كلمات مفتاحية: المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم، حفظ القرآن الكريم. التحصيل الأكاديمي.

*****

The level of mental skills related to contemplating the Holy Quran among students of the Department of Islamic Studies at the Northern Border University in the light of some variables

Mosab Mutlak Alenazi (*)
Northern Border University

(Received 19/2/2023, accepted 15/5/2023)

Abstrac : The aim of the study was to investigate the cognitive skills associated with contemplation of the Quranic text, the level of possession of these skills among the study sample, and the impact of Quranic memorization level and gender on their possession of these skills. The study also aimed at examining the correlation between the possession of cognitive skills related to contemplation of the Quranic text and academic achievement. The study tool was a questionnaire on the cognitive skills associated with contemplation of the Quranic text, prepared by the researcher, consisting of eight core skills including comprehension, repetition, linking, attention, questioning, inference, analysis, and extrapolation. The study sample consisted of 229 students from the Department of Islamic Studies in the College of Education and Arts at Northern Borders University, including 83 males and 146 females, who were randomly selected. The results indicated that the level of possession of cognitive skills associated with contemplation of the Quranic text (comprehension, repetition, linking, attention, questioning, inference, analysis, and extrapolation) among the study sample was low. There were no statistically significant differences in the possession of cognitive skills related to contemplation of the Quranic text attributed to Quranic memorization, while there were statistically significant differences attributed to gender in favor of females. The results also indicated that there was no significant correlation between cognitive skills related to contemplation of the Quranic text and academic achievement. The study recommended utilizing the list of cognitive skills associated with contemplation of the Quranic text obtained by the researcher and developing teaching, assessment, and evaluative practices and methods.

Keywords: :Quranic critical thinking skills, Quranic memorization, academic achievement.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشَّرعية المشارك، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلِّيَّة التَّربية والآداب - جامعة الحدود الشَّماليَّة.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Islamic Sciences. Curriculum and Instructional Technologies Department. College of Education and Arts - Northern Border University

e-mail: Musaab.alanazi@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061515

مقدمة

أنـزل ربنـا تبـارك وتعالـى كتابـه العزيـز، وبيَّـن أن مـن حِكَـم إنزالـه أن يتدبـر النـاس آياتـه، أي يتفهموهـا ويمعنـوا النظـر فيهـا؛ قـال تعالـى (**كِتَـابٌ أَنزَلْنَـاهُ إِلَيْـكَ مُبَـارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِـهِ وَلِيَتَذَكَّـرَ أُولُـو الْأَلْبَـابِ**). فالتدبـر عبـادة عظيمـة وقربـة مـن أجـلِّ القُـرب إلـى الله تعالـى. فهـو» الطريـق الأقصـر لصـلاح القلـب، وزكاة النفـس، والتلـذذ بـكلام الله» (العويـد، 2010، 8).

وقـد حثنـا تعالـى فـي مواضـع كثيـرة مـن كتابـه العزيـز علـى هـذه العبـادة فقـال: **(كِتَـابٌ أَنزَلْنَـاهُ إِلَيْـكَ مُبَـارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِـهِ وَلِيَتَذَكَّـرَ أُولُـو الْأَلْبَـابِ) [ص.29].** فهـو لـن يكـون مبـاركًا مباركًـة تامَّـة إلا بالتدبـر. وقـال تعالـى **(أَفَـلَا يَتَدَبَّـرُونَ الْقُـرْآنَ وَلَـوْ كَانَ مِـنْ عِنْـدِ غَيْـرِ اللَّهِ لَوَجَـدُوا فِيـهِ اخْتِلَافًـا كَثِيـرًا) [النسـاء.82]**، وقـال تعالـى **(أَفَـلَا يَتَدَبَّـرُونَ الْقُـرْآنَ أَمْ عَلَـى قُلُـوبٍ أَقْفَالُهَـا) [محمـد.24]**، فإمـا التدبـر أو الأقفـال، وفـي ذلـك تأكيـد علـى أهميتـه، ليتحقـق للعبـد فهـم كلام ربـه وليمتثـل أمـره ونهيـه.

يعـرف الطيـار (2009) التدبـر بأنـه: «إعمـال الذهـن بالنظـر فـي آيـات القـرآن؛ للوصـول إلـى معانيهـا، ثـم النظـر إلـى مـا فيهـا مـن الإحـكام والمعانـي والعلـوم والعمـل». ويخلـص إلـى أن التدبـر عمليـة عقليـة، وقـد ينشـأ عنـه (التأثـر) وهـي حالـة وجدانيـة، كمـا قـد ينشـأ عنـه العمـل مـن تنفيـذ الأوامـر واجتنـاب النواهـي (ص. 78).

ويشـير العايـد (2009) إلـى أن التدبـر فـي أحـد درجاتـه مهـارة يمكـن أن تكتسـب فيقـول: «فالتدبـر إنمـا يكـون فـي بدايتـه معانـاة، ويحتـاج إلـى بـذل غيـر عـادي، حتـى يصيـر ممارسـة، ثـم يرتفـع إلـى أن يصيـر عـادة، ثـم يرتقـي درجـة إلـى أن يكـون مهـارة، ثـم يرتقـي درجـة فيصير سـجية لا يسـتطيع الإنسـان أن ينفـك منهـا، ولا يسـتطيع قـراءة القـرآن بدونهـا» (ص. 40).

ولتحْقيـق التَّدَبُّـر لَا بُـدَّ مِـن اِمتِـلاك المهـارات اللَّازمـة لـه. ولهـذا تَصـدَّى اَلعدِيـد مِـن الباحثيـن لِاسْـتقْصاء هَـذِه المهـارات، ومـدَى اِكتِسـاب عيِّنات الدِّراسـات لَهَـا مثل:(المطْـرودي، 2021؛ خليفـة 2020؛ أكـرم، 2019؛ السـهيمي والمطـرودي، 2018؛ أميـن، 2017؛ الغبيـوي، 2017؛ الدليقـان، 2018؛ الغامـدي، 2015؛ غنيـم، 2013).

وقـد أشـارت دِراسـة المطْـرودي (2021) إلـى أنَّ مهـارَات التَّدَبُّـر التـي ينبغـي أن تتوافـر لـدى معلـم التربيـة الإسـلامية عنـد تدريسـه للنـص القرآنـي لكـي يتمكـن طلابـه مـن تحليـل وتدبـر تلـك النصـوص؛ تتَمثـل فِـي ثلاثـة أنـواع مِن المهـارات: مهـارَات التَّهْيئـة ومهـارات التَّنْفيـذ ومهـارات التقويـم. فـي حيـن صنفـت دراسـة خليفـة (2020) مهـارات التدبـر حسـب مراحلـه: مرحلـة (التهيئـة) ثـم مرحلـة (التنفيـذ) وَالتِـي قِسْـمهَا إِلـى مهـارَات مُعينَـة، ومهـارات قَلبيَّـة، ومهـارات لَفظِيـة، ومهـارات تَذوقِيـة، ومهـارات صَوتِيـة، ومهـارات

تَأمُلِيـة، ثـم مرحلـة (مـا بعـد التدبـر). أمَّـا دِراسـة أكـرم (2019) فقـد أشـارتْ إلـى أربَـع مهـارَات أَساسِية لِلتَّدَبُّر شَـملَت: الفهْم والرَّبْط والتَّمْييز بَيْن المكِّيِّ والْمدنـيِّ وَمعرِفـة أَسبَاب النُّـزول. وَأَشـار السـهيمي والمطـرودي (2018) فِـي دِراسَـته إلـى (11) مَهـارَة لِلتَّدَبُّـر تَمثلَـت فِـي: التَّمْهيد والْقراءة المجـوِّدة والتَّسـاؤل والتَّحْليـل والرَّبْـط والاسْـتنْباط والاسْـتقْراء والاسْـتدْلال والْمقارنـة والتَّمْثيـل والتطبيـق. وَأَشـار أميـن (2017) إلـى أَربَـع مهـارَات لِلتَّدَبُّـر شَـملَت: التَّدَبُّـر اَلفهْمِـي، اَلصوْتِـي، اَلصرْفِـي، البلاغـيَّ. وبيَّنـتْ دِراسـة الغبيـوي (2017) خَمسَـة أَنـوَاع لِمهـارات التَّدَبُّـر وهـي: فَهْـم المفْـردات والتَّراكيـب اللُّغويَّـة، الفهْـم اَلْعـام لِلنَّـصِّ، فَهْم الخصائـص اللُّغويَّـة والْبلاغيَّـة، إدرَاك مَظاهِـر الإعْجـاز فِـي الآيَـات، اِسْـتنْباط الأحْـكام وَالقِيـم. وَأَشـارَت نَتائِـج دِراسـة الدُّليْقـان (2018) إلـى نوْعيْـنِ مِـن المهـارات لِلتَّدَبُّـر شَـملَت: مهارَات التَّهْيئـة ومهـارات التَّنْفيـذ والتطبيـق. وَأَشـارَت دِراسـة الغامـديّ (2015) إلـى ثَلاثَـة أَنـوَاع مِـن مهـارَات التَّدَبُّـر، قسْـمهَا الباحـث إلـى مهـارَات مُتَعلقَـة بِالْجوانـب الشَّـخْصيَّة لِلْمتدبِّـر، ومهـارات مُتَعلقَـة بِالْجوانـب العلْميَّـة لِلْمتدبِّـر، ومهـارات مُتَعلقَـة بِالْجوانـب العمليَّـة لِلْمتدبِّـر. وحدَّدتْ دِراسـة غُنَيم (2013) ثَلاثَـة أَنـوَاع مِـن المهـارات شَـملَت: المهـارات القرائيَّـة؛ المهـارات الدَّلاليَّـة، المهـارات التَّأمُليَّـة.

ويشـير الأدب النظـري إلـى أن مهـارَات تَدبُّـر اَلقُـرآن اَلكرِيـم ترتبـط بعـدد مـن العوامـل المؤثِّـرة؛ والتـي تتنـوع مَـا بَيْـن عوامـل مَعرِفِيـة تَتمثـلَ فِـي حِفْـظ اَلقُـرآن اَلكرِيـم (أميـن، 2017). وعَوامِـل دِيموغْرافيَّـة تشَـملَ: نَـوْع التَّعْليـم، اَلصَّـف الدِّراسـيُّ، اَلمُؤهـل، الخبْـرة، الـدَّوْرات التَّدْريبيَّـة، التَّخَصُّـص كمـا فـي دراسـة (المطْـرودي، 2021؛ خَلِيفَـة، 2020؛ الدُّليْقـان، 2018).

مُشْكِلة الدِّراسة:

فِـي ضَـوْء تَفسِـير النَّظريَّـة المعْرفيَّـة لِلتَّعَلُّـم علـى أَنَّـه المعالجـة العقْليَّـة لِلْمعْلومـات عَبْـر سِلْسلة مِـن العمليَّـات تَبـدَأ بِالْإحْسـاس ثُـمَّ الانْتبـاه ثُـمَّ الإدْراك ثُـمَّ الذَّاكـرة ثُـمَّ التَّفْكيـر ثُـمَّ الإنْتـاج اللُّغَـويِّ، وَفِـي ضَـوْء قَابِليـة هَـذِه العمليَّـات العقْليَّـة لِلاكْتسـاب عَبْـر التَّدْريـب فَـإن الباحـث يَتَبنَّـى هـذَا المدْخـل فِـي تَحدِيـد المهـارات اللَّازمـة لِلتَّدَبُّـر، ويسْـعى فِـي هَـذِه الدِّراسـة إلـى بِنَـاء أَدَاة مُنَاسـبَة لِقياسـهَا.

وترتبـط مهـارَات تَدبُّـر اَلقُـرآن اَلكرِيـم بعـدد مـن العوامـل المؤثِّـرة مثـل: (حِفْـظ اَلقُـرآن اَلكرِيـم، نَـوْع التَّعْليم، اَلصَّـف الدِّراسـيُّ، اَلمُؤهل، الخبْـرة، الـدَّوْرات التَّدْريبيَّـة، التَّخَصُّـص)، ويأتـي عامـل حفـظ القـرآن الكريـم كأحـد العوامـل المؤثـرة، وقـد نـدرت الدراسـات التـي تناولـت تأثيره، وفـي حـدود علـم الباحـث أشـارت نتائـج دراسـة واحـدة تمثلـت فـي دراسـة أميـن (2017) إلـى وُجُـود عَلاقَـة اِرْتباطيَّـة بَيْـن مُسْـتويات تَدبُّـر اَلقُـرآن

اَلكرِيم وحفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم، ونظرًا لندرة هذه النوعية من الدراسات ولاختلاف العامل الثقافي والاجتماعي بين عينة الدراسة والدراسة الحالية فإن الباحث يسعى في هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير حفظ القرآن الكريم في اكتساب مهارات تدبر القرآن الكريم.

كما أشارت الدِّراسات اَلتِي تَنَاولَت العوامل المؤثِّرة فِي اِكتِساب مهارَات التَّدَبُّر إلى تأثير عامل الدورات التدريبية؛ حَيْث أشارتْ دِراسة الدليقان (2018) إلى وُجُود تَأثِير لِلدَّوْرات التَّدْرِيبيَّة فِي اِكتِساب هَذِه المهارات. فِي حِين أشارتْ دِراسة المطْرودي (2021) إلى عدم وُجُود تَأثِير لِذَلك.

ونظرًا لِوجود فُرُوق بَيْن الذُّكور والْإناث فِي مُخْتَلِف أَنوَاع المهارات العقْليَّة والنَّفْسيَّة والاجْتماعيَّة والانْفعاليَّة فَإِن الدراسة تُحَاوِل اِسْتقْصاء أثر النَّوْع فِي اِكتِساب المهارَات العقْليَّة لتَّدَبُّر القرآن الكريم.

وحيث أشارتْ عدد من الدِّراسات إلى وُجُود عَلاقَة اِرْتباطيَّة بَيْن حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم والتَّحْصيل الأكاديمي لَدى المتعلِّمين فِي مُخْتَلِف المراحل الدِّراسيَّة (حمي وَفارِح، 2019؛ الخالدي وآخرون، 2019؛ صدْقاوي وآخرون، 2017؛ المغامسي، 2004) فإن الدِّراسة الحاليَّة تُحَاوِل التَّحَقُّق مِن العلاقة المحْتملة بَيْن اِكتِساب مهارَات التَّدَبُّر والتَّحْصيل الأكاديمي.

وَممَّا تَقدَّم يُمْكِن صِياغة مُشْكِلة الدِّراسة فِي الأسئلة الآتية:

1. ما المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم؟
2. 2. ما درجة امتلاك طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية للمهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم؟
3. هل توجد فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة فِي اِمتِلاك طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية للمهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم تَعزَّى لِمسْتَوى حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم؟
4. هل توجد فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة فِي اِمتِلاك طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية للمهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم تَعزَّى إلى النَّوْع؟
5. هل توجد عَلاقَة اِرْتباطيَّة بَيْن مُتَوسط دَرَجات طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية في اِمتِلاك المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم والتَّحْصيل الأكاديميِّ فِي مُقررَات تَفسِير اَلقُرآن اَلكرِيم؟

أَهدَاف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة الحاليَّة إلى:

1. الكشْف عن المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم مِن خِلَال تَحلِيل الأدبيَّات والدِّراسات السَّابقة وآراء المتخصِّصين فِي عِلْم التَّفْسير.
2. الكشْف عن درجة اِمتِلاك طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي جَامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة للمهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم.
3. الكشْف عن تَأثِير (مُستَوَى حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم/ النَّوْع) فِي اَلفُروق فِي مُستَوَى اِمتِلاك المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم لَدى طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي جَامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة.
4. الكشْف عن العلاقة بَيْن مُتَوسط دَرَجات الطلبة في امتلاك المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم والتَّحْصيل الأكاديميِّ فِي مُقررَات التَّفْسير.

أَهَميَّة الدِّراسة:

الأهمِّيَّة النَّظريَّة:

- تَأتِي هَذِه الدِّراسة اِسْتكمالًا لِجهود المتخصِّصين فِي اَلعُلوم الشَّرْعيَّة وعنايتهم بِتدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم والتَّأْصيل اَلعلْمِي لَه.
- ▪تناولهَا لِلْعلاقة بَيْن التَّحْصيل الأكاديميِّ فِي مُقررَات التَّفْسير وتدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم؛ وَالذِي يُمثِّل اِسْتجابة لِفرْضيَّة الرَّبْط بَيْن التَّفْسير والتَّدبُّر.
- إلقَاء الضَّوْء على أثر حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم في امتلاك مهارات التدبر.

الأهمِّيَّة التَّطْبيقيَّة:

- رفد المكْتبة العربيَّة بِأداة لِقياس مهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم تَتَمتَّع بِخصائص سِيكومِتْرِية مِن الصِّدْق والثَّبات والاتِّساق الدَّاخلِيِّ مَقبُولة.
- بِنَاء بَرامِج تدْريبيَّة لِتنْمِية مهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم لِلطُّلَّاب فِي ضَوْء مَا تُسْفِر عَنْه نَتائِج الدِّراسة مِن تَحدِيد لِهَذه المهارات ومسْتويات اِمْتلاكهَا.

حُدُود الدِّراسة:

ركزت حُدُود الدِّراسة على مَا يَلِي:

- **اَلحد البشري والمكاني**: طلاب وطالبات قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة بكلية التربية والآداب؛ فِي جَامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة فِي شَمَال المملْكة العربيَّة السُّعوديَّة/ عَرعَر.
- **اَلحد الزَّماني**: طُبقت أداة الدراسة في الفصْل الدِّراسيُّ الثَّاني مِن اَلْعام الجامعيِّ 1443 ه.
- **الحد الموْضوعي:** اقتصرت الدراسة على المهارَات العقلية لتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم.

مُصْطلحات الدِّراسة:

المهارة: يعْرفهَا اللَّقَّاني والْجَمل (1999) بِأنَّهَا:» الأدَاء السَّهْل اَلدقِيق القائم على الفهْم لِمَا يتعلَّمه الإنْسان عقْليًّا مع تَوفِير الوقْتِ والْجهْد» (ص. 249).

تَدبَّر اَلقُرآن اَلكرِيم: يعْرفه اَلعُواجي (2016) بأنه:» النَّظر والتَّوصُّل إلى مَغزَى الآيَات القرْآنيَّة

ومقاصدهَا وأهْدافهَا ومَا تَرمِي إلَيه، عن طريق إعمَال الفكْر والتَّأمُّل وبذْل اَلجُهد اَلذهْنِي فِي فَهْم الآيَات» (ص. 52).

مهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم: يعْرفهَا خَلِيفَة (2020) بِأنَّهَا:» قُدرَة الطُّلَّاب على إعمَال ذِهْنهم فِي الآيَات القرْآنيَّة مع إمعَان النَّظر والتَّأمُّل والتَّفكُّر فِي كُلِّ مَا تَحتوِيه مِن مَعانِ وَعِبر وعظات وَقيَم وأحْكَام بِقَصد الاعْتبار والْخضوع لِأوامره واجْتناب نَواهِيه» (ص. 547).

ويعْرفهَا الباحث إجْرائيًّا بِأنَّهَا: اَلقُدرة العقْليَّة على اِكتِساب الفهْم اَلعمِيق لِدلالات الآيَات القرْآنيَّة مِن خِلَال التَّأمُّل وإعْمَال الفكْر بِغَرض تَحقِيق التَّقْوى، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية.

التحصيل الأكاديمي: ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه المعارف والخبرات التي اكتسبها الطالب في مرحلة دراسته الجامعية والمقاس بالمعدل الأكاديمي للطالب وفقا للنظام الأكاديمي في جامعة الحدود الشمالية.

الإطار النظري:

يتناول الباحث فيه مفهوم التَّدَبُّر وأَركَانه وأهميته، وأشهر ما وقف عليه الباحث من تصنيفات لمهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم في الدراسات السابقة.

مفهوم التدبر وأركانه:

تَدُل كَلمَة التَّدَبُّر فِي اَللغَة على أنَّ مَفهُوم تَدبُّر اَلقُرآن يَعنِي النَّظر فِيمَا وَرَاء الآيَات مِن المعاني والدَّلالات والْغايات، إلَّا أنَّ مَعنَى التَّدَبُّر فِي ضَوْء النُّصوص والْآثار تَمتَد إلى ثَلاثَة أُمُور: **الأوَّل**: اعتِبار مُقدمَات التَّدَبُّر وَهِي تهَيئ وتفاعل القلْب واللِّسان والْجوارح، **والثَّاني**: اعتبار عملية التَّدَبُّر ويَتَحقَّق بِإمْعَان النَّظر وإعْمَال العقْل، **والثَّالث:** اعتِبار الثِّمَار والنَّتائج وَهِي العلم والْإيمان والْعَمل. **فمَفهُوم التَّدَبُّر الكامل هُو:** (اَلوُقوف عِنْد الآيَات؛ بتفاعل القلْب واللِّسان والْجوارح مَعهَا، والنَّظر والتَّأمُّل فِيمَا تَدُل عليْه مِن المقاصد والْمعاني والدَّلالات والْهدايات، بِقَصد الانْتفاع بِهَا؛ إيمانًا وعلْمًا وعملا)، والوقوف عند الآيات يشمل: إدرَاك مَغزَى الآيَات ومقاصدهَا، وتَفهُّم معانيهَا، واِسْتخْراج دلالاتهَا، وتَبيَّن مَا فِيهَا مِن الآيَات وَالعِبر، والْأوامر والنَّواهي، والْوعود والْوعيد. وعليْه فَإن **أَركَان التَّدَبُّر** ثَلاثَة بِاجْتماعهَا يَتَحقَّق التَّدَبُّر وَهِي:

1. حُضُور القلْب واستشعاره.
2. النَّظر والتَّأمُّل فِي الآيَات (عملية التدبر).
3. قَصْد التَّذَكُّر والانْتفاع. (الربيعة،2009، 184)

ومن أوضح معاني التدبر ما أشار إليه الفنيسان (2009) التَّدَبُّر هُو: «أن يَكُون فَهْم اَلقُرآن كَخاطِرة القلْب اَلتِي تَأتِيه، وَمِن ثمَّ يَنفَعِل بِهَا» (ص. 122).

ويشير العوَّاجيّ (2018) إلى أنَّ خُصوصِيَّة مَعنَى التَّدَبُّر لَا تَبتَعِد عن مَعنَى النَّظر أو التَّأَمُّل اَلقلْبِي أو اَلعقْلِي، وجمْع الفكْر بِهمَا، إذَا خصَّصْنَا هُنَا النَّظر اَلعقْلِي بِالْجانب اَلذهْنِي المحْض، والنَّظر اَلقلْبِي بِالْجانب اَلذهْنِي والرُّوحيِّ معًا» كمَا يُؤكِّد على أنَّ التَّدَبُّر» عَمَليَّة عَقلِية تَحدَّث فِي الذِّهْن».

أَهَميَّة التَّدَبُّر:

تكمن أهمية التدبر فيما يجنيه العبد المؤمن من ثمرات نتيجة تأمله وتدبره في كتاب ربه، وما يتحقق له من منافع وثمرات عقدية، وسلوكية تربوية، وعقلية مهارية. يقول الإمَام القرْطبيُّ -رَحمَه اَللَّه- عِنْد قَولِه تَعالَى **(أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) [محمد.24]**، «دَلَّت هَذِه اَلآيَة على وُجُوب التَّدَبُّر فِي اَلقُرآن لِيعْرف مَعْنَاه».

وقد ورد الأمْر والتَّرْغيب فِي تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم بِلَفظ صريح فِي أَربَعة مَواضِع مِن الكتَاب اَلعزِيز؛ وَاحِدة فِي سُورَة المؤْمنون **(أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُم مَّا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ)[المؤمنون: 68]** وَهِي خِطَاب لِلْكفَّار، واثْنتَان فِي سُورَة النِّسَاء ومحمَّد، وَهِي خِطَاب لِلْمنافقِين **(أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا) [النساء.82]**،**(أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) [محمد.24]**، والرَّابعة فِي سُورَة ص، وَهِي خِطَاب لِلْعموم **(كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ) [ص.29]**، فبَيْن اَللَّه أنَّ الغاية مِن إنزَال اَلقُرآن: هِي تَدبرُه، وأنَّ الغاية مِن تَدبرِه: هُو الانْتفاع بِه، والامْتثَال لِمَا فِيه مِن الخيْر والْهدى والنُّور» (العواجي، 2016). وَمِن يَمتَثِل اَلقُرآن فِي نَفسِه فَهُو يَمتَثِل الإيمان، فالْعَيْش مع اَلقُرآن هُو عَيْش مع حَقِيقَة الإيمان بِاللَّه وبرسوله صِل اَللَّه عليْه وَسلَّم.

وَمن فتح لَه باب التَّدَبُّر فقد فتح لَه باب زِيادة الإيمان وارْتَقى فِي دَرَجات سُلَّم التَّقْوى والْيقين وهو أول ثمرات التدبر وأعظمها. كما أن بالتدبر يتحقق إنابة النفس لربها وتوبتها من معاصيها وتحصل لها الهداية وما يتبعها من الرحمة والبركة.

تصنيفات مهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم:

لِلتَّدَبُّر مهارَات مُتَعددَة، أَوْردَهَا الباحثون فِي دِراساتهم وأبْحاثهم، فمنْهم مِن أطْلقَهَا، ومنْهم قَيدُها وَفْق مَنظُور مُعيَّن يَرَاه مُحَققا لِمفْهوم التَّدَبُّر وغايَته، وَفِيمَا يَلِي اِسْتعْراض لِهَذه المهارات وتصْنيفاتهَا: -

صنَّفهَا غُنَيم (2013) وفق ثَلاثَ مهارَات

رَئيسة: المهارات القرائيَّة وتتضَمَّن: التَّرْتيل - التَّرْديد - التقييم. والمهارات الدَّلاليَّة وتتضَمَّن: بَيَان المعْنى المعْجميِّ – والسِّياقيَّ - والتَّمْثيليَّ. والمهارات التَّأمُّليَّة وتتضَمَّن: اِسْتنْباط الفوائد – اِسْتنْباط المناسبة- تَنزِيل الآيَات على الواقع.

والْملاحظ هُنَا التَّرْكيز على الجانب اَلعقْلِي فِي هَذِه المهارات إضافة إلى مهارَات التَّهْيئة لِلتَّدَبُّر كحسْن الصَّوْتِ كما عبّر عنها بالتنغيم، وعدها من المهارات القرائية، وبعْضهم يُطْلِق عليْهَا وَسائِل مُعَينَة على التَّدَبُّر.

وصنْفهَا الغامديّ (2015) بِالنَّظر إلى ثَلاثة جَوانِب: **مهارَات التَّدَبُّر المتعلِّقة بِالْجوانب الشَّخْصيَّة لِلْمتدبِّر** وتتضَمَّن: الإخْلاص فِي تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم، وَحُسن اِتِّباع اَلقُرآن اَلكرِيم بِامْتثال أَوامِره واجْتناب نَواهِيه، وَحُسن الفهْم، واسْتشْعار قُدْسِية اَلقُرآن اَلكرِيم، واسْتشْعار أثر اَلقُرآن اَلكرِيم فِي زِيادة الإيمان، والسَّلامة مِن الصَّوارف، وَحُسن الاسْتماع والْإنْصات. و**مهارَات التَّدَبُّر المتعلِّقة بِالْجوانب العلْميَّة لِلْمتدبِّر** وتتضَمَّن: التَعرِف على كَيفِية تَوحِيد اَللَّه وتعْظيمه، التَعرِف على أَحكَام التِّلاوة والتَّجْويد، التَعرِف على مَعانِي الآيَات القرْآنيَّة المتدبرة، التَعرِف على كَيفِية التَّدَبُّر وَصوَرِه، قِراءه قِصص المتدبِّرين لِلْقرْآن اَلكرِيم وأحْوالهم، التَعرِف على اِسْتراتيجيَّات التَّدَبُّر. و**مهارَات التَّدَبُّر المتعلِّقة بِالْجوانب العمليَّة**، وتتضَمَّن: اَلترسل فِي قِراءة اَلقُرآن وترْتيله، حُضُور القلْب عِنْد التِّلاوة، الأخْذ بِالْوسائل المعيَّنة على تَدبُّر اَلقُرآن، تَحسِين الصَّوْتِ، الاسْتماع لِقراءة خَاشِعة، قِراءة تَفسِير الآيَات المثْلوَّة، الاسْتماع لِتفْسِير الآيَات المثْلوَّة، رَبْط الآيَات بِأعْمَال وأحْوَال تُبْرز اِنتِفاع القارئ بِالتَّدبُّر، أتباع أسلُوب التَّكْرار لِتحْقِيق التَّدَبُّر، التَّفَكُّر فِي مَعانِي أَسمَاء اَللَّه اَلحُسنى الواردة فِي الآيَات والتَّدبُّر مِن خِلالِهَا، مُراعَاة أَحكَام التَّجْويد عِنْد قِراءة اَلقُرآن اَلكرِيم، مُراعَاة دَرجَة الجهْر المناسبة اَلتِي تُسَاعِد على التَّدَبُّر. وَهنَا رَكَّز الباحث فِي تصْنيفه على أَركَان التَّدَبُّر.

وصنَّفهَا أمين (2017) وَفْق مُسْتويات أَربَعة لِلتَّدَبُّر تمَثلَت فِي التَّدَبّر (اَلفهْمِي والصَّوْتيّ والنَّحْويِّ والْبلاغيِّ).

وَصنَّف الغبيوي (2017) مهارَات فَهْم اَلنَّص القرْآنيِّ فِي خَمْس مهارَات وَهِي: مَهارَة فَهْم المفْردات والتَّراكيب اللُّغويَّة، ومَهارَة الفهْم اَلْعام لِلنَّصِّ، ومَهارَة فَهْم الخصائص اللُّغويَّة والْبلاغيَّة، ومَهارَة إدرَاك مَظاهِر الإعْجاز فِي الآيَات، واِسْتنْباط الأحْكام وَالقِيم اَلتِي يُرْشِد إلْيْهَا اَلنَّص القرْآنيُّ. وَهنا تظهر مَهارتي الفهْم والاسْتنْباط كمهارَات عَقلِية لِمعالجة اَلنَّص المقْروء.

وأَشَار السهيمي والمطرودي (2018) إلى (10) مهارَات تَمثلَت فِي التَّمْهيد، التَّرْتيل، التَّساؤل،

التَّحْليل الرَّبْط، الاسْتنْباط، الاسْتقْراء، الاسْتدْلال، التَّمْثيل، التَّطْبيق. وَهِي مهارَات رَكزَت على المعالجة العقْليَّة أيضًا.

وَصنَّف الدُّليْقان (2018) المهارات إلى صِنْفيْنِ؛ الأوَّل: المهارات الضَّروريَّة لِلتَّدَبُّر وَتَمثلَت فِي (5) مهارَات وَهِي: الإصْغاء، القراءة المجوَّدة، الانْتباه، الملاحظة، التساؤل. والثَّاني: مهارَات تَطبِيق التَّدَبُّر وَتَمثلَت فِي (9) مهارَات وَهِي: التَّحْليل، والرَّبْط، الاسْتنْباط، الاسْتقْراء، الاسْتدْلال، المقارنة، التَّصْنيف، التَّمْثيل، التَّطْبيق. وَهِي أيْضًا تَتَركَّز فِي الجانب اَلعقْلِي. واخْتار أكرم (2019) أربع مهارَات فِي تَدبُّر القرَآن اَلكرِيم وَهِي: مَهارَة الفهْم، التَّمْييز بَيْن المكِّيِّ والْمدنيِّ، مَعرِفة أَسبَاب النُّزول مَهارَة رَبْط الآيَات بِالْواقع.

واسْتنْتج المطْرودي (2021) عددًا مِن المهارات المرْتبطة بِمراحل التَّدْريس الصَّفِّيِّ وَهِي (المهارات المرْتبطة بِالتَّهْيئة، والمهارات المرْتبطة بِالتَّنْفيذ، والمهارات المرْتبطة بِالتَّقْويم)، وَهِي مهارَات فِي جُمْلتِهَا تَتَركَّز على المهارات العقْليَّة اَلتِي تتطلَّبهَا عَمَليَّة التَّدَبُّر.

وقِسْمهَا خَلِيفَة (2020) فقد حسب المراحل العمليَّة لِلتَّدَبُّر، وَهمَا مرْحلتان: المرْحلة اَلأُولى: التَّهْيئة لِلتَّدَبُّر وتتضَمَّن: مهارَات حِسِّية ومهارات مَعنوِية. والمرْحلة الثَّانية: مَرْحَلة التَّدَبُّر وَضَمنهَا (7) مهارَات رَئيسِة هِي المهارات المعيَّنة، والمهارات القلْبيَّة، والمهارات اللَّفْظيَّة، والمهارات التذوقيه، والمهارات التَّأمُّليَّة، والمهارات الصَّوْتيَّة، والمهارَات الاستماعية. وتتضَمَّن كُلُّ مَهارَة عددًا مِن المهارات الفرْعيَّة. وَهذَا التَّصْنيف قد جمع بَيْن كُلٍّ مِن المهارات العقْليَّة والْمهارات القلْبيَّة اَلتِي يتطلَّبهَا تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم.

منهجية وإِجْراءات الدِّراسة:

مَنهَج الدِّراسة:

استخْدِم الباحث المنْهج اَلوصْفِي التحليلي لِلْإجابة عن السؤالين الأول والثاني، للكشْف عن المهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم، ودرجة اِمتِلاك طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي جَامِعة اَلحُدود لها.

كما استخدم الباحث المنْهج اَلوصْفِي المقارن للكشف عن تَأثِير (حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم/ النَّوْع) فِي اِمتِلاك طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي جَامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة للمهارَات العقلية المرتبطة بتدَبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم والمتمثلة في السؤالين الثالث والرابع.

واسْتخْدم الباحث المنْهج اَلوصْفِي الارْتباطيُّ لِلْإجابة عن السؤال الخامس، للكشْف عن العلاقة الارْتباطيَّة بَيْن متوسط دَرَجات الطلبة في اِمتِلاك المهارات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم والتَّحْصيل الأكاديميِّ فِي مُقررَات التَّفْسير.

مُجتَمَع الدِّراسة:

تَكوَّن مُجتَمَع الدِّراسة مِن طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي كُليَّة التَّرْبية والآداب بِجامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة والْبالغين عددهم (646) طالبًا وطالبة، مِنْهم (225) ذُكُور و (421) إنَاث.

عَينَة الدِّراسة:

تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (83) طالبًا ما نسبته 36.8% و (146) طَالِبة ما نسبته 34.7 % مِن طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، تمَّ اِخْتيارهم بِطريقة عشْوائيَّة بَسِيطَة.

أَدوَات الدِّراسة:

تَمثلَت أَدَاة الدِّراسة فِي اِسْتبْيان مهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم من إعداد الباحث.

وَصْف الأدَاة:

هدِف الاسْتبْيان إلى قِيَاس مهارَات تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم لَدى طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة بكلية التربية والآداب فِي جَامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة مِن إعدَاد الباحث، وقد قام الباحث ببناء هذا الاستبيان في ضوء الأدب التربوي والدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت مهارات تدبر القران الكريم (المطْرودي، 2021؛ خليفة، 2020؛ أكرم، 2019؛ الدليقان، 2018؛ السهيمي والمطرودي، 2018؛ أمين، 2017؛ الغبيوي، 2017؛ الغامدي، 2015؛ غنيم، 2013) وقد تم عرضها على المتخصصين من أساتذة التفسير في أقسام الدراسات الإسلامية، حيث أخذ الباحث بالملاحظات التي أشاروا إليها، وتكَوَّن المقْياس مِن (8) مَهارَات أَساسِية تَشمَل (الفهم، التكرار، الربط، الانتباه، طرح الأسئلة، الاستنباط، التحليل، الاستقراء) حَيْث بَلَغَ عدد فِقْرَات الاسْتبْيان (11) فقْرَة مُوَزعَة على المهارات الأساسيَّة. تِم الاسْتجابة على الاسْتبْيان وَفْق مِقيَاس لِيكْرتْ رباعي التَّدْريج؛ يَتَراوَح مَا بَيْن، يَنطَبِق بدرجة كبيرة (4)، يَنطَبِق بدرجة متوسطة (3)، يَنطَبِق بدرجة صغيرة (2)، لَا يَنطَبِق (1). وبالتَّالي بلغت الدَّرَجة اَلعُظمى لِلْمقْياس (44) درجة، كما بلغت الدَّرَجة الصُّغْرى لِلْمقْياس (11) درجة.

الخصائص السَّيْكومِتْرية للاسْتبْيان:

لتحْديد الخصائص السَّيْكومِتْرية لِأداة الدِّراسة اِسْتخْدم الباحث عَينَة اِسْتطْلاعيَّة بَلغَت (200) طالبًا وَطالِبة غير طلبة العينة الأساسية.

الصِّدْق: اِسْتخْدم الباحث طَرِيقَة صِدْق المفْردات وَذلِك بِإيجَاد مُعاملات الارْتباط بَيْن المفْردة، والدَّرجة اَلكُلية للاسْتبْيان وَذلِك بَعْد اِسْتبْعاد دَرجَة المفْردة، وقد أَسفَر التَّحْليل عن مُعاملات اِرتِباط تَرَاوحَت مَا بَيْن (0.37 – 0.77) وَهِي قِيم مُوجبَة ومرْتفعة وتشير إلى صدق المقياس.

الثَّبَات: اِسْتخْدم الباحث معامل أَلفَا كِرونْباخ لِقياس ثَبَات الاسْتبْيان، وقد أَسفَر التَّحْليل عن مَعامِل ثَبَات كُلِّي بلغ (0.84)، كمَا تَرَاوحَت

مُعاملات ثَبَات المفْردات مَا بَيْن (0.80 -0.83).
وَهِي قِيمة مُرتفعَة ومثاليَّة تشير إلى ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.
- اختبار« ت» لعينتين مستقلتين للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والرابع.
- معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس.

نَتائِج الدِّراسة:

أمكن عرض النتائج من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم؟

وقد أجاب الباحث عن ذلك من خلال ما توصل إليه من مهارات تضمنتها أداة الدراسة، حيث تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تضمنت مقاييس مهارات تدبر القرآن الكريم وتوصل إلى المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم التالية: (الفهم، التكرار، الربط، الانتباه، طرح الأسئلة، الاستنباط، التحليل، الاستقراء) وقد سبق للباحث تناولها.

السؤال الثاني: مَا درجة اِمتِلاك طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة فِي جَامِعة اَلحُدود الشَّماليَّة للمهارات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم؟

ولِلْإجابة عن السؤال، اِسْتخْدم الباحث المتوسِّط الحسابيُّ والانْحراف المعْياريُّ والْجدْول التَّالي يُوضِّح النَّتائج.

جَدوَل (1)

المتوسِّط الحسابيِّ لِلانْحراف المعْياريِّ لِلدَّرَجة اَلكُلية لِلمهارات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم.

المتغير	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
مهارات تدبر القران الكريم	17	32	2.21	0.45	منخفض

يتضح من الجدول (1) أن درجة امتلاك طلبة قسم الدراسات الإسلامية للمهارات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم منخفضة.

السؤال الثالث: هل توجد فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة لِامْتلاك طلبة قسم الدراسات الإسلامية لِمهارات التَّدَبُّر تَعزَّى لِحفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم؟

لِلْإجابة عن تَساؤُل الدِّراسة الثالث اِسْتخْدم الباحث اِختِبار« ت» لعينتين مستقلتين والْجدْول التَّالي يُوضِّح النَّتائج.

جَدوَل (2)

نَتائِج اِختِبار« ت» لعينتين مستقلتين لِلْفروق فِي اِمتِلاك المهارَات العقلية المرتبطة بتَّدَبُّر القرآن الكريم وفْقًا لِعامل حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم.

المتغير	حفظ القران	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة « ت‘‘	الدلالة
مهارات تدبر القران	غير الحافظين	21	24.14	5.49	227	0.133-	0.89 غير دالة
	الحافظون	208	24.29	4.89			

يَتضِح مِن الجدْول (2) عدم وُجُود فُرُوق فِي امتلاك طَلَبَة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة للمهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم تَعزَّى لِحفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم.

السؤال الرابع: هل توجد فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة فِي اِمتِلاك طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية للِمهارات العقلية المرتبطة بتَّدَبُّر القرآن الكريم تَعزَّى إلى النَّوْع (ذُكُور/ إنَاث)؟ ولِلْإجابة عن التَساؤُل اِسْتخْدم الباحث اِختِبار» ت» لعينتين مستقلتين والْجدْول التَّالي يُوضِّح النَّتائج:

جَدوَل (3)

نَتائِج اِختِبار« ت» لعينتين مستقلتين لِلْفروق فِي اِمتِلاك المهارَات العقلية المرتبطة بتَّدَبُّر القرآن الكريم وفْقًا لِلنَّوْع.

المتغير	النوع	ن	م	ع	د	ت	ل
مهارات تدبر القران	إناث	146	25.38	4.28	227	4.66	0.001
	ذكور	83	22.35	5.42			

يَتضِح مِن الجدْول (3) وُجُود فُرُوق دَالَّة إِحْصائيًّا بَيْن الذُّكور والْإناث فِي امتلاك المهارَات العقلية المرتبطة بتَّدَبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم لِصالح الإنَاث.

السؤال الخامس: هل توجد عَلاقَة اِرْتباطيَّة بَيْن مُتَوسط دَرَجات طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية في اِمتِلاك المهارات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم والتحصيل الأكاديمي فِي مُقررَات تَفسِير اَلقُرآن اَلكرِيم؟؟ وللْإجابة عن التَساؤُل الدِّراسة، اِسْتخْدم الباحث مَعامِل اِرتِباط بِيرْسون، والْجدْول التَّالي يُوضِّح النَّتائج.

جَدْوَلٌ (4)

مَعَامِل اِرْتِبَاطِ بِيرْسُونْ لِلْعَلَاقَةِ بَيْنَ المَهَارَاتِ العقلية المرتبطة بتَدَبُّرِ اَلْقُرْآنِ اَلْكَرِيمِ وَالتَّحْصِيلِ اَلْأَكَادِيمِيِّ (ن = 922)

المتغيرات	ر	ل
مهارات تدبر القرآن	0.03	0.7
التحصيل الأكاديمي		غير دال

يَتَّضِحَ مِنْ اَلْجَدْوَلِ (4) عَدَمُ وُجُودِ عَلَاقَةٍ اِرْتِبَاطِيَّةٍ دَالَّةٍ بَيْنَ المَهَارَاتِ العقلية المرتبطة بتَّدَبُّرِ وَالتَّحْصِيلِ اَلْأَكَادِيمِيِّ لَدَى طُلَّابِ وَطَالِبَاتِ قِسْمِ اَلدِّرَاسَاتِ اَلْإِسْلَامِيَّةِ.

تَفسِير النَّتائج:

أشارتْ نَتائِج الدِّراسة فِي تساؤلهَا الثاني إلى أنَّ درجة امتلاك طلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة للمهارَات العقلية المرتبطة بتَّدَبُّر القرآن الكريم مُنخفضة، وَتتفِق هَذِه النَّتيجة مع مَا تَوصلَت إِلَيه نَتائِج دِراسة خَلِيفَة (2020) مِن أنَّ مُستوَى مُمَارسَة مَهارَة التَّدَبُّر لِلْقرْآن اَلكرِيم لَدى طُلَّاب الجامعة الإسْلاميَّة فِي المدينة المنوَّرة كان مُنْخفِضًا.

كمَا تَتفِق أيْضًا مع نَتِيجَة دِراسة أمين (2017) وَالتِي أشارتْ نتائجهَا إلى أنَّ مُستوَى تَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم لَدى طُلَّاب شُعبَة اَللغَة العربيَّة كان ضعيفًا، وَيمكِن عِزُّو هَذِه النَّتيجة إلى تَركِيز المقرَّرات الدِّراسيَّة على الجانب المعْرفيِّ المتمثِّل فِي حِفْظ الآيَات، وضعْف التَّدْريب على مهارَات التَّدَبُّر بِداية مِن الفهْم وَحتَّى الاسْتنْباط، وَذلِك يَرجِع إلى عدم وُجُود اِتِّفاق بَيْن أَعضَاء هيئة التَّدْريس فِي قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة على مهارَات تدَبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم، علاوة على عدم وُجُود تَكامُل بَيْن الجانب المعْرفيِّ والْمهاريِّ والانْفعاليِّ اَلذِي تتطلَّبه العمليَّة التَّدْبريَّة، وَالذِي يُمْكِن عزُّوه إلى الممارسات التَّدْريسيَّة لِأعْضَاء هيْئة التَّدْريس.

كمَا أنَّ مهارَات التَّدَبُّر تَحْتاج إلى التَّمَكُّن فِي مهارَات اَللغَة العربيَّة، ونظرًا لِضَعف مُستَوَى أَدَاء الطُّلَّاب فِي بَعْض مهارَات اَللغَة العربيَّة فَإنَّه يُمْكِن تَفسِير ضَعْف مُستَوَى التَّدَبُّر فِي ضَوْء عدم تَمكُّن الطُّلَّاب مِن مهارَات اَللغَة العربيَّة.

وَأَشارَت نَتائِج الدِّراسة فِي تساؤلهَا الثَّالث إلى عدم وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إحْصائيَّة فِي اِمتِلاك الطَّلبة لِلمهارات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم تَعزَّى لِحفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم، وتخْتَلف هَذِه النَّتيجة مع مَا تَوصلَت إِلَيه دِراسة أمين (2013) وَالتِي أشارتْ إلى وُجُود عَلاقَة اِرْتباطيَّة بَيْن حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم ومهارات

التَّدَبُّر، ويعْزو الباحث ذَلِك إلى أنَّ التَّدَبُّر عملية لَا تستلزم ضَرُورَة حِفْظ اَلقُرآن اَلكرِيم بل تتعدَّاه إلى عمليَّات عَقلِية أَعلَى تَبدَأ بِالْفَهْم ثُمَّ التَّطْبيق والتَّحْليل والاسْتنْتاج .

وَأَشارَت نَتائِج الدِّراسة فِي تساؤلهَا الرابع إلى وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إحْصائيَّة فِي اِمتِلاك الطَّلبة لِلمهارات العقلية المرتبطة بتَّدَبُّر القرآن الكريم تَعزَّى إلى النَّوْع (ذُكُور/ إنَاث) ولصالح الإنَاث، وَيمكِن لِلْباحث عِزُّو ذَلِك فِي ضَوْء السَّيْطرة الدِّماغيَّة لِلْجانب الأيْسر لَدى الإنَاث، وَالذِي تَتِم فِيه المعالجة اللُّغويَّة، حَيْث إنَّ التَّمَكُّن مِن مهارَات التَّدَبُّر قد يرجع إلى التَّمَكُّن مِن مهارَات اَللغَة العربيَّة، ولِذَلك تَتَفوَّق الإنَاث على الذُّكور فِي مهارَات التَّدَبُّر.

كمَا أشارتْ النَّتائج فِي تساؤلهَا الخامس إلى عدم وُجُود عَلاقَة اِرْتباطيَّة دَالَّة بَيْن المهارَات العقلية المرتبطة بتَدبُّر اَلقُرآن اَلكرِيم والتَّحْصيل الأكاديميِّ لطلبة قِسْم الدِّراسات الإسْلاميَّة، ويعْزو الباحث ذَلِك إلى أنَّ التَّحْصيل الأكاديميَّ يُركِّز فِي عمليَّاته على مُسْتويات التَّذَكُّر والْفَهْم، بيْنمَا يَتَطلَّب التَّدَبُّر التَّرْكيز على جَوانِب أَعلَى كالرَّبْط والتَّحْليل والاسْتنْباط، إضافة إلى الممارسات التَّقْييميَّة الضَّعيفة اَلتِي يُمارسهَا البعض من أَعضَاء الهيْئة التَّدْريسيَّة وَالتِي تَرتَكِز على طلب القيَام بِالْأبْحاث النَّظريَّة ذات نِسب الاسْتدْلال المرْتفعة، والتَّكْليفات ذات المسْتوى السهل، اَلتِي تُشكِّل ما تصل نِسْبته إلى 60 % مِن الدَّرَجة اَلكُلية فِي المقرَّرات الدِّراسيَّة .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

- الإفادة من قائمة المهارات العقلية المرتبطة بتدبر القرآن الكريم التي توصل إليها الباحث وتوظيفها في العملية التعليمية بما يسهم في رفع مستوى هذه المهارات لدى الطلبة.
- تطوير ممارسات وأساليب تدريسية وتقويمية وبناء أنشطة تعليمية قائمة على المهارات العقلية؛ تشجع الطلبة على حفظ القرآن الكريم وتتجاوز بهم إلى مستويات أعلى في فهم وتدبر النص القرآني.
- العناية بمهارات اللغة العربية وتمكين الطلبة من اكتسابها لارتباط هذه المهارات وعلاقتها في مهارات تدبر القرآن الكريم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أكرم، حبه أحمد. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بث الوسائط البودكاست في تنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، *27*(2)، 22-141.

أمين، عبد الرحيم عباس. (2017). مستويات تدبر

القرآن الكريم لدى طلاب شعبة اللغة العربية ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية. مجلة العلوم التربوية، (31)، 191- 310.

حمي، سليم، وفارح، عبد اللطيف. (2016). الفروق بين الحافظين وغير الحافظين للقرآن الكريم في تنمية التحصيل الدراسي في اللغة العربية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، *2*, (2)، 41 -162.

الخالدي، محسن، وعوض، أحمد، وجود الله، عامر. (2019). أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل العلمي للطلاب (بحث مقدم). المؤتمر العلمي الأول لملتقى القرآن الكريم في كلية الشريعة « واقع تحفيظ القرآن الكريم في فلسطين (آمال وتطلعات)»، نابلس، فلسطين.

خليفة، عبد الحكم سعد محمد. (2020). مهارات تدبر القرآن الكريم والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الإسلامية: دراسة تنبؤية. مجلة التربية، *3*(188) , 537 -594.

الدليقان، محمد بن صالح. (2018). مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة عنيزة. مجلة تدبر، *2*(4)، 295- 306.

الربيعة، محمد بن عبد الله (2009). الورقة الأولى. في مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية (تحرير)، مفهوم التدبر- تحرير وتأصيل *(أوراق عمل الملتقى العلمي الأول لتدبر القرآن الكريم)*، (ص ص. 175- 210). مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

السهيمى، خالد بن حسن، والمطرودى، خالد بن إبراهيم. (2018). مهارات تدبر القرآن الكريم لدى معلمى القرآن بالمرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض. مسترجع من .http:/ / search mandumah.com/ Record/ 961720

صدقاوي، كمال، قداش، أحلام، وفقير، بهية. (2017). أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولايتى تيسمسيلت وتيارت. مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية، (9)، 100- 119.

الطيار، مساعد بن سليمان (2009). مفهوم تدبر القرآن. في مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية (تحرير)، مفهوم التدبر- تحرير وتأصيل *(أوراق عمل الملتقى العلمي الأول لتدبر القرآن الكريم)*، (ص ص. 69- 85). مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

العايد، سليمان بن ابراهيم (2009). التعقيب الأول. في مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية (تحرير)، مفهوم التدبر- تحرير وتأصيل *(أوراق عمل الملتقى العلمي الأول لتدبر القرآن الكريم)*، (ص ص. 37- 44). مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

العواجي، محمد بن عبد العزيز (2016). مقرر تدبر القرآن الكريم للدراسات العليا. (ط.1). دار الخضراء.

العويد، عصام. (2010) فن التدبر في القرآن الكريم. (ط.4). مركز تدبر.

الغامدي، عادل بن مشعل. (2015). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات تدبر النصوص القرآنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة التربية، *2*(164)، 61 – 102.

الغبيوي، طلال بن عبد الهادي. (2017). تقويم مهارات فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، *28*(109)، 393 - 449.

غنيم، عادل رشاد. (2013). مهارات تدبر القرآن الكريم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، 14(2)، 41 - 72.

الفنيسان، سعود (2009). التعقيب الأول. في مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية (تحرير)، مفهوم التدبر- تحرير وتأصيل *(أوراق عمل الملتقى العلمي الأول لتدبر القرآن الكريم)*، (ص ص. 121- 124). مركز تدبر للاستشارات التربوية

والتعليمية.

اللقاني، حسين، والجمل، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة، عالم الكتب.

المطرودي، خالد إبراهيم. (2021). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني. مجلة العلوم التربوية، *33*(1)، 45 - 72.

المغامسي، سعد بن فالح. (2004). أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، *17*(1)، 87 - 116.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Akram, H. A. (2019). The effectiveness of a training program based on broadcasting podcasts in developing Quranic text management skills among female Quran teachers (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 27*(2), 122-141.

Al-Awaji, M. (2016). *A course on the Holy Qur'an reflection for postgraduate studies* (in Arabic). (1st ed.). Dar Alkhdraa.

Al-Ayed, S. (2009). First comment (in Arabic). In Tadabbur Center for Educational Consultations (editing), *the concept of reflection: editing and rooting (working papers of the first scientific forum for contemplating the Holy Qur'an)*, (pp. 37-44). Taddabur Center for educational and educational consulting.

Al-Dulaiqan, M. (2018). The performance level of Islamic education teachers in developing the skills of reflection on the Holy Quran among secondary school students in Unaizah Governorate. *Tadabbur Magazine*, 2(4), 295-306.

Al-Funaisa, S. (2009). First comment (in Arabic). In the Tadabbur Center for Educational Consultations (editing*), the concept of reflection: editing and rooting (working papers of the first scientific forum for contemplating the Holy Qur'an)*, (pp. 121-124). Tadabbur Center for educational and educational consulting.

Al-Ghabiwi, T. (2017). Evaluating the skills of understanding the Quranic text for secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 28(109), 393-449.

Al-Ghamdi, A. (2015). The effectiveness of a proposed program in developing some skills of reflection on Quranic texts among secondary school students in Al-Baha region (in Arabic) (in Arabic). *Education Journal*, 164(2), 61-102.

Al-Khalidi, M., Awad, A., & Jodallah, A. (2019). The effect of memorizing the Holy Quran on learning and achievement (in Arabic). *The first scientific conference of the Holy Qur'an Forum at the Faculty of Sharia*, titled: The Reality of Memorizing the Holy Qur'an in Palestine (Hopes and Aspirations).

Al-Laqqani, H., & Al-Jamal, A. (1999*). Glossary of cognitive educational terms in curricula and teaching methods* (in Arabic). Cairo: World of Books.

Al-Matroudi, K. (2021). The degree of using the skills of reflecting on the Qur'anic text by teachers of Islamic education at the secondary stage (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 33*(1), 45-72.

Al-Owaid, I. (2010). *The Art of Reflecting on the Holy Quran* (in Arabic). (4th ed.) Tadabbur Center. Riyadh.

Al-Rabeia, M. (2009). First Paper (in Arabic). in the Tadabbur Center for Educational Consultations (editing), *the concept of reflection - editing and rooting (working papers of the first scientific forum for contemplating the Holy Qur'an),* (pp. 175-210). Tadabbur Center for educational consultations.

Al-Suhaimi, K., & Al-Matroudi, K. (2018). *Skills of Reflecting on the Holy Qur'an among teachers of the Qur'an at the intermediate stage and obstacles to using it* (in Arabic) [Unpublished master's thesis]. King Saud University, Riyadh. Retrieved from http://search.mandumah.com/ Record/ 961720.

Al-Tayyar, M. (2009). The concept of reflecting on the Qur'an (in Arabic). In the Tadabbur Center for Educational Consultations (editing), *the concept of reflection - editing and rooting (working papers of the first scientific forum for contemplating the Holy Qur'an)*, (pp. 69-85). Tadabbur Center for educational and educational consulting.

Amin, A. (2017). Levels of reflecting on of the Holy Qur'an among students of the Arabic language section, their awareness of the context of its verses, and the emotional intelligence of the taste of this reflection (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,(31*), 191-310.

Ghoneim, A. (2013). Skills of reflecting on the Holy Quran (in Arabic). Scientific *Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, 14*(2), 41-72.

Hami, S., & Farih, A. (2016). The differences between memorizers and non-memorizers of the Holy Qur'an in the development of academic achievement in the Arabic language among intermediate school students in Al-Wadi city (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences, 2*(2), 141-162.

Khalifa, A. (2020). Skills of reflecting on the Holy Quran and moral intelligence among Islamic University students: a predictive study (in Arabic). *Education Journal, 188*(3), 537-594.

Maghamsi, S. (2004). The effect of memorizing the Holy Quran on academic achievement at the university level (in Arabic). *King Saud University Journal - Educational Sciences and Islamic Studies,* 17(1), 87-116.

Sedkawi, K., Qaddash, A., & Faqir, B. (2017). The effect of memorizing the Holy Quran on the academic achievement of primary school students: a field study in some primary schools in the states of Tissemsilt and Tiaret (in Arabic). *Al-Hikma Journal of Islamic Studies,(9)*, 100-119.

أثر إجماع القرّاء في ترجيح الحكم النحوي دراسة وصفية تحليلية

عبد المؤمن محمود أحمد محمد (*)
جامعة الجوف

(قدم للنشر في 1444/6/8هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

ملخص: هذا البحث يعالج إجماع القراء وأثره في ترجيح الأحكام، وهو تعبيرٌ كثُر في كتب النحاة من لدن سيبويه، عبروا عنه تارة بعامّة القراء وتارة بالقراء السبعة، واحتجوا به على ترجيح بعض الأحكام النحوية؛ لقوة سنده وفصاحة متنه وقطعهم بثبوته وتواتره؛ لأن القراء لا يُجمِعون إلا على الأفصح والمختار والأرجح، وهم إذا كانوا أطبقوا على الاحتجاج بكل ما ورد أنه قُرِئَ به في القرآن الكريم، سواء أكان متواترًا، أم آحادًا، أم شاذًا، فإجماع القراء عندهم في الاحتجاج أولى.

وقد تتبع البحث بعض مواضعه في كتب النحو وحلّل مسائله، وفرّق بينه وبين إجماع العرب في محاولة تعكس احترام النحاة للقراءات القرآنية وعدم مخالفتها لأنها السّنة، على خلاف ما أشيع عنهم من مواقف فردية لا تمثل اتجاها عامًا عندهم.

كلمات مفتاحية: القراءات القرآنية- الإجماع- الحكم النحوي- القراء السبعة.

*****

The impact of the readers' consensus on the weighting of the grammatical judgment: an analytical and descriptive study

Abdel Moamen Mahmoud Ahmed Mohamed (*)
Al-Jouf University

(Received 1/1/2023, accepted 15/5/2023)

Abstract: This study deals with the consensus among readers and its impact on the validity of rulings. This issue was widely covered in a number of books by Sibawayh. Sometimes they made a reference to general readers, and other times they referred to it as seven readers. The consensus among readers was used to validate grammatical rules given the strength of their source, eloquence. Readers do not reach a consensus only on the most eloquent, the most chosen, and the most acceptable. They are more inclined to invoke everything that was reported to have been recited in the Holy Qur'an, whether it is frequent, single, or anomalous, then the unanimity of the readers in their argument is the first. This article examined the status of this topic in grammar books and provided an analysis. It differentiated between the issue of consensus among readers and the Arab consensus in an attempt to reflect the grammarians' respect for the Qur'anic readings and not violate them because they are from the Sunnah. Contrary to what was rumored about them as individual positions, they do not represent a general trend for them.

Keywords: Quranic readings - consensus - grammatical rule - the seven reciters.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك. قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الجوف سكاكا الجوف، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Department of Arabic Language, College of Arts, Al-Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061516

e-mail: moamenmahmoud352@gmail.com

مقدمة البحث

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه،

وبعد؛

فإن القراءات القرآنية من أهم مصادر النحو السماعية، وقد أطبق النحاة على الاحتجاج بها، والاعتماد عليها في واقعهم اللغوي؛ فلا تجد كتابًا نحويًا من لدن سيبويه يخلو منها، ولها أثر واضح في الاستدلال النحوي للقواعد، ما بين مُثبتٍ لها ومُبطلٍ تارة، وبين مُستنتج لها ومُشاركٍ في بنائها تارة أخرى.

ولا شك أن ما أجمع عليه القراء واتفقوا عليه أقوى عندهم في الاحتجاج مما اختلفوا فيه؛ لقوة سنده، وفصاحة متنه، وقطعهم بثبوته وتواتره، وتحقق ضوابط القراءة الصحيحة المشترطة فيه.

ومن هنا وجدنا النحويين يعضدون كثيرًا من الأحكام النحوية بإجماع القراء ويستندون عليه في ترجيحها، حتى إن القراءات التي ردّها بعضهم لعدم موافقتها للأقيسة المُستقرَاة لم تكن مما اتفق عليه القراء واجتمعوا عليه، وإنما مما تفردوا به آحادهم، غلبًا على الظن أن القراءة لم تثبت بما تقوم به الحجة من وجهة نظرهم.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمواضع مختارة من إجماع القراء وأثرها في الترجيح، معتمدًا على ما صرح به النحويون بالإجماع، ومقتصرا على المتواتر منها؛ لأنهم لا يُجمعون إلا عليه، أما الشاذ، فلا يتأتى فيه الإجماع.

وقد دفعني إليها:

-أن ما كُتِبَ عن القراءات وعلاقتها بالدرس النحوي كثير ما بين مطولات ومختصرات، منها ما يتعلق بالقراءات نفسها ومنها ما يتعلق بالإجماع، لكن لم أقف – فيما أعلم- على دراسة نحوية أفردت الحديث عن فكرة هذا البحث إجماع القراء ومواضعه في كتب النحويين وأثره في ترجيح الحكم النحوي، وما وجدته مما يتصل بإجماع القراء دراسة بعنوان: «القراءات القرآنية التي فُضِّلَت على أساس إجماع القراء»[1]، لم تتعرض للجانب النحوي، بل تعرضت لإجماع القراء كأساس في المفاضلة بين القراءات، وتمت دراسته على المستوى الصرفي واللغوي فحسب، لذا فهي بعيدة كل البعد عن موضوع بحثي هذا[2].

1. للباحثَيْنِ: محمد نظام سامي، أسيل عبد الحسين حميدي، مجلة جامعة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، مج27،عدد3، سبتمبر 2020، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

2. جدير بالذكر أن هناك دراسات وجدتها على الشبكة العنكبوتية تتصل بإجماع القراء، لكن لم أستطع الوصول إليها للإفادة منها أو المطابقة، وأظنها من مسماها أنها بعيدة عن فكرة بحثي، منها:
1. الإجماع عند ابن مالك، د. زينب باسيل كامل، د. انتصار سالم، بحث بمجلة آداب المستنصرية، العراق مج 27 عدد 83 لسنة 2018. من مسماها أنها خاصة بالإجماع عند ابن مالك، بجميع أنواع الإجماع دون تخصيص.
2. إجماع القراء. جمعا ودراسة، لخالد مهدي، وحداد لخضر، جامعة الجزائر مارس 2019، من ملخصه المكتوب عنه على الشبكة «أن هذا البحث اهتم بدراسة ما اتفق القراء العشرة على قراءاته بوجه واحد ومقارنته بمسائل الإجماع

- دراسة هذه المواضع في كتب النحو تعكس احترام النحاة للمأثور من القراءات المتواترة الصحيحة مما أجمع عليه القراء، وتأدبهم معها، فبرغم جواز الوجه الآخر، فإنهم يرجحون الحكم الذي يوافق إجماع القراء؛ تصريحًا منهم بأن القراءة لا تُخالَف لأنها السنة، كما ورد عن سيبويه والفراء وغيرهما، وأن إجماع القراء مبنيٌ على الأثر، لا على الرأي والقياس، ولعل هذا يبرئ ساحتهم من اتهامهم بالطعن في القراءات والتحامل عليها، وأن هذا لم يكن ديدنهم ولا اتجاهًا عامًا لديهم، ولعله نقدٌ موجّه إلى لهجة القارئ أو اللغة التي نطق بها.

وأما **إشكالية البحث**، فتبدو من خلال بيان المراد بإجماع القراء، ومدى حجيته عند النحاة، والفرق بينه وبين إجماع العرب، والتباين بين استدلالهم بإجماع القراء على ترجيح الأحكام، وموقفهم المشهور من نقد القراءات المخالفة لأقيستهم.

وكان منهجي في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قمت بجمع المواضع المنصوص عليها بإجماع القراء أو اتفاقهم عليها، مما ورد في كتب النحاة، مما وقفت عليه، قدر الاستطاعة، ثم دراستها وتحليلها.

وأما **خطة البحث**، فجاءت في تمهيد ومبحثين:

أما التمهيد، فكان بعنوان إجماع القرّاء: مفهومه، وحجيته، تناولت فيه الحديث عن مفهوم إجماع القراء بمعناه اللغوي والاصطلاحي، وحجيّته في ترجيح الحكم النحوي.

وأما المبحث الأول، فكان بعنوان: أثر إجماع القراء في الأحكام المتعلقة بالأدوات والحروف، فيه نماذج مختارة من الحروف والأدوات التي كان لإجماع القراء أثر في أحكامها، اعتمدت في اختيارها على تصريح النحاة في مواضعها بإجماع القراء.

وأما المبحث الثاني، فعنوانه: أثر إجماع القراء في الأحكام المتعلقة بالتراكيب، وفيه دراسة أثر إجماع القراء في بعض التراكيب النحوية التي صرحوا فيها بلفظ إجماع القراء.

ثم ذيلت البحث بخاتمة ذكرت فيها أهم النتائج، وأردفتها بفهرس للمراجع والمصادر، والله من وراء القصد، وهو المستعان وعليه التكلان.

التمهيد: إجماع القرّاء: مفهومه، وحجيته

أولا: مفهوم إجماع القرّاء في اللغة والاصطلاح

بمعناه الإضافي مركب من كلمتين: الإجماع والقرّاء، والإجماع يطلق في اللغة على معنيين: أحدهما: العزم التام، كما في قوله تعالى: ﴿فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ﴾ (يونس:71)،

المذكورة في كتب علم الأصول الفقه لتحديد مفهوم الاجماع وقواعده في علم القراءات».

3. الاحتجاج بإجماع القراء في كتاب حجة القراءات لابن زنجلة، دراسة تطبيقية، عبد الله عثمان المنصوري، مجلة العلوم الإسلامية الدولية جامعة المدينة العالمية 2020. ومن مسماها أنها خاصة بالكتاب المذكور.

وقوله عليه الصلاة والسلام:» مَنْ لَمْ يُجْمِعِ الصِّيَامَ قَبْلَ الفَجْرِ فَلَا صِيَامَ لَهُ»[3]، والإجماع بهذا المعنى يُتصَّور من الواحد.

وثانيهما: الاتفاق، يقال: (أجمع القوم على كذا) إذا اتفقوا، وهذا أمر مُجْمَعٌ عليه، أي: متفق عليه. وهذا يكون من الجماعة، يقال: أَجْمَعَ المسلمون على كذا: اجتمعت آراؤهم عليه[4].

والقرّاء جمع قارئ، اسم فاعل من قرأ، ويطلق في الاصطلاح على إمام من الأئمة المعروفين الذين تنسب إليهم القراءة القرآنية صحيحها أو شاذها[5].

وإجماع القراء بمعناه اللقبي: «اتفاق القراء على قراءة واحدة»[6].

تعبير النحاة عنه

عبَّر النحاة عن هذا النوع من الإجماع في كتبهم، كدليل بيّنٍ على اعتدادهم به في الترجيح، فها هو ذا سيبويه يقول: «وقد قرأ أناس:» وَالسَّارِقَ وَالسَّارِقَةَ « و» الزَّانِيَةَ وَالزَّانِيَ»- أي بالنصب-[7]، وهو في العربيّة على ما ذكرت لك من القوَّة، **ولكن أَبَتِ العامَّةُ إلاّ القراءةَ بالرفع**»[8].

والفراء يعبر به في أصل الكلمة، فيقول:«وقوله: (مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا) (البقرة:106)، أو ننسئها- أَوْ نُنْسِها، **عامة القراء** يجعلونه من النسيان»[9].

والأنباري يقول: «**أجمع القرَّاء** على أن الوقف في هذين الموضعين (لَنَسْفَعًا) (العلق:15)، (وَلَيَكُونًا) (يوسف32)بالألف لا غير»[10].

وابن الحاجب يقول:» **أجمع القراء السبعة** على الرفع في قوله تعالى: (الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي) (النور:2)»[11].

وابن مالك يقول: «لهذا **أجمع القراء** على نصب (مَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ)،(النساء 157) كما أجمعوا على نصب (مَا هَٰذَا بَشَرًا) (يوسف: 31)[12].

وابن هشام يقول:» ولهذا **أجمعت السبعة** على النصب في قوله تعالى: (إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ) (النساء: 157) [13].

والشيخ خالد يقول: «ولهذا الشرط **أجمعت السبعة** على الرفع في قوله تعالى: (وَلَا تَمْنُن

3.سنن الترمذي2 /100 برقم 730.

4. انظر: المفردات ص201، والتعريفات ص10، والكليات ص 42.

5. انظر: مناهل العرفان1/ 456.

6. انظر: الإجماع، دراسة في أصول النحو ص 101، وقد تحدث صاحبه عن مفهوم إجماع القراء، وأقسامه، وقد اعتمدت عليه في ذلك.

7. قرأ عيسى بن عمر بالنصب. انظر: مختصر ابن خالويه ص42، 100.

8. الكتاب1/ 144.

9 . معاني القرآن 1/ 64.

10. الإنصاف 2/ 653.

11. شرح الوافية نظم الكافية ص 211.

12. شرح التسهيل2/ 287.

13. شرح شذور الذهب ص 344.

تَسْتَكْثِر) (المدثر: 6)»[14]. وهكذا...

وقد ظهر من تعبيراتهم عنه أنهم تارة يعبرون بجميع القراء دون تخصيص كما فعل سيبويه والفراء- لأنهما قبل ابن مجاهد- وتارة يخصصونه بالقراء السبعة دون غيرهم، كما فعل بعض المتأخرين، وبهذا فإجماع القراء نوعان:

- إجماع لعامّة القراء.
- إجماع للقراء السبعة.

فأما إجماع عامة القراء، فـ»اتفاق القراء على قراءة واحدة»[15]، وأما إجماع القراء السبعة، فمعناه «اتفاق السبعة على قراءة واحدة دون غيرهم»، وهم مَنْ وُصفت قراءتهم بالشهرة والقبول، وتوافرت فيها ضوابط القراءة المتواترة، من اتصال السند، وموافقة رسم المصحف ولو تقديرا، وموافقتها للعربية ولو بوجه[16]، ونُقِلَ الإجماع على تواترها[17].

هؤلاء السبعة هم الذين جمعهم ابن مجاهد في كتابه (السبعة في القراءات)[18]، واختار قراءاتهم من بين الأمصار، من أهل الحجاز والعراق والشام، خلفوا في القراءة التابعين، وأجمعت على قراءتهم العوام، وهم:

- ابن عامر، قارئ أهل الشام(ت118هـ).
- ابن كثير، قارئ أهل مكة(120هـ).
- عاصم بن أبي النجود، قاري أهل الكوفة(127هـ).
- أبو عمرو بن العلاء، قارئ أهل البصرة(154هـ).
- حمزة بن حبيب الزيات، قارئ الكوفة أيضا(156هـ).
- نافع، قارئ أهل المدينة(169هـ).
- الكسائي، قارئ أهل الكوفة (189هـ)(19).

وربما كان تعبير النحاة بإجماع القراء أو إجماع السبعة من باب الترادف لا التباين، على أن (أل) في (القراء) للعهد لا الجنس، أي المعهودون بالقراءة الصحيحة الثابتة؛ لأن التسبيع كان في مرحلة متأخرة على يد ابن مجاهد(324هـ)، بدليل أن سيبويه والفراء- كما سبق- عبرا عن إجماع القراء بإجماع العامة، كما أن مصطلح التواتر لم يكن معروفًا عند النحاة الأوائل، وإنما ظهر في مرحلة متأخرة.

الفرق بين إجماع القراء وإجماع العرب

إجماع القراء يختلف عن إجماع العرب، فإجماع القراء كما سلف اتفاق القراء على قراءة واحدة، أما إجماع العرب، فهو أوسع من ذلك؛ لأن معناه اتفاق العرب على النطق

14. التصريح 2 /384.

15. انظر: الإجماع، دراسة في أصول النحو ص 101.

16. انظر ضوابط القراءة الصحيحة في النشر1/9.

17. ليس التواتر محصورا في السبعة، فقد أوصله ابن الجزري إلى العشرة، على الصحيح، بزيادة قراءة أبي جعفر، ويعقوب، وخلف. انظر: منجد المقرئين ومرشد المقرئين. ص 67.

18. قيل: إنه أول من سبّع السبعة، انظر: غاية النهاية1/ 139.

19. انظر: السبعة في القراءات ص84.

بشيء واحد، كما كان سيبويه يقول:» وإن زعم زاعمٌ أنه يقول: مررتُ برجل مخالطِ بدنه داء، ففرق بينه وبين المنوَّن. قيل له: ألستَ تعلم أن الصفة إذا كانت للأول فالتنوين وغير التنوين سواء، إذا أردت بإسقاط التنوين معنى التنوين، نحو قولك: مررتُ برجل ملازمٍ أباك، ومررت برجلٍ ملازمِ أبيك أو ملازمِك، فإنه لا يجد بُدّاً من أن يقول: نعم، **وإلا خالف جميعَ العرب والنحويين**»[20].

أو اتفاق بعضهم دون بعض مثلا، كإجماع العرب ما عدا تميمًا، أو ما عدا أهل الحجاز، كما قال:» باب ما تكسر فيه أوائل الأفعال المضارعة للأسماء كما كسرت ثاني الحرف حين قلت فَعِلَ وذلك في **لغة جميع العرب إلا أهل الحجاز**»[21].

وقد يجتمعان، فيوافق إجماع القراء ما أجمعت عليه العرب، فيكون إجماع القراء كالمؤيد له والمتمّم والمكمّل، وأحيانا يكون إجماع القراء على لغة من لغات العرب لا جميعها، فيكون إجماع القراء بمثابة المرجّح لهذه اللغة؛ لأنهم لا يُجمعون إلا على الأفصح، كما في إجماع القراء على إعمال (ما) عمل (ليس) مثلا، وهي لغة الحجازيين، وليست لجميع العرب[22].

20. الكتاب 2 /19.

21. الكتاب 4 /110.

22. انظر: الإجماع، دراسة في أصول النحو ص 104.

ثانيا: حجيّة إجماع القراء

إجماع القراء عند النحاة حجة، وإذا كان النحاة صرّحوا بسنّيّة القراءة وعدم مخالفتها[23]، وأطبقوا على الاحتجاج بكل ما ورد أنه قُرِئَ به في القرآن الكريم، سواء أكان متواترًا، أم آحادًا، أم شاذًّا[24]، فإجماع القراء عندهم في الاحتجاج أولى؛ لقوة سند القراءة التي أجمعوا عليها وفصاحتها؛ لأن القراء لا يُجمِعون إلا على الأفصح والمختار والأرجح، وقد ذكر النحاة ذلك في كتبهم، فالفراء يقول:» وقراءة القراء **أحبُّ** إليّ من خلافه[25]»، وابن الحاجب:» ولا يُجمع القراء إلا **على المختار**[26]»، وابن هشام: « وإنما تأتي قراءة الجماعة على **أفصح الوجهين**»[27].

ودلّل الأزهري على إجماعهم على الأرجح في ردّه قول ابن هشام أن تذكير الفعل في (إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ)(الممتحنة:12) للفصل بالمفعول، بأن «الفصل بغير (إلا) الأرجح فيه التأنيث وتركه مرجوح، وقد أجمعت السبعة هنا على تركه، فيلزم أن يكونوا قد أجمعوا على وجه مرجوح»؛ لأن جمع المؤنث يجوز معه تذكير الفعل على التأويل بالجمع وتأنيثه على

23. انظر: الكتاب 1 /148.

24. انظر: الاقتراح في أصول النحو ص 68.

25. معاني القرآن2/ 293.

26. شرح الوافية نظم الكافية ص 211.

27. مغني اللبيب ص 715.

التأويل بالجماعة[28].

لكن لا يعني الاحتجاج به عدم جواز الوجه الآخر أو عدم صوابه، بل هو دليل على أنه الراجح وغيره مرجوح، وأنه الأفصح وغيره فصيح، وأنه الأَوْلَى وغيره جائز، ألا ترى أن القراء أجمعوا على إعمال (ما) عمل (ليس)، مع أن إهمالها لغة فصيحة صحيحة لبني تميم بلهَ القياس[29].

كما أنه دليل على احترام النحاة وإجلالهم للقراءة المُجمَع عليها وعدم مخالفتها، كما كان سيبويه يقول: «فأما قوله عزّ وجلّ: (إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ) (القمر:49) فإنّما هو على قوله: زيدًا ضربتُه، وهو عربيٌّ كثير. وقد قرأ بعضهم:« وأما ثمودَ فهديناهم»[30]، إلَّا أنّ القراءة لا تُخالَفُ؛ لأنّ القراءة السُّنَّةُ»[31].

وكذا تعليقه على الرفع في قوله تعالى: (وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا) (المائدة: 38) مع أن الاختيار فيه النصب؛ لوقوع الفعل الطلبي بعده، وقد قُرئ شذوذا بالنصب مراعاة للوجه القوي في العربية، على حد قول سيبويه (وهو في العربيّة على ما ذكرت لك من القوَّة) لكنه يَختار الرفع؛ لإجماع القراء عليه، ويحمله على مبتدأ خبرُه مضمرٌ[32].

والفراء كان يُكثر في كتابه من قوله:(ولو قرئ كذا ... لكان صوابا)، إشارة منه إلى جواز ما لم تقرأ به السبعة في العربية، كقوله مثلا فيما اتفقت عليه السبعة في رفعه: (وَلَا تَمْنُن تَسْتَكْثِرُ) (المدثر: 6) ولا يصح الجزم لعدم توفر شرط الجزم بعد(لا)، يقول:» فهذا شاهد عَلَى الرفع في «تَسْتَكْثِرُ» ولو جزمه جازم على هذا المعنى كان صوابًا، والرفع وجه القراءة والعمل»[33].

والأنباري يقول:» ليس من ضرورة أنه لم يقرأ به أحد من القراء أن لا يكون كلامًا جائزًا فصيحًا»[34].

وقد كان للاستدلال بإجماع القراء أثر في ترجيح كثير من الأحكام النحوية، وقد تنوّع هذا الأثر في جُلِّ أبواب النحو، وفيما يلي دراسة ذلك.

المبحث الأول: أثر إجماع القراء في الأحكام المتعلقة بالأدوات والحروف

1-نون التوكيد الخفيفة بين الأصالة والفرعية

استُدِلّ للبصريين على أن نون التوكيد الخفيفة أصلٌ بنفسها، وليست فرعًا من الثقيلة بإجماع القراء على الوقف عليها بالألف في قوله تعالى: (وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّاغِرِينَ) (يوسف:32) وقوله تعالى: (لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ) (العلق:15)؛

28. انظر: التصريح1 /411.

29. الإنصاف1 /260.

30. قرأ الحسنُ والحضرمي وعيسى بن عمر بالنصب. انظر: مختصر ابن خالويه ص 133.

31. الكتاب 1 /148.

32. الكتاب1/ 144.

33. معاني القرآن3/ 201.

34. الإنصاف1/ 259.

حيث قُرِئ بالوقف عليهما بالألف لا غير، وهذا لا يكون في النون الثقيلة، فدل على أصالتها؛ إذ لو كانت فرعًا عن الثقيلة لكان حكمهما واحدا، وليس الأمر كذلك، بل للخفيفة أحكام ليست للثقيلة، منها أنها تبدل في الوقف ألفا، ولا يكون ذلك في الثقيلة، وتُحذف إذا لقيها ساكن، ولا يكون ذلك مع الثقيلة، فلما اختلف حكم النونين دل على اختلافهما في أنفسهما[35].

وسبب إبدالها في الوقف ألفًا مشابهتها التنوين في الأسماء؛ لأنهما جميعا من حروف المعاني، ومحلهما آخر الكلمة وهي خفيفة ضعيفة، فإذا كان قبلها فتحة أُبدل منها في الوقف ألفًا وَوُقِفَ عليه كما أُبدل من التنوين ألفًا في الوقف[36].

ولم يكن إجماع القراء وحده في هذا الباب، فمن شواهدهم قول الأعشى:

فإيّاكَ والمَيْتاتِ لا تَقْرَبَنّها

ولا تَعْبُدِ الشَّيْطانَ واللهَ فاعْبُدَا[37]

وكذا قول القائل:

يَحْسَبُه الجاهِلُ ما لم يَعْلَمَا

شَيْخاً على كُرْسِيِه معمَّمًا[38].

لكن يبقى الاستدلال بإجماع القراء هنا أصلًا، وغيره من الشواهد استئناسًا؛ ربما لأنه لا يقبل الاحتمال كغيره، وبقية الشواهد تقبل الاحتمال، فبيت الأعشى (والله فاعبدا) يحتمل هذا أن يكون من باب خطاب الواحد بلفظ الاثنين، والقصد بذلك التوكيد والإشعار بإرادة التكرار، وأُخرج الكلام مخرج الخطاب مع الاثنين؛ لأن العرب من عادتهم إجراء خطاب الاثنين على الواحد والجمع، أو يكون أصله (اعبد اعبد) على التكرير للتأكيد، فثنّى الضمير نيابة عن تكرير الفعل، وهما خلاف الظاهر، ولا ضرورة تُلجئ إلى الحمل على أحدهما[39].

والقول الآخر: يَحْسَبُه الجاهِلُ ما لم يَعْلَمًا...

فالراجز أبدلها ألفًا في (يعلمًا) لمقابلة (معمَّمًا) بالألف؛ لأن النون لا تكون وصلا مع الألف في لغة من يجعلها وصلا ولا رويًّا مع الميم إلا في الإكفاء، وهو عيب من عيوب الشعر، ولو جاز أن تقع رويّا معها لما جاز ههنا؛ لأن النون مقيدة، والميم مطلقة[40].

وهكذا رأينا الشواهد -غيرَ ما استُدل به من إجماع القراء- تقبل الاحتمال، والدليل إذا تطرقه الاحتمال سقط به الاستدلال.

ومذهب الكوفيين أن الخفيفة ليست أصلا بنفسها، وإنما هي فرع عن الثقيلة[41]؛ لأن أصالة الثقيلة إنما هي فيما وضعت له أعني التأكيد والخفيفة كذلك، إلا أن الثقيلة أفادته أكثر مما أفادته

35. انظر: الإنصاف 2/658، وشرح التسهيل1/ 25.

36. انظر: شرح المفصل5/ 241.

37. البيت من الطويل، للأعشى في ديوانه 187، والكتاب 3/ 510.

38. الرجز للعجاج في ملحق ديوانه 2/331، والكتاب 3/516.

39. انظر: شرح أبيات مغني اللبيب 6/ 163.

40. انظر: الإنصاف2/ 654.

41. انظر: شرح المفصل 5/ 165.

الخفيفة، ولا شك أن ما يفيد معنىً أصلٌ في إفادة ذلك المعنى بالنسبة إلى ما دونه، وأنها خُفّفت كما خُفّفت «إنْ» و»لكنْ»، وهما فرعان عن (إنّ ولكنّ) المشددتين[42].

وبناء عليه أجازوا هم ويونس البصري إدخال نون التوكيد الخفيفة على فعل الاثنين وجماعة الإناث، فيقال: اضربنانْ، واضربانْ زيدا، كما يجوز إدخال الثقيلة على فعل الاثنين وجماعة الإناث، فتقول: اضربنانّ واضربانّ، إجراءً للفرع حكم الأصل، حتى وإن ترتّب عليه التقاء الساكنين[43].

ولم يجز سيبويه ذلك مع النون الخفيفة وإنما هو خاص بالثقيلة؛ لما يلزم عليه مع الخفيفة من التقاء الساكنين(النون وألف الوصل) على غير حدّه، الذي هو إدغام الثاني، ولا يمكن قياسهما على (إن ولكن) المخففتين، وأنهما فرعان عن المشددين؛ لأن حكم «إنّ»، و»لكنّ» بعد التخفيف كحكمهما قبله، لا يختلف الأمر فيهما، بخلاف النون الخفيفة فلها أحكام ليست للثقيلة، فكلا النونين عنده أصل، ولو سلمنا للكوفيين بفرعية النون الخفيفة، فلا يلزم أن يجري الفرع على الأصل في كل حال، وإنما يكون إذا لم يلزم من عدم الجريان عليه مفسدة، فإن لزم من الجريان عليه فساد فلا يلزم جريانه مجراه[44].

وعلل سيبويه أن ما ذهب إليه يونس لا نظير له، ولم تقله العرب؛ إذ لا يقع بعد الألف ساكنٌ إلا أن يدغم[45].

وليس مراده بـ» لم تقله العرب» أنه لم يرد البتة، بل أنه لم يكثر عنهم؛ لأنه خلاف القياس، وإلا فقد ورد عن العرب الجمع بين ساكنين، نحو قولهم: أَلْتَقَتْ حَلَقَتَا البِطَانِ[46]، وقراءة نافع «مَحْيَايْ وَمَمَاتِي» بسكون الياء من «مَحْيَايَ»[47]، وقراءة ابن ذكوان: «فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِ» بتخفيف النون[48] لكنه قليل لا ينهض بالقياس[49].

2-الوقف على (إذن)

(إذن) حرفُ جوابٍ وجزاءٍ، ذكر الشلوبين أن هذا يطرد عند سيبويه في كل موضع، ويرى الفارسي أن الأكثر فيها أن تتمحض للجواب دون الجزاء، كأن يُقال مثلا: (إذن أظنُّك صادقًا) لمن قال: (أنا أحبّك)، فلا يتصور هنا الجزاء؛ لأن الشرط والجزاء لا يكون في الحال، وإنما يكون في الماضي أو المستقبل[50].

42. انظر: شرحان على مراح الأرواح ص 61.

43. انظر: الكتاب3/527، وتوضيح المقاصد والمسالك 3/ 1184.

44. انظر: شرح المفصل5/ 165، وشرحان على مراح الأرواح ص 61.

45. انظر: الكتاب3/ 527.

46. يضرب في الحادثة إذا بلغت النهايةَ. انظر: مجمع الأمثال 2/ 186.

47. انظر: الحجة للقراء السبعة3/ 440.

48. انظر: السبعة في القراءات ص 329.

49. انظر: اللباب في علل البناء والإعراب2 /69، وشرح الكافية الشافية 1417 – 1418.

50. انظر: الكتاب 13-3/12، وشرح الكافية 4/ 42.

وفي الوقف عليها خلاف بين النحاة، فالجمهور على أنها في الوقف تبدل نونها ألفًا، تشبيها لها بالمنصوب المنون الذي يوقف عليه بالألف؛ لأنها إذ ذاك مشبَّهة بالأسماء المنقوصة في عدد حروفها، فصارت كالتنوين في مثل:(دمًا ويدًا) في حال النصب، وعليه فيكتبونها بالألف، وهو ما عليه رسم المصحف[51].

ويرى المبرد والمازني أنه يوقف عليها بالنون؛ لأن النون من أصل الكلمة، تشبيها لها بـ (لن وإنْ)، والتنوين لا يدخل الحروف[52].

وبناء عليه فكتابتها على هذا الرأي بالنون، ونقل الأخفش الصغير عن المبرد قوله:«أشتهي أن أكوي يد من يكتب إذن بالألف؛ لأنها مثل أن ولن، ولا يدخل التنوين في الحروف[53].

وتوسط الفراء بأنها إن أُعملت كُتبت بالنون، فيوقف عليها بالنون، وإن أُهملت كُتبت بالألف، فيوقف عليها بالألف[54].

ويُستدل لترجيح رأي الجمهور بإجماع القراء الوقف عليها بالألف[55] في قوله تعالى:(وَإِذًا لَّا يَلْبَثُونَ خِلَافَكَ إِلَّا قَلِيلًا) (الإسراء:76) وقوله تعالى:(فَإِذًا لَّا يُؤْتُونَ النَّاسَ نَقِيرًا) (النساء:53). وخلاف النحاة هذا في غير القرآن، أما في القرآن، فلم يخالفوا رسم المصحف، والسيوطي يستدل من كتابتها بالألف على أنها اسم منون، لا حرف آخره نون، خصوصاً أنها لم تقع في القرآن -فيما قرأ به السبعة- ناصبة للمضارع[56].

3-حركة لام الطلب بعد حرف العطف

الأصل في لام الطلب السكون، لكنها حُرِّكت بحركة حتى لا يُبدأ بساكن، وكانت الحركة الكسر؛ لأنه أقرب إلى السكون، وحكى الفراء عن بني سليم فتحها[57].

وإذا وقعت هذه اللام بعد حرف العطف (الواو أو الفاء أو ثمّ) فأنت بالخيار بين إسكانها تخفيفًا، وكسرها على ما كانت عليه، والأكثر التسكين، والدليل على ذلك إجماع القراء عليه[58] كقوله تعالى: (فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي) (البقرة:186)، وقوله تعالى: (فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ)(البقرة:282)، وقوله تعالى: (فَلْتَقُمْ طَائِفَةٌ مِّنْهُم مَّعَكَ وَلْيَأْخُذُوا أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذَا سَجَدُوا فَلْيَكُونُوا مِن وَرَائِكُمْ وَلْتَأْتِ طَائِفَةٌ أُخْرَىٰ لَمْ يُصَلُّوا فَلْيُصَلُّوا مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ)(النساء:102)، وقوله تعالى: (وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا) (النساء:9).

51. انظر: رصف المباني ص 156-155، ومغني اللبيب ص 31.
52. انظر: الجنى الداني ص 366.
53. انظر: همع الهوامع3/ 501.
54. انظر: شرح الجمل 2/ 170، ورصف المباني ص 155.
55. انظر: تمهيد القواعد10/ 5291.
56. انظر: شرح الكافية الشافية 1/ 85، والإتقان في علوم القرآن 2/ 183.
57. انظر: معاني القرآن للفراء1/285، والتصريح 2/ 395.
58. انظر: شرح التسهيل 4/58.

وقد ذكر ابن مالك أن كل ما في القرآن ورد بتسكين اللام بعد الواو والفاء باتفاق القراء ما عدا (وَلْيُوفُوا نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُوا)[59](الحج:29)، وقوله: (وَلِيَتَمَتَّعُواْ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ[60] (العنكبوت:66) ؛ حيث قرئ بالكسر والتسكين فيهما[61] .

والأدقُّ ما ذكره ابن مجاهد أن ابن عامر كان يُسَكِّنُ لام الأمر فيما قبله (واو أو فاء أو ثم) في كل القرآن، ما عدا خمسة مواضع بكسر اللام، كلها في سورة الحج(ثم ليقضوا)، (ثم ليقطع)، (فلينظر)، (وليوفوا نذورهم)، (وليطوفوا)[62].

والتسكين بعد الواو والفاء أكثر من (ثمّ)؛ لأن (ثمّ) حرف يقوم بنفسه لكونه على ثلاثة أحرف، ويمكن الوقوف عليه والابتداء بما بعده، والواو والفاء لا يمكن ذلك فيهما، كما أنها أقل استعمالا من الواو والفاء، وسكون اللام بعدها حملًا على الواو والفاء، فلا تبلغ مبلغهما، لذا كان الوجه بعدها كسر اللام، والبصريون لا يجيزون غيره حتى عدّ المبرد تسكينها بعدها لحنًا[63].

وأما وجه تسكين لام الطلب بعد العاطف، فبعضهم يردُّه إلى التخفيف لكثرة الاستعمال، تشبيهًا لها بتسكين عين (فَعِل وفَعُل)، نحو(كتِف وعضُد)، فحرف العطف وبعده لام الأمر وحرف المضارعة بمثابة كلمة ثلاثية واحدة، فسكنوا اللام لجعلهم إياها تتوسط الكلمة كما سكنوا الوسط في لغة بني تميم في (كتف وفخذ) استخفافًا، وقد عنون له سيبويه: هذا باب ما يسكن استخفافاً، وهو في الأصل متحرك[64]. فهنا أجروا المنفصل (حرف العطف ولام الأمر وحرف المضارعة) مجرى المتصل، كأنه كلمة واحدة فسكنوا وسطه، كما فعلوا في (كتِف وفَخِذ)[65].

والأقوى أن يكون التسكين من باب الردّ إلى الأصل، وهو ما رجّحه ابن مالك؛ لأن الأصل في لام الأمر السكون لكونه مقدَّماً على الحركة، إذ الحركة زيادة والأصل عدمها، وليكون لفظ لام الأمر بالسكون مشاكلاً لعملها -كما كسروا باء الجر ليشاكل عملها- لكن مَنع من سكونها الابتداءُ بها فَكُسِرَتْ لذلك، فإذا دخل حرف العطف عليها عادت إلى السكون؛ ليُؤمَن دوام تفويت الأصل، وليس حملًا على عين فَعِل وفَعُل؛ لأن مثله لا يكاد يوجد مع قلته إلا في ضرورة[66].

4-إعمال (ما) عمل (ليس)

59. قرأ ابن عامر بكسر اللام والباقون بتسكينها. انظر: الحجة للقراء السبعة 5/ 269.

60. قرأ ابن كثير وحمزة والكسائي (وليتمتعوا) بسكون اللام، وقرأ أبو عمرو وابن عامر وعاصم (وليتمتعوا) بكسر اللام. انظر: السبعة في القراءات ص 502.

61. انظر: شرح التسهيل 4/58.

62. انظر: السبعة في القراءات ص 179-178.

63. انظر: اللامات. ص93، والمقتضب 2 /134.

64. انظر: الكتاب 4/ 113.

65. انظر: الحجة للقراء السبعة270-5/269، وشرح الشافية 1/ 44.

66. انظر: شرح الكافية الشافية3/1564، والجني الداني ص 112.

لما شابهت (ما) (ليس) في نفي الحال وفي الدّخول على المبتدأ والخبر ودخول» الباء» في خبرها، حملها أهل الحجاز في العمل عليها، فقالوا: ما زيد قائمًا.

والمشابهة قياس في العربيّة مستمرّ، وله تأثير؛ فالأسماء إنّما بنيت لشبهها الحروف، وما أُعرب من الأفعال، وهو المضارع إنّما أُعرب لمشابهته الأسماء، وأنّ ما أُعمل من الأسماء أو منع الصّرف فلمشابهته الأفعال، وهكذا عملت (ما) حملًا على (ليس) للشبه المذكور بينهما[67].

وهي لا تعمل عند بني تميم، وهو القياس كما ذكر سيبويه؛ لأنها حرف غير مختص كحروف العطف وحروف الاستفهام، وما من شأنه هذا لا يعمل[68].

إلا أنه لما كان لها شبهان: شبهٌ عامٌ، وشبهٌ خاص، رُوعي فيها هذان الشبهان باعتبارين مختلفين، فشبهُها العام بالحروف غير المختصة في كونها تلي الأسماء والأفعال، ومن راعى هذا الشبه لم يعملها، وهم بنو تميم، وأما شبهُها الخاص، فشبهُها بـ(ليس) في كونها للنفي مثلها ودخولها على المبتدأ والخبر وتخليص الفعل للحال مثلها، ومن راعى هذا الشبه أعملها وهم الحجازيون، ولتنحط الفروع عن الأصول رتبةً أعملها الكوفيون في الاسم دون الخبر؛ لأن الشبه الذي من أجله عملت شَبَهٌ ضعيف، فلم تَقْوَ على العمل في الخبر كما عملت (ليس)؛ لأن (ليس) فعل و(ما) حرف، والحرف أضعف من الفعل، فبطل أن يكون منصوبًا بـ(ما) ووجب أن يكون منصوبًا بحذف حرف الخفض؛ لأن الأصل «ما زيد بقائم» فلمّا حُذِف حرف الخفض وجب أن يكون منصوبًا، والبصريون على أنها عاملة في الاسم والخبر معًا، اكتفاء بالشبه المتعدد بينهما، فتعمل في الجزأين كما تعمل (ليس) فيهما، كما نلاحظ في جميع ما لا ينصرف، مع كثرته وتنوّع علله لمّا حصل الشّبهان من الفعل صار بمنزلته في امتناع الجرّ والتنوين معا، وليس في أحدهما دون الآخر[69].

واستدل البصريون[70] على ترجيح لغة الحجازيين بإجماع القراء على لغة أهل الحجاز في قوله تعالى: (مَا هَٰذَا بَشَرًا) (يوسف:31)، وكذا بإجماع أكثرهم في قوله تعالى: (مَّا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ) (المجادلة:2)، فالأكثرون على النصب، ولم يرد رفعًا إلا عند عاصم في رواية المفضل، وفي رواية حفص وعند الباقين بالنصب[71].

ووجه الرفع أنه لغة تميم وهو أقيس الوجهين كما قال سيبويه، وذلك أن النفي كالاستفهام فكما لا يغيّر الاستفهام الكلام عما كان عليه في

67. انظر: البديع في العربية1/ 566.

68. انظر: الكتاب 1 /57.

69. انظر: الإنصاف 1 /165، والنحو والصرف بين التميميين والحجازيين ص 40.

70. انظر: الكتاب1 /59، والإنصاف م 19 1/ 167.

71. انظر: السبعة في القراءات ص628.

الواجب ينبغي ألا يغيّره النفي عما كان عليه في الواجب، ووجه النصب أنه لغة أهل الحجاز، والأخذ في التنزيل بلغتهم أولى وعليه اتفاق القراء، وله وجه من القياس أيضا هو ذاك الشبه بينهما[72].

5-ترجيح مصدرية (أنْ) بعد ما يفيد الظن

لما كانت (أن) الناصبة للفعل المضارع مشابهة في اللفظ لـ (أن) المخففة من الثقيلة وضع النحاة لذلك ضابطا:

- إذا وقعت بعد ما يفيد العلم والتحقق، نحو(عَلِمَ، وتيّقن، وتبيّن، وتأكّد، ووَجَد، ودَرَى، وتَحقّق...) فهي المخففة من الثقيلة واسمها ضمير الشأن محذوف والجملة بعدها خبرها، وعليه فليست الناصبة والفعل بعدها مرفوع، ولابد من فاصل بينها وبين الفعل كـ(لن، وقد، والتنفيس، وإلا، ولم) لتمييزها عن أن المصدرية الناصبة للفعل نحو قوله تعالى: (عَلِمَ أَن سَيَكُونُ مِنكُم مَّرْضَىٰ) (المزمل: 20) وقوله تعالى: (أَيَحْسَبُ أَن لَّن يَقْدِرَ عَلَيْهِ أَحَدٌ) (البلد: 5). ذلك لأن (أنْ) المخففة حكمها حكم الثقيلة في التأكيد والتحقيق، وهي معمولة لما قبلها، فيجب لذلك أن يكون الفعل الذي تُبنى عليه مطابقا لها في المعنى بأن يكون من أفعال العلم واليقين ونحوهما مما معناه الثبوت والاستقرار؛ ليتطابق معنى العامل والمعمول ولا يتناقضا، ولهذا عنون الزمخشري لهذا (فصل مشاكلة الفعل الذي يدخل على «أن» لها في التحقيق)[73].

وخالف الفراء وابن الأنباري في ذلك، فأجازا أن تلي (أن) الناصبة للمضارع لفظ العِلْم وما في معناه، مستدلين بقراءة ابن أبي حيوة (أفلا يرون ألا يرجعَ إليهم) بالنصب[74] بمعنى: أفلا يعلمون[75]، وبقول جرير:

نَرْضَى عنِ اللهِ أنَّ الناسَ قد عَلِموا

أن لا يُدانِينا من خَلْقِهِ بَشَرُ[76]

وحُمِلَ ذلك على الشذوذ والندور، أو أن العِلْم في البيت مؤول بالظنّ، والرؤية في قراءة النصب في (أفلا يرون ألا يرجعَ) بصرية[77].

-وإذا وقعت بعد ما يفيد الظن أو الرجحان كـ(ظن، وحسب، وخال...) جاز أن تكون المخففة على تأويل ذلك باليقين، وجاز أن تكون الناصبة المصدرية على إجراء الفعل على ظاهره، والنوعان عند سيبويه والجمهور جائزان[78].

ويشهد لجوازه قوله تعالى:(وَحَسِبُوا أَلَّا تَكُونَ فِتْنَةٌ) (المائدة:71) ؛ حيث قرئ بالوجهين[79]

72. انظر: الحجة للقراء السبعة6/ 277.

73. المفصل ص 397، وانظر شرح ابن يعيش4/ 555.

74. انظر: مختصر ابن خالويه ص 89.

75. انظر: معاني القرآن1/135، وتمهيد القواعد 8 /4132.

76. ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب 1/ 157.

77. انظر: شرح الكافية الشافية 3/ 1525، والبحر المحيط 2/ 482، 7/376.

78. الكتاب ظ3/ 166.

79. قرأ ابن كثير ونافع وعاصم وابن عامر بالنصب، وقرأ أبو عمرو

بنصب (تكون) على مصدرية (أن) وإجراء (حسب) على بابها، وبرفعه على كون (أن) مخففة من الثقيلة، وتأويل الفعل باليقين.

لكن الأكثر والأرجح بعد ما يفيد الظن أن تكون الناصبةَ لما يلي:

- المشاكلة بينها وبين الفعل الذي يسبقها، وقد سبق أن المخففة تفيد ما تفيده الثقيلة من معنى التأكيد والتحقيق فتقتضي تأكيد الشيء وثبوته واستقراره، فيسبقها ما يفيد ذلك ويدل عليه من أفعال التحقيق، أما الناصبة فتدخل على ما ليس بمستقر ولا ثابت؛ لأنها تخلص المضارع للاستقبال، فلا تقع بعد أفعال التحقيق بخلاف المخففة[80].
- إجراء الفعل على ظاهره أولى من التأويل؛ لأن التأويل خلاف الأصل[81].
- كثرة وقوعها بعد الظن[82].

ويستدل لهم على ذلك بإجماع القراء على النصب في قوله تعالى: (أَحَسِبَ النَّاسُ أَن يُتْرَكُوا أَن يَقُولُوا آمَنَّا) (العنكبوت:2)؛ حيث لم يقرؤوا بالرفع في «يُتركوا» لعدم الفصل[83]، وأكثر القُرَّاء أيضا على النصب في قوله تعالى: (وَحَسِبُوا أَلَّا تَكُونَ فِتْنَةٌ) (المائدة:71)[84]، وكل هذا يعضد ذلك.

6-وقوع (إذن) بعد عاطف، وأثر ذلك في الإعمال والإهمال

اشترط النحويون لإعمال (إذن) أن تقع في صدر جملتها، فإن وقعت حشوا أُهملت، واستثنوا من ذلك إذا وقعت بعد حرف عطف الفاء أو الواو، فأجازوا الوجهين: الإعمال والإهمال[85].

وإذا كان الوجهان جائزين، فالإلغاء أكثر وهو المختار كما قال أبو البقاء:» والجيد الإلغاء»[86].

ويُستَدل على أنه المختار بإجماع القراء عليه في قوله تعالى: (وَإِذًا لَّا يَلْبَثُونَ خِلَافَكَ إِلَّا قَلِيلًا) (الإسراء:76)وقوله تعالى: (فَإِذًا لَّا يُؤْتُونَ النَّاسَ نَقِيرًا) (النساء:53)، فإجماع السبعة على القراءة بالإهمال، مع جواز الإعمال لكنه مرجوح كما في قراءة أُبَيّ: (لا يلبثوا)[87].

والإعمال والإهمال هنا باعتبارين مختلفين:

فالإعمال على أن الاعتماد عليها، وأنّ حرف العطف لم يُخرجها عن الصدارة وإنما هو عاطف جملة على جملة، أو أنه للاستئناف وليس للعطف.

والإهمال على أن الاعتماد على حرف العطف،

وحمزة والكسائي بالرفع. انظر: الحجة للقراء السبعة 3/246.

80. انظر: حاشية الصبان3/ 414.

81. انظر: التصريح 2/ 366.

82. انظر: شرح الكافية الشافية3/ 1523.

83. انظر: التصريح 2/ 366.

84. قرأ ابن كثير ونافع وعاصم وابن عامر بالنصب، وقرأ أبو عمرو وحمزة والكسائي بالرفع. انظر: السبعة في القراءات ص 247.

85. انظر: الجنى الداني ص 361.

86. انظر: اللباب في علل البناء والإعراب. 2/ 36.

87. انظر: مختصر في شواذ القراءات ص 77، وشرح ألفية ابن مالك لابن الوردي 2/ 606.

وهي متوسطة بين المعطوف والمعطوف عليه، كما تتوسط بين القسم والجواب، نحو (والله إذن لا أفعل) فتكون لغوًا[88].

شبهها سيبويه بأفعال القلوب في جواز إعمالها وإهمالها إذا وقعت متوسطة، إن شئت أعملت (إذن) كإعمال أفعال القلوب في نحو: زيداً حسبت أخاك، وإن شئت ألغيت (إذن) كإلغاء (حسِب) في نحو: زيدٌ حسبت أخوك، فأُلغيتْ اعتبارا بتوسطها وأُعملتْ اعتبارا بتصدّرها على عدم الاعتداد بالعاطف[89].

7-ردُّ كون (لولا) نافية

أثبت الهروي في معاني (لولا) أن تكون نافية بمعنى (لم)، واستدل على ذلك بقوله تعالى: (فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ) (يونس:98)، على معنى: فلم تكن، وكذا قوله تعالى: (فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِن قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّنْ أَنجَيْنَا مِنْهُمْ) (هود:116)، أي: فلم يكن[90].

وهذا التقدير موافق للمعنى لكنه مباين لأصح الإعرابين؛ لأن المستثنى بعد النفي يَقْوَى فيه البدل من المستثنى منه، ولم يأت في الآيتين إلا النصب على الاستثناء دون البدل، ولهذا رُدّ عليه بإجماع القراء على النصب في الآيتين، ولو كانت للنفي لجاز الرفع على الإبدال، ولم يقرأ أحد بالرفع، وهذا على أن الاستثناء متصل، والجملة في معنى النفي كأنه قيل: ما آمنت قرية من القرى الهالكة إلا قوم يونس، أو ما آمن قوم نبي إلا قوم يونس[91].

والظاهر أن (لولا) هنا للتوبيخ، أي: فهلا كانت قرية واحدة من القرى المهلكة تابت عن الكفر قبل مجيء العذاب فنفعها ذلك، ويؤيده قراءة أُبَيّ بن كعب (فهلا كانت) ويلزم من هذا المعنى النفي؛ لأن اقتران التوبيخ بالفعل الماضي يشعر بانتفاء وقوعه، والاستثناء منقطع على معنى لكن؛ لأن قوم يونس غير القرية، ووجه رجوعه إلى المتصل أنه بمنزلة فلولا كان أهل قرية آمنوا إلا قوم يونس[92].

المبحث الثاني: أثر إجماع القراء في الأحكام المتعلقة بالتراكيب

1-منع صرف المصروف

عضّد الأنباري بإجماع القراء الاستدلال على ترجيح مذهب الكوفيين ترك ما ينصرف في ضرورة الشعر، وهي مسألة خلافية شهيرة بين البصريين والكوفيين؛ حيث منع البصريون ذلك بناء على أن الأصل في الاسم الصرف لئلا يلتبس بالمنصرف؛ لأنه لو جاز ترك صرف

88. انظر: الكتاب3 /14.

89. انظر: الكتاب3/ 13، والمقاصد الشافية6/ 19.

90. انظر: الأزهية في علم الحروف ص170-169.

91. انظر: معاني القرآن وإعرابه 3/ 35، وأمالي ابن الشجري 2/513.

92. انظر: الكتاب2/ 325، ومعاني القرآن 1/ 479، ومغني اللبيب ص 363.

ما ينصرف لأدى ذلك إلى ردّه عن الأصل إلى غير أصل، فوجب أن يُمْنَع لأمن اللبس.

أما الكوفيون والأخفش والفارسي وابن برهان، فأجازوا ذلك في ضرورة الشعر لكثرة الوارد عن العرب في ذلك[93].

وقد رجح الأنباري مذهب الكوفيين، لا لقوته في القياس، بل لكثرة النقل الذي خرج به عن حكم الشذوذ، وساق لهم شواهد كثيرة، منها قول حسان:

نصُروا نبيَّهم وشدُّو أَزْرَهُ

بِحُنَيْنَ يوم تَوَاكُلِ الأبطالِ[94]

حيث منع صرف (حُنَيْنَ) من الصرف مع أنه منصرف؛ لأنه عَلَمٌ على الوادي، فليس فيه إلا العلمية فكان القياس صرفه، واستدل على صرفه في الأصل بإجماع القراء عليه في قوله تعالى: (وَيَوْمَ حُنَيْنٍ ۙ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئًا) (التوبة:25).

قال الأنباري:» ولم يُرْوَ عن أحد من القراء أنه لم يصرفه»[95].

فيكون منعه هنا من الصرف في قول الشاعر ضرورة، محافظةً على الوزن، فالبيت من الكامل (بِحُنَيْنَ يَوْ///5//5 متفاعلن) ولو نُوِّنَ لانكسر، وهذا يرجّح مذهب الكوفيين.

وهنا نرى احتجاج الأنباري بما أجمع عليه القراء، مع أنه لو قُرئ بمنعه من الصرف لجاز، ذلك أن (حُنَيْنَ) كما ذكر أهل اللغة موضع يُذكَّر ويُؤَنَّث[96]، فإن ذُكِّر صُرِفَ لأنه قُصِدَ به الموضع كما في الآية الكريمة، وإن قصد به البقعة أو البلدة مُنع من الصرف كما في البيت، وبهذا يكون منعه من الصرف في البيت جاريا على القياس لأن فيه العلمية والتأنيث، ولا ضرورة في البيت، كما قال الفراء: «فأجروا حنينًا لأنه اسم للوادي. وقال الشاعر فِي ترك إجرائه:

... بِحُنَيْنَ يوم تواكُلِ الأبطال

نوى أن يجعل (حُنَيْنَ) اسمًا للبلدة فلم يُجْرِه»[97].

وهذا وإن كان صحيحا من حيث العربية، لكن من حيث القراءة لم يرد، حتى يُستَدَلَّ على جواز الوجهين بحسب هذا الاعتبار، والقراءة سنة متبعة.

- ومما أجمع عليه القراء صرفه مع جواز منعه من الصرف في العربية (قُرَيْش)، وهو في القرآن مصروف كما في (لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ) (قريش:1)، فمن صرفها وعليه إجماع القراء راعى فيها معنى التذكير فجعلها اسما للحيّ الذي هو بمنزلة القوم، ومن منعها من الصرف راعى فيها التأنيث مع العلمية، فجعلها علمًا للقبيلة، فحملها على المعنى، والحمل عليه كثير

93. انظر: الإنصاف 2/ 493. م 70.

94. البيت من الكامل، ديوان حسان: 393، والإنصاف2/ 494.

95. انظر: الإنصاف2/ 495.

96. انظر: الصحاح 5 /2105(ح ن ن).

97. معاني القرآن2/ 175.

في كلامهم كما في قول الشاعر:

غلَبَ المَساميحَ الوَليدُ سَماحةً وَكَفَى قُرَيْشَ الْمُعْضِلَاتِ وَسَادَهَا[98].

والصرف فيها أقوى وعليه إجماع القراء، فكينونتها للأحياء أكثر[99]، ولم ترد في قراءة متواترة غير مصروفة.

وقد بدا أثر الاستدلال بإجماع القراء هنا واضحا في تعضيد الشاهد الشعري وتأكيد وجه الاستشهاد منه؛ حيث استُدل به في مجيء (حُنَيْن) و(قُرَيْش) بالصرف على منعها من الصرف في الشعر للضرورة؛ لأنه في غيره مصروف باتفاق القراء، للوصول إلى ترجيح منع صرف الاسم المصروف في ضرورة الشعر كما يرى الكوفيون ومن وافقهم.

لكن إجماع القراء على صرف (حُنَيْن) لا يدل على عدم جواز منعه في السعة بتقدير تأنيثه على أنه عَلَمٌ على البقعة، فليس شرطًا أن كل ما جاز في العربية جازت القراءة به، ولكن معناه أن كل ما قرئ به فهو جائز في العربية، وفرق بين الأمرين[100].

والأنباري الذي يستدل هنا بإجماع القراء بصرف (حُنَيْن) على منعها من الصرف في الشعر للضرورة، هو نفسه الذي شنع على الكوفيين استدلالهم بإجماع القراء على وجوب نصب الصفة إذا كُرِّرَ الظرف التام وهو خبر المبتدأ نحو قولك: «في الدَّار زيد قائمًا فيها»، مستدلين بإجماع القراء على نصب الصفة (خالدين) في (وَأَمَّا الَّذِينَ سُعِدُوا فَفِي الْجَنَّةِ خَالِدِينَ فِيهَا) (هود:108) وقوله تعالى: (فَكَانَ عَاقِبَتَهُمَا أَنَّهُمَا فِي النَّارِ خَالِدَيْنِ فِيهَا) (الحشر:17)، ولم يُرْوَ عن أحد منهم أنه قرأ في واحدة منهما بالرفع.

فأفسد هذا الاستدلال بأنه ليس من ضرورة أنه لم يقرأ به أحد من القراء أن لا يكون كلامًا جائزًا فصيحًا. ونظّر لذلك بأن القرآنَ أعمل ما النافية على لغة أهل الحجاز، وأجمع القراء على ذلك ولم يقرأ أحد بإهمالها في موضع الإعمال، مع أن إهمالها لغة مشهورة صحيحة لبني تميم، ثم لم يدل ذلك على أنها ليست فصيحة[101].

2-الحمل على المعنى إذا تقدّم ما يَعضِدُه

الحمل على اللفظ أولى؛ لأنه الأصل في الكلام والأكثر، وقد ذكر النحاة أنه إذا لم يسبق ما يعضد المعنى، فالحمل على اللفظ لا غير؛ لأن جري الكلام على معنى واحد أولى من التنقل من معنى إلى معنى، كما أن اللفظ أقرب إلى تلك العبارة المحمولة عليهما من المعنى؛ إذ هو وصلته إلى المعنى[102].

98. البيت من الكامل، لعدي بن الرقاع في ديوانه ص 40؛ والكتاب 2 /172.

99. انظر: الكتاب 1 /172، وما ينصرف وما لا ينصرف ص 58، والإنصاف 2/ 506.

100. انظر: تحقيق الشيخ محمد محيي الدين على الإنصاف 2/495.

101. انظر: الإنصاف 1/ 260.

102. انظر: الإنصاف 2 /511، وشرح الكافية 3/ 55، والحمل على المعنى ص 9.

أما إذا تقدم ما يعضد المعنى فيترجح حينئذ الحمل على المعنى، وقد أكد النحاة ذلك بإجماع القراء في قوله تعالى: ﭽ ب ب ب ٻ ٻ پ پ ڀ ڀ ﭼ (الأحزاب:31) فقد أجمعوا على قراءة (يقنت) بالياء مراعاة للفظ (من)؛ حيث لم يسبقها ما يعضد المعنى، فلما سبق ما يعضد المعنى في قوله (منكنّ) قوّى جانب المعنى، فَقُرِئَ بعدها (وتعمل) بالتاء لأن الحديث عن النساء، وبعدها (نؤتها أجرها) فاختيرت مراعاة المعنى على مراعاة اللفظ، لِمَا حصل من الاعتضاد الذي قوّى جانب المعنى[103].

ونظّروا ذلك أيضا بقول القائل:

وإنَّ من النِّسْوَانِ مَنْ هيَ رَوْضَةٌ تَهِيجُ الرِّيَاضُ قبلها وتصَوّحُ[104].

فاعتضد اعتبار المعنى وهو التأنيث في (من هي) بسبق النسوان، كما اعتضد معنى التأنيث في الآية بسبق (منكن).

وبهذا علمنا أنه إن لم يتقدم ما يعضد المعنى فالمختار مراعاة اللفظ، وإن تقدم ما يعضد المعنى فالمختار مراعاة المعنى ولا يمنع مراعاة اللفظ أيضا؛ لأنه لم ينشأ عن ترك مراعاة المعنى محذور، فلم ينته إلى رتبة الوجوب فجازت رعاية اللفظ أيضًا، وقد قرأ حمزة والكسائي من السبعة «ويعمل صالحا» بالياء مراعاة للفظ (من)[105].

والأولى أن لا يبدأ بمراعاة المعنى ما لم يسبقه ما يعضده ثم يُرجَع إلى اللفظ؛ لأنه يكون إلباسًا بعد البيان، ولذا منعه بعض الكوفيين[106] بل زعم ابن خالويه الإجماع على منعه[107]، لكن أجازه بعض النحويين كابن السراج وابن الحاجب والرضي[108]، وهو الأولى لوروده وإن كان قليلا، وأما إذا حُمل على المعنى بعد الحمل على اللفظ فلا مانع؛ لأنه يكون تفسيرًا[109].

3-حكم المشغول عنه إذا وليه فعل طلبي

ذكر النحويون أن الاسم المشغول عنه يترجح نصبه إذا وليه فعل طلبي نحو: (زيدا اضربه، وعمرا لا تهنه)؛ ذلك أن الطلب إنما يكون بالفعل فكان حمل الكلام عليه أولى، والتقدير(اضرب زيدا اضربه، ولا تهن عمرًا لا تهنه)، والرفع على ضعف؛ لأن في الرفع على الابتداء وقوع الجملة الطلبية خبرًا، وحقّ الخبر أن يكون جملة خبرية[110].

لكن عورض هذا بإجماع القراء على الرفع

103. انظر شرح الكافية 3/57، وتعليق الفرائد 2/240.

104. البيت من الطويل، لجِرَان العَوْد، «تهيج»: تثور، «وتصوح» أصله تتصوح فحذفت إحدى التاءين؛ وهو التشقّق، شبه بعض النساء التي تتأخر عن الولادة عن وقتها بالروضة التي تتأخر في هيجان نباتها وتشقق أزهارها عن غيرها من الرياض. المقاصد النحوية1 /460.

105. انظر: السبعة في القراءات. ص 521.

106. انظر: شرح الكافية 3/ 58.

107. انظر: ليس في كلام العرب ص 102-101.

108. انظر: الأصول في النحو2/ 377، وشرح الكافية3/ 58، والأشباه والنظائر1/ 189.

109. انظر: تعليق الفرائد 2/240، 244.

110. انظر: المقاصد الشافية3/92، والتصريح1/ 444.

في قوله تعالى: (الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ) (النور:2)، وقوله تعالى:(وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا) (المائدة:38)، وبعد الاسم في كل منهما فعل طلبي.

وظاهره أنه من هذا الباب - يعني باب الاشتغال - لأنه اسم بعده فعل تسلط على ما يتعلق بضميره لو سُلِّطَ عليه لَنَصبه، ولكن لمّا اتفق القراء على الرفع أرشد ذلك إلى أن المقصود غير الظاهر، ولهذا أخرج سيبويه الآيتين من باب الاشتغال لإجماع القراء على الرفع، والقراءة لا تُخالف لأنها السنة، فجعل المرفوع فيهما مبتدأً خبرُه محذوف، والجملة بعده مفسِّرة للخبر المحذوف مبيّنة للحكم الموعود بذكره، والتقدير: فيما يتلى عليكم حكم الزانية والزاني فاجلدوا، ولم يجعل جملة (فاجلدوا) خبرا لوجود الفاء فيها، والفاء لا تدخل عنده في خبر المبتدأ إلا إذا كان المبتدأ اسم موصول صلته جملة فعلية أو شبه جملة، والمبتدأ هنا ليس كذلك، ولا يمكن نصبه على الاشتغال عنده؛ لأن ما بعد الفاء لا يعمل فيما قبله، وما لا يعمل لا يفسر عاملا[111].

وافق المبردُ سيبويه في خروج الآيتين من باب الاشتغال لإجماع القراء على الرفع فيهما، لكنه جعل المرفوع مبتدأ والجملة بعده خبره، وأن الفاء دخلت خبر المبتدأ لتضمنه معنى الشرط، كأنك قلت: الذي يزني فاجلدوه، والذي يسرق فاقطعوا يده[112].

والفرق بين التقديرين أنه على تقدير المبرد جملة واحدة، وعلى تقدير سيبويه جملتان، وتقدير المبرد أقوى لعدم الإضمار، وهو تقدير الفراء وابن مضاء، واختاره الزجاج والرضي[113].

ويمكن أن نجمع بين ما ورد في الآيتين والقاعدة النحوية فيما وليه فعل طلبي، بأن الرفع مُختارٌ في الاسم المسبوق بفعل طلبي المنظور فيه إلى الخصوص، نحو: زيدًا اضربه؛ لعدم مشابهته للشرط، وأن الرفع يُختار في الاسم المنظور فيه على العموم بالطلب؛ لشبهه بالشرط في العموم والإبهام، ويعضد هذا إجماع القراء على الرفع في الآيتين، وبه قال الفراء وابن بابشاذ وابن السِّيد[114].

قال الفراء: « وإنما تختار العرب الرفع في «السارق والسارقة»؛ لأنهما غير موَقَّتين، فَوُجِّهَا توجيه الجزاء، كقولك: مَنْ سرق فاقطعوا يده، فـ (من) لا يكون إلا رفعًا، ولو أردت سارقًا بعينه أو سارقة بعينها كان النصبُ

111. انظر: الكتاب 1 /143-142، وتمهيد القواعد 4/ 1668، والبحر المحيط 8/6.

112. انظر: الكامل197-2/196، وأمالي ابن الحاجب2 /507.

113. انظر: معاني القرآن 2/244، ومعاني القرآن وإعرابه للزجاج 2/188، والرد على النحاة ص 97، وشرح الكافية 1/ 473.

114. انظر: ارتشاف الضرب 4/ 2166.

وجه الكلام»[115].

4-يُغتفر في التابع ما لا يغتفر في المتبوع

كان لإجماع القراء أثر في تعضيد هذه القاعدة والاحتكام إليها، ومن ذلك ما نراه في المعطوف على جملة ذات وجهين في باب الاشتغال، أي: الجملة التي صدرها اسم وعجزها فعل، أو الجملة الكبرى والصغرى، نحو (زيد أكرمته) فالجملة بأسرها من المبتدأ وخبره جملة كبرى، والجملة من الفعل والفاعل جملة صغرى.

فإذا عطفتَ على هذه الجملة وقلتَ: زيدٌ أكرمته وعمرا كلمته، ففي الاسم المعطوف وجهان من غير اختيار لأحدهما على الآخر: النصب على الاشتغال، والرفع على الابتداء.

وإنما استوى الوجهان لأن لكل منهما مرجحًا يُختار له، لكن يُضعف اختيارَه ما في الوجه الآخر، فلكل منهما قوة وضعف، فلو قلنا: يُختار الرفع لعطفه على المبتدأ في الجملة الكبرى ليتناسب المعطوف والمعطوف عليه في كونهما اسمين، لأَضْعَفَه جواز النصب أيضا لمشاكلة الجملة الصغرى، وإذا اختير النصب ليشاكل الصغرى، أضعفه الرفع ليشاكل الكبرى، فيتساويان.

وإن قيل الرفع أرجح لسلامته من الحذف التقدير عورض بكون النصب أرجح لقرب الكلام المعطوف للفعلية في الجملة الصغرى من الاسمية، وهم كثيرا ما يراعون الجوار، فلما كان الرفع يُختار من وجه والنصب يُختار من وجه آخر ثبت الوجهان على التساوي، وهذا ما ذكره سيبويه في كتابه[116].

وبعض النحويين قيّد جواز الوجهين من غير ترجيح إذا كان في الجملة الصغرى ضمير يعود على الاسم في الجملة الكبرى، فإن كان فيها ضمير جازت المسألة، نحو(هند ضربتها وزيدا كلمته في دارها).

وإن لم يكن في الصغرى ضمير يعود على الاسم في الكبرى فاختلفوا على أربعة مذاهب: **الأول**- مذهب الأخفش والسيرافي، واختاره ابن هشام والشيخ خالد[117]: أنه لا يصح العطف على الجملة الصغرى لخلوِّ الجملة المعطوفة من ضمير يعود على المبتدأ في الجملة الكبرى؛ لأن الجملة الصغرى في موضع رفع خبر للمبتدأ، فإذا عطفت على جملة الاشتغال كانت شريكتها في كونها خبرا للمبتدأ؛ لأن المعطوف شريك المعطوف عليه، وإذا كانت كذلك احتاجت إلى رابط، فلا يجوز أن تقول:(زيد لقيته وعمرا أكرمته)، على أن تقدّر(عمرا أكرمته) معطوفا على خبر المبتدأ (زيد)، حتى يكون في الجملة رابط يعود عليه، فتقول:(زيد لقيته وعمرا

115. معاني القرآن 1/ 306.

116. انظر: الكتاب 1/91، وشرح التسهيل2 /142، والمقاصد الشافية3/ 104.

117. انظر: ارتشاف الضرب4/2170، وأوضح المسالك2 /151، والتصريح1 /455.

أكرمته بسببه، أو من أجله)، أو شبه ذلك[118].

واعتذروا لسيبويه أنه لم يذكر ذلك في المثال الذي أورده في هذا الباب وهو(عمرو لقيته وزيدا كلمته)لأن غرضه لم يكن تصحيح المثال، بل تبيين جملةٍ اسميةِ الصدر فعليةِ العجز معطوفٍ عليها أو على الجزء منه، وتَرَكَ تصحيح المثال إلى السامع بزيادة ضمير فيه، اعتمادًا على علم السامع أنه لابدَّ للخبر إذا كان جملة من ضمير، فيُصحِّح المثال إن أراد[119].

وعلى هذا المذهب يجب في الاسم المعطوف الرفع عطفًا على الاسم الأول، ولا يجوز عندهم النصب، وإن ورد النصب فقيل (عمرو أكرمته وزيدا ضربته)، فإنما هو منصوب ابتداء، وليس معطوفا على جملة الخبر إنما هو معطوف على الجملة الاسمية الكبرى، من باب عطف جملة فعلية على جملة اسمية، وهو جائز بلا خلاف[120].

الثاني- مذهب هشام الضرير: جواز النصب بالعطف على الجملة الصغرى إذا كان العطف بالواو أو بالفاء، ومنعه مع غيره من حروف العطف، وعلل ذلك بحصول الربط بالواو والفاء، فيستغني بهما عن الضمير، أما الواو فلما فيها من معنى الجمعية، لكون الواو بمعنى (مع) فكأنك قلت في: زيد ضربته وعمر أكرمته: زيد جمعتُ بين ضربه وإكرام عمرو، وإذا كان هذا لم تحتج الجملة المعطوفة إلى رابط؛ لتلبسها بالجملة المعطوفة عليها فكأنهما جملة واحدة، والجملة الواحدة يغني فيها ضمير واحد. وأما الفاء فلما فيها من معنى السببية[121].

الثالث- جواز النصب إذا كان العطف بـ(ثُمّ)، ونسبه أبو حيان إلى الجمهور[122].

الرابع- جواز النصب مطلقا، سواء اشتملت الجملة الثانية على ضمير أو لا، وسواء كان العطف بالواو أو بغيرها، وهذا مذهب الفارسي وجماعة من المتقدمين[123] وبعض المتأخرين كابن عصفور وابن مالك[124] وهو ظاهر كلام سيبويه، فليس في المثال الذي ذكره سيبويه(عمرو لقيته وزيدا كلمته) ما يقتضي منع النصب لعدم وجود الضمير في الجملة الثانية[125].

وهو أسدّ المذاهب في المسألة، والذي يعضده السماع، ولا يلزم ما قاله الأخفش ورفاقه -في القول الأول-أن تشتمل الجملة المعطوفة على رابط يربطها بالاسم في الجملة الكبرى حتى تُعطف عليه؛ لأنه وإن كان واجبا في الجملة

118. انظر: شرح الجمل 1/ 376.

119. انظر: شرح الكافية للرضي 1/ 466.

120. انظر: التصريح1/ 455.

121. انظر: شرح الجمل 1/ 368.

122. انظر: ارتشاف الضرب 4 /2171.

123. انظر: المسائل البصريات. ص 213، وارتشاف الضرب 4 /2171.

124. انظر: شرح الجمل 1/376، وشرح التسهيل2/ 144.

125. انظر: الكتاب 1/91، وشرح الجمل 1/367، والتصريح 1/ 455.

المعطوفة عليها لوقوعها خبرا، إلا أنه لا يلزم في المعطوف ما ثبت في المعطوف عليه، إذ يجوز في التابع ما لا يجوز في المتبوع، ويغتفر في الثواني ما لا يغتفر في الأوائل، ورُبَّ شيء يصح تبعًا ولا يصح استقلالا.

ويُستدل لهذا بإجماع القراء في قوله تعالى: (وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ (6) وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ (7))(الرحمن:6-7)على نصب (السماء) بفعل دل عليه المذكور، أي رفع السماء رفعها، بالعطف على جملة الخبر الفعلية (يسجدان)، مع أنه ليس في (رَفَعَهَا) ضمير يعود على (النجم والشجر) قبلها، «فإجماعهم على النصب دليل على بطلان من منعه، أو قال بأن النصب في أمثال هذا ضعيف»[126].

ومثله قوله تعالى: (وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ) (يس:39)، قرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو (والقمر) رفعا، وقرأ الباقون بالنصب بفعل دل عليه المذكور، فيكون معطوفا على الجملة الفعلية (نسلخ) التي هي خبر للمبتدأ في قوله تعالى: (وَآيَةٌ لَّهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ) (يس:37) مع خلو الجملة بعده من الضمير العائد على المبتدأ الأول.

وتقييد العطف بالواو والفاء كما يرى هشام الكوفيّ، أو بـ(ثم)، كما نُسِب للجمهور، لا ينهض به دليل، وليس له عند التحقيق مصير؛ فالقياس مع الواو في جواز النصب وغيرها من حروف العطف سواء، وقد حكى يونس وغيره من أئمة النحو أن الأمر في الواو كالأمر في غيرها من حروف العطف في اختيار النصب وإن خلت الجملة من ضمير[127].

5-مراعاة المشاكلة أولى

كان لإجماع القراء أثر في الاستدلال على ترجيح مراعاة المشاكلة والمطابقة بين أجزاء التركيب، ومن ذلك مثلا:

-المطابقة بين الجواب والسؤال في الإعراب

في جواب السؤال المبدوء بـ (ماذا) وجهان: الرفع والنصب؛ لأنها تستعمل في الكلام على طريقين:

الأولى-أن تكون من كلمتين:(ما) الاستفهامية مبتدأ، وذا الإشارية موصول بمعنى (الذي) خبره، وما بعده صلة (ذا)، وفي هذه الحالة يكون الجواب بالرفع ليطابق الجواب السؤال، تقول: ماذا صنعت؟ خير أم شر، وعليه إنشاد سيبويه قول لبيد العامري:

أَلا تَسْأَلانِ المَرْءَ ماذا يُحاوِلُ أَنَحْبٌ فيُقضى أم ضَلال وباطلُ[128].

الثانية- أن تكون كلمة واحدة بمنزلة (ما) الاستفهامية، وتكون في موضع نصب مفعول به مقدم، ويكون الجواب هنا نصبًا؛ لأن الجواب

126. انظر: شرح الجمل 1 /367.

127. انظر: شرح الجمل 1/ 368.

128. البيت من الطويل، للبيد في ديوانه ص 254، والكتاب 2/ 417.

بدل من السؤال، تقول: ماذا صنعت؟ خيرًا أو شرًا[129].

وقد دلّ على الوجه الأول قوله تعالى: (وَإِذَا قِيلَ لَهُم مَّاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ ۙ قَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ) (النحل:24) فقد قرأ الجمهور (أساطيرُ) بالرفع، على تقدير: هي أساطير الأولين، فتكون (ماذا) مبتدأً وخبرًا، ودلّ على الوجه الثاني الآية التي بعدها (وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ ۚ قَالُوا خَيْرًا) (النحل:30)؛ حيث قرأ الجمهور بنصب (خيرا)، فتكون (ماذا) مفعولا به.

وقد أشار إلى إجماع القراء هذا ابن الحاجب في قوله:

جواب (ماذا) قد أتى بالرفع... والنصب في (خيرا) لكلِّ السَّبْع

وقل أساطيرُ برفعٍ قطعًا... إذ عدلوا من الجواب قطعًا

فقد أجمع القراء على نصب (خيرا) على تقدير (أنزل خيرا) ليطابق الجواب السؤال، ولم يقرأ أحد بالرفع تنبيها على أنهم – أي المتقين- قصدوا خلاف ما قصد الكفار قبلهم الذين قيل لهم ماذا أنزل ربكم؟ فقالوا أساطيرُ الأولين، فهذا لا يستقيم فيه إلا الرفع على تقدير هي أساطيرُ، فهو إذن كلام مستأنف، أي ليس ما تدَّعون إنزاله مُنزَّلًا، بل هو أساطير الأولين، ولا يستقيم النصب بتقدير: أنزل أساطير الأولين، لأنهم لا يعترفون بإنزاله أصلا[130].

وفي رفع الأول (أساطيرُ) ونصب الثاني (خيرًا) نكتة؛ حيث فُصِلَ بين جواب المُقِرّ وجواب الجاحد، يعني: أن هؤلاء المتقين لمّا سُئلوا: لم يتلعثموا وأطبقوا الجواب على السؤال مفعولا للإنزال فقالوا: خيرا، أي: أنزل خيرا، وأولئك الكفار عدلوا بالجواب عن السؤال، فقالوا: هو أساطيرُ الأولين، وليس من الإنزال في شيء، ذلك أنهم لا يُقِّرون بإنزال القرآن[131].

- ترجيح الإتباع على النصب في المستثنى التام المنفي

إذا كان الاستثناء متصلا والكلام غير موجب جاز في المستثنى وجهان من الإعراب:

الأول: النصب على أصل الباب؛ لأن الأصل في الاستثناء النصب؛ حيث إنه مشبه بالمفعول في كونه فضلة جاء بعد كلام تام[132].

الثاني: الإتباع للمستثنى منه في الإعراب، على أنه بدل بعض من كل عند البصريين؛ لأنه على تكرار العامل، فـ (ما قام القوم إلا زيد) على تقدير (ما قام إلا زيد)، وكان الأصل في بدل البعض أن يشتمل على رابط يربطه بالمبدل منه كالضمير؛ لكنه استُغني عن الضمير هنا لوجود رابط آخر هو (إلا)؛ لأن (إلا) وما بعدها من تمام الكلام الأول و(إلا) لإخراج الثاني من

129. انظر: التذييل والتكميل3/ 44.

130. انظر: شرح الوافية نظم الكافية ص 292.

131. انظر :الكشاف2/ 603، والبحر المحيط 6 /525.

132. انظر: شرح المفصل 2/ 48.

الأول، فَعُلِمَ أنه بعضُه، فَحَصل الربط بذلك ولم يحتج إلى الضمير، كما أن قوة تعلق المستثنى بالمستثنى منه تغني عن الضمير غالبًا[133].

أما الكوفيون فالإتباع عندهم على أنه عطف نسق، فـ (إلا) عندهم كالواو حرف عطف يفيد الاستثناء؛ لأن البدل يكون على وفق المبدل منه في المعنى، وهذا مخالفٌ؛ لأن الأول منفي عنه الحكم، والثاني مثبَتٌ له، والعطف توجد فيه المخالفة، تقول: ما قام زيد بل عمرو، وما قام جعفر لكن خالد، ولا توجد في البدلية، فـ»إلا» هنا حرف عطف[134].

وقد رُدَّ هذا بأن بدل البعض من الكل تتحقق فيه مخالفة الثاني للأول في المعنى، وإن كانت غير ملحوظة في اللفظ؛ فإذا قلت: رأيت القوم بعضهم، فتكون رأيت القوم أولًا مجازًا، ثم تبيّنت بعد ذلك أنك رأيت منهم البعض، وكما جاز في النعت المخالفة إثباتا ونفيا، نحو: (مررت برجل لا كريم ولا شجاع)، وكذا في العطف، فَلْيَجُزْ أيضا في البدل[135].

وإعرابه تابعًا من المستثنى منه على أنه بدل كما يقول البصريون هو المشهور عند النحويين، وهو أرجح من نصبه على الاستثناء؛ لأن المعنى واحد في الإتباع والنصب، لكن في الإتباع فضل مزيّة المشاكلة بين المستثنى والمستثنى منه، وإذا كانوا يختارون المشاكلة مع فساد المعنى في نحو(هذا جحرُ ضبٍّ خربٍ)، فأولى مع صحته[136].

ويعضد هذا إجماع القراء السبعة على الرفع في قوله تعالى: (وَلَمْ يَكُن لَّهُمْ شُهَدَاءُ إِلَّا أَنفُسُهُمْ) (النور:6) فقد قرءوا جميعًا بالرفع، ولو نُصِب لجاز، لكن لم يكن أجود الوجوه؛ لأن القراءة تأتي على أفصح الوجهين، وهذه الآية ردَّ بها سيبويه على من شرط من المتقدمين أن الإتباع مختص بكون المستثنى منه مفردا، فـ(شهداء) جمع، وقد أبدل منه[137].

كما قرءوا جميعا بالرفع – إلا ابن عامر- في (مَّا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِّنْهُمْ) (النساء:66)على إبدال (قليل) من ضمير الرفع في (فعلوه)، وهذه الآية ردّ بها سيبويه أيضا على مَنْ شَرَط من القدماء الإتباع بعدم صلاحية المستثنى منه للإيجاب كـ(أحد) ونحوه، وهنا (فعلوه) تقع في الإيجاب[138].

وكذا استدلوا أيضا بقوله تعالى:(قَالَ وَمَن يَقْنَطُ مِن رَّحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ) (الحجر: 56) ؛ حيث أجمعت السبعة على الإبدال بالرفع في (الضالون) من الضمير المستتر في (يقنط)،

133. انظر: التصريح1/ 534، والرابط وأثره في التراكيب. ص 150.

134. انظر: التذييل والتكميل8/ 212، والجنى الداني ص 520.

135. انظر: شرح المفصل2/59، والتصريح1/ 542.

136. انظر: شرح التسهيل 2/ 282، والمشاكلة في التراث النحوي ص 2141.

137. انظر: الكتاب2 /312، ومغني اللبيب: 715، وهمع الهوامع 2 /254.

138. انظر: الكتاب2 /312، وهمع الهوامع2/ 254.

ولو قرئ (الضالين) بالنصب على الاستثناء لجاز، لكن القراءة سنّة متّبعة[139].

6-وجوب النصب في المستثنى المنقطع

المستثنى المنقطع من حيث توجّه العامل له نوعان:

1-ما لا يمكن توجّه العامل إليه، نحو(ما زاد إلا ما نقص، وما نفع إلا ما ضر)، وهذا واجب النصب؛ إذ لا يصح أن يقع المستثنى موقع المستثنى منه، فلا يجوز معنىً (زاد النقص، ولا نَفَع الضرُّ) وهذا النوع يجب فيه عند جميع العرب النصب[140].

2-ما يمكن تسلّط العامل فيه على ما بعد (إلا)، وهو الكثير الغالب، نحو: ما جاءني أحد إلا حمارا؛ إذ يصح أن تقول: جاءني حمارٌ.

وللعرب فيه لغتان:

- لغة بني تميم: ترجيح النصب على الاستثناء، وهو أصل الباب، مع جواز الإتباع على البدلية؛ لأنه قد صار في حكم المتصل معنى، فإنك إن حذفت المستثنى منه وسلطت العامل فيه على المستثنى صح اللفظ والمعنى، كما يحدث في المتصل، وإذا صار في معنى المستثنى المتصل فيجري مجراه في جواز النصب والإتباع[141].

وتقدير البدلية عندهم أن تجعله إما من باب تغليب ما يعقل على ما لا يعقل، فإذا قلت: (ما جاءني أحد إلا حمار)، كأنك جعلت الحمار يقوم مقام من جاءك من الرجال، من باب التوسع والمجاز وإقامة ما لا يعقل مقام من يعقل، وذلك مألوف في كلامهم، كما يقال: «تحيتك الضرب»، جعلوا الضرب تحيتهم؛ لأنه الذي يقوم مقام التحية، على حدّ قول عمرو بن معد يكرب:

تحيةُ بينِهم ضربٌ وَجيعُ[142].

وفي قول الراجز:

وبلدَةٍ ليسَ بها أنِيسُ إلاّ اليَعافِيرُ وإلاّ العِيسُ[143].

جعل الأصداء أنيس الموضع اتساعا ومجازا لأنها تقوم في استقرارها بالمكان وعمارتها له مقام الأناسي[144].

أو أنك قصدت بالحمار حقيقته، كأنك قلت: «ما جاءني إلا حمار»، ثم ذكرت أحدا توكيدا، ليُعلم أنه ليس ثمّ آدمي ولا شيء غيره إلا حمار، وهو قَصْدُك من الاستثناء، ويكون تقديره: ما في الدار حيوان أو شيء أحد أو غيره إلا حمار[145].

- لغة أهل الحجاز وجميع العرب ما عدا تميمًا وجوب النصب على الاستثناء في كل أمثلة

139. انظر: شرح شذور الذهب. ص 343.

140. انظر: التذييل والتكميل8 /225.

141. انظر: جامع الدروس العربية 3/ 138.

142. عجز بيت من الوافر، صدره: وخيلٍ قد دلَفتُ لها بخيلٍ. ديوانه ص 149. والكتاب2 /322.

143. من الرجز لجران العود في ديوانه ص 529. من شواهد سيبويه 2 /322.

144. انظر: الكتاب 3/ 322، وتحصيل عين الذهب 1/427.

145.انظر:الكتاب 3 /320-319، والمقتضب4 /413، وشرح المفصل2 /54.

المنقطع ولا يجوز البدل، حمله سيبويه في لغتهم على معنى (لكنّ)، فكرهوا أن يبدلوا الآخر من الأول، فيصير كأنه من نوعه[146].

وإنما قدره سيبويه بـ «لكن»؛ لأن ما بعد «لكن» مخالف لما قبلها، كما أن «إلا» في الاستثناء كذلك، إلا أن «لكن» لا يشترط أن يكون ما بعدها بعضا لما قبلها بخلاف «إلا»، فإنه لا يستثنى بها إلا بعضًا من كل، ولذا تعذّر البدل، إذ لا يبدل في الاستثناء إلا ما كان بعضا للأول، وإذا امتنع البدل، تعين النصب على الاستثناء[147].

والخلاف بين اللهجتين عائد إلى التساهل في الإبدال وعدمه، ذلك أن الحجازيين كما يبدو متشددون في الإبدال من المنقطع، فيمنعون الإتباع، أما التميميون فيتسامحون فيه، ولذا كان النصب على الأصل عندهم راجحا، فإذا أرادوا التجوّز أبدلوا[148].

ولغة الحجازيين هي الفصحى، وهي القياس اللازم؛ لأنه لا يصح فيه الإبدال حقيقة من جهة أن المستثنى ليس من جنس المستثنى منه؛ «إذ لا معنى لإبدال الشيء من غير جنسه» [149].

ولذا رجحها النحويون، قال سيبويه: « هذا باب يُختارٌ فيه النصب؛ لأن الآخر ليس من نوع الأول، وهو لغة أهل الحجاز»[150].

وقال المبرد: «والوجه النصب على ما ذكرت لك، وهو القياس اللازم»[151].

وقال الأعلم:» والنصب في هذا أجود لانقطاعه من جنس ما قبله»[152].

ويستدلون لترجيح هذه اللغة بإجماع القراء على النصب؛ حيث لم يأت الاستثناء المنقطع في القرآن إلا منصوبا على لغة الحجازيين، كما في قوله تعالى: (مَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ ۚ) (النساء:157)، قوله تعالى:(وَلَا هُمْ يُنقَذُونَ (43) إِلَّا رَحْمَةً مِّنَّا وَمَتَاعًا إِلَىٰ حِينٍ (44))(يس:43-44) وغيره كثير، ولم يرد على لغة تميم في القرآن بالإبدال في المنقطع سوى ثلاث آيات، كلها محتمَلة وليست على سبيل اليقين[153].

7-رتبة التعريف وأثرها في الترتيب بين اسم كان وخبرها

تتفاوت المعارف فيما بينها، فليست كلها على درجة واحدة من التعريف، ومن هنا قالوا: الضمير أعرف المعارف، وكان لهذا التفاوت أثر في الترتيب بين معمولي كان (اسمها وخبرها)، ويتضح ذلك الأثر فيما إذا كان اسمها وخبرها معرفتين؛ لأنه إذا كان أحدهما نكرة والآخر

146. الكتاب 3/ 319.
147. انظر: شرح المفصل2 /54.
148. انظر: معاني النحو2/ 254.
149. انظر: جامع الدروس العربية3/ 136.
150. الكتاب2/ 319.
151. المقتضب 4/ 414.
152. تحصيل عين الذهب 1/ 427.
153. انظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم1/ 337.

معرفة، فيُجعَل اسمها هو المعرفة وخبرها هو النكرة، ولا يعكس إلا في ضرورة شعر أو عند أمن اللبس، كما في:

يَكونُ مِزاجَها عَسَلٌ ومَاءُ[154].

وإن كانا نكرتين، فإن كان لكلٍّ منهما مسوّغ للإخبار عنها، فأنت مخيّرٌ فيما تجعله منهما الاسم وما تجعله الخبر، تقول: كان خيرٌ من زيد شرًا من عمرو، أو تعكس، وإن كان المسوّغ لإحداهما فقط جعلتها الاسم، نحو: كان خيرٌ من زيد امرأةً[155].

أما إن كانا معرفتين، فإن تساويا في التعريف كنت بالخيار، نحو: كان زيد أخا عمرو، وكان أخو عمرو زيدا.

وإن كان أحدهما أعرف من الآخر، فالمختار جعلُه الاسم، نحو(كان زيد القائم)[156].

ويستثني من مختلفي الرتبة إذا كان أحدهما مصدرا مؤولا من (أنْ والفعل)، فالاختيار جعله الاسم والآخر الخبر، لأنهم حكموا للمصدر المؤول بحكم الضمير من جهة الشبه بالمضمر من حيث إنهما لا يوصفان؛ لأن لفظ المصدر المؤول مانع من الوصف، لكونه مركبًا من حرف وفعل، ومثل هذا لا يُوصف، كما أن الضمير لا يُوصف، فعُومل معاملته، فإذا اجتمع مع معرفةٍ غيره، فالاختيار جعله الاسم؛ لأنه أعرف من الاسم الظاهر[157].

وتأويل المصدر المؤول بالمعرفة لشبهها بالضمير كما سبق مذهب جماعة النحويين إلا الأخفش، فقد أجاز أن يُؤوَّل بنكرة، ورأى أن تأويله بالمعرفة ليس مطلقا، وإنما يكون بحسب الاقتضاء، تارة يكون بمعرفة كما في قوله تعالى: (وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَن تُؤْمِنَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۚ)(يونس: 100) فسّر «أَن تُؤْمِنَ» بالمعرفة، أي(الإيمان)، وتارة يُؤَوَّل بنكرة كما في قول الله تعالى (مَا كَانَ لِلنَّبِيِّ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَن يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوا أُولِي قُرْبَىٰ) (التوبة:113) فسّر« أَن يَسْتَغْفِرُوا» بالنكرة، أي: وما كان لهم استغفارٌ للمشركين، على أنه لمّا كان الاستغفار للمشركين محظورًا نكّر المصدر الدال عليه تقليلًا لشأنه، ولما كان الإيمان مما يُرَغَّبُ فيه ويُرجَى عرَّف المصدر الدال عليه تفخيمًا[158].

ووافق الأخفشَ في هذا الفارسيُ وتلميذه ابن جني[159]، وكذا فعل ابن هشام في تأويله المصدر المؤول بنكرة في قوله تعالى:(أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ مَا يَشَاءُ ۚ)(الشورى:51)، على تأويل: إرسالا[160]، وناظر الجيش أيضًا في

154. عجز بيت من الوافر، صدره: كأَن سَبِيئَةً من بَيْتِ رَأْسٍ. لحسان في ديوانه 1/ 17، والكتاب1/ 49.

155. انظر: مغني اللبيب: 591.

156. انظر: البحر المحيط4 /445.

157. انظر: التذييل والتكميل4 /187، وهمع الهوامع 1/ 434.

158. انظر: معاني القرآن للأخفش1/ 367.

159. ذكر ابن جني ذلك في (الخاطريات)، ونقله عنه البغدادي في شرح أبيات المغني 5/ 59.

160. انظر: مغني اللبيب:726.

تأويله إياه بالنكرة في قوله تعالى:(وَمَا كَانَ هَٰذَا الْقُرْآنُ أَن يُفْتَرَىٰ مِن دُونِ اللَّهِ)(يونس:37) أي: افتراء[161]، إلا إذا كان تفسير معنى لا إعراب.

لكن يُستدل للجمهور على ذلك بإجماع القراء في قوله تعالى: (فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَن قَالُوا)(النمل:56) بنصب (جواب) على أنه الخبر والمصدر المؤول هو الاسم، مع أنهما متساويان في التعريف؛ لأن (جواب قومه) مضاف إلى مضاف إلى الضمير، و(أن قالوا) مؤول بمصدر مضاف إلى الضمير، ولكن النحاة حكموا للمصدر المؤول بحكم الضمير لشبهه به كما تقدّم، ويعزز ذلك أن المعنى عليه؛ لأن القول المذكور مقرّرٌ، والمتنازَع فيه إنما هو الحجية، فلا يصح فيه إلا الخبرية، فإنه إنما يراعي في الإخبار جعل المقصود بالإفادة خبرًا[162]، ولعل هذا يؤكد رأي الأخفش سابقا أن التأويل بحسب الاقتضاء.

ويجوز العكس برفع (جواب) على أنه الاسم والمصدر المؤول الخبر كما ذكر سيبويه، وهي قراءة شاذة[163]، لكنه ضعيف كضعف الإخبار بالضمير عما دونه في التعريف، والأكثر في الكلام أن يكون الاسمُ هو ما بعد إلا[164].

وكذا قرأ السبعة (مَّا كَانَ حُجَّتَهُمْ إِلَّا أَن قَالُوا) (الجاثية:25) والآيات كلها تقرأ على هذا، على أن المصدر المؤول هو الاسم المؤخر والمتقدم هو المنصوب الخبر، كما ذكر المبرد[165]، ولا يمنع العكس في رفع الأول ونصب الثاني، لكن القراءة سنة متبعة، وهو المختار.

ويعضده قول الشاعر:

ورُبَّما فاتَ قومًا جُلُّ أمرِهِمُ

مِنَ التأنِّي وكانَ الحزم لو عجِلُوا[166].

على أن المختار -كما ذكر الدماميني- نصب (الحزم) على أنه خبر كان، والمصدر المؤول (لو عجلوا) اسمها؛ لأنَّ الحرف المصدري المقدّر بمعرِّف يُحكم له بحكم الضمير[167].

وما جعله الجمهور مختارًا جعله ابن الطراوة واجبا، فذهب إلى أنه لا يجوز في(جَوَابَ قَوْمِهِ) وأشباهها إلا نصب المتقدم على أنه الخبر؛ لأنه يلي النافي فهو في حيز النفي، وإنما يُنفَى ويُوجَب الخبر، وأما الاسم فلا يُوجَب ولا يُنفَى ولكن يُوجَب له ويُنْفَى عنه[168].

وردّه ابن الصفار بنحو(ما زيد إلا قائم، وما كان زيد إلا قائما)، فـ»زيد» في المسألتين مخبر عنه باتفاق، مع أنه يلي النافي، وبأنه لما حلّ

161. انظر: تمهيد القواعد 3/ 1273.

162. انظر: شرح أبيات المغني 5/ 59.

163. انظر: الكتاب 3/155، والبحر المحيط 8 /351.

164. انظر: معاني القرآن وإعرابه 4/ 166، ومغني اللبيب ص 590.

165. انظر: المقتضب4/ 89.

166. البيت من البسيط، نسب للأعشى، انظره في شرح التسهيل1/ 228 والتذييل والتكميل3/ 157.

167. شرح أبيات المغني للبغدادي 5 /57.

168. انظر: ارتشاف الضرب 3/ 1176.

المصدرُ محل «أن» لم يتعين فيه الرفع، نحو قول الشاعر:

وقد عَلِمَ الأقوام ما كان داءها

بثَهلانَ إلاّ الخِزْيُ مِمَّنْ يَقودُها(169).

روي بنصب «داءها» ورفع «الخزي» وروي أيضا بالعكس، والأمر بالخيار إن شئت رفعت الأول ونصبت الثاني، كما قال سيبويه[170].

8-المصادر الدعائية بين الرفع والنصب

المصادر الدعائية كـ(سقيًا، ورعيًا، وسلامًا، وتعسًا، وبعدًا، وسحقًا...) يجوز فيها النصب والرفع.

فالنصب على أنها مفاعيل مطلقة لأفعال مضمرة، كما عنون سيبويه[171]، والرفع على الابتداء، وجاز الابتداء بها مع تنكيرها لتضمنها معنى الدعاء.

والمرفوع في معنى المنصوب، إلا أن في الرفع دلالة على الثبوت والاستقرار ليست في النصب، فإذا قلت: سلام عليك، فهذا يفيد أن الشيء قد حصل وثبت واستقر، بخلاف إذا نصبت، فقلت:(سلامًا عليك)، كنت ترجَّاه في حال حديثك وتعمل في إثباته[172].

وهذه المصادر الدعائية على نوعين:

-مصادر لها أفعال من لفظها، كـ: سلام، وسقي، ورعي...

-مصادر لا أفعال لها من لفظها، كـ: ويل، وويس، وويب...

وقد ذكر النحويون أن المختار في ما له فعل مستعمل من لفظه النصب مع جواز الرفع، وما ليس له فعل من لفظه المختار فيه الرفع مع جواز النصب[173].

ويستدلون على هذا الاختيار بإجماع القراء على الرفع في قوله تعالى: (وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ) (المطففين: 1)، وقوله تعالى: (وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُكَذِّبِينَ)(المرسلات:15)، وقوله تعالى: (وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ)(الهمزة:1) والنصب جائز، لكن القراءة مُجْمَعٌ عليها بالرفع، والقراءة سنّة متبعة[174].

وجعل سيبويه المسوّغ في الابتداء بالنكرة فيما سبق من آيات كون النكرة في معنى الفعل، وليس الدعاء -كما في أغلب كتب المتأخرين- لأنه لا يليق بالله عز وجل، وإنما المعنى هؤلاءِ ممن وجب هذا القولُ لهم[175].

وكل هذا في المصادر المنكرة، أما إذا أضفتها، كـ(ويله وويحه) فيتعين النصب؛ لأن وجه الرفع قد بطل بأنه لا خبر له، والنصب على تقدير: ألزمه الله ويلًا أو ويحًا، أو على المصدر بفعل

169. البيت من الطويل، بلا نسبة، من شواهد سيبويه في الكتاب 1/ 50.

170. انظر الكتاب 1/ 50، وشرح الصفار 1/842، والتذييل والتكميل4/ 188.

171. الكتاب 1/ 311.

172. انظر: شرح المفصل 1/ 300.

173. انظر: عمدة الكتّاب:243.

174. انظر: إعراب القرآن للأصبهاني ص 503.

175. الكتاب1/ 331.

من معناه لا من لفظه؛ لأنه لم يستعمل منه فعل، فكأنه قال: أحزنه الله حزنه، فإن لم تضفها كان الرفع أجود[176].

9-حكم المضارع بعد الفاء المحتملة للسببية وغيرها

ينصب المضارع بـ(أن) مضمرة وجوبًا بعد الفاء، شريطة أن تكون الفاء للسببية وتسبق بنفي أو طلب محضين، فإن كانت عاطفة أو للاستئناف فلا يجوز نصبه، نحو قوله تعالى:(وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ)(المرسلات:36) فقد أجمع السبعة على رفع الفعل(يعتذرون)، على أن الفاء للعطف، عطفت (يعتذرون) على (يؤذن) أي: لا يُؤذن لهم ولا يعتذرون ، فهو شريك له في الرفع شريك له في النفي الداخل عليه، أو على الاستئناف على تقدير مبتدأ محذوف، أي: فهم يعتذرون[177].

ولو نُصِبَ على جعلها للسببية لجاز على تقدير: لا يكون إذنٌ فعذرٌ، أي: لو أُذِن لهم لاعتذروا، ففي نصب الثاني يجب الأول، وفي الرفع ليس لأحدهما تعلق بالآخر، والرفع هنا أنسب لتناسب الفواصل[178].

والمشهور في توجيهه أنه لم يُقصد إلى معنى السببية، بل إلى مجرد العطف على الفعل وإدخاله معه في سلك النفي؛ لأن المراد بـ (وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ) نفي الإذن في الاعتذار، وقد نهوا عنه في قوله: (لَا تَعْتَذِرُوا الْيَوْمَ)(التحريم:7) فلا يتأتّى العذر منهم بعد ذلك[179].

ومثله أيضا قوله تعالى: (إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَن نَّقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ)(النحل:40) فقد قرأ السبعة- إلا الكسائي وابن عامر- برفع (فيكون)[180] على أن الفاء للاستئناف، أي: فهو يكون؛ لأنه ليس جوابا للأمر(كُنْ) ولا جزاء له، وإنما هو بمعنى الخبر لأن قوله (كُنْ) وإن كان على لفظ الأمر فليس بأمر، والمراد به الخبر على سبيل الحكاية على تقدير: قال له كان فكان[181].

وأما من نصب (فيكون) فليس بـ(أن) مضمرة؛ لأن الفاء لليست للسببية، وإنما بالعطف على (نقولَ)[182]، أو على أنه أُجري مجرى جواب لفظ الأمر(كن)لأنه وإن لم يكن أمرًا في المعنى، فإنه أمر في اللفظ، كما حمل الأخفش عليه قوله تعالى: (قُل لِّعِبَادِيَ الَّذِينَ آمَنُوا يُقِيمُوا الصَّلَاةَ)[183](إبراهيم:31).

والرفع في (يكون) أحبُّ الوجهين على أن الفاء للاستئناف على تقدير أن الكلام تَمّ عند قوله: إذا

176. انظر: المقتضب 3/ 221، واللباب في علل البناء والإعراب 1 /464.

177. توجيه ابن الناظم في شرحه على الألفية ص484.

178. انظر: معاني القرآن للفراء 3/ 226، وعلل النحو ص 431.

179. انظر: مغني اللبيب ص 626.

180. انظر: السبعة في القراءات ص 373.

181. انظر الجمل في النحو للخليل ص219، والمقتضب2/ 18.

182. انظر: الحجة للقراء السبعة2/ 207.

183. انظر: معاني القرآن للأخفش1/ 82.

أردنا أن نقول له كن، ثم استأنف (فيكون)[184].

10-مراعاة الأصل في ترجيح الرفع على النصب في الاسم المشغول عنه

معلوم أن ترجيح رفع الاسم المشغول عنه إذا لم يوجد معه ما يوجب نصبه، ولا ما يرجّحه، ولا ما يوجب رفعه، ولا ما يُجوِّز فيه الأمران على السواء هو الأصل، كـ (زيد ضربته)، فيجوز رفع (زيد) ونصبه، والمختار رفعه؛ لأنه الأصل، كما أنه لا يُحْوِج إلى تقدير، والنصب يُحْوِج إليه.

وإذا كان النصب مُحوِجًا الى التقدير ولا طالب له والرفع غنيٌ عن التقدير كان الرفع أولى؛ لأن التقدير خلاف الأصل، وفيه كُلْفُة الإضمار، وعدم الإضمار أرجح من الإضمار.

قال سيبويه: « فإذا بنيتَ الفعلَ على الاسم قلتَ: (زيدٌ ضربته) فلزمته الهاء...وإنما حَسُنَ أن يُبْنَى الفعلُ على الاسم حيث كان مُعْمَلاً في المُضْمَرِ وشَغَلْتَه به، ولولا ذلك لم يحسن؛ لأنك لم تشغله بشيء، وإن شئت قلت: زيداً ضربتُه...» [185].

يعني: أنّ الفعلَ قد شُغِلَ بضميره فلا حاجة إلى إضمار ما لا يُحتاجُ إليه، ولولا شَغْلُكَ إيّاه بالمضمر لم يحسُن رفعُ زيدٍ؛ لأنّ قولَك: زيدٌ ضربتُ مرجوحٌ؛ إذ لم تشغل الفعل بشيء، ثم قال: (وإن شئتَ قلتَ: زيدًا ضربتُه) يعني على غير الأحسن[186].

وإذا كان الرفع الوجه، فالنصب جائز أيضًا، وهو عربيٌ كثير، لكن الرفع أجود كما صرح سيبويه[187]، وأنشد ابن الشجري على جواز النصب قوله:

فَارِسًا مَا غَادَرُوهُ مُلْحَمًا

غيرَ زُمَّيْل ولَا نِكْسٍ وَكَلْ[188]

والشاهد قوله: «فارسًا» ؛ حيث اختير فيه النصب على الرفع، كشاهدٍ على جواز النصب؛ لأن بعضهم ذهب إلى عدم جواز النصب في هذه الحالة وأوجبوا الرفع، والأرجح الرفع مع جواز النصب، والبيت حجة عليهم؛ حيث جاء منصوبًا، وان كان الأرجح الرفع في مثل هذا[189].

ويُستدَلُّ على ترجيح الرفع فيه بإجماع القراء على الرفع في قوله تعالى:(جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ)(سورة النحل:31). فقد «أجمعت السبعة على رفعه، ولو نُصِبَ لجاز، وإنما ترجّح الرفع في ذلك لأنه الأصل

184. انظر: معاني القرآن للفراء1/ 75.

185. الكتاب1/ 81.

186. انظر: المقاصد الشافية 3/ 105.

187. الكتاب1/ 82.

188. البيت من الرمل، نُسِبَ لامرأة من بنى الحارث بن كعب، و(مُلْحَمًا) من أُلْحِمَ الرجل إذا دخل في الحرب فلم يجد له مخلّصًا، وزُمَّيْل ولَا نِكْسٍ: الرجل الضعيف والجبان. وَكَلْ: من يكل أمره إلى غيره لضعفه وعجزه. انظر: أمالي ابن الشجري2 /83.

189. انظر: المقاصد النحوية2/ 987.

ولا مرجِّح لغيره»[190].

11-شرط الجزم في جواب النهي

اشترط سيبويه والبصريون لصحة الجزم في جواب النهي بعد سقوط فاء الجزاء صحة وقوع (إن) قبل (لا) الناهية في التقدير، فإن استقام الكلام صح الجزم وإن لم يستقم لم يصح[191]. وذلك نحو (لا تدنُ من الأسد تسلمْ، ولا تكفرْ تدخلِ الجنة) بجزم الفعلين (تسلم وتدخل)، إذ يصح التقدير: إن لا تدن من الأسد تسلم، وإن لا تكفر تدخل الجنة.

ولا يصح الجزم في (لا تدن من الأسد يأكلك، ولا تكفر تدخل النار)؛ إذ لا يصح التقدير بدخول (إن) قبل (لا)، بمعنى(إن لا تدن من الأسد يأكلك) وهذا لا يصح، لأنَّك لا تريد أن تجعل تباعده من الأسد سبباً لأكله، فإذا حصل التخالف بين التقدير والمقدَّر قبُح الجزم كما عبر سيبويه، وليس وجه الكلام، وإنما الوجه الرفع على الاستئناف، وهو حَسَنٌ[192].

وتقدير (إن) قبل (لا) شرط سيبويه والنحويين، ولم يشترط الكسائي هذا قياسًا على النصب بعد الفاء في جواب النهي، فأجاز الجزم سواء صح تقدير (إن) قبل (لا) أو لم يصح، مُعوِّلا على التقدير بحسب المعنى، تقول على مذهبه: لا تدن من الأسد يأكلْك، بالجزم على تقدير: إن تدن من الأسد يأكلك[193]، وذهب السهيلي إلى نحو ذلك، فأجاز ما منعه النحويون[194].

ورجح النحويون مذهب سيبويه والبصريين، محتجين له بإجماع القراء -الذي لا يقبل التأويل- على الرفع في قوله تعالى: (وَلَا تَمْنُن تَسْتَكْثِرُ)(المدثر:6).

برفع (تستكثر) لأنه لا يصح أن يقال: إن لا تمنن تستكثر، فليس هذا بجواب وإنما هو في موضع نصب على الحال من الضمير في (تمنن) كأنه قيل: ولا تمنن مستكثرا ، ومعنى الآية أن الله تعالى نهى نبيه صلى الله عليه وسلم عن أن يهب شيئا وهو يطمع أن يتعوض من الموهوب له أكثر من الموهوب[195].

وقرأ الحسن البصري بجزم (تستكثر) ولا دليل قاطع للكسائي فيها؛ لجواز أن يكون الجزم على الإبدال لا على الجواب، أو جُزِم تخفيفا إجراءً للوصل مجرى الوقف أو لرؤوس الآي، وسهلّه تناسبُ جزمِ الفعل الذي قبله[196].

ومثل ذلك التأويل أيضًا قيل به في قول أبي طلحة: «يا رسول الله لا تشرفْ يُصبْك

190. شرح قطر الندي ص 176.

191. انظر: الكتاب 3/ 98-97، والمقتضب 2/ 83، وشرح المفصل 4/ 277.

192. انظر: الكتاب 3/ 97، والمقاصد الشافية 6/ 74.

193. انظر: توضيح المقاصد والمسالك 3/ 1257، والتصريح 2/ 384.

194. انظر: أمالي السهيلي ص 85.

195. انظر: شرح قطر الندى وبل الصدى ص 82.

196. انظر: المحتسب 2/ 337-338، وشرح قطر الندى ص 83.

سـهمٌ»[197]، وفـي حديـث: «فـلا يقـرب مسـجدنا يؤذنـا بريـح الثـوم»[198]، وقولـه: «لا ترْجعـوا بعـدِي كفّـارًا يضـرِبْ بعضُكم رقـاب بعض»[199]، إذ لا يصـح تقديـر (إن) قبـل (لا) مـع ورود الفعـل مجزومـا (يصبـك، يؤذنـا، يضـرب) فأوّلـوه علـى الإبـدال مـن الفعـل المجـزوم، أو علـى أن الروايـة الأكثـر بالرفـع[200].

وهكذا أوّل النحويون كل دليل يتعارض مع رأي الجمهور؛ لأن دليل الجمهور وهو إجماع القراء لا يقبل التأويل فضلا عن قوته سندا وفصاحته متنًا، ولذا قال الرضي:» وليس ما ذهب إليه الكسائي ببعيد لو ساعده نقل»[201]، يقصد النقل الذي لا يتطرق إليه الاحتمال.

خاتمة البحث

في نهاية المطاف أقف بالقارئ الكريم عند أهم نتائج البحث وثماره، ومنها:

- إجماع القراء حجّة، وإذا كان النحاة صرحوا بسنّيّة القراءة وعدم مخالفتها، وأطبقوا على الاحتجاج بكل ما ورد أنه قُرِئَ به في القرآن الكريم، سواء أكان متواترا أم آحادا أم شاذا ما لم يخالف قياسًا معلومًا، فإجماع القراء عندهم في الاحتجاج أولى؛ لقوة سنده وفصاحة متنه وقطعهم بتواتره وثبوته.
- العلاقة بين إجماع القراء وإجماع العرب علاقة الخاص بالعام، فإن وافق إجماع القراء إجماع العرب كان بمثابة المتمم والمكمل له، وإن وافق لغة من لغات العرب كان بمثابة المرجِّح لهذه اللغة والمؤيد لها.
- القراء لا يُجمِعون إلا على الأفصح والمختار والأرجح، كما ذكر النحاة ذلك في كتبهم، لكن لا يعنى الاحتجاج به عدم جواز الوجه الآخر أو عدم صوابه، بل هو دليل على أنه الراجح، وغيره مرجوح، وأنه أفصح، وغيره فصيح، وأنه أولى، وغيره جائز، وليس معنى هذا أن كل ما جاز في العربية جازت القراءة به، ولكن معناه أن كل ما قرئ به فهو جائز في العربية، وفرق بين الأمرين.
- إجماع القراء نوعان: إجماع لعامّة القراء، وإجماع للقراء السبعة دون غيرهم، وقد ظهر لنا هذا من تعبيرات النحاة في كتبهم عنه.
- تباينَ موقف أبي البركات الأنباري في كتابه الإنصاف من إجماع القراء، فتارة يستدل به تقوية وتعضيدا، كما نرى استدلاله به على منع صرف (حُنَيْن) في الشعر للضرورة

197. أخرجه البخاري 5/ 46 وفي قوله: (يصبك) روايتان: الجزم والرفع. ينظر فتح الباري 7/ 362.

198. الرواية في كتب الحديث (يؤذينا) بالرفع، انظر صحيح مسلم 1/ 394.

199. أخرجه البخاري 1 /41.

200. انظر: شرح التسهيل4/ 44، وتوضيح المقاصد والمسالك3/ 1258.

201. شرح الكافية للرضي 2 /276.

بدليل صرفها عند القراء باتفاق، وكذا في أصالة نون التوكيد الخفيفة بدليل الوقف عليها بالألف عند القراء بإجماع وهذا لا يكون للنون الثقيلة.

وتارة يرد الاستدلال وأنه ليس من ضرورة أنه لم يقرأ به أحد من القراء أن لا يكون كلامًا جائزًا فصيحًا. ونظّر لذلك بأن القرآنَ أعمل ما النافية على لغة أهل الحجاز، وأجمع القراء على ذلك ولم يقرأ أحد بإهمالها في موضع الإعمال، مع أن إهمالها لغة صحيحة وهي لغة بني تميم، ثم لم يدل ذلك على أنها ليست فصيحة مشهورة.

- المشهور في كتب النحو أن عدم إعمال (ما) عمل (ليس) وهي لغة بني تميم هو القياس؛ لأنه حرف غير مختص، والحروف المختصة لا تعمل، وأن لغة الحجازيين إعمالها هي السماع ، وكأن القياس في مواجهة السماع، لكن لغة الحجازيين أيضًا لها وجه من القياس أيضا، ذلك أن (ما) النافية لها شبهان: شبهٌ عامٌ، وشبهٌ خاص، فرُوعي فيها هذان الشبهان باعتبارين مختلفين، فشبهُها العام بالحروف غير المختصة في كونها تلي الأسماء والأفعال ومن راعى هذا الشبه لم يعملها وهم بنو تميم، وأما شبهُها الخاص فشبهُها بـ(ليس)، في كونها للنفي مثلها، ودخولها على المبتدأ والخبر، وأيضا تُخلّص الفعل للحال مثلها، ومن راعى هذا الشبه أعملها وهم الحجازيون.
- -كان لإجماع القراء القول الفصل عند تعارضه مع سماع آخر لقوة سنده وفصاحة متنه، وقد ذكر الأنباري أنه إذا تعارض نقلان أُخِذ بأرجحهما، والترجيح يكون في شيئين: أحدهما: الإسناد، والآخر: المتن؛ فأما الترجيح في الإسناد؛ فأن يكون رواة أحدهما أكثر من الآخر، أو أعلم وأحفظ؛ وأما الترجيح في المتن؛ فأن يكون أحد النقلين على وفق القياس، والآخر على خلاف القياس.

وقد جمع إجماع القراء شرط الإسناد؛ حيث رواه أكثر من واحد، والمتن أيضا؛ حيث جاء على وفق القياس.

- مما رُجِّحَ فيه إجماع القراء على غيره من السماع ما نراه في الأخذ بما اشترطه سيبويه والبصريون لصحة الجزم في جواب النهي بعد سقوط فاء الجزاء، وهو صحة وقوع (إن) قبل (لا) الناهية في التقدير، فإن استقام الكلام صح الجزم، وإن لم يستقم لم يصح، واحتُجَّ له بإجماع القراء -الذي لا يقبل التأويل- على الرفع في قوله تعالى: چ ۈ ۇٴ ۋ چ، وخالف الكسائي فلم يشترط هذا الشرط، وبرغم أن الكسائي له شواهد على

ذلك، كما في الأحاديث الواردة، لكن تأولّها النحاة على الإبدال من الفعل المجزوم، أو أن هناك رواية أخرى بالرفع، والدليل إذا تطرقه الاحتمال سقط به الاستدلال، أما دليل الجمهور وهو إجماع القراء فلا يتطرق إليه الاحتمال.

- خالف الأخفش جمهور النحويين في تأويلهم المصدر المؤول بالمعرفة مطلقًا لشبهها بالضمير، أما الأخفش فرأى أن تأويله بالمعرفة ليس مطلقا، وإنما يكون بحسب الاقتضاء، فتارة يؤول بمعرفة وتارة يؤول بنكرة، لكن يُستدل للجمهور على ذلك بإجماع القراء في قوله تعالى: (فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَن قَالُوا)(النمل:56) بنصب (جواب) على أنه الخبر والمصدر المؤول هو الاسم،مع أنهما متساويان في التعريف.
- لا يلزم أن يجري الفرع على الأصل في كل حال، وإنما يكون إذا لم يلزم من عدم الجريان عليه مفسدة، فإن لزم من الجريان عليه فساد فلا يلزم جريانه مجراه، وبهذا رثدّ على يونس البصري والكوفيين في زعمهم أن نون التوكيد الخفيفة فرع عن الخفيفة، ويؤيده إجماع القراء على الوقف عليها بالألف في قوله تعالى: (وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّاغِرِينَ)(يوسف:32) وقوله تعالى: (لنسفعا بالناصية) (العلق:15) ؛ حيث قُرِئ بالوقف عليهما بالألف لا غير، وهذا لا يكون في النون الثقيلة، فدل على أصالتها؛ إذ لو كانت فرعًا عن الثقيلة لكان حكمهما واحدا، وليس الأمر كذلك.
- المصادر الدعائية على نوعين: مصادر لها أفعال من لفظها، نحو: سلام، وسقي، ورعي... ومصادر لا أفعال لها من لفظها، نحو: ويل، وويس، وويب... وقد ذكر النحويون أن ما له فعل مستعمل من لفظه، المختار فيه النصب مع جواز الرفع، وما ليس له فعل من لفظه، فالمختار فيه الرفع مع جواز النصب، ودليل هذا الاختيار إجماع القراء على الرفع في قوله تعالى: (وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ) (المطففين: 1)، وقوله تعالى: (وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُكَذِّبِينَ) (المرسلات:15)، وقوله تعالى: (وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ) (الهمزة:1) والنصب جائز، لكن القراءة مُجْمَعٌ عليها بالرفع، والقراءة سنّة متبعة.
- كل ما ورد في القرآن من الاستثناء المنقطع ورد بالنصب على لغة الحجازيين، ولم يرد بالإتباع على لغة بني تميم سوى ثلاث آيات وكلها قابلة للاحتمال، وليست على سبيل القطع، ولذا قال النحاة إن حكم الاستثناء المنقطع هو وجوب النصب ويؤيده إجماع القراء على النصب في كل مواضعه؛ حيث

لـم يـأت الاسـتثناء المنقطـع فـي القـرآن إلا منصوبـا علـى لغـة الحجازييـن، كمـا فـي قولـه تعالـى: (مَـا لَهُـم بِـهِ مِـنْ عِلْـمٍ إِلَّا اتِّبَـاعَ الظَّـنِّ ۚ) (النسـاء:157)، قولـه تعالـى:(وَلَا هُـمْ يُنقَـذُونَ (43) إِلَّا رَحْمَـةً مِّنَّـا وَمَتَاعًـا إِلَـىٰ حِيـنٍ (44)) (يـس:43-44) وغيـره كثيـر، ولـم يـرد علـى لغـة تميـم فـي القـرآن بالإبـدال فـي المنقطـع سـوى ثـلاث آيـات، كلهـا محتمَلـة وليسـت علـى سـبيل اليقيـن.

- إعـراب المسـتثنى علـى البـدل مـن المسـتثنى منـه فـي الاسـتثناء المتصـل المنفـي أرجـح مـن نصبـه علـى الاسـتثناء؛ لأن المعنـى واحـد فـي الإتبـاع والنصـب، لكـن فـي الإتبـاع فضـل مزيّـة المشـاكلة بيـن المسـتثنى والمسـتثنى منـه، وإذا كانـوا يختـارون المشـاكلة مـع فسـاد المعنـى فـي نحو:(هـذا جحـرُ ضـبٍّ خـربٍ)، فأولـى مـع صحتـه، ويعضـد هـذا إجمـاع القـراء السـبعة علـى الرفـع فـي قولـه تعالـى: (وَلَـمْ يَكُـن لَّهُـمْ شُـهَدَاءُ إِلَّا أَنفُسُـهُمْ) (النـور:6) فقد قـرءوا جميعًـا بالرفـع، ولـو نُصِـب لجـاز، لكـن لـم يكـن أجـود الوجـوه؛ لأن القـراءة تأتـي علـى أفصـح الوجهيـن.
- إجمـاع القـراء علـى القـراءة بالرفـع فـي قولـه تعالـى: (وَيْـلٌ يَوْمَئِـذٍ لِلمُكَذِّبِيـنَ) و (وَيْـلٌ لِلْمُطَفِّفِيـنَ) علـى الابتـداء مـع كونـه نكـرة، وتأدبـا مـع الله عـز وجـل وتعظيمـا لشـأنه جعـل سـيبويه المسـوّغ فـي الابتـداء بالنكـرة كـون النكـرة فـي معنـى الفعـل، وليـس الدعـاء -كمـا فـي أغلـب كتـب المتأخريـن- لأنـه لا يليـق بـالله عـز وجـل؛ وإنمـا معنـاه أن هـذا ثبـت ووجـب لهـم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابـن الأثيـر، مجـد الديـن(1420هـ)، البديـع في علـم العربيـة، ط1،تحقيـق فتحـي أحمـد علـي الديـن، مكـة المكرمـة، جامعـة أم القـرى.

الأخفـش الأوسـط، سـعيد بـن مسـعدة(1411ه)، معانـي القـرآن، ط1، تحقيـق هـدى محمـود قراعـة، القاهـرة، مكتبـة الخانجـي.

الأصبهانـي، إسـماعيل بـن محمـد(1415ه)، إعـراب القـرآن، ط1، تقديـم فائـزة بنـت عمـر المؤيـد، الريـاض، فهرسـة مكتبـة الملـك فهـد الوطنيـة.

الأنبـاري، أبـو البـركات (2003م)، الإنصـاف فـي مسـائل الخـلاف بيـن النحوييـن البصرييـن والكوفييـن، ط1، تحقيـق محمـد محيـي الديـن عبـد الحميـد، بيـروت، المكتبـة العصريـة.

البخـاري، محمـد بـن إسـماعيل (1422ه)، صحيـح البخـاري، ط1، تحقيـق محمـد زهيـر، دمشـق، دار طـوق النجـاة.

البركاتـي، الشـريف عبـد الله، النحـو والصـرف بيـن التميمييـن والحجازييـن، رسـالة دكتـوراه، (1396هـ) السـعودية، جامعـة الملـك عبـد العزيـز.

البنـا، محمـد إبراهيـم، أمالـي السـهيلي، القاهـرة، مطبعـة

السعادة.
البغدادي، عبد القادر بن عمر(1414)، شرح أبيات مغني اللبيب، ط 2، تحقيق عبد العزيز رياح، بيروت، دار المأمون للتراث.
الترمذي، محمد بن عيسى (1998)، سنن الترمذي، ط1، تحقيق بشار عواد، بيروت، دار الغرب الإسلامي.
الجرجاني، علي بن محمد(1403هـ)، التعريفات، ط1، بيروت، دار العلمية.
ابن الجزري، أبو الخير، النشر في القراءات العشر، بيروت، دار الكتب العلمية.
-غاية النهاية في طبقات القراء، القاهرة، مكتبة ابن تيمية.
ابن جني، أبو الفتح (1386ه)، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ط1، تحقيق علي النجدي ناصف وآخرين، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
الجوهري، أبو نصر إسماعيل (1407ه)، تاج اللغة وصحاح العربية، ط4، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين.
ابن الحاجب،عثمان بن عمر(1409ه)، أمالي ابن الحاجب، ط1، تحقيق فخر صالح سليمان قدارة، الأردن، دار عمار.
- شرح الوافية نظم الكافية (1400ه) ، رسالة دكتوراة، تحقيق موسى بناي علوان العليلي، الجامعة المستنصرة.
أبو حيان، محمد بن يوسف (1418 هـ)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ط1، تحقيق رجب عثمان محمد، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- البحر المحيط في التفسير(1420 هـ)، تحقيق صدقي محمد جميل، بيروت، دار الفكر.
- التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل(1440ه)، ط1، تحقيق حسن هنداوي، دمشق، دار كنوز إشبيليا.
ابن خالويه، أبو عبد الله (1399ه)، ليس في كلام العرب، ط2، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، السعودية، مكة المكرمة.
-مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، بيروت، عالم الكتب.
الخليل، أبو عبد الرحمن (1405هـ)، الجمل في النحو، ط1، تحقيق فخر الدين قباوة، بيروت، مؤسسة الرسالة.
الدماميني، محمد بدر الدين (1403ه)، تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، ط1، تحقيق محمد بن عبد الرحمن المفدى، بيروت، دار بساط.
ديكنقوز، شمس الدين أحمد(1379ه)، شرحان على مراح الأرواح في علم الصرف، ط1، القاهرة، مطبعة الحلبي.
الراغب، الأصفهاني(1412 هـ)، المفردات في غريب القرآن، ط1، تحقيق صفوان عدنان الداودي، بيروت، دار القلم.
الرضي، محمد بن الحسن(1982م)، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن، وآخرين، بيروت، دار الكتب العلمية.
-شرح كافية ابن الحاجب(1419هـ)، ط 1، تحقيق/ يوسف عمر، بيروت، دار الكتب العلمية0
الزجاج، أبو إسحاق، إبراهيم بن السري، (1414ه)، ما ينصرف ومالا ينصرف، ط2 ، تحقيق هدى قراعة، القاهرة، مكتبة الخانجي.
-معاني القرآن وإعرابه(1988م)، ط1، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، بيروت، عالم الكتب.
23- الزجاجي، أبو القاسم (1405هـ)، اللامات، ط2، تحقيق مازن المبارك، دمشق، دار الفكر.
الزُّرْقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان في علوم القرآن، ط3، القاهرة، مطبعة الحلبي.
الزمخشري، أبو القاسم (1403ه)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ط3، بيروت، دار الكتاب العربي.
-المفصل في صنعة الإعراب(1993م)، ط1 ، تحقيق علي بو ملحم، بيروت، مكتبة الهلال.
السامرائي، فاضل صالح(1420ه)، معاني النحو، ط1، الأردن، دار الفكر.
ابن السراج، أبو بكر محمد، الأصول في النحو،

ط1، تحقيق عبد الحسين الفتلي، بيروت، مؤسسة الرسالة.
السيرافي، أبو سعيد(2008 م)، شرح كتاب سيبويه، ط1، تحقيق أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، بيروت، دار الكتب العلمية.
ابن السيرافي، يوسف بن أبي سعيد (1394هـ)، شرح أبيات سيبويه، تحقيق محمد علي الريح، القاهرة، دار الفكر.
سيبويه، عمرو بن عثمان،(1408ه)، الكتاب، ط3، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي.
السيوطي، جلال الدين (1394ه)، الإتقان في علوم القرآن، ط1، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الاقتراح في أصول النحو وجدله، (1409هـ)، ط1 حققه وشرحه محمود فجال، دمشق، دار القلم.
همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (تحقيق عبد الحميد هنداوي)، القاهرة، المكتبة التوفيقية.
32-الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1428 هـ)، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، ط 1، تحقيق د محمد إبراهيم البنا، وآخرين، أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
ابن الشجري، أبو السعادات، علي بن حمزة (1992م)، أمالي ابن الشجري، ط1، تحقيق محمود الطناحي، القاهرة، مكتبة الخانجي.
34-الشنتمري، الأعلم، يوسف بن سليمان (1992م)، ط1، تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة1992.
الصبان، أبو العرفان محمد بن علي (1417هـ)، حاشية الصبان على شرح الأشمونى، ط1، لبنان، دار الكتب العلمية.
الصفار، أبو الفضل قاسم (1419هـ)، شرح كتاب سيبويه، ط1، تحقيق معيض مساعد العوفي، المدينة المنورة، دار المآثر.
عبود، رياض(2019م) ظاهرةُ المشاكلة في التَّراث النَّحوي العربي، الجامعة المستنصرية ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد43.
38-العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر(1379هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار المعرفة.
ابن عصفور،علي بن مؤمن (1999م)، شرح جمل الزجاجي، ط1، تحقيق صاحب أبو جناح، بيروت، عالم الكتب.
عضيمة، محمد عبد الخالق(1404هـ)، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث.
العكبري، أبو البقاء (1416هـ)، اللباب في علل البناء والإعراب، ط1، تحقيق عبد الإله النبهان، دمشق، دار الفكر.
العنبكي، علي عبد الله (1423هـ)، الحمل على المعنى في العربية، ط1، العراق، مركز البحوث والدراسات الإسلامية.
43-العيني، بدر الدين (1431ه)، المقاصد النحوية، ط1، تحقيق علي محمد فاخر وآخرين، القاهرة، دار السلام.
الغلاييني، مصطفى (1414هـ)، جامع الدروس العربية، ط28، بيروت، المكتبة العصرية.
45-الفارسي، أبو علي الحسن(1407هـ)، الحجة للقراء السبعة، ط1، تحقيق بدر الدين قهوجي وبشير جويجاتي، بيروت، دار المأمون للتراث.
-المسائل البصريات(1405ه)، ط1، تحقيق محمد الشاطر، القاهرة، مطبعة المدني.
46-الفراء، أبو زكريا (1423هـ)، معاني القرآن، ط 3، تحقيق أحمد نجاتى وآخرين، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية.
47-الكفوي، أبو البقاء (1993م)، الكليات، ط2، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة.
المالقي، أحمد بن عبد النور(1405هـ)، رصف المباني في شرح حروف المعاني، ط 2، تحقيق أحمد

الخـراط، دمشـق، دار القلـم.
ابـن مالـك، محمـد بـن عبـد الله (1410هـ)، شـرح تسـهيل الفوائـد وتكميـل المقاصـد، ط1، تحقيـق عبـد الرحمـن السـيد، محمـد بـدوي المختـون، القاهـرة، دار هجـر.
-شـرح الكافيـة الشـافية(1402ه)، ط1 ، تحقيـق، عبـد المنعم أحمـد هريـدي، مكـة المكرمـة، جامعـة أم القـرى، مركـز البحـث العلمـي وإحيـاء التـراث الإسـلامي.
المبـرد، أبـو العبـاس (1417هـ)، الكامل في اللغـة والأدب، ط 3، تحقيـق، محمـد أبـو الفضـل إبراهيـم، القاهـرة، دار الفكـر العربـي.
-المقتضب(1415ه)،تحقيـق محمـد عبـد الخالـق عظيمـة، القاهـرة، المجلـس الأعلـى للشـؤون الإسـلامية.
ابـن مجاهـد، أحمـد بـن موسـى(1400هـ)، السـبعة فـي القـراءات، ط 2، تحقيـق د. شـوقي ضيـف، القاهـرة، دار المعـارف.
المـرادي، الحسـن بن أم قاسـم (1428هـ)، توضيح المقاصد والمسـالك بشـرح ألفيـة ابـن مالك(1428هـ)، ط1، تحقيـق عبـد الرحمـن علـي سـليمان، القاهـرة، دار الفكـر العربـي.
-الجنـى الدانـي فـي حـروف المعاني(1413هـ)، ط 1، تحقيـق فخـر الديـن قبـاوة، محمـد نديـم فاضـل، بيـروت، دار الكتـب العلميـة.
المشـهداني، محمـد إسـماعيل (2012)، الإجمـاع، دراسـة فـي أصـول النحـو العربـي، ط 1عمـار، دار غيـداء للنشـر.
ابـن مضـاء، أحمـد بـن عبـد الرحمـن، الـرد علـى النحـاة، ط3، تحقيـق شـوقي ضيـف، القاهـرة، دار المعـارف.
الميدانـي، أحمـد بـن محمـد (1987م)، مجمـع الأمثـال ط2، تحقيـق محمـد أبـو الفضـل إبراهيـم، بيـروت، دار الجيـل.
ناظـر الجيـش، محمـد بـن يوسـف (1428 هـ)، تمهيـد القواعـد بشـرح تسـهيل الفوائـد، ط1، تحقيـق علـي محمـد فاخـر وآخريـن، القاهـرة، دار السـلام.
ابـن الناظـم، بـدر الديـن(1998م)، شـرح ألفيـة ابـن مالـك، تحقيـق د عبـد الحميـد محمـد عبـد الحميـد، بيـروت، دار الجيـل.
النحـاس، أبـو جعفـر(1425ه)، عمـدة الكتـاب، ط1، تحقيق بسـام عبـد الوهـاب، بيـروت، دار ابـن حـزم.
النشـرتي، حمـزة عبـد الله(1405هـ)، الرابـط وأثـره فـي التراكيـب فـي العربيـة، ط1، المدينـة المنـورة: الجامعـة الإسـلامية.
60-النيسـابوري، مسـلم بـن الحجـاج، صحيـح مسـلم، تحقيـق محمـد فـؤاد عبـد الباقـي، بيـروت، دار إحيـاء التـراث العربـي(د. ت).
الهـروي، علـى بـن محمد(1413هـ)، الأزهيـة فـي علـم الحـروف، ط2، تحقيـق عبـد المعيـن الملوحـي، دمشـق، مطبوعـات مجمـع اللغـة العربيـة.
ابـن هشـام، جمـال الديـن (1998م)، أوضـح المسـالك إلـى ألفيـة ابـن مالـك، ط1، تحقيـق محمـد محيـي الديـن عبـد الحميـد، بيـروت، المكتبـة العصريـة.
- شـرح شـذور الذهـب فـي معرفـة كلام العـرب، تحقيـق الشـيخ محمـد محـى الديـن عبـد الحميـد المسـمى منتهـى الأرب بتحقيـق شـرح شـذور الذهـب، القاهـرة، المعاهـد الأزهريـة.
-شـرح قطـر النـدى وبـل الصدى(1383هـ)، ط11، تحقيق الشـيخ محمـد محيـي الديـن عبـد الحميـد، القاهـرة، مطبعـة السـعادة.
-مغنـي اللبيـب عـن كتـب الأعاريـب(1985م)، ط6، تحقيـق د. مـازن المبـارك ومحمـد علـي حمـد الله، دمشـق، دار الفكـر.
63-ابـن الـوراق، محمـد بـن عبـد الله(1420هـ)، علـل النحـو، ط1، تحقيـق محمـود جاسـم محمـد الدرويش، الريـاض، مكتبـة الرشـد.
ابـن الـوردي، زيـن الديـن(1429ه)، تحريـر الخصاصـة فـي تيسـير الخلاصـة، ط1، تحقيـق عبـد الله بـن علـي الشـلال، الريـاض، مكتبـة الرشـد.
65-ابـن يعيـش، علـي بـن يعيش(1422هـ)، شـرح المفصـل، ط1، تقديـم إميـل بديـع يعقـوب، دار الكتـب العلميـة، بيـروت، لبنـان.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Ibn Al-Athir, Majd Aldiyn (1420 AH). Albadie fi ilam Al-Arabiya (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Fathi Ahmad Ali Aldiyn. Makat Almukarama: Jamieat Um Al-Qura.

Al'akhfash Al'Awsat, Saeid bin Museadata (1411 AH). Maeani Al-Quran (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Hudaa Mahmoud Quraea. Cairo: Maktabat Alkhanji.

Al'asbhani, Ismaeil bin Muhammad (1415 AH). 'Ierab AlQuran (in Arabic). (1st ed.). Introduced by: Faiza bint Omar Almuayid. Riyadh: (Fahrasat maktabat Almalik fahd Alwatania).

Al'anbari, Abu Albarkat (2003 AD). Al'insaf fi masayil Alkhilaf bayn Alnahwiayn Albasariyn wal-kufiiyn (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Muhammad Muhyi Aldiyn Abd-Alhamid. Beirut: Almaktabat Alasria.

Albukhari, Muhammad bin Ismail (1422 AH). Sahih Albukhari (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Muhammad Zuhayr. Damascus: Dar tawq Alnajati.

Albarkati, Alsharif Abdallah. Alnahw walsarf bayn Altamimiiyn walhijaziiyna (in Arabic). PhD Thesis. (1396 AH) Saudi Arabia: Jamieat Almalik Abd-AlAziz.

Albanna, Muhammad Ibrahim. Amali Alsuhayli (in Arabic). Cairo: Matbaat Alsaada.

Albaghdadi, Abd-AlQadir bin Omar (1414). Sharh 'Abyat Mughaniy Allbib (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Abd AlAziz Riaha. Beirut: Dar Almamun liltarath.

Altirmidhi, Muhammad bin Eisaa (1998). Sunan Altirmidhi (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Bashaar Awwad. Beirut: Dar Algharb Al'Islami.

aljurjani, Ali bin Muhammad (1403 AH). Altaerifat (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Aleilmia.

Ibn Aljazari, Abu Alkhayr. Alnashr fi Alqira'at Alashr. Beirut: Dar Alkutub Aleilmiati.

ghayat Alnihaya fi tabaqat Alqura (in Arabic). Cairo: maktabat abn taymia

Ibn jini, Abu Alfath (1386 AH). Almuhtasib fi tabyin wujuh shawadh Alqira'at wal'idah anha (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ali Alnajdi nasif et al. Cairo: Almajlis Al'alaa lilshuyuwn Al'Islamiat.

Aljuhari, Abu Nasr Ismail (1407 AH). Taj Allughat wa sihah AlArabiya (in Arabic). (4th ed.). Ed.: Ahmad Abd Al-Ghafur Attar. Beirut: Dar Aleilm lilmalayin.

Ibn Alhajib, Othman bin Omr (1409 AH). 'Amali ibn Alhajib (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Fakhr Salih Sulayman Qadara. Jordan: Dar Ammar.

- Sharh Alwafia NUZM Alkafia. (1400 AH) (in Arabic). PhD Thesis. Ed.: Mussa Binay Elwan Alalili. Aljamieat Almustansira.

Abu hayyan, Muhammad bin yousuf (1418 AH). Airtishaf Aldarb min Lisan Alarab (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Rajab Othman Muhammad. Cairo: Maktabat Alkhanji.

- Albahr Almuhit fi Altafsir (in Arabic). (1420 AH). Ed.: Sidqi Muhammad Jamil. Beirut: Dar Alfikr.

- Altadhyil wal-takmil fi sharh kitab Al-tashil (in Arabic). (1440 AH). (1st ed.). Ed.: Hasan Hindawi. Damascus: Dar kunuz Ishbilya.

Ibn khalawaih, Abu Abdallah (1399 AH). laysa fi kalam AlArabi (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Ahmad Abd Al-Ghafur Attar. Saudi Arabia: Makkah Almukarrama.

- Mukhtasar fi shawadh AlQuran min kitab AlBadie (in Arabic). Beirut: Alam Alkutub.

AlKhalil, Abu Abd-Alrahman (1405 AH). Aljomal fi Alnahu (in Arabic). (1st ed.). Ed.: fakhr aldiyn qabawa. Beirut: muasasat Alrisalat.

Aldamamini, Muhammad Badr Aldiyn (1403 AH). Taeliq Alfarayid alaa tashil Alfawayid (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Muhammad bin Abd-AlRahman Almufadaa. Beirut: Dar bisat.

Dikinquz, Shams Aldiyn Ahmad (1379 AH). Sharhan Alaa Mirah Al'arwah fi ilm Alsarf (in Arabic). (1st ed.). Alqahrat: matbaeat Alhalbi.

Alraaghib, Al'asfahani (1412 AH). Almufradat fi ghareeb AlQuran (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Safwan Adnan Aldaawudi, Beirut: Dar Alqalam.

Alradiy, Muhammad bin Alhassan (1982m). Sharh Shafiat Ibn Alhajib (in Arabic). Ed.: Muhammad Nur Alhasan et al. Beirut: Dar Alkutub Alilmiya.

- Sharh kafiat Ibn Alhajib (in Arabic) (1419 AH). (1st ed.). Ed.: yousif Omar. Beirut: Dar Alkutub Alilmiya.

Alzujaj, Abu Ishaq, Ibrahim bin Alsisri, (1414 AH). Ma yansarif wa-mala yansarif (in Arabic). (2nd ed.) Ed.: Huda Quraea. Cairo: Maktabat Alkhanji.

- Maani AlQuran wa ierabuh (in Arabic) (1988 AD). ta1, Ed.:: Abd Aljalil eabduh shalbi, Beirut: Alam Alkutub.

Alzajaji, Abu Alqasim (1405 AH). Allaamat (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Mazin Almubarak. Damascusa: Dar Alfikr.

Alzurqani, Muhammad Abd AlAzim. Manahil Alirfan fi oloum Alqurani (in Arabic). (3rd ed.). Cairo: Matbaeat Alhalabi.

Alzamakhshari: Abu Alqasim (1403 AH). Alkashaf an Haqayiq Ghawamid Altanzil (in Arabic). (3rd ed.). Beirut:

Dar Alkutaab Alarabi.
- Almufassal fi sanaat Al'ierab (in Arabic). (1993 AD). (1st ed). (Ed.: Ali bu Malham). Beirut: Maktabat Alhilal.
Alsaamaraaiy, Fadil Salih (1420 AH). Maani alnahu (in Arabic). (1st ed.). Jordan: Dar Alfikr.
Ibn ALSERAJ, Abu bakr Muhammad. AL'USUL fi Alnahu (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Abd Alhussain Alfatli. Beirut: Muasasat Alrisala.
Alsiyrafi, Abu Said (2008 AD). Sharh kitab sibawayh (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ahmad Hassan Mahdeli & Ali sayid Ali. Beirut: Dar Alkutub Alilmiya.
Ibn Alsiyrafi, Yousif bin Abi Said (1394 AH). Sharh abyat Sibawayh (in Arabic). Ed.: Muhammad Ali Alrih. Cairo: Dar Alfikr.
Sibawayh, Amru bin Othman. (1408 AH). Alkitab (in Arabic). (3rd ed.). Ed.: Abd AlSalam Haroun. Cairo: Maktabat Alkhanji.
Alseyouti, Jalal Aldiyn (1394 AH). Al'itqan fi olum AlQuran. (in Arabic) (1st ed.). Ed.: Muhammad Abu Alfadl Ibrahim. Cairo: Alhay'a Almisriya Alama lil-kitab.
- Aliqtirah fi osul Alnahw wa-jadalih (in Arabic). (1409 AH), (1st ed.). Ed. and explained by: Mahmoud Fajal, Damascus: Dar Alqalam.
- Hame Alhawamie fi sharh jamie Aljawamie (in Arabic). (Ed.: Abd Alhamid hindawi). Cairo: Almaktabat Altawfiqia.
Alshaatibi, Ibrahim bin Mussa (1428 AH). Almaqasid Alshaafiya fi sharh Alkhulasat Alkafiya (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Dr. Muhammad Ibrahim Albanna, et al.). Umm AlQura: Maehad Albuhuth Aleilmiat wa'iihya' Alturath Al'Islami.
Ibn Alshajari, Abu Alsa'adat, Ali bin Hamza (1992 AD). 'Amali ibn Alshajari (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mahmoud Altanahi, Cairo: Maktabat Alkhanji.
Alshantimri, Al'aAlami, YOUSUF bin sulayman (1992 AD). Tahsil ayn Aldhahab min maedin jawhar Al'adab fi ilm mujazat AlArab (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Zuhayr Abd AlMuhsin Sultan, Baghdad: Dar Alshu'oun Althaqafia Alama 1992.
Alsabban, Abu Alirfan Muhammad bin ALI (1417 AH). hashiat Alsabban Alaa sharh Al'Ashmuni (in Arabic). (1st ed.). Lebanon: Dar Alkutub Alilmiya.
Alsafar, Abu Alfadl Qassim (1419 AH). Sharh kitab Sibawayh (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Maeid Musaeid Al-oufi. Almadina Almunawwara: Dar Alma'athir.
Abboud, Riyadh (2019 AD). Zaherat Almushakala fi Alturath Alnahwi Al-Arabi (in Arabic). Aljamiea Almustansiria majalat kuliyat Altarbia Al'asasia lil-ulum Altarbawia wal-insania. Jamieat Babel. 43.
Alasqalani, Ahmad bin Ali bin Hajar (1379 AH). Fath AlBari Sharh Sahih Albukhari. Beirut: Dar Almaerifa.
Ibn Asfour, Ali bin Moemen (1999 AD), Sharh jumal Alzajaji (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Sahib Abu Janah, Beirut: Alam Alkutub.
Edaima, Muhammad Abd Alkhaliq (1404 AH). Dirasat li'usloub AlQuran Alkarim. Cairo: Dar Alhadith.
Alukbari, Abu Albaqaa (1416 AH). Allibab fi ilal Albina' wal-ierab (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Abd Al'Illah Alnabhan. Damascus: Dar Alfikr.
Alanbaki, Ali Abdullah (1423 AH). Alhaml alaa Almaana fi AlArabia (in Arabic). (1st ed.). Iraq: Markaz Albuhuth wal-dirasat Al'Islamiya.
Alaini, Badr Aldiyn (1431 AH). Almaqasid Alnahwiya (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ali Muhammad Fakhir et al. Cairo: Dar Alsalam.
Alghalayini, Mustafa (1414 AH). Jamie Aldurous AlArabiya (in Arabic). (28th ed.). Beirut: Almaktabat Aleasria.
Alfarsi, Abu Ali Alhassan (1407 AH). Alhujja lil-quraa' Alsabaa (in Arabic). (1st ed.). Ed.: badr Aldiyn Qahwaji and Bashir Juijati. Beirut: Dar Alma'mun lil-turath.
- Almasa'il Albasariat (in Arabic) (1405 AH). (1st ed.). Ed.: Muhammad Alshaatir. Cairo: matbaeat Almadani.
Alfara', Abu Zakariya (1423 AH). Maani AlQuran (in Arabic). (3rd ed.). Ed.: Ahmad Najati et al. Cairo: Matbaeat Dar Alkutub Almisriya.
Alkufwi, Abu Albaqa' (1993 AD). Alkuliyat (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Adnan Darwish and Muhammad Almasri. Beirut: Mu'asasat Alrisala.
Almaliqi, Ahmad bin Abd Alnour (1405 AH). Rasf Almabani fi sharh huruf Almaani (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Ahmad Alkharrat. Damascus: Dar Alqalam.
Ibn malik, Muhammad Bin Abdullah (1410 AH). Sharh Tashil Alfawa'id wa Takmil Almaqasid (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Abd-AlRahman Alsayid, Muhammad Badawi Almakhtoun). Cairo: Dar Hajr.
- Sharh Alkafiya Alshaafiya (in Arabic) (1402 AH). (1st ed.) Ed.: Abd -AlMuneim Ahmad Haridi. Makkah Almukarrama: Jamieat Umm AlQura, Markaz Albahth Alilmii wa'iihya' Alturath Al'Islami.
Almubarrad, Abu AlAbbas (1417 AH), Alkamil fi Allugha wal-adab (in Arabic). (3rd ed.). Ed.: Muhammad Abu Alfadl Ibrahim, Cairo: Dar Alfikr Alearabii.
- Almuqtadab (in Arabic) (1415 AH). (Ed.: Muhammad Abd Alkhaliq Azima). Cairo: Almajlis Al'alaa lil-shuwuwn Al'Islamiya.
Ibn mujahid, Ahmad bin Mussa (1400 AH), Alsabaa fi Alqi-

ra'at (in Arabic). (2nd ed.), Ed.: d/ shawqi dayf, Cairo: Dar Almaearifi.

Almuradi, Alhassan bin Um Qassim (1428 AH), Tawdih Almaqasid wa-masalik bisharh 'Alfiyat ibn Malik (in Arabic) (1428 AH). (1st ed.). Ed.: Abd AlRahman Ali Sulayman, Cairo: Dar Alfikr AlArabi.

- Aljana Aldani fi huruf Almaani (in Arabic) (1413 AH). (1st ed.). Ed.: Fakhr Aldin Qabawa & Muhammad Nadeem Fadil, Beirut: Dar Alkutub Alilmiya.

Almashhadani, Muhammad Ismail (2012). Al'ijmae: Dirasit fi Osoul Alnahu AlArabi (in Arabic). (1st ed.) Amar: Dar Ghayda lil-nashr.

Ibn Muda', Ahmad bin Abd AlRahman. Alradd alaa Alnuha (in Arabic). (3rd ed.). Ed.: Shawqi Deif. Cairo: Dar Almaarif.

Almaydani, Ahmad bin Muhammad (1987m). Majamae Al'amthal (in Arabic). (2nd ed.)2. Ed.: Muhammad Abu Alfadl Ibrahim, Beirut: Dar Aljil.

Nazir Aljaish, Muhammad bin Yousuf (1428 AH). Tamhid Alqawaeid bisharh Tashil Alfawa'id (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ali Muhammad Fakhir et al. Cairo: Dar Alsalam.

Ibn Alnaazim, Badr Aldin (1998 AD). Sharh 'alfiat Ibn Malik (in Arabic). Ed.: Dr. Abd Alhamid Muhammad Abd Alhamid. Beirut: Dar Aljil.

Alnahhas, Abu Jaffar (1425 AH). Omdat Alkitab (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Bassam Abd AlWahhab. Beirut: Dar Ibn Hazm.

Alnashrti, Hamza Abdullah (1405 AH). Alraabit wa'atharuh fi Altarakib fi Alearabiya (in Arabic). (1st ed.). Almadina Almunawwara: Aljamiea Al'Islamiya.

AlNeysaburi, Muslim bin Alhajaj. (n.d.) Sahih Muslim (in Arabic). Ed.: Muhammad Fouad Abd AlBaqi. Beirut: Dar 'ihya' Alturath AlArabi.

Alharawi, Ali bin Muhamma (1413 AH). Al'azhia fi ilm Alhuruf (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Abd AlMoein Almuluhi. Damascus: Matbaat Majmae Allugha AlArabiya.

Ibn Hisham, Jamal Aldin (1998 AD). 'Awdah Almasalik 'ilaa 'alfiat Ibn Malik (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Muhammad Muheyiddin Abd AlHamid, Beirut: Almaktaba Alasria.

- Sharh Shudhur Aldhahab fi Maerifat Kalam AlArab (in Arabic). Ed.: Muhammad Muheyiddin Abd AlHamid, titled: Muntahaa Al'arab bitahqiq Sharh Shudhur Aldhahab. Cairo: Almaahid Al'Azhariya.

- Sharh Qatar Alnadaa wa Bal Alsadaa (in Arabic) (1383 AH). (11th ed.). Ed.: Muhammad Muheyiddin Abd Al-Hamid. Cairo: matbaat Alsaada.

- Mughni Allabib an kutub Al'aarib (in Arabic) (1985 AD). (6th ed.). Ed.: Dr. Mazin Almubarak and Muhammad Ali Hamdallah. Damascus: Dar Alfikr.

Ibn Alwarraq, Muhammad bin Abdullah (1420 AH) ilal Alnahu (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mahmoud Jassim Muhammad Aldarwish. Riyadh: Maktabat Alrushd.

Ibn Alwardi, Zain Aldin (1429 AH). Tahrir Alkhassasa fi Taysir Alkhulasa (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Abdullah bin Ali Alshallal. Riyadh: Maktabat Alrushd.

Ibn Yaeish, Ali bin Yaeish (1422 AH). Sharh Almufassal (in Arabic). (1st ed.). Introduced by: Emil Badie Yaqoub. Lebanon, Beirut: Dar Alkutub Alilmiya.

حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي في النظام السعودي
دراسة تحليلية مقارنة

فارس بن صالح الفارس (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1444/6/11هـ، وقبل للنشر في 1444/9/14هـ)

ملخص البحث: أدى تطور تقنية المعلومات إلى ظهور أشكال مستحدثة من الجرائم، اصطلح على تسميتها بالجرائم المعلوماتية، وأصبح من الصعب في الفضاء المعلوماتي على المحققين والمختصين اكتشاف أو إثبات الجريمة؛ لأنها وقعت في بيئة افتراضية غير ملموسة ولا حدود لها، وأصبحت الأدلة التقليدية عاجزة عن إثبات هذه الجرائم ولا يمكنها مجاراتها، ومن ثم يصعب إدانة المتهم.
الأمر الذي أدى إلى إثارة التساؤل عن مدى حجية الدليل الرقمي في إثبات هذه النوعية من الجرائم. تأسيساً على ما تقدم؛ فقد تطرق البحث إلى مفهوم الدليل الرقمي وطريقة الحصول عليه ومبادئ قبول الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي، وسلطة المحكمة في قبول وتقدير الأدلة الرقمية. وذلك في إطار تحليلي مقارن بين النظام السعودي والقانون الإماراتي، منتهية بأهم النتائج والتوصيات التي أسفرت عنها الدراسة.

كلمات مفتاحية: الدليل الرقمي-الجرائم المعلوماتية-الإثبات الجزائي-الاقتناع القضائي-المحكمة الجزائية.

*****

The validity of digital evidence in Saudi criminal law: A comparative analytical study

Fares Saleh Al Fares (*)
Majmmah University

(Received 4/1/2023, accepted 5/4/2023)

Abstract: The development of information technology has led to the emergence of new forms of crime, which in the information space are called "information crimes." It has become difficult for investigators and specialists to detect or prove the crime because it occurred in an intangible and limitless virtual environment. Traditional evidence has become incapable of proving these crimes and cannot keep pace with them, making it difficult to convict the perpetrator. This has raised the question of the authoritativeness of digital evidence in proving this type of crime. Based on the aforementioned facts, this research dealt with the concept of digital evidence and how to obtain it, the basic principles of accepting digital evidence in criminal evidence, and the authority of the criminal court in accepting and estimating digital evidence within a comparative analytical framework between the Saudi system and Emirati law. The study concludes with the most important findings and recommendations.

Keywords: Digital evidence-information crimes- criminal proof- Judicial conviction- criminal court.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم القانون، كلية إدارة الأعمال، جامعة المجمعة
ص ب: 66رمز بريدي: 11952: مدينة الرياض، محافظة المجمعة.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor Dept law., Faculty College of Business Administration -, Majmaah University, P.O. Box: 66, Code City11952, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061517

e-mail: f.alfaris@mu.edu.sa

مقدمة

أدى التطور الهائل في الثورة المعلوماتية التي يشهدها العصر الرقمي إلى ظهور أنماط مستحدثة من الجرائم اصطلح على تسميتها بالجرائم المعلوماتية. ويتسم مرتكبي هذه الجرائم بالدهاء حيث يلجؤون إلى تخزين المعلومات المتعلقة بنشاطهم الاجرامي في النظم التقنية للدول الأجنبية بواسطة شبكة الإنترنت عن بعد، مع استخدام شفرات سرية لإخفائها عن الأجهزة الأمنية، مما تثار معه إشكالية بشأن الحصول على الأدلة الجزائية لإثبات تلك الجرائم قبل مرتكبيها.

وعلى ضوء ذلك، فإن الطبيعة التقنية لهذه الجرائم نتج عنها ظهور وسيلة إلكترونية تتناسب مع طبيعتها بحيث يكون بمقدور الجهات المختصة فك شفراتها وترجمة نبضاتها إلى معلومات يمكن قراءتها وصالحة كأدلة إثبات تلك الجرائم، ومن ثم نسبتها إلى مرتكبيها، ويطلق على هذه الوسيلة في وقتنا الحالي مسمى الدليل الرقمي والذي أصبحت العديد من الأنظمة القانونية تأخذه كأداة لها حجيتها النظامية في الإثبات متساوية مع الحجية المقررة للدليل المادي.

وهو الأمر الذي يوجد معه وضع جديد، يضمن إخضاع الدليل الرقمي للسلطة التقديرية للمحكمة الجزائية وقناعتها به كدليل إثبات له قيمة نظامية. ومن هذا المنطلق ستركز دراسة موضوع البحث على النظام السعودي بشكل أساسي، دون إغفال-في بعض المواطن-موقف القانون الإماراتي لوجود تقارب وتشابه بينهما فيما يخص إجراءات جمع الأدلة الجزائية الرقمية والمبادئ الأساسية لقبولها أمام القضاء، من أجل الوقوف على حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجزائي.

أهمية البحث

تكمن أهمية الدراسة في التعرض لأحد الموضوعات المهمة المستحدثة تحديداً في المجال الجزائي، لاسيما وأن نظام الإثبات السعودي لم يتطرق لتنظيم قواعد خاصة بالإثبات بالدليل الجزائي الرقمي، بعكس الإثبات الجزائي بالأدلة المادية التي تم تنظيمها وأخذت حقها من الدراسة.

بالإضافة إلى محاولة بيان مدى تأثير طبيعة الدليل الرقمي على اقتناع المحكمة الجزائية، باعتبار أن هذا الاقتناع يأتي كوجاء يقي من أي شطط قد ينجم عن استخدام وسيلة علمية حديثة في الإثبات، والتي قد تمس في بعض الأحيان حرمة الحياة الخاصة.

الدراسات السابقة:

موضوع البحث يتسم بالحداثة نظراً لدراسته

في إطار نظام الإثبات السعودي الجديد والأدلة الإجرائية لهذا النظام، ولغاية الشروع في كتابة البحث لم يتمكن الباحث من العثور على أي دراسة ذات صلة مباشرة تناولت موضوع الإثبات بالدليل الجزائي الرقمي وفقاً للنظام السعودي الحالي، فمن الطبيعي ألا تزال الكتابة فيه في بداياتها.

ولغاية الشروع في كتابة البحث، وفي حدود ما تم الاطلاع عليه، لم نجد سوى بعض الدراسات التي تناولت موضوع حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي، وتتمثل أهم هذه الدراسات في التالي:

-دراسة وهيبة لعوارم (الدليل الرقمي في مجال الإثبات الجنائي وفقاً للتشريع الجزائري، 2014م):

اقتصرت هذه الدراسة على تناول ماهية الدليل الرقمي وقيمته القانونية في الإثبات الجنائي وفقاً للقوانين الجزائرية، ويكمن الاختلاف في أن دراستنا تناولها هذه الموضوعات وفقاً للأنظمة السعودية والقوانين الإماراتية، كما تتميز دراستنا عنها في تسليط الضوء على إجراءات جمع الدليل الجزائي الرقمي، والمبادئ الأساسية لقبول الدليل الرقمي أمام القضاء الجزائي، وسلطة المحكمة الجزائية في الاقتناع بالدليل الرقمي.

-دراسة فارس بن محمد العبيدي (دور الدليل الرقمي في الاثبات الجنائي في النظام السعودي، 1441هـ،2020م):

وتناول هذه الدراسة ماهية الدليل الرقمي وإجراءات الحصول عليه، وبيان حجية الدليل الرقمي في ضوء نظام الإجراءات الجزائية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/2) بتاريخ 1435/1/22هـ، وقانون الإجراءات الجزائية الإماراتي رقم 35 لسنة 1992م، والقيمة القانونية للدليل الرقمي أمام القضاء الجنائي، وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناول هذه الموضوعات، إلا أن دراستنا تختلف عنها في أنها تناولتها وفقاً لنظام الإثبات السعودي الحالي، الصادر بالمرسوم ملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/5/26هـ، والقانون الاتحادي الإماراتي رقم 34 لسنة 2021 في شأن مكافحة الشائعات والجرائم الإلكترونية، والمعمول به بتاريخ 2022/1/2م، وغيره من الأنظمة السعودية والقوانين الإماراتية ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما تتميز دراستنا عنها في تطرقها للمبادئ الأساسية لقبول الدليل الرقمي أمام القضاء الجزائي.

-دراسة أسامة حسين عبدالعال (حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي للجرائم المعلوماتية، 2021م):

اقتصرت هذه الدراسة على تناول ماهية الدليل الرقمي ودوره في الإثبات الجنائي والقيمة

القانونية للدليل الرقمي وفقاً لقانون التوقيع الإلكتروني المصري رقم 15 لسنة 2004، والقانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات المصري رقم 175 لسنة 2018، وتختلف دراستنا عنها في تناولها هذه الموضوعات وفقاً للأنظمة السعودية والقوانين الإماراتية، كما تتميز دراستنا عنها في تناولها إجراءات جمع الدليل الجزائي الرقمي، والمبادئ الأساسية لقبول الدليل الرقمي أمام القضاء الجزائي، وسلطة المحكمة الجزائية في الاقتناع بالدليل الرقمي.

-دراسة أحمد عبد السلام (الإثبات بالدليل الرقمي في النظام السعودي، 2022م):

اقتصرت هذه الدراسة على ماهية الدليل الرقمي وأشكاله وحجيته في الإثبات في المسائل المدنية والتجارية في ضوء نظام الإثبات السعودي فحسب، بينما تركز دراستنا على مفهوم الدليل الرقمي وتقسيماته ونطاقه وإجراءات جمعه في المسائل الجنائية، كما تعمقت دراستنا في تناول المبادئ الأساسية لقبوله في الإثبات الجنائي وسلطة المحكمة الجزائية في الاقتناع بالدليل الرقمي وفقاً للعديد من الأنظمة السعودية والقوانين الإماراتية.

إشكالية البحث:

لما كان الأساس في خطورة الجرائم المعلوماتية يكمن في أنها في طبيعتها تجمع بين الذكاء الاصطناعي والذكاء البشرى، مما يجعل إثباتها جنائيا قد يكون في منتهى الصعوبة، كما ترجع الصعوبة كذلك إلى اختلاف الوسط الذي ترتكب فيه الجريمة، من وسط مادي إلى وسط افتراضي، وهو ما استتبع ظهور طائفة جديدة من الأدلة تتفق وطبيعة الوسط الذي ارتكبت فيه الجريمة وهي الأدلة الرقمية.

ولقد أثار هذا النوع من الأدلة الكثير من الجدل والذي يمكن إرجاعه إلى إشكالية رئيسية تتمحور حول مدى حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجزائي؟ وذلك مرده قابليته للتعديل في معطياته مما يفتح الباب واسعاً للطعن في مصداقيته.

تساؤلات البحث:

يناقش البحث جملة من التساؤلات حول كيفية ضمان مصداقية الدليل الرقمي في الإثبات الجزائي وأنه يعبر عن الحقيقة ويمكن الاستناد عليه من قبل القضاء، مما يتطلب ذلك الإجابة على التساؤلات التالية:

ما مدى مشروعية الدليل الرقمي في الإثبات، وفيما إذا كان للدليل الرقمي تلك الفعالية والقوة الثبوتية بحيث تؤثر على الاقتناع القضائي للمحكمة الجزائية في إصدار حكمها؟ وما مدى سلطة المحكمة الجزائية في تقدير وقبول الدليل الرقمي؟ وهل يخضع الدليل الرقمي لمبدأ

الاقتناع القضائي، وآليات الأخذ بهذا الدليل في الإثبات وفق النظام الجزائي السعودي؟

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

1. الوقوف على ماهية الدليل الرقمي من حيث مفهومه وتقسيماته ونطاقه.
2. التعرف على مشروعية تحصيل الدليل الرقمي وأثره أمام القضاء الجزائي.
3. بيان الاشتراطات التي حددها النظام للتأكد من صحة وسلامة الدليل الرقمي.
4. التعرف على القوة الثبوتية للدليل الرقمي في ثبوت الدعوى الجزائية.
5. تحديد سلطة المحكمة في تقدير وقبول الدليل الرقمي وصلاحيته للإثبات الجزائي.

منهجية البحث:

يتبع الباحث في هذا البحث المنهج التحليلي المقارن، من خلال تحليل النصوص القانونية المعمول بها النظام السعودي مع نظيره القانون الإماراتي وبعض الاتفاقيات الدولية ذات الصلة بحجية الدليل الرقمي في الإثبات الجزائي، وكذلك تحليل آراء فقهاء القانون المتعلقة بموضوع البحث، مع استخلاص لأهم النتائج والتوصيات التي سيتم التوصل إليها.

خطة البحث:

سوف يُقسم موضوع البحث إلى أربع مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: ماهية الدليل الجزائي الرقمي

المطلب الأول: مفهوم الدليل الرقمي

المطلب الثاني: تقسيمات الدليل الرقمي ونطاقه

المبحث الثاني: إجراءات جمع الدليل الرقمي

المطلب الأول: الإجراءات التقليدية لجمع الدليل الرقمي

المطلب الثاني: الإجراءات التقنية لجمع الدليل الرقمي

المبحث الثالث: سلطة المحكمة المختصة في قبول الدليل الرقمي

المطلب الأول: مشروعية الدليل الرقمي ويقينيته في الإثبات

المطلب الثاني: ضوابط قبول الدليل الرقمي كوسيلة إثبات

المبحث الأول

ماهية الدليل الرقمي

تتركز عملية الإثبات الجزائي في الجرائم المتصلة بالتكنولوجيا الحديثة على الدليل الجزائي الرقمي باعتباره الوسيلة الوحيدة والرئيسة لإثبات تلك الجرائم، وهي محور البحث، لذا سيتناول الباحث في هذا المبحث مفهوم الدليل الرقمي (المطلب الأول) تقسيمات الدليل الجزائي الرقمي ونطاقه (المطلب الثاني).

المطلب الأول

مفهوم الدليل الرقمي

يقتضي الحال لمعرفة مفهوم الدليل الرقمي،

أن يتم التطرق لتعريفه (الفرع الأول) وتحديد خصائصه (الفرع الثاني).

الفرع الأول

تعريف الدليل الجزائي الرقمي

سوف يتناول الباحث في هذا الفرع تعريف الدليل الجزائي الرقمي سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية على النحو التالي.

أولاً: التعريف اللغوي

الدليل في اللغة مأخوذ من فعل دلَ بمعنى أشار وأرشد، ويقال دل على الطريق أي أرشد إليه أسم الفاعل من فعل دلَ هو الدال والدلالة تعني الإشارة، وأيضاً بمعنى الإرشاد، وبمعنى السكينة والوقار في الهيئة والمنظر والشمائل والدليل هو ما يستدل به (يعقوب،2004م، ص:179).

أما الجزائي فأصله جزاء: أي المكافأة على الشيء، جزاه به وعليه جزاءً وجازاه مجازاة ً وجزاءً، وقول الحطيئة: من يفعل الخير لا يعدم جوازيه. وقال ابن سيده: قال ابن جني: ظاهر هذا أن تكون جوازية جمع جازٍ أي لا يعدم جزاءً عليه، وجاز أن يجمع جزاءً على جوازٍ لمشابهة اسم الفاعل للمصدر، فكما جمع سيلٌ على سوائل كذلك يجوز أن يكون جوازية جمع جزاءٍ.

واجتزاه: طلب منه الجزاء؛ قال: يجزون بالقرض إذا ما يجتزى، والجازية: الجزاء اسم للمصدر كالعافية: قال أبو الهيثم: الجزاء يكون ثواباً ويكون عقاباً، وخير دليل على هذا قوله تعالى: ((وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا)) [1]، وقوله تعالى: ((وَاتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا)) [2] فالجزاء في هذه الآيات الكريمة يعني القضاء أي جزى هذا الأمر أي قضى (ابن منظور،1999، ص:278).

بينما الرقمي أو الإلكتروني فيعرف بأنه «علم يختص بدراسة حركة وسلوك المسببة للتيار سواء كان ذلك باستخدام الصمامات المفرغة أو المحتوية على غارات أو الصمامات الضوئية أو أشباه المواصلات» (الهادي،1988م، ص:138).

ثانياً: التعريف الاصطلاحي

على الرغم من عدم وجود تعريف عالمي متفق عليه بشأن الدليل الرقمي إلا أن بعض التشريعات الدولية تطرقت إلى تعريف الدليل الرقمي ومن هذه التشريعات نذكر منها الآتي: عرفت المنظمة الدولية لأدلة الحاسوب (IOCE) الدليل الرقمي بأنه» المعلومات ذات القيمة المحتملة والمخزنة أو المنقولة في صورة رقمية»، وعرفت المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس (الأيزو) الأدلة الرقمية بأنها «مجموعة من المعلومات والسياسات المدونة على دعامة مادية بشكل دائم بحيث يسهل

1. سورة الشورى، الآية (40).
2. سورة البقرة، الآية (48).

قراءتها مباشرة من قبل الإنسان أو بالاستعانة بآلة مخصصة لذلك الغرض»(العتيبي،2016م، ص:78).

بينما عرف قانون المعاملات الإلكترونية الاتحادي للولايات المتحدة الأمريكية لعام 1999، المعلومات الرقمية في المادة (10) من القسم الثاني، بأنها» البيانات والنصوص والصور والأصوات والرموز وبرامج الكمبيوتر والبرمجيات وقواعد البيانات أو مشابه ذلك»(حسن،2018م، ص:8).

أما على صعيد التشريع العربي، فنجد أن القانون الاتحادي الإماراتي رقم 34 لسنة 2021 بشأن مكافحة الشائعات والجرائم الإلكترونية، والمعمول به بتاريخ 2022/1/2م، فقد عرف الدليل الرقمي في المادة (1) حيث قد جاءت، على أنه: « أي معلومات إلكترونية لها قوة، أو قيمة ثبوتية مخزنة، أو منقولة، أو مستخرجة، أو مأخوذة من أجهزة الحاسب، أو الشبكات المعلوماتية وما في حكمها، ويمكن تجميعها وتحليلها باستخدام أجهزة أو برامج أو تطبيقات تكنولوجية خاصة».

أما نظام الإثبات السعودي، الصادر بالمرسوم ملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/5/26هـ، فقد عرف الدليل الرقمي في المادة (53) فقد جاءت، بأنه « يعد دليلاً رقمياً كل دليل مستمد من أي بيانات تنشأ أو تصدر أو تسلم أو تحفظ أو تبلغ بوسيلة رقمية، وتكون قابلة للاسترجاع أو الحصول عليها بصورة يمكن فهمها».

من خلال ما تقدم من تعريفات وعلى اختلاف التسميات التي أطلقتها على الدليل الرقمي، يتبين أنها قد أحاطت بجوانب شتى من الدليل الرقمي مع بقاء الجوهر واحداً، فقد أوضحت معنى الدليل وصوره وطبيعة الوسط الذي يستخلص منه على نحو يمكن معه توظيفه في مجال الإثبات الجزائي.

تعددت التعريفات بشأن الدليل الرقمي، وقد استقى الباحث من هذه التعريفات الآتي: فقد عرف جانب من الفقه الدليل الرقمي على أنه» البيانات التي ممكن أن تثبت أن هناك جريمة قد ارتكبت، أو توجد علاقة بين الجريمة والمتضرر منها، والبيانات الرقمية هي مجموعة الأرقام التي تمثل مختلف المعلومات بما فيها النصوص المكتوبة، والرسوم، والخرائط، الصوت والصورة»(البشري،2004م، ص:233).

ويلاحظ على هذا التعريف أنه قد خلط بين الدليل الرقمي وبرامج الحاسوب الآلي، حيث إنه اعتبر الدليل الرقمي مجرد بيانات يتم إدخالها إلى الحاسوب بغرض إنجاز عملية محددة، وهذا من دون شك ينطبق على وظائف برامج الحاسوب، إذ تؤدي مكونات الحاسوب الصلبة وظائف تشبه شفرة الآلة، أما الدليل الرقمي فهو الأثر الذي يتركه الجاني عقب

ارتكابه للجريمة ويؤدي إلى اكتشافها.

وعرف جانب آخر من الفقه الدليل الرقمي بأنه» الدليل المأخوذ من أجهزة الكمبيوتر ويكون في شكل مجالات أو نبضات مغناطيسية أو كهربائية ممكن تجميعها وتحليلها باستخدام برامج وتطبيقات وتكنولوجيا خاصة وهي مكون رقمي لتقديم معلومات في أشكال متنوعة مثل النصوص المكتوبة أو الصور أو الصوت والأشكال والرسوم؛ وذلك من أجل اعتماده أمام أجهزة إنفاذ وتطبيق القانون»(إبراهيم،2008م، ص:178).

ويؤخذ على هذا التعريف تضييقه من نطاق الدليل الرقمي حيث إنه حصره بمخرجات الحاسوب الآلي وملحقاته، ولكنها تعد أحد أنواع الدليل الرقمي.

أيضاً عرف رأي آخر في الفقه الدليل الرقمي بأنه» الدليل المشتق من أو بواسطة النظم البرمجية المعلوماتية الحاسوبية، وأجهزة ومعدات وأدوات الحاسب الآلي، أو شبكات الاتصالات عن طريق إجراءات قانونية وفنية لتقديمها للقضاء بعد تحليلها وتفسيرها في شكل نصوص مكتوبة، أو رسومات أو صور لإثبات وقوع الجريمة ولتقرير البراءة أو الإدانة فيها»(فرغلي،2007م، ص:7).

ويؤخذ على هذا التعريف أنه قد خلط بين الدليل وعملية استخراجه من المصدر، حيث اعتبر المجال الكهربائي أو المغناطيسي قبل فصله عن المصدر لا يسبغ بوصف الدليل إلا إذا تم إخراجه.

وبناء على ما تقدم ومن خلال التعريفات السابقة **نرى أن** الدليل الجزائي الرقمي هو «معلومة مخزنة في وسائل الاتصال الإلكترونية وملحقاتها، أو معلومة مدونة على شبكات الاتصال، يتم جمعها وتحليلها وعرضها باستخدام تطبيقات وتقنيات خاصة، بغرض إثبات ارتكاب الجريمة ونسبتها إلى المتهم أو نفيها عنه».

الفرع الثاني

خصائص الدليل الجزائي الرقمي

للدليل الرقمي خصائص مميزة يستكمل من خلالها الإطار العام لمفهومه، ومن أبرز هذه الخصائص:

أولاً- الدليل الرقمي دليل علمي

يتكون هذا الدليل من المعلومات المحملة أو المنقولة أو المخزونة في الأجهزة ذات الأنظمة الإلكترونية وبالنظر لكون هذه المعلومات غير محسوسة، فإنه يتطلب لإدراكها استخدام الحاسوب الآلي وبرمجيات حاسوبية، فهي تحتاج إلى مجال تقني يتعامل معها، مما يعني هذا أن الدليل الرقمي بصفته دليل معلوماتي يحتاج للبيئة التقنية ليتكون منها، ولما كانت التقنية وليدة العلم فمن ثم يعد ما ينشأ عن التقنية أدلة

علمية (بن يونس،2004م، ص:977).

ثانياً- الدليل الرقمي دليل تقني

يحتاج هذا الدليل إلى بيئة رقمية حيث إنه من طبيعة تقنية المعلومات، ولا تنتج التقنية دليلاً مادياً تقليدياً مثل اعترافاً مكتوباً أو بصمة أصابع، وإنما ما تنتجه التقنية هو نبضات رقمية، ولابد من وجود توافق بين هذا الدليل وبيئته التي نشأ فيها، ولا وجود له خارجها، بمعنى أنه يجب لكي يكون هناك دليل رقمي أن يكون مستنبطاً أو مستجلباً من العالم الافتراضي في أجهزة الحاسوب الآلي والخوادم وشبكات الإنترنت وغيرها من الوسائل التي يتم عبرها تداول الحركة (إبراهيم،2008م، ص:181).

ثالثاً- الدليل الرقمي متطور ومتنوع

1-دليل متطور

الدليل الرقمي متطور بطبيعته مقارنة بالدليل المادي، وأن هذه الطبيعة ناتجة عن بيئته التقنية المتطورة التي ينشأ فيها فالعالم الافتراضي الذي يتواجد فيه الدليل الرقمي يأتي كل دقيقة بجديد ومعها يتطور شكل هذا الدليل (إبراهيم،2008م، ص:183).

2-دليل متنوع

التنوع في الدليل الرقمي له أشكال ومظاهر متعددة ومن ذلك أنه يمكن أن يكون في صورة بيانات غير مقروءة كما هو الشأن حال المراقبة عبر الخوادم وشبكات الإنترنت، وقد يكون الدليل في صورة بيانات يمكن قراءتها مثل التسجيل السمعي والمرئي والتوقيع الإلكتروني أو مرفقات مخزنة في البريد الإلكتروني (فرغلي،2007م، ص:14)، وهذا التنوع للدليل الرقمي مرتبط بالتطور الحاصل في عالم تقنية المعلومات.

رابعاً-الدليل الرقمي قابل للنسخ

يمكن استخراج نسخ متعددة من الدليل الرقمي جميعها تتطابق الأصل ولها ذات القوة الثبوتية[1]، على خلاف الدليل التقليدي الذي لا يتمتع بهذه الخاصية، وهذا يشكل ضمانة لحفظ الدليل من الإتلاف أو التبديل (فرغلي،2007م، ص:15)، ومن ثم هذا يؤدي إلى الحفاظ على الدليل الرقمي في مجال المحررات الرقمية أطول وقت ممكن.

خامساً -الدليل الرقمي ذو سعة تخزينية عالية

يمتاز الدليل الرقمي بقدرته على تخزين كم هائل من البيانات والمحررات الرقمية المخزنة بكثافة في أجهزة الحاسوب الآلي وملحقاته، والتي تم تجميعها وتحليلها باستخدام برامج وتطبيقات لكي نحصل منها على الدليل الرقمي،

1. تنص المادة (1/63) من نظام الإثبات السعودي، على أنه» يكون للمستخرجات من الدليل الرقمي الحجية المقررة للدليل نفسه، وذلك بالقدر الذي تكون فيه المستخرجات مطابقة لسجلها الرقمي»، كما تنص المادة من الأدلة الإجرائية لنظام الإثبات السعودي الصادرة بقرار وزير العدل رقم (921) وتاريخ 1444/3/16هـ، على أنه « عند منازعة الخصم في صحة المستخرج من الدليل الرقمي، فيجب مطابقته على سجله الرقمي».

وخير مثال أجهزة التصوير الرقمية التي يمكنها تخزين آلاف الصور الملتقطة في وقت سابق، ومن خلالها يمكن التعرف على شخصية مرتكب الجريمة وضبطه(فرغلي،2007م:15).

سادساً-الدليل الرقمي دليل تحليلي

يرصد هذا الدليل معلومات عن مرتكب الجريمة ويحللها في الوقت نفسه، حيث يمكن من خلال الدليل الرقمي تسجيل تحركات مرتكب الجريمة وتصرفاته وسلوكياته الرقمية ومعلوماته ونشاطاته الشخصية؛ لذا فإن البحث الجنائي باستخدام الدليل الرقمي قد يجد غايته التي يصبو إليها بشكل أيسر وأسرع مقارنة مع البحث باستخدام الدليل المادي (Alan,1999: p.75).

سابعاً-الدليل الرقمي صعب الخلاص منه

يتميز الدليل الرقمي بصعوبة التخلص منه مقارنة مع الدليل المادي الذي يمكن محوه أو إخفائه بكل سهولة مثل تمزيق الأوراق التي تحمل إقرار أو حرقها، أو مسح بصمات الأصابع من موضعها، أو إخفاء الأدوات المستخدمة في ارتكاب الجريمة، وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للدليل التقليدي، فإن الأمر مختلف بالنسبة للدليل الرقمي حيث يمكن استرجاعه بعد محوه، وإظهاره بعد إخفائه، مما يؤدي إلى صعوبة الخلاص منه ، فمثلاً في حالة حذف البيانات أو الملفات من الحاسوب الآلي فإنه يمكن استعادتها بواسطة برامج حاسوبية معدة لهذا الغرض، كل ذلك يضع صعوبة أمام الجاني عند محاولته إتلاف أدلة الجريمة أو محو آثارها أو طمس معالمها، كما أنه يتم تسجيل تلك المحاولة كدليل إدانة ضد الجاني (الرشودي،2008م، ص:252).

المطلب الثاني

تقسيمات الدليل الرقمي ونطاقه

سوف يتناول الباحث في هذا الفرع تقسيمات الدليل الجزائي الرقمي (الفرع الأول) ثم يبين نطاقه (الفرع الثاني).

الفرع الأول

تقسيمات الدليل الرقمي

يتخذ الدليل الرقمي العديد من الأنواع والأشكال[1]، ولذلك تعددت تقسيماته انطلاقاً من الجهة التي ينظر بها إليه.

أولاً-تقسيم الأدلة الجزائية الرقمية حسب طبيعة الجريمة

قسم البعض (عبد المطلب،2006م، ص:88) الأدلة الرقمية على نحو يتوافق مع تقسيم الجريمة المرتكبة عبر الكمبيوتر، على النحو التالي:

1. تنص المادة (60) من نظام الإثبات السعودي، على أنه» يرجع في مفهوم أنواع الدليل المنصوص عليها في المادة (الرابعة والخمسين) من النظام للأنظمة ذات الصلة، ومنها نظام التعاملات الإلكترونية».

1-الأدلة الرقمية الخاصة بأجهزة الكمبيوتر وشبكاتها

وتعني الأدلة الناتجة عن جرائم الكمبيوتر التي هي عبارة عن سلوك إنساني يشكل فعلاً غير مشروع نظاماً ويقع على أجهزة الكمبيوتر، سواء وقع على المكونات المادية لأجهزة (Hardware)، أو مكونات معنوية (Soft-Ware) أو قواعد بيانات رئيسة (Data Base) [1]. ومثالها جرائم تخريب وسائط التخزين المرنة والصلبة لأجهزة الكمبيوتر وكذلك نشر فيروسات الكمبيوتر (Eoghan,2011: p.19).

2-الأدلة الرقمية الخاصة بالإنترنت

ويقصد بها الأدلة الناجمة عن جرائم الإنترنت، وتقع على آليات نقل البيانات بين مستخدمي شبكة الإنترنت، ومثالها جريمة موقع إلكتروني بطريقة غير مشروعة واستخدام عنوان (IP) زائفة للولوج إلى شبكة الإنترنت (Bri-an,2005: p.23).

3-الأدلة الرقمية المتعلقة ببروتوكولات تبادل المعلومات بين أجهزة شبكة الإنترنت

هي الجرائم التي يستخدم فيها الكمبيوتر أو الشبكة العالمية للمعلومات أو ما تعرف باسم (الويب) أو الإنترنت، كوسيلة مساعدة لارتكاب الجريمة، ومثالها جرائم غسل الأموال. هذا ويظل الكمبيوتر محتفظاً بالآثار الرقمية التي يستعان بها في الإرشاد عن مرتكب الجريمة (قنديل،2015م، ص:124).

4-الأدلة الرقمية الخاصة بالشبكة العالمية للمعلومات

وتعني الأدلة الناتجة عن الجرائم الواقعة على وثائق أو نصوص موجودة على الشبكة، ومثالها سرقة أرقام البطاقات الائتمانية.

ونرى أن التقسيم السابق يتناسب مع التقسيم الفقهي للجرائم المرتكبة باستخدام الكمبيوتر، إلا أنه لا يتناسب مع مفهوم الرقمية الحديثة، ويرجع ذلك إلى أنه يمكن استخلاص الدليل الجزائي الرقمي ليس فقط من أجهزة الكمبيوتر وشبكاتها، بل يمكن استخلاصه من كافة الأجهزة الرقمية مثل آلات التصوير والهاتف وغيرها، كما أن التمييز بين شبكات الكمبيوتر وبروتوكولات تبادل المعلومات والشبكة العالمية للمعلومات لا جدوى منه، لأن جميعها في الأصل واحد، فاختلاف المصطلحات ليس معناه أن هناك اختلافاً في المدلول.

ثانياً-تقسيم الأدلة الرقمية من حيث إعدادها كوسيلة للإثبات

1-أدلة رقمية معدة كوسيلة إثبات

أ-البيانات أو المعلومات الرقمية التي أنشئت بواسطة الحاسوب الآلي أو جهاز آخر بشكل تلقائي، وتعتبر هذه البيانات أو المعلومات من مخرجات الحاسوب التي لا دخل للمستخدم في

1. انظر نظام الإثبات السعودي، المادة (6/54).

إنشائها مثل فواتير البطاقات المصرفية المعدة آلياً[1].

ب-البيانات أو المعلومات الرقمية التي تم حفظ جزء منها عن طريق الإدخال، وجزء آخر تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب الآلي مثل رسائل البريد الإلكتروني[2]، والرسائل المتبادلة عبر منصات التواصل الاجتماعي المتبادلة على الإنترنت (الحلبي،2011م، ص:234). أو البيانات أو المعلومات الرقمية المدخلة والمعالجة من طرف برنامج (Excel).

وهذه الأدلة أعدت مسبقاً بغرض جعلها وسيلة لإثبات بعض الوقائع التي تتضمنها، ولهذا يتم حفظ هذه البيانات أو المعلومات الرقمية منعاً لفقدها وحتى يسهل الرجوع إليها لاحقاً للاحتجاج بها (عبد المطلب،2006م، ص:108). وتجدر الإشارة إلى أن القانون الإماراتي نص في المادة (65) من القانون الاتحادي بشأن مكافحة الشائعات والجرائم الإلكترونية، على أنه» يكون للأدلة المستمدة أو المستخرجة من الأجهزة، أو المعدات، أو الوسائط، أو الدعامات الإلكترونية، أو النظام المعلوماتي، أو برامج الحاسب، أو أي وسيلة لتقنية المعلومات حجية الأدلة الجزائية المادية في الإثبات الجنائي». ويتبين من هذا النص أن ما تضمنه من أدلة تعد أدلة جزائية رقمية وساوى بينها وبين الأدلة المادية العادية من حيث الحجية النظامية في الإثبات الجزائي، ولا يوجد نص نظامي مماثل لهذا النص في النظام السعودي.

2-أدلة رقمية غير معدة كوسيلة إثبات

هذه النوعية من الأدلة الرقمية تسمى البصمة الرقمية (Log Files) وتنشأ نتيجة الآثار التي يتركها مرتكب الجريمة دون إرادة أو رغبة منه في وجوها وتتجسد هذه الأدلة في الآثار المعلوماتية الرقمية التي يتركها مستخدم شبكة الإنترنت بسبب تسجيل المراسلات الصادرة منه أو تلقيها جميعها ويمكن ضبطها باستخدام وسائل تقنية وكافة الاتصالات التي أجراها الفرد خلال الحاسوب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت (Back-up Files)[3]. حيث إن هذه الأدلة غير معدة أساساً للحفظ من قبل من صدرت عنه، لكن بمقدور الوسائل الفنية المخصصة لهذا الغرض ضبط تلك الأدلة ولو بعد مرور مدة زمنية من نشوئها (Linda,2008: p.17).

وتكمن أهمية هذه النوعية من الأدلة الرقمية في أنها قد تتضمن أحياناً معلومات تساعد في الكشف عن ملابسات جريمة والجاني.

الفرع الثاني

نطاق الدليل الجزائي الرقمي

تجدر الإشارة إلى أن الدليل الجزائي الرقمي لا

1. انظر نظام الإثبات السعودي، المادة (1/54) والمادة (2/63).
2. انظر نظام الإثبات السعودي، المادة (4/54).
3. انظر نظام الإثبات السعودي، المادة (57).

يقتصر على إثبات الجرائم المعلوماتية فحسب، بل يصلح لإثبات الجرائم التقليدية، وفي هذا الصدد ميز الفقه بين نوعين من الجرائم لتحديد نطاق الدليل الجزائي الرقمي، وهي كالتالي:

أولاً: الجرائم المرتكبة باستخدام الحاسوب الآلي:

في هذه النوعية من الجرائم يستخدم الحاسوب الآلي وشبكة الانترنت كوسيلة مساعدة لارتكابها، مثل استخدام الحاسوب الآلي في جرائم القتل أو غسل الأموال أو تهريب المخدرات، كما قد تستخدم شبكة الانترنت في ارتكاب العديد من الجرائم التقليدية مثل الاستيلاء على أموال البنوك، أو قيادة المنظمات الإرهابية، أو تهديد الأمن الداخلي والخارجي للدولة، أو الاحتيال باستخدام البطاقات المصرفية، وبالرغم من أن هذه الجرائم لا تتصل بالأنظمة المعلوماتية إلا أن ذلك لا يمنع من صلاحية الدليل الرقمي كوسيلة لإثباتها(Debra,2008:p.545).

ثانياً: جرائم الاعتداء على الحاسوب الآلي:

هذه النوعية من الجرائم يكون محلها هو جهاز الحاسوب الآلي نفسه، فإما أن يقع الاعتداء على الكيان المادي للحاسوب، فتعتبر الجريمة في هذه الحالة جريمة تقليدية تلحق بالنوعية الأولى من الجرائم، وإما أن يقع الاعتداء على الكيان المادي للحاسوب، أو على المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت مثل إتلاف هذه البيانات أو تعديلها أو انتهاك حقوق الملكية الفكرية وجرائم القرصنة.

أضف إلى ذلك أن الدليل الرقمي يصلح لإثبات جرائم أخرى، وإن لم تكن من نفس النوعين المذكورين بعاليه، كما في حالة استخدام الحاسوب الآلي للتمهيد لارتكاب جريمة أو إخفاء معالمها، مثل الرسائل التي يبعثها الجاني لشريكه وتحتوي على بيانات عن جريمة يعزمان ارتكابها، فتصلح هذه الرسائل كدليل لإثبات هذه الجريمة عند وقوعها (الصغير،2002م، ص:32)

المبحث الثاني

إجراءات جمع الدليل الرقمي

يتطلب التعامل في مسرح الجريمة الإلكترونية توافر إجراءات معينة لجمع الأدلة الرقمية واستخلاصها وإبراز قيمتها الاستدلالية، واتساقاً مع ذلك سوف يبين الباحث أهم إجراءات جمع الدليل الجزائي الرقمي، وذلك في مطلبين متعاقبين، على أن يتناول الإجراءات التقليدية لجمع الدليل الجزائي الرقمي في (المطلب الأول) ثم يستعرض الإجراءات الحديثة لجمع الدليل الجزائي الرقمي في (المطلب الثاني).

المطلب الأول

الإجراءات التقليدية لجمع الدليل الرقمي

سيتناول الباحث في هذا المطلب المعاينة (الفرع الأول) والتفتيش (الفرع الثاني) وذلك لعلاقتهما

بالدليل الجزائي الرقمي حيث ينما في الغالب عن نتائج مادية ملموسة، وسوف يبين الباحث دور كل إجراء منهما في استنباط الدليل الجزائي الرقمي.

الفرع الأول

المعاينة

للمعاينة أهمية كبيرة في كشف غموض الكثير من الجرائم، وتعرف في علم التحقيق الجزائي بأنها «مشاهدة المكان الذي ارتكبت فيه الجريمة وعمل وصف شامل له، سواء بالكتابة أو بالرسم التخطيطي أو بالتصوير لإثبات حالته بالكيفية التي تركها بها الجاني»(إبراهيم،2009م، ص:149).

وتتطلب المعاينة سرعة الانتقال إلى مكان ارتكاب الجريمة لمباشرتها بغرض إثبات حالتها وضبط الأشياء التي تفيد في إثبات وقوعها ونسبتها إلى مرتكبها. وقد نصت على المعاينة في مرحلة التحقيق كل من المادة (79) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/2) بتاريخ 1435/1/22هـ، والمادة (71) من قانون الإجراءات الجزائية الإماراتي رقم 35 لسنة 1992م، كما نصت على المعاينة في مرحلة المحاكمة كل من المادة (108) من نظام الإثبات السعودي، والمادة (67) من القانون الاتحادي الإماراتي رقم 10لسنة1992 والمعدل بالقانون رقم 36 لسنة 2006 بشأن قانون الاثبات في المعاملات المدنية والتجارية.

وتتخذ المعاينة في الجرائم المعلوماتية أشكال عديدة، وذلك على حسب نوع الجرائم المرتكبة، كما أن هناك وسائل عامة تتلاءم مع طبيعة النظام المعلوماتي، مثل وسيلة تصوير شاشة الحاسوب الآلي عن طريق برامج متخصصة عن طريق أخذ صورة لما يظهر على الشاشة، وهو ما يعرف ب «طريقة تجميد مخرجات الشاشةFrozen» أو أن يتم ذلك عن طريق حفظ الموقع الإلكتروني باستخدام خاصية الحفظ «Save as» المتوافرة في نظام التشغيل.

وفي سبيل إجراء المعاينة التقنية يتم التعامل مع مسرح الجريمة المعلوماتية على أنه مسرحان هما:

-مسرح تقليدي(مادي): ويشمل المكونات المادية المحسوسة للحاسب الآلي، ويمكن أن يحتوي على بعض الآثار المادية لمرتكب الجريمة مثل بصماته أو بعض متعلقاته الشخصية أو وسائط تخزين رقمية.

-مسرح افتراضي(رقمي): ويقع داخل العالم الافتراضي، ويحتوي على البيانات الرقمية التي توجد داخل الحاسوب الآلي وشبكة الإنترنت، في ذاكرة القرص الصلب الموجود بداخله (Steve,2006:p.37).

وعملية الانتقال إلى المسرح الافتراضي لا يتطلب بالضرورة أن يكون عبر العالم المادي،

وإنما يكون في الغالب عبر العالم الافتراضي، حيث يكون بمقدور المحقق أن يجري المعاينة وهو متواجد في مقر عمله عبر الحاسوب الموضوع في جهة عمله، كما يمكنه إجراء المعاينة عن طريق اللجوء إلى مقر مزود خدمات الإنترنت أو أحد بيوت الخبرة القضائية أو الاستشارية (بن يونس،2004م، ص:895).

الفرع الثاني

التفتيش القضائي

التفتيش هو أحد إجراءات التحقيق المهمة في كشف الحقيقة لأنه في أغلب الأحوال يسفر عن وجود أدلة مادية ترجح نسبة الجريمة إلى مرتكبها، لذلك يعرف التفتيش بأنه «البحث عن الأشياء المتعلقة بالجريمة لضبطها وكل ما يفيد في كشف حقيقتها ويجب أن يكون للتفتيش سند من القانون»(إبراهيم،2009م، ص:182).

ولأن إجراء التفتيش من سلطة التحقيق فقد منحت المادة (43) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي سلطة تفتيش المتهم لرجل الضبط الجنائي، ويقابلها المادة (51) من قانون الإجراءات الجزائية الإماراتي التي منحت هذه السلطة لمأمور الضبط القضائي.

وبالنظر لكون محل التفتيش مكونات وشبكات الحاسوب الآلي فإنه يثار هنا تساؤل حول مدى قابلية هذا المحل للتفتيش؟ وهو ما سوف يتناوله الباحث على النحو التالي:

أ-تفتيش مكونات للحاسوب الآلي المادية:

المكونات المادية هي عبارة عن مجموعة من الوحدات المتصلة مع بعضها على نحو يجعلها تعمل كمنظومة متكاملة، وتتمثل في وحدات الإدخال مثل الفأرة ولوحة المفاتيح، ووحدات الإخراج مثل وحدة الذاكرة وشاشة الحاسوب الآلي، بالإضافة للطابعة (عبد المطلب،2014م، ص:26).

وبناء على ذلك لن يكون هناك أي صعوبة عند معاينة المكلف بالتفتيش لمسرح الجريمة الواقعة لمكونات الحاسوب الآلي المادية، نظراً لعدم وجود ثمة تعارض بين تفتيش مكون الحاسوب المادي مع المفهوم التقليدي للتفتيش.

ب-تفتيش مكونات الحاسوب الآلي المعنوية:

المكونات المعنوية هي عبارة عن مجموعة برامج وأساليب متصلة بتشغيل وحدة معالجة البيانات، ومقسمة إلى كيانات أساسية تضم البرامج الضرورية لتشغيل واستخدام جهاز الحاسوب الآلي، وكيانات تطبيقية تضم برامج تساعد المستخدم على تنفيذ مهام معينة (عبد المطلب،2014م، ص:25).

وقد ثار خلاف فقهي بشأن مدى جواز تفتيش مكونات الحاسوب الآلي المعنوية، فذهب الرأي الأول في الفقه إلى جواز تفتيش مكونات الحاسوب المعنوية، واستند في ذلك إلى عموم نصوص التفتيش، وذلك من خلال

توسيع تفسير عبارة ضبط «الأشياء» لتشمل مكونات الحاسوب الآلي المادية والمعنوية (إبراهيم،2009م، ص:197). ومن ذلك ما تقضي به المادة (46) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي من أنه إذا ظهر أثناء التفتيش وجود أشياء تفيد في كشف الحقيقة وجب على الضبط الجنائي ضبطها، ويقابلها المادة (55) من قانون الإجراءات الجزائية الإماراتي التي تقضي بأنه إذا ظهرت عرضاً أثناء التفتيش أشياء تعد حيازتها جريمة أو تفيد في كشف الحقيقة في جريمة أخرى، قام مأمور الضبط القضائي بضبطها.

وقد أحسن كل من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي صنعاً بوضع كلمة أشياء بنص المادتين المذكورتين حتى تشمل الأدوات ووسائل الاتصال الإلكترونية التي تمثل أدلة أو تشتمل عليها وتفيد في كشف الجرائم ومرتكبيها مثل جهاز الحاسوب الآلي والأقراص المغناطيسية وكلمات المرور وبرامج تقنية ومعلومات مخزنة بذاكرة الحاسوب. ومن ثم فإن نص هذه المادة يجب تفسيره على أنه يسمح بتفتيش مكونات الحاسوب الآلي المعنوية.

وعلى النقيض من ذلك ذهب رأي آخر في الفقه إلى أنه إذا كانت الغاية من التفتيش ضبط الأدلة المادية التي تفيد في كشف الحقيقة، فإن هذا المفهوم المادي لا ينطبق على مكونات الحاسوب الآلي غير المحسوسة (المعنوية) (إبراهيم،2009م، ص:197).

ونخلص من ذلك، أنه يجب أن يتضمن كل من النظام السعودي والقانون الإماراتي نصاً صريحاً مفاده أن تفتيش الحاسوب الآلي يجب أن يشمل المواد التي تم معالجتها عن طريقه وبياناته.

ج-تفتيش شبكات الحاسوب الآلي «التفتيش عن بعد»:

في حال وقوع جريمة معلوماتية نجد أن رجال الضبط الجنائي يواجهون صعوبات عند القيام بأعمال التفتيش المتعلقة بهذه الجريمة، وذلك بسبب أن البيانات التي تشتمل على أدلة تتوزع عبر شبكات الحاسوب الآلي في أماكن بعيدة عن الموقع المادي الذي يجرى فيه التفتيش، وإن كان بالإمكان الوصول إليها من خلال الحاسوب المأذون بتفتيشه، كما قد يقع الموقع الفعلي للبيانات ضمن الاختصاص القضائي لدولة أخرى. وعلى هذا الأساس يجب التمييز بين الفرضين التاليين:

الفرض الأول: اتصال الحاسوب الآلي للمتهم بحاسوب موجود في مكان آخر داخل الدولة:

في هذا الفرض يكون الحاسوب الآلي للمتهم أو المشتبه فيه متصلاً بحاسوب آلي آخر أو توجد نهاية طرفية لهذا الجهاز في مكان مختلف داخل الدولة (سعيداني،2013م، ص:149)، وبناء على هذا الفرض الذي يشكل عائقاً

أمام الجهة المختصة بالتفتيش وضبط الدليل الجزائي الرقمي، **يرى الباحث** أنه يمكن حل مشكلة تفتيش جهاز حاسوب آلي مرتبط بجهاز الحاسوب المأذون بتفتيشه والموجود داخل الدولة من خلال إعمال حكم المادة (81) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي التي تنص على أنه « للمحقق أن يفتش المتهم وله تفتيش غير المتهم إذا اتضح من أمارات قوية أنه يخفي أشياء تفيد في كشف الحقيقة». وبناء على ذلك يمكن مد نطاق التفتيش الذي كان محله جهاز الحاسوب الآلي للمتهم إلى جهاز آخر مرتبط به إذا كانت المعلومات المخزنة فيه يتم الدخول إليها في هذا الجهاز من خلال جهاز المتهم محل التفتيش.

الفرض الثاني: اتصال الحاسوب الآلي للمتهم بحاسوب موجود في مكان آخر خارج الدولة:

في هذا الفرض يقوم مرتكبو الجريمة المعلوماتية بتخزين بياناتهم في أنظمة معلوماتية خارج الدولة بغرض عرقلة سلطة التحقيق في الحصول على الأدلة (إبراهيم،2009م، ص:382)، **ويرى الباحث** أن حل مشكلة تفتيش أنظمة الحاسوب الآلي العابر للحدود لابد أن يكون بموجب اتفاقية دولية تجيز امتداد التفتيش خارج الدولة أو وجود إذن صادر من الدولة الأخرى في إطار التعاون بين الدول في مجال مكافحة الجريمة المعلوماتية، ومن ثم لن يسمح بإجراء التفتيش العابر للحدود في ظل عدم وجود اتفاقية إذن بذلك صادر من دولة أخرى. وفي هذا الصدد أجازت المادة (32) من الاتفاقية الأوروبية بشأن جرائم الإنترنت لعام 2001، إمكانية الدخول بغرض التفتيش والضبط في أجهزة أو شبكات تابعة لدولة أخرى بدون الحصول على إذنها في حالتين: **الأولى** إذا تعلق التفتيش بمعلومات متاحة لعامة الناس، **والثانية** إذا وافق على التفتيش حائز هذه المعلومات.

وانطلاقاً مما سلف فإنه على الرغم من أن كلاً من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي لم ينظما إجراءات تفتيش الحاسوب الآلي وشبكات المعلومات إلا أنه غالباً ما تتخذ ذات الإجراءات التي نظماها للبحث عن الأدلة التقليدية، مع إتباع المبادئ العامة في التشريعات.

المطلب الثاني

الإجراءات التقنية لجمع الدليل الرقمي

بما أن المعلومات في البيئة الافتراضية ليست دائماً ساكنة، بحيث يمكن أن تكون متحركة عبر شبكة من الشبكات المتحركة، فإن ذلك يحتم أن يتلاءم الإجراء مع طبيعة المعلومات محل هذا الإجراء، مما يتطلب ذلك بيان الإجراءات المتعلقة بالبيانات الساكنة (الفرع الأول) والإجراءات المتعلقة بالبيانات المتحركة (الفرع الثاني).

الفرع الأول

الإجراءات المتعلقة بالبيانات الساكنة

تتمثل الإجراءات المتعلقة بالبيانات الساكنة في التحفظ العاجل على هذه البيانات (أولاً)، ثم الأمر بتقديم البيانات الشخصية الرقمية المتعلقة بالمستخدم (ثانياً).

أولاً: الأمر بالتحفظ العاجل على المعلومات المخزنة

التحفظ العاجل هو إجراء أولي أو تمهيدي الغرض منه هو محاولة الاحتفاظ بالبيانات خشية فقدانها. ويقصد به توجيه السلطة المختصة لمقدمي الخدمات في مجال الاتصالات الإلكترونية بالتحفظ على معلومات إلكترونية مخزنة في حوزته أو تحت سيطرته، في انتظار إجراءات نظامية أخرى (بن قارة،2009م، ص:98).

وفي هذا الصدد نصت الاتفاقية الأوروبية المتعلقة بالجريمة الإلكترونية (اتفاقية بودابست لسنة 2001) على ضرورة أن تأمر الدول الأطراف في هذه الاتفاقية مقدمي الخدمات في مجال الاتصالات الإلكترونية لديها بالتحفظ العاجل على البيانات المخزنة بواسطة نظام معلوماتي، خلال مدة 90يوماً، كحد أقصى قابلة للتمديد، طالما وجدت أسباب تدعو للاعتقاد أن هذه المعلومات معرضة للفقد أو التغير.

وعلى غرار ذلك نصت المادة 23 من الاتفاقية العربية لمكافحة جرائم تقنية المعلومات لسنة2012، على إلزام من بحيازته أو سيطرته بيانات تقنية مخزنة بحفظها وسلامتها لمدة 90 يوماً كحد أقصى قابلة للتمديد، بغية تمكين السلطات المختصة بالبحث والتقصي.

ويتبين مما سبق، أن إجراء حفظ البيانات يعد أداة تحقيق مستحدثة في إطار مكافحة الجرائم المعلوماتية، فهو يتلاءم مع طبيعة هذه الجرائم من حيث قابلية البيانات فيها للمحو والفقد بسرعة.

وقد نص على هذا الإجراء نظام حماية البيانات الشخصية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/19) بتاريخ 1443/2/9هـ، في الفقرة (2) من المادة (18) منه، على أنه «على جهة التحكم الاحتفاظ بالبيانات الشخصية حتى بعد انتهاء الغرض من جمعها في الحالتين الآتيتين:

أ-إذا توافر مسوغ نظامي يوجب الاحتفاظ بها مدة محددة، وفي هذه الحالة يجرى إتلافها بعد انتهاء هذه المدة أو انتهاء الغرض من جمعها، أيهما أطول.

ب-إذا كانت البيانات الشخصية متصلة اتصالاً وثيقاً بقضية منظورة أمام جهة قضائية وكان الاحتفاظ بها مطلوباً لهذا الغرض، وفي هذه الحالة يجري إتلافها بعد استكمال الإجراءات القضائية الخاصة بالقضية». وهذا الإجراء

يفرضه مسوغ نظامي محدد واعتبارات التعاون مع الجهات القضائية التي تبرر الاحتفاظ بتلك البيانات لمدة محددة.

ثانياً: الأمر بتقديم البيانات الشخصية الرقمية المتعلقة بالمستخدم

الأصل أن البيانات الشخصية الرقمية المتعلقة بمستخدم شبكة الإنترنت بيانات تدخل في إطار الحق في الخصوصية الذي تحميه التشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية، إلا أن بعض التشريعات تسمح للمحققين القضائيين أن يصدروا أوامر للأشخاص بتسليم ما بحوزتهم من أشياء لتقديمها كأدلة ومن بينها البيانات الشخصية المتعلقة بالمستخدم.

فنجد أن المنظم السعودي أجاز للمحقق الاطلاع على البيانات الشخصية الرقمية بهدف الحصول على الدليل الجزائي الرقمي، حيث نصت المادة (85) من نظام الإجراءات الجزائية، على أنه « إذا توافرت لدى المحقق أدلة على أن شخصاً معيناً يحوز أشياء لها علاقة بالجريمة التي يحقق فيها، فيستصدر أمراً من رئيس الدائرة التي يتبعها بتسليم تلك الأشياء إلى المحقق، أو تمكينه من الاطلاع عليها، بحسب ما يقتضيه الحال «. كما أجاز ذلك المشرع الإماراتي بموجب المادة (78) من قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي «لعضو النيابة أن يأمر الحائز لشيء يرى ضبطه أو الاطلاع عليه بتقديمه...».

أما بالنسبة لاتفاقية بودابست فقد نصت في المادة (18) منها على أنه « يجوز للدول الأطراف في تلك الاتفاقية تمكين السلطات المختصة من إلزام مقدمي الخدمات تقديم البيانات المتعلقة بالمشترك، سواء كانت في حيازته المادية أو تحت سيطرته « ويشترط في هذه البيانات أن تكون مخزنة، ويستثنى من ذلك البيانات المتعلقة بحركة ومحتوى البيانات ذات العلاقة باتصالات مستقبلية حيث تندرج ضمن البيانات المتحركة التي سيتم تناولها فيما بعد.

وقد حددت الاتفاقية المقصود بتلك البيانات، وهي: البيانات المتعلقة بنوع خدمة الاتصال المشترك فيها الشخص والوسائل الفنية لتحقيقها، العنوان البريدي أو الجغرافي ورقم هاتف المشترك، ورقم دخول المستخدم للحصول على تلك الخدمة والفواتير المرسلة إليه، وأي بيانات متعلقة بطريقة الدفع (مثل بطاقة الائتمان أو حسابه البنكي)، أو أي بيانات أخرى تتعلق بأداء الخدمة أو بالاتفاق بين المستخدم ومقدم الخدمة (عطا الله،2007م، ص:161).

ويتبين مما سبق، أن المستخدم لا يتمتع بالحق في الخصوصية بالنسبة لهذه النوعية من البيانات مادامت تفيد كدليل في جريمة معينة ارتكبت بالفعل.

الفرع الثاني

الإجراءات المتعلقة بالبيانات المتحركة

تتجسد الإجراءات المتعلقة بالبيانات المتحركة في اعتراض الاتصالات الإلكترونية، والمقصود بهذا المراقبة الإلكترونية أثناء عملية بثها، وليس الحصول على اتصالات إلكترونية مخزنة.

وفي هذا الشأن يثار التساؤل حول طبيعة البريد الإلكتروني غير المفتوح والمنتظر في صندوق خطابات مقدم خدمات الإنترنت حتى يقوم الشخص المرسل إليه بعملية إدخاله في نظامه المعلوماتي (أي استرداده)، فهل يمكن اعتبارها بيانات مخزنة وبالتالي تطبق عليها الإجراءات المتعلقة بالبيانات الساكنة؟ أم أنها بيانات في مرحلة النقل والتحويل؟ ومن ثم تطبق عليها الإجراءات المتعلقة بالبيانات المتحركة، والمتمثلة في اعتراض الاتصالات الإلكترونية، ومن ثم لا يتم الحصول عليها إلا بناء على إذن من السلطة المختصة.

وفي هذا الصدد ميزت اتفاقية بودابست بين نوعين من البيانات المعلوماتية محل الاعتراض، وهما البيانات المتعلقة بالمرور، والبيانات المتعلقة بمحتوى الاتصال. وذلك من ناحية درجة المساس بالحق في الخصوصية لكل من النوعين، حيث تزداد بالنسبة لمراقبة محتوى الاتصال أو المراسلة، ومن ثم ضمانات أكثر عند تجميع محتوى البيانات في الزمن الفعلي عن حركة البيانات سواء من حيث الجرائم التي من أجلها يتم اتخاذ هذا الإجراء، أو من حيث السلطة المختصة بإصدار أمر المراقبة. كما أكدت اتفاقية بودابست هذا التمييز من خلال وضع كل إجراء تحت عنوان خاص، فخصت تجميع حركة البيانات بعنوان «التجميع في الزمن الفعلي لبيانات المرور»، أما تجميع محتوى البيانات فجاء تحت عنوان «اعتراض محتوى البيانات»(بن قارة،2009م، ص:105).

وعلى خلاف ذلك نجد أن بعض تشريعات الدول تضع مفهومًا موحدًا لكل من تجميع حركة البيانات ومراقبة محتوى البيانات، دون ثمة تمييز بينهما، ومن ثم يسري عليهما نفس الضمانات الخاصة عند اتخاذ أي من الإجراءين، بغض النظر عن الحساسية التي تحاط بها مراقبة محتوى البيانات، ومرد ذلك أن النظام لا يميز بين نوعية البيانات عند وضعه الضمانات المتعلقة بمراقبتها، حيث لا يوجد لديه اختلاف حول المصلحة في الخصوصية أو لتشابه إجراءات التجميع الرقمي، ومن هذه التشريعات نظام الإجراءات الجزائية السعودي فقد نص على تحديد شروط اتخاذ اجراء المراقبة، حيث جاء في المادة (56) منه، على أنه « للرسائل البريدية والبرقية والمحادثات الهاتفية وغيرها من وسائل الاتصال حرمة، فلا يجوز الاطلاع عليها أو مراقبتها إلا بأمر مسبب ولمدة محددة،

وفقاً لما ينص عليه هذا النظام». وقد أشارت المادة (36) من اللائحة التنفيذية للنظام إلى أنه « يشمل حكم المادة (السادسة والخمسين) وسائل التواصل الإلكترونية الحديثة غير العلنية». مما يعني أن إجراء المراقبة يسري على الاتصالات الإلكترونية أي التي تتم عن طريق الكمبيوتر والتي تتخذ شكل البريد الإلكتروني أو شكل المحادثة الفورية، بالإضافة إلى الاتصالات السلكية واللاسلكية.

ونصت المادة (57) من النظام نفسه على أنه «لرئيس هيئة التحقيق والادعاء العام أن يأمر بضبط الرسائل والخطابات والمطبوعات والطرود، وله أن يأذن بمراقبة المحادثات الهاتفية وتسجيلها، متى كان لذلك فائدة في ظهور الحقيقة في جريمة وقعت، على أن يكون الأمر أو الإذن مسبباً ومحدداً بمدة لا تزيد على عشرة أيام قابلة للتجديد وفقاً لمقتضيات التحقيق».

وفي هذا الصدد جاء قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي رقم 35 لسنة 1992 والمعدل بالقانون رقم 28 لسنة 2020 ووضع شروطاً معينة للمراقبة في المادة (75) إذ نص على أنه: « لعضو النيابة العامة أن يفتش المتهم ولا يجوز له تفتيش غير المتهم أو منزلاً غير منزله إلا إذا اتضح من أمارات قوية أنه حائز لأشياء تتعلق بالجريمة. ويجوز له بموافقة النائب العام أن يضبط لدى مكاتب البريد جميع المكاتبات والرسائل والجرائد والمطبوعات والطرود ولدى مكاتب البرق جميع البرقيات، وأن يراقب ويسجل المحادثات بما في ذلك السلكية واللاسلكية متى استوجبت مقتضيات التحقيق ذلك».

ويتضح من نص هاتين المادتين أن كلاً من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي استلزما توافر شروطاً محددة لإجراء المراقبة. والعلة من ذلك، أن هذا الإجراء فيه استثناء على القاعدة العامة المتمثلة في حرمة الحياة الخاصة للفرد وسرية مراسلاته ومحادثاته، نظراً للفائدة المرجوة من إجراء المراقبة وهي إظهار الحقيقة بكشف غموض جريمة ارتكبت خاصة الجريمة المعلوماتية وضبط مرتكبيها، مما يعد ذلك ضمانة لازمة لمشروعية هذا الإجراء.

المبحث الثالث

سلطة المحكمة المختصة في قبول الدليل الرقمي

يعتبر الوصول إلى مرحلة المحاكمة من أهم المراحل التي تمر بها إجراءات الدعوى الجزائية، لأنها المرحلة الحاسمة لأطراف الدعوى، فهي مرحلة الجزم واليقين بتوافر الدليل الذي تقتنع به المحكمة إما بالبراءة أو الإدانة، وعليه فإن المحكمة الجزائية بما لها من سلطة أن تتأكد من توافر مشروعية الدليل

الرقمي ويقينيته في الإثبات (المطلب الأول) وضوابط قبول الدليل الرقمي كوسيلة إثبات (المطلب الثاني).

المطلب الأول

مشروعية الدليل الرقمي ويقينيته في الإثبات

يخضع الدليل الجزائي الرقمي مثل باقي الأدلة الجزائية لقواعد الإثبات الجزائي من حيث مشروعيته (الفرع الأول) ومن حيث يقينية صحته وسلامته (الفرع الثاني).

الفرع الأول

مبدأ مشروعية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي

مما لا شك فيه أن مبدأ المشروعية في الدليل يستقيم به البنيان النظامي وينعكس بشكل إيجابي على قواعد الإثبات الجزائي والتي تخضع بالتالي لمبدأ المشروعية، ومسألة مشروعية الدليل تعد أول المسائل التي تنظر لها المحكمة الجزائية، قبل حتى أن يخضع لتقديرها، لذلك لابد أن يكون الدليل الرقمي مشروعاً لضمان توافر حجيته النظامية، وتتمثل مشروعية الدليل الجزائي الرقمي في مشروعية وجوده ومشروعية الحصول عليه.

أولاً: مشروعية وجود الدليل الرقمي:

ويقصد به اعتراف المنظم بالدليل الجزائي الرقمي، بمعنى أن النظام يجيز للمحكمة الاستناد إليه لتكوين عقيدتها للحكم بالإدانة، ويتحدد موقف الأنظمة من قبول الدليل الجزائي الرقمي من عدمه بحسب طبيعة نظام الإثبات السائد في الدولة، ويعد من المبادئ المهمة في عملية الإثبات هو أن يكون للمحكمة الجزائية كامل الحرية بالاقتناع بأي دليل يؤدي إلى إثبات الجريمة أو نفيها، إعمالاً في ذلك لمبدأ « حرية القاضي الجزائي في الاقتناع» (الرشودي،2008م، ص:334).

وأكدت هذا المبدأ المادة (170) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي، التي جاءت على أنه « للمحكمة أن تصدر أمراً إلى أي شخص بتقديم شيء في حيازته، وأن تأمر بضبط أي شيء متعلق بالقضية إذا كان في ذلك ما يفيد في ظهور الحقيقة». وعلى غرار ذلك نصت المادة (179) من قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي، على أنه «للمحكمة أن تأمر من تلقاء نفسها أثناء نظر الدعوى بتقديم أي دليل تراه لازماً لإظهار الحقيقة».

ويتبين مما سبق، أن كلًا من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي لم يعتمدا نهج وضع نصوص تتضمن أدلة للإثبات الجزائي بعينها، كما لم يضعا نصوص تقييد من سلطة المحكمة سواء في قبولها أو رفضها لأي دليل رقمي وعليه، فإن الدليل الرقمي يشكل دليلًا فنيًا مشروعًا وفقًا لمبدأ المشروعية ومن ثم يقبل للأخذ به في الإثبات الجزائي.

ثانياً: مشروعية الحصول على الدليل الجزائي الرقمي

الدليل الرقمي كغيره من الأدلة التي يتم تقديمها للمحكمة الجزائية لتبني عليه حكمها ومن ثم لابد أن يتم الحصول عليه بشكل مشروع أي وفق القواعد التي أقرها وحددها النظام وعليه فإنه إذا تم جمع الأدلة الرقمية من الأجهزة الإلكترونية بشكل غير مشروع ومخالف للقواعد الإجرائية التي حددها النظام فلا يعتد بها ولا تصلح لبناء الإدانة عليها للإثبات الجزائي، وعلى الرغم من أن كل من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي لم ينصا صراحة أو ضمناً على مراعاة مبدأ النزاهة عند البحث عن الدليل الرقمي إلا أن الاجتهادات الفقهية والقضائية حرصت على أن تكون عملية جمع الأدلة الجزائية أو التنقيب عليها أن تتم بطريقة نزيهة وشرعية (الدليمي،2012م، ص:193). إلا أنه في المقابل قد أقر كل من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي مجموعة من الإجراءات الواجبة الإتباع عند استقصاء الأدلة الجزائية سواء التقليدية أو الرقمية، وألزمت رجال الضبط الجنائي أو القضائي وأعضاء النيابة العامة بإتباعها وتطبيقها بشكل كلي وإلا أصبح الإجراء باطل، ومن ثم لا تأخذ به المحكمة الجزائية مهما كانت دلالته قوية على الجريمة وذلك مرده عدم مشروعيته.

الفرع الثاني

مبدأ يقينية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي

تكمن أهمية يقينية الدليل الجنائي في اتصاله المباشر بما ستؤول إليه المحكمة في إصدار الحكم الجزائي، لذا يتطلب الأمر بيان مفهوم يقينية الدليل الرقمي، بالإضافة إلى بيان القواعد التي تحكمها.

أولاً: مفهوم مبدأ يقينية الدليل الجزائي الرقمي في الإثبات الجزائي

يقصد بهذا المبدأ يقين المحكمة واقتناعها بالأدلة المقدمة له كحجة ثابتة وقطعية. وأما اليقين في مجال الأدلة الجزائية الرقمية، فإنه يشترط في هذا النوع من الأدلة نفس ما يشترط في باقي الأدلة الجزائية، بحيث أن تكون غير قابلة للشك حتى يمكن الحكم بإدانة المتهم، وذلك لأنه لا مجال لدحض قرينة البراءة وافتراض عكسها إلا في حال وصول اقتناع القاضي إلى حد اليقين (ثنيان،2012م، ص:77).

ونجد أن بعض التشريعات تضع شروطاً لتحقق اليقين بالأدلة الرقمية أياً كانت، ومنها نظام الإثبات السعودي الذي اشترط في المادة (60) منه أن «يقدم الدليل الرقمي بهيئته الأصلية، أو بأي وسيلة أخرى رقمية أخرى، وللمحكمة أن تطلب تقديم محتواه مكتوباً، متى كانت طبيعته تسمح بذلك».

كما نصت المادة (64) من الأدلة الإجرائية

لنظام الإثبات السعودي على أنه» يقدم محتوى الدليل الرقمي مكتوباً -إن كانت طبيعته تسمح بذلك-وفي حال منازعة الخصم، يقدم الدليل الرقمي على النحو الآتي:

1- بهيئته الأصلية؛ متى أتيح للمحكمة الاطلاع عليه مباشرة.

2- بوسيلة رقمية أخرى؛ متى قدمت نسخة منه، بما في ذلك تقديمه في وسائط رقمية، وعلى مقدم الدليل الرقمي الاحتفاظ بالدليل بهيئته الأصلية.»

ثانياً: القواعد التي تحكم مبدأ يقينية الدليل الرقمي في الإثبات الجزائي

أن ما تتمتع به المحكمة الجزائية من سلطة في تقدير الأدلة الرقمية لا تتسع لتشمل هذه الأدلة، فثقافة قضاتها القانونية لا تمكنهم من إدراك حقيقة الأدلة الرقمية، فهذه الأدلة من حيث قوتها الثبوتية يتوافر فيها مبدأ اليقين. ومن ثم لا تترك لتقدير المحكمة، ولذلك تم وضع قواعد محددة من طرف مختصين تحكم يقينيته (الطوالبة،2007م، ص:11)، وذلك للتأكد من سلامته من التلاعب به وصحة الإجراءات المتبعة في الحصول عليه، وهي:

1-تقييم الدليل الرقمي بالنسبة لخلوه من التلاعب:

من المحتمل أن يتعرض الدليل الرقمي للتلاعب، ويعبر عن واقعة بشكل يخالف الحقيقة دون أن يكون بمقدور غير المتخصص اكتشاف هذا التلاعب، وعليه فإن مضمون تقييم الدليل الجزائي الرقمي هو التأكد من سلامته من التلاعب به عبر إتباع مجموعة من الوسائل أهمها استعمال عملية تحليل تناظري رقمي، من خلال مضاهاة الدليل الرقمي (الأصلي) المقدم للقضاء بالنسخة المستخرجة (عبد المطلب،2006م، ص:125).

ولذلك فإنه لضمانة سلامة الدليل الرقمي من أي عبث يدمره أو يجعله يثبت وقائع غير صحيحة يوصي المتخصصين بالحفاظ على النسخة الأصلية منه، واستغلال الميزة التي يتمتع بها وهي استخراج العديد من النسخ المطابقة له (Debra,2006: p.552).

2-تقييم الدليل الرقمي من حيث صحة الإجراءات المتبعة في الحصول عليه:

أثناء اتخاذ بعض الإجراءات التقنية للحصول على الدليل الجزائي الرقمي، يمكن أن تعتري هذه الإجراءات أخطاء قد تشكك في صحة النتائج، ويعود ذلك لسببين:

أ-أخطاء في استخدام الأدوات الفنية: مسبباتها الاستعمال الخاطئ للشفرة في استخراج الدليل أو استخدام مواصفات فنية غير سليمة.

ب-أخطاء في استخلاص الدليل الرقمي: مسبباتها اتخاذ قرارات باستخدام أداة تقل نسبة صحتها عن 10% ويحدث هذا في الأغلب

الأعم نتيجة معالجة بيانات الدليل الرقمي، بطريقة مغايرة للطريقة الأصلية التي أنشئت بها بيانات الدليل الرقمي.

وعلى أساس ذلك، ينبغي في هذه الحالة الاعتماد على اختبارات محددة كوسيلة للتأكد من صحة الإجراءات المتبعة في الحصول على الدليل الرقمي. (عبد المطلب،2006م، ص:127).

ويتبين مما تقدم، أن التحقق من يقينية الدليل الرقمي، لا تتعلق بمضمونه كدليل، وإنما بعدة عوامل تستقل عنه. ولكنها تلعب دوراً كبيراً في اكتمال حجيته في الإثبات الجزائي، وهذا بسبب طبيعته الفنية. وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن المنظم السعودي -على خلاف المشرع الإماراتي-لم يتناول صراحة الأدلة الرقمية في الإطار الجزائي لها، إلا أن إجراءات استخلاصها تشبه إلى حد كبير إجراءات استخلاص الأدلة التقليدية، وتنظم تلك المسألة مجموعة من القواعد الأخلاقية والمبادئ العامة لإضفاء المشروعية على هذا الدليل لضمان حجيته أمام القضاء، كما سيأتي لاحقاً.

المطلب الثاني

ضوابط قبول الدليل الرقمي كوسيلة إثبات

تعد مرحلة قبول الدليل الجزائي الرقمي الخطوة الثانية التي تلي البحث عنه وتقديمه من قبل جميع الأطراف ومسألة قبول هذا الدليل وتقديره لا ينال منها سوى اقتناع المحكمة بها وإخضاعه للتقدير القضائي، وهو ما سوف يوضحه الباحث من خلال تناول مبدأ حرية الإثبات الجزائي باعتباره أساساً لقبول الدليل الرقمي (الفرع الأول) وبيان الأسس النظامية لقبول الدليل الجزائي الرقمي (الفرع الثاني). والتطرق لمبدأ حرية الاقتناع القضائي والنتائج المترتبة على تطبيقه (الفرع الثالث).

الفرع الأول

مبدأ حرية الإثبات الجزائي أساساً لقبول الدليل الرقمي

إن إعمال مبدأ الإثبات يتميز بفاعلية دور المحكمة، إذ يجعلها تتمتع بدور إيجابي في إظهار الحقيقة تجاه الأدلة المطروحة للنقاش، ويبدو هذا الدور عبر حريتها في توفير الأدلة المناسبة والضرورية للفصل في الدعوى، وحريتها في قبول الأدلة التي يمكن أن تتولد منها قناعة المحكمة بما في ذلك الدليل الرقمي، كذلك تتمتع بذات الحرية عند تقدير القيمة الإقناعية للأدلة حسبما تتكشف لوجدانها (أحمد،2007م، ص:122).

فمن حق المحكمة الجزائية أن تبحث وتنقب عن الحقيقة وليس لها أن تقتنع بما يقدمه إليها أطراف الدعوى، وإنما على المحكمة أن تبحث بنفسها عما يعتقد أنه مفيد في إظهار واكتشاف الحقيقة في كل نطاقها ذلك أن الأضرار الناجمة عن الجريمة ليست أضراراً فردية فحسب،

وإنما أضرار عامة تهدد مصالح المجتمع في أمنه واستقراره. ولذلك فإن للمحكمة الجزائية أن تأمر باتخاذ ما تراه مناسباً وضرورياً للفصل في الدعوى.

وتخضع المحكمة الجزائية لسلطة المحكمة العليا التي لا تقر رأيها إذا تبين لها عدم صحة الحكم، وهو أكدته المحكمة العليا السعودية في قرارها رقم (34) وتاريخ 1439/9/23هـ، باعتماد الدليل الرقمي واعتباره حجة معتبرة في الإثبات، شريطة أن يكون سليماً من العوارض، وأن قوته وضعفه تكون على حسب ظروف الواقعة وملابساتها المحيطة بها وما يأتي من قرائن، وقد قررت المحكمة هذا المبدأ القضائي بعد دراسته والاطلاع على البحوث التي أعدت فيه، وذلك بحكم اختصاصها في تقرير المبادئ القضائية، بعد أن ورده إليها خطاب وزير العدل بشأن تعزيز حجية الأدلة الرقمية لدى جهات التحقيق والقضاء، **ويرى الباحث** أن تقرير المحكمة العليا لهذا المبدأ القضائي يعد بمثابة اعتراف بحجية الوسائل الرقمية الحديثة في الإثبات بعد أن كان القضاء يشكك في حجيتها ويرفضها، وهذا القرار يعد دلالة على مواكبة القضاء السعودي للتطور الحاصل في مجال الجرائم المستحدثة وطرق اكتشافها في مجال تقنية المعلومات، ولا يوجد قرار مماثل لهذا القرار في القضاء الإماراتي.

وتجدر الإشارة إلى أن النظم القانونية تختلف من حيث موقفها بالنسبة للأدلة التي تقبل كأساس للحكم بالإدانة وفقاً للاتجاه الذي تتبناه، فهناك ثلاث مذاهب مختلفة، الأول نظام الإثبات المقيد، والثاني نظام الإثبات الحر، والثالث نظام الإثبات المختلط.

أولاً: مذهب الإثبات المقيد:

وفقاً لهذا المذهب نجد أن النظام هو الذي يحدد الأدلة التي يجوز للمحكمة اللجوء إليها في الإثبات، كما يحدد القيمة الإقناعية للأدلة بحيث يكون دور المحكمة الجزائية في هذا المذهب دوراً سلبياً يقتصر على مجرد فحص الأدلة للتأكد من توافر الشروط التي حددها النظام، فلا سبيل لها للاستناد إلى أدلة أخرى لم ينص عليها صراحة ضمن أدلة الإثبات، وهذا المذهب ينتمي للنظم الانجلوسكسونية مثل بريطانيا وأمريكا (Thomas,2004: p.227). ويؤخذ على مذهب الإثبات المقيد أنه يقيد المحكمة الجزائية على نحو يفقدها سلطتها في الحكم بما يتفق مع الواقع، فتحكم في كثير من الدعاوى بما يخالف قناعتها التي تكونت لديها من أدلة لا يعترف بها المنظم.

ثانياً: مذهب الإثبات الحر:

تتمتع المحكمة وفقاً لهذا النظام بحرية مطلقة بشأن الأدلة المعروضة عليها فلا يلزمها النظام بأدلة معينة للاستناد عليها في تكوين

قناعتها، ونجد هذا المذهب في الأنظمة اللاتينية والمحكمة في هذه النظم تتمتع بدور إيجابي في مقابل انحصار دور المنظم. ومن مزايا هذا المذهب أنه لا يميز بين الأدلة فكل الأدلة تتساوى قيمتها الثبوتية في نظر المنظم، كما يكون للمحكمة سلطة واسعة في استخلاص الأدلة.

وقد أخذ بهذا النظام من قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي في المادة (179) [1] نجد أنه جعل إقامة الدليل تتم بكافة طرق الإثبات كمبدأ عام، وكذا للمحكمة الجزائية الحكم في الدعوى وفقاً لقناعتها الشخصية.

ثالثاً-مذهب الإثبات المختلط:

وهذا المذهب يقف وسطاً بين المذهبين السابقين، إذ يكفل للمحكمة الجزائية دوراً في عملية الإثبات على شكل مجموعة من الاستثناءات على هذا المبدأ بهدف الوصول للغاية التي يسعى إليها المنظم وهي نسبة الحقوق لأصحابها.

ففي هذا المذهب لا تتقيد المحكمة الجزائية بأدلة محددة تستند عليها لتكوين قناعتها، وإن كان النظام قد خصص أدلة محددة لبعض الجرائم، والتي يلزم المحكمة بالتقيد بها. كما هو الحال في نظام الإثبات السعودي، حيث يكون الإثبات مقيداً بالنسبة لجرائم الحدود، وحراً بالنسبة للجرائم التعزيزية، نظراً لقيامه على الشريعة الإسلامية التي تأخذ بمذهب الإثبات الحر كلما كان حقاً للعبد، أما ما يكون حقاً لله عز وجل فإنها تأخذ بمذهب الإثبات المقيد.

الفرع الثاني

بيان الأسس النظامية لقبول الدليل الجزائي الرقمي

الدليل الجزائي الرقمي يجب أن يتوافر فيه من الشروط والمصداقية ما يجب توافره في غيره من الأدلة الجزائية، كما هناك أسساً يقوم عليها هذا النوع من الأدلة. ومن هذه الأسس عدم المساس بخصوصية الفرد، فهناك العديد من الأدلة الرقمية قد ساعد في الحصول عليها استخدام وسائل تقنية متطورة، مثل، استعمال كاميرات التصوير والفيديو وأجهزة الهواتف النقالة، فكما لهذه الوسائل إيجابيات وفوائد، لتسهيل مهمة الكشف عن الحقيقة فإنها قد تعصف بخصوصية وحرية الأفراد، إذا لم يحسن استعمالها.

وإذا كانت القاعدة العامة تحظر استعمال مثل هذه الوسائل إذا كان في ذلك مساس بحريات الأفراد كما تمنع أي تدخل غير نظامي يؤدي إلى المساس بحرمة الحياة الخاصة، ومن ضمنها المراسلات بكل أنواعها والاتصالات وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة، وهو ما كفله النظام الأساسي للحكم السعودي

1. تنص المادة (179) من قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي، على أنه» للمحكمة أن تأمر من تلقاء نفسها أثناء نظر الدعوى بتقديم أي دليل تراه لازماً لإظهار الحقيقة».

الصادر بالمرسوم الملكي رقم (أ/90) بتاريخ 1412/8/27هـ، من خلال المادة (40) منه التي تنص على أنه « المراسلات البرقية، والبريدية، والمخابرات الهاتفية وغيرها، من وسائل الاتصال، مصونة ولا يجوز مصادراتها، أو تأخيرها، أو الاطلاع عليها، أو الاستماع إليها، إلا في الحالات التي يبينها النظام».

كما نص دستور الإمارات العربية المتحدة الصادر في 2ديسمبر 1971م (المعدل في سنة2009)، في المادة (31) منه، على « حرية المراسلات البريدية والبرقية وغيرها من وسائل الاتصال وسريتها مكفولتان وفقاً القانون».

وعلاوة على ذلك فإنه إذا ما تم النظر إلى الأمور من الناحية الواقعية نجد أن الحماية المقررة لخصوصية الأفراد وحرمة حياتهم الخاصة ليست مطلقة، وإنما ترد عليها استثناءات قد تمليها دواعي أمنية ونظامية، فاستخدام الجناة الوسائل الرقمية الحديثة في تنفيذ مخططاتهم الإجرامية، جعل الجهات الأمنية تلجأ إلى استخدام نفس الوسائل في الكشف عن الجرائم والتعرف على الجناة ومن ثم ضبط الأدلة التي تحكم ببراءة أو إدانة المتهمين، وهذا ما هو معمول به في أغلب الدول، فأصبح الحاسوب الآلي يستعمل على نطاق واسع كوسيلة لكشف الجرائم وضبط الجناة، وخصوصاً في الجرائم الإرهابية وجرائم الاحتيال الإلكتروني وسرقة البنوك.

وبالمقابل فإن أي إجراء تتخذه السلطات المختصة يجب أن يكون بناء على إذن مسبب، مع ضرورة تحديد المدة النظامية الكافية لمثل هذا الإجراء لكيلا يكون الدليل المستمد منه دليلاً تثار حوله الشكوك في مسألة تعبيره عن الحقيقة، وكذلك لضمان عدم التعسف في استعمال الحقوق من جانب المحكمة الجزائية، إذ ينبغي على المحكمة أن تضمن تحقيق التوازن بين المصالح.

وفي هذا الصدد نصت المادة (56) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي على أنه «للرسائل البريدية والبرقية والمحادثات الهاتفية وغيرها من وسائل الاتصال حرمة، فلا يجوز الاطلاع عليها أو مراقبتها إلا بأمر مسبب ولمدة محددة، وفقاً لما ينص عليه هذا النظام».

ونصت المادة (75) من قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي، على أنه «... ويجوز له بموافقة النائب العام أن يضبط لدى مكاتب البريد جميع المكاتبات والرسائل والجرائد والمطبوعات والطرود ولدى مكاتب البرق جميع البرقيات، وأن يراقب ويسجل المحادثات بما في ذلك السلكية واللاسلكية متى استوجبت مقتضيات التحقيق ذلك».

ونخلص أنه يجب إتباع إجراءات محددة في استقصاء الأدلة الرقمية بالنسبة للدعاوي

الجزائية وإلا أصبحت الإجراءات فاسدة وبالتالي فساد الأدلة.

الفرع الثالث

مبدأ حرية الاقتناع القضائي والنتائج المترتبة على تطبيقه

الغصن الأول

مبدأ حرية الاقتناع القضائي أساساً لحرية تقدير المحكمة المختصة للدليل الرقمي

السائد في الفقه الجنائي وبالاستناد إلى مبدأ حرية الاقتناع القضائي أن سلطة المحكمة الجزائية في تقدير الدليل الرقمي يحكمها حريتها في الاقتناع، مما يستتبع ذلك حتماً نتيجة مهمة ألا وهي حرية المحكمة الجزائية في تقدير الأدلة (David,1991: p.125).

وهناك العديد من الأسباب التي تسوغ الأخذ بهذا المبدأ نذكر منها ظهور الأدلة العلمية الحديثة وتقدمها مثل تلك المستمدة من الطب الشرعي والتحاليل الطبية والأدلة المستخرجة من الوسائل الرقمية وغيرها. وهذه الأدلة بطبيعتها لا تقبل إخضاع سلطة المحكمة الجزائية لأي قيود بشأنها، بل يتحتم أن يترك أمر تقديرها لمحض اقتناعها، لاسيما وأنها في كثير من الأحوال تتضارب مع باقي أدلة الدعوى، فضلاً عن احتمالية أن يتضارب في شأنها آراء المختصين (حسني،1988م، ص:412).

ويتبين من ذلك أن الدليل الرقمي لا يحظى أمام المحكمة الجزائية بقوة حاسمة في الإثبات، وإنما هو مجرد دليل لا تختلف قيمته ولا تزيد حجته عن غيره من الأدلة، وهذا أثر من آثار المحكمة الجزائية في الاقتناع، وعلى هذا الأساس يصح للمحكمة الجزائية أن تؤسس اقتناعها على الدليل الرقمي كما يصح أن تهدره تبعاً لاطمئنانها، ولا يجوز مطالبة المحكمة أو إلزامها بالاقتناع بالدليل الرقمي ولو لم تكن في الدعوى أدلة سواه.

ولما كان الدليل الرقمي يعتبر تطبيقاً من تطبيقات الدليل العلمي، وذلك بما يتميز به من حياد وموضوعية وكفاءة، مما يجعل اقتناع المحكمة الجزائية أكثر جزماً ويقيناً، حيث يساعده على التقليل من الأخطاء القضائية، والاقتراب إلى العدالة بخطى أوسع، والتوصل إلى الحقيقة بشكل أسرع.

تلك السمات التي يتميز بها الدليل الرقمي قد تدفع البعض(أحمد،2007م، ص:48) إلى الاعتقاد بأن مقدار اتساع نطاق الأدلة العلمية ومن بينها الدليل الجزائي الرقمي بمقدار ما يتضاءل دور المحكمة الجزائية في التقدير، خاصة أمام نقص الخبرة الفنية للمحكمة، ومن ثم فإن مهمتها تصبح شبه آلية، حيث يكون الدور الأكبر للخبراء الذي يسيطرون على عملية الإثبات، ولن يبق أمام المحكمة الجزائية إلا التسليم برأي الخبراء، دون أي تقدير من

جانبها.

ونرى أن الإشكالية التي تثار هنا ليست على درجة كبيرة من الأهمية، خاصة إذا كان نظام الإثبات السائد في الدولة يقوم على تحقيق التوازن بين الاقتناع القضائي والإثبات العلمي، بحيث يعمل بالإثبات العلمي في إطار مبدأ الاقتناع القضائي.

وفي هذا الإطار نص نظام التعاملات الإلكترونية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/18) بتاريخ 1428/3/8هـ، في المادة (9) منه على أنه « يقبل التعامل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني دليلاً في الإثبات إذا استوفى سجله الإلكتروني متطلبات حكم المادة (الثامنة) من هذا النظام»، حيث جاءت المادة (8) بأنه «يعد السجل الإلكتروني أصلاً بذاته عندما تستخدم وسائل وشروط فنية تؤكد سلامة المعلومات الواردة فيه من الوقت الذي أنشئ فيه بشكله النهائي على أنه سجل إلكتروني، وتسمح بعرض المعلومات المطلوب تقديمها متى طلب ذلك».

كذلك نصت الفقرة الثانية من المادة (9) من النظام نفسه، على أنه « يعد كل من التعامل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني والسجل الإلكتروني حجة يعتد بها في التعاملات وأن كلا منها على أصله (لم يتغير منذ إنشائه) ما لم يظهر خلاف ذلك».

وجاءت المادة (10) من القانون الاتحادي الإماراتي رقم (1) لسنة2006 بشأن المعاملات والتجارة الإلكترونية، ونصت على أنه» لا يحول دون قبول الرسالة الإلكترونية أو التوقيع الإلكتروني كدليل إثبات: أ-أن تكون الرسالة أو التوقيع قد جاء في شكل إلكتروني».

ونصت الفقرة الثانية من المادة نفسها على أنه « في تقدير حجية المعلومات الإلكترونية في الإثبات، تراعى العناصر الآتية:

أ-مدى إمكانية الاعتداد بالطريقة التي تم بها تنفيذ واحدة أو أكثر من عمليات إدخال المعلومات، أو إنشائها، أو تجهيزها، أو تخزينها، أو تقديمها، أو إرسالها.

ب-مدى إمكانية الاعتداد بالطريقة التي استخدمت في المحافظة على سلامة المعلومات».

وتستقي الدراسة من النصوص السابقة أن الدليل الجزائي الرقمي في كل من نظام الإثبات السعودي والقانون الاتحادي الإماراتي بشأن مكافحة الشائعات والجرائم الإلكترونية يُعد دليلاً معتبراً ومقبولاً ويمكن الأخذ به في المسائل الجزائية مع إمكانية إعطائه حجية نظامية كاملة وقوة إثبات تعادل الدليل الجزائي المادي.

وبطبيعة الحال فإن تقدير حجية الدليل الرقمي في الإثبات يحتاج لخبرة في استخلاصه من الحاسوب الآلي وإثبات أصليته وأنه لم يخضع لأي تعديل أو تغيير أو إتلاف بأي طريقة كانت.

وتخضع كافة هذه المسائل للسلطة التقديرية للمحكمة الجزائية.

فالأدلة العلمية ومن بينها الدليل الرقمي شأنها شأن باقي أدلة الإثبات تخضع لتقدير قضاة المحكمة الجزائية ومدى تأثيره في الاقتناع الذاتي للمحكمة، وأنه لا يمكن للخبراء مهما كانت دقة نتائجهم وموضوعيتها أن تحتل مكانة المحكمة الجزائية في إيجاد العدالة، والتي يتطلب إيجادها توافر حس مختص لا يدركه غير قضاة المحكمة الجزائية، ويتوافر هذا الحس من خلال التكوين العلمي والقضائي الرفيع، والذي تنهض به الجهات العلمية القانونية بشكل عام والقضائية بشكل خاص، ليتكون معه أساساً رصيناً في التقدير السليم للأدلة. والتي من خلالها تصل المحكمة الجزائية إلى قرارها العادل الذي يكون عنواناً للحقيقة (محمد،2005م، ص:155).

وتماشياً مع ما تم ذكره فإن الأدلة الرقمية لا تتعارض مع سلطة المحكمة الجزائية في تقديرها، بل إن هذه الأدلة ستكفل للمحكمة وسائل فعالة للوصول إلى الحقيقة.

الغصن الثاني

النتائج المترتبة على تطبيق مبدأ حرية الاقتناع القضائي

أقر نظام الإجراءات الجزائية السعودي لطرفي الدعوى مبدأ حرية الإثبات مع حق كل طرف في استخدام كافة وسائل الإثبات بينما تقوم المحكمة الجزائية بتقييم تلك الأدلة، ومن ثم التوصل إلى قناعة معينة بخصوص تلك الأدلة. وإذا كان الأمر ينطبق على الأدلة المادية التقليدية، فإنه بذلك لا تثار أي إشكالية إذا ما طبق على الأدلة العلمية الحديثة ومن ضمنها الدليل الجزائي الرقمي، وعندما تقوم المحكمة الجزائية بتقدير هذا الدليل لا تتطرق إلى قيمته العلمية لأنها حقيقة قاطعة وثابتة، فليس من اختصاص المحكمة مناقشة الأمور العلمية البحتة، وإنما هي مسألة من اختصاص الخبراء في هذا المجال، وبمقدور المحكمة الاستعانة بهم للتعرف على حقيقة هذا الدليل، وأما بالنسبة للظروف والملابسات التي وجد فيها الدليل الجزائي الرقمي فإنها تدخل في نطاق التقدير الذاتي للمحكمة ، فهي من صميم وظيفتها القضائية، بحيث يكون بإمكان المحكمة أن تطرح هذا الدليل إذا تبين لها أن وجوده لا يتفق منطقياً مع ظروف الواقعة وملابساتها، حيث تولد الشبهة لدى المحكمة الجزائية، ومن ثم تقضي في إطار تفسير الشك لصالح المتهم (Wasilk,1993:p.231).

وعلى هذا الأساس، يصح للمحكمة المختصة أن تؤسس اقتناعها على الدليل الرقمي، كما يصح لها أن تطرحه بالرغم من قطعيته من الناحية العلمية، ذلك أن توافر الدليل الرقمي لا يعني أن

المحكمة الجزائية ملزمة بالحكم بموجبه مباشرة سواء بالإدانة أم البراءة، دون بحث الظروف والملابسات المحيطة به، فالدليل الرقمي ليس آلية معدة لتقرير اقتناع المحكمة الجزائية بخصوص مسألة غير مؤكدة، بل هو دليل إثبات قائم على أسس علمية، وللمحكمة النظر إليها في ضوء هذه الظروف والملابسات.

وهذا من دون شك يُظهر مدى خضوع الدليل الرقمي للسلطة التقديرية للمحكمة الجزائية، فإن رأت أن وجوده كافي ومنطقي فباستطاعتها أن تعتمد عليه في إظهار الحقيقة بحيث يمكنها أن تستمد منه اقتناعها في الحكم الذي تنتهي إليه، مادام أن الدليل الرقمي مشروعًا وسليمًا هذا من جانب، ومن جانب آخر أن يكون اقتناع المحكمة الجزائية مبنياً على أدلة مطروحة أمامها في الدعوى.

خاتمة

قامت هذه الدراسة بالبحث حول حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي، وأكدت الدراسة أن الدليل الرقمي فرض نفسه كدليل إثبات في المجال الجزائي يتمتع بقوة ثبوتية وحجية نظامية، وبالتالي فإن القاضي الجزائي بإمكانه الاستعانة بالدليل الجزائي الرقمي في الإثبات، هذا نتائج أعرضها في فقرة النتائج، ومن خلال هذه الدراسة (حجية الدليل الرقمي في الإثبات الجنائي في النظام السعودي) توصلت إلى حزمة من النتائج والتوصيات نعرض أبرزها على النحو التالي:

أولاً: النتائج

1- لم ينظم كل من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي إجراءات تفتيش الحاسوب الآلي وشبكات المعلومات إلا أنه غالباً ما تتخذ ذات الإجراءات التي نظماها للبحث عن الأدلة التقليدية، مع إتباع المبادئ العامة في التشريعات.

2- ساير كل من نظام الإثبات السعودي والقانون الاتحادي الإماراتي بشأن مكافحة الشائعات والجرائم الإلكترونية حالات استخدام التكنولوجيا الرقمية في مجال استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية للإثبات الجزائي، ووضع الضوابط النظامية التي تمنع إساءة استخدامها، كما هو الحال بالنسبة لمراقبة المحادثات السلكية واللاسلكية وتسجيلها.

3- أعطى القانون الإماراتي-على خلاف النظام السعودي-الأدلة الرقمية المستخرجة من المكونات المادية أو المعنوية للحاسوب الآلي حجية في الإثبات تعادل حجية الأدلة الجزائية التقليدية.

4- توصلت إلى أن كلاً من المنظم السعودي والمشرع الإماراتي لم يعتمدا نهج وضع

نصوص تتضمن أدلة للإثبات الجزائي بعينها، كما لم يضعا نصوص تقييد من سلطة المحكمة سواء في قبولها أو رفضها لأي دليل رقمي.

5- أخذ النظام السعودي بمذهب الإثبات المختلط، وذلك بأن يكون الإثبات مقيداً بالنسبة لجرائم الحدود وحراً بالنسبة للجرائم التعزيزية.

6- توصلت إلى أن القضاء السعودي واكب التطور الحاصل في مجال الجرائم المعلوماتية، بصدور قرار المحكمة العليا رقم (43) وتاريخ 9341/9/32هـ، باعتماد الدليل الرقمي واعتباره حجة معتبرة في الإثبات الجزائي، ولا يوجد قرار مماثل لهذا القرار في القضاء الإماراتي.

ثانياً: التوصيات

1- ضرورة تعديل كل من نظام الإجراءات الجزائية السعودي وقانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي فيما يتعلق بالتعامل مع الدليل الرقمي على نحو يتوافق مع طبيعة الجريمة المعلوماتية ويساهم في إثبات وقوع الجريمة وضبط مرتكبيها، مع وضع آليات نظامية بشأن جمع الأدلة الجزائية الرقمية واستخلاصها وإبراز قيمتها الاستدلالية ودورها في الإثبات.

2- نوصي النظام السعودي النص صراحةً -على غرار القانون الإماراتي- بأن يعتد بالأدلة الرقمية كأدلة إثبات جزائي، والاعتراف لها بنفس حجية الأدلة المادية في الإثبات الجزائي، مع النص على وسائل التأكد من سلامة الأدلة الرقمية باعتبارها شرطاً لقبول هذه الأدلة.

3- نوصي كل من النظام السعودي والقانون الإماراتي بالعمل على إضافة نصوص نظامية تحدد بوضوح كيفية إجراء الضبط والتفتيش الإلكتروني وأخذ الدليل الجزائي الرقمي من تفتيش الحاسوب الآلي وشبكات المعلومات دون المساس بحرمة الحياة الخاصة للأفراد وحريتهم الشخصية.

4- إنشاء محاكم متخصصة للنظر في الجرائم المعلوماتية وذلك لصعوبة كشف هذه الجرائم وجمع الأدلة الجزائية الرقمية اللازمة لإثباتها والتحقيق فيها وحاجتها إلى معطيات خاصة قد لا تتوفر في القضاء العادي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، خالد ممدوح. (2008م). الجرائم المعلوماتية: الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

إبراهيم، خالد ممدوح. (2009م). فن التحقيق الجنائي في الجرائم الإلكترونية: الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

أحمد، هلالي عبداللاه. (2007م). جرائم المعلوماتية عابرة الحدود « أساليب المواجهة وفقاً لاتفاقية بودابست: القاهرة: دار النهضة العربية.

البشرى، محمد الأمين. (2004م). التحقيق في الجرائم المستحدثة: مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الحلبي، خالد عياد. (2011م). إجراءات التحري والتحقيق في جرائم الحاسوب والإنترنت: الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الدليمي، عامر علي. (2012م). أهمية الاستجواب (في مرحلة التحقيق الابتدائي الدعوى الجنائية): الأردن: دار زهران للنشر.

الرشودي، أحمد عبد الله. (2008م). حجية الرسائل الإلكترونية في الإثبات الجنائي :(دراسة تأصيلية مقارنة). أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الصغير، جميل عبد الباقي. (2002م). الإنترنت والقانون الجنائي: القاهرة: دار النهضة العربية.

الطوالبة، علي حسن. (2007م). مشروعية الدليل الإلكتروني المستمد من التفتيش الجنائي: دراسة مقارنة، دولة البحرين: مركز الإعلام الأمني.

العبيدي، فارس محمد. (2020م). دور الدليل الرقمي في الاثبات الجنائي في النظام السعودي: دراسة مقارنة بالقانون الإماراتي. رسالة ماجستير، السعودية، كلية العدالة الجنائية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العتيبي، سليمان غازي. (2016م). دور البحث الجنائي في الكشف على الجرائم المعلوماتية: (دراسة تطبيقية على شرطة منطقة مكة المكرمة). أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الهادي، محمد محمد. (1988م). المعجم الشارح لمصطلحات الكمبيوتر: الرياض: دار المريخ للنشر.

إبن منظور. (1999م). لسان العرب. ط3. ج3: بيروت: دار إحياء التراث العربي.

بن قارة مصطفى، عائشة. (2009م). حجية الدليل الإلكتروني في مجال الإثبات الجنائي: رسالة ماجستير، مصر، كلية الحقوق: جامعة عين شمس.

بن يونس، عمر محمد. (2004م). الجرائم الناشئة عن استخدام الإنترنت: أطروحة دكتوراه، مصر، كلية الحقوق: جامعة عين شمس.

ثنيان، ناصر ثنيان. (2012م). إثبات الجريمة الإلكترونية: دراسة تأصيلية تطبيقية. رسالة ماجستير، السعودية، كلية الدراسات العليا: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

حسن، مروى عبد الواحد. (2018م). سلطة القاضي الجزائي في قبول الدليل الإلكتروني: رسالة ماجستير، الجزائر، كلية القانون والعلوم السياسية: الجامعة العراقية.

حسني، محمود نجيب. (1988م). شرح قانون الإجراءات الجنائية: الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية.

سعيداني، نعيم. (2013م). آليات البحث والتحري عن الجريمة المعلوماتية في القانون الجزائري: رسالة ماجستير، الجزائر، كلية الحقوق والعلوم السياسية: جامعة الحاج لخضر.

فرغلي، عبد الناصر محمد-سعيد، محمد عبيد (2007م)، ورقة عمل بعنوان الاثبات الجنائي بالأدلة الرقمية من الناحيتين القانونية والفنية: المؤتمر العربي الأول لعلوم الأدلة الجزائية والطب الشرعي، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المنعقد في الفترة من 12-14نوفمبر2007م.

قنديل، أشرف عبد القادر. (2015م). الإثبات الجنائي في الجريمة الإلكترونية: الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد السلام، أحمد. (2022). الإثبات بالدليل الرقمي في النظام السعودي. بروتكول نقل النصوص التشعبي (https//saudicontract.com)

عبدالعال، أسامة حسين. (2021). حجية الدليل الرقمي

فـي الإثبـات الجنائـي للجرائـم المعلوماتيـة. مجلـة البحـوث القانونيـة والاقتصاديـة، كليـة الحقـوق جامعـة المنصـورة، (76)، 596-730.
عبـد المطلـب، طاهـر. (2014م). الإثبـات الجنائـي بالأدلـة الرقميـة. رسـالة ماجسـتير: الجزائـر، كليـة الحقـوق والعلـوم السياسـية: جامعـة المسـيلة.
عبـد المطلـب، ممـدوح عبـد الحميـد. (2006م). البحـث والتحقيـق الجنائـي الرقمـي فـي جرائـم الكمبيوتـر والإنترنـت: المحلـة الكبـرى: دار الكتـب القانونيـة.
عطـا الله، شـيماء عبـد الغنـي. (2007م). الحمايـة الجنائيـة للتعامـلات الإلكترونيـة: الإسـكندرية: دار الجامعـة الجديـدة.
لعـوارم، وهيبـة. (2014م). الدليـل الرقمـي فـي مجـال الإثبـات الجنائـي وفقـاً للتشـريع الجزائـري. المجلـة الجنائيـة القوميـة. المركـز القومـي للبحـوث الاجتماعيـة والجنائيـة، 57(2)، 67-115.
محمـد، فاضـل زيـدان. (2005م). سـلطة القاضـي الجنائـي فـي تقديـر الأدلـة: دراسـة مقارنـة. عمـان: دار الثقافـة.
يعقـوب، أميـل بديـع. (2004م). المعجـم المفصـل فـي المجمـوع: لبنـان: دار الكتـاب العلميـة.

ثانياً/ المراجع العربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Muttalib, Mamdouh Abdul Hamid. (2006). Research and digital forensic investigation of computer and Internet crimes (in Arabic). El-Mahalla El-Kubra, Dar Al-kutub Al-qanuneya.

Abdul Muttalib, Taher (2014). Forensic evidence with digital evidence (in Arabic). Master's thesis, Algeria, Faculty of Law and Political Science, University of M'Sila.

Ahmed, Hilali Abdellah. (2007). Cross-Border Information Crimes "Combating Methods According to the Budapest Agreement" (in Arabic). Cairo, Dar Al -Nahda Al-Arabia.

Al-Bishri, Mohamed Al-Amin. (2004). Investigation of new crimes (in Arabic). Markaz AL-dirasat walbuhuth, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Dulaimi, Amer Ali. (2012). The importance of interrogation (at the stage of the preliminary investigation of criminal proceedings) (in Arabic). Jordan, Dar Zahran lil-nashr.

Al-Hadi, Mohamed Mohamed . (1988). Explanatory dictionary of computer terms (in Arabic). Riyadh, Dar Al-Marikh lil-nashri.

Al-Halabi, Khaled Ayyad (2011). Procedures of investigation in computer and Internet crimes (in Arabic). Jordan, Dar Al- Thaqafat lil-nashr wal-tawziei.

Al-Rashudi, Ahmed Abdullah. (2008). Authenticity/Credibility of e-mails in criminal evidence: (a comparative foundation study) (in Arabic). PhD thesis in security sciences, Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Otaibi, Suleiman Ghazi. (2016). The role of criminal investigation in detecting information crimes: (an applied study on the Makkah region police) (in Arabic). PhD thesis in security sciences, Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Saghir, Jamil Abdel-Baqi. (2002). Internet and Criminal Law (in Arabic). Cairo, Dar Al -Nahda Al-Arabia.

AL-Tawalbeh, Ali Hassan. (2007). Legality of electronic evidence derived from criminal inspection: a comparative study (in Arabic). State of Bahrain, Markaz Al-ielam Al-amni.

. Atallah, Shaima Abdel Ghani. (2007). Criminal protection of electronic transactions (in Arabic). Alexandria, Dar Al -jamiea Al-jadida.

Ben Qara Mustafa, Aisha. (2009). Authenticity of electronic evidence in the field of criminal evidence (in Arabic). Master's Thesis, Egypt, Faculty of Law, Ain Shams University.

Ben Younes, Omar Muhammad. (2004). Crimes arising from the use of the Internet (in Arabic). PhD thesis, Egypt, Faculty of Law, Ain Shams University

Farghali, Abdel Nasser Mohamed and Said, Mohamed Obaid (2007), a working paper titled Criminal Evidence with Digital Evidence from the Legal and Technical Perspectives (in Arabic). The First Arab Conference on Forensic Evidence Sciences and Forensic Medicine, Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences, held from 12-14 November 2007.

Hosni, Mahmoud Najib. (1988). Explanation of the Code of Criminal Procedure (in Arabic). (2nd ed.). Cairo: Dar Al -Nahda Al-Arabia.

Ibrahim, Khaled Mamdouh. (2008). The art of criminal investigation in Information crimes (in Arabic). Alexandria: Dar Al-Fikr Al-jamei.

Ibrahim, Khaled Mamdouh. (2008). Information crimes (in Arabic). Alexandria: Dar Al-Fikr Al-jamei.

Jacob, Emil Badie. (2004). Almujam al-mufassel fel-majmoua (in Arabic). Lebanon: Dar Al-Kitab Al-Ilmiya

Kandil, Ashraf Abdel Qader. (2015). Criminal evidence in cybercrime (in Arabic). Alexandria: Dar Al -jamiea Al-jadida.

Mohamed, Fadel Zeidan. (2005). The authority of the criminal judge in evaluating evidence: a comparative study (in Arabic). Oman, Dar Al- Thaqafat lil-nashr wal-tawziei.

Omar, Ahmed Mukhtar. (2008). Contemporary Arabic Language Lexicon (in Arabic). Egypt, Alam Al-kutub.

Saidani, Naim. (2013). Mechanisms of research and investigation of information crime in Algerian law (in Arabic). Master's Thesis, Algeria, Faculty of Law and Political Science, Hadj Lakhdar University.

Thunayan, Nasser Thunayan. (2012). Evidence of electronic crime: an applied rooting study (in Arabic). Master's Thesis, Saudi Arabia, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences.

ثالثاً-المراجع باللغة الإنجليزية:

Alan Gahtan, electronic evidence.(1999). Thomas Canada limited.

Brian Carrier.(2005). File System forensic Analysis, Pearson Education (Inc), United states of America.

Debra Littlejohn Shinder(2002). Scene of the Cyber Crime (Computer forensic Handbook), Publishing by Syngress (Inc), United states of America.

David Thompson.(1991). Current Trends in Computer Crime. Computer Control Quarterly. vol. 9. No. 1.

Eoghan Casey.(2011). Digital Evidence and Computer Crime, Third Edition, Published by Elsevier Inc, London.

Linda Volonino and Reynaldo Anazaldua, Computer Forensics For Dummies.(2008). Wiley Publishing, United States of America.

Steve Bunting and William Wei.(2006). Encase Computer forensic, Wiley Publishing (inc), United States of America.

Thomas J. Gardner. Terry M. Anderson.(2004). Criminal Evidence. Principles and cases (5) fifth edition. Thompson Wadsworth Publisher.

Wasilk (Martin).(1993). Computer crime and others crimes against information technology in United Kingdom. R. I.D.P.

رابعاً-الأنظمة والقوانين والاتفاقيات الدولية:

الاتفاقية الأوروبية المتعلقة بالجريمة الإلكترونية (اتفاقية بودابست لسنة 2001).

الاتفاقية العربية لمكافحة جرائم تقنية المعلومات لسنة 2012.

النظام الأساسي للحكم السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (أ/90) بتاريخ 1412/8/27هـ.

دستور الإمارات العربية المتحدة الصادر في 2ديسمبر 1971م (المعدل في سنة2009).

قانون المعاملات الإلكترونية الاتحادي للولايات المتحدة الأمريكية لعام 1999.

نظام التعاملات الإلكترونية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/18) بتاريخ 1428/3/8هـ.

القانون الاتحادي الإماراتي رقم 1لسنة2006 في شأن المعاملات والتجارة الإلكترونية.

نظام الإثبات السعودي، الصادر بالمرسوم ملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/5/26هـ.

الأدلة الإجرائية لنظام الإثبات السعودي الصادرة بقرار وزير العدل رقم (921) وتاريخ 1444/3/16هـ.

القانون الاتحادي الإماراتي رقم 10لسنة1992 والمعدل بالقانون رقم 36 لسنة 2006 بشأن قانون الاثبات في المعاملات المدنية والتجارية.

نظام الإجراءات الجزائية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/2) بتاريخ 1435/1/22هـ.

قانون الإجراءات الجزائية الاتحادي الإماراتي رقم 35 لسنة 1992 والمعدل بالقانون رقم 28 لسنة2020.

القانون الاتحادي الإماراتي رقم 34 لسنة 2021 في شأن مكافحة الشائعات والجرائم الإلكترونية.

نظام حماية البيانات الشخصية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م/19)بتاريخ1443/2/9هـ.

أساليب تعلم اللغة العربية المفضلة لدى طلاب وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم

محمد بن سلطان السلطان (*)
جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1441/7/21هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

مستخلص: هدف البحث إلى التعرف على أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم؛ وذلك في ضوء بعض المتغيرات. وتحقيقًا لأهداف البحث؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبَّق الدراسة على (150) طالبًا، واستخدم الباحث ولجمع البيانات قائمة بأساليب التعلم الإدراكية الحسية، لـ(ريد Reid)، وأظهرت نتائج الثبات باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) ثباتًا موجبًا مع تقارب قيمها من أسلوب لآخر. تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي لتحليل البيانات. و أشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم الحركي جاء في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره (3,36)، وبانحراف معياري (0,667)، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التعلم الفردي، و بمتوسط حسابي قدره (2,75)، وبانحراف معياري (0,884)، كما أوضح البحث وجود أثر مهم ذي دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات البحث في أساليب التعلم الإدراكية الحسية. أوصت الدراسة بأهمية استخدام طرق التدريس المناسبة لأساليب التعلم الإدراكية الحسية عند تدريس اللغة العربية كلغة ثانية.

كلمات مفتاحية: أساليب التعلم، الإدراك، الحس، جامعة القصيم، تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

*****

The Preferred Learning Styles of Arabic among Students of the Unit of Teaching Arabic for Speakers of Other Languages at Qassim University

Mohammed bin Sultan Al-Sultan (*)
Qassim University

(Received 7/3/2020, accepted 16/9/2020)

Abstract: This research aimed to identify the cognitive perception learning styles preferred by Arabic language learners at Qassim University in the Arabic Language Teaching Unit for Speakers of Other Languages in light of some variables. To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive-analytical method applied to 150 students. The study has adopted Reid's cognitive perception learning methods for data collection. To check the instrument's reliability, Cronbach's alpha was calculated and showed positive reliability. Arithmetic means, standard deviations, and covariance were calculated for data analysis. The results showed that the mentor learning method was the first, with an average mean of 3.36 and a standard deviation of 0.667. In contrast, the individual learning method was the last learning method with an average mean of (2.75) and a standard deviation of (0.884). The research has also indicated a crucial and significant effect of the research variables on cognitive perception and learning methods. Based on the results stated above, the research recommended the importance of using the appropriate teaching methods for cognitive perception learning when teaching Arabic as a second language.

Keywords: cognitive, language, learning methods, non-speaking, perception, teaching, Qassim University.

(*) للمراسلة:

الأستاذ المساعد في علم اللغة التطبيقي ـ تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة القصيم،كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص.ب 10097، رمز بريدي 51433، بريدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Applied Linguistics - Teaching Arabic to Non-Native Speakers. Qassim University – Unit of Arabic Language for Native Speakers P.O. Box: 10097, Postal Code: 51433, Buraidah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061518

e-mail:MS9194@gamil.com - m.alsultan@qu.edu.sa

مقدمة

لا توجد طريقة تعليم واحدة تناسب جميع الدارسين في تلقي التعليم؛ لأن الدارسين بينهم فروق واختلافات لها تأثير إيجابي على تفاعلهم مع عملية التعلم من خلال الطريقة التي يقدم بها المحتوى التعليمي، وبالتالي فإنَّ استخدام طريقة ما لتقديم المحتوى التعليمي يفضلها مجموعة من الدارسين سوف يضمن تفاعل تلك المجموعة تفاعلاً إيجابيًا مع المحتوى التعليمي، بينما لن يضمن استخدام تلك الطريقة تفاعل مجموعة أخرى من الدارسين مع المحتوى التعليمي، وهم من لايفضل تلك الطريقة. (دعدور،2002م).

وأثبتت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت للوقوف على أساليب التعلم المفضلة لدى الدارسين تباين الدارسين في تلك الأساليب، فنتائج دراسة العبدان والمعارك (1992م) بينت أنَّ أسلوب التعلم السمعي جاء في المرتبة الأولى، وأسلوب التعلم الجماعي جاء في المرتبة الثانية، وأظهرت نتائج دراسة الشويرخ (2006م) أنَّ أسلوب التعلم الانغلاقي، وأسلوب التعلم البصري تصدرا أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة.

والدراسات التي تناولت أساليب تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ــ حسب اطلاع الباحث ــ قليلة، لذا قام الباحث بهذ البحث؛ لمعرفة أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، وذلك لاتخاذ الإجراءات اللازمة، وتقديم التغذية الراجعة، ومعالجة نواحي القصور، والضعف في مراعاة أساليب التعلم المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية على ضوء نتائج البحث.

مشكلة البحث وتساؤلاته

من خلال عمل الباحث مديرًا لوحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة القصيم، تبين له أنَّ بعض دارسي اللغة العربية كلغة ثانية يعتذر عن إكمال الدراسة ويرجع إلى بلاده، أو يرسب رسوبًا متكررًا بسبب مشكلات تعليمية؛ لذا اهتم الباحث بمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم؛ وذلك لاستخدام الوسائل التعليمية وطرق التدريس المتوافقة مع تلك الأساليب، وبذلك تكمن مشكلة البحث الحالي في عدم معرفة الأساليب التعليمية المفضلة لدى الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة القصيم، ويمكن الإسهام في علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة

لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لمعدل الطالب التراكمي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لمستوى الطالب الدراسي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لعمر الطالب؟

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

1. أنَّه من البحوث القليلة التي تناولت الأساليب المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية، ويعد أول بحث يطبق على عينة من طلاب وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة القصيم.
2. تقديم حلول قائمة على نتائج البحث العلمي، تُسهم في حلِّ بعض المشكلات التعليمية التي تواجه دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة القصيم.
3. فتح الباب أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث العلمية في مجال أساليب التعلم التي تستهدف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
4. تفيد نتائج البحث صانعي القرار في دبلوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة القصيم، بإعادة النظر في مدى مناسبة الوسائل التعليمية، وطرق التدريس المنفذة في تدريس اللغة العربية كلغة ثانية.

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1441هـ)، ومدى تباين هذه الأساليب تبعًا لاختلاف معدل الطالب التراكمي، ومستواه الدراسي، وعمره.

حدود البحث

1. الحدود المكانية: وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم.
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441هـ).
3. الحدود البشرية: عينة من دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة الناطقين بغيرها في جامعة القصيم، وعددهم (150) طالبًا يدرسون في المستوى الثاني، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع.
4. الحدود الموضوعية: قائمة أساليب التعلم الإدراكية الحسية، لريد Reid تعريب العبدان، والمعارك (1992م)، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والعمر لعينة الدراسة.

مصطلحات البحث

أساليب التعلم المفضلة: عرف دعدور (2002م) أساليب التعلم بأنَّها: «كل ما يفضل أنْ يفعله المتعلم بصورة عامة، وكل الخطوات التي يسلكها بصورة عامة قبل، أو أثناء، أو بعد تعلم معلومة جديدة». (دعدور، 2002م:88).

وتُعرف إجرائيًا بأنَّها: درجة دارس اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1441هـ)، على مقياس أساليب التعلم الإدراكية الحسية المستخدم في هذه الدراسة.

المعدل التراكمي: هو المعدل التراكمي للدرجات التي يحصل عليها الطالب خلال فصول دراسته، والمحددة وفقًا للائحة الدراسات والاختبارات في جامعات المملكة العربية السعودية (ممتاز، وجيد جدًا، وجيد، ومقبول).

ويُعرف إجرائيًا بأنَّه: مجموع درجات دارس اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1441هـ)، مقسومة على عدد الفصول التي درسها، ويعبر عن ذلك بممتاز، أو جيد جدًا، أوجيد، أومقبول.

الإطار النظري

قضى التربويون وقتًا طويلاً في الدراسة، والبحث في مجال طرق التدريس بحثًا عن أفضل طريقة تدريس يفضل الدارسون أنْ يتعلموا بها، وطوال القرن الماضي كان التربويون من وقت لآخر يقترحون طريقة جديدة للتدريس، وفي كلِّ مرة كانت تستهوي هذه الطريقة عددًا من الدارسين فيكون أداؤهم فاعلاً ومخرجات تعلمهم ناجحة، وفي الجانب الآخر يكون هناك عدد من الدارسين لا يتفاعلون مع عملية التعلم عند استخدام تلك الطريقة، وبالتالي كان التربويون يفكرون في طريقة أو مدخلاً أو إستراتيجية

أخرى تضمن تفاعل أولئك الدارسين أثناء عملية التعلم، واستمر الحال على هذه الطريقة حتى أدرك التربويون أنه لا توجد طريقة واحدة تناسب جميع الدارسين(دعدور، 2002م).

لذا يوجد بين الدارسين تفاوت في الكثير من الجوانب، فبينهم تفاوت في الذكاء، وفي القدرة على التعلم، وفي دوافع التعلم، وفي الاستعداد، وفي الخبرة السابقة، وفي غير ذلك من المجالات التي يجب على المعلم تعرفها ومواجهتها، ومن أهم الأشياء التي تبرز فيها الفروق الفردية بين الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، السن، والجنس (طالب/طالبة)، والخبرة السابقة باللغة العربية، والتقارب بين اللغة الأولى عند الدارس واللغة العربية، وإجادة الدارس للغته الأولى، والاستعداد اللغوي، واتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها، ودوافعه لتعلم اللغة العربية، ومعدل التعلم، وأسلوب التعلم، وذكاؤه العام، واستعداده للعمل الجماعي، وقدرته على تحمل المسؤولية، واستعداده لتقبل تصويبات المعلم لاخطائه، وأسلوبه في المذاكرة، وظروفه الاجتماعية، لذا على المعلم لمواجهة هذه الفروق بين الدارسين التوسط في شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الدارسين، وتعميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كلُّ دارس استيعابها حسب السرعة التي تناسبه، وأنْ ينوع المعلم في الوسائل التعليمية التي يستخدمها في تعليم الدارسين، وأنْ يُعد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبيات اللغوية بحيث يناسب كل منها فريقًا من الدارسين، وينوع في الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من الدارسين ما يناسبهم، وإعطاء فرصة للدارسين للاختيار من بين أسئلة الاختبارات على أنْ يكسب كل منها نفس المهارة (طعيمة، 1987م).

أولاً: أساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم

يخلط البعض بين أساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم، ومن المهم التفريق بينهما، فإستراتيجيات التعلم مهارات خارجية يستخدمها الدارسون غالبًا بطريقة شعورية لتحسين تعلمهم، فهي مهارات دراسية يمكن تدريسها للدارسين، أما أساليب التعلم فهي خصائص داخلية لا يتم إدراكها، أو استخدامها بشكل شعوري في الغالب، وهي تشكل الأساس لاستقبال المعلومات الجديدة وفهمها. وعليه فإنَّ أساليب التعلم تمثل الخصائص الشخصية التلقائية، وهي خصائص ثابتة مستقرة ومتغلغلة في الفرد، في حين أنَّ إستراتيجيات التعلم عبارة عن إجراءات يختارها الدارس بغرض تسهيل عملية التعلم، أو طرق يقوم بتوظيفها لإتقان المادة التعليمية (الشويرخ، 2006م).

ثانيًا: أساليب التعلم

لايوجد اتفاق بين العاملين في حقل التربية والتعليم على المصطلح الذي يشير إلى أساليب

التعلم التي يمارسها الدارس من أجل التعلم وتحصيل المعارف والمهارات والقيم، فمن الباحثين من أطلق على هذا النشاط اسم «عادات الاستذكار»، ومنهم من يسميه «أنماط التعلم»، و»إستراتيجيات التعلم والاستذكار»، و»أساليب النشاط الدراسي»، و»منحى التعلم»، و»مداخل الدراسة»، وهذا الاختلاف في المسمى نتيجة اختلاف الباحثين وأساليبهم البحثية، إلا أنَّ معاني هذه المسميات وخصائصها متقاربة جدًا (المومني، ولبابنة، 2019م). ويمكن تعريف أساليب التعلم بأنَّها: تفضيلات الدارسين للطريقة التي تقدم فيها المعلومات لهم، أي الأشكال المفضلة لديهم في التعلم والدراسة (علاونة، وبلعاوي، 2010م).

ثالثًا: أنواع أساليب التعلم

اجتهد العديد من التربويين، وعلماء النفس في تقديم تصنيفات لأساليب التعلم المختلفة، فمن العلماء من صنفها إلى ثلاث فئات هي:

1. الأساليب المعرفية: وتتعلق بتشفير المعلومات واستخدام الذاكرة العاملة، وتخزين المعلومات واستدعائها.
2. الأساليب الوجدانية: وتتعلق بالسمات الشخصية والانفعالية التي تتعلق بالانتباه، والدافعية، والمخاطرة، والاجتماعية، وما شابه ذلك.
3. الأساليب الجسمانية: وتتعلق بالحواس المستخدمة (دعدور،2002م).

ومن التصنيفات الأخرى لأساليب التعلم، ماتسمى بالأساليب الحسية الإدراكية، وتقوم على اختلاف الدارسين في استخدامهم لحاسة أو أكثر من حواسهم لفهم الخبرات التي يتعلمونها وحفظها في أذهانهم، ومن هذه الأساليب:

1. أسلوب التعلم البصري، يعتمد الدارس في هذا النمط على الإدارك البصري، والذاكرة البصرية، ويتعلم بشكل أفضل من خلال رؤيةالمادةالتعليميةكالرسوماتوالأشكال.
2. أسلوب التعلم السمعي، وهو التعلم عن طريق الاستماع إلى المحاضرات والأشرطة والحورات الشفوية.
3. أسلوب التعلم الحركي، وهو التعلم بالممارسة والخبرة عن طريق المشاركة الكاملة في الموقف التعليمي.
4. أسلوب التعلم اللمسي، وهو التعلم باستخدام اليد كصنع نماذج مصغرة للأشياء، أو عمل تجارب في المعامل والمختبرات (العبدان، والمعارك، 1992م).

كما تصنف أساليب التعلم بالنظر إلى تفضيل الدارس التعلم لوحده أو مع مجموعة من الدارسين:

1. أسلوب التعلم الفردي، وهو التعلم الذي يفضل فيه الدارس التعلم لوحده ولا يستمتع

بالعمل مع الآخرين.

2. أسلوب التعلم الجماعي، وهو التعلم الذي يفضل فيه الدارس العمل ضمن مجموعة، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق التفاعل مع الآخرين (الشويرخ، 2006م).

رابعًا: إستراتيجيات التعلم

يوجد علاقة مباشرة بين أساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم، فالدارس يفضل استخدام إستراتيجيات التعلم التي تتوافق مع أسلوبه في التعلم، لذا سنتطرق لإستراتيجيات التعلم بشكل عام، ومن ثم نتحدث عن إستراتيجيات تعلم اللغة لمناسبة ذلك لموضوع هذا البحث.

إستراتيجيات التعلم: هي كل الأفعال أو السلوكيات أو الاداءات أو الأساليب التي يتبعها الدارس بصورة إرادية وواعية من أجل التفاعل الإيجابي مع المعلومة الجديدة وذلك بغرض تحقيق هدف أو أكثر مما يلي:

1. استقبال المعلومة وفهمها وتخزينها وتنظيمها وتنسيقها بداخل الشبكة المفاهيمية العقلية.
2. إنتاج المعلومة باستدعائها واستخدامها في المواقف المناسبة.
3. الاستفادة من المعلومة، أو المعلومات المتعلمة في المواقف التعليمية الجديدة.
4. الاستمتاع بعملية التعلم.
5. التغلب على مشكلة أو قصور ما يواجه المتعلم في عملية تعلمه (دعدور، 2002م).

خامسًا: إستراتيجيات تعلم اللغة

إستراتيجيات تعلم اللغة سلوكيات يؤديها الدارسون ليزيدوا من تعلمهم، كإستراتيجيات تدوين الملاحظات، والتخطيط لمهمة لغوية، وتقويم الذات، والتخمين الذكي، وهذه الآدوات تتأثر بشكل طبيعي بالخصائص أو السمات العامة للمتعلمين كأسلوب التعلم، والدافعية، والاستعداد، وينبغي ألا نخلط بين تلك الخصائص العامة وإستراتيجيات التعلم. ولإستراتيجيات تعلم اللغة ملامح رئيسة فهي آداءات معينة يقوم بها المتعلم، تتسم بالمرونة، وتتأثر بعوامل كثيرة، وتدعم المتعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة، وغالبًا يدركها ويعيها ويشعر بها المتعلم، وتتعلق بأبعاد عديدة للمتعلم وليست المعرفة فقط، وهي موجهة نحو حلِّ المشكلات، وتسهم في تحقيق الهدف الرئيس من تعلم اللغة وهو الكفاءة الاتصالية، وتتيح للمتعلم أنْ يصبح موجهًا ذاتيًا لدرجة أكبر، وتزيد من أدوار المعلم، وهي ليست دائمًا خاضعة للملاحظة، ويمكن تدريس إستراتيجيات التعلم للمتعلمين (دعدور،1996م).

الدراسات السابقة والتعليق عليها

دراسة العبدان، والمعارك (1992م): هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين أثناء تعلمهم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، في ضوء تخصص وجنس

الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (263) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض منضمين إلى دورات لغة إنجليزية مختلفة، طبقت عليهم أداة ريد Reid للتعرف على أساليب التعلم. وأظهرت النتائج أنَّ الأفراد يفضلون أساليب متعددة في التعلم ولكن بدرجات متفاوتة، كما بينت نتائج الدراسة أنَّ جنس الطلاب وتخصصهم لايحدث فرقًا فيما بينهم في تفضيلهم لأساليب التعلم الإدراكية الحسية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحث بالنسبة لعلاقة أساليب التدريس بأساليب التعلم، ومدى تأثيرها على تحصيل الطلاب اللغوي.

دراسة الشويرخ (2006م): هدفت الدراسة إلى تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وطبقت الدراسة استبانة على عينة تكونت من (146) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأشارت النتائج إلى أنَّ جميع الأساليب التعليمية التي تضمنتها أداة الدراسة مفضلة لدى عينة الدراسة لكن بنسب متفاوتة، حيث تصدر أسلوبا التعلم الانغلاقي والبصري قائمة التفضيل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود بعض الاختلافات في تفضيلات الطلاب بحسب متغيري المستوى الدراسي ومتغير التحصيل اللغوي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول أساليب التعلم في ميدان تعليم اللغة العربية، ويمكن توظيف الاستبانة التي أعدتها (Reid,1987) وترجمها إلى العربية العبدان والمعارك (1412هـ) وغيرها من الأدوات.

دراسة الساعدي، والشمري (2007م): هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم التي يفضلها طلاب الكلية التقنية ببغداد، وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة تكونت من (45) طالبًا وطالبةً، وأظهرت النتائج أنَّ الأسلوب البصري هو الأسلوب المفضل لدى عينة الدراسة، ومن ثم الأسلوب الحس حركي والأسلوب السمعي، وأوصت الدراسة ضرورة معرفة المعلمين لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابهم قبل الشروع في التدريس، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على طريقة التعرف على الأساليب التعليمية.

دراسة علاونة، وبلعاوي (2010م): هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلاب جامعة اليرموك، وإلى العلاقة بين الأساليب والذكاءات، وطبقت الدراسة استبانتين على عينة تكونت من (840) طالبًا وطالبةً، وأظهرت النتائج أنَّ التعلم الحركي جاء بالمرتبة الأولى، وجاء بالمرتبة الأخيرة التعلم الفردي، أما نوع الذكاء فجاء بالمرتبة الأولى الذكاء الشخصي، وجاء

بالمرتبة الأخيرة الذكاء الموسيقي، كما أظهرت النتائج أنَّ أساليب التعلم الستة تؤثر في الذكاءات التسعة وتتأثر بها، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة.

دراسة الحازمي، وحامد، وجاهين (2012م): هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب جامعة طيبة، والعلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لديهم ومعدلاتهم الأكاديمية، وطبقت الدراسة استبانتين على عينة تكونت من (113) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة ومعدلاتهم الأكاديمية، وأوصت الدراسة بأخذ أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في الحسبان عند تصميم البرامج التعليمية والدراسية بشكل يعطي مساحة من الحرية للطالب، وتطبيق مقاييس أساليب التعلم عند التحاق الطلاب بالجامعة كي يتم صياغة برامج وإستراتيجيات تتماشى مع أساليب تعلم الطلاب.

دراسة بلعاوي (2012م): هدفت الدراسة إلى التعرف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة القصيم، ومدى تبيان هذه الأساليب بين نوع الطالب، ومعدله التراكمي، وتخصصه ومستواه الدراسي، ومكان إقامته، وطبقت الدراسة استبانة على عينة تكونت من (690) طالبًا وطالبةً، وأشارت النتائج إلى أنَّ أسلوب التعلم الفردي جاء بالمرتبة الأولى، أما أسلوب التعلم السمعي فجاء بالمرتبة الأخيرة من بين أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعض أساليب التعلم، كما تبين عدم وجود فروق بين الطلاب في جميع أساليب التعلم تعزى لمتغير المعدل التراكمي ومتغير التخصص، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات بين طرق التدريس القديمة وطرق التدريس التي تراعي أساليب التعلم المفضلة لدى الدارسين، وخاصة في مجالات تأثيرها على التحصيل الأكاديمي والدافعية للتعلم.

دراسة العنزي (2018م): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب اللغوية الإدراكية الحسية المفضلة في التعليم لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بمدينة عرعر وعلاقة هذه الأساليب بمتغيري السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي، وطبقت الدراسة استبانة على عينة تكونت من (301) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لأساليب التعلم البصرية والفردية واللمسية والجماعية متوسط مرتفع، أما متوسط أسلوب التعلم الحركي، والتعلم السمعي فهو متوسط مقبول، وأوصت الدراسة بابتكار وسائل تعليمية تضمن عملية التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وبين

الطالبات بالشكل الذي يحقق مخرجات تعليمية جيدة، والعمل على تنويع أساليب التدريس لضمان مشاركة الطالبات في عملية التعلم.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أنهَّا تكاد تتفق بالهدف، وهو التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، وبعضها تعرف على أنماط التعلم لدى طلاب الكليات والجامعات، والبعض الآخر سعى لمعرفة أنماط التعلم المفضلة لدى طلاب الدبلوم، وجميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، منهجًا لدراستها، وهي بذلك تتفق مع منهج البحث الحالي، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد أهداف البحث، ومشكلته، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة، وطرق تحليل النتائج، وتطبيق قائمة أساليب التعلم الإدراكية الحسية، لريد Reid التي عربها العبدان، والمعارك سنة (1992م)، وتميز البحث الحالي بالتعرف على أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لمناسبته لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته المتمثلة في معرفة أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى عينة من دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة القصيم، في الفصل الثاني من العام الجامعي (1441هـ) وعددهم (321) طالبًا، ينتمون إلى (51) جنسية، وعدد عينة البحث (150) طالبًا من المستوى الثاني، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع، وقد تم استبعاد طلاب المستوى الأول؛ لأن كفايتهم اللغوية المحدودة في اللغة العربية قد لا تساعدهم على فهم بنود الاستبانة والإجابة عنها فتكون نتائج البحث غير دقيقة، وبلغت عينة البحث (46.7%) من مجتمع البحث. ويوضح الجدول رقم (1) أعداد عينة البحث في ضوء متغيراتها.

الجدول (1)
أعداد عينة البحث في ضوء متغيراتها

المعدل التراكمي				المستوى الدراسي			العمر بالسنة		
مقبول	جيد	جيد جدًا	ممتاز	الثاني	الثالث	الرابع	من 21 إلى 23	من 24 إلى 26	من 27 إلى 30
1	13	45	91	50	50	50	66	68	16

يتضح من الجدول السابق (1) أنَّ النسبة الكبرى من أفراد عينة البحث معدلاتهم التراكمية (ممتازة) بنسبة (60.7%)، يليها فئة المعدل التراكمي (جيد جدًا) بنسبة (30.0%)، يليها وبنسبة (8.7%) فئة المعدل التراكمي (جيد)، ثم فئة المعدل التراكمي (مقبول) بنسبة (0.7%.)، كما يتضح أنَّ (50) طالبًا يمثلون ما نسبته (3,33%) من إجمالي أفراد عينة البحث يدرسون في المستوى الدراسي الثاني وبنفس النسبة للمستوى الدراسي الثالث والرابع، كما يتبين أنَّ النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث تتراوح أعمارهم (من 24سنة إلى 26 سنة) بنسبة (45.3%)، يليها فئة من أعمارهم (من21سنة إلى 23سنة) بنسبة (44%) يليها فئة من أعمارهم (من27سنة إلى 30 سنة) بنسبة (10.7%)، وتدل النتيجة السابقة على تنوع المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والفئة العمرية لمفرادات عينة البحث مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء أكثر دقة نحو أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة.

ثالثًا: أداة البحث

لجمع البيانات، ولتحديد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى عينة البحث تم تطبيق قائمة أساليب التعلم الإدراكية الحسية، لريد Reid تعريب العبدان، والمعارك سنة (1992م)، وتم اختيار هذه القائمة بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات والأدوات السابقة الخاصة بأساليب التعلم، وذلك لما تتضمنه من أساليب تعلم ذات أهمية في مجال طرق تدريس اللغة العربية لغة ثانية، حيث اشتملت الاستبانة على ستة أساليب تعلم هي: السمعي، والبصري، واللمسي، والحركي، والجماعي، والفردي، وتكونت من (30) فقرة تسأل كل خمس منها عن مدى تفضيل الأفراد المستجوبين لأسلوب معين من أساليب التعلم الستة. وقد تكون الجزء الأول من الأداة من التعليمات، والتي تتضمن طريقة الإجابة على فقرات الاستبانة من

قبل عينة البحث، واشتمل الجزء الثاني من الأداة على المعلومات الأولية عن المستجيب وهي:(المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، العمر، الجنسية) قبل الإجابة عن بنود الاستبانة. وتضمن الجزء الثالث الفقرات التي تقيس أسلوب من أساليب التعلم الإدراكي الحسي، والإجابات في هذا الجزء إجابات مغلقة وفقًا لمقياس ليكرت الرباعي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتم حساب المتوسط المرجح لإجابات العينة على فقرات هذا الجزء في شكل مشابه لمقياس ليكرت، وذلك بإعطاء الوزن المناسب لأهمية كل عبارة من عبارات الاستبانة كالتالي: لا أوافق بشدة (1-1,75)، ولاأوافق (1,76-2,50)، وأوافق (2,51- 3,25)، وأوافق بشدة (3,26-4,0).

رابعًا: صدق الأداة

مع أنَّ أداة البحث طبقت كثيرًا في الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحث إلا أنه تم عرضها على مجموعة من الخبراء المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة فاجمعوا على مناسبتها للبحث بصورتها الحالية، وبعد ذلك تم تطبيقها على عينة استطلاعية مقدارها (50) طالبًا من دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بها في جامعة القصيم، للتأكد من الصدق البنائي للأداة.

خامسًا: الاتساق الداخلي للأداة

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة لكل أسلوب من أساليب التعلم وبين الدرجة الكلية للأساليب. حيث نتج عن ذلك أنَّ جميع عبارات كل أسلوب من أساليب التعلم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) مع الدرجة الكلية لعبارات الأسلوب نفسه، كما أنَّ جميع عبارات الاستبانة ترتبط ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية لعبارات جميع أساليب التعلم مما يدل على أنَّ الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة جيد وهذا يثبت أنَّ الصدق الداخلي لأداة الدراسة ممتاز. والجداول التالية توضح صدق البناء لمفردات الأساليب الستة المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، فغالبية معاملات الارتباط تتمتع بثبات الاتساق الداخلي بين كل عبارة والمحور، وبذلك يتحقق للاستبانة الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

جدول رقم (2)

صدق البناء لمفردات الأسلوب السمعي المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم. ن= 50

العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
أفهم التعليمات بشكل أفضل في الصف عندما يقولها المدرس شفهيًّا.	**0.891	0.000
عندما يخبرني أحد شفهيًا كيف أقوم بعمل ما في الصف أتعلم بشكل أفضل	**0.910	0.000
أتذكر الأشياء التي سمعتها في الصف أفضل من الأشياء التي قرأتها.	**0.953	0.000
أتعلم بشكل أفضل عندما يلقي المدرس محاضرة.	**0.915	0.000
أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أستمع إلى شخص آخر.	**0.935	0.000

**** دال عند مستوى معنويه (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (2) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التى يتضمنها الأسلوب السمعي تراوحت ما بين (0.891-0.953) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ويتضح مما سبق أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا وتتمتع بثبات الاتساق الداخلي بين كل عبارة والأسلوب، وبذلك يتحقق للاستبانة فى هذا الأسلوب الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

جدول رقم (3)

صدق البناء لمفردات الأسلوب الجماعي المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم. ن= 50

العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
أنجز عملاً عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.	**0.928	0.000
أتعلم أكثر عندما أدرس مع مجموعة.	**0.940	0.000
أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.	**0.949	0.000
أستمتع بعمل الواجب المدرسي برفقة اثنين أو ثلاثة من زملاء الصف.	**0.937	0.000
أفضل أن أدرس مع الطلاب الآخرين.	**0.911	0.000

**** دال عند مستوى معنويه (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (3) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التى يتضمنها الأسلوب الجمعي تراوحت ما بين (0.911-0.949) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ويتضح مما سبق أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا وتتمتع بثبات الاتساق الداخلي بين كل عبارة والأسلوب، وبذلك يتحقق للاستبانة فى هذا الأسلوب الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

جدول رقم (4)

صدق البناء لمفردات الأسلوب اللمسي المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة القصيم. ن= 50

العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
أتعلم أكثر عندما أصنع نموذجًا لشيء ما.	**0.895	0.000
أتعلم أكثر عندما أصنع شيئًا للنشاط الصفي.	**0.943	0.000
أستمتع بالتعلم في الصف عندما أقوم بعمل تجربة.	**0.905	0.000
عندما أقوم بصنع شيء في الصف أتذكر ما تعلمته بشكل أفضل.	**0.945	0.000
أستمتع بصنع شيء للنشاط الصفي.	**0.940	0.000

**** دال عند مستوى معنويه (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (4) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التى يتضمنها الأسلوب اللمسي تراوحت ما بين (0.895-0.945) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ويتضح مما سبق أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا وتتمتع بثبات الاتساق الداخلي بين كل عبارة والأسلوب، وبذلك يتحقق للاستبانة فى هذا الأسلوب الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

جدول رقم (5)

صدق البناء لمفردات الأسلوب البصري المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم. ن= 50

العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
أتعلم بشكل أفضل من قراءة ما يكتبه المدرس على السبورة.	**0.903	0.000
أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل رسومات وأنا أدرس.	**0.959	0.000
أتعلم بشكل أفضل عن طريق القراءة أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى شخص آخر	**0.944	0.000
أتعلم أكثر عن طريق قراءة الكتب الدراسية أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى المحاضرات	**0.941	0.000
عندما أقرأ تعليمات أفهم بشكل أفضل.	**0.892	0.000

**** دال عند مستوى معنويه (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (5) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التى يتضمنها الأسلوب البصري تراوحت ما بين (0.892-0.959) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ويتضح مما سبق أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا وتتمتع بثبات الاتساق الداخلي بين كل عبارة والأسلوب، وبذلك يتحقق للاستبانة فى هذا الأسلوب الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

جدول رقم (6)
صدق البناء لمفردات الأسلوب الحركي المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم. ن= 50

العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
أفضل أن أتعلم عن طريق القيام بعمل ما في الصف.	**0.959	0.000
أتعلم بشكل أفضل عندما أقوم ببعض الأعمال في الصف.	**0.942	0.000
أفهم الأشياء بشكل أفضل في الصف عندما أشارك بدور في تمثيلية بالدرس.	**0.928	0.000
أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أتمكن من الاشتراك في الأنشطة الصفية.	**0.895	0.000
عندما أقرأ تعليمات أتذكرها بشكل أفضل.	**0.935	0.000

**** دال عند مستوى معنويه (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (6) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التى يتضمنها الأسلوب الحركي تراوحت ما بين (0.895-0.959) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ويتضح مما سبق أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا وتتمتع بثبات الاتساق الداخلى بين كل عبارة والأسلوب، وبذلك يتحقق للاستبانة فى هذا الأسلوب الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

جدول رقم (7)
صدق البناء لمفردات الأسلوب الفردي المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم. ن= 50

العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
عندما أدرس بمفردي أتذكر الأشياء بشكل أفضل.	**0.934	0.000
أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل بمفردي.	**0.958	0.000
أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أعمل بمفردي.	**0.966	0.000
أفضل العمل في المشروعات أو الأنشطة الدراسية بمفردي.	**0.948	0.000
أفضل أن أعمل بمفردي.	**0.946	0.000

**** دال عند مستوى معنويه (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (7) أنَّ معاملات الأرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التى يتضمنها الأسلوب الفردي تراوحت ما بين (0.934-0.966) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ويتضح مما سبق أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا وتتمتع بثبات الاتساق الداخلي بين كل عبارة والأسلوب، وبذلك يتحقق للاستبانة فى هذا الأسلوب الصدق البنائي وتعد صالحة للقياس.

سادسًا: ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات أداة البحث بتطبيقها في شكلها النهائي على (50) طالبًا من مجتمع البحث، وبعد عدة أيام من توزيعها قام الباحث باستعادتها وتفريغ بياناتها وتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغرض حساب معدل ثباتها بواسطة معامل ثبات ألفا (لـ كرونباخ) والجدول رقم (8) يوضح معامل ثبات الأداة.

جدول رقم (8)
معامل ألفا لـ كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

م	الأسلوب	عدد العبارات	معامل الثبان
1	الأسلوب	5	0.951
2	الأسلوب	5	0.960
3	الأسلوب	5	0.956
4	الأسلوب	5	0.955
5	الأسلوب	5	0.961
6	الأسلوب	5	0.972
	أساليب تعلم اللغة العربية المفضلة	30	0.991

يتضح من جدول (8) إنَّ قيم معاملات الثبات جميعها موجبة مع تقارب قيمها من أسلوب لآخر؛ حيث بلغ حدها الأعلى للأسلوب السادس (0.972)، وحدها الأدنى للأسلوب الأول (0.951)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يطمئن الباحث على تحقق درجة ثبات عالية للاستبانة بالإضافة إلى صدقها.

سابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أساليب إحصائية تحقق أهداف البحث، فبواسطة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم إجراء التحليل الإحصائي لإجابات عينة البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. إجراء اختبار الصدق والثبات لأسئلة الاستبانة المستخدمة في جمع البيانات وذلك باستخدام معامل «ألفا كرونباخ» (Cronbach Alpha)
2. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث وتحديد نسب إجاباتهم على عبارات الاستبانة.
3. المتوسط الحسابي لترتيب إجابات عينة البحث لعبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة.
4. الانحراف المعياري لقياس تجانس استجابات عينة البحث حول متوسطات موافقتهم نحو متغيرات البحث.
5. اختبار مربع كا لحسن المطابقة، من أجل التحقق من مدى تجانس أو اختلاف آراء أفراد مجتمع البحث حول فقرات محاور الاستبانة.
6. تم استخدام (تحليل التباين الأحادى) ANOVA لتحديد الفروق المعنوية لاستجابات عينة البحث، إنْ وجدت، وهل تعد ذات دلالة إحصائية؟

عرض النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الرئيس: للتعرف على الأساليب الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1441هـ)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار الإحصائي (مربع كا) لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات الاستبانة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (9)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات أسلوب التعلم السمعي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أفهم التعليمات بشكل أفضل في الصف عندما يقولها المدرس شفهيًّا	ك	2	2	70	76	3.47	0.598		*.000	1
		%	1.3	1.3	46.7	50.7					
2	عندما يخبرني أحد شفهيًا كيف أقوم بعمل ما في الصف أتعلم بشكل أفضل.	ك	3	16	82	49	3.18	0.696		*.000	3
		%	2.0	10.7	54.7	32.7					
3	أتذكر الأشياء التي سمعتها في الصف أفضل من الأشياء التي قرأتها.	ك	6	25	61	58	3.14	0.836	56.560	*.000	4
		%	4.0	16.7	40.7	38.7					
4	أتعلم بشكل أفضل عندما يلقي المدرس محاضرة.	ك	2	7	60	81	3.47	0.652		*.000	2
		%	1.3	4.7	40.0	54.0					
5	أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أستمع إلى شخص آخر.	ك	10	32	65	43	2.94	0.876	41.947	*.000	5
		%	6.7	21.3	43.3	28.7					
المتوسط العام							3.24	0.7316			

دالة إحصائيًا عند مستوى معنوي (0.0)

يبين الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو (الأسلوب السمعي) حيث جاءت عبارتان بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (أوافق بشده) في حين جاءت (3) عبارات بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (موافق). وجاء ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث لتأثير الأسلوب السمعي كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم كالتالي:

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (1): أفهم التعليمات بشكل أفضل في الصف عندما يقولها المدرس شفهيًّا. بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.598)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (4): أتعلم بشكل أفضل عندما يلقي المدرس محاضرة بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.652)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (2): عندما يخبرني أحد شفهيًا كيف أقوم بعمل ما في الصف أتعلم بشكل أفضل. بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.696)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (3): أتذكر الأشياء التي سمعتها في الصف أفضل من الأشياء التي قرأتها. بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.836)، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (5): أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أستمع إلى شخص آخر. بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.876). وتشير هذه المتوسطات إلى توفر الأسلوب الأول (الأسلوب السمعي) كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة على هذا المحور والذي بلغ (3.24). ويتضح من النتائج أنَّ قيم كا2 لجميع العبارات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يبين تباين وجهات نظر أفراد عينه البحث حول هذه العبارات.

جدول (10)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات أسلوب التعلم الجماعي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أنجز عملاً عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.	ك	1	6	78	65	3.38	0.598	125.893	*.000	1
		%	0.7	4.0	52.0	43.3					
2	أتعلم أكثر عندما أدرس مع مجموعة.	ك	5	15	60	70	3.30	0.784	83.333	*.000	2
		%	3.3	10.0	40.0	46.7					
3	أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.	ك	8	7	73	62	3.26	0.781	97.627	*.000	4
		%	5.3	4.7	48.7	41.3					
4	أستمتع بعمل الواجب المدرسي برفقة اثنين أو ثلاثة من زملاء الصف.	ك	4	23	65	58	3.18	0.786	66.907	*.000	5
		%	2.7	15.3	43.3	38.7					
5	أفضل أن أدرس مع الطلاب الآخرين.	ك	2	23	58	67	3.27	0.766	73.627	*.000	3
		%	1.3	15.3	38.7	44.7					
	المتوسط العام						3.28	0.74			

دالة إحصائيًا عند مستوى معنوي (0.0)

يبين الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو الأسلوب الثانى (الأسلوب الجماعي)، حيث جاءت (4) عبارات بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (أوافق بشدة) في حين جاءت عبارة واحدة بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (موافق)، وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث لتأثير الاسلوب الجماعي كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم كالتالي :

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (1): أنجز عملاً عندما أعمل مع الطلاب الآخرين. بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.598)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (4): أتعلم أكثر عندما أدرس مع مجموعة بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.784)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (5): أفضل أن أدرس مع الطلاب الآخرين. بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.766)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (3): أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أعمل مع الطلاب الآخرين. بمتوسط حسابي (3.26)، وانحراف معياري (0.781)، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (4): أستمتع بعمل الواجب المدرسي برفقة اثنين أو ثلاثة من زملاء الصف. بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.786). وتشير هذه المتوسطات إلى توفر الأسلوب الثاني (الأسلوب الجماعي) كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا الأسلوب والذي بلغ (3.28). ويتضح من النتائج أنَّ قيم كا2 لجميع العبارات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يفسر تباين وجهات نظر أفراد عينة البحث حول هذه العبارات.

جدول (11)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات أسلوب التعلم اللمسي، مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أتعلم أكثر عندما أصنع نموذجًا لشيء ما.	ك	1	8	65	76	3.44	0.629	118.427	*.000	1
		%	0.7	5.3	43.3	50.7					
2	أتعلم أكثر عندما أصنع شيئًا للنشاط الصفي.	ك	1	8	79	62	3.35	0.613	120.667	*.000	3
		%	0.7	5.3	52.7	41.3					

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
3	أستمتع بالتعلم في الصف عندما أقوم بعمل تجربة.	ك	1	6	70	73	3.43	0.607	123.760	*.000	2
		%	0.7	4.0	46.7	48.7					
4	عندما أقوم بصنع شيء في الصف أتذكر ما تعلمته بشكل أفضل.	ك	–	13	81	56	3.29	0.617	47.320	*.000	4
		%	–	8.7	54.0	37.3					
5	أستمتع بصنع شيء للنشاط الصفي.	ك	6	12	82	50	3.17	0.740	100.773	*.000	5
		%	4.0	8.0	54.7	33.3					
المتوسط العام							3.34	0.641			

دالة إحصائيًا عند مستوى معنوي (0.0)

يبن الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو الأسلوب الثالث (الأسلوب اللمسي) حيث جاءت (4) عبارات بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (أوافق بشدة) في حين جاءت عبارة واحدة بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (موافق)، وجاء ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث لتأثير الأسلوب اللمسي كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم كالتالي :

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (1): أتعلم أكثر عندما أصنع نموذجًا لشيء ما. بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.629)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (3): أستمتع بالتعلم في الصف عندما أقوم بعمل تجربة. بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.607)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (2): أتعلم أكثر عندما أصنع شيئًا للنشاط الصفي. بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (0.613)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (4): عندما أقوم بصنع شيء في الصف أتذكر ما تعلمته بشكل أفضل. بمتوسط حسابي (3.29)، وانحراف معياري (0.617)، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (5): أستمتع بصنع شيء للنشاط الصفي. بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (0.74)، وتشير هذه المتوسطات إلى توفر الأسلوب الثالث (الأسلوب اللمسي) كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا الأسلوب والذي بلغ (3.34)، ويتضح من النتائج أنَّ قيم كا2 لجميع العبارات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يبين تباين وجهات نظر أفراد عينة البحثه حول هذه العبارات.

جدول (12)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات أسلوب التعلم البصري مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أتعلم بشكل أفضل من قراءة ما يكتبه المدرس على السبورة.	ك	2	22	34	92	3.44	0.790	119.547	*.000	1
		%	1.3	14.7	22.7	61.3					
2	عندما أقرأ تعليمات أفهم بشكل أفضل.	ك	–	9	74	67	3.39	0.600	50.920	*.000	2
		%	–	6.0	49.3	44.7					
3	أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل رسومات وأنا أدرس.	ك	10	27	59	54	3.05	0.900	42.693	*.000	4
		%	6.7	18.0	39.3	36.0					
4	أتعلم بشكل أفضل عن طريق القراءة أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى شخص آخر	ك	9	23	60	58	3.11	0.879	51.973	*.000	3
		%	6.0	15.3	40.0	38.7					
5	أتعلم أكثر عن طريق قراءة الكتب الدراسية أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى المحاضرات	ك	15	46	50	39	2.75	0.955	19.653	*.000	5
		%	10.0	30.7	33.3	26.0					
المتوسط العام							3.15	0.825			

دالة إحصائيًا عند مستوى معنوي (0.0)

يبن الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو الأسلوب الرابع (الأسلوب البصري)، حيث جاءت عبارتان بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (أوافق بشدة)، في حين جاء (3) عبارات بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (موافق)، وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث لتأثير الأسلوب البصري كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم كالتالي :

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (1): أتعلم بشكل أفضل من قراءة ما يكتبه المدرس على السبورة. بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.79)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (2): عندما أقرأ تعليمات أفهم بشكل أفضل. بمتوسط حسابي (3.39)، وانحراف معياري (0.6)، وفي الترتيب الثالث جاءت

العبارة رقم (4): تعلم بشكل أفضل عن طريق القراءة أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى شخص آخر. بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (0.879)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (3): أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل رسومات وأنا أدرس. بمتوسط حسابي (3.05)، وانحراف معياري (0.9)، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (5): أتعلم أكثر عن طريق قراءة الكتب الدراسية أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى المحاضرات. بمتوسط حسابي (2.75)، وانحراف معياري (0.955)، وتشير هذه المتوسطات إلى توفر الأسلوب الرابع (الأسلوب البصري) كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا الأسلوب والذي بلغ (3.15)، ويتضح من النتائج أنَّ قيم كا2 لجميع العبارات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يبين تباين وجهات نظر أفراد عينة البحث حول هذه العبارات.

جدول (13)

استجابات أفراد عينة البحث على عبارات أسلوب التعلم الحركي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أفضل أن أتعلم عن طريق القيام بعمل ما في الصف.	ك	3	11	65	71	3.36	0.707	100.560	*.000	3
		%	2.0	7.3	43.3	47.3					
2	أتعلم بشكل أفضل عندما أقوم ببعض الأعمال في الصف.	ك	–	11	75	64	3.35	0.615	46.840	*.000	4
		%	–	7.3	50.0	42.7					
3	عندما أقرأ تعليمات أتذكرها بشكل أفضل.	ك	1	6	70	73	3.43	0.607	123.760	*.000	2
		%	0.7	4.0	46.7	48.7					
4	أفهم الأشياء بشكل أفضل في الصف عندما أشارك بدور في تمثيلية بالدرس.	ك	4	8	54	84	3.45	0.720	118.053	*.000	1
		%	2.7	5.3	36.0	56.0					
5	أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أتمكن من الاشتراك في الأنشطة الصفية.	ك	2	18	80	50	3.19	0.689	96.080	*.000	5
		%	1.3	12.0	53.3	33.3					
المتوسط العام							3.36	0.667			

دالة إحصائيًا عند مستوى معنوي (0.0)

يبين الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث نحو الأسلوب الخامس (الأسلوب الحركي) حيث جاءت (4) عبارات بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (أوافق بشدة) في حين جاء عبارة واحدة بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (موافق)، وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث لتأثير الأسلوب الحركي كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم كالتالي:

- في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (4): أفهم الأشياء بشكل أفضل في الصف عندما أشارك بدور في تمثيلية بالدرس. بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري (0.72)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (3): عندما أقرأ تعليمات أتذكرها ظظا بشكل أفضل. بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.607)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (1): أفضل أن أتعلم عن طريق القيام بعمل ما في الصف. بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.707)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (3): أتعلم بشكل أفضل عندما أقوم ببعض الأعمال في الصف. بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (0.615)، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (5): أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أتمكن من الاشتراك في الأنشطة الصفية. بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.689)، وتشير هذه المتوسطات إلى توفر الأسلوب الخامس (الأسلوب الحركي) كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا المحور والذي بلغ (3.36). ويتضح من النتائج أنَّ قيم كا2 لجميع العبارات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يبين تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات.

جدول (14)
استجابات أفراد عينة البحث على عبارات أسلوب التعلم الفردي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	النسبة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
1	عندما أدرس بمفردي أتذكر الأشياء بشكل أفضل.	ك	7	36	60	47	2.98	0.863	40.773	*.000	1
		%	4.7	24.0	40.0	31.3					
2	أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل بمفردي.	ك	10	37	69	34	2.85	0.849	46.960	*.000	2
		%	6.7	24.7	46.0	22.7					
3	أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أعمل بمفردي.	ك	12	49	57	32	2.73	0.889	31.813	*.000	3
		%	8.0	32.7	38.0	21.3					
4	أفضل العمل في المشروعات أو الأنشطة الدراسية بمفردي.	ك	11	57	51	31	2.68	0.885	34.853	*.000	4
		%	7.3	38.0	34.0	20.7					
5	أفضل أن أعمل بمفردي.	ك	22	54	50	24	2.51	0.932	22.693	*.000	5
		%	14.7	36.0	33.3	16.0					
	المتوسط العام						2.75	0.884			

دالة إحصائيًا عند مستوى معنوي (0.0)

يبن الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة االبحث نحو الأسلوب السادس (الأسلوب الفردي)، حيث جاءت (5) عبارات بمتوسطات حسابية تقع في درجة موافقة (أوافق)، وكان ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث لتأثير الأسلوب الفردي كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم كالتالي:

في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (1): عندما أدرس بمفردي أتذكر الأشياء بشكل أفضل. بمتوسط حسابي (2.98)، وانحراف معياري (0.863)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (2): أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل بمفردي. بمتوسط حسابي (2.85)، وانحراف معياري (0.849)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (3): أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أعمل بمفردي. بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (0.889)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (4): أفضل العمل في المشروعات أو الأنشطة الدراسية بمفردي. بمتوسط حسابي (2.68)، وانحراف معياري (0.885)، وفي

الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (4): أفضل أنْ أعمل بمفردي. بمتوسط حسابي (2.51)، وانحراف معياري (0.932)، وتشير هذه المتوسطات إلى توفر الأسلوب السادس (الأسلوب الفردي) كأحد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم ويدعم ذلك المتوسط العام لإجابات عينة البحث على هذا الأسلوب والذي بلغ (2.75)، ويتضح من النتائج أنَّ قيم كا2 لجميع العبارات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يبين تباين وجهات نظر أفراد عينة البحث حول هذه العبارات.

الجدول رقم (15)
ترتيب أساليب تعلم اللغة العربية المفضلة لدى طلاب وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم

أساليب تعلم اللغة العربية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
الأسلوب	3.24	0.7316	أوافق	4
الأسلوب	3.28	0.74	أوافق بشدة	3
الأسلوب	3.34	0.641	أوافق بشدة	2
الأسلوب	3.15	0.825	أوافق	5
الأسلوب	3.36	0.667	أوافق بشدة	1
الأسلوب	2.75	0.884	أوافق	6
المتوسط العام	3.187	0.748	أوافق	-

يتضح من الجدول (15) ترتيب أساليب تعلم اللغة العربية المفضلة لدى طلاب وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم، حيث جاء بالمرتبة الأولى (الأسلوب

إجابة السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لمعدل الطالب التراكمي؟ الإجابة تتضح من الجدول رقم (16):

جدول رقم (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد البحث تبعًا لاختلاف متغير معدل الطالب التراكمي

أساليب التعلم الإدراكية الحسية	مقبول		جيد		جيد جدًا		ممتاز		قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.		S. D.		
السمعي	20.0	-	19.8	0.4	15.7	3.2	15.9	3.4	6.48	*0.000
الجماعي	20.0	-	19.7	0.5	15.1	3.4	16.5	3.4	7.26	*0.000
اللمسي	20.0	-	19.5	0.9	16.0	2.7	16.6	3.1	5.61	*0.001
البصري	20.0	-	19.9	0.3	15.5	3.7	15.2	3.8	6.91	*0.000
الحركي	20.0	-	19.9	0.3	16.4	2.7	16.5	3.3	5.76	*0.001
الفردي	20.0	-	19.5	1.0	14.5	3.5	12.5	4.0	15.47	*0.000

*** دال عند مستوى الدلالة (α 0.01=)**

يشير الجدول رقم (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.01=) في استجابات أفراد عينة البحث حول (أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لمعدل الطالب التراكمي).

إجابة السؤال الفرعي الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لمستوى الطالب الدراسي؟ الإجابة تتضح من الجدول رقم (17):

جدول رقم (17)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة تبعًا لاختلاف متغير مستوى الطالب الدراسي

أساليب التعلم الإدراكية الحسية	المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	Mean	.S. D	Mean	.S. D	Mean	.S. D		
السمعي	16.3	3.4	16.2	3.5	16.1	3.3	0.030	0.970
الجماعي	17.6	2.9	16.1	3.7	15.5	3.5	5.052	*0.008
اللمسي	17.3	3.0	16.6	3.2	16.2	2.7	1.609	0.204
البصري	15.9	3.5	15.4	4.3	15.9	3.8	0.364	0.695
الحركي	17.2	3.0	16.3	3.5	16.8	2.7	1.048	0.353
الفردي	13.0	4.0	13.3	4.8	14.9	3.6	3.195	*0.044

*** دال عند مستوى الدلالة (=α 0.01)**

يشير الجدول رقم (17) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=α 0.01) في استجابات أفراد عينة البحث حول (أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى مستوى الطالب الدراسي) باختلاف متغير معدل مستوى الطالب الدراسي في الأسلوب

إجابة السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القصيم تعزى لعمر الطالب؟ الإجابة تتضح من الجدول رقم (18):

جدول رقم (18)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة تبعًا لاختلاف متغير عمر الطالب

أساليب التعلم الإدراكية الحسية	من21سنة إلى 23 سنة		من 24سنة إلى 26 سنة		من 27سنة إلى 30 سنة		قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	Mean	.S. D	Mean	.S. D	Mean	ص.S. D		
السمعي	19.05	1.440	14.88	1.732	10.00	2.556	214.69	*0.000
الجماعي	19.38	1.444	15.04	1.559	9.75	2.236	279.16	*0.000
اللمسي	19.29	1.322	15.35	1.267	11.56	2.632	223.36	*0.000
البصري	19.08	1.328	14.22	2.094	8.44	1.711	283.54	*0.000
الحركي	19.53	0.915	15.49	1.440	11.00	2.582	287.50	*0.000
الفردي	17.26	2.586	11.90	2.389	7.06	1.806	149.49	*0.000

*** دال عند مستوى الدلالة (=α 0.01)**

يشير الجدول رقم (18) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.01 α) في استجابات أفراد عينة البحث حول (أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم تعزى لعمر الطالب) باختلاف متغير عمر الطالب.

أولاً: التوصيات

تدعم بعض نتائج الدراسات السابقة نتائج هذا البحث من حيث وجود تباين بين الدارسين في ميولهم الفطرية، وأنَّ ذلك التباين يتمخض عنه تباين في الأساليب التي يفضل الدارسون التعلم بها، لذا فإنَّ الباحث أوصى بمجموعة من التوصيات من أهمها:

1. أهمية استخدام طرق التدريس، والوسائل التعليمية المناسبة لأساليب التعلم الإدراكية الحسية عند تدريس اللغة العربية كلغة ثانية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة القصيم.
2. تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على طرق اكتشاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلابهم، وتطبيق الاستبانات المعتمدة والمقننة في مجال أساليب التعلم.
3. مراعاة أساليب تعلم الطلاب عند تدريسهم، وإجراء اختباراتهم.
4. إعداد دليل لمعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، يتضمن أساليب التعلم المفضلة لدى دارسي اللغة العربية كلغة ثانية ومايناسبها من طرق تدريس ووسائل تعليمية.

ثانيًا: المقترحات

1. إجراء بحوث مماثلة، في مجال أساليب تعلم اللغة العربية كلغة ثانية على طلاب معاهد ووحدات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأخرى.
2. إجراء مسح لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة القصيم، في مجال معرفة أساليب تعلم الطلاب.
3. تطبيق استبانات أخرى كالاستبانة التي أعدها الشويرخ (2006م)، وطبقها على عينة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وغيرها من الاستبانات حول أساليب تعلم دارسي اللغة العربية كلغة ثانية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أكسفورد، ربيكا. (1996م). **إستراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة: دعدور، السيد محمد. مصر: مكتبة النصر للطباعة.(الصفحات؟؟)

بالعاوي، منذر يوسف فياض. (2012م). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم**. مجلة اتحاد

الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، (61)، 203- 229.

الحازمي، أسامة محمد، وحامد، محمد أبو الفتوح، وجاهين، جمال حامد (2012م). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس . رابطة التربويين العرب،1 (28)، 162 - 192.

دعدور، السيد محمد (2002م). **المنهج الدراسي وبناء الإنسان العربي**. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الساعدي، فاضل شاكر حسن، والشمري، كريم عبد ساجر خلف (2007م). **أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية - بغداد**، مجلة الآداب . جامعة بغداد . كلية الآداب، (78)، 442 - 455.

الشويرخ، صالح ناصر صالح (2006م). **أساليب التعلم لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية**، مجلة كليات المعلمين . وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين،1 (6)، 125 - 172.

طعيمة، رشدي أحمد (1986م). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى الصفحات؟؟)

علاونة، شفيق فلاح حسان، وبلعاوي، منذر يوسف فياض (2010م). **أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك**، مجلة العلوم التربوية والنفسية . جامعة البحرين . مركز النشر العلمي،11 (2)، 65 - 85.

العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز، والمعارك، سليمان علي (1992م). **أساليب تعلم اللغة الإنجليزية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين**. مجلة جامعة الملك سعود . العلوم التربوية والدراسات الإسلامية . جامعة الملك سعود، 1 (4)، 335 - 357

العنزي، نورة عريب أسيمر (2018م). **أساليب التعلم اللغوية الإدراكية الحسية المفضلة لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بالمستوى الدراسي والتحصيل**، مجلة القراءة والمعرفة، عين شمس . كلية التربية . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (199) 235 - 270. (العدد)

المومني، حازم عيسى، ولبابنة، أحمد حسن(2019م). **أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة كلية الحصن الجامعية في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل . العلوم الإنسانية والإدارية، الأحساء . المملكة العربية السعودية، 20 (1)، 103 - 126.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Hazimi, O., Abu Al-Futuh H. & Jaheen, J. (2012). Preferred methods of learning of students of Tayibah University and their relationship with the students' academic performance (in Arabic). *Journal of Arabic studies in Education and Psychology. Arab Educationists Association, 1* (28), 162-192.

Al-Saa-idi, F. & Al-Shamri, K. (2007). Methods of learning preferred by students of Faculty of Technology (in Arabic), Bagdad. *Journal for Arts, Faculty of Arts, Bagdad University*, *78*, 442– 455.

Al-Shuwairakh, S. (2006). Teaching methodologies for teachers of Arabic as a second language (in Arabic). Agency of Faculties of Education, Ministry of Education, *Journal for Teachers Faculties, 1* (6), 125 –172.

'Alawanah, S. & Balaawi, M. (2010). *The teaching methods and multiple intelligences preferred by students of Yarmuuk University* (in Arabic). *Education and Psychology Journal, Center for Scientific Publication, Bahrain University*, *11* (2), 65 – 85.

Al-Abdan, A. & Al-Ma'arik, S. (1992). *Preferred methods of teaching English language by Saudi Arabian students"* (in Arabic). King Saud University Journal for Education and Islamic Studies, King Saud University, 1 (4), 335 – 357.

Al-Enazi, N. (2018). Linguistic, cognitive and physical methods of teaching preferred by NBU female students of Arabic language department, and their relationship

with their academic levels and achievement (in Arabic). *Education and Reading Journal, Ain Shams, Faculty of Education, Education and Reading Association in Egypt*, (199), 235-270.

Al-Mumini, H. & Libaabinah, A. (2019). Teaching methods and its relationship with methods of thinking preferred by students of *Alhesn University College* in light of some variables. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Administrative sciences, Al-Ahsaa, Kingdom of Saudi Arabia*, *20* (1), 103 – 126.

Bel'aawi, M. (2012). *Preferred Methods of Learning of Students of Qassim University* (in Arabic). *Journal of Union of Arab Universities*, Union of Arab Universities, the General Secretary, (61), 203-229.

Dadoure, A. (2002). *Study curriculum and building Arab personality* (in Arabic). Mansura: Modern Bookshop for Publication and Distribution.

Oxford, R. (1996). *Strategies of Learning Language*. Al-sayed Mohamed Dadoure, trans. Egypt: *Al-Taba'ah Printing Press*.

Tuaeemah, R. (1986). *Reference Book for teaching Arabic as a second language* (in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Ummu Al-Qura University Printing Press.

فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية وأثره على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة

دعاء عبده محمد عبد الوارث (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1441/2/17هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

مستخلص الدراسة : استهدف البحث تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية، وأثره على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من5 تلميذات من ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة تم تعيينهم كمجموعة تجريبية والتى قد تم انتقائها من مدرسة «المتوسطة السابعة»، مركز عبور «للرعاية النهارية» بمحافظة المجمعة، وقد روعي التجانس بين الطالبات في العمر الزمنى، نسبة الذكاء، المفاهيم الاقتصادية، المشكلات السلوكية. وأما عن أدوات الدراسة فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور، البرنامج التدريبي باستخدام القصص الالكترونية، وإعادة تقنين مقياس المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين القصص الإلكترونية في البرامج التدريبية والتأهيلية للتعامل مع قصور نمو المهارات والمفاهيم لدى ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.

كلمات مفتاحية: الإعاقة الفكرية المتوسطة – القصص الإلكترونية – المفاهيم الاقتصادية – المشكلات السلوكية.

*****

The effectiveness of a training program based on electronic stories for the development of some economic concepts and its impact on reducing some behavioural problems among moderate intellectual disabilities

Doaa Abdo Mohamed Abd El warth (*)
Majmaah University

(Received 16/10/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: The current research aimed to investigate the effectiveness of a program based on an electronic story approach for the development of some economic concepts and its impact on reducing some behavioral problems among people with moderate intellectual disabilities. The sample of the study consisted of five pupils with moderate intellectual disabilities who were appointed as an experimental group and were selected from the seventh middle school and Obour center for day care in Majma'a governorate. The experimental group was homogenous in terms of chronological age, IQ, economic concepts, and behavioral problems. As for the tools of the study, the researcher has prepared an illustrated scale of economic concepts, an electronic story-based training program, and a standardization of the behavioral problems scale. The results revealed that the training program was effective in developing economic concepts among the students in the experimental group. The study recommended the inclusion of electronic stories in the training and rehabilitation programs to deal with the problem of the deficiency of growth of skills and concepts in general among moderate intellectual disabilities.

Keywords: Moderate intellectual disabilities - electronic stories - behavioral problems – economic concepts

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة المجمعة،11952، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Special Education-Faculty of Education, Majmaah University, 11952, Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061519

تمهيـــد

يعتبر النشاط الاقتصادي أحد مهارات الحياة اليومية والتى تمثل مصدراً مهماً للأهداف التي نحاول تحقيقها مع ذوي الإعاقة الفكرية من خلال البرامج والتدريبات والأنشطة المختلفة التي نوجهها إليهم، فمن الضروري أن يؤدي مهام حياته العادية خلال اليوم الذي يعيشه بقدر من الكفاءة والقدرة التي تجعله لا يشعر بالقصور أو الفشل أو الاحباط.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن أن ذوي الإعاقة الفكرية يجدون صعوبة في الانتقال من المدارس الثانوية إلى حياة البالغين بسبب وجود خلل في الخدمات الانتقالية المفترض تدريب الطلاب عليها، كذلك كشفت العديد من التقارير عن أن البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون البطالة، انخفاض الأجور، صعوبات في إقامة معيشة مستقلة، العزل عن المجتمع. وبناءاً عليه فإن الاهتمام بتحسين المهارات الحياتية لدى هؤلاء الطلاب من شأنه أن يسهم في الوصول إلى نتائج أكثر إيجابية لديهم (Halpern,1993).

ونظراً لأن تدريب الطفل ذو الإعاقة الفكرية وتعليمه يعتمد بشكل أساسي على العديد من الوسائل والطرق العينية الحسية، لذا فإن استخدام الأنشطة والألعاب والفنون التي يغلب عليها الطابع الحسي تسهم بدور فعال في تنمية المفاهيم والأفكار والخيال، ومن أبرز الفنون التي يمكن استخدامها مع ذوي الإعاقة الفكرية الرسوم المتحركة والتى تكمن قوتها في مقدرتها على السيطرة على جميع حواس الطفل، فهي تحوي داخلها شخصيات تتصف بصفات مميزة تجعلها مثيرة للاهتمام والمتعة، وهذا مايجعل المشاهدين يرتبطون بها ويتعاطفون مع شخصياتها، أما بالنسبة للمثيرات الخاصة بها، فإنه يوضع في الاعتبار المفهوم الواسع للنماذج الإنسانية والحيوانية التى سوف يتعرف عليها المتفرج العادي فور رؤيتها. فمن خلال شخصياتها يستطيع الطفل إدراك الصفات التى تميز الشخصيات الكرتونية عموماً من خلال صورتها وصفاتها على الشاشة، لذلك فمن المفترض أن تكون أشكالها في العمل الفني انعكاساً لصفاتها وسلوكها في الطبيعة (محمد، 2011).

ويذكر كلاً من سينجيول واونر Sengul&Uner(2010) أن القصص الإلكترونية كمسمى قد يكون مضللاً بعض الشيء، لأن هناك علاقة بين الرسوم المتحركة والفكاهة، بينما الرسوم المتحركة ليست كذلك فهي لا تستخدم للفكاهة أو السخرية ولكنها تطرح سؤالاً في شكل مختلف فهي تدمج النص المكتوب في شكل حوار مع المثير البصري، فالغرض من استخدام الرسوم الكرتونية ليس

الترفيه ولا حمل الطلبة على الحفظ، بل شحذ الفكر وتنمية الإبداع.

ويلقي الروسان (2001) الضوء على أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوي الإعاقة الفكرية ومن أهمها ؛ نقص القدرة على التعلم، ضعف القدرة على الانتباه والتركيز، الشعور بالإحباط والفشل، ضعف القدرة على انتقال أثر التعلم، العدوان، الانسحاب الاجتماعي وغيرها من المشكلات الأخرى التي في ضوئها اقترحت الباحثة إمكانية خفض تلك المشكلات السلوكية باستخدام القصص الالكترونية، وذلك في إطار ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة سليمان وحبيب Soliman & Habib (2015) والتي أشارت إلى دور القصص الكارتونية في تغيير استجابة الأطفال العقلية والسلوكية. كذلك فقد ذكر لاميوري (Iamurai, 2009) الأثر الايجابي للقصص الالكترونية في خفض حدة المشكلات السلوكية لدى الأطفال بوجه عام. فالكرتون ليس مجرد صورة ولكن شخصية تماثل الواقع الحقيقي لحياة ومجتمع الطفل مما يكون له بالغ الأثر على الطفل في المحاكاة والتقليد، ولكن بشرط أن يكون إنشاء وتطوير الرسوم المتحركة بشكل إيجابي موجه لتنمية مفاهيم أو مهارات أو قيم معينة.

وبناءاً على ما سبق فقد اقترحت الباحثة فنية القصص الإلكترونية كمحاولة لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية (البيع والشراء – النقود – الادخار – ترشيد استهلاك الماء – ترشيد استهلاك الكهرباء- ترشيد استهلاك الغذاء)، ودورها في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية (العدوان – الانسحاب الاجتماعي – النشاط الزائد) لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

مشكلة الدراسة

يعاني ذوي الإعاقة الفكرية من صعوبة في تعليم المهارات الاقتصادية؛ فهم يعانون من عجز في عد المال، صناعة التغيير، مهارات الحساب والتعامل بالنقود. وصعوبة التعميم الكافي في التطبيق على الواقع الحقيقي (Mechling, 2004).

وقد اتضح للباحثة – في حدود علمها- قلة الدراسات التي تناولت تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة؛ حيث اقتصرت معظم الدراسات على تنمية بعد واحد منها ألا وهو البيع والشراء لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة فقط، كدراسة جاست وآخرون GAST & et al. (2010)، دراسة جومينكون (Goo, Minkowan, 2013) ولم تتطرق إلى باقي أبعاد المهارات الاقتصادية كالادخار، ترشيد استهلاك الماء، الكهرباء، الغذاء وغيرها .

كذلك تتضح مشكلة البحث في ضوء ما أسفرت عنه نتائج كثير من البحوث والدراسات السابقة في أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة من غيرهم للمشكلات السلوكية الناتجة عن عدم توافقهم النفسي، ونقص إدراكهم الحسي بسبب إعاقتهم العقلية والتى مؤداها عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع، لذلك فقد ارتأت الباحثة تخير فنية القصص الإلكترونية وذلك في ضوء ما أشارت إليه الدراسات عن دورها الفعال في خفض المشكلات السلوكية.

وبالرغم من إثبات الأدبيات التربوية والدراسات السابقة لفعالية استخدام الرسوم المتحركة في اكتساب قيمة أو مفهوم أو فكرة معينة لم يسبق الاطلاع عليها أو معرفتها. إلا أنها لم تستخدم مع ذوي الإعاقة الفكرية، فقد تكون استخدمت بدافع المتعة أو التسلية ولكنها لم تكن موجهة لتعليم فكرة أو مهارة أو مفهوم. ولذلك تبلور لدى الباحثة فكرة استخدام فنية القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية (البيع والشراء – النقود – الادخار – ترشيد استهلاك الماء – ترشيد استهلاك الكهرباء- ترشيد استهلاك الغذاء)، ومعرفة أثرها على خفض حدة بعض المشكلات السلوكية (العدوان – الانسحاب الاجتماعي – النشاط الزائد) لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

وفى ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث فى محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي؛

« ما فعالية تطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص الالكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية؟ وما أثره على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى ذوي الفكرية المتوسطة؟».

والذي تنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية؛

1. ''هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المفاهيم الإقتصادية فى اتجاه القياس البعدى؟
2. ''هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس المفاهيم الاقتصادية؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المشكلات السلوكية فى اتجاه القياس البعدى؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية؟

فروض الدراسة

1. ''توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور في اتجاه القياس البعدي.
2. ''لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور.
3. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية في اتجاه القياس البعدي.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية.

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، والتعرف على أثرها في خفض بعض المشكلات السلوكية لديهم.

أهمية الدراسة

لقد حظى ميدان الإعاقة الفكرية بإهتمام مبكر سبق جميع الإعاقات الأخرى، حيث نال اهتماماً كبيراً من الإخصائيين والباحثين التربويين لم ينلها أي من ميادين الإعاقات الأخرى، وعلى الرغم من ذلك مازالت برامج الأطفال ذوي الإعاقة المتوسطة قاصرة عن تلبية احتياجاتهم، فالإهتمام منصب على الأطفال القابلين للتعلم، فطفل الإعاقة العقلية يحتاج إلى رعاية خاصة تساعده على التكيف مع البيئة من حوله، كما تساعده على الاعتماد على نفسه، كما تعمل على تنمية حواسه وقدراته بما يسمح له بالاستفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة، ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال المحورين الآتيين:-

أولا. الأهمية النظرية

تظهر الأهمية النظرية للدراسة في النقاط الآتية:

- إلقاء الضوء على المفاهيم الاقتصادية التي يمكن تعليمها لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.
- إلقاء الضوء على المشكلات السلوكية التى يعاني منها ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.
- فتح المجال أمام معلمي التربية الخاصة لاستخدام بعض بدائل تكنولوجيا التعليم في تدريس المفاهيم بشكل عام والمفاهيم الإقتصادية بشكل خاص.

ثانياً. الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فى

إمكانيـة الاسـتفادة مـن

- مقيـاس المفاهيـم الاقتصاديـة المصور لمسـاعدة ذوي الإعاقـة العقلية المتوسـطة.
- البرنامـج التدريبـي المعـد باسـتخدام القصـص الإلكترونيـة.
- الاسـتفادة مـن النتائـج التـى توصلـت إليهـا الدراسـة الحاليـة، لتطبيقهـا وتوظيفهـا مـع باقـى فئـات ذوي الاحتياجـات الخاصـة.

حدود الدراسة

- حـدود زمنيـة/ أجريـت الدراسـة خـلال الفصـل الدراسـي الأول والثانـي مـن العـام الدراسـي 1440/ 1441 ه.
- حـدود بشـرية/ أجريـت الدراسـة علـى عينـة قوامهـا 5 تلميـذات مـن ذوات الإعاقـة الفكريـة المتوسـطة مقيـدات بمـدارس الدمـج، مركـز عبـور للرعايـة النهاريـة بمحافظـة المجمعـة.

- **أدوات الدراسة:**

1- مقيـاس المفاهيـم الاقتصاديـة المصـور (إعـداد/ الباحثة).
2- مقيـاس المشـكلات السـلوكية (إعـداد/ عبـد الحليـم وآخـرون،5102- تقنيـن / الباحثـة).
3- برنامـج القصـص الإلكترونيـة (إعـداد / الباحثـة).

- الأسـاليب الإحصائيـة/ اسـتخدام اختبـار ويلكوكسـون.

مصطلحات الدراسة

- **القصص الإلكترونية** Electronic Stories

هـي أفـلام تعتمـد علـى اسـتحداث حركـة وذلـك مـن خـلال عـدد مـن اللقطـات المتتابعـة المتلاحقـة لقطة تلـو الأخـرى فـي سـرعة منتظمـة عنـد عرضهـا، ومـن منطلـق هـذا المبـدأ فـإن تحريـك الحجـوم والأشـياء الثابتـة أصبـح متيسـراً لعرضهـا علـى شاشـة العـرض (غالـب، 2012).

وتعرفهـا الباحثـة إجرائيـاً علـى أنهـا « سلسـلة مـن الرسـوم المتحركـة تـدور مادتهـا العلميـة فـي إطـار المفاهيـم الاقتصاديـة محـور الدراسـة الراهنـة» .

- **المفاهيم الاقتصادية**Economic concepts

تعـرف علـى أنهـا مفاهيـم اجتماعيـة لأنهـا تنشـأ أساسـاً نتيجـة التفاعـل الإيجابـي وأسـاليب التنشـئة الاجتماعية.(حنـان عبـد الحميـد العنانـي، 2005).

وتعرفهـا الباحثـة إجرائيـاً علـى أنهـا « الدرجـة التـي يحصـل عليهـا ذو الإعاقـة الفكرية المتوسـطة علـى اختبـار المفاهيـم الاقتصاديـة المصـور».

- **الإعاقـة الفكريـة المتوسـطة** Moderate in-tellectual disabilities

تتضمـن هـذه الفئـة المعوقيـن فكريـاً الذيـن يعتقـد أنهـم غيـر قادريـن علـى تعلـم المهـارات الأكاديمية. ولذلـك فـإن برنامجهـم التعليمـي يهـدف أساسـاً إلـى التدريـب علـى المهـارات الاسـتقلالية كالعنايـة

بالنفس، إضافة إلى مهارات التهيئة المهنية والتأهيل المهني، وتتراوح درجات ذكاء الأفراد في هذه الفئة بين 25-54 درجة (قريوتي وآخرون، 2012) .

وتعرفها الباحثة إجرائياً «على أنها الطالبات الذين حصلوا على 40-54 درجة على اختبار بينيه، وتم تصنيفهم ضمن فئة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة وإدراجهم في فصول الدمج بمحافظة المجمعة ومراكز الرعاية النهارية».

- **المشكلات السلوكية** Behavioral problems

تظهر المشكلات السلوكية عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة ملحوظة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد بحيث يتكرر هذا السلوك بصورة مستمرة، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد(القمش والمعايطة، 2007).

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها « مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاضطرابات السلوكية «.

الإطار النظري

المبحث الأول/ المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية

أهمية النقود / الادخار

لابد من توجيه نظر الطفل إلى إدراك قيمة النقود، والتعرف على أماكن ادخار النقود ؛ فيمكن اصطحاب الطفل في زيارة إلى البنك للتعرف عليه وعلى دوره وأهميته. والتعرف على أشكال النقود والتمييز بينها، والانتباه إلى تعليم ذلك المفهوم – تعامل الطفل مع النقود – في سن مبكرة يساعده على تعلم احترام الملكية في وقت مبكر، ويتدرب على أن ينفق من ملكيته الخاصة دون ملكية غيره، وعليه أن يستأذن إذا أراد أن يستخدم أغراض غيره على أن يردها إلى أصحابها كما أخذها دون تشويه أو تخريب (القرعان، 2004).

ويشير برون (Brown,2000) إلى عدداً من التوصيات يمكن الاستناد إليها عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مهارة التعامل مع النقود، والتي اشتملت على تبسيط المهمة المالية المعطاة للطفل، تقديم تعليمات مباشرة، التدريب والتقييم والتعميم في سياقات مختلفة.

وتكمن أهمية الادخار في كونه شيئًا مرغوبًا ومطلوبًا لدى الإنسان؛ لأنه يحقق الخير للمدخر ولغيره من أفراد المجتمع، وفيه حفاظ على نعم الله التي منحها لعباده، وعدم التفريط في الخيرات التي وهبها الله للإنسان (عبد الحكيم عبد الله، 1998).

وينمي الادخار لدى الطفل الشعور بالمسئولية، وترشيد الاستهلاك، الثقة بالنفس، الرغبة في العمل، وما يحققه الادخار من أهمية بالنسبة

للأشخاص الكبار، فإنه بالتبعية يحققه للأطفال الصغار؛ لأن الكبار ينقلون خبراتهم وعاداتهم ومهاراتهم بالتعايش لأطفالهم الصغار .-Gug) lielmo, 2009)

ويذكر المرسي (2002) أنه يمكن تشجيع الطفل على تنمية مفهوم الادخار عن طريق توجيه الطفل إلى اقتناء حصالة خاصة به في المنزل كي يضع جزءًا من مصروفه فيها. ثم توجيهه إلى شراء أي من الأشياء التى يحبها أو يرغبها، مما يرسخ مفهوم الادخار لديه ويعطيه حافزاً قوياً للبدء والاستمرار في ادخار جزء من نق وده.

ترشيد استهلاك الغذاء

يهدف ترشيد استهلاك الغذاء إلى هدفين؛ هدف اقتصادي، هدف صحي. بالنسبة للهدف الاقتصادي فيتمثل في المساعدة على حسن استخدام الموارد الغذائية المتاحة أمام الأطفال. أما الهدف الصحي فيسهم في المساعدة على اكتساب اللياقة الصحية للأطفال من خلال حسن اختيار الوجبات الغذائية وترشيد استهلاكها(سالم، 2015)، فهو يعتبر أحد الأهداف التى لابد من تسليط الضوء عليها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك فقد اهتمت العديد من الدراسات بالأنماط الغذائية لدى ذوي الإعاقات بصفة عامة، وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، ومنها دراسة بيرتولي وآخرون (2006) Bertoli& et al. والتى أجريت على 37 شخصاً معوقاً من بينهما 13 شخصاً يعانون من إعاقة عقلية، وهدفت إلى التعرف على الوضع الغذائي والأنماط الغذائية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة. كذلك دراسة أندرسون وآخرون Andersson & et al. (2008) والتى اهتمت بملاحظة الأنماط الغذائية لدى عينة من البالغين الذين يعانون من الإعاقة الذهنية.

ترشيد استهلاك الماء

تعتبر المياه أغلى الموارد الموجودة في حياتنا، والإفراط في استخدامها لا يزال يزداد؛ لذلك لابد من اتخاذ القرارات الحاسمة للمحافظة على المياه، بالإضافة إلى ضرورة تنفيذ البرامج التي تسمح بالمحافظة عليها من قبل جميع المستهلكين لها.

ويذكر الحمود(2010) أن هناك طرقًا عديدة لتنمية ترشيد استهلاك الماء، يمكن استخدامها مع الأطفال ومنها

- حث الطفل على عدم فتح الصنبور كاملاً أثناء استخدام الماء.
- حث الطفل على إغلاق صنبور الماء عند رؤيته مفتوحاً.
- عرض صور توضيحية للتفرقة بين السلوك السوي والسلوك الخاطىء لتنمية مفهوم ترشيد استهلاك الغذاء.

ترشيد استهلاك الكهرباء

تعتبر الطاقة الكهربائية من المصادر الحياتية اليومية التى لا يمكن الاستغناء عنها، لذلك لابد من ترشيد استخدامها، ويجب توجيه نظر الطفل إلى أهمية وفائدة منتجات الطاقة الكهربائية التى يتعامل معها مثل الراديو والتلفزيون والمصابيح وأهمية المحافظة عليها. (سلامة،2001).

ويمكن تنمية مفهوم ترشيد استهلاك الكهرباء عند الأطفال من خلال توعيتهم بعدم الإسراف في استخدام الإضاءة أو مصادر الطاقة، وذلك من خلال توجيه نظر الطفل نحو إطفاء المفاتيح المضيئة، وكذلك إطفاء الراديو والتلفاز عند عدم الحاجة إليهما، وعدم تشغيل المكيفات لفترات طويلة أو عندما يكون الجو معتدلاً (الحمود،2010).

مفهوم البيع والشراء

لاشك أن قدرة الأفراد ذوي الإعاقة على إدارة الأموال وإنفاقها جزء لا يتجزء من أداء المجتمع المستقل، ويجب تعزيز القدرة على الانخراط في مثل هذه المهارات إلى حد كبير، وتتمثل قدرة الفرد على استخدام الخدمات المجتمعية المختلفة بشكل مستقل؛ في ركوب وسائل النقل العام، تناول الطعام في المطاعم والبيع والشراء وغيرها من المهارات الاستقلالية الأخرى (Morse& Schuster, 2000).

وعليه، فإن اكتساب المهارات المالية لطلاب المرحلة الثانوية الذين ينتقلون إلى العالم الحقيقي أمر غاية في الأهمية، فهو يعتبر هدفي حيوي للمجتمعات المحلية ويجب تضمينه كواحد من أهداف التحول في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقات النمائية، لذلك فإن من أهداف الخدمات الانتقالية الحاجة إلى تدريس الرياضيات في وقت مبكر في الصفوف الابتدائية لزيادة الكفاءة الوظيفية (Browder& et al.,2003)

وللأسرة دور مهم في تعريف الأطفال بعملية البيع والشراء، فالوالدان لهما دور جوهري في تعريف أطفالهم بأنواع السلع ووظائفها، وكيفية استخدامها، وأسعارها وكيفية اختيار الأفضل من بين أنواع السلع المراد شراؤها من خلال اصطحاب أطفالهم إلى أماكن التسوق والمحلات التجارية لمشاهدة أسلوب المفاضلة والاختيار بين السلع والخدمات مع توضيح الأسباب التى دعتهم إلى ذلك (الغنيمي، 2010).

المبحث الثاني/ القصص الالكترونية لدى ذوي الإعاقة الفكرية

بات تطبيق فنية القصص بنوعيها سواء أكانت مصورة أو إلكترونية أمراً لايمكن الاستغناء عنه، وذلك للدور الذي تقوم به أثناء تعليم ذوي الإعاقة الفكرية فقد استخدمتها العقيلي (2016) في مجال نمو المهارات اللغوية مع ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمها رشوان (2010) لتنمية

الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم، واستخدمها روشا وآخرون Rocha&et al.(2015) لدعم تعليم الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

وتعتبر القصة الالكترونية أحد الاستراتيجيات التي تستخدم لزيادة المهارات والمعرفة بين الطلاب ذوي الإعاقة، فالقصة الإلكترونية تصف المواقف والمهارات والمفاهيم. والهدف منها المشاركة الدقيقة للمعلومات الاجتماعية والتى تقود إلى مزيد من الاستجابات الفعالة بين الأفراد ذوي الإعاقة. فتطبيق معلمي التربية الخاصة لفنية القصص الاجتماعية من شأنه أن يسهم في تحسين قدراتهم وتطوير سلوكياتهم (Kuoch & Mirenda, 2003) .

وتعرف القصة الالكترونية على أنها عبارة عن رسومات بنمط كرتوني يتم فيها طرح مجموعة من وجهات النظر تجاه حدث معين، علاوة على أنها تعتبر أداة للتقييم والتدريس وتتضمن عرضاً لعددٍ من الأفكار البديلة حول مفهوم معين، مع الأخذ بالاعتبار وجود موقف مقبول علمياً، كما تتضمن عرضاً لعدداً من الصور التعبيرية مع وجود الاحتمالية لاستخدام الحد الأدنى من اللغة المكتوبة بحيث تكون في إطار الحياة اليومية والمهارات الحياتية للطفل (Joyce,2006) .

وفي هذا الإطار يقترح زهينج Zheng,(2014) فكرة دمج الرسوم المتحركة داخل الفصول التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية فهي تضفي روح البهجة وتجلب لهم السعادة، وأطلق عليها مصطلح رفيقة اللعب السعيد للأطفال فهي تساعدهم في التعلم والتقليد والتخفيف من الصعوبات النفسية التى يعانون منها بسبب إعاقتهم الفكرية.

المبحث الثالث/ المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية

نظراً لشيوع العديد من المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة العقلية، فقد أوصى العديد من العلماء باتباع مجموعة من البرامج التدريبية التي تتضمن عدداً من الفنيات التى قد تكون ملائمة للتخفيف من حدة تلك المشكلات بما يساعد هؤلاء الأطفال على التكيف مع المجتمع والقدرة على الاستفادة بأكبر قدر ممكن من مصادر التعلم المتاحة. وعادة ما يتم اللجوء في مثل هذه الحالات إلى الأدوية التي تخفف من حدة هذه المشكلات السلوكية ولكن النتائج المترتبة على هذه الأدوية تكون مرتبطة بفترة زمنية محددة فعامل الأدوية وحده غير كافي، لذلك فإن محاولة مساعدة جانب الأدوية بالجانب التربوي كتنظيم بيئة صفية خاصة لهؤلاء الأطفال، من شأنه أن يعمل على التخفيف من حدة تلك المشكلات السلوكية.

وأما عن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً

لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فقد كشفت دراسة أجراها كاديم (Kadim 2016) على 63 طفلاً يعانون من الإعاقة العقلية تتراوح أعمارهم ما بين 12 – 18 عاماً، أظهرت نتائجها أن 52% من أفراد العينة يعانون من مشاكل سلوكية وانفعالية، 18 % يعانون من القلق والاكتئاب، 16 % يعانون من الانسحاب الاجتماعي. وأما على المستوى العربي، فقد أظهرت دراسة السرطاوي وآخرون (2012) أن من أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى ذوي الإعاقة العقلية هي ضبط النشاط، مشاعر الغضب، الانصياع الاجتماعي.

ويلقي ايميوري (Iamurai, Siripen 2009) الضوء على الآثار الإيجابية للكارتون في تحسين سلوك الأطفال حيث أسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض عدوانية الأطفال على المدى القصير، ولديها القدرة على تغييرها على المدى الطويل. فالكرتون من شأنه ليس فقط تشكيل السلوك الصحيح ولكنه يسهم في تشكيل سلوك وشخصية الطفل وإكسابه بعض الصفات مثل التعاطف، اللطف، التهذيب. كذلك فهي تعتبر محفزة للعملية التعليمية، ولكن تغيير السلوك قد يستغرق المزيد من الوقت والممارسة لتعديله.

الدراسات السابقة

أفادت بعض الدراسات والبحوث التربوية تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ولكنها كانت مقتصرة على بعد واحد فلا توجد دراسة واحدة جمعت بين أبعاد المفاهيم الاقتصادية نظراً لتعددها وتنوعها، وفيما يلي عرض لمختلف البحوث التي تناولت بعضاً من أبعاد المفاهيم الاقتصادية؛ فقد استخدم ستوك وآخرون) (Stock& et al.(2003 برمجيات الحاسوب في تنمية مهارة إدارة النقود لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد بلغ عدد المشاركين 19 فرداً مشاركاً 11 من الذكور، 8 من الإناث وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 22 – 57 سنة، وتراوحت نسبة الذكاء ما بين 58 إلى 75. وقد استخدم الباحث برمجيات الكمبيوتر في محاولة منه لتعليم الأطفال ذوو الإعاقة العقلية كيفية إدارة النقود. ولكن النتائج قد أسفرت عن أن الطريقة اليدوية التقليدية في التعامل مع النقود أفضل من التعامل بالتطبيقات التكنولوجية. وهذا نفس ما هدفت إليه دراسة بوون وترز (Waters &Boon(2011 ولكن تم التطبيق على 3 طلاب فقط من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهر الطلاب صعوبة في الحفاظ على مهارات إدارة النقود بمجرد سحب التدخل التدريبي.

وعلى الجانب الآخر فقد كان اهتمام بعض الباحثين منصب على جانب مهارات البيع والشراء من متجر البقالة، فقد هدفت دراسة هنسن Hansen & Morgan (2008) إلى

التعرف على تأثيرات برنامج التعليم القائم على الكمبيوتر متعدد الوسائط المصمم لتعليم مهارات الشراء في متجر البقالة لثلاثة طلاب في المدارس الثانوية ذوي إعاقات ذهنية، وقد تم تصميم برنامج كمبيوتر لتنمية مهارة البيع والشراء واستغرق تطبيق البرنامج 30 يوماً، وقد سجل الطلاب في البداية انخفاض في معدل الاستجابات الصحيحة ، ولكن بعد تطبيق البرنامج تمكن جميع المشاركين من أداء مهارات الشراء بشكل صحيح، هذا علاوة على أن جميع المشاركين كانوا يؤدون مستويات عالية في التعميم في ثلاثة متاجر بقالة مختلفة .

وهذا نفس ماهدفت إليه دراسة بون وآخرون) Boon&et.al.(2006 حيث كان الغرض من الدراسة هو استخدام أجهزة الكمبيوتر وتقنيات الفيديو لتعليم الطلاب عمليات الشراء بشكل صحيح في متجر بقالة بقيمة 1 دولار. شارك الدراسة أربعة طلاب في المرحلة الإعدادية الذين تم تشخيص إصابتهم بإعاقات ذهنية. وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تعليم استراتيجية الشراء لثلاثة من أصل أربعة مشاركين وتعزيز التعميم على البيئة الطبيعية.

كذلك تطرقت دراسة جوو مينكون(Goo, Minkowan (2013 إلى التعرف على فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مهارة البيع والشراء داخل متجر البقالة، وقد تم التطبيق بشكل عملي لمتاجر البقالة الفعلية وقد شارك (4) طلاب من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، بمتوسط عمر زمني 17، ونسبة ذكاء مابين 44 – 55 ، وتكونت عدد جلسات البرنامج من 17 جلسة، وقد احتوى البرنامج على مقاطع الفيديو وصور فوتوغرافية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارتي البيع والشراء لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

وقد تشاركت دراسة كلاً من جاست وآخرون) Gast &et al. (2010 ، دراسة مورجان وهنسن (2008) Morgan & Hansen ، دراسة جرسو وآخرون) Grasso&et, al.(2005) في نفس أهدف الدراسات السابقة وهي تأثير برامج الحاسوب على تعليم مهارات الشراء في متجر البقالة لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية مع الاختلاف في المرحلة التعليمية والتى تراوحت ما بين الثانوية والإعدادية.

وأما فيما يتعلق بفنية تطبيق القصص الالكترونية مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية فقد هدفت دراسة كماك Cakmak, S., & Cak-) mak, S.,2015) إلى تدريس مهارات التسوق باستخدام الآيباد لدى ذوي الإحتياجات الخاصة. وقد اشتمل برنامج الدراسة على رسوم كارتونية، وتم التطبيق على ثلاثة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وثلاثة من الأطفال ذوي

اضطراب التوحد، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية مابين 17 – 19 سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن 80% من أفراد العينة تم تنمية مهارات التسوق لديهم.

كذلك تلقي دراسة دايفيد وريشتر (Richter & David, 2011) الضوء على أهمية القصص الاجتماعية متعددة الوسائط على تنمية المهارات المعرفية لدى عينة من الشباب ذوي الإعاقات المعرفية الدالة في مرحلة الانتقال. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (3) مشاركين، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 17 – 21 عاماً يعانون من اضطراب التوحد والإعاقات الذهنية المعتدلة. وقد لوحظ وجود فارق بين القياس القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي لدى جميع افراد العينة.

وعن دور القصص الالكترونية في خفض المشكلات السلوكية، فقد أشارت دراسة إيميوري Iamurai, Siripen(2009) إلى فاعلية الدور الذي تقوم به القصص الإلكترونية في التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال العاديين، حيث تكونت عينة التطبيق من 200 طفل في 4 مدارس ابتدائية، وقد أسفرت النتائج عن انخفاض عدوانية الأطفال على المدى الزمني القصير. كذلك أعربت دراسة سليمان وحبيب (Soliman & Habib (2015 عن دور القصص الإلكترونية في تغيير استجابة الأطفال العقلية والسلوكية.

ومن حيث انتشار المشكلات السلوكية لدى أطفال الإعاقة العقلية، ففي دراسة أجراها كاديم (Kadim, (2016 تبين أنه من أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هي ضبط النشاط، مشاعر الغضب، الانصياع الاجتماعي. كذلك دراسة جريج (2013) والتي تهدف إلى التعرف على المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال ذوي الأعاقة العقلية والتي أشارت نتائجها إلى أن أكثر الأنماط السلوكية انتشاراً لدى ذوي الإعاقة الفكرية كانت سلوك التمرد والعصيان، فرط النشاط، الانسحاب الاجتماعي، السلوك المضاد للمجت مع .

ويتوقع أن تمثل دراسة جيليان Giuliani (2018) إضافة حيث تم اختبار نوعية المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوي الإعاقة العقلية بجميع مستوياتها البسيطة والمتوسطة والشديدة، وتم التطبيق على 320 فرد، وقد أسفرت النتائج عن تشابه المشكلات السلوكية واختلافها في الشدة، هذا وقد تمثلت المشكلات السلوكية في السلوك العدواني، القلق، الانسحاب، تشويه الذات.

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة مايلي:

- اقتصارها على تنمية مهارات البيع والشراء فقط بالطرق التقليدية أو باستخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية.
- اعتمدت الدراسات السابقة على عنصر المحاكاة لتطوير وتنمية مفهوم البيع والشراء على الواقع في محلات البقالة.
- إبراز دور القصص الالكترونية في تعليم ذوي الإعاقة العقلية، والتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية.
- تنوع المشكلات السلوكية، وتشابهها لدى جميع مستويات الإعاقة الفكرية.

إجراءات الدراسة

(1) منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي، حيث تم التطبيق على مجموعة تجريبية واحدة بقياسين قبلي وبعدي وتتبعي، وتحددت متغيرات الدراسة على النحو التالي/ المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي والمتغير التابع المفاهيم الاقتصادية، المشكلات السلوكية.

(2) مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 5 طالبات من ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة، والملتحقين بمركز عبور للرعاية النهارية والمدرسة المتوسطة السابعة بمحافظة المجمعة، يمثلون المجموعة التجريبية، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 14 -18 سنة، ونسبة ذكائهم ما بين 40 – 54، وقد تم التجانس بين أفراد العينة في العمر الزمني، نسبة الذكاء، المفاهيم الاقتصادية، المشكلات السلوكية. وقد اشترط في أفراد العينة أن يكونوا منتظمين في الحضور في المدرسة، ولا يتغيبون لفترات طويلة. كما تم استبعاد الطالبات متعددي الإعاقة.

(3) أدوات الدراسة

مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور (إعداد/ الباحثة)

الهدف من المقياس

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة وذلك، بغرض تحديد مستوى نمو المفاهيم الاقتصادية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

بناء المقياس

قامت الباحثة بالإطلاع على العديد من الاختبارات والمقاييس المقننة فى هذا المجال لتحديد نوعية الأبعاد التي يمكن الاسترشاد بها في إعداد المقياس، ومن أهم المقاييس والاستبيانات التى تم الإطلاع عليها والاستفادة منها :

- مقياس على محمد سالم، أسماء (2015) للمفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة.
- مقياس الحمود، هناء قاسم (2009) للمفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة.

تم التوصل للصيغة النهائية للمقياس والذى يتكون من (34) مهمة موزعة على (6) أبعاد

هـى :-

- البعد الأول/ البيع والشراء ويتكون هذا البعد من (6) تدريبات.
- البعد الثاني/ ترشيد استهلاك الغذاء ويتكون هذا البعد من (5) تدريبات.
- البعد الثالث/ أهمية النقود ويتكون هذا البعد من (6) تدريبات.
- البعد الرابع/ الادخار يتكون هذا البعد من (6) تدريبات.
- البعد الخامس/ ترشيد استهلاك الماء ويتكون هذا البعد من (5) تدريبات.
- البعد السادس/ ترشيد استهلاك الكهرباء ويتكون هذا البعد من (6) تدريبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس المفاهيم الإقتصادية المصور

صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي.

أولاً/ صدق المحكمين

تم عرض المقياس على عدد (8) أعضاء من هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقد تم إبداء آرائهم فيما يتعلق بالصور المستخدمة داخل المقياس، عدد تدريبات المقياس، الأبعاد الخاصة بالمقياس، وقد أجريت التعديلات التالية/

1. قامت الباحثة بدمج بعدي النقود مع بعد الادخار وذلك على أساس أن الإدخار جزء لايتجزأ من النقود، وبناءاً على أراء السادة المحكمين تم فصلهما إلى بعدين.
2. استخدمت الباحثة النقود بجميع فئاتها إلى فئة المائة، بعد ما كانت مقتصرة على فئة الخمسون ريال.
3. تم تغير بعض العبارات والصور حتى تتناسب مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.
4. حذف بعض الأسئلة المتكررة على صور مختلفة.

ثانياً/ صدق الاتساق الداخلي

لحساب الاتساق الداخلي لمقياس المفاهيم الاقتصادية، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على مجموعة قوامها (25) طفلاً وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس جدول(1) ، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه جدول (2)، وأخيرًا تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مجتمعة ودرجة المقياس الكلية جدول (3)، وقد تم حساب معاملات الارتباط عن طريق معادلة بيرسون لحساب الدرجات الخام، ويتضح ذلك على النحو التالي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والمجموع الكلي لعبارات مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.753	8	*0.439	15	**0.512	22	**0.561	29	**0.733
2	**0.579	9	**0.678	16	**0.572	23	**0.694	30	**0.532
3	*0.367	10	**0.790	17	**0.684	24	**0.708	31	**0.673
4	*0.407	11	**0.676	18	*0.372	25	*0.453	32	**0.579
5	**0.733	12	**0.794	19	**0.522	26	*0.454	33	*0.367
6	**0.532	13	**0.576	20	*0.455	27	**0.794	34	**0.708
7	**0.673	14	**0.571	21	*0.434	28	**0.576		

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.372 : 0.794)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب لجميع العبارات.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات البعد المنتمية إليه.

النقود		الادخار		البيع والشراء		ترشيد استهلاك الماء		ترشيد استهلاك الكهرباء		ترشيد استهلاك الغذاء	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.644	6	**0.809	12	**0.723	18	**0.647	23	**0.670	29	*0.407
2	**0.656	7	**0.679	13	**0.723	19	**0.558	24	**0.804	30	**0.635
3	**0.611	8	**0.638	14	**0.6	20	**0.567	25	**0.732	31	**0.804
4	**0.685	9	**0.504	15	**0.629	21	**0.672	26	**0.604	32	**0.672
5	**0.504	10	**0.728	16	**0.697	22	**0.603	27	*0.407	33	**0.603
		11	**0.635	17	**0.681			28	**0.558	34	**0.804

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه، قد تراوحت بين (0.407 : 0.809) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب لجميع العبارات.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور والدرجة الكلية له.

الأبعاد	معاملات الارتباط
أهمية النقود	**0.797
الادخار	**0.887
البيع والشراء	**0.910
ترشيد استهلاك الماء	**0.824
ترشيد استهلاك الكهرباء	**0.889
ترشيد استهلاك الغذاء	**0.697

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من استقراء الجدول السابق أن معاملات ارتباط جميع أبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية جاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يؤكد التجانس الداخلي للمقياس ويدعمه.

(ب) ثبات المقياس Reliability

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة ألفا كرونباخ وذلك على النحو التالي:

1) طريقة التجزئة النصفية: Split-half

وذلك بحساب ثبات التصنيف بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية. وقد بلغ معامل الارتباط لهذين النصفين 0.92، وباستخدام معادلة سيبرمان براون وصل الارتباط إلى 0.94 وهو معامل مرتفع ويدل على أن المقياس يتمتع بقدر عالي من الثبات.

2) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach-

وقد تم حساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha** كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4)

حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أهمية النقود	0.69
الادخار	0.78
البيع والشراء	0.78
ترشيد استهلاك الماء	0.65
ترشيد استهلاك الغذاء	0.82
ترشيد استهلاك الكهرباء	0.75
المجموع	0.85

يتضح من الجدول (4) ارتفاع ثبات عبارات كل من أبعاد المقياس حيث بلغا (0.65، 0.82)، كما بلغ معامل ثبات جميع عبارات المقياس (0.85) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على قبول ثبات المقياس.

📖 مقياس المشكلات السلوكية (إعداد/ عبد الحليم وآخرون،2015)

يهدف مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية إلى تحديد بعض المشكلات السلوكية التي يعانون منها وهي (فرط النشاط الزائد، السلوك العدواني، الانسحاب الاجتماعي)، وقد طبق المقياس على البيئة المصرية، وقد تم التحقق من صدق المقياس، وذلك باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وتبين أن جميع معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01. فقد تم حساب ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ والتي تراوحت قيم معاملاته ما بين 0.82 إلى 0.93، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق وقد تراوحت معاملات الارتباط مابين 0.80 إلى 0.85 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

إعادة تقنين مقياس المشكلات السلوكية

قامت الباحثة بإعادة تقنين مقياس المشكلات السلوكية ليتناسب مع البيئة السعودية ومع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض مفردات المقياس وبحذف بعض المفردات الأخرى حتى تتناسب مع ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة؛ فأصبحت عدد مفرادات المقياس 38 مفردة بدلاً

مـن 36 مفـردة، وتمثلـت إجـراءات إعـادة تقنيـن المقيـاس فيمـا يلـي:-

- **حسـاب صـدق المقيـاس**/ تـم حسـاب صـدق الاتسـاق الداخلـي حيـث قامـت الباحثـة بتطبيـق المقيـاس علـى عينـة قوامهـا (30) تلميـذاً وقـد تـم حسـاب معامـلات الارتبـاط بيـن درجـة كل عبـارة مـن عبـارات المقيـاس والدرجـة الكليـة للمقيـاس جـدول(1) ، كمـا تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيـن درجـة كل عبـارة والبعـد الـذي تنتمـي إليـه جـدول (2)، وأخيـرًا تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيـن درجـة كل بعـد مجتمعـة ودرجـة المقيـاس الكليـة جـدول (3)، وقـد تـم حسـاب معامـلات الارتبـاط عـن طريـق معادلـة بيرسـون لحسـاب الدرجـات الخـام، ويتضـح ذلـك علـى النحـو التالـي:

جدول (5)

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
1	**0.753	8	*0.439	15	**0.512	22	**0.561	29	*0.453	36	*0.367
2	**0.579	9	**0.678	16	**0.572	23	**0.694	30	*0.454	37	
3	*0.367	10	**0.790	17	**0.684	24	**0.708	31	**0.794	38	
4	*0.407	11	**0.676	18	*0.372	25	*0.453	32	**0.576		
5	**0.733	12	**0.794	19	**0.522	26	*0.454	33	**0.532		
6	**0.532	13	**0.576	20	*0.455	27	**0.794	34	**0.571		
7	**0.673	14	**0.571	21	*0.434	28	**0.576	35	**0.708		

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضـح مـن الجـدول السـابق أن معامـلات الارتبـاط بيـن درجـة كل عبـارة من عبارات المقيـاس والدرجة الكليـة قـد تراوحـت بيـن (0.372 : 0.794)، وهـى معامـلات ارتبـاط دالـة إحصائيًـا ممـا يشـير إلـى أن المقيـاس يتمتـع باتسـاق داخلـي مناسـب لجميـع العبارات.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات البعد المنتمية إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.852	8	*0.487	15	**0.512	22	**0.561	29	*0.458	36	*0.467
2	**0.673	9	**0.832	16	**0.576	23	**0.709	30	*0.354	37	**0.738
3	*0.457	10	**0.875	17	**0.684	24	**0.708	31	**0.873	38	**0.873
4	*0.487	11	**0.676	18	*0.372	25	*0.453	32	**0.873		
5	**0.832	12	**0.794	19	**0.522	26	*0.454	33	**0.638		
6	**0.752	13	**0.576	20	**0.708	27	**0.794	34	**0.775		
7	**0.875	14	**0.576	21	*0.434	28	**0.708	35	**0.709		

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01)

- يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه، قد تراوحت بين (0.354 : 0.875) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب لجميع العبارات.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية

الأبعاد	معاملات الارتباط
العدوان	**0.797
الانسحاب الاجتماعي	**0.887
فرط الحركة	**0.610

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من استقراء الجدول السابق أن معاملات ارتباط جميع أبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية جاءت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يؤكد التجانس الداخلي للمقياس ويدعمه.

2) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach-

وقد تم حساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8)

حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
العدوان	0.82
الانسحاب الاجتماعي	0.78
فرط الحركة	0.62
المجموع	0.85

يتضح من الجدول (4) ارتفاع ثبات عبارات كل من ابعاد المقياس حيث تراوح ما بين (0.62، 0.82)، كما بلغ معامل ثبات جميع عبارات المقياس (0.85) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على قبول ثبات المقياس.

- **البرنامج التدريبي باستخدام القصص الإلكترونية (إعداد/ الباحثة)**
- **فلسفة البرنامج**

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة من ضعف في المهارات الاقتصادية، لذلك فكان من المهم تشجيعه ومكافئته على تحمل المسؤولية وتقدير قيمة النقود وفقاً ما يتناسب مع قدراته العقلية، والذي من شأنه أن يحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، كما يتيح لهم فرصة الاندماج في المجتمع واتخاذ دورهم في أداء جميع الأنشطة الحياتية.

- **سس بناء البرنامج التدريبي**
  - أن يراعي خصائص وحاجات ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.
  - أن يراعي الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.
  - أن يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة وأنشطة البرنامج.
  - أن تكون مدة القصة قصيرة ولغتها سهلة وبسيطة حتى يتيسر استيعابها وتمييزها.
- **هدف البرنامج**

من أبرز معالم أي برنامج وضوح الأهداف وتسلسلها وتحديدها، ويعتبر التحديد الدقيق والواضح من أهم خطوات تصميم البرنامج، والهدف عبارة عن الصياغة الواضحة للطرق التي يتوقع أن تحدث تغييرا في الطرق التي

ستؤدي إلى التغيير في تفكيرهم ومشاعرهم وأعمالهم (الهويدي، 2005 : 40)، وهناك هدف عام، ومجموعة أهداف فرعية تذكرها الباحثة كما يلي:

- **الهدف العام للبرنامج**

«تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة»

(ب) الأهداف الفرعية

- يتعرف على أشكال النقود، يميز بين أشكالها،يدركقيمتهاويعدداستخداماتها.
- يتعرف على مفهوم الادخار.
- يذكربعض أماكن الادخار مثل: الحصالة والمحفظة.
- يتعرف على مفهوم البيع والشراء.
- يتعرف على مفهوم ترشيد استهلاك الماء، يستطيع التمييز بين السلوك الصحيح والسلوك الخطأ في التعامل مع الماء.
- يتعرف على مفهوم ترشيد استهلاك الكهرباء، يعدد طرق المحافظة على الكهرباء.
- يدرك على مفهوم ترشيد استهلاك الغذاء، يعدد طرق المحافظة على الغذاء.

- **مصادر بناء البرنامج**

تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، نذكر منها:

- دراسة سالم (2015). والتي استخدمت برمجية ألعاب كمبيوتر تعليمية في تنمية بعض المفاهيم والميول الاقتصادية لدى أطفال الروضة.
- دراسة بون(Boon&et al.(2006 والتي استخدمت برمجيات الكمبيوتر في تنمية مهارة البيع والشراء لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

- **آلية تنفيذ البرنامج**

يعتمد البرنامج التدريبي في هذه الدراسة على فنية القصص الإلكترونية ، وقد استندت الباحثة إلى تلك الفنية نظراً للمواصفات الخاصة التي تتمتع بها عينة الدراسة والتي تتطلب مزيداً من التدريب المكثف، ويتكون البرنامج التدريبي من 19 جلسة، تم تقسيمهم على 7 أسابيع، بواقع 3 جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (35 - 45) دقيقة. وفيما يلي عرض تفصيلي لجلسات البرنامج التدريبي:-

جدول (9 - 1)
جلسات البرنامج التدريبي

م	المفهوم	القصة الالكترونية	مدة عرض القصة	عدد الجلسات		التقويم
1	النقود.	1-التعريف بالنقود و أ همیتها .	(دقيقتان و25 ثانية)	2	الاكتشاف الممارسة المستقلة الممارسة الموجهة	1- تصمم الباحثة وحدة تسوق بسيطة في الفصل وتسأل الطالبات حول فئات النقود وقيمتها. 2- تعرض عدداً من العملات على الطالبات ويطلب منهن ذكر مسمي هذه العملات. وما الذي تستطيع أن تقوم بشرائه.
		2-فهد وفنات النقود.				
2	الادخار.	1-قصة صامتة توضح ماهية الادخار.	دقيقة	3	الحوار والمناقشة العصف الذهني	1- أسئلة تدور حول المفهوم من خلال القصص التي تم عرضها، ومدى فهم الطالبات للقصة. 2-شرح الطالبات للقصة 3-تفسير الطالبات للمشهد الصامت
		2-فائدة الادخار.	(4 دقائق)			
		3-أحمد والآيباد.	(دقيقة ونص)			

جدول (9 - 2)
تابع جلسات البرنامج التدريبي

م	المفهوم	القصة الالكترونية	مدة عرض القصة	عدد الجلسات	الفنيات	التقويم
3	البيع والشراء.	1-قصة صامتة توضح الفرق بين البيع والشراء.	دقيقة	جلسات3	الحوار والمناقشة الاكتشاف العصف الذهني.	- تصمم الباحثة وحدة1 تسوق بسيطة في الفصل وتسأل الطالبات حول آلية البيع والشراء. - تسأل الطالبات عن2 الفرق بين مهارتي البيع والشراء. - مناقشة الباحثة حول3 أحداث القصة.
		2-سلمى في السوق.	دقيقتان			
		3- آداب البيع والشراء والفرق بينهما .	دقائق9			

4		الماء	-الإسراف في الماء1 أثناء الوضوء.	دقائق8	جلسات5	الحوار والمناقشة العصف الذهني	-ورقة عمل تعرض1 فيها الباحثة صوراً وعلى الطالبات التمييز بين الصور الصحيحة والخاطئة. -تفسير الطالبات2 للمشهد الصامت. -مناقشة ما بين الباحثة3 والطالبات حول أحداث القصة. - سرد الطالبات لأحداث4 القصة.
			-قطورة لترشيد2 استهلاك الماء	دقائق8			
			-لا تسرف في3 الماء	دقيقة، 17 ثانية			
			-نوره وقطوره.4	دقيقة، 25 ثانية			
			-صامتة " ترشيد5 استهلاك الماء".	دقيقة،20 ثانية			
			-توعوية في ترشيد6 استهلاك الماء	دقيقة و27 ثانية			
5	ترشيد الاستهلاك	الكهرباء	-كيفية ترشيد1 الكهرباء .	دقيقة ، 10 ثواني	3جلسات	الحوار والمناقشة	- ورقة عمل تعرض1 فيها الباحثة صوراً وعلى الطالبات التمييز بين الصور الصحيحة والخاطئة. - تسأل الباحثة الطالبات2 عن أسباب انقطاع الكهرباء. - ماذا قال3 -0 المصباح نور عن كيفية ترشيد الكهرباء في المنزل.
			-نور وترشيد2 استهلاك الكهرباء	دقائق3			
			-لماذا انقطعت3 الكهرباء .	دقيقتان			
6		الغذاء	-سلمى ومهند1 وعدم الإسراف في الطعام.	ثانية31	3	الحوار والمناقشة التعميم	-تفسير الطالبات1 للمشهد الصامت. -متابعة الطالبات في2 الفسحة المدرسية. -تسأل الباحثة الطالبات3 عن كيفية المحافظة على الطعام. - تعرض الباحثة أوراق4 عمل لطرق المحافظة على الطعام تجمع بين الإيجابية والسلبية.
			-قصة صامتة2 بعنوان "أضرار الإسراف في الطعام " .	دقيقة، 34 ثانية			
			-أسرتي مبذرة في3 الطعام.	دقيقة، 17 ثانية			

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: التحقق من الفروض الخاصة بمقياس المفاهيم الاقتصادية

نتائج التحقق من الفرض الأول

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الاقتصادية فى اتجاه القياس البعدي.»

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (10)

دلالة الفروق بين رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية المصور

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
النقود	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.428	0.05
الادخار	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.456	0.05
البيع والشراء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 4 1	0 3.5	0 21	2.232	0.05
ترشيد استهلاك الماء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.414	0.05
ترشيد استهلاك الكهرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 3 2	0 3	0 15	2.121	0.05
ترشيد استهلاك الغذاء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 4 1	0 3.5	0 21	2.449	0.05
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.388	0.05

مستوى الدلالة عند 0.01 = 2.58 مستوى الدلالة عند0.05 = 1.96

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لأبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب 2.428)، 2.456، 2.232، 2.414، 2.121، 2.449، 2.38)وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب طالبات بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور فى اتجاه القياس البعدي، مما يعني تحسن طالبات المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

نتائج التحقق من الفرض الثاني

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم الاقتصادية.»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcox-on Test اللابارامترى، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (11)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية المصور

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
النقود	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 2 1	3 3	6 9	0.447	غير دالة
الادخار	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	1 2 2	2.5 2.5	2.5 7.5	1.000	غير دالة
البيع والشراء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	1 3 1	3 3	6 9	0.447	غير دالة
ترشيد استهلاك الماء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	1 2 2	2 2	2 4	0.577	غير دالة
ترشيد استهلاك الكهرباء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 1 2	2.5 2.5	7.5 2.5	1.000	غير دالة
ترشيد استهلاك الغذاء	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 2 1	3.5 3.5	7 14	0.816	غير دالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 1 2	2 3.67	4 11	0.966	غير دالة

مستوى الدلالة عند 0.01 = 2.58 مستوى الدلالة عند0.05 = 1.96

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لأبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (0.447، 1.000، 0.447، 0.577، 1.000، 0.816، (0.966 وهى قيم أقل من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على جميع أبعاد مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور ، مما يعنى استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

ثانيا: التحقق من الفروض الخاصة المشكلات السلوكية

نتائج التحقق من الفرض الثالث

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المشكلات السلوكية فى اتجاه القياس البعدى .

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المشكلات السلوكية

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
النشاط الحركي الزائد	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.384	0.05
العدوان	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.388	0.05
الانسحاب الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.414	0.05
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 5 0	0 4	0 28	2.388	0.05

مستوى الدلالة عند 0.01 = 2.58 مستوى الدلالة عند0.05 = 1.96

من الجدول السابق يتضح أن قيم Z المحسوبة لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (2.384، 2.388، 2.414، 2.388) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس مقياس المشكلات السلوكية فى اتجاه القياس البعدى، مما يعنى تحسن أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

نتائج التحقق من الفرض الرابع

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس المشكلات السلوكية»

جدول(13)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المشكلات السلوكية

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
النشاط الحركي الزائد	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	1 3 1	2.5 3.33	5 10	0.707	غير دالة
العدوان	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 1 2	3 3	6 9	0.447	غير دالة
الانسحاب الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	1 2 2	2 2	2 4	0.577	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 2 1	2.5 4	5 16	1.190	غير دالة

مستوى الدلالة عند 0.01 = 2.58 مستوى الدلالة عند0.05 = 1.96

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب(0.707، 0.447، 0.577، 1.190) وهى قيم أقل من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطالبات بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، على جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية ، مما يعنى استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

تفسير النتائج

لقد أيدت النتائج التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية لفروض الدراسة « فاعلية برنامج القائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وأثره على خفض بعض المشكلات السلوكية « ، وقد تضمن ذلك ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور، وذلك لصالح التطبيق البعدي (نتيجة الفرض الأول)، مما يشير إلى الأثر الإيجابي لأنشطة وفاعليات البرنامج التدريبي التي استفادت منها الطالبات، بل وأكدت النتائج استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم الاقتصادية لذوي الإعاقة الفكرية إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية(نتيجة الفرض الثاني) على مقياس المفاهيم الاقتصادية المصور، مما يؤكد على استمرارية فاعلية البرنامج إلى ما بعد فترة المتابعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كماك Cakmak, S., & Cakmak, S.(2015) والتى هدفت إلى تنمية مهارات التسوق باستخدام فنية القصص الالكترونية مع ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد، وقد أشارت النتائج إلى أن 80% من أفراد العينة تم تنمية مهارات التسوق لديهم.

كما وتتفق هذه النتيجة مع ما اقترحه زهاينج Zheng (2014) حيث أكد على فكرة دمج الرسوم المتحركة داخل الفصول التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، فهي تضفي روح البهجة وتجلب لهم السعادة والشعور بالرضا، وقد أطلق عليها مصطلح رفيقة اللعب السعيد للأطفال، فهي تساعدهم على التعلم والتقليد والتخفيف من الصعوبات النفسية التى يعانون منها بسبب إعاقتهم الفكرية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن فنية تطبيق القصص الإلكترونية تقوم على ضوء مشكلة حقيقية، وهى إغفال تقديم المفاهيم الاقتصادية بالشكل المناسب، فالطالبات ذوي الإعاقة العقلية

المتوسطة يحتاجون إلى مزيداً من الفنيات التى تعمل على تركيز انتباههم قدر المستطاع، والتي تيسر تحويل المفاهيم الاقتصادية المجردة إلى مفاهيم محسوسة سهلة يستطيع المعاق فكرياً إدراكها مما يساعدهم على ممارسة ولو جزء بسيط منها في حياتهم اليومية.

وكان من الضروري ملاءمة الشخصيات الكارتونية مع القدرات العقلية لذوي الإعاقة الفكرية، فجاءت على أشكال يهواها ويحبها الأطفال كالملابس، والكرات، والحيوانات، والطيور والأشياء المألوفة من البيئة المحيطة بهم، وجاءت ملونة بألوان يحبها الأطفال؛ مما زاد من فعالية المحتوى المقدم وجعله أكثر جاذبية وتشويقًا، وفي هذا الإطار أشار الحيلة وغنيم (2002) إلى أن اختيار أشكال وأشياء محببة للأطفال تتلاءم مع خصائص المرحلة العمرية التى يمرون بها داخل ماتقدمه تقنيات الكمبيوتر يزيد من فاعلية المادة التعليمية، ويستثير السلوك اليقظ داخل الأطفال للاستماع إلى القصص ومتابعة أحداثها.

وتضيف الباحثة عامل آخر وهو التغذية الراجعة التي كانت تقوم بها الباحثة عقب عرض كل قصة من القصص الإلكترونية، حيث كانت تقوم بعقد مناقشات مع التلميذات، وذلك بشرح القصة وإعادة توضيح محتواها وتفسير المفهوم الاقتصادي التى تدور حوله القصة، ثم تقوم بعرض أسئلة تدور حول القصة لتثبيت المفهوم، ثم تطلب منهم إعادة شرح القصة، وفي ذلك الاطار يشير أحمد (2011) إلى فاعلية التغذية الراجعة المقدمة للأطفال فى زيادة معدل تعلم العديد من المفاهيم.

أيضاً استخدمت الباحثة أسلوب العصف الذهني؛ وذلك من خلال عرض مشهد قصصي كارتوني صامت، ثم تسأل الطالبات عن الفكرة التى يدور حولها المشهد الصامت، ومن ثم تبدأ كل طالبة في شرح المشهد طبقاً لما يتناسب مع درجة استيعابها وقدرتها اللغوية وقامت الباحثة بتعزيز كل طالبة بعد شرحها للمشهد وذلك كحافز للتركيز والانتباه.

وكان لابد من تطبيق فنية التعميم، فقد أقامت الباحثة تطبيقاً عملياً أثناء عرض القصص الإلكترونية، فيما يشبه محل بقالة صغير، وصممت سيناريو بسيط، نفذته مع التلميذات بتمثيل الأدوار وتم توزيع العملات بعد ما تم تدريبهم على التفرقة والتمييز بينهم، فكان هناك من يشتري وهناك من يبيع إلى أن أتقنا بعد البيع والشراء بشكل مبسط يتناسب مع قدراتهم العقلية.

ولم تغفل الباحثة عن عامل وقت عرض القصة، فذوي الإعاقة العقلية المتوسطة يفقدون التركيز سريعاً ويملون، لذلك فقد راعت الباحثة ألا يزيد عرض القصة عن ثمانية دقائق وألا

يقل عن دقيقتان.

كذلك اتضحت فاعلية البرنامج التدريبي في خفض حدة المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، كما يقيسها مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة، وقد أسفرت هذه النتيجة عن تحقيق « الفرض الثالث» حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية لصالح القياس البعدي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم فى الدراسة كان فعالاً وله أثراً على خفض حدة المشكلات السلوكية لدى ذوى الإعاقة الفكرية المتوسطة حيث أتاحت الباحثة الفرصة أمامهم لكى يشاركوا فى الأنشطة ويعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم وإنفعالاتهم، كذلك مساعدتهم فى الحصول على التعزيز الفوري المناسب على مايتم بذله من مجهود، مما يؤدى إلى الشعور بالرضا والسعادة والثقة بالنفس، فذوي الإعاقة الفكرية فى حاجة إلى الشعور والاحساس بالإنجاز والكفاءة والفاعلية، وكلها حاجات نفسية غير مشبعة لديهم، بسبب ما يمرون به من خبرات مؤلمة ومواقف إحباطية، وكلها خبرات تنمى لديهم الشعور بالقلق وتكوين مفهوم ذات سلبى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيموريا Iamu-rai, Siripen (2009) والتى قد أسفرت عن أن الكارتون له دوره في خفض السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة الفكرية، حيث انخفض معدل السلوك على المدى القصير، كما أشارت الدراسة أن يمكن التخلص من السلوك على المدى الطويل. فالكرتون يسهم في تشكيل سلوك وشخصية الطفل ويعطي حافز أكثر للتعلم.

وتأتي نتيجة «الفرض الرابع» لتؤكد استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وكان الهدف من التتبع هو التحقق من مدى استمرار أثر التدريب الذي تلقته أطفال المجموعة التجريبية، ويوضح ذلك مدى الاستفادة من فنيات وإجراءات البرنامج الذي امتد أثره مع الأطفال بعد مرور حوالي أسبوعين من انتهاء البرنامج.

التوصيات

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصى الباحثة بما يلي:

1- تطبيق القصص الإلكترونية داخل فصول الإعاقة العقلية لما لها من أهمية كبرى في تنمية التعبير الشفهي، المفاهيم، وخفض بعض المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة

الفكريــة.

2- التأكيد علـى مبدأ التعلم الذاتى، وإعطـاء ذوي الإعاقــة الفكريــة الحريــة الكافيــة للمشــاركة فــى العمليــة التعليميــة والتفاعـل معهـا بشـكل إيجابـي.

3- تعميـم البرنامـج التدريبـي علـى مراكـز تأهيـل المعاقيـن مـن أجـل الاسـتفادة منـه فـي تنميــة المفاهيــم الاقتصاديــة والتخفيــف مــن حـدة المشـكلات السـلوكية لـدى ذوي الإعاقـة الفكريــة.

4- عـرض هـذا البرنامـج علـى أوليـاء الأمـور بالمنــازل وذلــك لمســاعدتهم علــى محاولــة تعليـم أبنائهـم مثـل هـذه المصطلحـات فهنـاك بعــض الأســر غيــر مقتنعــة بإمكانيــة تعليــم أبنائهــم ذوي الإعاقــة الفكريــة.

5- ضــرورة عقـد دورات تدريبيــة للمعلمــات للتدريــب علــى تصميــم قصــة إلكترونيــة باسـتخدام برنامـج nootwop فـي حـال عـدم توفـر قصــة إلكترونيــة خاصــة بمفهـوم معيـن أو فكــرة معينــة.

شكر وعرفان:

أتوجــه بخالــص الشــكر والتقديــر إلــى عمــادة البحــث العلمــي بجامعــة المجمعــة علــى دعمهــا للمشــروع البحثــي رقــم 99-1439 الــذي يحمــل عنــوان «فعاليــة برنامــج تدريبــي قائــم علــى القصــص الإلكترونيــة فــي تنميــة بعــض المفاهيــم الاقتصاديــة وأثــره علــى خفــض بعــض المشــكلات الســلوكية لــدى ذوي الإعاقــة الفكريــة المتوســطة»

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

العقيلـي، وفـاء. (2016). التعـرف علـى أهميـة اسـتخدام القصـص المصـورة فـي مجـال نمـو المهـارات اللغويــة للأطفــال مــن ذوي الإعاقــة الفكريــة مــن وجهــة نظــر المعلمــات. مجلــة التأهيــل والتعليــم الخــاص، الجــزء الثانــي، 4(15)، 149 -179 .

أحمـد، مـروة سـليمان. (2011). فاعليـة اسـتخدام الألعـاب الإلكترونيــة علــى تنميــة مفاهيــم الرياضيــات لــدى أطفـال الروضــة. ماجسـتير، كليـة التربيـة، جامعـة عيـن شـمس.

- البحيــري، عبــد الرقيــب أحمــد. (2018). اختبــار اضطــراب نقــص الانتبــاه مفــرط الحركــة. القاهــرة: مكتبــة الانجلــو المصريــة.

الحيلــة، محمــد محمــود؛ غنيــم، عائشــة عبــد القــادر. (2002). أثـر الألعـاب التربويـة اللغويـة المحوسـبة والعاديـة فـي معالجـة الصعوبـات القرائيـة لـدى طلبـة الصــف الرابــع الأساســي، مجلــة جامعــة النجــاح للأبحــاث العلــوم الإنســانية،2(16) ، 589- 626.

- العنانــي، حنــان عبــد الحميــد. (2002). اللعــب عنــد الأطفـال (الأسـس النظريـة والتطبيقيـة). عمـان: دار الفكـر.

الغنيمـي، أمـل. (2010). نمـوذج مقتـرح لاسـتخدام مدخـل التنشـئة الاجتماعيـة فـي دراسـة السـلوك الاسـتهلاكي للأطفـال. المؤتمـر الدولـي الثانـي، السـنوي التاسـع ،كليـة ريـاض الأطفـال، جامعـة القاهـرة، فـى الفتـرة

من 4-6 مايو، 106- 131.

رشوان، إيمان. (2017). فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء الثاني، 50، 117-150.

علي، رشا إبراهيم. (2013). فاعلية برنامج حركي باستخدام الرسوم المتحركة على تعلم بعض المهارات الحركية الأساسية للأطفال المعاقين سمعيا. المؤتمر العلمي الدولي الأول» رؤية مستقبلية لرياض الأطفال فى مصر والعالم العربي»، كلية رياض الأطفال، جامعة دمنهور، الفترة من: 27-28 أبريل، الجزء الثاني، 663-706.

عيسى، هناء عبد العزيز. (2002). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة فى تنمية التفكير الابتكاري والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

مصري، ماجد عبد الحميد. (2014). فاعلية توظيف الرسوم المتحركة بدرس التربية الرياضية في تعلم بعض مهارات ألعاب القوى للأطفال ضعاف السمع، ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها.

الحمود، هناء قاسم. (2009). دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض مابين 5- 6 سنوات. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

-السرطاوي عبد العزيز؛ المهيري عوشة؛ عبدات روحي؛ الزيودي محمد. (2012). فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(3)، 532 – 652.

-القمش، مصطفى؛ المعايطة، خليل. (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: المسيرة.

جريج، فادي. (2013). المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 29(1)، 143 – 192.

سالم، أسماء. (2015). فعالية برمجية ألعاب كمبيوتر تعليمية في تنمية بعض المفاهيم والميول الاقتصادية لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

عبد الحليم، محمد رياض أحمد؛ مصطفى، على أحمد سيد؛ صادق، علاء محمود على. (2015). مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

غالب، محمد. (2012). الرسوم المتحركة تصميم – تقنيات – إنتاج. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

محمد، عبد الرحمن شوقي. (2011). دور الرسوم الكرتونية في إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بعض المهارات الاجتماعية. ماجيستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). *Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review.* Career Development for Exceptional Individuals, 32, 82-93.
- Boon, Richard T., Ayres, Kevin M. & John Langone. (2006). *Computer-Based Instruction for Purchasing Skills.* Education and Training in Developmental Disabilities, 41)3253-263 ,).
- Boon, Richard,T. & Waters, Hugh, E. (2011). *Teaching Money Computation to High School Students with Mild Intellectual Disabilities via the TouchMath Program:A Multi – Sensory Approach.* Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,46 (4), 544-555.
- Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine B., & Karvonen, M. (2003). *A content analysis of the curricular philosophies reflected in*

shop for groceries. Exceptional Children, 66,273-288.

- Richter, Sharon & David, Test (2011). *Effects of Multimedia Social Stories on Knowledge of Adult Outcomes and Opportunities among Transition-Aged Youth with Significant Cognitive Disabilities.* Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46(3), 410–424.
- Rocha, Tania, Matos, Andreia & Cabral, Luciana (2015). *Multi – sensory storytelling to support learning for people with intellectual disability.* 6th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility,67, 12 – 18.
- Sengul, Sare & Uner ilker (2010). *What is the impact of the teaching "Algebraic Expressions and Equations" topic with concept cartoons on the students' logical thinking abilities?*. Social and Behavioral Sciences, 2)25445 – 5441 ,).
- Soliman, Tarek&Habib, Khaled(2015). *Cartoons effect changing children mental response and behavior.* Journal of Social Sciences,3,248-264.
- Stock, Steven, T., Davies, Daniel, K. & Wehmeyer, Michael, L.(2003). *Utilization of Computer Technology to Facilitate Money Management by Individuals with Mental Retardation.* Education and Training in Developmental Disabilities, 38(1), 106–112.
- Zheng, Zhiqun (2014). *Application research of educational animation in the living language classroom teaching about children with intellectual disabilities*. IEEE Workshop on Advanced Research and Technology in Industry Applications, Ottawa, Canada 29-30 Sept. DOI: 10.1109/WARTIA.2014.6976305.

المراجع العربية المترجمة للإنجليزية:

Ahmed, M. (2011). *The effectiveness of using electronic games to develop the concepts of mathematics in kindergarten children (in Arabic)*. MA, Faculty of Education, Ain Shams University.

Allam, S. (2008). *Real happiness rates among a sample of middle and high school students* (in Arabic). Journal of Psychological Studies,18, Institute of Educational Studies, Cairo University.

Al-Qamish, M.& Ma'ayta, K. (2007). *Behavioral and emotional disorders* (in Arabic). Oman: Elmasira.

Aqili, W. (2016). *Recognition of the importance of using storyboards in the development of language skills for states' alternate assessment performance indicators*. Practice for Persons with Severe Disabilities, 28(4), 165-181.

-Brown, P. (2000). *Linking transition services to student outcomes for students with moderate/severe mental retardation*. Career Development for Exceptional Individuals, 23, 39-55.

- Cakmak, Salih & Cakmak, Sibel (2015).*Teaching to intellectual disability individuals the shopping skill through ipad.* European Journal of Educational Research,4)4177-183,).
- Giuliani, Fabienne (2018). *Treatment of severe behavioral problems in adults with intellectual disabilities.* Global Journal of Intellectual Developmental Disabilities, 5(1). 132-153.
- Halpern, A. S. (1993). *Quality of life as a conceptual framework for evaluation transition outcomes.* Exceptional Children, 59, 486-498.
- Goo, Minkowan (2013). *Effectiveness of using computer-based video instruction (CBVI) in teaching the location of grocery items to students with intellectual disabilities* . " PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa.
- Grasso, Edward, Xin, Yan Ping & Jitendra, Asha (2005). *The effects of purchasing skill instruction for individuals with developmental disabilities: a meta-analysis.* Exceptional Children , 71)411-15.)
- Iamurai, Siripen (2009). *Positive Cartoon Animation to Change Children Behaviors in Primary Schools.* International Conference on Primary Education, Hong kong, 11, 25-27.
- Kadim, Muzal (2016). *Behavior and emotional problems in children with mental retardation.* Paediatric Indonesia, 44, (3), 90- 4.
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). *Social story interventions for young children with autism spectrum disorders.* Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 18, 219–227.
- Lowe, R.(2003). *Animation and learning: Selective Processing of information in dynamic graphics*. Faculty of Education,13,157-176.
- Morgan, Robert, L. & Hansen, David, L. (2008). *Teaching Grocery Store Purchasing Skills to Students with Intellectual Disabilities Using a Computer-Based Instruction Program.* Education and Training in Developmental Disabilities, 43 431-442 ,)4(.
- Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2000). *Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to*

children with intellectual disabilities from the perspective of women teachers (in Arabic). Journal of Rehabilitation and Special Education, Part II, 4 (15), 149-179.

Anani, H. (2002). *Children's play (theoretical and applied foundations*) (in Arabic). Amman: Dar Al Fikr.

Abdul Halim, M.; Mustafa, A.& Sadiq, A. (2015). *Scale for assessing behavioral problems for learners with intellectual disabilities (in Arabic)*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Al-Haila, M. & Ghonaim, A. (2002). *The effect of computerized and normal linguistic educational games on the treatment of reading difficulties among fourth grade students* (in Arabic). An-Najah University Journal for Research in the Humanities, 2 (16), 589-626.

Al-Ghunaimi, A. (2010). *A proposed model for using the approach of socialization in the study of children's consumer behavior (in Arabic)*. The Second International Conference, Kindergarten College, Cairo University, from 4-6 May, 106-131.

Ali, R. (2013). *The effectiveness of motor program using animation to learn some basic motor skills for hearing impaired children (in Arabic)*. The First International Scientific Conference "Future Vision for Kindergartens in Egypt and the Arab World", Faculty of Kindergartens, Damanhour University, 27-28 April, Part II, 663--706.

Beheiri, A. (2018). *Test of attention deficit hyperactivity disorder* (in Arabic). Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Ghalib, M. (2012). *Animation: design, techniques and production* (in Arabic). Amman: Arab Society Library.

Greg, F. (2013). *Non-adaptive behavioral manifestations in children with mental disabilities and their relationship to some variables* (in Arabic). Damascus University Journal, 29, Faculty of Education, Damascus University.

Hamoud, H. (2009). The role of kindergarten teacher in building economic values among kindergarten children between 5-6 years (in Arabic). PhD Thesis, Faculty of Education, Damascus University.

Isa, H. (2002). *The effectiveness of a proposed program based on activities in the development of innovative thinking and scientific thinking among fourth grade students in elementary science (in Arabic)*. Ph.D., Faculty of Education, Alexandria University.

Masri, M. (2014). *The effectiveness of employing animation in physical education lessons on learning some athletic skills for hearing impaired children* (in Arabic). MA, Faculty of Physical Education, Benha University.

Mohammed, A. (2011). *The role of cartoon in teaching children with special needs some social skills* (in Arabic). Master, Faculty of Education, Ain Shams

Rashwan, E. (2017). *Effectiveness of a proposed unit in home economics course using storyboards to develop awareness of home dangers among mentally handicapped pupils who have the ability to learn (in Arabic*). Educational Journal, Part II, 50, 117-150. Faculty of Education, Sohag University.

Sartawi, A; Muhairi, O; Abdat, R & Zaudy, M (2012). *The effectiveness of a behavioral program to alleviate behavioral problems among a group of educatable people with mental disabilities* (in Arabic). University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, 9 (3), 532-652.

Salem, A. (2015). *The effectiveness of educational computer games software in developing some economic concepts and tendencies among kindergarten children (in Arabic*). PhD Thesis, Faculty of Education, Minia University.

التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي والتخصص في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية

نایر بن حجاج العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1443/8/12هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

ملخص: هدفت الدِّراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها، وطبيعة العلاقة الارتباطية بين الاتجاهات والصعوبات، والكشف عن التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي والتخصص في هذه العلاقة. طبّقت الدراسة على (151) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية. استخدم مقياس الاتجاهات نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، ومقياس صعوبات تطبيقها (إعداد الباحث). أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد لدى الأعضاء، وارتفاع في صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية المرتبطة بالطلبة والتقنية والدرجة الكلية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها. وقد أظهرت النتائج أيضًا وجود دور معدل للنوع الاجتماعي في العلاقة بين الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والاتجاه نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية، في حين أنه لا يوجد تأثير مُعدل دال للتخصص في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الإلكترونية، وصعوبات تطبيقها.

كلمات مفتاحية: التأثير المُعدل، الاختبارات الإلكترونية، الاتجاهات، الصعوبات، جامعة الحدود الشمالية.

*****

The moderator effects of gender and specialization in the relationship between faculty members' attitudes towards the application of the electronic examination system and the difficulties of its application at Northern Border University

Nayir H. Alanazi (*)
Northern Border University

. *(Received 15/3/2022, accepted 30/8/2022)*

Abstract: The current study aimed to reveal the attitudes of faculty members towards the application of the electronic examination system and the difficulties of its application, the nature of the correlation between attitudes and difficulties, and the modifying effects of gender and specialization in this relationship. The study involved 151 members of the faculty of the Northern Border University. A scale of attitudes towards the application of the electronic test system and a scale of the difficulties of its application (devised by the researcher) were used to collect data. The results indicated that there are positive attitudes towards the application of the electronic examination system via the Blackboard platform among the members. There was an increase in the difficulties of applying the electronic examination system, which related to students, technology, and the total degree, and the results also indicated that there is a weak negative correlation between the attitudes of faculty members towards electronic tests and the difficulties of their application. Also, the results showed that there was a statistically significant moderating effect of gender on the relationship between attitudes toward applying electronic tests and difficulties associated with faculty staff members; on the other hand, there were statistically significant moderating effects of major specialized on the relationship between difficulties related to applying electronic tests and difficulties associated with applying them.

Keywords: Modified effect ;Electronic tests; Attitudes; difficulties; Northern Border University.

(*) للمراسلة:

أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك ، كلية التربية والآداب ، جامعة الحدود الشمالية ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Assessment and Educational Evaluation. Faculty of Arts and Education, Northern Border University,

DOI: 10.12816/0061520

e-mail: Nhajjaj2021@gmail.com

مقدمة:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناتجة عن التقدم العلمي والتقني، لهذا أصبح من الضروري على النظام التعليمي بالجامعات مسايرة هذه التغيرات لمواجهة المشكلات الطارئة، مثل استخدام نظام التعليم الإلكتروني عن بُعد في أثناء جائحة كورونا (Covid-19). ومع سرعة تطور التعليم الإلكتروني في المرحلة الجامعية في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ (Allen& Seaman, 2011)، وانعكاسه على إعداد الاختبارات الإلكترونية ومدى مراعاة خصائصها السيكومترية كالثبات والصدق(Arnold, 2016)، يعدّ تطبيق الاختبارات الإلكترونية أحد الابتكارات الرئيسة في تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة (AERA, APA,& NCME, 2014).

وقد تم استخدام الاختبارات الإلكترونية في أواخر الستينيات من قبل وزارة الدفاع في الولايات المتحدة الأمريكية على يد رواد علم النفس الإكلينيكي، ونَفذ خلال تلك الفترة عدد من الباحثين دراسات مقارنة بين الاختبارات الإلكترونية والورقية؛ من أجل كشف ثبات وصدق الاختبارات الإلكترونية في مقاييس الذكاء والشخصية (المرزوق، 2020).

كما تنقسم الاختبارات الإلكترونية إلى: اختبارات معتمدة على الكمبيوتر، وهي تُقدّم للطالب عن طريق الكمبيوتر وبرمجياته دون الاتصال بالشبكات. واختبارات مُعتمدة على الشبكات، وهي تُقدّم للطالب بواسطة أجهزة الكمبيوتر، والأجهزة الذكية والمحمولة المُعتمدة على تقنيات وتطبيقات الشبكات كشبكة الإنترنت (إسماعيل، 2021).

وتمثّل الاختبارات الإلكترونية إحدى أدوات التقييم الإلكتروني الحديثة المعتمدة على تقنية الكمبيوتر التي يمكن استخدامها في الجامعات للتغلب على بعض صعوبات تنفيذ الاختبارات التقليدية، أو استخدامها لتوفير طرق أخرى لزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات، وتنمية مهارة التعلّم الذاتي (محمود وأحمد، 2021؛ المرزوق، (2020.

فهي من أهم أدوات التقييم استخدامًا لقياس إنجازات الطلبة وتحصيلهم العلمي، وإصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة (العمري وعيادات، 2016).

وتسهم الاختبارات الإلكترونية في تحقيق أهداف الجامعة الرئيسة، وذلك بتحسين كفاءة التعليم ورفع الأداء العلمي للطلبة، من خلال تحقيق متطلبات التعلّم، والتحول من نظام الاختبارات التقليدية إلى تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية (المشهداني،2020). كما تستخدم الاختبارات الإلكترونية بشكل متزايد -خاصة في أوقات الأزمات-؛ نظرًا لإمكانية الوصول إلى أجهزة

الكمبيوتر وتزايد خبرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حولها(Germine, Reinecke& Chaytor, 2019; Marcopulos &Lojek, 2019).

وتتفوق الاختبارات الإلكترونية على الاختبارات التقليدية بالعديدة من المزايا؛ فهي أكثر دقة في قياس إجابات الطلبة(Parsey& Schmitter-Edge combe, 2013)، وتمنح الطالب مرونة في الوقت والمكان (Bauer et al., 2012)، والتسجيل الفوري لنتائج اختبارات الطلبة، وزيادة كفاءة إدارتها (Wang, Jiao, Young, Brooks & Olson, 2008; Seo & De Jong, 2015).

كما أن الاختبارات الإلكترونية تحسّن مشاركة الطالب، وتقدم له تغذية راجعة في الوقت المناسب (Gikandi, Morrow& Davis,2011). ويفضل الطلبة استخدام الاختبارات الإلكترونية لسهولة الأداء وسرعة النتائج، والتحرر من قيود الزمان والمكان، وإمكانية استخدام الهواتف المحمولة في تطبيقها (حسنين، 2017).

وللاتجاهات دور رئيس في توجيه وتعديل سلوك الأفراد؛ فهي تؤدي دورًا مهمًّا في ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاختبارات الإلكترونية في عملية تقييم أداء الطلبة (عبيد والمالكي، 2020). وفي هذا السيّاق تناولت العديد من الدراسات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية في تقييم تعلّم الطلبة. فقد كشفت دراسة جميل، طارق وشامي Jamil, Tariq & Shami(2012) عن تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الباكستانية حول الاختبارات الإلكترونية مقابل الاختبارات الورقية. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الإلكترونية لدى الأعضاء، وأن الإناث والأقسام العلمية أكثر إيجابية نحو تلك الاختبارات.

في حين هدفت دراسة حسن وآل مرعي (2016) إلى تعرّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية التربية بجامعة نجران نحو الاختبارات الإلكترونية، وأجريت على (53) عضوًا، و (218) طالبًا وطالبة، وخلصت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما هدفت دراسة العمري وعيادات (2016) إلى الكشف عن تصورات الأعضاء والطلبة في جامعة اليرموك نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم، وتكونت العينة من (20) عضوًا، و (380) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن تصورات أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، كما وجدت فروق بين استجابات الأعضاء لصالح الكليات الأدبية.

وسعت دراسة الخياط (2017) إلى التعرّف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية بكلية الأعمال بجامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت العينة من

(50) عضـوًا، و (338) طالبًـا وطالبـة، وتوصلـت النتائـج إلـى وجـود اتجاهـات إيجابيـة لـدى الأعضـاء نحـو الاختبـارات الإلكترونيـة.

كمـا أشـارت دراسـة هامسـاتو، يوسـوفو ومحمـد Hamsatu, Yusufu & Mohammed (2016) إلـى إدراكات أعضـاء هيئـة التدريـس والطـلاب حـول الاختبـارات الإلكترونيـة فـي نيجيريـا، وبلغـت العينـة (30) عضـوًا، و (50) طالبًـا. خلصـت النتائـج إلـى وجـود تصـورات ضعيفـة لـدى الأعضـاء حـول الاختبـارات الإلكترونيـة. وعلـى الرغـم مـن شـيوع الاختبـارات الإلكترونيـة إلّا أنهـا تواجـه العديـد مـن الصعوبـات التـي تعيـق تطبيقهـا، وتقلـل مـن مصداقيـة نتائـج تقييمهـا؛ كصعوبـة مراقبـة الطلبـة المختبريـن، ومنـع الغـش الأكاديمـي (Mirza, 2021)، وارتفـاع قلـق الاختبـار لـدى الطلبـة الذيـن ليـس لديهـم معرفـة باسـتخدام أجهـزة الكمبيوتـر (Lim, Ong, Wilder-Smith & Seet, 2006)، وضعـف شـبكة الإنترنـت، ونقـص المرافق(Fedelis& Harwati, 2021)).

وأشـار تشـينير Chinyere (2021) إلـى أن أهـم صعوبـات تطبيـق الاختبـارات الإلكترونيـة تتمثـل فـي ضعـف الاتصـال بالإنترنـت، وتدنـي النزاهـة الأكاديميـة وانتشـار الغـش، وصعوبـة تصحيـح الأسـئلة الإلكترونيـة ذات الإجابـات المفتوحـة، وضعـف أداء الطلبـة الذيـن لا يملكـون مهـارات التقنيـات الحديثـة.

لـذا؛ تناولـت بعـض الدراسـات اتجاهـات ومعوقـات تطبيـق نظـام الاختبـارات الإلكترونيـة فـي التعليـم الجامعـي معًـا، كدراسـة أديبايـو وعبدالحميـد (Adebayo& Abdulhamid (2010 التـي كشـفت عـن التأثيـرات والتحديـات المصاحبـة لتطبيـق نظـام الاختبـارات الإلكترونيـة، وطبّقـت علـى (26) عضـوًا مـن أعضـاء هيئـة التدريـس، مـن سـت جامعـات تقـوم بتطبيـق الاختبـارات الإلكترونيـة فـي جميـع أنحـاء نيجيريـا، وخلصـت النتائـج إلـى ضعـف سـرية وأمـان أسـئلة الاختبـارات الإلكترونيـة، وضـرورة اسـتخدام نظام جديـد لتشـفير البيانـات مـن أجـل حمايـة الأسـئلة الإلكترونيـة عبـر الإنترنـت، ومصادقـة بصمـات الأصابـع لتطابقهـا مـع الطـلاب المختبريـن.

كمـا هدفـت دراسـة عطـاالله (2016) إلـى تعـرّف اتجاهـات أعضـاء هيئـة التدريس والطـلاب بجامعة المنصـورة نحـو تطبيـق التقويـم الإلكترونـي ومعوقـات تطبيقـه، وتكونـت العينـة مـن (350) طالبًـا وطالبـة، و (150) عضـوًا، وأسـفرت النتائـج عـن وجـود اتجاهـات سـلبية لـدى الأعضـاء بجامعـة المنصـورة حـول التقويـم الإلكترونـي، كمـا وجـدت فـروق دالـة بيـن اسـتجابات الأعضـاء تعـزى لمتغيـر التخصـص، ومعوقـات لتطبيـق التقويـم الإلكترونـي كتوفيـر التجهيـزات المناسـبة، وتدريـب الأعضـاء، والغـش.

وأجـرى آل جديـع (2017) دراسـة كشـفت عـن

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تطبيقها، وطبّقت على (100) عضوٍ من كلية العلوم والتربية، وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية، ووجود فروق دالة في الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية لصالح التخصصات النظرية، كما وجدت معوقات كبيرة تحول دون استخدام الأعضاء لنظام الاختبارات الإلكترونية كنقص مختبرات الحاسب الآلي وانقطاع شبكة الإنترنت.

وسعت دراسة شريفي ورزيق وسلطاني (2021) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نزاهة الطالب في الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا. وطبّقت على (40) أستاذًا جامعيًّا في الجزائر، وأشارت إلى وجود اتجاهات متوسطة نحو الاختبارات الإلكترونية لدى أساتذة الجامعة، كما أظهرت أن الهاتف الجوال هو أكثر أساليب الغش التي يستخدمها الطلبة في الاختبارات الإلكترونية. في حين أشارت دراسة حرب (2018) إلى تحديد المعوقات والاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية، وطبّقت على (70) عضوًا، و(632) طالبًا من كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، وخلصت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الإلكترونية، وعدم وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس لدى الأعضاء، كما أظهرت أن أكثر معوقات استخدام الاختبارات الإلكترونية إدارية بنسبة 76.53)%)، ثم مادية وفنية متعلقة بالبيئة التعليمية والبيئة التحتية التكنولوجية بنسبة 75.07)%)، ثم بشرية بنسبة67.29)%).

أما دراسة بشيتيالشاير، الهنداوي وأفيري Bashi-tialshaaer, Alhendawi & Avery (2021) فقد هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية بنجاح في عملية التعليم عن بُعد، وطبّقت على (152) عضوًا في الجامعات الفلسطينية بغزة، وأشارت النتائج إلى أن أهم معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية تتمثل في الظروف المعيشية، المتمثلة في عدم توفر أجهزة الحاسب أو الإنترنت عند بعض الطلبة، وضعف البنية التحتية المتمثلة في انقطاع التيار الكهربائي المتكرر، وضعف سرية الاختبار، والاحتيال الأكاديمي المتمثل في الغش.

كما أن فهم الفروق بين الجنسين والتخصص، له أهمية عملية؛ حيث يساعد ذلك على تحديد متطلبات كل نوع على حدة، وتصميم بروفيلات لكل منهما تبين أوجه التميز والتحديات والصعوبات. مما يساعد على بناء البرامج التدريبية المناسبة لكل فئة؛ التي تؤدي في نهاية الأمر إلى تحسين

وتطوير الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية، وتقليل الصعوبات في تطبيقها.

الأمر الذي دفع الباحث إلى التوجه نحو دراسة التأثير المُعدّل لهذين المتغيرين في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية.

مشكلة الدراسة:

دفع الانتشار السريع لفيروس كورونا (Covid-19) وما صاحبه من معدلات وفيات مرتفعة بين منسوبي الجامعات بجميع أنحاء العالم، إلى التحول السريع من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم الإلكتروني عن بُعد، الذي أثار ارتباك أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأولياء أمورهم؛ لعدم استعدادهم لدخول بيئة التعلم الإلكترونية بالكامل. وبذلك واجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات تحديات إدارة التعليم الإلكتروني عن بُعد عبر شبكة الإنترنت، مما دفعهم إلى إدارة الفصول الدراسية الافتراضية، واستخدام الاختبارات الإلكترونية عن بُعّد في تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة (Mirza, 2021).

ورغم اعتماد معظم الجامعات على الاختبارات الإلكترونية عن بُعد في تقييم مستويات أداء الطلبة خلال جائحة كورونا ؛(Covid-19) إلّا أنها واجهت صعوبات كبيرة في تطبيقها,Son) Hedge, Smith, Wang& Sasangohar, 2020)؛ فقد وجد تأثير سلبي لجائحة كورونا على الصحة العقلية لطلبة الجامعات؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن 32٪ من بين 1019 طالبًا، يشعرون بمزيد من التوتر في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عن بُعد (Elsalem et al., 2020). ومع ذلك، فقد ساهمت الاختبارات الإلكترونية بشكل واضح في تيسير العملية التعليمية في أثناء جائحة كورونا، وتم إدارتها تدريجيًّا في مرحلة التعليم الجامعي في جميع أنحاء العالم (Santoso, Srimannaraya-na , Ritesh& Erlenawati,2016) .

وتحقيقًا لهذا التوجه العالمي، فقد اعتمدت الجامعات الحكومية والخاصة بالمملكة العربية السعودية على الاختبارات الإلكترونية عن بُعد في تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ باعتبارها أداة فعالة في تقديم تغذية راجعة فورية للطالب، وتقلل من عبء العمل على أعضاء هيئة التدريس (AlAdl, 2020). ولهذا تم اعتماد استخدام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في تقييم أداء طلبة جامعة الحدود الشمالية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19). وقد لاحظ الباحث من خلال عمله كعضو هيئة تدريس بالجامعة تذمر معظم أعضاء هيئة التدريس من تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في تقييم تحصيل الطلبة بالمقررات الدراسة. كما واجه تطبيق تلك الاختبارات نقاشًا محتدمًا في الوسط الجامعي. وبناءً على ما سلف

ذكره، صيغت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1. .ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في جامعة الحدود الشمالية؟
2. ما صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية؟
3. ما مدى العلاقة الارتباطية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية؟
4. ما التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي (ذكور ـــ إناث) في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية؟
5. ما التأثير المُعدّل للتخصص (أدبي ـــ علمي) في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرُّف على مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في جامعة الحدود الشمالية.
2. التعرُّف على مستوى صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية
3. التعرُّف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين اتجاهات هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية.
4. الكشف عن التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي (ذكور ـــ إناث) في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية.
5. الكشف عن التأثير المُعدّل للتخصص (أدبي ـــ علمي) في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية.

أهمية الدراسة: برزت أهمية الدراسة الحاليَّة في الجوانب الآتية:

الأهمية النظريَّة:

1. تُمثِّل الاختبارات الإلكترونية إحدى أهم أدوات القياس والتقويم في التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد.
2. مواكبة الاتجاهات الحديثة في استخدام الاختبارات الإلكترونية وتفعيلها في تقييم طلبة التعليم الجامعي.
3. تزويد المكتبة العربية بمعلومات حول تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية في التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقيَّة:

1. الإسهام في بناء مقياس لاتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية، نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية.
2. الإسهام في بناء مقياس لصعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية في جامعة الحدود الشمالية.
3. دعم جودة الممارسات التقويمية في بيئة التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد، في جامعة الحدود الشمالية، عبر قرارات إصلاح وتحسين، قائمة على توصيات إجرائية تقدمها الدراسة، في جانب صعوبات تطبيق الاختبارات الإلكترونية.
4. توعية المعنيين بسياسة التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد في جامعة الحدود الشمالية بالصعوبات التقنية، والبشرية (أساتذة، طلابًا) المتعلقة بتطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، بما يُمكِّن من التغلب عليها.

حدود الدراسة:

حددت نتائج الدراسة الحالية موضوعيًّا في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في ضوء متغير النوع الاجتماعي والتخصص، وطبّقت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين والمحاضرين، الذين كانوا على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443/1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية:

يُعرَّف الباحث الاتجاهات نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية إجرائيًّا، بأنها «استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية بالقبول أو الرفض أو الحياد تجاه تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وتُقاس بالدرجة التي يحصل

عليها العضو على فقرات المقياس المستخدم لهذا الغرض».

الصعوبات في تطبيق الاختبارات الإلكترونية: يُعرَّف الباحث الصعوبات في تطبيق الاختبارات الإلكترونية إجرائيًّا، بأنها «المعوقات الإدارية والأكاديمية والتقنية التي تعيق تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد من قبل عضو هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتُقاس بالدرجة التي يحصل العضو على فقرات المقياس المستخدم لهذا الغرض».

الاختبارات الإلكترونية: تُعرَّف الاختبارات الإلكترونية، بأنها» الاختبارات التي تتم من خلال الحاسب الآلي، حيث يتم عرض بنود الاختبار على الشاشة ويجب الطالب عليها مباشرة باستخدام أدوات الإدخال (لوحة المفاتيح، الفارة، شاشة اللمس)»(الخزي، 2013: 9).

ويُعرَّف الباحث الاختبارات الإلكترونية إجرائيًّا، بأنها «وسيلة لتقويم الطلبة إلكترونيًّا، تتيحها عمادة التعلّم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد بجامعة الحدود الشمالية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد؛ إذ يتم عرض مفردات الاختبار، ويجيب عنها الطالب مباشرة باستخدام أدوات الإدخال في الحاسب الآلي أو الآيباد أو الهاتف المحمول وتصحح آليًّا «.

أعضاء هيئة التدريس: يُعرَّف الباحث أعضاء هيئة التدريس إجرائيًّا، بأنهم «منسوبو جامعة الحدود الشمالية من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين والمحاضرين الذين كانوا على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443/1442هـ.

العرض:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة: تَكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، البالغ عددهم (1151) عضوًا؛ منهم (635) ذكورًا، (516) إناثًا، حتى إجراء هذه الدراسة حسب إحصائيات عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعة.

عينة الدراسة: اعتمد الباحث في تحديد حجم عينة الدراسة على تحليل القوة Power Anal-ysis وفقًا لما قدمه كوهين Cohen(1988)، وذلك بتحديد قوة الاختبار 0.80؛ ومستوى الدلالة 0.05، وتحديد حجم الأثر 0.30 لقيم معاملات الارتباط المتوقعة في ضوء الدراسات السابقة، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (151) عضوًا منهم (78) ذكورًا، (73) إناثًا، موزعين حسب متغيرات الدراسة، كما يتضح من الجدول (1) الآتي:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب متغير (النوع الاجتماعي، التخصص)

المتغيرات	الذكور		الإناث		المجموع	النسبة
	أدبي	علمي	أدبي	علمي		
المجموع	53	25	35	38	151	٪100
النسبة ٪	٪35	٪16.6	٪23.2	٪25.2		

أدوات الدراسة: تمثّلت أدوات **الدراسة** الحالية في الآتي:

أولاً ــ مقياس الاتجاهات نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية:

تحقيقًا لملاءمة طبيعة الدراسة وحدودها وأهدافها، تم تصميم مقياس الاتجاهات نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، في ضوء مراجعة الأدبيات التربوية السابقة كدراسة العمري وعيادات (2016)، ودراسة حسن وآل مرعي (2016)، ودراسة آل جديع (2017)، ودراسة الخياط (2017)، ودراسة حرب (2018). واشتملت الصّورة النهائية للمقياس على (16) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي، وكانت قيم الاستجابات على فقرات المقياس: موافق بشدة (5)، وموافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) في حال كانت الاستجابة موجبة، وتعكس في حال كانت الاستجابة سالبة. كما فُحِصَ صدق المقياس، بأخذ آراء المحكمين من خبراء التربية والقياس والتقويم، وطبّق المقياس إلكترونيًا على عينة استطلاعية، ضمّت (34) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من نفس المجتمع الأصلي لعينة الدراسة؛ وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح من الجدول (2) الآتي:

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية (ن = 34)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.780**	6	.845**	11	.667**
2	.609**	7	.830**	12	.810**
3	.477**	8	.723**	13	.783**
4	.698**	9	.633**	14	.774**
5	.812**	10	.742**	15	.636**
				16	.728**

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2)، أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وذلك لجميع الفقرات؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ فبلغ القيمة (0.811)، وهي قيمة تزيد من الثقة بالمقياس، وتقع درجات أعضاء هيئة التدريس على هذا المقياس ضمن فترة القيم ما بين] 16- 80 [.

ثانيًا ــ مقياس الصعوبات في تطبيق الاختبارات الإلكترونية:

في ضوء مناسبة طبيعة الدراسة وحدودها وأهدافها، تم تطبيق مقياس صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية في ضوء مراجعة الأدبيات التربوية السابقة، كدراسة آل جديع (2017)، ودراسة حرب (2018). ضمّت صورته النهائية (21) فقرة، جميعها موجبة، وفق مقياس ليكرت الخماسي، وكانت قيم الاستجابات على فقرات المقياس كبيرة جدًّا (5)، وكبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جدًّا (1).

كما فُحِصَ صدق المقياس، بأخذ آراء المحكمين من خبراء التربية والقياس والتقويم، وطبّق المقياس إلكترونيًا على عينة استطلاعية، ضمّت (34) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من نفس المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح من الجدول (3) الآتي:

جدول 3

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية (ن= 34)

طبيعة الاختبارات الإلكترونية		أعضاء هيئة التدريس		الطلبة		التقنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.704**	6	.599**	11	.712**	17	.645**
2	.580**	7	.731**	12	.735**	18	.535**
3	.652**	8	.658**	13	.608**	19	.614**
4	.618**	9	.712**	14	.513**	20	.577**
5	.751**	10	.703**	15	.605**	21	.670**
				16	.502**		

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3)، أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه جميعها، ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وذلك لجميع الفقرات؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح من الجدول (4) الآتي:

جدول 4

معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط
1	طبيعة الاختبارات الإلكترونية	.722**
2	أعضاء هيئة التدريس	.745**
3	الطلبة	.801**
4	التقنية	.812**

***دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول (4)، أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ كما يتضح من الجدول (5) الآتي:

جدول5

معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل الارتباط
1	طبيعة الاختبارات الإلكترونية	.782
2	أعضاء هيئة التدريس	.705
3	الطلبة	.811
4	التقنية	.756
	الدرجة الكلية	.867

يتضح من الجدول (5)، أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، بلغت على الترتيب (0.782- 0.705- 0.811- 0.756- 0.867) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس، وتقع درجات أعضاء هيئة التدريس على هذا المقياس ضمن فترة القيم.[21-105]

المعالجة الإحصائية: بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية استخدم الباحث برنامج (SPSS)، وبرنامج (AMOS)، ونموذج الأثر المعدل (Moderation). كما اعتمد على الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاي Chi- square Test للإجابة عن السؤالين: الأول والثاني.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson)) للإجابة عن السؤال الثالث.
- تحليل المسار متعدد المجموعات Multi-ple Group Path Analysis، للإجابة عن السؤالين: الرابع و الخامس.

النتائج والمناقشة:

إجابة السؤال الأول الذي نصه: «ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في جامعة الحدود الشمالية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومربع كاي Chi- square Test لاختبار دلالة الفروق في توزيعات استجابات أفراد عينة الدراسة بين اختيارات بدائل الإجابة المعبرة عن درجة الموافقة لكل فقرة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، التي جاءت كما في الجدول (6) الآتي:

جدول 6

نتائج استجابات أفراد العينة الكلية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	مربع كاي	مستوى الدلالة
1	أُفضّل استخدام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد على الاختبارات الورقية.	3.437	1.359	كبيرة	11	20,82	0.01
2	أُطبّق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في مقرراتي الدراسيَّة في ضوء توجّهات الجامعة.	4.252	0.881	كبيرة جدًا	2	149.89	0.01
3	يقلقني تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.212	1.263	متوسطة	14	14.79	0.01

4	أثق بعدالة نتائج الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.285	1.411	متوسطة	13	8.77	0.01
5	تتصف الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد بالموضوعية.	3.378	1.187	متوسطة	12	24.86	0.01
6	تمتاز الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد بدقة التصحيح وسرعته.	4.378	0.943	كبيرة جدًا	1	175.13	0.01
7	أُشعر بالمتعة في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في جميع مقرراتي الدراسية.	3.450	1.231	كبيرة	10	23.47	0.01
8	يراعي تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد الفروق الفردية بين الطلبة.	3.106	1.234	متوسطة	15	24	0.01
9	توفر الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد أنواعًا جديدة من الأسئلة تشمل إدراج (صور، رسوم، فيديو....)	3.861	0.910	كبيرة	7	81.68	0.01
10	تُقدّم الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد تغذية راجعة مباشرة لمدرس المقرر.	4.046	0.882	كبيرة	5	92.28	0.01
11	تقيس الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد مستوى التعليم الحقيقي للطالب.	2.841	1.255	متوسطة	16	15.59	0.01
12	يوفر تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد الوقت والجهد على عضو هيئة التدريس.	4.066	1.011	كبيرة	4	101.15	0.01
13	تُقدّم الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد تغذية فورية للطالب.	3.828	1.094	كبيرة	8	61.55	0.01
14	يواكب تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد بالجامعة مطالب عصر التقنية.	4.152	0.877	كبيرة	3	115.19	0.01
15	يُنمّي تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد مهاراتي التقنية.	3.987	0.945	كبيرة	6	101.02	0.01
16	يكتسب موقف الاختبار الإلكتروني عبر منصة البلاك بورد عن بُعد تشويقًا وجاذبية للطلبة.	3.623	0.985	كبيرة	9	74	0.01
المتوسط العام		3.681	0.450	**كبيرة**		1255.23	0.001

يتضح من الجدول (6)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيعات استجابات الأفراد على فقرات مقياس الاتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية فقد كانت جميع قيم مربع كاي دالة عند مستوى دلالة 0.01، للفقرات والدرجة الكلية، كما يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الاتجاهات نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في جامعة الحدود الشمالية، تتراوح ما بين (4.378 - 2.841)؛ فقد جاءت الفقرة رقم (6) ونصها «تمتاز الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد بدقة التصحيح وسرعته، «في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي بلغ (4.378) وبانحراف معياري (0.943)، حيث توافرت بدرجة كبيرة

جدًّا. في حين حصلت الفقرة رقم (2) ونصها: «أُطبّق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في مقرراتي الدراسيَّة في ضوء توجّهات الجامعة»، على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.252) وبانحراف معياري (0.881)، حيث توافرت بدرجة كبيرة جدًّا أيضًا. بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها: «يراعي تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد الفروق الفردية بين الطلبة، «بمتوسط حسابي بلغ (3.106) وبانحراف معياري (1.234)، حيث توافرت بدرجة متوسطة. أمّا الفقرة رقم (11)، ونصها: «تقيس الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد مستوى التعليم الحقيقي للطالب، «فقد حصلت على أقل متوسط حسابي بلغ (2.841) وبانحراف معياري (1.255)، حيث توافرت بدرجة متوسطة أيضًا. في حين جاءت الفقرات ذات الأرقام (1، 3، 4، 5، 7، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 16) بدرجة توافر كبيرة.

كما يتضح من الجدول (6)، أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، إيجابية وبدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط العام لفقرات المقياس (3.681) وبانحراف معياري (0.450).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما وجده أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في الاختبارات الإلكترونية التي تم إلزامهم باستخدامها في أثناء جائحة كورونا (Covid-19) من مزايا تساعدهم في التغلب على مشكلات الاختبارات التقليدية؛ كالدقة في قياس إجابات الطلبة (Parsey& Schmit-ter-Edgecombe, 2013)، ومنح الطلبة مرونة في الوقت والمكان (Bauer et al., 2012)، والتسجيل الفوري لنتائج اختبارات الطلبة، وزيادة كفاءة إدارتها (Wang, Jiao, Young, Brooks & Olson, 2008; Seo & De Jong, 2015). كما أن استخدام الاختبارات الإلكترونية قد يسهم في توفير الوقت والجهد وخفض الأعباء الملقاة على عواتق أعضاء هيئة التدريس، ويوفر لهم أنواعا جديدة من الأسئلة، ويساعدهم على إنشاء بنوك أسئلة متعددة، مما أدى إلى رغبتهم في زيادة استخدامها في تقييم الطلبة؛ الأمر الذي أدى إلى تحسين وتعديل اتجاهات معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الاختبارات الإلكترونية بالشكل الإيجابي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (حسن وآل مرعي، 2016؛ الخياط، 2017؛ آل جديع، 2017؛ حرب، Jamil et al., 2018; 2012)، التي أشارت جميعها إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية

لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس بالجامعـات. بينمـا تختلـف مـع نتيجـة دراسـة عطـاالله (2016)، التـي أسفرت عـن وجـود اتجاهـات سلبية لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس بجامعـة المنصـورة نحـو التقويـم الإلكترونـي. ودراسـة العمري وعيـادات (2016)، التـي أشـارت إلـى أن تصـورات أعضـاء هيئـة التدريـس فـي جامعـة اليرمـوك نحـو الاختبـارات الإلكترونيـة جـاءت بدرجـة متوسـطة. كمـا تختلـف مـع نتيجـة دراسـة هامسـاتو وآخـرون Ham-satu et al. (2016)، التـي أشـارت إلـى وجـود تصـورات ضعيفـة لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس فـي نيجيريـا حـول الاختبـارات الإلكترونيـة. ودراسـة شـريفي ورزيـق وسـلطاني (2021)، التـي أشـارت إلـى وجـود اتجاهـات متوسـطة نحـو الاختبـارات الإلكترونيـة لـدى أسـاتذة الجامعـة.

إجابـة السـؤال الثانـي الـذي نصـه: «مـا صعوبـات تطبيـق نظـام الاختبـارات الإلكترونيـة عبـر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد، مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس فـي جامعـة الحـدود الشـمالية؟».

للإجابـة عـن هـذا السـؤال، تـم اسـتخدام مربـع كاي تربيـع، والمتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة علـى مقيـاس صعوبـات تطبيـق نظـام الاختبـارات الإلكترونيـة عبـر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد؛ للتعـرّف علـى الفـروق بيـن اختيـارات بدائـل الإجابـة المعبـرة عـن درجـة الموافقـة لـكل فقـرة فـي كل بُعـد، وجـاءت النتائـج كمـا فـي الجـداول (7، 8، 9، 10) الآتيـة:

أولاً- الصعوبـات المتعلقـة بطبيعـة الاختبـارات الإلكترونيـة:

جدول 7

استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بطبيعة الاختبارات الإلكترونية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب	مربع كاي	مستوى الدلالة
1	صعوبـة نشـر محتـوى الاختبـارات الإلكترونيـة للطـلاب عبـر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد.	2.497	1.012	ضعيفة	5	65.77	0.01
2	صعوبـة بنـاء مفـردات الاختبـارات الإلكترونيـة عبـر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد.	2.616	1.076	متوسطة	4	109.1	0.01
3	صعوبـة تكافـؤ أسـئلة نمـاذج الاختبـارات الإلكترونيـة عبـر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد.	2.881	1.052	متوسطة	3		0.01
4	صعوبـة تصحيـح الأسـئلة المقاليـة فـي أثنـاء تطبيـق نظـام الاختبـارات الإلكترونيـة عبـر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد.	3.311	1.162	متوسطة	2		0.01
5	صعوبـة تطبيـق نظـام الاختبـارات الإلكترونيـة عبر منصـة البـلاك بـورد عـن بُعـد فـي التخصصـات التطبيقيـة (العمليـة).	3.629	1.056	كبيرة	1		0.01
		2.987	0.572	**متوسطة**			0.01

يتضح من الجدول (7)، أن جميع قيم مربع كاي تربيع دالة عند مستوى 0.01 لجميع فقرات استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بطبيعة الاختبارات الإلكترونية، وأن قيمة مربع كاي تتناسب طرديًا مع ترتيب الفقرات، بحيث أن الفقرة الأولى في الترتيب حصلت على أعلى قيمة لمربع كاي، كما يتضح من جدول (7)، أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية على صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد فيما يتعلق بطبيعة الاختبارات الإلكترونية كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.987) بانحراف معياري (0.572). فقد جاءت الفقرة رقم (5) ونصها: «صعوبة تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد في التخصصات التطبيقية (العملية)»، في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي بلغ (3.629) وبانحراف معياري (1.056)، حيث توافرت بدرجة كبيرة. كما جاءت الفقرة رقم (4): ونصها «صعوبة تصحيح الأسئلة المقالية في أثناء تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد»، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.311) وبانحراف معياري (1.162)؛ وبدرجة توافر متوسطة. في حين جاءت الفقرة رقم (3) ونصها: «صعوبة تكافؤ أسئلة نماذج الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، «بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.881) وبانحراف معياري (1.052)؛ وبدرجة توافر متوسطة.

ثانيًا-الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

جدول 8

استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب	مربع كاي	مستوى الدلالة
6	قلة الحوافز التشجيعية لعضو هيئة التدريس في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.344	1.166	متوسطة	1		0.01
7	تدني خبرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	2.960	1.148	متوسطة	4		0.01
8	قلة البرامج التدريبية المقدمة لعضو هيئة التدريس حول تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	2.854	1.134	متوسطة	5		0.01
9	تدني الوعي التقني لدى بعض أعضاء هيئة التدريس فيما يخص نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	2.993	1.128	متوسطة	3		0.01
10	تدني دافعية بعض أعضاء هيئة التدريس اتجاه تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.106	1.201	متوسطة	2		0.01
	المتوسط العام	3.052	0.556	**متوسطة**			0.01

يتضح من الجدول (8)، أن جميع قيم مربع كاي تربيع دالة عند مستوى 0.01 لجميع فقرات استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، كما يتضح أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية على صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد فيما يتعلق بطبيعة الأعضاء كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.052) بانحراف معياري (0.556). فقد جاءت الفقرة رقم (6) ونصها: «قلة الحوافز التشجيعية لعضو هيئة التدريس في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد»، في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي بلغ (3.344) وبانحراف معياري (1.166)، حيث توافرت بدرجة متوسطة. كما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها: «تدني دافعية بعض أعضاء هيئة التدريس اتجاه تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد»، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.106) وبانحراف معياري (1.201)؛ وبدرجة توافر متوسطة. في حين جاءت الفقرة رقم (9) ونصها: «تدني الوعي التقني لدى بعض أعضاء هيئة التدريس فيما يخص نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد»، بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.993) وبانحراف معياري (1.128)؛ وبدرجة توافر متوسطة.

ثالثًا- الصعوبات المتعلقة بالطلبة:

جدول 9

استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بالطلبة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب	مربع كاي	مستوى الدلالة
11	سهولة الغش بالاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد من قِبل الطلبة.	4.040	1.210	كبيرة	2	86.43	0.01
12	صعوبة مراقبة الطلبة في أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	4.119	1.222	كبيرة	1	99.78	0.01
13	صعوبة قياس المهارات العليا عند الطلبة في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.742	1.146	كبيرة	3	140.75	0.01
14	ضعف امتلاك بعض الطلبة لمهارات التقنية اللازمة لتطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.431	1.086	كبيرة	5	135.91	0.01
15	صعوبة إدارة وقت الاختبار الإلكتروني عبر منصة البلاك بورد عن بُعد من قبل بعض الطلبة.	3.172	1.165	متوسطة	6	94.11	0.01
16	ضعف القدرة على توفير متطلبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد لدى بعض الطلبة، مثل: (الإنترنت، الأجهزة الذكية...).	3.450	1.181	كبيرة	4	98.35	0.01
	المتوسط العام	3.659	0.788	**كبيرة**		738.21	0.01

يتضح من الجدول (9)، أن جميع قيم مربع كاي تربيع دالة عند مستوى 0.01 لجميع فقرات استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بالطلبة، كما يتضح أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية على صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد فيما يتعلق بالطلبة كانت بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.659) بانحراف معياري (0.788). فقد جاءت الفقرة رقم (12) ونصها: «صعوبة مراقبة الطلبة في أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، «في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي بلغ (4.119) وبانحراف معياري (1.222)، حيث توافرت بدرجة كبيرة. كما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها: «سهولة الغش بالاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد من قِبل الطلبة، «بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.040) وبانحراف معياري (1.210)، وبدرجة توافر كبيرة. في حين جاءت الفقرة رقم (13) ونصها: «صعوبة قياس المهارات العليا عند الطلبة في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، «بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.742) وبانحراف معياري (1.146)، وبدرجة توافر كبيرة.

رابعًا- الصعوبات المتعلقة بالتقنية:

جدول 10
استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بالتقنية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب	مربع كاي	مستوى الدلالة
17	إمكانية اختراق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	2.881	1.125	متوسطة	3	76.74	0.01
18	ضعف شبكة الإنترنت أو انقطاعها في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.450	1.198	كبيرة	2	119.43	0.01
19	إمكانية انتحال شخصية الطالب المختبر من قبل الآخرين في أثناء إجراء الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	3.821	1.161	كبيرة	1	80.5	0.01
20	ضعف تجاوب الدعم الفني في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد.	2.795	1.109	متوسطة	4	132.01	0.01
21	ضعف التحديثات الفنية التقنية لنظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد بُعد.	2.775	1.090	متوسطة	5	117.84	0.01
		3.144	0.637	**متوسطة**		298.12	0.01

يتضح من الجدول (10)، أن جميع قيم مربع كاي تربيع دالة عند مستوى 0.01 لجميع فقرات استجابات أفراد العينة الكلية حول الصعوبات المتعلقة بالتقنية، كما يتضح أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية على صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد فيما يتعلق بالتقنية كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.144) بانحراف معياري (0.637). فقد جاءت الفقرة رقم (19) ونصها: «إمكانية انتحال شخصية الطالب المختبر من قبل الآخرين في أثناء إجراء الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد»، في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي بلغ (3.821) وبانحراف معياري (1.161)، حيث توافرت بدرجة كبيرة. كما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها: «ضعف شبكة الإنترنت أو انقطاعها في أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، «بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.450) وبانحراف معياري (1.198)؛ وبدرجة توافر كبيرة. في حين جاءت الفقرة رقم (17) ونصها: «إمكانية اختراق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، «بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.881) وبانحراف معياري (1.125)؛ وبدرجة توافر متوسطة.

يعزو الباحث درجة التوافر الكبيرة لصعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية المتعلقة بالطلبة، وبعض الصعوبات المتعلقة بطبيعة الاختبارات الإلكترونية كالفقرة رقم (5)، وبعض الصعوبات المتعلقة، بالتقنية والمتمثلة بالفقرتين رقم 18)، 19). في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات السابقة في هذا المجال؛ التي أكدت وجود صعوبات تعيق تطبيق الاختبارات الإلكترونية كصعوبة مراقبة الطلبة المختبرين، ومنع الغش الأكاديمي (Mirza, 2021)، وضعف شبكة الإنترنت، وتدني النزاهة الأكاديمية، وصعوبة تصحيح الأسئلة الإلكترونية ذات الإجابات المفتوحة، وضعف أداء الطلبة الذين لا يملكون مهارات التقنيات الحديثة(Chinyere, 2021) ، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (عطاالله، 2016; آل جديع، 2017؛ حرب، 2018؛ شريفي ورزيق وسلطاني،Adebayo& Abdulhamid, 2021 2010; Bashitialshaaer et al., 2021).

إجابة السؤال الثالث الذي نصه: «ما مدى العلاقة الارتباطية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية، والذي يتضح من الجدول (11) الآتي:

جدول 11
معاملات الارتباط بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية

الصعوبات	طبيعة الاختبارات الإلكترونية	أعضاء هيئة التدريس	الطلبة	التقنية	الدرجة الكلية
الاتجاه نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية	0.155-	0.008-	0.380-**	0.355-**	0.214-**

*دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (11)، وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًّا بين كل من الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها المتعلقة بالطلبة، والتقنية، والدرجة الكلية للصعوبات؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01). في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها المتعلقة بطبيعة الاختبارات، وأعضاء هيئة التدريس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أكثر صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية الإلكترونية تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالطلبة، التي توافرت بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (3.659) بانحراف معياري (0.788)، ثم الصعوبات المتعلقة بالتقنية التي توافرت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (3.659) بانحراف معياري (0.788). لذا؛ كلما زادت الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، قلت صعوبات تطبيقها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية.

كما يعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، تحكمها مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية، حيث يستند المكون المعرفي إلى مجموعة المعارف والمعلومات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس حول الاختبارات الإلكترونية. في حين يتمثّل المكون السلوكي بالأفعال التي تصدر من أعضاء هيئة التدريس تجاه الاختبارات الإلكترونية، بينما يتمثّل المكون الوجداني في الاستجابة العاطفية من خلال درجة تفضيل أو رفض أعضاء هيئة التدريس للاختبارات الإلكترونية في أثناء جائحة كورونا (حسن وآل مرعي، 2016). حيث أسهم انهماك الأعضاء في حضور البرامج التدريبية التي

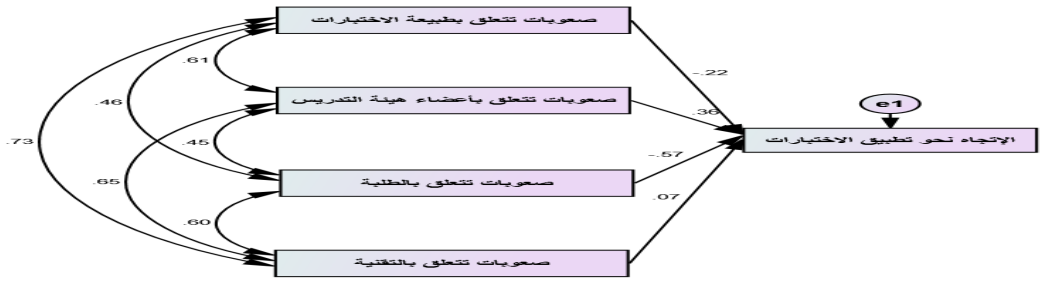
تقدمها الجامعة حول أساليب التقييم الإلكتروني في إثراء تلك المكونات لديهم، مما أدى إلى ارتفاع متوسط الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وفي نفس الوقت، فإن نتائج تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وما واكبها من صعوبات متعددة، أدى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق تلك الاختبارات وصعوبات تطبيقها.

إجابة السؤال الرابع الذي نصه: «ما التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي (ذكور، إناث) في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية؟».

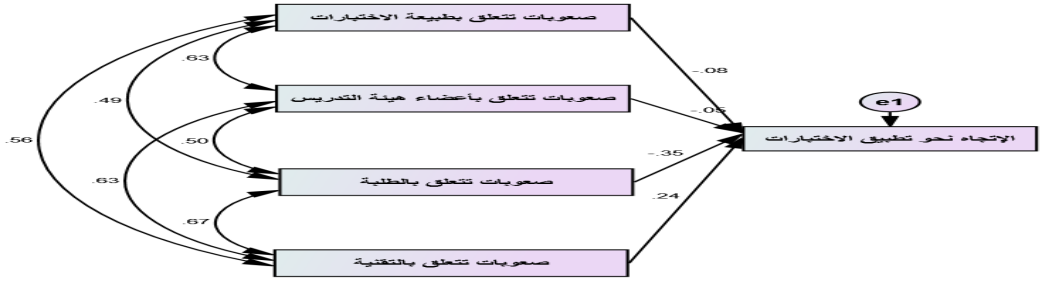
للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام برنامج (AMOS) للتحقق من الأثر المعدل لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) لعلاقة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية.

وقد تبنى الباحث نموذج الأثر المعدل (Mod-eration)، وتأكد قبل إجراء التحليل من الافتراضات والشروط كافة، الواجب توافرها للتحليل، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المتغيرات بعضها مع بعض.

وبناءً على ذلك تم إجراء تحليل المسار على عينة البحث الأساسية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة «ت «ودلالتها لدى أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث) في جامعة الحدود الشمالية. ويتضح نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) من خلال الشكلين (1، 2) الآتيين:



شكل (1) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات الدراسة لدى الذكور



شكل (2) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات الدراسة لدي الإناث

وتتضح معاملات الانحدار اللامعيارية نموذج تحليل المسار لدي أعضاء هيئة التدريس والمعيارية، والخطأ المعياري بين متغيرات (ذكور – إناث) من خلال الجدول (12) الآتي:

جدول 12

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية		الخطأ المعياري		القيمة الحرجة*		معاملات الانحدار المعيارية		مستوى الدلالة**	
من	إلى	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
صعوبة تتعلق بالاختبارات	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	810.	111.-	294.	.350	2.752	317.-	.358	-.051	.006	.751
صعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	604.-	188.-	.391	.370	-1.545	508.-	-.223	-.077	.122	.612
صعوبات تتعلق بالطلبة	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	-1.120	-.771	.235	.338	-4.769		-.569	-.353	.001	.023
صعوبات تتعلق بالتقنيات	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	.164	.572	.407	.411	.403	1.392	.065	.241	.687	.164

*** القيمة الحرجة = قيمة «ت» ** مستوى الدلالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (12) حساب تحليل المسار للعلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية لدى عينتي (الذكور، الإناث) كمتغير مُعدل.

وقد أظهرت النتائج أن المعاملات الانحدار اللامعيارية لدى الذكور جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ((0.01؛ بالنسبة لبعدي الصعوبات التي تتعلق بالاختبارات والصعوبات التي تتعلق بالطلبة، بينما كانت معاملات الانحدار المعيارية للصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والصعوبات المتعلقة بالطلبة كانت غير دالة، وأيضًا جميع معاملات الانحدار اللامعيارية لدى الإناث جاءت قيمها الحرجة غير دالة، ماعدا الصعوبات المتعلقة بالطلبة كانت دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على تباين العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية بتباين النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) كمتغير مُعدل في نموذج تحليل المسار.

كما تم حساب الاختلاف في نموذج تحليل المسار بين عينة الذكور والإناث، من خلال استخدام تحليل المسار متعدد المجموعات Multiple Group Path Anal-ysis الذي يسمح بمقارنة التأثيرات المباشرة للصعوبات على الاتجاه نحو الاختبارات، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (13) الآتي:

جدول 13

دلالة الفروق بين التأثيرات المباشرة للصعوبة على الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية

التأثير/المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
تأثير الصعوبات المتعلقة بالاختبارات	1	596.	.440	.002	.002	0.001	0.001
الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	1	3.997	.046	.013	.013	0.012	0.012
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	1	716.	.397	.002	.002	0.001	0.001
الصعوبات المتعلقة بالتقنية	1	496.	.481	.002	.002	0.001	0.001

يتضح من الجداول (13)، أن المقارنات تضمنت مقارنات في درجات الحرية (DF)، ومقارنات في مربع كاي التي يطلق عليها مؤشر مربع كاي تربيع الفارقة، وكذلك النسبة بين درجات الحرية إلى مربع كاي، حيث يدل عدم دلالة قيمتها على توافر اللاتغير بين النماذج، وأن جميع المؤشرات تدل على عدم اختلاف تأثيرات جميع مصادر صعوبات تطبيق الاختبارات الإلكترونية باختلاف النوع الاجتماعي ماعدا بعد الصعوبات المتعقلة بأعضاء هيئة التدريس بين النماذج المستخدمة في قياس اللاتغير، مما يدل على اختلاف العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور– إناث) كمتغير مُعدل في النماذج المستخدمة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف مستوى الاتجاهات نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها بين الجنسين، وقد يكون ذلك راجعًا إلى عامل الكفاءة الذاتية الحاسوبية computer self-efficacy التي تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على التعامل مع المهام التي تنطوي على التقنيات الحديثة، حيث تشير الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الحاسوبية العامة والخاصة لصالح الذكور (Bao, Xiong, Hu & Kibelloh, 2013; Vekiri& Chronaki, 2008)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حرب (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى بغزة.

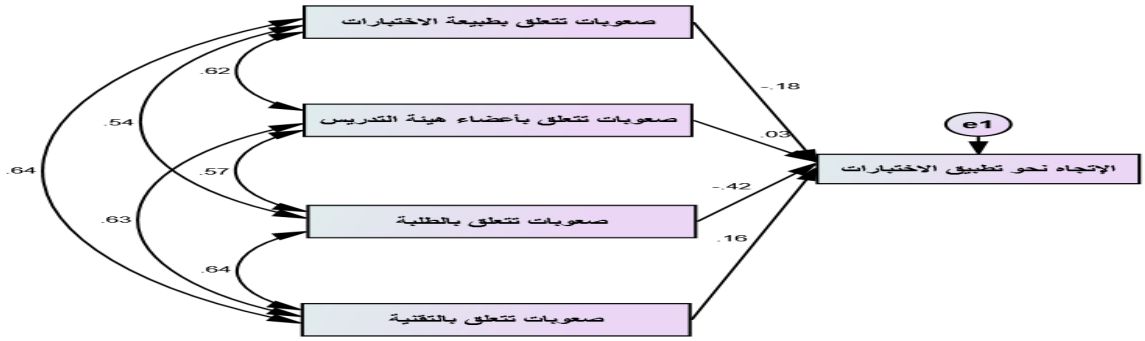
إجابة السؤال الخامس الذي نصه: «ما التأثير المُعدّل للتخصص (أدبي، علمي) في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام برنامج (AMOS) للتحقق من الأثر المعدل لمتغير التخصص (أدبي، علمي) لأثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية.

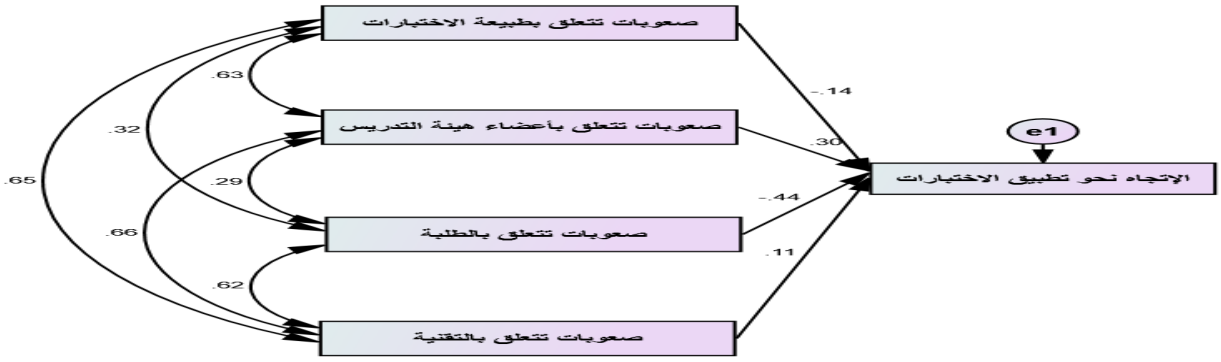
وقد تبنى الباحث نموذج الأثر المعدل (Moderation)، وتأكد قبل إجراء التحليل من الافتراضات والشروط كافة، الواجب توافرها للتحليل، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المتغيرات بعضها مع بعض.

وبناءً على ما سبق، تم إجراء تحليل المسار

على عينة البحث الأساسية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة «ت» ودلالتها التاليين: لدى أعضاء هيئة التدريس لمتغير التخصص (أدبي، علمي) في جامعة الحدود الشمالية. كما يتضح من الشكلين (3، 4)



شكل (3) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات الدراسة للتخصص الأدبي



شكل (4) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات الدراسة للتخصص العلمي

وتتضح معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري بين متغيرات نموذج تحليل المسار لدي أعضاء هيئة التدريس (أدبي، علمي) من خلال الجدول (14) الآتي:

جدول 14

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى أعضاء هيئة التدريس (أدبي، علمي)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية		الخطأ المعياري		القيمة الحرجة*		معاملات الانحدار المعيارية		مستوى الدلالة**	
من	إلى	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
صعوبة تتعلق بالاختبارات	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	.081	.649	.270	.415	300.	1.565	.041	.261	.764	.118
صعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	-.388	-.513	.304	.490	-1.275	-1.046			.202	.295
صعوبات تتعلق بالطلبة	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	-.745	-1.115	.237	.358	-3.142	-3.113			.002	.002
صعوبات تتعلق بالتقنيات	الاتجاه نحو تطبيق الاختبارات	.265	.613	.304	.610	.871	1.006	.126	.209	.384	.314

*** القيمة الحرجة = قيمة «ت» ** مستوى الدلالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (14) حساب تحليل المسار للعلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية لدى عينتي التخصص (أدبي، علمي) كمتغير مُعدل.

وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية للتخصص (أدبي، علمي)، جاءت قيمها الحرجة غير دالة باستثناء الصعوبات المتعلقة بالطلبة، فقد كانت دالة عند مستوى ((0.01، مما يدل على تباين العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية بتباين التخصص (أدبي، علمي) كمتغير مُعدل في نموذج تحليل المسار.

كما تم حساب الاختلاف في نموذج تحليل المسار بين التخصص (أدبي، علمي)، من خلال استخدام تحليل المسار متعدد المجموعات Multiple Group Path Analysis الذي يسمح بمقارنة التأثيرات المباشرة للصعوبات على الاتجاه نحو الاختبارات، ومِن ثَمّ تم قياس اللاتغير في كل مكونات النموذج، بداية من النموذج بدون قيود إلى النماذج المقيدة، حيث تم حساب اللاتغير في قائمة المتغيرات كما في النموذج القياسي، واللاتغير في البواقي من خلال نموذج البواقي، وتتضح المقارنة بين هذه النماذج من الجداول (15) الآتية:

جدول 15

اختبار التأثيرات المباشرة للصعوبات نحو الاتجاه في التخصص (أدبي، علمي)

التأثير/المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
تأثير الصعوبات المتعلقة بالاختبارات	1	047.	.828	.000	.000	0.001	0.001
الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	1	1.309	.253	.004	.004	0.012	0.012
الصعوبات المتعلقة بالطلبة	1	741.	.389	.003	.003	0.001	0.001
الصعوبات المتعلقة بالتقنية	1	262.	.609	.001	.001	0.001	0.001

يتضح من الجداول (15)، أن المقارنات تضمنت مقارنات في درجات الحرية (DF)، ومقارنات في مربع كاي التي يطلق عليها مؤشر مربع كاي تربيع الفارقة، وكذلك النسبة بين درجات الحرية إلى مربع كاي، حيث يدل عدم دلالة قيمتها على توافر اللاتغير بين النماذج.

كما يتضح من الجداول (15) أيضًا، أن جميع المؤشرات تدل على توافر اللاتغير بين النماذج المستخدمة في قياس اللاتغير، مما يدل على عدم اختلاف العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية باختلاف التخصص (أدبي، علمي)، كمتغير مُعدل في النماذج المستخدمة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فعّالية ومناسبة تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، لجميع المقررات الدراسية في مختلف الكليات الأدبية والعلمية بجامعة الحدود الشمالية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري وعيادات (2016)، ودراسة عطاالله (2016)، ودراسة آل جديع (2017) والتي أشارت جميعها إلى وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للتخصص.

خاتمة:

كشفت الدِّراسة الحالية عن التأثير المُعدّل للنوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص (أدبي، علمي)، في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، وصعوبات تطبيقها في جامعة الحدود الشمالية. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية عبر

منصة البلاك بورد عن بُعد، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وارتفاع في صعوبات تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية المرتبطة بالطلبة والتقنية والدرجة الكلية، كما أشارت النتائج إلى وجود دور معدل للنوع الاجتماعي في العلاقة بين الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والاتجاه نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، في حين أنه لا يوجد تأثير مُعدل دال للتخصص في العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونية، وصعوبات تطبيقها.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

- إنشاء مركز للاختبارات الإلكترونية ببنية تحتية تقنية متكاملة داخل الجامعة.
- ينبغي أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس جميع خصائص الاختبارات الإلكترونية عبر منصة البلاك بورد؛ كالترتيب العشوائي للأسئلة وتفعيل حظر الرجوع لزيادة كفاءة الاختبار والتقليل من الغش الأكاديمي.
- يفضل أن تستخدم عمادة التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد بالجامعة نظامًا جديدًا لسهولة مراقبة الطلبة في أثناء أداء الاختبار الإلكتروني عبر منصة البلاك بورد عن بُعد، مثل بصمة الوجه أو الأصابع.
- تدريب طلبة الجامعة من قبل عمادة التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بعد، على تنمية مهاراتهم التقنية في مجال الاختبارات الإلكترونية.
- يجب أن توفر الجامعة أجهزة حاسب آلي أو آيباد، مزودة بشبكة إنترنت للطلبة غير القادرين ماديًّا.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نزاهة الطلبة في أداء الاختبارات الإلكترونية.
- القدرة التنبؤية للهُوية الأخلاقية بسلوك الغش الأكاديمي في الاختبارات الإلكترونية لدى طلبة الجامعة.
- أثر استخدام الاختبارات الإلكترونية على المعدّل الأكاديمي لطلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إسماعيل، محمد المري محمد.(2021). التوجه نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية والمحوسبة والمختبرات المعرفية في الجامعات المصرية (المشكلات ــ التحديات ــ وآليات التفعيل). مجلة دراسات تربوية بجامعة سوهاج، *8*(91)، 25-40.

آل جديع، مفلح بن قبلان بن بجاد. (2017). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إجراء الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تطبيقها بجامعة تبوك. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، *16* (2)، 77-87.

حرب، سليمان أحمد. (2018). المعوقات والاتجاهات نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية ووضع لنظام مقترح لتطبيق الاختبارات الإلكترونية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، *1*(1)، 155-197.

حسن، محمد خضر؛ آل مرعي، محمد بن عبدالله. (2016). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية بجامعة نجران نحو الاختبارات الإلكترونية: دراسة استطلاعية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية *(الكويت)*، *42* (163)، 19-51.

حسنين، خالد أحمد. (2017). اتجاهات طلبة التعلّم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية. مجلة المعهد الدولي للدراسات والبحث، *3* (3)، 24-31.

الخزي، فهد عبدالله. (2013). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، *1*(33)، 1-29.

الخياط، ماجد محمد. (2017). اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة في كلية الأعمال بمركز جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية، *31* (10)، 2041-2072.

شريفي، حليمة؛ رزيق، صفية؛ سلطاني، أسماء. (2021). اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو نزاهة الطالب في الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا «دراسة ميدانية». مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، *6*(3)، 334-353.

عبيد، محمد محمد أحمد؛ المالكي، ماجد بن يحي بن هادي. (2020). اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تفعيلها بجامعة نجران. مجلة العلوم التربوية بجامعة الكويت، *28* (4)، 141-176.

عطاالله، محمد إبراهيم محمد. (2016). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقها. دراسات تربوية ونفسية- جامعة الزقازيق، *1* (90)، 201-247.

العمري، محمد؛ عيادات، يوسف. (2016). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية في جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *12* (5)، 469-478.

محمود، فريال محمود الحاج؛ أحمد، سمية علي عبدالوارث. (2021). بناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية وفق نموذج الاستجابة المتدرجة. المجلة السعودية للعلوم النفسية، *1* (67)، 25-42.

المرزوق، محمد حسن. (2020). الاختبارات الإلكترونية: خصائصها ومزاياها. المؤتمر الدولي الإفتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، *1*، 269-278.

المشهداني، ياسين ميسر فتحي. (2020). قياس فاعلية الاختبارات الإلكترونية على كفاءة الطلبة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من المشاركين في الاختبارات بمركز الحاسبة في جامعة الموصل. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، *16* (52)، 052-186.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Adebayo, O., & Abdulhamid, S. M. (2010). E-exams system for Nigerian universities with emphasis on security and result integrity. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, *18*, 1–12.

Al Judaie, M. B. (2017). Attitudes of faculty members to-

wards conducting electronic tests and the obstacles to their application at the University of Tabuk (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, *16* (2), 77-87.

AlAdl, A. E. (2020). Using Electronic Tests versus Pen and Paper Tests: The Experience of Delta University. *Journal of The Faculty of Education, Mansoura University*, *110*, 31-43.

Al-Khayat, M. M. (2017). Attitudes of students and teachers towards computerized tests in the College of Business at Al-Balqa Applied University Center (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research – (Humanities)*, *31* (10), 2041-2072.

Alkhizi, F. A. (2013). The effect of test anxiety on the performance of a sample of students of the College of Education at Kuwait University in electronic tests: a descriptive, correlational study (in Arabic). *International Journal of Educational Research at United Arab Emirates University*, 1(33), 1-29.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the United States. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group.

Al-Mashhadani, Y. F. (2020). Measuring the effectiveness of electronic tests on students' efficiency: An exploratory study of the opinions of a sample of test participants at the Computer Center at the University of Mosul (in Arabic). *Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences*, *16* (52), 186-205.

Al-Marzouq, M. H. (2020). Electronic tests: characteristics and advantages (in Arabic). *Virtual International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World*, *1*, 269-278.

Al-Omari, M., & Eyadat, Y. (2016). Perceptions of faculty members and students of computerized tests in the teaching-learning process at Yarmouk University (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, *12* (5), 469-478.

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA.

Arnold, I. (2016). Cheating at online formative tests: does it pay off? Internet and Higher Education, *29*, 98–106.

Atallah, M. M. (2016). Attitudes of students and faculty members at Mansoura University towards electronic evaluation and the obstacles to its application (in Arabic). *Educational and psychological studies - Zagazig University*, *1* (90), 201-247.

Bao, Y., Xiong, T., Hu, Z., & Kibelloh, M. (2013). Exploring Gender Differences on General and Specific Computer Self-efficacy in Mobile Learning Adoption. *Journal of Educational Computing Reasearch, 49* (1).111-132.

Bashitialshaaer, B., Alhendawi, M.& Avery, A. (2021). Obstacles to Applying Electronic Exams amidst the COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study in the Palestinian Universities in Gaza. Information 2021, *12*, 256. https://doi.org/10.3390/ info12060256

Bauer, R. M., Iverson, G. L., Cernich, A. N., Binder, L. M., Ruff, R. M., & Naugle, R. I. (2012). Computerized neuropsychological assessment devices: Joint position paper of the American Academy of Clinical Neuropsychology and the National Academy of Neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *27* (3), 362-373. https://doi.org/10.1093/ arclin/acs027

Chinyere, E. N. (2021). Secondary school teachers' perceptions of the challenges and solutions to online assessment of learning. *European Journal of Education Studies*, *8* (9), 302-315.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A., Obeidat, N., Sindiani, A., & Kheirallah, K. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. Elsevier, *60*, 270-280.

Fedelis, R.& Harwati, H. (2021). Primary school teachers' usage and perception of online formative assessment tools in language assessment. International *Journal of Academic Research in Progressive Education& Development*, *10* (1), 291-303. DOI:10.6007/ IJARPED/ v10-i1/8846

Germine, L., Reinecke, K., & Chaytor, N. S. (2019). Digital neuropsychology: Challenges and opportunities at the intersection of science and software. *The Clinical Neuropsychologist*, *33* (2), 271-286. https://doi.org/10.1080/ 13854046.2018.1535662

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers& Education*, *57* (4), 2333–2351.

Hamsatu, P., Yusufu, G., & Mohammed, H. (2016). Teachers' Perceptions and Undergraduate Students' Experience

in E-Exam in Higher Institution in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *7* (23), 158-166.

Harb, S. A. (2018). Obstacles and trends towards the use of electronic tests and the development of a proposed system for the application of electronic tests at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza (in Arabic). Al-Aqsa University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *1* (1), 155-197.

Hassan, M. K., & Al Marei, M. A. (2016). Attitudes of faculty members and students of the College of Education at Najran University towards electronic tests: an exploratory study (in Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Island Studies (Kuwait)*, *42* (163), 19-51.

Hassanein, K. A. (2017). Attitudes of open education students towards electronic exams (in Arabic). *Journal of the International Institute for Studies and Research*, *3* (3), 24-31.

Ismaeil, M., M. (2021). Orientation towards the application of electronic and computerized tests and knowledge laboratories in Egyptian universities (problems, challenges, and activation mechanisms) (in Arabic). *Journal of Educational Studies at Sohag University*, 8 (91), 25-40.

Jamil, M., Tariq, R. H., & Shami, P. A. (2012). Computer-based vs paper-based examination: Perceptions of university teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *11*(4), 371–381.

Lim, E. C., Ong, B. K., Wilder-Smith, E. P., & Seet, R. C. (2006). Computer-based versus pen-and-paper testing: Students' perception. *Annals, Academy of Medicine Singapore*, *35* (9), 599.

Mahmoud, F. M., & Ahmed, S. A. (2021). Building a scale of the attitude towards electronic tests according to the Graduated Response Model (in Arabic). *The Saudi Journal of Psychological Sciences*, *1* (67), 25-42.

Marcopulos, B., & Łojek, E. (2019). Introduction to the spеł cial issue: Are modern neuropsychological assessment methods really "modern "? Reflections on the current neuropsychological test armamentarium. *The Clinical Neuropsychologist*, *33* (2), 187-199. https://doi.org/10.1080/13854046.2018.1560502

Mirza, H. S. (2021). University teachers' perception of online assessment during the Covid-19 pandemic in Lebanon. *American Academic& Scholarly Research Journal*. *13* (1), 11-24.

Obaid, M. M. A, & Al-Maliki, M. Y. (2020). Attitudes of student-teachers towards the use of electronic tests and the obstacles to their activation at the University of Najran (in Arabic). *Journal of Educational Sciences at Kuwait University*, *28* (4), 141-176.

Parsey, C. M., & Schmitter-Edgecombe, M. (2013). Applications of technology in neuropsychological assessment. *The Clinical Neuropsychologist*, *27* (8), 1328-1361. https://doi.org/10.1080 /13854046.2013.834971

Santoso W., Srimannarayana G., Ritesh C., &Erlenawati S. (2016). A Pilot Study of an Electronic Exam System at an Australian University, *Journal of Educational Technology Systems*, *45* (1) 5–33.

Seo, D., & De Jong, G. (2015). Comparability of online- and paper-based tests in a statewide assessment program. *Journal of Educational Computing Research*, *52* (1), 88–113.

Sharifi, H., Raziq, S., & Soltani, A. (2021). Attitudes of university professors towards student integrity in electronic exams in light of the Corona pandemic: "a field study" (in Arabic). *Journal of Research Unit in Human Resource Development*, *6*(3), 334-353.

Son, C., Hedge, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of Covid-19 students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Research*, *22* (9), 1- 17. doi: 10.2196/21279

Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. Computers & Education.

Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T., & Olson, J. (2008). Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in k-12 reading assessments. *Educational and Psychological Measurement*, *62* (1), 5–24.

فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قائم على التعلم التشاركي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

سمية عبد الرحيم أحمد بادي (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1442/5/9هـ، وقبل للنشر في 1443/2/23هـ)

ملخص البحث: هدف البحث التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قائم على التعلم التشاركي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض أدوات التعلم التشاركي الإلكتروني وقد اعتمد البحث على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيق أدوات القياس قبلي وبعدى. وتكونت عينة البحث من (22) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالزلفي، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي (لقياس الجانب المعرفي للمعلمات)، وبطاقة ملاحظة (لقياس الجانب المهارى للمعلمات داخل الفصل الدراسي)، وتوصلت نتائج البحث إلى: فعالية البرنامج المقترح باستخدام التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي والمهارى لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وقدم البحث العديد من التوصيات، منها: الاهتمام بتدريب معلمات اللغة العربية لتطوير نموهم المهني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وكذلك ضرورة تصميم برامج تدريبية باستخدام الإنترنت وخدماته لجميع معلمات اللغة العربية لتنمية مهارتهن وقدراتهن على استخدام وتطبيق استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي في التدريس.

كلمات مفتاحية: التعلم التشاركي الإلكتروني، التنمية المهنية، القرن الحادي والعشرون، المملكة العربية السعودية.

*****

Effectiveness of a Training Program Based on E-Participatory Learning for the Professional Development of Arabic Language Teachers in Light of the Requirements of the Twenty-First Century Secondary School in Zulfi

Sumaya Abdelrahim Ahmed (*)
Majmaah University

. (Received 24/12/2020, accepted 30/9/2021)

Abstract: The current study aimed at identifying the effectiveness of a program based on e-participatory learning for the professional development of Arabic language teachers in light of the requirements of the twenty-first century at the secondary school in Zulfi. To achieve this, a training program was prepared based on some e-participatory learning tools. The research relied on a one-group experimental design applying pre- and post-measurement tools. The research sample consisted of 22 Arabic language teachers at the secondary schools in Zulfi. The research tools consisted of an achievement test (to measure the cognitive side of the female teachers) and a note card (to measure the skillful side of female teachers in the classroom). The study revealed the following conclusions: the effectiveness of the proposed program by using e-participatory learning in developing the knowledge and skills of Arabic language teachers at secondary schools. In addition, a number of recommendations were made, including the need to train Arabic language teachers to develop their professional growth in light of the requirements of the twenty-first century and designing training programs using the Internet and its services for all Arabic language teachers to develop their skills and abilities to use and apply participatory e-learning strategies in teaching.

keywords: Participatory e-learning, professional development, twenty-first century, Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم العلوم التربوية كلية التربية بالزلفي جامعة المجمعة ص ب: 1221 رمز بريدي: 11932، المدينة الزلفي، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education in Zilfi, AL-Majma›ah University, P.O. Box: 1221, Code:11932, Zilfi-, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061522

e-mail: Sa.ahmed@mu.edu.sa

مقدمة

شهد العالم اليوم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعًا، ومواكبة لهذا التطور لا بد من إعداد الفرد إعداداً يمكنه من التفاعل مع معطياته، ولأن عملية التعلم والتعليم تشكل عنصراً أساسيا في إحداث هذا التطور، ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره الركن الأساسي من أركان النظام التربوي فإن أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفه التربية تكمن في تهيئه المعلمين وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبيه حاجات المجتمع والارتقاء بالمستوى التعليمي وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم.

وتؤكد الدوسري (2014) أنّ كل الأنظمة التعليمية تركز على أنّ المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية، فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومتدرب مهنياً لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة. ومع الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية، أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر؛ معلمٍ يلبي حاجات المتعلم ويلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدم والرقي، وهذا يتطلب تدريبه مدى الحياة، وبذلك يصبح منتجاً مهنياً فاعلا للمعرفة، ومطوراً لقدراته وفق الاتجاهات الحديثة وتقنياتها المعاصرة.

إنّ التحولات التي يشهدها العالم تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية: مفهومًا ومحتوى وأسلوباً ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم ولكي يتمكن التعليم من تلبية متطلبات العصر، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المعلمين المؤهلين.

وتشهد المملكة العربية السعودية تحديات كبيرة على جميع المستويات، حيث إنّ القيادة السعودية متمثلة في مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية طرحت رؤية المملكة العربية السعودية للتحول الوطني 2030 وهي خطوة جريئة نحو تقليل الاعتماد على النفط كمصدر دخل رئيس، والتركيز على جوانب أخرى منها التنمية البشرية في مختلف قطاعات الدولة الحكومية والخاصة، ومن تلك القطاعات وزارة التربية والتعليم، وتحددت خطة وزارة التعليم في سبعة أهداف استراتيجية يعتمد تحقيقها على الدور

المهم للمعلم في العملية التعليمية والتربوية من حيث ترسيخ القيم الإيجابية وبناء الشخصية المستقلة لأبناء الوطن وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة سوق العمل المستقبلية حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني على: تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهليهم وتطويرهم (الأكلبي،2017).

وتعد التنمية المهنية من أساسيات تحسين التعليم، لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم الطلبة للمهارات اللازمة لهم، مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع المعرفة، فضلاً عن أنّها المفتاح لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية سواء عن طريق برامج التدريب في المؤسسات الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، وقد ساعدت التكنولوجيا ووسائل الاتصالات في ظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا.

ويؤكد الأكلبي (2012) أنّ التعليم في المملكة العربية السعودية يحظى بعناية واهتمام الدولة، والوزارة تجد دعماً يمكنها من مواكبة التقدم العلمي والتقني في مجال التعليم العام. يتمثل ذلك الدعم في إقرار مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام من خلال أربعة برامج رئيسة متمثلة في تطوير المناهج، وإعادة تأهيل المعلمين، وتحسين البيئة التعليمية، وتعزيز النشاط غير الصفي، كما أكدت وثيقة التعليم العام على إعطاء الجهات التعلمية اهتماماً خاصاً بالدورات التدريبية؛ بهدف زيادة انتاجية القوى البشرية في جميع المراحل التعليمية.

وأضاف عسيري (2017) إنّ كافة المجتمعات تؤمن أنّ التعليم قاطرة التقدم لأهميته ودوره الفعال في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبشرية؛ لذا فقد اهتمت حكومات الدول المختلفة، وعلى رأسها المملكة العربية السعودية، بتطويره حتى يساير الثورة المعرفية الحالية. ولا يمكن بأي حال من الأحول تطوير التعليم بدون الاهتمام بتنمية المعلم الذي يعد أهم مدخلات العملية التعليمية.

وأشار البلوي (2018) إلى أنّ المعلم يعد الدعامة لقوة الوطن ومجده، وبقدر ما يبذله من جهد وإتقان في أداء رسالته، بقدر ما ينهض بمجتمعه ووطنه، وهو الذي يستطيع أنْ يتعهد طلبته من جميع النواحي العقلية والخلقية الاجتماعية والصحية، والعلمية، ويقدم لهم التوجيه والإرشاد المستمرين، ويعمل على تنمية هذه النواحي عن طريق إعداد مواقف تعليمية يتعرض فيها الطالب إلى خبرات، بحيث يؤدي ذلك إلى تغيير مرغوب في سلوكه.

وقد أكدت سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية على أهمية التنمية المهنية، هذا بالإضافة إلى أن خطة التنمية التاسعة في

المملكة تسعى إلى دعم التعليم والتدريب المستمر لقوة العمل الوطنية ومتابعة ما يستجد من علوم وتقنيات تطور المهارات (الشهراني، 2011).

وأوضحت المهدي (2011) أنّ التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم وتجويده؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير أدائه، كما تعد المقوم الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية والثقافية للمعلم حتى يتمكن من أداء عمله بصوره جيدة، حيث يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف والتقنية تتسارع خطاها إلى المستحدثات، لذا أصبح التحدي الذي يواجه المعلم في أثناء الخدمة، مواكبة هذه المتغيرات من خلال برامج التنمية المهنية المستدامة.

وبالاطلاع على عدد من المؤتمرات التي عنيت بالتنمية المهنية وإعداد المعلم وبرامجه والتي انبثق منها عدد من التوصيات من أبرزها المؤتمر الثامن لوزارة التربية والتعليم والذي أنعقد تحت شعار «المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكن المهني (2012)» والذي أوصى بضرورة تقويم برامج إعداد المعلم باستمرار. كذلك أوصى المؤتمر السابع بمسقط (2012) والذي كان بعنوان «التعليم ما بعد الأساسي: تطويره وتنويع مساراته» بضرورة الاهتمام بالمعلم ومستوى أدائه، كما أوصي بتشجيع البحوث العلمية الاجرائية في مجال تمهين وإعداد المعلم.

وأكد الفقيه (2017) أنّ وزارة التعليم السعودية تهتم بالتطوير المهني للمعلمين عموماً ومعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص، وتوليه اهتماما كبيراً؛ وما ذلك إلا لإيمانها بأنّ نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها مُرتبط بالمعلمين؛ لانهم يمثلون الركيزة الأساسية في منظومة العمل التربوي، ومع كل ما تبذله وزارة التعليم السعودية من جهود بشرية، وتكاليف مادية لتطوير معلمي اللغة العربية مهنياً؛ إلا أنّ نتائج الدراسات في مجال تطوير المعلمين مهنياً في السعودية أكّدت أنّ هناك جوانب قصور فيما يُقدم لمعلمي اللغة العربية.

ويشير أولسن وإيمي (Olson, Amy, 2014) إلى أنّ التنمية المهنية عملية منظمة ومخطط لها بشكل علمي ومستمر من أجل تطوير قدرات ومعارف ومهارات المعلم في عمليات التعليم والتعلم لتحقيق أكبر قدر من الكفايات المهنية الحالية والمستقبلية بهدف تحسين مخرجات التعليم وتجويدها.

وتحقيق النمو المهني لمعلمي اللغة العربية يعد من الأهمية بمكان؛ نظراً لأنّ اللغة العربية تحتل مكانة مميزة من بين اللغات بوصفها

سنام اللغات على مر العصور؛ ونظراً لما لها من خصوصية حفظت لها هذا الكيان الرصين، إذ انها لغة القران الكريم، لذا وجب تعلمها على الوجه الأكمل لتمكن من قراءة وفهم تعاليم الإسلام وأداء العبادات، كما أنّ اللغة العربية هي اللغة الرئيسة في العملية التعليمية في مراحل التعليم كافة (العازمي، 2016).

ويرجع الاهتمام بقضية إعداد المعلم بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة إلى ما يشهده العصر الحاضر من تغيرات و تطورات معرفية وعلمية وتكنولوجية، وقد أضاف التطور العلمي والتكنولوجي مسؤوليات وواجبات جديدة إلى الدور الذي يضطلع به معلم اللغة العربية في المجتمع المعاصر، واستلزم ذلك تغير الطرق التقليدية للتنمية المهنية إلى ممارسات جديدة؛ بهدف تمكين معلمي اللغة العربية من أداء أدوارهم الجديدة، ويؤكد على ذلك ما ذكره شحاتة (2016) أنّ التعلم الإلكتروني التشاركي يدعم التنمية المهنية للمعلمين حيث يشجعهم على استخدام مصادر التعلم المختلفة وتوجيه جهودهم نحو التوصل إلى المعلومات، وجمعها وتنظيمها.

وانطلاقا من دور وأهمية التنمية المهنية وبرامجها في إحداث تغييرات نوعية في سلوك المعلم وتحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية فإنّه ينبغي أنْ يتم التخطيط لتلك البرامج وفق أسس علمية تراعى المعلم واحتياجاته التدريبية (Mc Cartney, 2013).

ومن هذا المنطلق تعد التنمية المهنية أمرًا ضروريًا وملحًا، إذ هي الطريقة الوحيدة لتزويد المعلم بما يحتاج اليه من خبرات ومعارف وبرامج تدريبية تتعلق بمهنته، ولأنّ المعلم عضو فاعل وركيزة أساسية في العملية التعليمية؛ فإنّ العناية به تأهيلا وتطويراً يعد أمراً مهماً في تحقيق أي نهضة حضارية وتنموية في أي مجتمع من المجتمعات.

كما أنّ التطور الذي طرأ على وسائل الاتصال بظهور الثورة الرقمية، له أثر في التحول التدريجي من الأنشطة الحياتية العادية إلى الأنشطة الرقمية، والاستفادة منْ إمكانات شبكة المعلومات الدولية، ولا شك أنّ هذه الثورة الرقمية قد أثرتْ على البيئات التعليمية، لذلك كان منْ الضروري عند التخطيط للتعليم المستقبلي أنْ يوضع بالاعتبار تنمية المعلمين مهنيا بما يتناسب مع معطيات العصر الرقمي وانعكاساته على التعليم.

وتعد بيئة التعلم الإلكتروني أرضاً خصبة لنمو بيئة التعلم التشاركي حيث توفر وجود النواحي الاجتماعية للتعلم الإلكتروني التشاركي من خلال بعض الأدوات المتاحة التي تتسم بالتشاركية والتي يمكن استغلالها وتوظيفها على ضوء التعلم التشاركي، حيث إنّ هذا النوع من التعلم

قائم على تبادل المعلومات بين مجموعة من المتعلمين يشتركون معا في صياغة المناقشات أو إعادة تنظيم المواد أو المفاهيم لبناء علاقات جديدة بينهم (المشيخي، 2018).

إضافة إلى ذلك يعد التعلم التشاركي استراتيجية أثبتت فاعليتها، وهي من ضمن استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي تتمركز حول المتعلم، حيث تعتمد على التفاعل الاجتماعي كأساس لبناء المعرفة، من خلال الإفادة من أدوات التواصل وتكنولوجيا الاتصال عبر الإنترنت، والتي تعتبر وسيطاً مناسباً يساعد في بناء المفهوم الاجتماعي للتعلم وتطويره (آل ملوذ، 2011).

وأضاف نيرباما (Nirupama, 2012) أن طبيعة التعلم الإلكتروني التشاركي تتيح للمتعلمين من مختلف أنحاء العالم المشاركة فيما بينهم من خلال التفاعل الاجتماعي المصاحب لهذا النوع من التعلم، وهذا يتطلب التخطيط كي تكون المشاركة تفاعلية مباشرة عبر الانترنت، مما يساعد على الحصول على المعلومة المطلوبة.

وأشار إدمن (Edman, 2010)إلى أنّ التعلم التشاركي عبر الويب أسلوب تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، من خلال تعلمهم في مجموعات صغيرة يتشاركون فيها في إنجاز مهامهم، وتحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية منسقة باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة المتاحة عبر الويب، وهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبذلك فهو يحول التعليم من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم.

وتؤكد الدسوقي (2015) أنّ التعلم التشاركي عبر الويب هو من أساليب التعلم الحديثة التي ترى أنّ التعلم مسألة اجتماعية، يتم التعلم فيها في مجموعات، لإنجاز المهام التعليمية، وهو يوفر الفرص للمتعلمين للمناقشة والمشاركة في بناء المعرفة، من خلال إعادة تنظيم المواد والمفاهيم، لبناء علاقات جديدة بينها، وذلك من خلال التفاعل مع الزملاء والخبراء ومصادر المعلومات المتنوعة.

وتشير لارا (2016) إلى أنّ التعلم التشاركي الإلكتروني يعد من البيئات التي تمكن من استخدام إمكانات وأدوات الإنترنت المختلفة في تنمية قدرات المتعلمين وميولهم وتوجيهاتهم، وذلك من خلال تكوين المجموعات داخل قاعات الدراسة والتعلم عبر الإنترنت، والمصممة لزيادة فاعلية المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية، وتحقيقا لمبدأ استمرارية التعلم مدى الحياة.

مما سبق يتضح أنّ التعلم الإلكتروني أحد الاستراتيجيات الحديثة التي تتميز بالمرونة، وإتاحة الفرصة للمتعلم بالتعلم في الوقت الذي

يناسبه، والمكان الذي يفضله، وبالسرعة التي تناسب قدراته المعرفية والعقلية. حيث أضافت شبكة الإنترنت إمكانية مشاركة عدد كبير من أقران التعلم في بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، من خلال المناقشة والتحاور والنقد وتبادل الآراء.

وأشار مارتن (Martin, 2016) إلى أنّ المجتمعات خلال القرن الحادي والعشرين تتعرض لعدة متغيرات تفرض شكلاً خاصاً على المقومات الرئيسة للحياة واستمرارها، ومن ثم يبدو من المهم إعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة والقادر على التفكير الصحيح واستخدام المعلومات بشكل وظيفي يفيد التكيف مع تلك المتغيرات.

ويُعد المعلم عنصراً رئيسًا في العملية التعليمية التعلميةً فهو الذي بإمكانه توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتفعيل التواصل، ومنْ سمات معلم القرن الحادي والعشرين الدقة في العمل، والكفاية، والتفتح الذهني الذي يشمل عادات ومهارات التفكير العلمي الواعي والناقد، والمتسم بتحكم انفعالي مناسب وإلى جانب ذلك المرح والثقة واللباقة في الحديث والثقة بالنفس، والموضوعية في تقويم ذاته وفي تقويم أعمال المتعلمين، والتعامل مع الآخرين واحترامهم (شويعي، 2011).

مشكلة البحث:

تعد تنمية المعلم وإعداده مهنيًا قضية تفرضها تطورات الحياة، وخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتبت على تلك التغيرات الحديثة التي أصبحت تجتاح العالم في هذا العصر أنْ أخذت جميع الدول في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية.

وأكدت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة كل من: (جبريل، 2017؛ الفقية، 2017؛ متولي، 2015؛ ربيع، 2010) أنّ هناك جوانب قصور فيما يُقدم لمعلمي اللغة وأنّ معلمي اللغة العربية بالمدارس لديهم ضعف في بعض المعايير المهنية المعاصرة ويحتاجون إلى التدريب، وهذا التدريب يجب أن لا يكون تقليدياً بل يجب أنْ ينطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمين وأوصت بضرورة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية وإعادة النظر في البرامج التدريبية وبنائها وفق الاحتياجات المهنية الفعلية بما يلبي احتياجات معلم اللغة العربية، كما أكدت على تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء

الاتجاهات والنظريات الحديثة والاحتياجات التدريبية والأخذ بمبدأ التدريب المستمر للمعلمين والمواكب للتغيرات والتطورات المتجددة، وتطوير برامج تدريبه أثناء الخدمة لمعالجة جوانب الضعف في تحقق بعض الكفايات التي حصلت على درجة منخفضة.

وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة حجمها (10) من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالزلفي للتعرف على احتياجاتهم التدريبية واتضح ما يلي: أكدت المعلمات بأن الدورات التدريبية المقدمة لهن لا تلبى احتياجاتهن التدريبية، وأكدنّ بأنهن يحتجن إلى برامج تدريبية إلكترونية كوسيلة معاصرة حديثة تعزز التنمية المهنية للمعلمات بسهولة ويسر تعتمد على التركيز على تدريبهن على المهارات التدريسية الناجحة بصورة عملية داخل الفصل لتعزيز معرفتهم بكيفية استخدام وتطبيق أساليب وطرائق تدريس حديثة بصورة عملية تتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وليس التركيز فقط على الجانب النظري.

ونظراً لأن التعلم الإلكتروني التشاركي يساعد في خلق بيئة تعليمية خصبة بين المعلمات، وبناء علاقات بينهم تسمح بصياغة الأفكار وتبادل الآراء مما يساعد على ترتيب المفاهيم والمعلومات ومن ثم إكسابهن مهارات في الجانب المعرفي والأدائي، لذا ترى الباحثة أنّ الحاجة إلى بناء بيئة تعلم تشاركية عبر الإنترنت للتنمية المهنية للمعلمات ضرورة منْ ضروريات التعلم المستمر حيث تسهم في مواكبة تحديات العصر منْ استخدام التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم.

وفي ضوء ما تقدم تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قائم على التعلم التشاركي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين بالزلفي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالزلفي؟
2. ما التصور المقترح لبرنامج التنمية المهنية القائم على التعلم التشاركي الإلكتروني لمعلمات اللغة العربية اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين بالزلفي؟
3. ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الجانب المعرفي لتدريس اللغة العربية؟

4. مـا أثـر البرنامـج المقتـرح القائـم علـى التعلـم التشـاركي الإلكترونـي للتنميـة المهنيـة لمعلمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة علـىالجانـبالأدائـيلتدريـساللغـةالعربيـة؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الآتي:

- تحديـد متطلبـات القـرن الحـادي والعشـرين لمعلمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة بالزلفـى.
- تصميـم البرنامـج المقتـرح القائـم علـى التعلـم التشـاركي الإلكترونـي للتنميـة المهنيـة لمعلمـات اللغـة العربيـة.
- التّعـرف علـى فاعليـة البرنامـج المقتـرح فـي تنميـة معـارف وأداءات معلمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة.

أهميـة البحـث: مـن المتوقـع أنْ يفيـد البحـث الحالـي كلا مـن:

- المختصيـن والقائميـن علـى تدريـب معلمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة بالزلفـى.
- توجيـه مصممـي برامـج التنميـة المهنيـة لمعلمـات اللغـة العربيـة بضـرورة الاهتمـام بـأدوات التعلـم التشـاركي المختلفـة المتاحـة عبـر الويـب لمسـايرة تكنولوجيـا العصـر وتحسـين مسـتوى أدائهـن فـي التدريـس.
- معلمـات اللغـة العربيـة بالزلفـى وذلـك عـن طريـق تدريبهـن مـن خـلال برنامـج التنميـة المهنيـة ليتمكـن مـن تدريـس اللغـة العربيـة.

حدود البحث: تتمثل في الآتي:

- **الحـدود البشـرية:** اقتصـر البحـث علـى عينـة مـن معلمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة بالزلفـى – المملكـة العربيـة السـعودية.
- **الحـدود الموضوعيـة**: برنامـج تدريبـي قائـم علـى التعلـم التشـاركي الإلكترونـي للتنميـة المهنيـة لمعلمـات اللغـة العربيـة فـي ضـوء متطلبـات القـرن الحـادي والعشـرين بالمرحلـة الثانويـة بالزلفـي مكـون مـن الكفايـات المهنيـة الخاصـة بـ (التدريسية، المهارات الشـخصية، الاجتماعيـة، الأكاديميـة) المتعلقـة بالجانـب المعرفـي والأدائـي لتدريـس اللغـة العربيـة.
- **الحـدود المكانيـة**: يتضمـن البحـث عينـة مـن معلمـات مـدارس المرحلـة الثانويـة بـإدارة تعليـم الزلفـي.
- **الحـدود الزمانيـة: الفصـل الدراسـي الأول للعـام الدراسـي (1441/1440هـ)**

فروض البحث:

- توجـد فـروق دالـة إحصائيـا عند مسـتوي دلالة (0.05) بيـن متوسـطي درجـات معلمـات اللغـة العربيـة فـي الاختبـار التحصيلـي (الجانـب المعرفـي) لصالـح درجـات التطبيـق البعـدي.
- **توجـد** فـروق دالـة إحصائيـا عنـد مسـتوي دلالـة (0.05) بيـن متوسـطي درجـات معلمات اللغـة العربيـة فـي بطاقـة الملاحظـة (الجانـب الأدائـي) لصالـح درجـات التطبيـق البعـدي.

أدوات البحث:

- استبانة لتحديد متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمعلمات اللغة العربية المرتبط بالأداء التدريسي.
- بطاقة ملاحظة لأداء معلمة اللغة العربية لقياس الجانب المهارى المرتبط بالأداء التدريسي.

مصطلحات البحث:

التنمية المهنية:

عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، تؤدي إلى تحسين كفايات المعلم المهنية التي يتطلبها عمله التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوفر إليه من معرفة؛ من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري، والتواصل مع الزملاء في الحقل التعليمي (القحطاني، 2017: ص 114).

وتُعرف إجرائياً: بأنّها عملية مخططة ومنظمة لإكساب معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات التربوية باستخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي للارتقاء بالجانب المعرفي والأدائي لديهن بحيث يتمكنَّ من تطوير أدائهن المهني في مجال المهارات (التدريسية، الشخصية، الاجتماعية، الأكاديمية).

التعلم التشاركي:

هو العلم الذي يهتم بدراسة كيفية تمكن المتعلمين من التعلم بمساعدة التكنولوجيا الحديثة لضمان تحسين عملية التعلم، وتوظيف العمل الجماعي حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آرائهم مما يتيح لهم تبادل الأفكار والمعلومات (آل ملوذ، 2018: ص 31).

ويعرف إجرائيا: بأنّه أسلوب تعلم تفاعلي يسمح بمشاركة كل معلمة لزميلاتها في الخبرات والمعلومات باستخدام بعض أدوات التواصل الاجتماعية المتوفرة على شبكة الإنترنت لتحقيق أهداف مشتركة من خلال أنشطة جماعية وتفاعلات مشتركة حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال العمل الجماعي التشاركي ويكنّ مسؤولات بشكل كامل عن عملية التعلم، ليكتسبن الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية.

متطلبات الحادي والعشرين:

جميع المتغيرات والتطورات العالمية المتسارعة والمتلاحقة، والانفجار المعرفي الهائل ذي البعد العالمي الجديد، وتمثل متطلبات العصر والمتغيرات بقضايا العولمة وتحدياتها، وما يرتبط بالعولمة من قضايا ومشكلات (السليطي،2015: ص 638).

وتُعرف إجرائياً: جميع التغيرات والتطورات

العالمية المتسارعة والمتلاحقة، والانفجار المعرفي الهائل ذات البعد العالمي الجديد، وتمثل متطلبات العصر والمتغيرات بقضايا العولمة وتحدياتها، وما يرتبط بالعولمة من قضايا ومشكلات، وتتطلب من المعلمات إتقان مجموعة منْ المهارات (التدريسية، المهارات الشخصية، الاجتماعية، الأكاديمية).

الإطار النظري

أولا: التنمية المهنية

يحتاج المعلم - كجزء من النظام التربوي - إلى دعم مستمر، وتطوير دائم، ليقوم بالمهام التي تسند إليه وفقاً لفلسفة الدولة والمجتمع، وذلك لمواكبة ومسايرة ركب الحياة بشكل متناسق ومتكيف مع التغيرات التكنولوجية والتقدم المعرفي.

مفهوم التنمية المهنية: هناك تعريفات عديدة للتنمية المهنية منها:

عرفتها مزرارة (2017: ص1594) أنها عملية مستمرة مخطط لها بصورة منتظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة لحاجات المجتمع.

ويعرفها القحطاني (2017: ص114) أنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، تؤدي إلى تحسين كفايات المعلم المهنية التي يتطلبها عمله التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوفر إليه من معرفة؛ من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري، والتواصل مع الزملاء في الحقل التعليمي.

وأضاف فهيم (2017م: ص4) أنها عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو تدعيم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين.

وعرفها العازمي (2016م: ص27) بأنها العمليات التي تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك المعلمين لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لمقابلة حاجات المدرسة والمجتمع، وحاجات المعلمين لتنمية المعلمين مهنياً بما يمكنهم من تحقيق وظائف المدرسة.

أما اليونسكوUNESCO فتؤكد أن التنمية المهنية تعني بتنمية الشخص في إطار دوره المهني، وتتضمن تلك التنمية الخبرات الرسمية، مثل: حضور ورش العمل، والاجتماعات المهنية، والمتابعة الأكاديمية، والخبرات غير الرسمية مثل قراءة أدبيات المهنة، ومتابعة ما يحدث في المجال الأكاديمي من خلال وسائل الإعلام (Partnership for 21st Century skills,

2009, 41).

ويعرفها الشهراني (2011: ص153) بأنها عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارف المعلمين وأفكارهم ومعتقداتهم وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب أثناء الخدمة في نهاية الحياة المهنية.

أهداف التنمية المهنية: يذكر كل من الصالحية،2017؛ العازمي،2016؛ Smith, 2015 Kearney& Damian, 2013؛ سيد، وآخرون،2012 أنّ أهداف التنمية المهنية تتمثل في الآتي:

- تنمية اتجاهات المعلم نحو مهنته وتقديره لعمله التربوي وزيادة انتمائه له.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.
- استكمال تأهيل المعلم الذي تم في مرحلة إعداده السابقة لعمله.
- تزويد المعلم بمهارات جديدة تمكنه من حل ما يواجه من مشكلات مدرسية، وتشجيعه على الابتكار والإبداع.
- تزويد المعلم بما يجد في المجال التقني والعلمي والنظريات التربوية لمواكبة ما يستجد في طرائق التدريس والوسائل الحديثة.
- تنمية المعلم في كافة الجوانب.
- مواكبة المستجدات في التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.
- زيادة ثقة المعلم في أدائه وقدارته من خلال رفع كفاياته الأدائية بما يزيد من قابلية طلابه له وتفاعلهم معه.
- تنمية الصفة القيادية للمعلم وتهيئته للارتقاء في سلم المهنة.
- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.

وانطلاقاً من ذلك فإن التنمية المهنية تعمل على إحداث تكامل بين الإعداد قبل الخدمة، وتوافر فرص لمواكبة المستجدات التربوية بما يؤدي إلى تحقيق تعليم أفضل وتحسين نوعيته أثناء الخدمة، وبذلك تهدف عمليات التنمية المهنية للمعلم لرفع كفاءته، وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائة إلى الافضل من خلال مجموعة من البرامج تستمر طوال عمل المعلم بالمهنة (التركي، 2013).

أهمية التنمية المهنية: تتضح أهميتها للمعلم وفقًا للاعتبارات التالية: (القحطاني، 2017؛ مدكور، 2016؛ الدسوقي،2011)

- التنمية المهنية للمعلم أمر ضروري فهي السبيل إلى مد المعلم بما يحتاجه من برامج تدريبية في شتى المجالات المتعلقة بعمله، سواء فيما يخص تخصصه والمادة التي يدرسها أو ما هو متعلق بطرق التدريس

واستخدام الوسائل والمعينات التدريسية.

- الالمام بالتجديدات والتغيرات لسهولة التعامل معها.
- تطوير الثقافة المهنية والاكاديمية للمعلمين داخل المدرسة.
- تكسب المعلم معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل، مما يؤدي إلى تطوير أدائه.
- تنمي لديه المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.
- يكتسب خبرات جديدة تؤهله للارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر.
- تحديث خبرات معلم اللغة العربية وتطويرها؛ وذلك من خلال اطلاعه على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وطرق وتقنيات التدريس الحديثة والمهارات التدريسية الفعالة.
- تمكين معلمات اللغة العربية من ممارسة التعليم المستمر، من خلال تدريبهم على أساليب التعلم الذاتي مع استخدام الطرق الحديثة والأكثر كفاءة في عملية التدريس.
- تكوين فلسفة عصرية، تنبع من فهم المعلم لطبيعة حاجات التلاميذ، وفهمه لطبيعته، وحاجات، المجتمع، والبيئية المحلية.

مما سبق تتضح أهمية برامج التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في تحديث خبراتهن وذلك من خلال اطلاعهن على وطرق وتقنيات التدريس الحديثة وتطويرهن ثقافياً ومهنياً وأكاديمياً؛ حتى يتمكن من ممارسة التعليم المستمر، واكتساب خبرات جديدة، لذلك تعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارفهن وصقل خبراتهن ومهاراتهن المهنية.

مبادئ وأسس التنمية المهنية للمعلمين: أشار البلوى (2018) إلى أنها تتمثل فيما يلي:

- الواقعية: وتعني الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية الموجودة للمعلمين على أساس من الاستقراء الواعي الدقيق لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية.
- الاستمرارية: وتعني استمرار عمليات التدريب لتساير المستجدات التربوية والمكتشفات العملية والتكنولوجية وتستوعب أهداف خطط التجديد التربوي.
- التنوع والتعدد: أي تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددها لتتناسب مع كافة الفئات المستهدفة واختلاف احتياجاتها التدريبية وتخصصاتها ومستوياتها المختلفة.
- تحسين الأداء: أي التركيز بشكل أساسي على مهنية المعلم؛ بهدف الوصول إلى مستويات

محددة للأداء والتأهيل المهني وممارسة المهنة، بما يضمن قدراً محدداً من تمكين الأداء المهني للمعلم يوجهه نحو تنمية معارفه ومهاراته في مجال التخصص.

- المتابعة والتقويم: أي تقويم البرامج من خلال متابعة أداء المعلم وتقويمه لقياس مدى تأثيرها في تنميته مهنياً وتطوير ممارساته.

مبررات التنمية المهنية للمعلم:

أكد كل من: (عسيري،2017؛ Kim& Fos-ter,2016 ؛أحمد وأشرف،2015؛ رأفت ،2013) بأنّ هناك العديد من المبررات لضرورة إعداد برامج للتنمية المهنية منها:

- قصور برامج إعداد وتدريب المعلم مهنياً: إنّ المتتبع للعملية التعليمية يلمس وجود قصور في تأهيل المعلم، فالتأهيل والإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة في مؤسسات التعليم العالي يعتريه القصور، ولا ينسجم مع تطلعات المجتمع لمعلم اليوم.
- العولمة: والعولمة مع التطورات العلمية والتكنولوجية أدت إلى استحداث نظم تعليمية جديدة كالتعليم بالمراسلة والتعليم الإلكتروني، وبالتالي أدت هذه التكنولوجيا المتطورة إلى انتشار وشيوع التعليم بشكل ملحوظ عبر الإنترنت، واستخدام أشكال وصيغ غير تقليدية للتدريس، وهذا كله أدى إلى اتساع دور المعلم وواجباته، ومن ثم حاجاته للتنمية المهنية باستمرار.
- التغيرات في مهنة المعلم وأدواره: أصبح اقتناء المعلم للمعلومات والمعارف غير كافٍ للنجاح المهني، وإنما عليه تعديل اتجاهاته، وتطوير مهاراته الشخصية للقيام بدوره على نحو متميز، وتفهم تعددية أدواره فبعد أنْ كان ملقنا للمعلومة ومصدرها أصبح موجها ومحفزا لطلابه لاكتشاف المفاهيم والمهارات، واكتسابهم الطريقة المناسبة التي يتعلمون بها، وكيف يستمرون في التعلم مدى الحياة.
- تطور تكنولوجيا المعلومات: يتطلب مواجهة التقدم العلمي والتكنولوجي ضرورة إيجاد نوعية جيدة من المعلمين قادرين على التعامل مع المعلومات المتجددة ومتطلباتها، واستمرارية التأهيل والتدريب، واستخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية.
- التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة للعملية التعلمية والاعتماد الأكاديمي لعملية التعلم، ومواكبة كل ما هو جديد ومتطور في التدريس وتطبيقه وفق المعايير الدولية.

الاتجاهات الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1- **ملف الإنجاز:** يعتبر من الاتجاهات الحديثة لتقويم أداء المعلمين، ويمكن من خلاله

تطوير مهارات تدريس معلمي اللغة العربية وتحديد أوجه القصور لديهم ليتمكنوا من تطوير أدائهم، ومن فوائده أنه يعزز التقويم الذاتي والتفكير التأملي كما أنّه يحقق الرضا الشخصي لدى المعلمين ومن الدراسات التي توصلت إلى فعالية ملفات الإنجاز للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية (الخزرمي، 2102).

2- **البحوث الاجرائية:** وفيها يقوم المعلم بتحديد أوجه القصور والمشكلات التي تواجهه أثناء تدريسه ويبدأ في الوصول إلى حلول لها. كما توصلت دراسة باتريكا aicirtaP(4102) إلى فعالية بحوث العمل في تنمية المهارات التدريسية للمعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس.

3- **التدريب عن بعد:** هو التدريب الذي يتم باستخدام الوسائط التقنية المتعددة، التي يمكن عن طريقها ضمان تحقيق اتصال مزدوج بين المدرب والمتدرب بشرط أنْ يتم ذلك في إطار تنظيم (معهد- مركز- جامعة)، يضمن توفير المادة التعليمية وتوصيلها للمتعلم، ويوفر فرص اللقاء المباشر وجهاً لوجه، وفق برنامج معين (عسيري، 7102).

مما سبق يتضح أنّ الاتجاهات الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تسهم في تنمية المهارات التدريسية للمعلمين وتطوير أدائهم.

وحظيت التنمية المهنية للمعلم باهتمام كثير من الباحثين والدارسين التربويين حيث أجريت العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية التنمية المهنية ومنها دراسة (جبريل، 2017) هدفت إلى التعّرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصلح معلمي المجموعة التجريبية بعد التطبيق البعدي لأدوات البحث، ودراسة (فهيم،2017) هدفت إلى وضع بناء فلسفي للفلسفة المهنية المستقبلية لخريجي كلية التربية تركز فلسفة طموحة لمهنة التعليم وتوصلت النتائج إلى أهمية التنمية المستدامة للمعلمين نسبة للارتباط بين التعليم و حركة الإنتاج في المجتمع وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني من جهة أخرى، ودراسة (الرشيدي،2014) هدفت إلى تحديد مهارات التعليم الفعّال اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالكويت، وتعرف مدى توافر هذه المهارات في أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ومن أهم نتائجها فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات الأداء التعليمي لمعلم اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة في مهارات التعليم الفعّال، وأوضحت دراسة (حسن، 2013) التي هدفت إلى تحديد معايير جودة التنمية المهنية عبر الإنترنت، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والوقوف على مدى فاعليته في التنمية المهنية لدى المعلين، فاعلية البرنامج الإلكتروني بالفاعلية في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المعلمين. دراسة بور (power,2013) هدف الدراسة إلى التعرف على أثر المحادثات التي تجري في منصة المدونات الصغيرة على الإنترنت المعروفة باسم تويتر؛ على التعلم المهني للمعلمين وأظهرت نتائج الدراسة أنّ التعليم المهني عبر تويتر له آثار مهمة يجب مراعاتها من قبل المختصين بتصميم برامج التعليم المنهي؛ لتحسين فرص التعلم الذاتي. كما هدفت دراسة (التركي، 2013) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بليبيا باستخدام أسلوب التعلم الذاتي مبني في ضوء احتياجاتهم وقد أشارت نتائج البحث إلى أنّ البرنامج المقترح له أثر إيجابي في تنمية الأداء المهني وتحقيق التنمية المهنية لمعلي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي. ودراسة (الخزمري، 2012) هدفت الكشف عن فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتعرف على إسهام ملف الانجاز الإلكتروني في تطوير وتحسين كفايات المعلمة المهنية وأظهرت النتائج وجود أثر ايجابي لاستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمات اللغة العربية، كما هدفت دراسة (الأكلبي، 2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والاتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين (القبلي/ البعدي) للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات استخدام الحاجات التكنولوجية، لصالح التطبيق البعدي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين (القبلي/ البعدي) لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمستوى الأداء المهارى لمهارات استخدام الحاجات التكنولوجية، لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين (القبلي/ البعدي) لمقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية، لصالح التطبيق البعدي.

ثانيا: متطلبات القرن الحادي والعشرين:

يشهد العالم اليوم تغيرات متسارعة ومذهلة في

العلم والمعرفة العلمية، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية؛ لذا أصبحت الحاجة إلى التغيير والتحديث في برامج التنمية المهنية ملحة لتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على درجة كبيرة من الوعي والكفاءة المهنية، بحيث ينمي معارفه واتجاهاته ومهاراته التدريسية بكل ما هو جديد.

متطلبات القرن الحادي والعشرين من معلمات اللغة العربية:

يتطلب عصر المعلومات والتطور التكنولوجي عديدا منْ الأدوار والمهام كما حددها كل من السليطي،2015؛ خميس، 2013؛ ابراهيم، 2011 كالآتي:

- أنْ يضعوا في الحسبان طبيعة جيل عصر المعرفة فيفهموا خصائصه الجديدة، وإمكانياته وقدراته، ويحترموا علاقة هذا الجيل بالمعرفة.
- أنْ يعملوا من خلال الشبكات، ويبنوا شبكات ومجتمعات تعلم، وأنْ يكونوا قادرين على استخدامها وإدارتها بكفاءة.
- أن يكونوا معلمين إلكترونيين وهذا لا يعني أنْ يكونوا قادرين على استخدام التكنولوجيا والأدوات والمصادر الإلكترونية فقط، بل أيضا تغيير استراتيجيات التعليم وطرائقه.
- الإلمام العميق بمناهج التفكير وأسس نظرية المعرفة، وأنْ يكتسب مهارات إدارة الفصل والدرس والموارد التعليمية المختلفة في بيئة الوسائط التعليمية المتعددة.

يتضح مما سبق نتيجة للتغيرات والتطورات التي نشهدها في القرن الحادي والعشرين في كافة الجوانب، أصبح الطالب الذي يتعامل مع هذه المتغيرات ذا عقل مبدع، وتفكير ناقد، وهذا يتطلب أنْ يكون المعلم على درجة كبيرة من الوعي والكفاءة المهنية، بحيث ينمي معارفه واتجاهاته ومهاراته التدريسية بكل ما هو جديد. يواجه معلم القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحديات، من بينها ما يلي:

- **التحدي الثقافي:** حيث يشهد العصر الحالي الصراع الثقافي وتصادم الحضارات مما يهدد سلوكيات الأفراد وقيمهم وقيم الأفراد، مما يفرض على المعلم استيعاب الثقافة العالمية لتحقيق أهدافه، أحدهما الهوية الثقافية للمجتمع العربي والإسلامي، وثانيهما تعزيز الأفكار والقيم الإيجابية في المجتمع.
- **التربية المستدامة:** وهي تربية تمتد طوال الحياة في أوقات وأماكن متعددة خارج حدود المدرسة ويصبح المعلم مطالبا بمراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق التربية: التعليم بالمعرفة،والتعليم للعمل،والتعليم لنتعايش.
- **قيادة التغيير:** فالمعلم هو القائد الفعلي لإدارة التغيير في المجتمع ويفرض عليه اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير منظم بما

يساعده على استشراف المستقبل منْ خلال تقدير نتائج عملية التغيير.

- **ثورة المعلومات:** نتيجة للتغيرات التي أحدثتها ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ظهر الاتجاه نحو الاقتصاد المعرفي، وبالتالي زادت أعباء المعلم فلم يعد مطلوبا منه نقل المعلومات بل تنمية قدرات المتعلمين للوصول إلى المعرفة من مصادرها المختلفة، واستثمارها من خلال البحث لتحقيق أفضل استفادة.
- **إدارة التكنولوجيا**: إنّ المستقبل التكنولوجي لم يعد مطالبا أنْ يكون المعلم ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان وحسب بل مصمما لبيئة التقنية وبرامجها(السليطي، 2015).

وأكدتْ كثير من الدراسات إلى ضرورة أنْ يتمتع معلم القرن الحادي والعشرين، بأدوار عدة، منها دراسة الهويش (2018) التي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لمواجهة المتطلبات الجديدة وأوضحت النتائج انّ هذه المهارات تتمثل في تنمية الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية، ومهارات الإبداع والابتكار، والتعاون والقيادة والمسؤولية، ومهارات التوجيه الذاتي والانتاجية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات المرونة والتكيف، ومهارات الاتصال. وأشارت دراسة خيو (2013) إلى دوره في معاملة الطلبة بوصفهم شركاء حقيقيين، وأضاف زامل (2016) إلى أنّه يتطلب من معلم القرن الحادي والعشرين، تحول دوره إلى الميسر والمرشد والداعم لتعلم المتعلمين، والممتلك للكفايات والمهارات والاستراتيجيات التدريسية التي تتفق مع القرن الحادي والعشرين، والقادر على إحداث التغيير الإيجابي في شخصيات طلبته، وأنْ يتحلى بسمات عدة، منها: مواكبة التطورات التكنولوجية، ومنفتح عالمياً، والذكاء، واستخدام الأجهزة الذكية، والتوجه الرقمي، والتعاون، والتواصل، والتعلم القائم على المشاريع، والابتكار، والتعلم مدى الحياة.

ثالثاً: التعلم التشاركي:

أدى التطور السريع في مجال تكنولوجيا التعليم والاتصال إلى ظهور استراتيجيات وبيئات تعلم تربوية جديدة تقوم على بناء المعرفة الاجتماعية التي يتسم فيها التعلم بالإيجابية والتفاعلية.

تعريف التعلم التشاركي:

عرفته البلاصي (2016: ص177) بأنه نمط منْ التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في مجموعات صغيرة يتشاركون في تحقيق أهداف ومهام تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية منظمة ومخططة، باستخدام خدمات التواصل عبر الويب وخدماتها، وهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، منْ

خلال نشاط المتعلم وتوجيهات المعلم وإرشاداته.

كما عرفه المشيخي (2018: ص 19) بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية التدريبية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تعلمية متعددة المصادر.

في حين عرفه الشيخ (2013: ص 121) بأنه منظومة منْ العمليات التي تحدد وتنظم أنشطة وتفاعلات التعلم الجماعي بحيث تتيح التشارك والتفاعل الاجتماعي بمجموعات المتعلمين والمعلم من خلال الويب لإنجاز مهمة أو لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة.

وعرفه فايد (2017: ص 130) بأنه أسلوب للتعلم باستخدام الحاسب وبرمجياته المختلفة وشبكة المعلومات الدولية، يعمل فيه الدارسون معاً في مجموعات ويشاركون في تحقيق أهداف تعليمية مشتركة حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال العمل الجماعي المشترك.

ويعرفه شحاتة (2016: ص 74) بأنه علم من العلوم المعنية بدراسة كيف يتمكن المتعلمون من التعلم جنباً إلى جنب بمساعدة أجهزة الكمبيوتر أو بمساعدة التكنولوجيا لضمان تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعي حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آرائهم، مما يتيح عملية تبادل للأفكار والمعلومات، ويعطي اهتماماً لوجهات النظر لمتعددة والمتعلقة بموضوع التعلم.

مما سبق يتضح أنّ هذا التعليم يساعد على تدعيم طرق التدريس الجديدة والتي تعتمد على المتعلم وقدارته، مع إكسابه المعارف والمهارات التعليمية، فضلاً على أنه يمكن من الاستفادة من مصادر التعلم والتعليم على شبكة الإنترنت، مما يتيح الفرصة لتعلم أكثر من فرد أو مجموعة منْ الأفراد الأمر الذي يستدعى معه التشارك فيما بينهم مما يتيح لهم مناقشة أفكارهم وطرح أرائهم ووجهات نظرهم فيما يتم استعراضه في قضايا التعليم وبيئة التعلم للمتعلمين.

خصائص التعلم التشاركي الالكتروني:

أشار كل من فايد، 2017؛ الدسوقي، 2015 أنّ منْ أهم الخصائص التي يتصف بها التعلم التشاركي تتمثل في الاتي:

- يطبق الكثير من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر والتعلم القائم على المشروعات.
- المسؤولية الفردية فكل فرد مسؤول عن إتقان تعلمه من خلال نشاط وتفاعله المستمر داخل المجموعة عبر الشبكة.
- وجود تفاعل واعتماد متبادل بين المتعلمين حيث إنّ كل فرد من المجموعة له دور.
- التغذية الراجعة منْ خلال نشاط وعمل

المجموعة ومدى تحقيقها للأهداف.

- التدريب الجماعي منْ خلال مواقف اجتماعية تواصلية.
- الخصوصية حيث يشعر كل متعلم منْ خلالها بتقدير الذات.
- التنوع ويقصد به تنوع وسائط وأدوات التفاعل في بيئة التدريب.

أهمية التعلم التشاركي الالكتروني:

- عرض كل من: الشيخ، 2010؛ اليامي، 2010؛ ريهام 2012 أنّ أهمية التعلم التشاركي تتمثل في العناصر التالية:
- وسيلة فعّالة في توفير النواحي الاجتماعية للتعلم.
- تنفيذ أنشطة التعلم التشاركي التي تقوم على أساس التعلم التفاعلي، فتزيد من فرص التفاعلات الاجتماعية وتبادل المعلومات.
- استخدام المتعلمين لمصادر المعلومات في بحثهم وتوجيه جهودهم نحو التوصل إلى المعلومات من مصادر العلم المختلفة.
- يعتبر طريقة فعالة التحسين وتطوير القدرة على حل المشكلات.
- يوفر فرص التشارك والتفاعل ويتيح إمكانية تبادل الخبرات ومشاركة الأفكار والمهارات بشكل إلكتروني عبر الويب.

مما سبق يتضح أنّ التعلم التشاركي يعمل على زيادة التفاعل وتبادل الخبرات والمعلومات بين المتعلمين وهذا يجعل كل فرد مسؤولا عن إتقان تعلمه من خلال نشاطه وتفاعله المستمر داخل المجموعة.

عناصر التعلم التشاركي الالكتروني:

أشار Klemm (2010) أنّه توجد ستة عناصر للتعلم التشاركي، هي:

- الترابط الإيجابي.
- تعزيز التفاعل.
- مهارات المجموعات الصغيرة.
- المسؤولية الفردية والمسؤولية الشخصية.
- المهارات الاجتماعية.
- التقييم الذاتي للمجموعات.

أدوات التعلم التشاركي الإلكتروني: أشار كل من الدسوقي، 2015؛ آل ملوذ، 2018 إلى أنّ أهم تلك الأدوات ما يلي:(المدونات – محررات الويكي – منتدى، شبكات اجتماعية - أداة ناقل الاخبار- التدوين الصوتي والمرئي)

ويعد التدوين: الصوتي والمرئي من أهم أدوات التعلم التشاركي عبر الويب حيث يتيح للأفراد التعبير عن أفكارهم وآرائهم من خلال الصوت والصورة، فبدلاً من قراءة آلاف السطور من النصوص المكتوبة يمكن سماع أو مشاهدة مادة التدوين في الوقت الذي يناسب المستخدم.

أداة ناقل الاخبار: تعتبر خدمة لنشر تحديثات المواقع على الشبكة، كما أنها توفر الوقت كي يتمكن زوار الموقع من تصفح الأخبار الحديثة،

وهذه الأداة تتيح متابعة عدد ضخم من المواقع دون الحاجة لدراسة المواقع كلها من قبل المستخدم.

وقد استخدمت الباحثة أداتين من أدوات الويب2,0 ، هما: موقع الشبكة الاجتماعية Facebook والمدونة.

موقع الشبكة الاجتماعية Facebook:

يحظى موقع Facebook بشعبية كبيرة مقارنة بغيره من مواقع شبكات التواصل الاجتماعية؛ مما يمكن استخدامه في إدارة التعليم، حيث يصنع بيئة تعلم تتسم بالتفاعل بين الأقران من خلال ردود الأفعال، حيث إنّ المتعلمين يتفحصونه عدة مرات في اليوم الواحد؛ فهو يساعد في نشر وتطوير سياسة المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى إمكانية استخدامه كمورد للتطوير المهني للمعلم. (Wang, & Liu, 2012)

وتتنوع مميزات موقع Facebook فهو يسهم في زيادة التفاعل بين المعلمين من خلال التعلم التشاركي ويعزز نواتج التعلم(Christopher, & Michael, 2012). كما يعزز الإبداع في بيئة التعلم وتصميم وتطوير المحتوى وتقديمه، (Norlidah, & Zaharah, 2013) بالإضافة إلى الدعم المعنوي وإمكانية تعبير المتعلمين عن مشاعرهم بحرية(Erjavec,2013).

المدونة: هي صفحات ويب وقد تقتصر على شخص واحد أو تكون جماعية وتسمح بنشر محتوى معين يتضمن (فيديو- نصوص- رسوم متحركة) هذا المحتوى في ترتيب زمني تصاعدي ويمكن نشرها للجميع أو لمجموعة بعينها ويتاح للقاري التعليق عليها (المنهراوي، 2025).

وقد كان التعلم التشاركي عبر الويب مجالاً لعديد من الدراسات، منها: دراسة رحمة (2018) التي هدفت التعرف على فاعلية بيئة التعلم التشاركي عبر الإنترنت من خلال منصات تعليمية لتنمية مهارات إدارة المعرفة لطلاب الدارسات العليا وأوضحت النتائج فاعلية بيئة التعلم التشاركي عبر الإنترنت في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بإدارة المعرفة لطلاب الدارسات العليا بكليات التجارة. ودراسة آل بنيان (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نمط التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الباحة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وأظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للكفايات التكنولوجية، لصالح التطبيق البعدي، وقامت آل ملوذ (2018) بدراسة هدفت للتحقق من فاعلية برنامج قائم على المهارات التشاركية عبر الويب لتحسين الأداء التدريسي

لـدى معلمـات الاجتماعيـات بمنطقـة عسـير وتـم تحديـد الأداء التدريسـي وفـق مسـتويين الأول يتعلق بـالأداء المعرفـي ويقـاس مـن خـلال اختبـار معرفي والثانـي يتعلـق بـالأداء المهـارى ويقـاس مـنْ خـلال بطاقـة ملاحظـة مهـارات التعلـم التشـاركي وبينـت نتائـج الدراسـة أنّ البرنامـج التدريبـي القائـم علـى المهـارات التشـاركية عبـر الويـب يتصـف بفاعليـة فـي تنميـة الأداء المعرفـي والمهـارى لمعلمـات الاجتماعيـات. وقـام المشـيخي (2018) بدراسـة هدفـت إلـى تصميـم بيئـة تعلـم إلكترونـي تشـاركي قائـم علـى الويكـي وأثـره فـي تنميـة الأداء المهـارى والمعرفـي لمهـارات تطبيقـات الكمبيوتـر المتمثلـة فـي العـروض التقديميـة لـدى طـلاب المرحلـة المتوسـطة، وتوصلـت نتائـج الدراسـة إلـى تفـوق طـلاب المجموعـة التجريبيـة التـي تـم التدريـس لهـا بطريقـة التعلـم التشـاركي القائـم علـى الويكـي علـى طـلاب المجموعـة الضابطـة التـي تـم التدريـس لهـا بالطريقـة التقليديـة فـي الاختبـار التحصيلـي البعـدي. وهدفـت دراسـة زواهـرة (2016) إلـى معرفـة فاعليـة اسـتراتيجية التعلـم التشـاركي الإلكترونـي فـي تنميـة دافعيـة طلبـة الصـف السـابع فـي تعلـم مـادة اللغـة الانجليزيـة، وأظهـرت النتائـج وجـود فـروق ذات دلالـة احصائيـة لصالـح المجموعـة التجريبيـة. وقامـت بدراسـة البلاصي (2016) هدفـت إلـى قيـاس أثـر التعلـم التشـاركي القائـم علـى الجيـل الثانـي للويـب فـي تنميـة مهـارات تصميـم وإنتـاج الألعـاب التعليميـة الإلكترونيـة لطالبـات الصفـوف الأولـى وفـق نمـط تعلمهـم بكليـة التربيـة جامعـة حائـل وتوصلـت نتائـج الدراسـة إلـى أنّـه يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة بيـن متوسـطي درجـات عينـة البحـث فـي تطبيـق الاختبـار التحصيلـي وبيـن متوسـطي درجـات عينـة البحـث فـي تطبـق بطاقـة ملاحظـة أداء مهـارات تصميـم وإنتـاج الألعـاب التعليميـة الإلكترونيـة لصالـح التطبيـق البعـدي ممـا يؤكـد علـى فاعليـة التعلـم التشـاركي. أمـا دراسـة Bilen & Tavil(2015) هدفـت للكشـف عـن أثـر اسـتراتيجية التعلـم الإلكترونـي التشـاركي فـي تنمية مهـارات المفـردات لـدى طلبـة الصـف الرابـع فـي تركيـا أظهـرت النتائـج وجـود فـروق ذات دلالـة احصائيـة علـى اختبـار مهـارات المفـردات فـي اللغـة الإنجليزيـة بيـن أفـراد المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضابطـة لصالـح المجموعـة التجريبية كمـا أظهـرت الدراسـة أنّ الطلبـة الذيـن درسـوا بالتعلـم التشـاركي تمتعـوا بدافعيـة إيجابيـة نحـو الاسـتراتيجية. وأجـرت الدسـوقي(2015) دراسـة هدفـت إلـى معرفـة أثـر التعلـم التشـاركي عبـر الويـب القائـم علـى النظريـة الاتصالية، علـى فاعلية الـذات الأكاديميـة ودافعيـة الإتقـان لـدى طـلاب الدبلـوم الخـاص تكنولوجيـا التعليـم، وقـد أظهـرت النتائـج أنّ التعلـم التشـاركي عبـر الويـب أدى إلـى ارتفـاع فاعليـة الـذات الاكاديميـة لـدى الطـلاب.

وأجرى(Yoshid&Nakayama,2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الكورية في اليابان وأظهرت الدراسة وجود أثر ايجابي للتعلم التشاركي الالكتروني على تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الكورية. وهدفت دراسة حبيشي(2012) إلى تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2.0 والتعرف على فاعليتها في تطوير التدريب الميداني للطلاب معلمي الحاسب بكليات التربية النوعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى لكل من: الممارسات التدريسية وبيئة التعلم الالكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، وأنّ بيئة التعلم التشاركي المقترحة حققت فاعلية بنسبة أكبر. وقام سباركس ((sparks, 2011 بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعلم تشاركي إلكتروني في اكتساب مفاهيم اللغة الانجليزية أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة في التحصيل لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرنامج التشاركي الإلكتروني.

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية للإجابة عن أسئلة البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاطلاع على أدبيات الإطار النظري للبحث، وإعداد قائمة بمتطلبات القرن الحادي والعشرين للمعلمات، والتصميم لبيئة التعلم التشاركي الإلكتروني للبرنامج المقترح، واستخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لدراسة فاعلية برنامج التنمية المهنية المقترح لتنمية الكفايات الأدائية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

أولا: للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه (ما متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالزلفي؟)

تم اتباع الخطوات التالية:

أولاً: إعداد قائمة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

لإعداد القائمة تم إجراء الآتي:

1- **تحديد الهدف من القائمة:** تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

2- **مصادر إعداد القائمة:** لإعداد القائمة تم الاعتماد على المصادر التالية:

- **الدراسات والأدبيات السابقة والتي تناولت:**

برامج التنمية المهنية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي اللغة العربية.

استطلاع أراء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وأراء الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

الصورة المبدئية للقائمة: في ضوء ما سبق تم التوصل لقائمة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

صدق القائمة: للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لمعرفة آرائهم، وتم عمل التعديلات اللازمة

الصورة النهائية للقائمة: تم التوصل للقائمة النهائية لكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين بعد إجراء التعديلات المناسبة من وجهة نظر المحكمين على القائمة الأولية وإعادة صياغتها لتصبح الصورة النهائية مكونة من (4) مجالات وهى الكفايات التدريسية الخاصة(بالتخطيط، بالتنفيذ، بالتقويم، التقنية)، والكفايات الخاصة بالمهارات الشخصية، والكفايات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، والكفايات الخاصة بالمهارات الأكاديمية) (88) من الكفايات مندرجة تحت هذه المجالات.

ثانياً: تحديد الكفايات المهنية التدريبية لمعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية

تم تحديد الكفايات المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومن وجهة نظر معلمات اللغة العربية وفقا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تم وضع قائمة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية (التي سبق تحديدها) على شكل استبانة ذات تدريج ثلاثي(مهمة - متوسطة الأهمية - غير مهمة) لتحديد مدى احتياج المعلمات للتدريب على هذه الكفايات وتم عرض الاستبانة على عدد (10) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحديد مدى احتياج المعلمات للتدريب على الكفايات المهنية لتدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم، وتم عرض الاستبانة على (21) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتحديد الكفايات المهنية التي يحتجن للتدريب عليها، وتم حساب صدق وثبات الاستبانة كما يلي:

جدول رقم (1):

معاملات الثبات والصدق لاستبيان الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الصدق
الأول	17	0.76	0.87
الثاني	23	0.93	0.96
الثالث	14	0.92	0.96
الرابع	14	0.92	0.96
الخامس	9	0.57	0.75
السادس	5	0.71	0.84
السابع	6	0.19	0.44
كل الاستبيان	**88**	**0.87**	**0.93**

ويتضح مما سبق أنّ ثبات الاختبار يساوي 87% وهي تمثل قيمة معامل الثبات الكلية وتكون النتائج صادقة أي أنّ الاستبيان يفي بالغرض الذي صُمم من أجله بنسبة تصل إلى 93% تقريباً وهي قيمة معامل الصدق الكلية، على ضوء ذلك سيتم اعتماد الاستبيان بصورته النهائية للتطبيق.

الخطوة الثانية: تم رصد استجابات أفراد العينة حول مدى درجة الاحتياج لكل عبارة تمثل احتياجا تدريبيا، وتم التعبير عن فئات الاستجابة الثلاثية بشكل كمي، حيث تم إعطاء الدرجات 3، 2، 1 لاستجابات مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة، على الترتيب.

الخطوة الثالثة: تم حساب الأهمية النسبية والمؤشرات الإحصائية لكل مؤشر والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(2)

يوضح التوزيع التكراري لاستجابات المعلمات عن محاور الاحتياجات التدريبية الخاصة بمحاور الدراسة ككل

الرقم	المحاور	درجة الأهمية			المؤشرات الإحصائية		
		مهمة	متوسطة الأهمية	غير مهمة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الاحتمالية
1	الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتخطيط	259 %69.3	107 %28.6	8 %2.1	2.67	0.23	0.000
2	الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتنفيذ	368 %72.7	137 %27.1	1 %0.2	2.73	0.28	0.001

3	الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتقويم	216 %70.1	79 %25.7	13 %4.2	2.66	0.40	0.000
4	الاحتياجات التدريبية الخاصة باستخدام التكنولوجيا (التقنية)	220 %71.4	68 %22.1	20 6.5%	2.64	0,43	0,000
5	الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات الشخصية	180 %91.0	18 %9.0	0 %0.0	2.92	0.12	0,000
6	الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات الاجتماعية	89 %80.9	21 %19.1	0 %0.0	2.81	0.26	0,000
7	الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات الاكاديمية	122 %92.4	10 %7.6	0 %0.0	2.92	0.11	0.000

من الجدول السابق يتضح أنه بالنسبة لمحور **الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتخطيط** أنّ معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات المذكورة مهمة وذلك من خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ معظم القيم الاحتمالية أقل من قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة)، وبالرجوع لقيم الأوساط الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي (2) ويعني ذلك أنّ الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر (مهمة، ومتوسطة الأهمية)، مما سبق نستنتج أنّ معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أنّ المهارات والأنشطة المذكورة في محور التخطيط مهمة في عملية التخطيط بالمرحلة الثانوية من أجل التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبالنسبة لمحور **الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتنفيذ** يتضح أنّ معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات المذكورة مهمة وذلك من خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ معظم القيم الاحتمالية أقل منْ قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة) حتى التي لم تظهر فيها فروق معنوية كانت المقارنة فيها بين خيارين فقط هما (مهمة، متوسطة الأهمية)، وبالرجوع لقيم الأوساط الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي (2) ويعني ذلك أن الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر (مهمة، ومتوسطة الأهمية)،مما سبق نستنتج أنّ معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أنّ المهارات والأنشطة المذكورة بمحور التنفيذ مهمة في عملية تنفيذ برنامج التعلم التشاركي الإلكتروني المقترح للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في ضوء

متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبالنسبة لمحور **الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتقويم** يتضح أنّ معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات المذكورة مهمة وذلك منْ خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ معظم القيم الاحتمالية أقل من قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة) حتى التي لم تظهر فروق معنوية كانت المقارنة فيها بين خيارين فقط هما(مهمة، متوسطة الأهمية)، وبالرجوع لقيم الأوساط الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي (2) ويعني ذلك أنّ الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر (مهمة ومتوسطة الأهمية)،مما سبق نستنتج أنّ معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أنّ المهارات والأنشطة المذكورة بمحور التقويم مهمة في عملية التقويم المدرسي بالمرحلة الثانوية من أجل نجاح التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية للمعلمات في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبالنسبة لمحور **الاحتياجات التدريبية الخاصة باستخدام التكنولوجيا** يتضح أنّ معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات المذكورة مهمة وذلك من خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ جميع القيم الاحتمالية أقل من قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة) وبالرجوع لقيم الأوساط الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي(2) ويعني ذلك أنّ الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر(مهمة ومتوسطة الأهمية)،مما سبق نستنتج أنّ معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أنّ المهارات المذكورة بمحور التقنية مهمة في عملية استخدام التكنولوجيا التقنية بالمرحلة الثانوية من أجل التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبالنسبة **لمحور الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات الشخصية** يتضح أنّ معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات والسمات الشخصية المذكورة مهمة وذلك من خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ معظم القيم الاحتمالية أقل من قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة) حتى التي لم تظهر فروق معنوية كانت المقارنة فيها بين خيارين فقط هما(مهمة، متوسطة الأهمية)، وبالرجوع لقيم الأوساط

الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي (2) ويعني ذلك أنّ الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر (مهمة جداً ومهمة)، مما سبق نستنتج أن معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أهمية توفر السمات الشخصية المذكورة بالمحور من أجل نجاح البرنامج المقترح المتمثل في التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبالنسبة لمحور **الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات الاجتماعية** يتضح أنّ معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات الاجتماعية المذكورة مهمة وذلك منْ خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ معظم القيم الاحتمالية أقل من قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة)، وبالرجوع لقيم الأوساط الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي (2) ويعني ذلك أنّ الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر (مهمة ومتوسطة الأهمية)،مما سبق نستنتج أنّ معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أنّ المهارات الاجتماعية المذكورة بالمحور أنّ توفرها مهم لمعلمة المرحلة الثانوية من أجل نجاح التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبالنسبة لمحور **الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمهارات الأكاديمية** يتضح أن معظم المعلمات يوافقنَّ على أنّ المهارات الأكاديمية المذكورة مهمة وذلك من خلال بيانات التوزيع التكراري لإجابات المعلمات، كما يتضح أنّ معظم القيم الاحتمالية أقل من قيمة الخطأ المسموح به وهذا يعني أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات المعلمات على خيارات الإجابة (مهمة، متوسطة الأهمية، غير مهمة) حتى التي لم تظهر فروق معنوية كانت المقارنة فيها بين خيارين فقط هما(مهمة و متوسطة الأهمية) وبالرجوع لقيم الأوساط الحسابية نجدها جميعها أكبر من الوسط الفرضي (2) ويعني ذلك أنّ الفروق كانت للخيارين ذوي الوزن الأكبر(مهمة ومتوسطة الأهمية)،مما سبق نستنتج أنّ معلمات المرحلة الثانوية يوافقنَّ على أهمية توفر المهارات الأكاديمية المذكورة بالمحور من أجل نجاح البرنامج المقترح المتمثل في التعلم التشاركي الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه (ما التصور المقترح لبرنامج التنمية المهنية القائم على التعلم التشاركي الإلكتروني لمعلمات

اللغة العربية اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين بالزلفي؟).

إعداد البرنامج التدريبي المقترح:

تم تصميم أدوات داخل بيئة التعلم التشاركي وهي: المدونات، والفيس بوك Facebook بعد تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تم اختيار المديولات التعليمية ليبني على أساسها البرنامج المقترح، وتم تحديد عناصر البرنامج والمتمثلة في (أسس البرنامج المقترح، أهداف البرنامج المقترح، محتوى البرنامج، الوسائل التعليمية، أساليب التدريب المستخدمة، الأنشطة التدريبية، وسائل التقويم)

- **أسس البرنامج التدريبي المقترح:**

يستند البرنامج الحالي إلى مجموعة من الأسس كما يلي:

- مراعاة البرنامج للكفايات التدريبية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية لتدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، حتى يكون البرنامج إضافة حقيقية لمعارفهم المهنية النظرية والعملية عن طريق ترجمة الكفايات التدريبية إلى أهداف تعليمية للبرنامج يؤدى تحقيقها إلى تنمية مهنية.
- يعد البرنامج المقترح على أحد أساليب التعلم الذاتي وهو التعلم باستخدام أدوات التعلم التشاركي.
- مراعاة التنوع في الموضوعات، وأنشطة البرنامج وموضوعاته والحرص على التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقات العملية والأنشطة في كل مديول من مديولات البرنامج التدريبي.

- **خطوات بناء البرنامج المقترح:**

في ضوء أسس بناء برنامج التنمية المهنية المقترح تم بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف العام للبرنامج:** والذي يتمثل في تدريب معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الكفايات المهنية الخاصة بـــ (الكفايات التدريسية الخاصة (بالتخطيط، بالتنفيذ، بالتقويم، التقنية) الكفايات الخاصة بالمهارات الشخصية، الكفايات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، الكفايات الخاصة بالمهارات الأكاديمية) لتمكينهن من تدريس اللغة العربية.
- **تحديد الأهداف الخاصة:** وهي عبارة عن أهداف سلوكية إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها وتم إدراجها في داخل كل مديول من المديولات التعليمية بالمدونة.
- **تحديد محتوى البرنامج المقترح:** تم تحديد محتوى البرنامج المقترح للتنمية

المهنية للمعلمات بما يتناسب مع احتياجات معلمات اللغة العربية، مع مراعاة أنْ يكون البرنامج شاملا ومتنوعا في الأنشطة والخبرات وبما يراعي قدرات المعلمات كما اشتمل المحتوى التدريبي على الجانبين النظري والتطبيقي، وقد حددت مكونات البرنامج المقترح بالمديولات التالية داخل المدونة: المديول الأول:الكفايات التدريسية الخاصة بـ (التخطيط، بالتنفيذ، بالتقويم، التقنية) ويتضمن الموضوعات التالية: أولاً: مفهوم الكفايات التدريسية، ومفهوم وأهمية التخطيط للدروس، مستويات ومبادئ التخطيط، عناصر الخطة السنوية، مكونات عناصر الخطة اليومية. ثانياً: مهارات التنفيذ مهارة التهيئة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، مهارة توجيه الأسئلة الصفية، مهارة إدارة الصف، مهارة استثارة الدافعية، ومهارات التفاعل اللفظي. ثالثاً مهارات التقويم وتتضمن الموضوعات التالية: مفهوم التقويم وخصائصه وأهميته ووظائفه ومراحله. رابعاً مهارات التقنية وتتضمن إنشاء وتحرير الملفات الصوتية الرقمية، استخدام الشبكات الاجتماعية للتواصل مع زملاء المهنة مِنْ أجل التنمية المهنية، إنشاء العروض التقديمية وتقديم الدورات التدريبية.

المديول الثاني: (الكفايات الاجتماعية) وتتضمن استخدام مواقع المشاركة الاجتماعية عبر وسائل التكنولوجيا مع الطالبات لخدمة المواقف التعليمية ومساعدتهم وتوجيههم أكاديميا وحل مشكلاتهم، استخدام الشبكات الاجتماعية للتواصل مع زملاء المهنة من أجل التنمية المهنية، تواصل المعلمة مع المعلمات في التخصص ذاته لتبادل الخبرات واكتساب المهارات.

المديول الثالث:(الكفايات الشخصية وتتضمن التعامل مع المتغيرات بما يتوافق مع فلسفة التعليم، وأهدافه، والقدرة على الاستماع للطالبات والاستجابة لمساعدتهم، والتعاون معهم.

المديول الرابع:(الكفايات الأكاديمية) ويتضمن هذا الجانب إمداد المعلم بالمعرفة التي تتواكب مع الجديد في مجال تخصصه، ومعالجة القصور الإعداد الأكاديمي.

- **تحديد أسلوب التدريب والأنشطة التعليمية :**

- يقوم البرنامج الحالي على أسلوب التعلم الذاتي (المديولات) من خلال المدونة التعليمية وموقع الشبكة الاجتماعية Face-book، حيث تقوم المعلمة بالاعتماد على نفسها في دراسة المديولات
- أسلوب التعلم التعاوني: وفيه تم تقسيم المعلمات مجموعة البحث الى أربع مجموعات صغيرة بحيث تتفاعل المعلمة مع زميلاتها

في المجموعة من خلال المناقشة وابداء الرأي والعمل التعاوني وتحسين علاقات التواصل الفعال بينهن.

وفيما يلى خطوات إعداد كل من المدونة التعليمية وموقع الشبكة الاجتماعية الفيس بوك:

أولاً: إعداد التصميم التعليمي للمدونة الإلكترونية المقترحة:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من النماذج والتصميمات الخاصة بالمدونات الإلكترونية وبتحليل هذه النماذج وجدت أنها تشترك معا في العناصر التالية:

الفئة المستهدفة للمدونة الإلكترونية: معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

1- **الاهداف التعليمية للمدونة الإلكترونية:** تهدف المدونة إلى تنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية.

2- **عناصر المحتوى التعليمي للمدونة الإلكترونية:** تتكون المدونة من أربعة مديولات. (التي سبق توضيحها في محتوى البرنامج المقترح).

ثانياً : مرحلة تنفيذ وإنتاج المدونة الإلكترونية:

أ- البرامج المستخدمة:

إنشاء المدونة: تم انشاء المدونة بواسطة (Blog-ger) من google، وتم اختياره لأنه من أسهل أنظمة إدارة المحتوى، إضافة إلى انتشار استخدامه على الانترنت، وفيها تم تصميم المحتوى وتم الاستعانة بوسائط الدعم مثل: برنامج pdf بالإضافة إلى برنامج Word لتحرير النصوص.

ب- الأنشطة التعليمية المستخدمة في المدونة:

احتوت المدونة المقترحة على العديد من الانشطة التعليمية التي تثري الجانب المعرفي والمهارى للمعلمات.

ج - تحكيم المدونة الإلكترونية: تم تحكيم المدونة التعليمية للتحقق من إمكانية استخدامها لتحقيق أهدافها، وتم عرضها على محكمين في مجال تقنيات التعليم، وذلك بهدف التحسين والتطوير، والاستفادة من توجيهاتهم، وتم إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون.

ثانيا: إعداد موقع الشبكة الاجتماعية الفيس بوك Facebook:

- قامت الباحثة بإنشاء موقع الشبكة الاجتماعية الفيس بوك Facebook والهدف منه المشاركة وإحداث تفاعل المعلمات مع بعضهن البعض ومع الباحثة وتبادل الآراء.

التقويم: بعد تصميم المدونة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، لمعرفة آرائهم، وفي ضوء ملاحظاتهم تم عمل التعديلات اللازمة، كما تم إجراء تجربة استطلاعية للبرنامج المقترح بعرضه على عينة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بلغ عددهن (6) معلمات؛ للتعرف على آرائهن حول وضوح محتوى البرنامج وأنشطته وقد أبدت جميع المعلمات إعجابهن بالموقع.

في ضوء ما سبق فقد تم ضبط البرنامج المقترح وأصبح في صورته النهائية صالحا للتطبيق على مجموعة البحث، وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه (**ما أثر البرنامج المقترح القائم على التعلم التشاركي الالكتروني للتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالزلفى على الجانب المعرفي والأدائي لتدريس اللغة العربية؟**) سوف تقوم الباحثة بما يلي:

بناء أدوات القياس وضبطها:

أولاً الاختبار التحصيلي:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى المعلمات في الجوانب المعرفية المتعلقة بالمحتوى العلمي للبرنامج المقترح للحكم على فاعليته في زيادة الجانب المعرفي لمعلمات اللغة العربية من خلال مقارنة نتائج المعلمات قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- **مستويات الاختبار:** أُعد الاختبار بحيث يضم جميع المستويات المعرفية: التذكر، الفهم، التطبيق، المستويات العليا.
- **صياغة مفردات الاختبار:** تم إعداد نوعين من الاختبارات الموضوعية، هما: الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، وتم اختيارهما لتميزهما بمعدلات عالية من الصدق والثبات.
- **تقدير درجات الاختبار:** تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ، وتم وضع تعليمات خاصة بالاختبار لإرشاد المعلمات.
- **إعداد جدول المواصفات**

جدول (3)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المديولات التعليمية	مستويات الأسئلة وإعدادها				النسبة المئوية
	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا	
الكفايات الخاصة بالتخطيط	6	10	3	2	%30
الكفايات الخاصة بالتنفيذ	5	10	2	2	%27,14
الكفايات الخاصة بالتقويم	1	7	3	1	%17,14
الكفايات الخاصة بالتقنية	1	1	3	1	%8,5
الكفايات الشخصية	1	1	1	1	%5,7
الكفايات الاجتماعية	1	1	1	1	%5,7
الكفايات الأكاديمية	1	1	1	1	%5,7
المجموع الكلى	16	31	14	9	%100
النسبة المئوية	%22.8	%44,2	%20	%12,8	

- **ضبط الاختبار:** تم ضبط الاختبار بهدف التأكد من صدقه وثباته وحساب الزمن اللازم لأدائه وذلك كالتالي:
- **صدق الاختبار:** تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية للتحقق من صدق محتوى وسلامة مفردات الاختبار وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء أرائهم
- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغ عددها (10) معلمات من معلمات اللغة العربية بالزلفى **بهدف:**
- **حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار (الاتساق الداخلي)، وتبين أن معامل ثبات الاختبار (0.89) وهي على درجة معقولة من الثبات.**

الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية

ثانيا: بطاقة الملاحظة: اتبعت الباحثة الخطوات والاجراءات التالية لبناء بطاقة الملاحظة:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: **تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس الكفايات المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قبل وبعد دراستهم للبرنامج المقترح لتحديد فعاليته في تنمية الجوانب الأدائية للمعلمات.**
- تحديد بنود بطاقة الملاحظة: **تم تحديد بنود بطاقة الملاحظة وفقا لقائمة الكفايات المهنية اللازمة للمعلمات وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة تتضمن الكفايات المهنية الخاصة (ب**الكفايات التدريسية الخاصة (بالتخطيط، بالتنفيذ، بالتقويم، التقنية) الكفايات الخاصة بالمهارات الشخصية، الكفايات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، الكفايات الخاصة بالمهارات الأكاديمية)، **وقد روعي في صياغة عبارات بطاقة الملاحظة أن تكون معبرة عن الأداء الفعلي للمعلمة داخل الحصة.**
- تحديد أسلوب تقدير مستويات الأداء في بطاقة الملاحظة: **تم تحديد أربعة مستويات متدرجة لتقدير درجة توافر الأداء، هي:(عالية، متوسطة، منخفضة، لم تؤدِ) حيث يتم وضع علامة(√) في إحدى خانات تقدير مستوى الأداء لكل مفردة من مفردات البطاقة، والتي تدل على مدى ممارسة السلوك الذى تحتويه المفردة، وتم تحديد الدرجات(3، 2، 1، 0) لتقابل على الترتيب التقديرات(عالية، متوسطة، منخفضة، لم تؤدِ).**

- ضبط بطاقة الملاحظة: **وقد مرت بالخطوات التالية:**
- صدق بطاقة الملاحظة: **للتحقق من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة المحكمين** المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للتحقق من صدق محتوى وسلامة بنود بطاقة الملاحظة. وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.
- ثبات بطاقة الملاحظة: **تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل اتفاق الباحثين باستخدام معادلة كوبر، حيث قامت الباحثة بالاشتراك مع إحدى زميلاتها بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (5) معلمات من العينة الاستطلاعية من خارج عينة البحث، وبحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بينهما، وُجد أنّ نسبة الاتفاق تتراوح بين 78.8%، 96.9% بمتوسط النسبة 87.2% وهي نسبة تدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.**
- **تحديد طريقة تصحيح المقياس:** خصصت ثلاث درجات للاستجابة عالية، ودرجتين للاستجابة متوسطة، ودرجة واحدة للاستجابة منخفضة، فجاءت النهاية العظمى للمقياس (180) درجة.
- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بحساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقةفيصورتهاالنهائيةصالحةللتطبيق**
- **ثالثاً: اختيار مجموعة الدراسة: تم اختيار عينة البحث من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالزلفي للعام الدراسي (1441/1440هـ)، وعددها (22) معلمة.**
- **رابعاً: التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق أداتي البحث (الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي) قبليا على مجموعة البحث في بداية الفصل الدراسي الأول.**

خامسا: تطبيق البرنامج المقترح:

تم عقد لقاء مبدئي مع معلمات اللغة العربية عينة البحث لتعريفهن بالبرنامج التدريبي المقترح، والهدف منه.

سابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث بعديا وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي.

نتائج البحث ومناقشتها:

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS.

اختبار صحة الفرض الأول: والذى ينص على :- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية في الاختبار التحصيلي(الجانب المعرفي) لصالح درجات التطبيق البعدي.

جدول رقم (4)
الإحصاءات الوصفية لبينات الاختبار (الجانب المعرفي)

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبل التجربة	22	47.59	5.89
بعد التجربة		66.68	2.50

من الجدول رقم (4) يتضح أنّ متوسط الدرجات للجانب المعرفي قبل إجراء التجربة يساوي 47.59 درجة، بينما متوسط الدرجات بعد إجراء التجربة يساوي 66.68 درجة، مما سبق نستنتج أنّ متوسط درجات الجانب المعرفي للمعلمات بعد التجربة أكبر من متوسط الدرجات القبلي أي أنّ متوسط الدرجات بعد التجربة زاد بمقدار 19.09 درجة بعد تنفيذ التجربة، وهذا يدعم فرضية أنّ البرنامج المقترح يزيد من معدل التحصيل لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

جدول رقم (5)
نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين (قبل وبعد)

قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
-16.40	21	0.000	توجد فروق معنوية

1- من الجدول رقم (5) السابق يتضح أنّ القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من قيمة الخطأ المسموح به (5%) عليه نقبل الفرض البديل وهو» توجد فروق دالة إحصائيا» ونرفض فرض العدم لا توجد فروق. ونستنتج أنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين (قبل وبعد التجربة) في درجات تحصيل معلمات اللغة العربية في اختبار الجوانب المعرفية، وبالرجوع للجدول رقم (4) يتضح أنّ متوسط تحصيل المعلمات بعد التجربة أكبر من متوسط التحصيل قبل التجربة مما يعني أنّ الفروق لصالح الدرجات بعد إجراء التجربة، ما سبق من نتائج يدعم صحة الفرضية الأولى للدراسة أي قبول الفرضية التي تنص على « وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية في الاختبار التحصيلي لصالح درجات التطبيق البعدي.

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية في بطاقة الملاحظة (الجانب المهاري) لصالح درجات التطبيق البعدي

جدول رقم (6)

الإحصاءات الوصفية لبيانات درجات بطاقات الملاحظة (الجانب المهاري)

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبل التجربة	22	99.14	6.58
بعد التجربة		152.514	14.11

من الجدول رقم (6) يتضح أن متوسط درجات الجانب المهاري (بطاقة الملاحظة) للمعلمات قبل إجراء التجربة يساوي 99.14 درجة، بينما متوسط درجات نفس المجموعة بعد إجراء التجربة يساوي 152.14 درجة، مما سبق نستنتج أن متوسط درجات بطاقة الملاحظة أي الجانب المهاري لدى معلمات اللغة العربية بعد التجربة أكبر من متوسط الدرجات القبلي أي أنّ متوسط الدرجات بعد التجربة زاد بمقدار 53.00 درجة بعد تنفيذ التجربة، وهذا يدعم فرضية أنّ البرنامج المقترح يزيد من معدل كفاءة معلمات اللغة العربية في الجوانب المهارية.

جدول رقم (7)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين

قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
-17.30	21	0.000	توجد فروق معنوية

من الجدول رقم (7) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من قيمة الخطأ المسموح به (5%) عليه نقبل الفرض البديل وهو» توجد فروق دالة احصائيا» ونرفض فرض العدم لا توجد فروق. ونستنتج أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين (قبل وبعد التجربة) في درجات تحصيل المعلمات في اختبار مقياس الجانب المهاري، وبالرجوع للجدول رقم (6) يتضح أنّ متوسط تحصيل المعلمات بعد التجربة أكبر من متوسط التحصيل قبل التجربة مما يعني أنّ الفروق لصالح الدرجات بعد إجراء التجربة، ما سبق من نتائج يدعم صحة الفرضية الثانية للدراسة التي تنص على « وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية في بطاقة الملاحظة (الجانب المهارى) لصالح درجات التطبيق البعدي.

- **وتشير نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المقترح باستخدام التعلم التشاركي الإلكتروني لتنمية الجانب المعرفي والمهارى لمعلمات اللغة العربية**، وتتفق هذه النتائج مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية جوانب التعلم المختلفة، منها دراسة كل من: المشيخي، 2018؛ رحمة،2018؛ آل ملوذ، 2018؛ جبريل، 2017؛ زواهرة،2016؛ البلاصي، 2016؛ الدسوقي،2015؛ حبيشي، 2012؛ الخزمري؛ 2012.

ويرجع ذلك إلى:

- **تم بناء البرنامج المقترح في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمات اللغة العربية التي أكدن عليها مما أسهم في تفاعلهن مع البرنامج.**
- **اعتماد البرنامج التدريبي على التعلم التشاركي الإلكتروني ساعد في التغلب على البعد الزماني والمكاني مما أتاح للمعلمات فرصة الاطلاع على البرنامج في أي وقت ومن أي مكان.**
- **ساعدت أساليب عرض المحتوى التعليمي وما يتضمنه من معارف ومعلومات وتنوع وسائطه في إثراء الجانب المعرفي للمعلمات.**

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصى الباحثة بما يلى:

- ضرورة الاهتمام بتدريب معلمات اللغة العربية لتطوير نموهم المهني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- الإفادة من أدوات التعلم التشاركي الإلكترونية عند بناء برامج التنمية المهنية لتنمية أساليب تدريسية لدى المعلمات وقياس أثرها على طالباتهن.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات في أساليب التقويم الحديثة وتدريبهن على أساليب الإدارة المدرسية الصحيحة، ومهارات التدريس؛ ليتمكن من إعداد جيل يمكنه أنْ يساهم في بناء مجتمع المعرفة.
- ضرورة تصميم برامج تدريبية باستخدام الإنترنت وخدماته لجميع معلمات اللغة العربية لتنمية مهارتهن وقدراتهن على استخدام وتطبيق استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي في التدريس.

- **مقترحات الدراسة:**

- إجراء بحوث علمية مماثلة للدراسة الحالية لتدريب معلمات اللغة العربية باستخدام أدوات التعلم التشاركي في المراحل الابتدائية والمتوسطة.
- إجراء دراسة علمية لتدريب معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ببرامج تدريبية أخرى ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

- تطوير برامج للتنمية المهنية في ضوء تكنولوجيا التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

جبريل، منى. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- رابطة التربويين العرب، (89)، -253 308.

الأكلبي، سعيد. (2012). فاعلية برنامج الكتروني للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والاتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة القاهرة.

الأكلبي، فهد، وعلي، أحمد. (2017). دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية2030. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 0302م - جامعة القصيم - السعودية، يناير، 892-929.

آل بنيان، نورة. (2018). أثر نمط التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمات الحاسب الآلي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مصر، (11)، 144-177.

آل ملوذ، حصة. (2018).فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التشاركية عبر الويب لتحسين الأداء التدريسي لدى معلمات الاجتماعيات بمنطقة عسير. مجلة الجامعة الاسلامية للدارسات التربوية والنفسية-شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الاسلامية- غزة –فلسطين،26(2)، 26-51.

المشيخى، إبراهيم. (2018). تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي وأثره في تنمية بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر لدى طلاب المرحلة لمتوسطة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية – المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر، (10)، 16-66.

البلاصي، رباب. (2016). التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لطالبات الصفوف الأولى وفق نمط تعلمهم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة- الاردن- 5(1)، 177-207.

البلوى، هاني و جاد، محمد و حسنين، محمد. (2018). التنمية المهنية لمعلمي تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول. مجلة القراءة والمعرفة، (197)، 139-175.

التركي، خالد. (2013). فاعلية برنامج للتنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بليبيا في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه.

توصيات المؤتمر الثامن لوزارة التربية والتعليم. انعقاد المؤتمر تحت شعار «المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكن المهني. (2012). مجلة التربية – قطر، (180)، 9-20.

توصيات المؤتمر السابع بمسقط. (2012). بعنوان» التعليم ما بعد الأساسي» تطويره وتنويع مساراته. مجلة التربية، قطر، (180)، 9-20.

حبيشي، داليا. (2012). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2.0 لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الالي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1(79)، 705- 758.

حسن، محمد. (2013). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على المدخل البنائي في التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة:

جامعة القاهرة.
الخزمري، شريفة. (2012). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الالكتروني في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة الباحة.
خيو، رؤية. (2013). أدوار المعلم وكفاياته في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق،29(1)، 225-226.
الدسوقي، عيد. (2011).معلم المستقبل والتعليم. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
الدسوقي، وفاء. (2015). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، (62)،129-162.
الدوسري، نوف. (2014). إعداد معلم التعليم الالكتروني في المملكة العربية السعودية: مقترح نموذج. المجلة التربوية الدولية المتخصصة،3(24)، 23-39.
زامل، مجدي. (2016).تصورات مقترحة لمدرسة القرن الحادي والعشرين في فلسطين. مجلة الجامعة الاسلامية لدراسات التربوية والنفسية،24(4)، 48-73
الزائدي أحمد و أحمد، أشرف. (2015). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح. مستقبل التربية العربية، مصر، 22، 331- 458.
زواهرة، لارا. (2016). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية دافعية طلبة الصف السابع نحو تعلم مادة اللغة الانجليزية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك.
السليطي، ظبية. (2015). تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في المدارس المستقلة بدولة قطر. مجلة التربية،3(164)، 630-691.
سوزان محمد. (2011). التنمية المهنية للمعلمين في دول أفريقيا. المؤتمر العلمي التاسع عشر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا)- مصر، 367-390.
سيد، أسامة و الجمل، عباس. (2012). التدريب والتنمية المهنية المستدامة.ط.1، دمشق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
شحاتة، حسن. (2016). اتجاهات حديثة في التعليم والتعلم خبرات عالمية وتطبيقات عربية.ط.1، القاهرة: دار العالم العربي.
الشهراني، علي. (2011). تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. مجلة كلية التربية،3(35)، -147 189.
الشيخ، هاني. (2013). العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات في التعلم التشاركي الالكتروني وأثرها على تحين الاداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الالكترونية لدى طلاب الجامعة. تكنولوجيا التعلم،23(4)، -115 174.
الصالحية، فاطمة. (2017). أهمية التنمية المستدامة ودورها في تطوير العمل المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي- مصر، 6، 1525-1552.
العازمي، مفتاح. (2016). البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي اللغة العربية الجدد في دولة الكويت وعلاقتها بالنمو المهني. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الأردن: جامعة آل البيت.
عسيري، مهدي. (2017). أساليب التنمية المهنية ومعوقات تنفيذها. مجلة البحث العلمي في التربية،7(18)،

168-151.

العنزي، سعود. (2015). واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك. دراسات العلوم التربوية- الاردن،-787 805.

العوضي، رأفت. (2013). درجة توافر متطلبات التنمية المهنية لدى الطالب المعلم، بكلية التربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. علم التربية، (42)، 259-303.

الغول، ريهام. (2012). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض أدوات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة- مصر- (78)، 287-329.

فايد، ايهاب و الشرقاوي، جمال و بدوي، منال. (2017). أثر تصميم كتاب الكتروني على تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب الدبلوم المهني لتكنولوجيا التعلم. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية- رابطة التربويين العرب، (8)، 121-157.

الفقيه، أحمد. (2017). إطار مفاهيمي مقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، (146)، 15-34.

فهيم، فتوح. (2017). التنمية المهنية المستقبلية لخريجي كليات التربية بالجامعات الليبية: رؤية تربوية جديدة في عالم متغير. مجلة العلوم والدراسات الانسانية، (33)، صفر28-

القحطاني، عوض و اليحيى، محمد. (2017). واقع شبكات التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية الذاتية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الدمام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،4(7)، 109-142.

مدكور، علي و جاد، محمد و الفراء، ميسون. (2016). التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في فلسطين. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 24(4)، 309-341.

مزرارة، نعيمة و شعباني، مليكة و سيد، نوال. (2017). برنامج إعداد معلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالخدمة في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر في ضوء متطلبات التنمية لمهنية للمعلمين: دراسة تقويمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، 6، 1589-1616.

المنهراوي، داليا. (2015). اتجاهات طالبات دبلوم إدارة مصادر التعلم نحو استخدام التعلم التشاركي عبر الويب في التدريب الميداني بجامعة حائل. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،2(164)، 463-490.

الهويش، يوسف. (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 42(1)، 246-282.

اليامي، شيخة. (2010). أثر التعلم التشاركي في بيئة التعلم التشاركية على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب على التعلم دراسة تجريبية على مقرر تدريس وتقييم المتعلمين عن بعد بجامعة الخليج العربي. رسالة ماجستير، غير منشورة، البحرين: كلية الدراسات العليا.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Bunyan, N. (2018). The effect of the participatory learning style on the cloud computing environment for the development of technological competencies of female computer teachers (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences, Egypt,* (11), 144-177.

Alaklabi, F.& Ali, A. (2017). The role of colleges of education in the professional development of teachers in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (in Arabic). *Conference papers: The role of Saudi universities in activating the vision of 2030. Qassim University, Saudi Arabia,* 892-929.

Alaklabi, S. (2012). The Effectiveness of an electronic program for the professional development of Arabic lan-

guage teachers at the primary stage in light of their needs, and the program impact on achievement, skills and the tendency towards professional development in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)., unpublished PhD thesis. Cairo, Cairo University.

Alawadi, R. (2013). The degree of availability of professional development requirements for the student teacher at the College of Education in light of contemporary trends (in Arabic). *Pedagogy*, (42), 259-303.

Alazmi, M. (2016). Training programs for new Arabic language teachers in the state of Kuwait and their relationship to professional development (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Educational Sciences, Jordan: Al al-Bayt University.

Albalawi, H., Gad, M. & Hassanein, M. (2018). Professional development for teachers of adult education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some countries (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal,* (197), 139-175.

Alblassi, R. (2016). Participatory learning based on the second generation of the web and its impact on developing the skills of designing and producing electronic educational games for female students in first grades according to their learning style (in Arabic). *Specialized International Educational Journal-Jordan*-5 (1), 177-207.

Aldesouki, W. (2015). The effect of participatory learning via the web based on the communicative theory on academic self-efficacy and perfection motivation among students of the special diploma of educational technology (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia,* (62), 129-162.

Aldossary, N. (2014). Preparing the E-learning teacher in the Kingdom of Saudi Arabia: A Model Proposal (in Arabic). *Specialized International Educational Review*, 3 (24), 23-39.

Alenazi, S. (2015). The Reality of professional development among faculty members and the supporting staff at Tabuk University (in Arabic). *Studies of Educational Sciences*, *Jordan*, 787-805.

Alfaqih, A. (2017). A proposed conceptual framework for the professional development of Arabic language teachers in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *The Arabian Gulf Message*, (146), 15-34.

Alghoul, R. (2012). The effectiveness of an electronic training program based on participatory learning in developing the skills of using some 2nd generation web tools among teaching assistants (in Arabic). *Journal of Faculty of Education*, Mansoura University, Egypt, (78), 287-329

Alhuwaish, Y. (2018). Professional development for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the skills of the twenty-first century (in Arabic). *Journal of the College of Education in Educational Sciences, 42* (1), 246-282.

Alkhuzmari, S. (2012). The effectiveness of using the electronic achievement portfolio in the development of professional competencies of Arabic language teachers at secondary level (in Arabic), unpublished master's thesis). College of Education, Saudi Arabia: Al-Baha University.

Almaloth, H. (2018). The Effectiveness of a Training Program Based on Participatory Skills via the Web to Improve Teaching Performance of Social Female Teachers in Asir Region (in Arabic). *The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies at the Islamic University - Gaza - Palestine*, *26* (2), 26-51.

AlManharawi, D. (2015). Attitudes of students of the learning resource management diploma towards the use of participatory learning via the web in field training at the University of Hail (in Arabic). *Journal of Education for Educational* Psychological and Social Research, 2 (164), 463-490.

Almshykhy, I. (2018). Designing a participatory electronic learning environment and its impact on the development of some computer applications skills for intermediate stage students (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, Egypt*, (10), 16-66.

Alqahtani, A. & AlYahya, M. (2017). The reality of social media networks in the professional self-development of teachers from the point of view of secondary school teachers in the city of Dammam (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, *4* (114),109-142.

Alshahrani, A. (2011). A proposal to establish a national center for professional development of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the philosophy of continuing education (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 3 (35), 147-189.

Alsheikh, H. (2013). The relationship between the type of interaction and the size of groups in e-participatory

learning and its impact on improving academic performance and electronic social competence among university students (in Arabic). *Learning Technology*, 23 (4), 115-174.

Alsliti, Z. (2015). A suggested visualization of the skills of reading teachers in light of the twenty-first century requirements in independent schools in the State of Qatar (in Arabic). *Education Journal*, 3 (164), 630-691.

Alturki, K. (2013): The Effectiveness of a professional development program for teachers of the first stage of primary education in Libya in light of their training needs (in Arabic). PhD Thesis.

Alyami, S. (2010). The Impact of participatory learning in a participatory learning environment on academic achievement and student satisfaction with learning: an experimental study on the course of teaching and evaluating distance learners at the Arab Gulf University (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Bahrain: College of Graduate Studies.

Alzaidi, A. & Ahmad, A. (2015). Sustainable professional development for secondary school teachers in Jeddah governorate in light of the requirements of professional accreditation standards: a suggested perception (in Arabic). *The Future of Arab Education, Egypt,* 22, 331-458.

Asiri, M. (2017). Methods of professional development and obstacles to their implementation (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 7 (18), 151-168

Bilen, D., & Tavile, Z. (2015). The Effects of cooperative learning Strategies on Vocabulary skills of 4the grade students. Journal education and Training studies,3(6).34-41.

Bilen, D., & Tavile, Z. (2015). The Effects of cooperative learning Strategies on Vocabulary skills of 4the grade students. Journal of education and Training studies, 3(6),34-41.

Christopher, I., Ben, D., & Michael, L. (2012). Students' Perceptions of Using Facebook as an Interactive Learning Resource at University. Australasian. Journal of Educational Technology, 28(7), 1221.

Edman, (2010). Implementation of formative assessment in the classroom. A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the PhD degree. Saint Louis University.

Eldesouki, E. (2011), Teacher of the future and education (in Arabic). Egypt, The Modern University Office.

Elsalhia, F. (2017) The importance of sustainable development and its role in developing school work in light of comprehensive quality standards (in Arabic). The third international conference of the Faculty of Education entitled: The future of teacher preparation and development in the Arab world, Volume 6, 1525-1552.

Erjavec, K. (2013). Informal Learning through Facebook among Slovenian Pupils. Scientific Journal of Media Education, 21-117(14) ،.

Fahim, F. (2017). Future professional development for graduates of colleges of education in Libyan universities: a new educational vision in a changing world (in Arabic). *Journal of Science and Human Studies*, (33), 0-28

Fayed, I., Sharqawi, J. & Badawi, M. (2017) The effect of designing an electronic book on the development of participatory learning skills among students of the professional diploma for learning technology (in Arabic). *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education - Arab Educators Association*, (8), 121-157.

Habishi, D. (2012). The effectiveness of a proposed environment for participatory e-learning based on some Web 2.0 tools to develop field training for computer student teachers (in Arabic). *Mansoura College of Education Journal, 1* (5), 705-758.

Hassan, M. (2013). The Effectiveness of an electronic training program based on the structural approach in the professional development of Arabic language teachers for non-speakers in the light of quality standards (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, College of the Institute for Educational Studies and Research, Cairo University.

Henrikson, R. (2013). Relationship Between Growth in Student Learning in Mathematics and Characteristics of Effective Teacher Professional Development, PhD, Seattle Pacific University.

Jibril, M. (2017). The effectiveness of a training program based on contemporary professional standards in developing the performance of Arabic language teachers at the secondary level (in Arabic). *Arabic studies in Education and Psychology*, 89, 253-308

Kearney, M.& Maher, D. (2013). Mobile learning in Maths teacher education: using Ipad to support pre-service teacher professional development, Australian Educational Computing Journal, 27, N,3.

Khio, R. (2013). The teacher's roles and competencies in the twenty-first century from the viewpoint of faculty members in the Faculty of Education at the University of Damascus (in Arabic). *Damascus University Journal, 29* (1), 225-226.

Kim, J.& Foster, A. (2016). Exploring the Learning by Design

Approach in a Professional Development Workshop Designed to Integrate Technology in Differentiated Math Instruction for Elementary Teachers, Early Childhood Research Quarterly, V 34.

Klemm, I. L. (2010). Developing and Testing a Mobile Learning GamesFramework. The Electronic Journal of e-Learning, 13 (2), 11-19

Madkour, A., Gad, M. & Fur, M. (2016). Professional development for Arabic language teachers at the elementary stage in Palestine (in Arabic). *Educational Sciences, Cairo University, 24* (4), 309-341

Martin-jones, M. (2016). Researching language –in- Education in Diverse, Twenty First Century Settings, language and Education ,v30 ,n2, 186-195.

Mazrara, N, Shabani, M.& Sayed, N. (2017). Arabic language teacher preparation program before starting work in higher schools for teachers in Algeria in light of the professional development requirements for teachers: an evaluation study from the point of view of faculty members and student teachers (in Arabic). *The Third International Conference: The Future of Teacher Preparation and Development in the Arab World*, 6, 1589-1616.

McCartney, K. P. (2013). The effects of professional development on the knowledge, attitudes, &anxiety of intermediate teachers of mathematics, Ed. D, Trevecca Nazarene University.

Nirupama A. (2012). The Real Deal on Collaborative Learning. College of Education, University of South Alabama, 31-50.

Norlidah, A., Saedah, S. Azmanmd, D., & Zaharah, H. (2013) Effectiveness of Facebook Based Learning to Enhance Creativity among Islamic Studies Students by Employing Isman Instructional Design Model. Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(1), 60.

Olson, Amy M. (2014). Teacher education students: Their experience of mathematics anxiety, self-efficacy, and teacher professional development, PhD, The University of Arizona.

The partnership for 21st century skills (2006a). Framework for 21st century learning, http://WWW.P21.org/overview/skills-framework.

Patricia, B.(2014).Transformation to teacher attitude and approach to math instruction through collaborative action research, Teacher Education Quarterly,.33,.3.

Power, K. A. (2013). Professional learning on Twitter: A content analysis of Professional learning conversations among self – organized groups of educators. Unpublished Master Theses faculty of Education University of Windsor. Windsor, Ontario, Canada.

Recommendations of the Eighth Conference of the Ministry of Education (in Arabic), entitled "The Arab Teacher Between Successful Training and Professional Mastery: (2012)" Education Journal - Qatar, (180), 9-20.

Recommendations of the Seventh Conference in Muscat (in Arabic), entitled "Post-basic education: development and diversification of its tracks, Muscat (2012). The Education Journal - Qatar, (180), 9-20.

Shehata, H. (2016). Recent trends in teaching and learning: international experiences and Arab applications (1st ed. (in Arabic). Cairo: Dar Al-Alam Al-Arabi, 74.

Smith, M. E.2015)). Math Teacher Perceptions of Professional Development and Student Performance (Unpublished doctoral dissertation). *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. Retrieved from: https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/301

Sparks, S. (2011). As Schools Filp, for lesson Model promoted by Khan Academy: lectures are Homework in Schools following Khan Academy lead Education Week, 31(5), 1-14. Retrieved

Suzan M. (2011). Professional development for teachers in African countries. *The Nineteenth Scientific Conference of the Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration (in Arabic). Education and Human Development in the Countries of the African Continent) - Egypt*, 367-390

Syed, O, & Aljamal, A. (2012). Training and sustainable professional development (1st ed. in Arabic), Damascus, Dar Al-Ilm and Al-Iman Publishing and Distribution.

Wang, Q., Woo, H., Quek, C., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. British Journal of Educational Technology,43 (3), 428 – 438.

Yoshida, H, Tani, S, Uchida, T, Masui, J & Nakayama, A. (2014). Effects of Online cooperative learning on Motivation in learning Korean as foreign language. International Journal of information and Technology, 4(6),473-477.

Zamil, M. (2016). Suggested perceptions of the twenty-first century school in Palestine (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 24* (4), 48-73.

Zawahreh, L. (2016), The effectiveness of using the e-participatory learning strategy in developing the motivation of seventh-grade students toward learning the English language course (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

معيار مقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية؛ للوقاية من المخاطر التي تصاحبها

صالح بن عبد العزيز بن عبد الله التويجري (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1443/4/21هـ، وقبل للنشر في 1443/10/16هـ)

مستخلص البحث: عنوان البحث: معيار مقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية للوقاية من المخاطر التي تصاحبها. هدف البحث: بناء معيار مقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية للوقاية من المخاطر التي تصاحبها. منهج البحث: الوصفي الوثائقي والمنهج النوعي. أداته: الاستبانة والمجموعة البؤرية (مجموعة التركيز).

النتائج:

1. أبرز المخاطر على الجانب العقدي (الاطلاع على ديانات أخرى قد تثير الشك في عقيدة الطلاب في معتقدهم الأصلي)؛ أبرز المخاطر على الجانب الثقافي (تذويب الهوية الثقافية للمجتمع من خلال تبني الثقافات المستوردة عن طريق الاتصال العالمي)؛ أبرز المخاطر على الجانب الاجتماعي (خلخلة النظام الأسري وتفريغه من القيم)؛ أبرز المخاطر على الجانب القيمي (الإيهام بأن الاستقرار العالمي يقوم على توحيد القيم لا تنوعها وتقبل التنوع).
2. بنى البحث معياراً للتربية على المواطنة العالمية وتضمن أربعة مجالات؛ العقدي وتضمن (10) مؤشرات معيارية؛ الثقافي وتضمن (15) مؤشراً معيارياً؛ الاجتماعي وتضمن (20) مؤشراً معيارياً؛ القيمي وتضمن (10) مؤشرات معيارية.
3. قدم البحث أليات مقترحة لتطبيق المعيار.

كلمات مفتاحية: المواطنة العالمية، التربية على المواطنة العالمية، المواطنة.

*****

A proposed standard for global citizenship education in Saudi universities to prevent the risks associated with it

Saleh Ibn Abdulaziz Ibn Abdullah Al-Tuwaijri (*)
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

. (Received 26/11/2021, accepted 17/5/2022)

Abstract: Objective of the study: To build a proposed standard for global citizenship education in Saudi universities to prevent the risks associated with it.
Methodology: documentary, descriptive, and qualitative approaches
Instruments: a questionnaire and a focus group
Results:
The main risk in the doctrinal aspect is reviewing other religions that may create uncertainty about the students' faith in their original belief.
The main risk in the cultural aspect is obliterating the cultural identity of society through the adoption of imported cultures through global communication.
The main risk in the social aspect is the disruption of the family system and making it devoid of values.
The main risk in the value aspect is the idea that global stability is based on the unification of values rather than diversity and the acceptance of diversity.
The study set a standard for global citizenship. Education included four fields: the doctrinal, which included ten standard indicators; the cultural, which included fifteen standard indicators; the social, which included twenty standard indicators; and the value, which included ten standard indicators.
The study presented suggested mechanisms for applying the standard.

Keywords: global citizenship, global citizenship education, citizenship.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم أصول التربية، كلية التربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ص ب: 3830 رمز بريدي: 13335 الرقم الإضافي 8081 الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University P.O. Box: 3830, Code:13335, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061525

e-mail: asalqhtani@pnu.edu.sa

مقدمة:

يشهدُ العالم اليوم تطوراً كبيراً في مجال التكنولوجيا والاتصال، وهذا بدوره ألغى الحدود الجغرافية التي كانت بوابة اللقاء بين أفراد المجتمعات، فأصبح الفرد بإمكانه تقريب البعيد من خلالها، وتكوين العلاقات كما لو كانوا يعيشون في مدينة واحدة، كما أسهم ذلك بالاطلاع على العديد من الثقافات والأنظمة التي تعيشها الدول الأخرى، وتشير أبو عليوة (2017م، ص116) إلى أن هذا التواصل أكسب الأفراد العديد من المعارف حول الكثير من المفاهيم المرتبطة بالحقوق والوعي، وزاد من فرص تحقيقها، إلا أن ذلك لا يخلو من المخاطر التي ربما تؤثر على الأفراد في المجالات الفكرية أو السياسية أو الاقتصادية أو غيرها مما هو مرتبط بنظام الدولة، التي يُعد أحد أفرادها؛ لذا يؤكد لينيوان ((Linyuan,2014,pp.1-2 على ضرورة إكساب الشباب العديد من المهارات والقيم والمعارف والاتجاهات التي يستطيعون معها التعامل مع هذه التحولات، وأكد أن ذلك لا يمكن أن يتم إلا من خلال المواطنة العالمية.

وتهدف المواطنة العالمية - كما يشير تو شو وبديلا (Toh,shaw&padilla,2017,16) - إلى تحقيق المسؤولية العالمية لدى الأفراد انطلاقاً من مسلَّمة؛ أن العالم يتأثر بعضه بالبعض الآخر، وأن الاستقرار كلما كان أكثر في الدول، شاركته الدول الأخرى فيه، كما تهدف إلى رفع درجة الوعي والمعرفة العميقة العالمية والقيم المرتبطة بها، كما تسهم بإكساب الأفراد العديد من المهارات، منها: التفكير الناقد والاتصال، والحوار والتصرف بمسؤولية، وتقدير المصلحة العامة.

ونظراً لكون العديد من الدول تختلف عن غيرها في ثقافاتها وعقائدها وأنظمتها الاجتماعية، هدفت المواطنة العالمية كما جاء عند مركز التعليم الشامل (Center For Universal Education ,2017,5) إلى التأكيد على حقوق الإنسان والاحترام، والمساهمة في تحقيق السلام، والتعايش، وتقبل الآخرين.

وهذا لا يعني اختراق هوية المجتمع وثقافته، بل يلزم المحافظة عليها فليس الهدف أن تغلب ثقافة على أخرى، بل يجب معرفة حدود الالتقاء في جميع المجالات.

ويؤكد عليان (2014م) أن التقاء العالم لا يعني توحيد ثقافته، بل يجب وضع حدود تضمن عدم اختراقها.

ومن هذا كله أصبحت المواطنة العالمية توجهاً عالمياً تسعى فيه الدول إكسابها لمواطنيها. وأدركت الدول كما جاء عند اندروتي (Andreotti,2006) أن البوابة الأهم لتحقيق المواطنة العالمية تكون من خلال المؤسسات التعليمية؛ لكونها صاحبة الأثر الأبرز في توجيه

المجتمعات.

فمن خلالها يمكن تضمين المقررات الدراسية والأنشطة ما يسهم في تحقيقها، وجعل الطلاب قادرين على مواكبة كل ما هو جديد، وقادرين على التعايش في مجتمع عالمي بما لا يؤثر سلباً عليهم.

تعد خياراً، بل ضرورة يجب على الدول تفعيلها؛ وذلك لكونها كما ذكرت افيلينا (Ev-elina,2018) تؤكد على العضوية العالمية، وفي الوقت ذاته تبرز الحقوق والواجبات والمسؤوليات تجاه الصعيد العالمي والمحلي.

وإذا كان الدارج أن يقال: لا يمكن أن يعيش الفرد بمعزل عن مجتمعه ساعة، يمكن القول في هذا العصر: إن الفرد لا يمكن العيش بمعزل عن العالم.

مشكلة البحث:

أثمرت التطورات التكنولوجية حتمية التواصل بين أفراد المجتمعات، كما أسهمت في رفع درجة التأثر والتأثير؛ الأمر الذي يتطلب فيه على المؤسسات التربوية أن تقوم بدورها، خاصة مؤسسات التعليم العالي. ويؤكد ذلك المبادئ التي حددتها اللجنة العالمية المعنية بالتعليم في القرن الواحد والعشرين، كما جاء عند عمار (2014 م، ص3) والتي من أهمها التعلم من أجل العيش المشترك.

ويبين هذا صعوبة التطور والاستقرار إذا لم يكن لدى المجتمع القدرة على التعايش مع المجتمعات الأخرى، وفهم طبيعة الاختلافات والتعايش معها بالطريقة التي لا تؤثر سلباً على المجتمع الأصلي.

ومع هذه الأهمية للمواطنة العالمية إلا أن العديد من الدراسات أكدت وجود قصور في إضفاء البعد العالمي في المؤسسات التربوية، ومنها: دراسة محمد (2019م) التي أكدت على ضرورة تفعيل المواطنة العالمية، وتأهيل المعلمين لذلك. كما أشارت دراسة المسلماني والدسوقي (2019م) إلى نقص في الوعي بأهمية المواطنة العالمية عند المعلمين، وغيابها عن المقررات الدراسية.

كما بينت نتائج دراسة عطية (2014م) أن الجامعات لديها ضعف في التربية على المواطنة العالمية، ومن قبلها دراسة الصغير (2012م) التي أكدت على عدم وجود مظاهر للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات، كما تشير الأحمدي (2018م، ص208) إلى قصور البعد الدولي في النظام التعليمي الجامعي في المملكة العربية السعودية، وترى أن أنشطة الجامعة لا تقوم بأدوارها المطلوبة في ذلك.

لذا يجب على المؤسسات التعليمي- خاصة الجامعات - الاهتمام بالمواطنة العالمية وتبنيها، فهي كما جاء عند المسلماني والدسوقي (2019م، ص738) البوابة الأهم لإعداد الأفراد؛

لأن يعيشوا في المجتمع وهم يدركون أن القضايا العالمية ليست بمعزل عن مجتمعهم، وأنهم بحاجة للعديد من المهارات والتي من أبرزها الإبداع والتفكير النقدي؛ للمساهمة الفاعلة محليًّا وعالميًّا.

وبالرغم من أهمية المواطنة العالمية، ودعوة العديد من الدراسات لها إلا أنَّ هذا لا يلغي أهمية ضبطها بحيث لا تكون هناك انعكاسات سلبية على المجتمع المحلي. ونبهت دراسة بسيوني (2020م) على أن الجوانب الإيجابية المعلنة لا تلغي وجود العديد من المخاطر، والتي قد يكون ضررها كبيرا على المجتمعات حيث إن العديد من الدول القوية تريد أن تفرض ثقافتها ومعتقداتها ونظامها من خلال هذا الانفتاح، ومن خلال السعي؛ لتكون المجتمعات الأخرى مجتمعات استهلاكية لا إنتاجية، تعتمد عليها في العديد من مجالات الحياة.

ولربما تتجاوز هذه المخاطر إلى جعل الأفراد يزهدون في أوطانهم بحجة العالمية التي ربما يفهمونها أو تمرر عليهم بشكل خطأ، ولمحاولة الجمع بين أهمية التربية على المواطنة العالمية والمخاطر التي ربما تصاحبها؛ جاء هذا البحث لبناء معيار مقترح للتربية على المواطنة العالمية؛ للوقاية من المخاطر التي تصاحبها.

أسئلة البحث:

1- ما أبرز المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية؟

2- ما المعيار المقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية؛ للوقاية من المخاطر التي تصاحبها من وجهة نظر الخبراء؟

3- ما الآليات المقترحة لتطبيق المعيار المقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الوقاية من المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية، وذلك من خلال بناء معيار للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية، وذلك بتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية.
- بناء معيار للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية.
- وضع آليات لتطبيق المعيار.

أهمية البحث:

- تبرز أهميته في أهمية موضوع المواطنة العالمية، والذي يُعد من أبرز التحولات العالمية في عصر التكنولوجيا والتقدم الرقمي.
- الاستجابة للمنظمات التعليمية العالمية التي تنادي بضرورة تضمين المؤسسات التعليمية لها.

- أهمية دور الجامعات في المساهمة في تحقيق المواطنة العالمية لدى طلابها.
- - ضرورة وعي الطلاب بالمواطنة العالمية المنضبطة، وتزويدهم بالمهارات التي تحقق ذلك.
- أهمية وجود معيارية للتربية على المواطنة العالمية؛ نظراً لوجود العديد من المخاطر التي تحاول بعض الدول تمريرها تحت مظلة هذا المصطلح.
- تزويد الجامعات وأصحاب القرار بالأدوار المطلوبة منهم؛ لتحقيق التربية على المواطنة العالمية.
- الإضافة المعرفية في المكتبات العربية حول موضوع المواطنة العالمية.
- إكساب الطلاب المهارات التي تجعلهم مواطنين عالميين صالحين.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف على المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية، ومن ثم بناء معيار للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية؛ للوقاية من المخاطر التي تصاحبها في المجال العقدي، والثقافي، والاجتماعي، والقيمي.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الجامعي 1443هـ.

-الحدود المكانية: الجامعات السعودية.

مصطلحات البحث:

-**المعيار**: جاء في المعجم الوسيط (2004م): «نموذج متحقق، أو متصور كما ينبغي أن يكون عليه الشيء».

ويعرف حلس (2004م، ص16) المعيار بأنه: «مجموعة الشروط والأحكام المضبوطة علمياً، والتي تستخدم للحكم على القيمة النوعية، أو الكمية؛ بهدف تحديد مواطن القوة؛ لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف؛ لعلاجها».

-**المواطنة العالمية**: تعرفها سمحان (2020م، ص17) بأنها: «الانتماء للمجتمع المحلي والعالمي، وتقبل الاختلافات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وحل مشكلاتها، والعمل من أجل تحقيق التنمية والتوعية بحقوق الإنسان؛ من أجل الاستدامة، والسلام، والتقارب بين الثقافات، ومنع نشوب الصراعات».

-**التربية على المواطنة العالمية**: تعرفها منظمة أوكسفام (Oxfam,2006,p,2) بأنها: «إكساب الشباب القدرة على التعبير عن آرائهم وقيمهم، واحترام آراء الآخرين؛ الأمر الذي يساعدهم على اتخاذ القرار المناسب الخاص بكيفية ممارسة حقوقهم، ومسؤولياتهم في المجتمع المحلي والعالمي.

ويعرف الباحث المعيار المقترح للتربية على

المواطنة العالمية إجرائيا بأنه: مجموعة من الضوابط، والإرشادات، والأحكام العلمية في المجال العقدي، والثقافي، والاجتماعي، والقيمي؛ التي توجه العملية التعليمية في الجامعات السعودية؛ لإكساب الطلاب المعارف والمهارات؛ ليكونوا فاعلين في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع المحلي، والعالمي، والعيش بسلام.

الإطار المفاهيمي:

مفهوم المواطنة العالمية:

للمواطنة العالمية العديد من التعريفات التي يتضح منها معالمها وهويتها وأهدافها، وبالرغم من اختلاف العديد من التعريفات في عباراتها إلا أن القواسم المشتركة بينها كبيرة، ويمكن فيما يلي عرض مجموعة من التعريفات، ومن ثم تفنيد المعاني المرتبطة بها.

تعرفها بارعيدة والحربي (2019م، ص105) بأنها: «الانتماء للمجتمع المحلي والعالمي، وتقبل الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحل مشكلاتها».

ويعرفها جيدوري (2012م، ص82) بأنها: «قدرة الطلبة على التعايش مع الآخر وفق مبادئ المجتمع الدولي وقيمه واتجاهاته المتمثلة في احترام الاختلافات الثقافية، ونبذ التمييز العنصري، ومحاربة العنف، والتأكيد على سيادة السلام العالمي، والحوار مع الآخر، والتسامح معه».

ويعرفها الين (Aline,2010,16): بأنها «القدرة على التعايش في مجتمع ديمقراطي تعددي ومنفتح على العالم، والمشاركة في بناء مجتمع عالمي عادل ومنصف؛ يوفق بين احترام الخصوصيات، وتقاسم القيم المشتركة».

كما تعرفها اليونسكو (Unecco,2015,14) بأنها: «الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأوسع والإنسانية المشتركة، وتشديد الترابط السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والترابط بين المستوى المحلي، والوطني، والعالمي.

ويعرفها الندوي(2020م) بأنها: «مجموعة من القيم الإنسانية، مثل: الانتماء، والمشاركة الفاعلة، والديموقراطية، والتسامح، والتعايش السلمي، والعدالة الاجتماعية التي تؤثر على شخصية الفرد، وتجعله أكثر إيجابية في إدراك ماله من حقوق، وما عليه من واجبات نحو كل من الوطن الذي يعيش فيه، والعالم بأسره».

وعرفتها منظمة أوكسفام البريطانية (Ox-fam,2006) بأنها: «الاهتمام بالمشكلات البيئية والالتزام بالاستدامة، والقدرة على التفكير النقدي المبرر، وتقدير الآخرين، والتعاطف معهم؛ لحل النزاعات، والاعتراف بقيمة الذات والهوية «.

وتعرفها الزدجالية (2016م، ص376) بأنها: «مجموعة القيم التي تعكس مدى ارتباط الفرد بوطنه، وأمته والعالم من حوله، والإلمام

بالقضايا العالمية، ومشاركته في إيجاد الحلول المناسبة لها، وشعوره بالانتماء إلى العالم أجمع، واحترامه لمبادئ المساواة وحقوق الإنسان والتسامح والعدالة الاجتماعية، واهتمامه بالبيئة العالمية وأهمية المحافظة عليها «.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح وجود جوانب عدة تم التركيز عليها؛ وهي تنطلق من فلسفة المواطنة العالمية التي تمَّ الانطلاق منها. فالبعض يركز على عناصر المواطنة العالمية، ومجالاتها التي يرى ضرورة تضمينها فيها، والبعض يركز على القيم التي يجب تبينها من أجل تحقيقها، كما يركز البعض على الحدود التي يجب عدم تجاوزها، أو اختراقها عند تبنيها؛ لذا يمكن القول: إن المواطنة العالمية مرتبطة بمجموعة من المعارف، والقيم، والمهارات التي تجعل الأفراد يستطيعون التفاعل محلياً ودولياً، وأن يسهموا في حل المشكلات العالمية، وعدم تفاقمها، وأن تكون لديهم القدرة على التعايش في عالم يمتاز بتعدد الثقافات، وأن هذه التعددية ينبغي ألا تكون سبيل تنافر واضطراب؛ إذ إنها سمة هذا العالم وحتميه، كما تبصر الأفراد بالكيفية التي يسير بها هذا العالم من الناحية الثقافية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية. وتُعد التكنولوجيا ووسائل الاتصال الرقمي؛ هي العنصر والمرتكز الأهم، والسبب الرئيس الذي جعل العديد من المنظمات العالمية، والكثير من الدول تنادي بضرورة المواطنة العالمية.

التربية للمواطنة العالمية:

امتداداً للتغيرات التي طرأت على العالم؛ نتيجة العولمة التي فرضتها التكنولوجيا؛ أصبح التواصل العالمي بين المجتمعات متاحاً في كل وقت، بل تحول؛ لكونه ضرورة؛ من هذا أدركت العديد من الدول أن هذا التحول يتطلب إعداداً؛ حتى لا تكون نتائجه سلبية، وأن تحقق من خلاله العديد من المكاسب على المستوى المحلي والعالمي. من هنا نادت العديد من المنظمات العالمية بضرورة التحول للمواطنة العالمية؛ لتحقيق التنمية المستدامة؛ وللوصول للتعايش الذي يخدم المجتمعات.

وتعد المؤسسات التربوية هي البوابة الأهم للوصول بالمجتمعات لها. حتى إن العديد من المنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو، والأمم المتحدة، ومنظمة الأمن، والتعاون الأوروبي، ومجلس أوروبا كما جاء عند اليونسكو ((un-esco,2013,pp,1-2 عمدت إلى إصدار العديد من المواثيق التي تضم مقترحات، وتوصيات للبرامج التعليمية؛ للتحول للمواطنة العالمية. وهي ترى أن هذا يعد استجابة لما يمر به العالم من تحديات يتطلب على المؤسسات التربوية أن تتصدى لها، وتسهم في تجاوزها.

ومن هنا نشأ مصطلح التربية على المواطنة العالمية؛ من أجل الوصول للآليات والإجراءات

الصحيحة، والمناسبة للتحول للمواطنة العالمية. ومن هذه التعريفات أنها: « إكساب الطلاب القيم، والمعارف، والمهارات التي تمكنهم من التعامل المستنير، والواعي، والأخلاقي مع القضايا العالمية السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والمشاركة النشطة الفعالة، والمسؤولة في عالم متغير، وشامل، وعادل، وآمن، وأكثر استدامة». (المسلماني والدسوقي، 2019م، ص750) وتعرفها اليونسكو (Unesco ,2014,p,9) بأنها: «نموذج يعبر عن دور التربية في تنمية المعارف، والمهارات، والقيم، والمواقف التي يحتاجها الطلاب؛ للعيش في عالم يتميز بالعدل والسلام والتسامح والاستدامة «.

ويعرفها بوتكلاي (2004م، ص 326) بأنها: «تزويد الطلاب بما يدعم احترام الاختلاف في الرأي، والتعامل بإيجابية من خلال الاستعانة بمجموعة من المعارف، والمهارات في جميع المجالات؛ الاجتماعية، والثقافية، والقانونية، والتاريخية».

ويعرفها اللقائي والجمل (2003م، ص98) في معجم المصطلحات التربوية بأنها: «اتجاه في التربية يعني تربية المواطنين – مهما كانت انتماءاتهم الوطنية أو الإقليمية – وفق رؤى دولية، تعتبر الإنسان مواطناً في مجتمع كبير هو العالم، وحقوق الإنسان وثقافات الشعوب وغيرها، وتأخذ اهتماماً خاصاً في السياسات التربوية، والمناهج المدرسية، في مختلف المراحل الدراسية».

وفي قاموس التربية عرفها الخولي (1999م، ص244) بأنها: «تبادل الأشخاص والأفكار بين المؤسسات التربوية في الدول المختلفة، وتوعية الطلاب بمشكلات الشعوب الأخرى، وتنمية الإحساس الإنساني بينهم».

وفي ضوء ما سبق من هذه التعريفات يتضح أن الجميع يرى ضرورة التحول للتربية على المواطنة العالمية؛ إلا أنه توجد بعض الاختلافات فيما يراد تحقيقه، والكيفية التي تؤدي إلى ذلك؛ فمنهم من يطمح لسلام عالمي، وآخر إلى تنمية مستدامة، وثالث لحفظ الحقوق وتأكيدها، وغير ذلك من الأهداف؛ لكنهم يتفقون أيضاً على أن هذا لا يكون إلا من خلال تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات، والقيم التي تسهم في تقبل العالم واحترامه، والمشاركة في حل مشكلاته وتنميته.

وبالرغم من جودة هذه الأهداف المعلنة إلا أنها تفتقد العديد من الجوانب أو المحددات لذلك، ولفهم ذلك بصورة أدق لا يمكن على سبيل المثال أن تكون القيم التي تبنتها منظمة الأمم المتحدة لتحقيق المواطنة العالمية هي ذاتها بمدلولاتها ومعانيها وحدودها التي يمكن أن تتبناها المملكة العربية السعودية؛ نظراً لاختلاف المعيارية

لهذه القيم، وليس معنى هذا رفض المواطنة العالمية، ولكن ينبغي التأكيد على ألا تفرض طريقة الوصول للمواطنة العالمية من قبل الدول المتقدمة على من هو أقل منها، وهنا تأتي خطورة فرض الثقافات لا التعايش معها حتى وإن كان الظاهر منها التعايش.

وينبغي التأكيد على أن هذه التعريفات وإن كانت ترسم لنا الطرق الإجرائية للتربية على المواطنة العالمية إلا أن هذا لا يلغي أهمية وضرورة المعيارية لكل إجراء تطبيقي.

أهداف التربية المواطنة العالمية:

للتربية على المواطنة العديد من الأهداف، والتي لا يمكن أن تتطابق بين الدول، كما أن هذه الأهداف قد لا يتفق في طرق وآليات تحقيقها، وفي هذا سيجمل الباحث مجموعة من الأهداف فيما جاء عند (جيف وماري، 2002م، ص 93؛ السيد، 1999م، ص16؛ عبد الفتاح، 2001م، ص151؛ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2015م، ص16؛ أبو عليوة، 2017م، ص119) فيما يلي:

- تنمية الوعي بالقضايا العالمية.
- إكساب الطلاب المهارات والمعارف التي تحقق تقبل الاختلاف والاعتراف به، سواء من ناحية الثقافة أو اللغة وغيرها.
- تنمية المسؤولية تجاه العالم وقضاياه، والاطلاع على كل ما هو جديد في ذلك.
- -التطوير المستمر والمتجدد للمعرفة؛ لجعل الطالب مهيأ للعيش في مجتمع محلي عالمي.
- تطوير مهارات الطلاب للتعامل مع التكنولوجيا والإعلام الرقمي مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.
- تنمية مهارات الاتصال مع المجتمعات الأخرى ومعرفة حدود ذلك ومحظوراته.
- - تثقيف الطلاب بطبيعة المجتمعات الأخرى من ناحية اللغة والثقافة والمعتقد، وبعض القيم التي يمتثلون لها.
- توضيح الصلة بين الثقافة المحلية والعالمية، وإبراز جوانب التأثر والتأثير وتوعيتهم بذلك.
- تبصير الطلاب بأدوارهم في النظام العالمي، وتقديرهم للتنوع والاختلاف بين المجتمعات.
- إعداد الطلاب للتغيرات المتسارعة التي تحكم العالم.
- تهيئة الطلاب للعيش في هذا العالم المتداخل، وتوضيح طبيعة هذا التداخل الذي أصبحت لا تحكمه الحدود الجغرافية.
- توعية الطلاب بالقيم التي يجب المحافظة عليها من الاختراق؛ نتيجة الاتصال والتعرف على القيم الأخرى.
- تبصير الطلاب بالكيفية التي يتعاملون

بهـا مـع الاختلافـات، وأن احتـرام العـادات والثقافـات والمعتقـدات لا يعنـي تبنيهـا.

وينبغـي التأكيـد علـى أن هـذه الأهـداف تحتـاج عنايـة كبيـرة فـي التفاصيـل التـي تحققهـا، وإزالـة اللبـس عـن بعـض مـا يمكـن أن يفهـم بخـلاف مـا يقصـد، فهـذا التعـاون وهـذا الاحتـرام لا يعنـي الانهزاميـة وقبـول السـيطرة، كمـا أن تلـك المسـاهمات فـي التنميـة العالميـة يجـب ألا تكـون علـى حسـاب الوطـن الأصلـي، والـذي يجـب أن تقدم مصلحتـه علـى أي مصلحـة أخـرى تتعـارض معـه، وأن هـذه الأهـداف تتطلـع للتفاهـم والترابـط والتعـاون بيـن الشـعوب؛ لتحقيـق السـلام والعـدل والتقـدم والحـد مـن الصراعـات الدوليـة.

أهمية التربية للمواطنة العالمية:

يحظـى هـذا العصـر بالعديـد مـن المتغيـرات التـي تبـرز لنـا أهميـة التربيـة للمواطنـة العالميـة حيـث يتمتـع بالعديـد مـن التكتـلات الاقتصاديـة، وتسـوده العولمـة، وتحكمـه وسـائل الاتصـال التـي يصعـب تقييدهـا، وهـو كمـا يشـير نصـر (1998م، ص3) عصـر الثـورات الثـلاث، الثـورة المعلوماتيـة والتكنولوجيـة وثـورة المواصـلات ووسـائل الاتصـال.

كمـا أنـه عصـر قـوة التأثيـر والهيمنـة، وتبـرز الأهميـة مـن خـلال التغيـرات السـريعة فـي الأنظمـة العالميـة والنزعـة الديموقراطيـة، وكذلـك علاقـة التأثـر والتأثيـر بمـا يحـدث فـي العالـم مـن مشـكلات وقضايـا.

كمـا تبـرز أهميتهـا مـن خطـورة التخلـف عـن التقـدم العالمـي فـي جميـع المجـالات؛ فالعزلـة العالميـة لهـا العديـد مـن الآثـار السـلبية علـى مسـتوى الأفـراد والمجتمعـات.

يضـاف لذلـك بـروز العديـد مـن المشـكلات العالميـة، مثـل: الفقـر والتطـرف والعنصريـة والإرهـاب والأمـراض والتهجيـر والتـي تتطلـب مثـل هـذه التربيـة للحـد منهـا.

مهارات المواطنة العالمية:

يتطلـب تحقيـق المواطنـة العالميـة العديـد مـن المهـارات التـي تمكـن الطـلاب مـن السـير الصحيح والمتـزن لهـا، فليسـت القضيـة فـي ذلـك تنـازلات عـن قيـم أو مبـادئ يظـن صاحبهـا أنـه متسـامح مـن خلالهـا، وهـو فـي الحقيقـة يمثـل الانهزاميـة تجـاه مـا يـدور حولـه؛ لذلـك تحـدث الكثيـر ممـن تناولـوا المواطنـة العالميـة عـن العديـد مـن المهـارات التـي يـرون أنهـا ضـرورة للوصـول للمواطنـة العالميـة ومنهـا مـا جـاء عنـد مركـز التضامـن الدولـي (International Solidarity Centre reading, 2017,2) حيـث أكـد علـى مهـارة القـدرة علـى التصرفـات الإيجابيـة تجـاه المواطنـة فـي العديـد مـن المجتمعـات، وكذلـك القـدرة علـى المسـاهمة فـي تحقيـق السـلام العالمـي والمحلـي، ومواجهـة التحديـات الاقتصاديـة، والقـدرة علـى الحـوار المثمـر والتعامـل مـع الاختـلاف، وامتـلاك أدوات

التفكير الناقد.

كما أكد ماروب وشونج (Marope & Chung ,2017,5) على مهارة التعلم الذي يقود للعيش بسلام مع الآخرين، ومهارة التعاون والتعاطف مع المجتمعات، أما تقرير اليونسكو (2015م، ص15) فقد أشار إلى ثلاثة جوانب من المهارات:

الأول: مرتبط بالمعرفة وحصرها بالمعلومات والفهم والتفكير الناقد للقضايا التي تمر بها المجتمعات محلياً وإقليمياً وعالمياً، ومعرفة الترابط بينها.

الثاني: مرتبط بالمهارات الاجتماعية العاطفية، وتخص المشاعر الإنسانية المشتركة التي تهيئ لتقبل الاختلاف واحترام التنوع والإحساس بالمسؤوليات.

الثالث: مهارات مرتبطة بالسلوك؛ ويراد منها الممارسات المنطلقة من المسؤولية الوطنية والعالمية والفعالية في ذلك تحقيقاً للسلام والاستدامة العالمية.

وبالرغم من أهمية هذه المهارات وضرورتها إلا أنها تحتاج عناية فائقة عند إكسابها الطلاب حتى لا تلتبس عليهم بعض المفاهيم المرتبطة بها، فيكون الانتماء العالمي على حساب الانتماء للوطن المحلي.

قيم المواطنة العالمية:

هناك العديد من القيم التي يمكن أن ترتبط بالمواطنة العالمية، إلا إن بعضها قد يكون أكثر اتصالاً بها من البعض الآخر وتحت هذا العنوان يمكن التحدث عن أبرز تلك القيم:

قيمة الحوار: تعد قيمة الحوار من القيم التي تم الاعتناء منذ زمن قديم حيث إنها كانت سمة للعديد من الفلاسفة حتى وصف الحوار ببعض أسمائهم، فيوجد ما يسمى بالحوار السقراطي المنسوب لسقراط، والذي كان يلتزم به في طريقته التعليمية، وفي العصر الحديث أيضاً كما جاء عند إمام (1969م، ص37) برز ما يسمى بالمنهج الجدلي الذي تبناه هيجل، وأراد من خلاله تطوير الأفكار من خلال الحوار حتى وإن كان الحوار مع الذات، وأنه سبب في توليد أفكار جديدة والارتقاء بالعقل.

أما الإسلام فيؤكد هذه القيمة ويرى ضرورتها، وقد جاءت في القرآن العديد من المعاني المرتبطة بها مثل قوله تعالى: **{ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِين}[النحل:125]**، وهذه الآية وغيرها من الآيات القرآنية في ذات السياق دعت إلى استخدام الحوار الذي يوصل إلى أهداف سامية، بحيث يكون هناك مجال للسماع من الطرف الآخر، والحجج التي يدلي بها، ومن ثم توضيح خطئها وبطلانها أو تعديلها وتصويبها.

وإذا كان الحوار مُهمَّاً في العصور الأولى، والتي تكاد أن تكون العزلة المجتمعية سمة لها لصعوبة التواصل بين المجتمعات فإن هذا العصر الذي يمتاز بوسائل الاتصال التي قربت المجتمعات من بعضها، وجعلت التواصل معهم ضرورة؛ بحاجة أكبر لذلك، ولهذا اهتم العديد من المفكرين بالحوار ودعوا له لكونه متطلباً للمجتمع الكوني؛ كونه المدخل الأهم للمثاقفة العالمية، ومنهم ديلور الذي أكد على أن العملية التعليمية يجب ألا تقف عند تعلم المعرفة وتطبيقها وفهم الوجود، بل يجب أن تشمل الطريقة الصحيحة التي تستطيع معها محاورة الآخرين والعيش معهم. اليونسكو. (Unes-co,1990,7)

لذا يجب على الجامعات أن تتناول المواطنة العالمية بطريقة تجردها من السلطوية، بحيث تكون المواطنة العالمية منطلقة من أنه لا يوجد مجتمع لديه الحق المطلق ثقافيا؛ لذا لا يجب فرض ما يتبناه على سائر المجتمعات، ثم إن وجود مثل هذه الفكرة لدى الطلاب وترسيخها تجعل هناك مساحة للاستماع للطرف الآخر، والتحاور معه حتى لو كان ذلك بالجوانب العقدية، ولا يقصد من ذلك التشكيك في عقيدة المسلم بل المقصود فهم اللبس الذي وقع فيه الطرف الآخر.

وهذا يؤكد قضية مهمة، وهي أن الحوار لا يعني القبول والتبني وإنما يراد منه الإفادة والاستفادة حسب المجال الذي يكون الحوار فيه، كما أن تقبل الحوار مع أصحاب الديانات الأخرى لا يعني محبتهم، وإنما يراد منه الوصول للجوانب التي تضمن للأطراف العيش بسلام.

وعليه يلزم الجامعات أن تجعل الطلاب ممارسين للحوار داخل قاعة المحاضرة وداخل مجتمعهم، وكذلك عند اتصالهم بالمجتمعات الأخرى؛ ليكتسبوا منهم ما يسهم في تطوير مجتمعهم، ويصدروا ما يحقق التعايش العالمي بسلام.

قيمة التسامح:

قبل الحديث عن دلالات هذه القيمة وأهميتها يجب التأكيد على أن هذه القيمة قد تأخذ منحنيات غير صحيحة إذا ما ألصق بها ما ليس منها؛ لذا يجب التأكيد ابتداء أن الدين الإسلامي دعا للتسامح وأكده، وقد ظهر هذا في مواقف عدة، فعندما فتح رسولنا محمد - عليه الصلاة والسلام- مكة وكان أهلها قد أخرجوه منها وآذوه فيها، وكانت أحب البقاع إليه، وقف الأسرى أمامه وفيهم من ساهم بإيذائه فقال لهم - عليه الصلاة والسلام -: ما تظنون أني فاعل بكم؟! فقالوا: كريمُ وابن أخٍ كريم. فقال لهم: اذهبوا فأنتم الطلقاء.

ولعل هذا المشهد يجسد لنا أرقى معاني التسامح في صورتها الصحيحة، وفي العصر

الحاضر كثرت المناداة إلى التسامح والدعوة له حتى إن اليونسكو كما جاء عند القباج (2006م، ص143) أصدرت تقريراً حول التسامح في عام (1995م) حددت فيه المعاني المرتبطة بالتسامح والتي منها: قبول واحترام الآخر، وتثمين الثقافات وتعدديتها، كما أن التسامح مرتبط بآليات التعبير وأساليبه عن الكينونة الإنسانية.

لذا دعت المؤسسات التعليمية إلى ضرورة تحقيق المعرفة التي تنمي العقل، وتقوده للتواصل مع الآخرين والاعتراف لهم بحق الشعور والتفكير، وبالنظر لهذه القيمة يتضح أن التسامح قيمة فاضلة تحقق العديد من المكاسب على المستوى المحلي والعالمي، وهي مبنية على تناغم داخل الاختلاف، وليست انهزامية أو تنازلات، فلا مجال فيها للمجاملة على حساب الثوابت.

فالتسامح هو عبارة عن نبذ العنف وتجريمه وتقبل التنوع الديني لا قبوله، وكذا الإيمان بوجود تنوع لغوي وعرقي، وأن هناك ثقافات متنوعة، وأن الصراعات يمكن أن تُحل بالسلم لا بالحرب وأن اختلاف الثقافات والأديان لا يلغي التعاون لا النصرة، كما أن التسامح يعطي مساحة لفهم الآخرين، والتأثير عليهم والاستفادة منهم والاستماع لهم ويؤهل للعيش معهم وبينهم.

ويمكن التأكيد على أن الاستماع للطرف الآخر لا يعني أنه بالضرورة يحمل ذات القيمة للفكرة المطروحة، بل ربما تكون مناقضة لما يحمله الطرف الآخر، إلا أن هذا لا يلغي الحق بإبدائها واستماع الآخر لها؛ نظراً لكون الرفض يولد الكبت، والآخر يولد الصراع القائم على الضبابية التي نشأت؛ بسبب ردم طرق التواصل، ويؤكد هذا ما بينته النظريات التي تحدثت عن صراع الثقافات، والحضارات كما جاء عند جيدوري (2012م، ص90) حيث وضحت أن الصراعات سبب رئيس لظهور التطرف والعنف والتعصب، كما أنها تقود للمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وإن التسامح والقيم المرتبطة به هو السبيل للحد من تلك الصراعات؛ لإسهامه بالانفتاح على الآخر ومعرفة ثقافته، وتعزيز جوانب الالتقاء؛ لإيجاد بيئة ملائمة ؛ للتعايش في أجواء بعيدة عن الصراعات.

وعليه ينبغي على الجامعات العناية بهذه القيمة في مجال المواطنة العالمية؛ بحيث يتكون لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المجتمعات الأخرى، كما يجب توعية الطلاب بخطورة الإقصاء للآخرين، وضرورة تعزيز قيم الترابط والتعاون والتعاطف والتواصل، وأن يكون هذا التعزيز منطلقاً من البيئة الجامعية من خلال المشاركة في الأنشطة الطلابية، واللقاءات الحوارية مع الطلاب، وكذلك من خلال طرح قضايا عالمية عند الطلاب، وتدريبهم على آلية

التعامل معها، وحثهم على تصدير تلك القيم للمجتمع المحلي والعالمي.

قيمة السلام العالمي:

يُعدُّ السلام العالمي أمنية عند جميع الشعوب، والكثير من الحكومات، وقد تحدث عنها الكثير من الفلاسفة، وحاولوا المساهمة فيها قبل الميلاد، وقد دعا الإسلام لذلك في مواطن عدة منها؛ قوله تعالى **{وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيم} [الأنفال:61]**، وقوله تعالى **{فَإِن تَوَلَّوْاْ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلاَغُ الْمُبِين} [النحل:82]**، ويتضح من هاتين الآيتين وغيرها من النصوص أن الدين الإسلامي يدعو للسلام، وينبذ العنف ووضع مساحة للحريات التي هي محل الامتحان؛ لذلك جاور النبي- صلىّ الله عليه وسلم - يهودياً ومات وودعه مرهونة عنده؛ بل إنه زاره عندما افتقده. وهذا بلا شك لا يعني محبته له، وإنما يتعامل معه وفق ما أنزل عليه من الوحي، فالتعامل مع الكافر السلمي ليس مثل التعامل مع الكافر الحربي، وهذا يؤكد تعظيم الدين الإسلامي للسلام.

وتوالت الدعوات للسلم العالمي من قبل مفكرين إسلاميين وغربيين، حتى إن الفيلسوف (كانت) له كتاب عنونه بـ «مشروع للسلام الدائم» أكد فيه على أن الخلاص من الحروب، وتحقيق السلام الدائم لا يكون إلا من خلال بناء حلف بين الشعوب باعتبارهم القوة الأكبر، وكذلك الفيلسوف (رسل) في كتابه «آمال جديدة في عالم متغير» أشار أن السلام العالمي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الحكومة العالمية، والتي تحققها المواطنة العالمية. (جيدوري، 2012م، ص ص85-86).

ومن هذا تتضح أهمية السلام العالمي وضرورته، وبعض الطرق التي تقود له، وجاء عند اليونسكو (1991م، ص18) إن الحروب نشأت بسبب تولدها في عقول البشر؛ الأمر الذي يتطلب معه بناء حصون السلام في عقولهم.

وهذا يؤكد أهمية ما يدور في العقل عند التعامل مع الواقع إذ يعد المؤثر الأبرز في رسم الطريق أياً كان اتجاهه، فإذا تم إعداد الطلاب على التعاون والتآزر، وعلى تبصيرهم بالمشكلات والقضايا التي يمر بها العالم، وإكسابهم الأدوات والمهارات التي تجعلهم يسهمون في حلها؛ فإن هذا سيسهم في تحقيق السلام العالمي؛ نظراً لإعمال الفكر في حل النزاعات والوقاية منها. وأكدت نتائج دراسة عطا الله (2012م) على العديد من المهارات التي تحقق السلام العالمي، والتي يجب توعية الطلاب بها وتدريبهم عليها، مثل: مهارة التواصل الفاعل، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التخاطب وغيرها. وكذلك تزويدهم بالمعارف التي تمكنهم من

معرفة طبيعة هذا العالم وطبيعة العلاقات داخله، وكذلك المعارف المرتبطة بالسلام من حيث ماهيته، وانعكاساته على المجتمع المحلي والعالمي، ومخاطر غيابه، وبالنظر إلى الدول التي غاب عنها السلام مثل السودان واليمن وغيرها، يتضح الأثر السلبي الذي ينتج عنها من عدم الاستقرار والاجتماعي، وكذلك الانهيار الاقتصادي، وجمود المؤسسات التعليمية.

ومما سبق تتضح أهمية تبني الجامعات ثقافة السلام العالمي، وأن تكون جزءا من أهدافها، وأن تغرس وتنمّي عند الطلاب القيم التي تحقق ذلك، وتوضح النصوص التي نادت للسلام وحذرت من العنف، وأن تعزز هذه المعارف والمهارات من خلال الأنشطة الطلابية، والمقررات الدراسية، كما يلزم الجامعات فتح نافذة على العالم للاطلاع على كل ما هو جديد؛ بحيث يكون الطلاب على صلة بمجتمعهم المحلي والعالمي، فيصعب اختراقهم، وتظليلهم من قبل الجماعات المتطرفة التي تسعى لتشتيت المجتمعات من منطلقات عبثية بعيدة كل البعد عن مصلحتها ومصلحة الشعوب الأخرى.

وبالرغم من أهمية هذه القيم إلا أنه توجد ثوابت في ديننا الإسلامي يجب التأكيد عليها، وهي في حقيقتها لا تعارض هذه القيم، بل تدعو لها لكنها قد تخترق أو تذاب تحت بعض الشعارات التي على سبيل المثال تساوي بين الأديان؛ لذا يجب التأكيد على أن هذه القيم لا تلغي المحبة والبغض في الله، ولا تلغي الولاء والبراء الذي يعد من ثوابت الدين الإسلامي، كما أن الولاء والبراء لا يدعوان إلى العنف، وإنما يدعوان للتعايش الذي ليس من ضروریاته المحبة القلبية، وهذا ليس بجديد فقد وقع الرسول- صلىّ الله عليه وسلم - صلحاً مع الكفار في الحديبية وهم أعداؤه؛ مما يؤكد أن الاتفاقيات الدولية ضرورية، وأن القيم التي تعين على السلام مطلب مهم عند الجامعات إلا أن هذا ينبغي ألا يكون على حساب ثوابت الدين الإسلامي، وألا يفرض على الإسلام ما ليس منه. كما يجب أن تصحح العديد من المفاهيم المغلوطة حول هذه القيم، فالحوار لا يعني القبول، والسلام لا يعني الاستسلام، والتسامح لا يعني الانهزامية وقبول الظلم والتنازلات عن المبادئ والقيم الإسلامية.

دور الجامعة في التربية للمواطنة العالمية:

هناك تحول في أدوار الجامعات صاحب القرن الواحد والعشرين، فلم يعد دورها مقتصراً على تقديم المعارف في التخصصات التي تحت مظلتها، وقد فرض هذا التحول العديد من التغيرات المعاصرة التي تتطلب أن يكون الطلاب مواطنين إيجابيين قادرين على مزامنة التطورات السريعة المستمرة، والمتجددة باعتبارهم الرأسمال البشري الذي تحقق من

خلالـه التنميـة.

ومـن هـذا وجـب علـى الجامعـة تسـخير إمكاناتهـا ومواردهـا البشـرية، والماديـة للتحـول العالمـي، وعـدم ربـط الطـلاب بالمجتمـع المحلـي، ومـن أبـرز وسـائل ذلـك: التربيـة للمواطنـة العالميـة؛ نظـراً للترابـط الـذي يسـود العالـم ولاختـلاف الأدوار التـي تصاحـب كل حقبـة زمنيـة. فالزمـن الحالـي يفـرض علـى الجامعـات النظـرة العالميـة، وأن تسـعي للتأكيـد علـى القيـم التـي تؤهـل الطـلاب للانخـراط فـي المجتمـع العالمـي كالتسـامح والتآزر بيـن المجتمعـات تجـاه القضايـا الإنسـانية.

وإذا كان خليـل (2020م) يـرى أن: الجامعات معنية فقـط بإنتـاج المعرفـة فهـذا لا يتعـارض أن تكـون هـذه المعرفـة مرتبطـة بالمواطنـة العالميـة التـي تفتـح آفاقـاً لفهـم العالـم، والمسـاهمة فـي تنميتـه، كمـا أن هـذا لا يتعـارض مـع المواطنـة المحليـة، بـل يزيـد التفاعـل بيـن المجتمـع المحلـي والعالمـي بمـا يخـدم هـذا وذاك.

وليسـت هـذه المسـؤولية حكـراً علـى الجامعـات السـعودية حيـث سـعت الجامعـات فـي العديـد مـن دول العالـم كمـا جـاء فـي الحصينـي (2019م، ص477) إن التحـول للعالميـة وتزويـد طلابهـا بالقيـم التـي تحقـق التنميـة العالميـة المسـتدامة. فعملـت علـى إعـادة النظـر فـي أدوار الجامعـة، والسـعي مـن خلالهـا؛ لتحقيـق السـلام العالمـي، وتمكيـن طلابهـا مـن الانخـراط بالمجتمعـات الخارجيـة؛ لإيمانهـا أن المجتمـع المحلـي لا يمكـن أن يسـير بمعـزل عـن المجتمـع العالمـي الـذي يؤثر ويتأثـر، وذلـك مـن خـلال تزويدهـم بالمهـارات والقيـم والمعـارف التـي تجعلهـم فاعليـن ومواطنيـن صالحيـن محليـاً وعالميـاً.

وبالرغـم مـن أهميـة أدوار جميـع المؤسسـات التعليميـة بجميـع مراحلهـا فـي التربيـة للمواطنـة العالميـة إلـى أن الجامعـة تعـد المؤسسـة الأقـوى والأعمـق للعديـد مـن الاعتبـارات؛ ففـي هـذه المرحلـة يتجـه الطالـب لتحمـل المسـؤولية لبلوغـه مرحلـة عمريـة تتطلـب ذلـك. كمـا أن هـذه المرحلة يكـون الطالـب فيهـا وصـل لمرحلـة مـن النضـج في العديـد مـن الجوانـب المرتبطـة بشـخصيته، فيكـون مـن خلالهـا مؤهـلاً لاكتسـاب مهـارات المواطنـة العالميـة، كمـا أن الطالـب فـي هـذه المرحلـة يملـك الـذكاء الـذي يجعلـه لا يتبنـى أي قيمـة أو اتجاهـات تمـر بـه، بـل لديـه القـدرة علـى تمحصيهـا وأخـذ مـا يتناسـب منهـا. ويضيـف عمـارة (2010م، ص9) إلـى مـا سـبق أن: الجامعـة تمتـاز بالتنـوع، سـواء فـي التخصصـات أو الأنشـطة والمجـالات. وهـذا يكسـب الطـلاب مجموعـة مـن السـلوكيات والقيـم والمبـادئ المتنوعـة التـي تجعـل مـن الطالـب أكثـر نضجـاً، كمـا أن الجامعـة تتيـح للطـلاب العديـد مـن المشـاركات الثقافيـة والرحـلات التـي تنمـي لديهـم قيـم الانتمـاء والمشـاركة والمسـؤولية والقيـادة والتعـاون والتعاطـف وغيرهـا.

يضاف لذلك الإمكانات العالية المادية، والبشرية والمعرفية التي تسهم بفعالية الأنشطة، وتحقيق أهدافها لإكساب الطلاب قيم المواطنة العالمية.

وتُعد الجامعات المرحلة الأهم التي من خلالها توضح الأدوار المجتمعية للطلاب، ويتحولون من خلالها إلى الفاعلية التي تحقق التنمية محلياً وعالمياً؛ إلا إن هذه الأهمية وهذه الأدوار قد تضعف إذا لم يكن هناك تطوير مستمر وفق التغيرات والتطورات العالمية؛ لذا يجب على الجامعات أن تضمن رؤيتها ورسالتها وأهدافها أبعاداً عالمية، ويشير عطية (2014م، ص324) إلى أنه يجب تضمين المواطنة العالمية في الجامعات السعودية، وتحديد المهارات والمعارف التي تحقق ذلك، وتحويلها إلى ممارسات داخل الحرم الجامعي؛ سواء في الأنشطة، أو في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، أو من خلال الندوات وللقادات التي نقدم للطلاب؛ وذلك لتأكيد مسؤوليتها العالمية التي لم تعد خياراً لدى المجتمعات التي تطمح للتقدم والنمو.

ففي أهداف الجامعة يلزم أن تتضمن أبعاد المواطنة العالمية، ويشير خليل (2020م) إلى أن أبرز ما يجب تضمينه في أهداف الجامعة، مهارات المواطنة العالمية؛ كونها تنقل الطلاب من المجتمع المحلي للعالمي، وتنمي إدراكهم بضرورة ذلك، وأن حياتهم لها ارتباط كبير بحياة الآخرين.

ومن هذا يجب التأكيد على بعض الأهداف المرتبطة بالمواطنة العالمية، والتي يلزم تضمينها في أهداف الجامعة والتي منها: إعداد طلاب عالميين لديهم وعي بما يدور في العالم من مشكلات، والتوعية بمخاطر العولمة وتأثيراتها السلبية على الطلاب، والدعوة لنشر وغرس السلام العالمي، والتأكيد على فهم طبيعة التنوع الثقافي، والاستفادة من الثقافة العالمية. ويضاف لها ما جاء عند سمحان (2020م، ص46) من ضرورة تضمين أهداف الجامعة تعريف الطلاب بحقوقهم الديموقراطية، وربط العلم بالعمل، ومساعدة الطلاب على التواصل الثقافي العالمي والاستفادة من وسائل التكنولوجيا وتقدم وسائل الاتصال للمساهمة في المواطنة العالمية، وترسيخ مفهوم العدل والحرية، وتوضيح الإجراءات الصحيحة المرتبطة به.

وهذا يؤكد أهمية الأهداف؛ كونها المرجعية للمدخلات والعمليات للمؤسسات الجامعية، والتي يكون السير وفق ما جاء فيها.

أما ما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية فهي تعتبر العنصر الأبرز؛ لتحقيق رؤية ورسالة الجامعة حيث يتم الاتكاء عليها بدرجة كبيرة، وهذا يتطلب أن تكون على تطور مستمر وتجديد متواصل حتى تواكب التغيرات التي تطرأ على العالم المعاصر وهذا تحققه المواطنة العالمية.

ونظراً لكون المناهج والمقررات الدراسية هي الوعاء للمعرفة والتفاعل والتحصيل، ومن خلالها كما يشير محمود (2018م، ص75) تكون عملية التقويم لكل الممارسات؛ فإنه يلزم تضمينها ما يقود للوعي بالمواطنة الرقمية ويحققها.

ويمكن إبراز دور المناهج والمقررات في تحقيق المواطنة العالمية من خلال مجموعة الطرق منها:

- تضمينها العديد من القضايا العالمية.
- التعريف بالمنظمات الدولية وطبيعة علاقة الوطن بهذه المنظمات.
- تضمينها العديد من القيم التي تسهم في تحقيق المواطنة العالمية مثل: العدل والحرية والتعاون وتوضيح ضوابطها.
- أن تحتوي على المعارف التي تعرف الطلاب بالحقوق التي لهم والواجبات التي عليهم محلياً وعالمياً.
- أن تتضمن مجموعة من الأنشطة تتناول القضايا التربوية ذات العلاقة بالمواطنة العالمية.
- أن تتضمن التأصيل الإسلامي لطبيعة العلاقات الإنسانية.
- أن تحوي المهارات والطرق التي تجعل الاتصال مع المجتمعات الأخرى إيجابياً.

وهذه الطرق تبرز أهمية المقررات والمناهج الدراسية في إسهامها في تحقيق المواطنة العالمية وأن تكون أحد العناصر التي يجب على الجامعات العناية بها من حيث التطوير والمواكبة.

أما ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس فهم المرتكز الأساس في العملية التعليمية، وحلقة الوصل بين المعرفة والمهارات والأنشطة وبين الطلاب، ومتى كانت حلقة الوصل تقوم بأدوارها، فستثمر تحقيق الأهداف. وإذا كانت المواطنة العالمية مضمنة في المعارف والمهارات، فإن على عضو هيئة التدريس دوراً مهماً في إكسابها الطلاب بالطرق التي تلائم تلك المعارف، كما أن دور عضو هيئة التدريس لا يقتصر على الطلاب داخل الجامعة بل له أدوار مجتمعية، وهذا يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به. ويؤكد محمود (2018م، ص76) على أن: عضو هيئة التدريس ينبغي عليه بلورة الأفكار المضمنة في المقررات الدراسية، والتي تخص المواطنة العالمية؛ من أجل بناء الشخصية العالمية المحصنة بالمعارف والمهارات والقيم، ومن أبرز مهام عضو هيئة التدريس في ذلك:

- توجيه الطلاب للقيم التي تحقق السلام والعدل.
- تكوين اتجاهات إيجابية عند الطلاب تهدف لتحقيق السلام عالمياً.
- حث الطلاب على التضامن مع القضايا

العادلة عالمياً، والتي تؤيدها المملكة العربية السعودية.

- إبراز النصوص الإسلامية التي بينت طرق التعامل بين البشر بمختلف أنواعهم.
- إبراز طبيعة العالم، وإنه يحمل العديد من الثقافات المختلفة والأديان المتعدد، وتوضيح الكيفية التي يتم التعامل معها.
- تعزيز المواطنة المحلية، وإبراز قيمتها وأهميتها ورفض اختراقها أو التنازل عنها.
- -تنمية احترام حقوق الآخرين أياً كانوا وفق الضوابط الشرعية.
- تحذير الطلاب من الاختراقات الثقافية والعقائدية التي يمكن أن تؤثر العولمة فيها.
- التأكيد على أن تقبل الآخر لا يعني قبول ما يطرح؛ حتى لا يتحول التقبل إلى انهزام.
- تكثيف الأنشطة التي تنمي مهارات الاتصال عند الطلاب مع المجتمعات الأخرى.
- توضيح العلاقة بين المجتمع المحلي والعالمي، وأنه لا يمكن أن يعيش أي مجتمع في عزلة عن الآخرين.
- التأكيد على عدم الإساءة للمعتقدات الأخرى، وأن دعوتهم للدين الصحيح هو الأسلوب الأمثل، من خلال الحوار وإقامة الحجة لا من خلال التناحر.
- عرض العديد من القضايا العالمية، ومناقشتها مع الطلاب لتنمية مهاراتهم العالمية تجاه القضايا.

ومن هذا يتضح أن عضو هيئة التدريس يعد العنصر الفاعل في الأدوار الجامعية للمواطنة العالمية، وأن دوره لا يقف على نقل المعلومة، بل يتجاوز ذلك إلى تحويلها لسلوك عند الطلاب.

وأما يتعلق بالأنشطة الطلابية فهي تعد المساحة الأبرز التي تسند العملية التعليمية، والتي تزود الطلاب بالثقافة وتنميهم اجتماعياً ورياضياً نظراً لكونها بيئة مناسبة؛ لتعزيز القيم، وتنمية المهارات في جميع المجالات، ولذا يؤكد فريو (2014م، ص581) على أن الأنشطة لها دور كبير في تعزيز القيم واختبارها، وأنها مجال خصب لتعريف الطلاب بالمشكلات المجتمعية، كما أن فيها استثمارا لأوقات الطلاب في الجوانب التي تسهم بتطويرهم.

وللأنشطة أدوار متعددة في تحقيق المواطنة العالمية للطلاب؛ سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو تطوعية أو غيرها ومنها:

- إشراك الطلاب في الرحلات الداخلية، والخارجية؛ لتزويدهم بالمهارات والقيم المتعلقة بالتعامل مع الآخر أيًّا كان.
- إقامة الندوات واللقاءات التي تعرف الطلاب بالإيجابيات التي تكون عند الآخرين في المجتمعات الأخرى، وحثهم على الاستفادة منها.

- إقامة المسابقات الثقافية التي تدعم الانتماء العالمي المنضبط.
- تعزيز مفاهيم المواطنة العالمية وأبعادها؛ مثل حقوق الانسان والعولمة والحرية.
- تكثيف الأنشطة التي تجرم العنف والأنشطة التي تدعو للسلام.
- إبراز الصراعات العالمية المعاصرة، والمناقشة في تقديم الحلول لها.
- إقامة أنشطة تعزز احترام الثقافات والعادات والتقاليد المختلفة بين المجتمعات.

ويتضح مما سبق أن: الأنشطة الطلابية تفاعلية بالدرجة الأولى، وهذا يسرع إكساب الطلاب القيم والمهارات ذات العلاقة بالمواطنة العالمية. كما أن هناك أدوارا متعلقة بالطلاب، فالطالب ليس وعاء جامدا يُملأ بالمعلومات والمعارف، خاصة في هذا العصر الذي يتسم بوفرة المعرفة، وعجز المؤسسات التعليمية عن تقديمها؛ لذا تم اللجوء لعمليات التعلم الذاتي مساندة للعملية التعليمية، ومن أدوار الطالب في تحقيق المواطنة العالمية، ما أشارت إليه مؤسسة أوكسفام (Oxfam ,2018,11) ومنها: -أن يتحول الطالب من مجيب للأسئلة إلى طارح لها.

- أن يكون متعاونا في العملية التعليمية أكثر من كونه منافسا.
- أن يتوسع في قراءاته واطلاعه وأن يتجاوز بها المجتمع المحلي.
- أن يتخلص من دوره السلبي في العملية التعليمية بحيث ينتقل من التلقي إلى التفاعل والمشاركة.
- أن يطلع على القضايا العالمية في جميع المجالات.
- ويمكن إضافة مجموعة من الأدوار امتدادا لما ذكر، منها:
- أن يكون لديه استنكار للظلم العالمي الذي يقوم به أي طرف على آخر.
- أن يكون قادراً على التواصل مع الآخرين استعانة بما يملكه من مهارات.
- أن يفعل القيم العالمية عند تواصله مع المجتمعات الأخرى.
- أن يدرك طبيعة المجتمعات الأخرى من حيث الثقافة والعادات والتقاليد؛ بحيث يتعامل معهم بما لا يؤثر على ثقافته وعاداته، وفي نفس الوقت لا يكون هناك تناحر أو استعداء بسبب هذا الاختلاف.

ويمكن ملاحظة الطالب وما يمتلكه من مهارات ومعارف ذات ارتباط بالمواطنة العالمية؛ يعد هو المُخرَج لجميع العمليات التي تقام من قبل عناصر الجامعة، فهو المستهدف في ذلك؛ لتحويله إلى مواطن عالمي.

ومما يؤكد ضرورة دور الجامعات في تحقيق المواطنة العالمية للطلاب ما دعلت له رؤية

المملكة العربية السعودية 2030 م، حيث أكدت على جوانب عديدة مرتبطة بالتعليم وتطويره ونموه، ومواكبته للتغيرات العالمية، وضرورة تحوله إلى تعليم عالمي يهيئ الطالب للعيش في مجتمع من أبرز خصائصه العالمية.

وتشير دراسة علي (2017م، ص575) إلى أن رؤية المملكة 2030م تتطلب أن يكون الطلاب لديهم تفاعل إيجابي مع التغيرات العالمية بما يخدم مجتمعهم ووطنهم، كما يؤكد أن التحول لمجتمع المعرفة والذي نادت الرؤية إليه وتسعى لتحقيقه؛ يتطلب عالمية المعرفة والانفتاح مع الدول التي تحولت إلى خبرات في هذه المجال لتسريع عملية التحول.

وأكدت الرؤية على ضرورة تنمية المواطنة المحلية، وبينت أهميتها، وأنها المنفذ الأهم الذي يمكن الوصول من خلاله للمواطنة العالمية دون أن تتأثر سلباً بها، وحثت رؤية المملكة 2030م على ضرورة اهتمام الجامعات بالبعد العالمي حتى ينعكس ذلك على الطلاب في تكوين شخصياتهم العالمية.

ويتضح من هذه الرؤية الطموحة التي تهدف إلى تحقيق الوحدة والازدهار والنمو في جميع مجالات الحياة أنها راعت التحولات والتغيرات العالمية، وطبيعة هذا العصر الذي لا تحكمه الحدود الجغرافية، فعملت على وضع الأسس والقواعد والأهداف التي تجعل من المملكة ذات تأثير عالمي. واهتمت كما تشير الدسيماني (2017م، ص296) بتزويد الطلاب والمواطنين بمهارات المستقبل التي تضمن لهم العيش الكريم؛ من خلال القدرة على سبر التحولات المستقبلة العالمية وامتلاك أدوات التعامل معها.

ومن هذا يتضح أن رؤية المملكة خير معين ومساهم في تسريع أدوار الجامعات لإكساب طلابها مهارات المواطنة العالمية.

الدراسات السابقة

- **دراسة عطية (2014م):**

هدفت الدراسة إلى: معرفة درجة ممارسات طلاب الجامعة للمواطنة العالمية في ضوء التوجهات المعاصرة للتربية على المواطنة العالمية؛ وذلك لتقديم تصور مقترح لدور الجامعة في التربية على المواطنة العالمية، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة عشوائية في خمس كليات بجامعة أسوان بلغ عددها 563 طالباً. ومن أبرز نتائجها إن درجة ممارسة الطلاب للمواطنة العالمية وفق الفقرات التي تناولتها الدراسة وهي: (الأهداف، الإدارة، المقررات الدراسية، الوسائل، الأنشطة) كانت منخفضة.

- **دراسة ليبك (Leek, j,2016):**

هدفت الدراسة إلى إبراز المواطنة العالمية في التعليم البولندي، واستخدمت الدراسة المنهج

الوثائقي، وتم تحليل المناهج والوثائق الداعم لذلك والمنشورة بعد عام 1945م؛ وذلك بهدف النظر في مدى تضمين المواطنة العالمية في المقررات الدراسية. ومن أبرز نتائجها أن التعليم البولندي تناول العديد من قضايا المواطنة العالمية، كما أنه ركز على النظرة العالمية لكن من إطار وطني، وأنه يدعو للعضوية العالمية بشرط المحافظة علي الهوية الوطنية الخاصة، كما أن التعليم يستعرض المشكلات العالمية، ويعتبرها جزءا من التحديات التي تمر بها البلاد، يري أن المشكلات العالمية تتأثر ببعضها وأن بينها ارتباط يصعب الانفكاك منه.

- دراسة لين وسليف و هيرومي (Lynn, D & Clive, H & Hiromi, Y 2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات اللازمة للمعلمين وتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية؛ للتحول للمواطنة العالمية، وتحديد احتياجات مدربي المعلمين والمتدربين في إعدادهم لتدريس المواطنة العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على معلمي المرحلة الثانوية والابتدائية، وعلى المدربين. ومن أبرز ما توصلت له أنه يوجد قصور في التدريب للمواطنة العالمية، ووجود نقص في أعداد المعلمين والمدربين في ذلك، كما يري المعلمون أن النظام التعليمي الحالي لا يخدم المواطنة العالمية، وأن هناك بعض المعلمين يرون أنهم عاجزون عن القيام بأدوارهم لكونهم غير مؤهلين لذلك.

دراسة اليسون وبني ونيكي:-(Nilson & penny & Nicki ,2016)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة والروابط بين مدارس المملكة المتحدة والمدارس الشريكة في اسكتلندا وملاوي في تعليم المواطنة العالمية، وتأثيرها على تعلم التلاميذ وفهمهم لثقافة، وعادات ومعتقدات البلدين، واستخدمت المنهج المقارن. ومن أبرز ما توصلت له أن اختلاف البلدان ينتج عنه صعوبة في تحقيق المواطنة العالمية؛ خاصة في عنصر المقررات الدراسية.

- **دراسة علي (2017م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة العالمية، ومدى تمثل الطلاب لها، ودرجة وعيهم بالسلبيات ذات العلاقة بالعولمة، والمرتبطة بالمواطنة العالمية. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على (1065) طالباً وطالبةً في جامعة أسيوط وسوهاج. ومن أبرز ما توصلت له أن الجامعة تقوم بدور كبير في تنمية قيم المواطنة العالمية، كما خلصت إلى أن تمثل الطلاب والطالبات لقيم المواطنة العالمية كان مرتفعا دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات.

- دراسة عبد الموجود (2018م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم المواطنة العالمية لدي الشباب، ومعرفة المحددات الإيجابية والسلبية للمواطنة العالمية لدى الشباب في ضوء العولمة، ورصد أهم الممارسات السلبية التي تمارسها العولمة على الهوية، وتحديد آليات العولمة في تشكيل مفهوم المواطنة العالمية. واستخدمت منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، وتم تصميم مقياس من إعداد الباحث، ومن أبرز ما توصلت له أن هناك وعيا وفهما عند الشباب الجامعي لمفهوم المواطنة العالمية، وأن هناك اختلافا فيما بينهم في التعبير عن المفهوم، كما خلصت إلى وجود العديد من المؤشرات المختلفة التي تدل على المواطنة العالمية مثل انتشار قيم التسامح وتقبل الآخر، كما توصلت إلى أن من سلبيات العولمة والمواطنة العالمية؛ خلخلة القيم الوطنية وتدميرها، وتهديد الخصوصية الثقافية، وتهديد التماسك الأسري، وتذويب القيم، وانتشار الفساد الأخلاقي.

- **دراسة: ناتاليا، ستيفن، شوندا، لافيل (Ste-phen,Natalia,Shonda,Laelle,2018)**

هدفت الدراسة لمعرفة المسؤولية الاجتماعية للجامعات تجاه المواطنة العالمية من وجهة نظر الطلاب، وكيف يمكن تعزيز أدوار الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية للمواطنة العالمية. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة من طلاب الجامعة، ومن أبرز نتائجها أن دور الجامعة يكون من خلال إتاحة فرصة تنمية الهوايات المختلفة للطلاب وتعزيز قيم المواطنة العالمية عندهم وقيم التنوع الثقافي، وأن تكون البيئة الجامعية محفزة لذلك، وأن يعد عضو هيئة التدريس وفق هذا، بحيث يكون فاعلاً لتحقيق ذلك.

- **دراسة الحصيني (2019م):**

هدفت الدراسة إلى: التعرف على دور جامعة الطائف في تنمية مهارات المواطنة العالمية لدي طلابها من أجل تحقيق بعض أهداف رؤية المملكة 2030م. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت علي عينة قوامها (160) عضو هيئة تدريس و (763) طالباً و طالبةً في جامعة الطائف، ومن أبرز نتائجها: أن هناك ضعفا في دور الجامعة في تنمية قدرة الطلاب على فهم العلاقات المتبادلة بين المنظمات الدولية، وضعفا في تنمية قدرة الطلاب علي التنوع المعرفي والثقافي، ووجود درجة متوسط لتنمية قدرة الطلاب علي المبادرة في العمل التطوعي، كما كانت درجة الممارسة متوسطة لعبارة تدريب الطلاب على قبول التنوع والرأي المخالف، ثم قام الباحث باقتراح العديد من الأدوار للجامعة لتنمية مهارات المواطنة العالمية.

- **دراسة العفيشات والزبون (2019م):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى قيام الجامعات الأردنية بأدوارها في إعداد الطلاب للمواطنة العالمية من خلال التعلم الذي ينادي بالتشارك والعيش مع الآخرين. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على 398 طالباً. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها أن أعداد الطلاب للمواطنة العالمية في الجامعات الأردنية كان بدرجة متوسطة ولا فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة.

- **دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020م)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في التربية على المواطنة العالمية، وكيف يمكن الإفادة منها في سلطنة عمان. واستخدمت المنهج الوصفي، وقامت بتحليل الوثائق التي تم تحديدها وفق معايير الدراسة. ومن أبرز نتائجها أن سلطنة عمان تهتم بالتربية من أجل المواطنة العالمية تنظيريا، فهي موجودة في السياسة التربوية، والأهداف التعليمية، والخطط الاستراتيجية، وكذلك موجودة في بعض المشروعات الدراسية، مثل: المدارس المنتسبة لليونسكو، كما تبين من نتائجها وجود قصور في إعداد المعلمين، وفي تدريبهم للمواطنة العالمية، وكذلك ندرة في توظيف الأنشطة الطلابية لذلك، وضعف في أدوار مديري المدارس تجاه المواطنة العالمية.

- دراسة سمحان (2020م):

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تنمية أبعاد المواطنة العالمية. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت باستخدام العينة العشوائية على (253) عضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات (القاهرة- الأزهر- المنوفية). ومن أبرز نتائجها أن دور الجامعة في تنمية أبعاد المواطنة العالمية لدي الطلاب جاء بدرجة متوسطة، وأن المعوقات كانت درجتها كبيرة ومنها؛ صعوبة إدماج موضوعات مرتبطة بالمواطنة العالمية في المقررات الدراسية، وزيادة الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس، وتركيز المقررات على الجانب التخصصي، ثم قدمت الدراسية تصورا مقترحا لتفعيل دور الجامعة في تنمية المواطنة العالمية.

- **دراسة بسيوني (2020م):**

هدفت الدراسة إلى توضيح أبعاد ومفهوم المواطنة العالمية، والتربية عليها، وإبراز أهم التحفظات بشأن المواطنة العالمية، ثم ذكرت أهم الإصلاحات اللازمة لتحقيق ذلك. واستخدمت المنهج الوصفي بمدخله الوثائقي، ومن أبرز ما توصلت له أن هناك مجموعة من الأفكار تعيق المواطنة العالمية لكونها تبرز التناقضات الثقافية ومنها؛ ضرورة استخدام القوة لفرض المواطنة العالمية على الدول العربية، وكذلك

ازدواجية المعايير في التعامل مع الشؤون الدولية، يضاف لذلك تهديد المواطنة العالمية للثقافة المحلية، ثم تم عرض مجموعة من الإصلاحات لتحقيق المواطنة العالمية في عدد من الدول.

- **دراسة: بيا بونغ (Piyapong,2020):**

هدفت الدراسة إلى تحديد قيم المواطنة العالمية وتنميتها عند طلاب الجامعة في تايلاند بهدف تعزيز الجانب السلوكي والأخلاقي عند الطلاب تجاه البيئة. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطبقت على (423) طالباً، ومن أبرز نتائجها؛ أن مجال القيم وغرسها وتنميتها عند الطلاب له دور كبير في تحقيق المواطنة العالمية في مجال البيئة. وقد خلصت إلى أن المواطنة العالمية لها دور كبير في الحد من القضايا العالمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها مجال المواطنة العالمية، كما تشابهت مع دراسة عطية (2014م)، ودراسة إبراهيم والمرزوقي (، 2020م)، ودراسة اليسون وبني ونيكي (Nilson & penny & Nicki 2016,) في تناولها التربية على المواطنة. كما تشابهت مع دراسة علي (2017م)، ودراسة عطية (2014م)، ودراسة العفيشات والزبون (2019م)، ودراسة سمحان (2020م)، ودراسة الحصيني (2019م)، ودراسة عبد الموجود (2018م)، ودراسة: ناتاليا، ستيفن، شوندا، لافيل (Stephen,Natalia,Shonda,-Laelle,2018)، ودراسة: بيا بونغ (Pi-yapong,2020) في تناولها المرحلة الجامعية. كما تشابهت جزئيا مع دراسة بسيوني (2020م)، ودراسة إبراهيم والمرزوقي (2020م) باستخدام المنهج الوثائقي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتطبيقها على الجامعات السعودية، واستخدامها المنهج الكيفي بأسلوب مجموعة النقاش البؤرية، كما تميزت عنها في كونها تهدف لبناء معيار للتربية على المواطنة العالمية.

واستفادت منها في بناء المشكلة وتحديدها، والاطلاع على المصطلحات التي تناولتها، ومعرفة جوانب ومجالات المواطنة العالمية، والاطلاع على بعض التجارب العالمية فيها.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوثائقي؛ للإجابة عن السؤالين: الأول والثالث، كما استخدم المنهج النوعي بأسلوب مجموعة النقاش البؤرية (مجموعة التركيز)؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

مجتمع البحث:

للبحث مجتمعان، الأول: الوثائق والدراسات التي تناولت المواطنة العالمية؛ وذلك بهدف

استنتاج المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية.

والثاني: خبراء التربية المتخصصون في أصول التربية في الجامعات السعودية، والذين لهم اهتمام في مجال المواطنة العالمية ممن هم برتبة أستاذ وأستاذ مشارك.

عينة البحث:

نظراً لكون أسلوب المجموعات البؤرية يتطلب أن يكون العدد محدودا حتى لا يتعثر التحكم فيها تم اختيار (8) من الخبراء ليكونوا أفراد المجموعة، والمعيار في اختيارهم الرتبة العلمية بحيث يكون العضو إما برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك، ولديه اهتمام في مجال المواطنة العالمية، وأن يكون متخصصا في أصول التربية.

أداة البحث وإجراءاته:

قام الباحث بالرجوع للأدبيات والدراسات التي تناولت المواطنة العالمية، واستنتج منها العديد من المخاطر التي تصاحبها، ثم تواصل مع عينة البحث والتنسيق معهم لإجراء المجموعة البؤرية، وعرض عليهم نتيجة إجابة السؤال الأول المتعلقة بالمخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية. ثم أعدَّ استمارة مقابلة للمجموعة تضمنت مجموعة من الأسئلة التي توجه النقاش، وتعمقه مع وضع مساحة للعضو، بإضافة ما يراه مناسبا، واستمع الباحث للنقاش وتم تدوينه وتحليله، ثم التعديل على ما تم طرحه ابتداء عليهم، ومن ثم قام بكتابة التقرير المتعلق بالمؤشرات المعيارية وعرضه عليهم لاعتماده، وتوصل استنادا عليه للمؤشرات المعيارية للتربية على المواطنة العالمية، بعد ذلك قام الباحث بتقديم آلية مقترحة؛ لتطبيق المعيار مستنداً في ذلك على الأدبيات التي تناولت المواطنة العالمية، والرجوع للدراسات التي قدمت آليات لتطبيق معايير تم بناؤها في نفس المجال .

إجابة أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول: ما أبرز المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية؟

قام الباحث بالرجوع للعديد من الدراسات التي تناولت المواطنة العالمية ومن أبرزها دراسة (ناهد أبو عليوة،2017م؛ خذاريه ،2017م؛ وإيمان عبد الوهاب، 2018م؛ وسهير بسيوني، 2020م؛ وعبد الموجود ،2018م)، كما قام الباحث بالرجوع لما ورد في الإطار النظري، واستنتج العديد من المخاطر التي يمكن أن تصاحب المواطنة العالمية. ولعرض هذه المخاطر يمكن تقسيمها كالآتي:

المخاطر على الجانب العقدي:

- الاطلاع على ديانات أخرى قد تثير الشك في عقيدة الطلاب في معتقدهم الأصلي.
- التنازل عن بعض الجوانب العقدية والتي فيها نصوص ثابتة مثل قيام الطلاب بالممارسات الشعائرية التي تكون في الديانات الأخرى، واستحلال ما حرَّم الله مثل الوشوم ولبس القلائد وغيرها.
- تهوين موضوع العقيدة عند الطلاب بسبب كثرة

الديانات في المجتمعات الأخرى، والتي يقدم أصحابها العديد من التنازلات بهدف التقارب.

- ظهور الإلحاد أو اعتناق أديان أخرى من منطلق أن للفرد حرية المعتقد.
- إضعاف عقيدة الولاء والبراء التي تقوم على الحب والبغض في الله.
- إبراز العديد من الأسماء الغربية وتعظيم إنجازاتهم وانتصاراتهم، ومتابعة الأفلام التي تمجدهم، والذي بدوره يشعر المتابع بقوة الغرب، وضعف المسلمين وهوانهم.
- تفريغ المناسبات الدينية من القيم، والنظر لها من الجانب الاستهلاكي.
- التشكيك في العديد من القضايا التي وردت فيها نصوص شرعية مثل: قضايا المرأة، ومحاولة تحريف النصوص عن دلالاتها.

المخاطر على الجانب الثقافي:

- تذويب الهوية الثقافية للمجتمع من خلال تبني الثقافات المستوردة عن طريق الاتصال العالمي.
- -الترويج للعلاقات المحرمة بين الجنسين واعتبار ذلك حرية شخصية.
- التحول لثقافة الاستهلاك لمنتجات الدول الغربية.
- انتشار الشذوذ الجنسي والاعتراف به وتقبله.
- التقليل من أهمية العادات والتقاليد التي يتبناها المجتمع والتي تعد جزءا من ثقافته وسبيل لتماسكه.
- تعظيم الثقافة المادية في نفوس المجتمع، واعتبار المادة هي الجانب الأهم في حياة الأفراد، والتي يترتب عليها انتشار ثقافة الاستهلاك بين أفراد المجتمع.
- تغيير ثقافة اللباس عند أفراد المجتمع، وانتشار العديد من الملابس المخالفة لدين وثقافة المجتمع.
- طمس الهوية الوطنية وإحلال العالمية مكانها.
- الانهزامية الثقافية أمام الثقافات العالمية.

المخاطر على الجانب الاجتماعي:

- خلخلة النظام الأسري وتفريغه من القيم.
- إظهار مفهوم آخر للأسرة مبني على الحرية الشخصية التي تدعو للانفلات.
- إضعاف التماسك الأسري من خلال التسويق للعديد من المصطلحات التي تدعم ذلك مثل؛ الكبت والقيود والحرية والاستقلال.
- إيهام المرأة بأن قوتها لا تكون إلا بالاستقلالية المادية.
- التقليل من أهمية المواطنة المحلية، ومحاولة إحلال المواطنة العالمية مكانها.
- التأثر بالعادات الغربية التي تخالف عادات المجتمع وتسهم في تفككه، مثل: الدعوة للفردية بدلا من الجماعة، وبتر التواصل بين أفراد المجتمع والتعاون والتآزر فيما بينهم.
- تقديم الانتماء للمجتمع العالمي على حساب المجتمع المحلي.
- نتشار ثقافة الحقوق وتذويب ثقافة الواجبات

التي ينتج عنها العديد من الصراعات بين أفراد المجتمع أو بين المجتمع والقيادة.

- إيجاد فرصة للتدخلات الدولية على بعض المجتمعات.
- إعادة النظر في الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها بما يخدم الأهداف الغربية، والذي من شأنه إضعاف الأسرة والمجتمع.

المخاطر على الجانب القيمي:

- التقليل من أهمية القيم المنطلقة من الشريعة الإسلامية واستبدالها بالقيم الإنسانية وجعلها الأهم، والذي يلزم على المجتمعات تبنيها حتى وإن خالفت القيم الإسلامية في معاييرها.
- نشر العديد من القيم المشتركة في التسمية ووضع تعريفات ومحددات لها من قبل الغرب مثل (الحرية، المساواة، العدل)، فالحرية عند الغرب تدعو للانفلات والمساواة المطلقة تقود للظلم والعدل الذي ينادون إليه هو ما يخدم مصالحهم في الغالب.
- اللبس في التفريق بين التقبل والقبول لثقافات المجتمعات الأخرى.
- التحول من تقبل آراء الآخرين واحترامها إلى التأثر بها.
- التنازل عن بعض القيم المجتمعية التي من شأنها تماسك المجتمع من أجل التقارب العالمي.
- التشكيك في بعض القيم الإسلامية.
- إلزام المجتمعات ببعض القيم التي تخالف ثوابتها.
- التسويق للقيم التي تحمل في ظاهرها الخير للمجتمعات، وفي باطنها خدمة المصالح الغربية مثل: التكافل الاقتصادي، وحقوق الانسان.
- الإيهام بأن الاستقرار العالمي يقوم على توحيد القيم لا تنوعها وتقبل التنوع.

إجابة السؤال الثاني: ما المعيار المقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية للوقاية من المخاطر التي تصاحبها من وجهة نظر الخبراء؟

للوصول للمؤشرات المعيارية عقد الباحث مجموعة بؤرية (مجموعة التركيز) لخبراء في تخصص أصول التربية، والذين لهم اهتمام في مجال المواطنة العالمية وعددهم (8) للوصول إلى مؤشرات معيارية للتربية على المواطنة العالمية للوقاية من المخاطر التي تصاحبها، وبعد الاجتماع قام الباحث بالتحليل الكيفي لما ورد في اجتماع المجموعة والذي تم تسجيله بعد أخذ الإذن من أفراد المجموعة، بعد ذلك عمد الباحث إلى كتابة تقرير يمثل رأي الخبراء أفراد المجموعة في المؤشرات المعيارية والمتمثل في الآتي:

- أهمية العقيدة الإسلامية عند الطلاب وتوضيح أهمية التمسك بها.
- التركيز على الهوية الثقافية للمجتمع المحلي عند الطلاب في ظل التعددات الثقافية العالمية.
- أن يشار إلى أهمية العادات والتقاليد الاجتماعية

التي تتفق مع الشريعة الإسلامية، وتساهم في تماسك المجتمع.
- أن يراعى إزالة اللبس بين تقبل تعدد الثقافات وبين قبولها والتأثر بها.
- الاهتمام بالجوانب التي تنمي تحمل المسؤولية المحلية والعالمية عند الطلاب.
- الاهتمام بزرع القيم الإسلامية والمحافظة عليها.
- أن توضح المواطنة العالمية والمحلية وتحديد الأولويات في ذلك.
- التأكيد على عقيدة الولاء والبراء ومعرفة أبعادها.
- الربط بين العقيدة والمواطنة العالمية.
- إن تحرير مصطلحات المواطنة العالمية مثل: (التسامح، السلام، الحرية، المساواة، الإنسانية...) لمعرفة أبعادها واحتمالاتها.
- التأكيد موضوع الأسرة والاهتمام به.
- التوعية بمفهوم الإنسانية.
- معرفة كيفية التعامل مع الثقافات الأخرى.
- عدم الرضى بالظلم الاجتماعي.
- العمل على الحصانة الثقافية.
- تزويد الطلاب بمهارات التفكير الناقد التي تمكنهم من الانتقائية الصحيحة.
- الانفتاح على القضايا العالمية.
- التأكيد على نبذ التطرف والعنف.
- تبيين الدوافع التي تدعو البعض للتنازل عن قيمهم، وتبصير الطلاب بسبل التعامل معها.
- التحذير من الأقنعة القيمية التي يسوق لها الغرب.
- تزويد الطلاب بمهارات الاتصال والتفكير والناقد.
- استثمار الأنشطة الطلابية لتحقيق المواطنة العالمية.
- توضيح خطورة التنازل عن الانتماء الوطني الأصلي في سبيل المواطنة العالمية.
- تعزيز قيمة حب الوطن الأصلي عند الطلاب.
- تنمية مسؤولية الحفاظ على القيم الإسلامية عند الطلاب.
- كشف المغالطات المنطقية تجاه العديد من الخصال التي يسوق لها الغرب كالاستقلالية التي تدعو إلى حب الذات وتقديمها على أي شيء آخر.
- الدعوة لتقوية الروابط بين أفراد المجتمع بما يكفل تحصينهم من الاختراقات الخارجية التي تدعو لشق الصف وإضعاف المجتمع.
- غرس الاتجاهات الإيجابية تجاه الاختلاف والتنوع.
- تنمية قيمة الشورى عند الطلاب.
- التأكيد على ضرورة انسجام سلوك الطلاب مع أسس العقيد الإسلامية عند التواصل مع المجتمعات الأخرى.
- تدريب الطلاب على العيش في عالم تسوده التعددية الثقافية وفق الضوابط الشرعية.

- توضيح الأدوار الاجتماعية للطلاب تجاه المجتمع المحلي والعالمي.
- إبراز المعاني الصحيحة للتواصل العالمي والتعارف الذي دلت عليه الشريعة الإسلامية.
- تنمية استشعار رسم الصورة الصحيحة عن الإسلام واستثمار ذلك في ترغيب المجتمعات غير المسلمة فيه.
- تبيين خطورة التنازل عن الثوابت العقدية أثناء التواصل أو التعايش مع المجتمعات العالمية.
- توضيح الفرق بين طبيعة القيم في الإسلام والقيم في الأنظمة الوضعية.
- تعزيز ثقافة العمل عند الطلاب محليا وعالميا للمساهمة في التنمية المستدامة.
- التأكيد على المساهمة في نشر العدالة العالمية ومحاربة العنصرية.
- إبراز الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية لمواطنيها في جميع المجالات.
- تنمية شعور الطلاب بالمساهمة في تحقيق السلام العالمي.
- تحذير الطلاب من ثقافة الاستهلاك التي تفرضها بعض الثقافات العالمية.
- تعزيز الانتماء للوطن الأصلي عند الطلاب.
- تزويد الطلاب بالممارسات الصحيحة للقيم أثناء الاتصال العالمي.
- التأكيد على نبذ التطرف الناتج عن الاختلاف العقدي وتبيين عواقبه.
- تعزيز قيم استخدام وسائل الاتصال العالمية مثل (الرقابة الذاتية، احترام الخصوصيات، التعلم، الحوار...).
- تنمية الحوار الفكري بين الثقافات المختلفة عند الطلاب.
- التأكيد على نبذ العزلة المجتمعية والتحذير منها.

وتتشابه العديد من نتائج مجموعة التركيز مع بعض الدراسات التي أكدت على وجود مخاطر قد تصاحب المواطنة العالمية، وعلى ضرورة العمل على تلافي الوقوع بها ومنها دراسة بسيوني (2020م)، ودراسة سمحان (2020م)، ودراسة علي (2017م)، كما تتشابه مع الدراسات التي ترى تفعيل عناصر التعليم الجامعي في تحقيق المواطنة العالمية ومنها دراسة ليبك (Leek, j,2016) ودراسة عطية (2014م)، وهذا يؤكد الاتجاه الصحيح في مجموعة التركيز والذي ساهم بتحقيق أهدافها.

ثم قام الباحث بعد ذلك بعمليتي التحليل والتصنيف لما ورد بالتقرير، وتمت تجزئة بعض العبارات واستبدال بعض الصياغات واستنتاج أبعاد بعض العبارات، كما تم تصنيف المؤشرات إلى أربعة مجالات مرتبطة بمجالات المخاطر التي تصاحب التربية على المواطنة العالمية؛ وذلك بهدف تيسير الاستفادة من المعيار في تلك المجالات، فشمل المعيار أربعة مجالات:

الأول: العقدي، ويضم (10) مؤشرات.

الثاني: الثقافي، ويضم (15) مؤشراً.

الثالث: الاجتماعي، ويضم (20) مؤشراً. النهائية من قبل الخبراء (أعضاء مجموعة التركيز)، الرابع: القيمي، ويضم (10) مؤشرات. وبهذا توصل الباحث للمعيار بصورته النهائية كما بعد ذلك تمت المصادقة على صورة المعيار يلي:

جدول رقم (1) المعيار المقترح بصورته النهائية

المجال	المؤشرات المعيارية
العقدي	تنمية العقيدة الإسلامية عند الطلاب وتوضيح أهمية التمسك بها.
	توضيح عقيد الولاء والبراء بمفاهيمها الإسلامية الصحيحة التي تكفل الابتعاد عن العنف مع المجتمعات العالمية، وتوضح حدود تلك العلاقة من الناحية العقدية.
	تفنيد الأسس العقدية التي ترتكز عليها المواطنة العالمية.
	توضيح الجوانب العقدية التي تبرز العلاقة بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية.
	تجلية طبيعة المجتمعات العالمية والتي من سماتها التنوع العقدي، وتوجيه الطلاب لآليات التعامل معها وفق ما نصت عليه الشريعة الإسلامية.
	التأكيد على ضرورة انسجام سلوك الطلاب مع أسس العقيد الإسلامية عند التواصل مع المجتمعات الأخرى.
	تنمية استشعار رسم الصورة الصحيحة عن الإسلام، واستثمار ذلك في ترغيب المجتمعات غير المسلمة فيه.
	تبيين خطورة التنازل عن الثوابت العقدية أثناء التواصل أو التعايش مع المجتمعات العالمية.
	تزويد الطلاب بنماذج وأمثلة للمخاطر التي قد تطال الجانب العقدي؛ نتيجة التحول للمجتمعات العالمية؛ وتوضيح الآليات الملائمة للتعامل معها.
	التأكيد على نبذ التطرف الناتج عن الاختلاف العقدي وتبيين عواقبه.
الثقافي	تنمية الحوار الفكري بين الثقافات المختلفة عند الطلاب.
	تعزيز الهوية الثقافية للمجتمع المحلي عند الطلاب في ظل التعددات الثقافية العالمية.
	تزويد الطلاب بالمعارف المرتبطة بمصطلحات المواطنة العالمية مثل (التسامح، السلام، الحرية، المساواة، الإنسانية...) لمعرفة أبعادها واحتمالاتها.
	ذكر نماذج للممارسات الثقافية العالمية التي تخالف ثقافة المجتمع وبيان خطورة محاكاتها أو التأثر بها.
	ترسيخ المواطنة المحلية في نفوس الطلاب، والتأكيد على عدم التنازل عنها في سبيل المواطنة العالمية.
	تحذير الطلاب من الانهزامية الثقافية أمام ثقافات المجتمعات الأخرى.
	تزويد الطلاب بمهارات التفكير الناقد التي يستطيعون من خلالها فلترة ما يرونه من ثقافات المجتمعات العالمية.
	كشف الأساليب التي تستخدم للاختراق الثقافي نتيجة الاتصال العالمي وتوضيح آلية التعامل معها.
	توضيح الفرق بين تقبل تعدد الثقافات وبين قبولها والتأثر بها.
	تبيين الطرق الصحيحة للتكيف مع الثقافات الأخرى.
	تزويد الطلاب بمهارة الاطلاع على الثقافات الأخرى والتعامل معها.
	تحذير الطلاب من ثقافة الاستهلاك التي تفرضها بعض الثقافات العالمية.
	تعزيز ثقافة العمل عند الطلاب محلياً وعالمياً؛ للمساهمة في التنمية المستدامة.
	تدريب الطلاب على العيش في عالم تسوده التعددية الثقافية وفق الضوابط الشرعية.
	توضيح إيجابيات وسلبيات التنوع الثقافي.

	تعزيز الانتماء للوطن الأصلي عند الطلاب.
	التأكيد على الالتزام بالعادات والتقاليد الاجتماعية التي تتفق مع الشريعة الإسلامية وتسهم في تماسك المجتمع.
	توضيح الأدوار الاجتماعية للطلاب تجاه المجتمع المحلي والعالمي.
	إبراز المعاني الصحيحة للتواصل العالمي والتعارف الذي دلت عليه الشريعة الإسلامية.
	إبراز الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية لمواطنيها في جميع المجالات.
	تنمية شعور الطلاب بالمساهمة في تحقيق السلام العالمي.
	تزويد الطلاب بمهارات الاتصال مع المجتمعات العالمية.
	تفعيل الأنشطة الطلابية في تعزيز العلاقات الاجتماعية.
	التأكيد على أهمية الأسرة وأهمية تماسكها.
	إبراز الإشكالات التي تعاني منها الأسر في المجتمعات الغربية.
	التأكيد على نبذ العزلة المجتمعية، والتحذير منها.
	عرض الحقوق والواجبات تجاه المجتمع المحلي والعالمي.
	التأكيد على نبذ الظلم الاجتماعي.
	كشف المغالطات المنطقية تجاه العديد من الخصال التي يسوق لها الغرب كالاستقلالية التي تدعو إلى حب الذات، وتقديمها على أي شيء آخر.
	الدعوة لتقوية الروابط بين أفراد المجتمع بما يكفل تحصينهم من الاختراقات الخارجية التي تدعو لشق الصف، وإضعاف المجتمع.
	تبصير الطلاب بآليات التعامل مع العادات الاجتماعية المخالفة لعاداتهم.
	توضيح خطورة التنازل عن الانتماء الوطني الأصلي في سبيل المواطنة العالمية.
	اطلاع الطلاب على طبيعة المجتمعات العالمية اجتماعيا، وبيان سلبياتها وإيجابياتها.
	عرض بعض القضايا العالمية، وتوضيح الأدوار المطلوبة تجاهها.
	التأكيد على نبذ التناحر والتآمر ضد المجتمعات الغربية السِّلمية.
القيمي	تنمية قيمة تحمل المسؤولية المحلية والعالمية عند الطلاب.
	تعزيز قيم استخدام وسائل الاتصال العالمية مثل: (الرقابة الذاتية، احترام الخصوصيات، التعلم، الحوار...).
	توضيح الفرق بين طبيعة القيم في الإسلام والقيم في الأنظمة الوضعية.
	تجلية المعاني الصحيحة لقيم المواطنة العالمية مثل: (الحرية، المساواة، التسامح، السلام...) وفق منظور الشريعة الإسلامية.
	تبيين الدوافع التي تدعو البعض للتنازل عن قيمهم وتبصير الطلاب بسبل التعامل معها.
	التحذير من الأصوات التي تنادي إلى توحيد القيم لتحقيق السلام العالمي.
	إبراز المخاطر المترتبة على التنازل عن القيم الإسلامية.
	تنمية القيم الإسلامية ذات العلاقة بالمواطنة العالمية عند الطلاب.
	تزويد الطلاب بالممارسات الصحيحة للقيم أثناء الاتصال العالمي.
	تعزيز قيمة حب الوطن الأصلي عند الطلاب.
	تنمية مسؤولية الحفاظ على القيم الإسلامية عند الطلاب.
	التأكيد على المساهمة في نشر العدالة العالمية ومحاربة العنصرية.
	تعزيز مفهوم الإنسانية المشتركة وتوضيح حدودها ومجالاتها.
	غرس الاتجاهات الإيجابية تجاه الاختلاف والتنوع.
	تنمية قيمة الشورى عند الطلاب.

إجابة السؤال الثالث: ما الآليات المقترحة لتطبيق المعيار المقترح للتربية على المواطنة العالمية في الجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالرجوع للعديد من الأدبيات التي تناولت المواطنة العالمية وإمكانية تفعيلها، كما قام بالرجوع للدراسات التي قدمت آليات مقترحة لتطبيق معايير مقترحة، ومنها: دراسة هلل (2021م)، ودراسة علام (2019م) ويمكن عرضها فيما يلي:

- تضمين الأصول العقدية لبعض المقررات الدراسية.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية المواطنة العالمية وضرورتها.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على المهارات التدريسية اللازمة للتربية على المواطنة العالمية.
- تعميم المعيار الذي تم بناؤه على جميع التخصصات في الجامعات السعودية، وحثهم على مراعاة ما جاء فيه لتفعيل التربية على المواطنة العالمية.
- تفعيل التعاون بين الكليات للاستفادة من الخبرات في التربية على المواطنة العالمية.
- تقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس التعليمية للتربية على المواطنة العالمية وفق المعيار المقترح.
- تحديد الآليات التي يمكن من خلالها تفعيل التربية للمواطنة العالمية بالجامعات وفق المعيار المقترح.
- استحضار ممارسات خاطئة للمواطنة العالمية وتقويمها وفق المعيار المقترح.
- عقد لقاءات علمية للطلاب داخل الأقسام العلمية واطلاعهم على عبارات المعيار ومناقشتهم فيها.
- عرض أبحاث أجنبية تناولت التربية على المواطنة العالمية وتقويمها وفق المعيار المقترح.
- تبصير الطلاب بآليات المحافظة على الهوية الثقافية.
- تفعيل الأنشطة الطلابية في تعزيز علاقاتهم الاجتماعية والأدوار المطلوبة منهم للمحافظة على المنظومة الاجتماعية داخل المجتمع.

وتتفق هذه الآليات ضمناً مع مجموعة من الدراسات والتي منها: دراسة عمارة (2010م) والتي أكدت على ضرورة استثمار الأنشطة الطلابية في الجامعات لتحقيق المواطنة العالمية، ودراسة الحصيني (2019م) التي بينت ضرورة تزويد الطلاب بالجانب المعرفي الذي يستطيعون معه فهم الثقافات المختلفة والتعامل معها، ودراسة عطا الله (2012م)

التي أكدت على الجانب المهاري عند الطلاب مثل: مهارة التواصل الفاعل، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التخاطب وغيرها، ودراسة ناتاليا، ستيفن، شوندا، لافيل (Stephen,Na-talia,Shonda,Laelle,2018)التي أكدت على ضرورة غرس القيم التي تقود إلى تمكن الطالب من مهارة المواطنة العالمية.

نتائج البحث:

توصل البحث لمجموعة من النتائج من أبرزها:

أبرز المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية على الجانب العقدي:

-الاطلاع على ديانات أخرى قد تثير الشك في عقيدة الطلاب في معتقدهم الأصلي.

- التنازل عن بعض الجوانب العقدية، والتي فيها نصوص ثابتة مثل قيام الطلاب بالممارسات الشعائرية التي تكون في الديانات الأخرى، واستحلال ما حرَّم الله مثل الوشوم ولبس القلائد وغيرها.
- تهوين موضوع العقيدة عند الطلاب بسبب كثرة الديانات في المجتمعات الأخرى، والتي يقدم أصحابها العديد من التنازلات بهدف التقارب.

أبرز المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية على الجانب الثقافي:

- تذويب الهوية الثقافية للمجتمع من خلال تبني الثقافات المستوردة عن طريق الاتصال العالمي.
- الترويج للعلاقات المحرمة بين الجنسين، واعتبار ذلك حرية شخصية.
- التحول لثقافة الاستهلاك لمنتجات الدول الغربية.

أبرز المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية على الجانب الاجتماعي:

- خلخلة النظام الأسري، وتفريغه من القيم.
- إظهار مفهوم آخر للأسرة مبني على الحرية الشخصية التي تدعو للانفلات.
- إضعاف التماسك الأسري من خلال التسويق للعديد من المصطلحات التي تدعم ذلك مثل: الكبت والقيود والحرية والاستقلال.

أبرز المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية على الجانب القيمي:

- التقليل من أهمية القيم المنطلقة من الشريعة الإسلامية واستبدالها بالقيم الإنسانية، وجعلها الأهم والذي يلزم على المجتمعات تبنيها حتى وإن خالفت القيم الإسلامية في معاييرها.
- نشر العديد من القيم المشتركة في التسمية، ووضع تعريفات ومحددات لها من قبل الغرب مثل: (الحرية، المساواة، العدل)، فالحرية عند الغرب تدعو للانفلات والمساواة المطلقة تقود للظلم والعدل الذي ينادون إليه هو ما يخدم مصالحهم في

الغالب.

- اللبس في التفريق بين التقبل والقبول لثقافات المجتمعات الأخرى.
- بنى البحث معياراً للتربية على المواطنة العالمية وتضمن أربعة مجالات: العقدي وتضمن (10) مؤشرات معيارية، والثقافي وتضمن (15) مؤشراً معيارياً، والاجتماعي وتضمن (20) مؤشراً معيارياً، والقيمي وتضمن (10) مؤشرات معيارية.

توصيات البحث:

- تطبيق المعيار المقترح عند التربية على المواطنة العالمية، وذلك للحد من المخاطر التي تصاحبها في المجال العقدي والثقافي والاجتماعي والقيمي.
- إخضاع المعيار لعملية التقويم المستمرة وفق التطورات في المخاطر التي تصاحب المواطنة العالمية.
- تعميم المعيار على الأقسام العلمية وعقد لقاءات لاحقة بهم للتغذية الراجعة أثناء تطبيقه.
- الاستعانة بمتخصصين لتقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتزويدهم بالمهارات التدريسية التي تحقق المواطنة العالمية المنضبطة عند الطلاب وفق المعيار.
- رصد السلبيات المتجددة التي تصاحب المواطنة العالمية وتطوير المعيار بناء عليها.
- استحداث مقرر تحت مسمى (التربية على المواطنة العالمية) ويكون من مقررات الإعداد العام في جميع تخصصات مرحلة البكالوريوس تراعى في مفرداته المؤشرات المعيارية المقترحة.

مقترحات البحث:

- بناء معيار مقترح للتربية على المواطنة العالمية في التعليم العام.
- إجراء دراسة تأصيلية في التربية على المواطنة العالمية.
- إجراء دراسة عن دور البحوث التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المواطنة العالمية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو عليوه، ناهد سيد (٢٠١٧). **أفكار حول المواطنة العالمية الكوكبية**. مجلة الطفولة والتنمية، مج (٨)، ع (٢٩)، ص ص١٠٧-١٢١.

الأحمدي، عائشة بنت سيف صالح (٢٠١٢م). **مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية**. رسالة الخليج العربي، مج (33)، ع (124)، ص ص 201 – 258.

بارعيدة، إيمان سالم، والحربي، مها سعيد (٢٠١٩م). **تصور مقترح لتضمين أبعاد المواطنة العالمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية**

للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج (2)، ع (١)، ص ص ١٠٣ - ١١٩.

بسيوني، سهير (2020م). **المواطنة العالمية بين التحفظ وضرورة الإصلاح**. جمعية الثقافة من أجل التنمية، س (20)، ع (153)، ص ص 175 – 252.

جيف طوميسون وماري هايدن (2002م). **التربية الدولية: تجارب وخبرات عالمية معاصرة في تحسين التدريس والإدارة والجودة**. (ترجمة) محمد أمين، ومحمد عبد الحميد محمد، القاهرة: مجموعة النيل العربي.

الحصيني، حاتم عبد الله (2019م). **دور جامعة الطائف في تنمية مهارات المواطنة العالمية لدى طلابها لتحقيق بعض أهداف رؤية المملكة 2030 م**. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج (25)، ع (19) ص ص 453-.517

حلس، داود (2004م). **دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية للصف السادس الأساسي في محافظات غزة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان.

حيدوري، صابر بن عوض (٢٠١٢م). **تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة المرحلة الجامعية**. مجلة شئون اجتماعية، الإمارات، مج (29)، ع (116)، ص ص ٧٧ – ١١٠.

خذارية، ياسين (٢٠١٧م). **إشكالية المواطنة والتربية في المجتمع الجزائري**. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع (23).

خليل، حسام الدين (٢٠٢٠). **تعزيز المواطنة العالمية وسيلة الجامعات في مكافحة العنصرية**. مسترجع من 2020/08 /https://www.al fanarmedia. org/ar /مكافحة العنصرية في الجامعات، تاريخ الدخول ٢٧/٧/٢٠٢١.

الخولي محمد علي(1999م). **قاموس التربية**. ط5، بيروت: دار العلم للملايين.

الدسيماني، تهاني إبراهيم (٢٠١٧م). **استراتيجيات مقترحة لتحسين مخرجات التعليم الإلكتروني الجامعي بما يحقق بعض أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م**. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، ١١-١٢ يناير ٢٠١٧، جامعة القصيم، بريدة، ص ص 294 – 304.

الزدجالية، ميمونة بنت درويش. (2016). **تقديرات معلمي التربية الاسلامية لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدي الطلبة بسلطنة عمان**. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج (٣١)، ع (121)، ص ص 363 – 392.

سمحان، منال (2020م). **تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تنمية أبعاد المواطنة العالمية لدى طلابها في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس**. جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، مج (28)، ع (4)، ص ص 1-124.

السيد محمد شاهد (1999م). **العولمة والعالمية بين المنظور الإسلامي والمنظور الغربي**. مؤتمر الإسلام في عصر العولمة (5-6 مايو ١٩٩٩م)، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، قسم الفلسفة الإسلامية، ص ص 59- 67.

الصغير، أحمد عبد الله (٢٠١٢م). **تصور مقترح لدور المدرسة في تربية تلاميذها للمواطنة العالمية في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة، دراسة تحليلية**. مجلة كلية التربية بأسيوط، مج (٢٨)، ع (٢)، ص ص ٨١ - ١٢٢.

عبد الفتاح، منال رشاد (2001م). **تأثير التربية الدولية على منظومة التعليم المصري - دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية**. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، (16)، ع (1)، ص ص 135 – 685.

عبد الموجود، أحمد كمال (2015م). **العولمة وتشكيل مفهوم المواطنة العالمية لدى الشباب: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي**. جامعة أسيوط، كلية الآداب، المجلة العالمية لكلية الآداب، ع (67)، ص ص 85-115.

عبد الوهاب، إيمان جمعة (2018م). **رؤية بنائية مقترحة لتوطين المفاهيم الواردة في الفكر التربوي على ضوء مدخل إعادة بناء المفاهيم: مفهوم المواطنة العالمية نموذجاً**. جامعة بنها، كلية التربية، مجلة كلية التربية، مج (29)، ع (116)، ص ص 92-186.

عطا الله، فاطمة محمد (2021م). **دور المدرسة في تعزيز التربية من أجل المواطنة العالمية لدى طلابها على ضوء بعض المتغيرات المعاصرة: دراسة تحليلية**. جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية، ج (4)، ع (22)، ص ص 1-44.

عطية، عماد محمد محمد (2014م). **واقع ممارسة طلبة الجامعة للمواطنة العالمية ودور الجامعة في تنميتها، جامعة أسوان نموذجا**. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مصر، ع (٢٧)، ص ص ٣٠٢ – 382.

علام، هبة صابر (2019م). **إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية**. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج (29)، ع (1)، ص ص 105-184.

علي، مها محمد زكي (٢٠١٧م). **بناء استراتيجية لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية، إضاءات من رؤية المملكة ٢٠٣٠م**. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، ١١-١٢ يناير ٢٠١٧، جامعة القصيم، بريدة، ص ص 574 - 605.

عليان، عمران (2014م). **درجة تمثل طلبة جامعة الأقصى لقيم المواطنة في ظل العولمة (دراسة تطبيقية على عينة طلبة جامعة الأقصى بقطاع غزة)**. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، مج (18)، ع (2)، ص ص 1-34.

عمار، رضوي (٢٠١٤م). **التعليم والمواطنة والاندماج الوطني**. مركز العقد الاجتماعي، مجلس الوزراء المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

عمارة، سامي (٢٠١٠). **دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية «جامعة الإسكندرية نموذجا»**. مجلة مستقبل التربية العربية، مج (١٧)، ع (64)، ص ص5 -١٢١.

لحسن بوتكلاي (2004م). **التربية على المواطنة من نقل المعارف إلى بناء الكفايات**. مجلة عالم التربية، ع (15)، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

لحسن توبي (2004م). **أي كفاية لمواطنة مدرسية؟** ع (15)، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

اللقائي، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (2003م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**. ط3، القاهرة: عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية (2004 م). **المعجم الوسيط**. مكتبة الشروق الدولية: القاهرة.

محمد، عبد الغني عبد الله. (٢٠١٩م). **دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة خليص**. مجلة أم القرى للعوم الاجتماعية، مج (1)، ع (١٢)، ص ص ١-44.

محمود، خالد حنفي (٢٠١٨م). **دور الجامعات العربية في تربية المواطنة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**. دراسات في التربية، مج (١)، ع (4)، ص ص ٩١-٨٧.

مزيو، منال بنت عمار (2014م): **دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك**. مجلة العلوم التربوية، ج (١)، ع (4)، ص ص 56٧-605.

المسلماني، لمياء إبراهيم والدسوقي، إبراهيم (٢٠١٩م). **تعزيز التربية من أجل المواطنة العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر (تصور مقترح)**. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ع (59)، ص ص 735 – 812.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم «اليونسكو» (2015م). **التربية على المواطنة العالمية**. مواضيع وأهداف تعليمية، بيروت: اليونسكو.

النـدوي، معـراج أحمـد (٢٠٢٠م). **المواطنـة العالميـة فـي عصـر العولمـة**. تـم اسـترجاعه مـن https://www.al-jazirah.com/2020/20200717/com5.htm. تاريـخ الدخـول ٢١/٧/٢٠٢١.

نصـر، محمـد علـي (1998م). **إعـداد معلـم العلـوم للقـرن الحـادي والعشـرين فـي ضـوء الأهـداف المسـتقبلية**. المؤتمـر العلمـي الثانـي، الجمعيـة المصريـة للتربيـة العلميـة (2-5 أغسـطس ١٩٩٨م)، جامعـة القاهـرة: دار الضيافـة، ص ص ١- 14.

هلـل، شـعبان أحمـد (2021م). **آليـات تفعيـل أخلاقيـات المواطنـة الرقميـة بالمـدارس الثانويـة فـي ضـوء بعـض النمـاذج العالميـة**. المجلـة التربويـة، كليـة التربيـة جامعـة سـوهاج، ج (84)، ص ص 669 – 716.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abdel Mawgod, A. (2015). **Globalization and the formation of the concept of global citizenship among young people**: **a field study on a sample of university youth** (in Arabic). Assiut University, Faculty of Arts, International Journal of the Faculty of Arts, Issue (67), pp. 85-115.

Abdel Wahab, I. (2018). **A Proposed Constructive Vision for the Localization of Incoming Concepts in the Arab Educational thought in the Light of the Reconstruction of Concepts Approach: The Concept of Global Citizenship as a Model** (in Arabic). Benha University, Faculty of Education, Journal of the Faculty of Education, Vol. (29), Issue. (116), pp. 92-186.

Abdel-Fattah, M. (2001). **The impact of international education on the Egyptian education system: an analytical study and a future vision** (in Arabic). Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, (16), Issue. (1), pp. 135-685.

Abu Aliwa, N. (2017). **Thoughts on Global (Universal) Citizenship** (in Arabic). Journal of Childhood and Development, Vol. (8), Issue. (29), pp. 107-121.

Academy of the Arabic Language (2004). **Al-Mu'jam Al-Wasit** (in Arabic). Al-Shorouk bookstores: Cairo.

Al-Ahmadi, A. (2012). **The level of awareness of global citizenship education issues among the students of the faculties of education in Saudi universities** (in Arabic). The Arabian Gulf Message, Vol. (33), issue (124), pp. 201-258.

Al-Dasimani, T. (2017). **Suggested strategies to improve university e-learning outcomes to achieve some of the objectives of the Kingdom Vision 2030** (in Arabic). Conference on the Role of Saudi Universities in Activating the Vision of 2030, January 11-12, 2017, Qassim University, Buraida, pp. 294-304.

Al-Hussaini, H. (2019). **The role of Taif University in developing the skills of global citizenship among its students to achieve some of the objectives of the Kingdom Vision 2030** (in Arabic). Taif University Journal of Human Sciences, Vol. (25), issue (19) pp. 453-517.

Ali, M. (2017). **Building a strategy for knowledge management in Saudi universities, illuminations from the Kingdom vision 2030** (in Arabic). Conference on the Role of Saudi Universities in Activating the Vision of 2030, January 11-12, 2017, Qassim University, Buraidah, pp. 574-605.

Al-Khouli, M. (1999). **Education Dictionary** (5th ed., in Arabic). Beirut: Dar El-Ilm Lilmalayin.

Allam, H. (2019). **A proposed Framework for Incorporating Global Citizenship Concepts into Social studies Curricula in the preparatory stage** (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, Vol. (29), Issue. (1), pp. 105-184.

Al-Laqaai, A., & Al-Jamal, A. (2003). **A glossary of cognitive educational terms in curricula and teaching methods** (3rd ed., in Arabic). Cairo: Alam Alkotob.

Al-Muslimani, L., & Al-Desouki, I. (2019). **Promoting global citizenship education among secondary school students in Egypt: (A proposal)** (in Arabic). Journal of Education, Faculty of Education, Sohag University, Issue. (59), pp. 735-812.

Al-Nadawi, M. (2020). **Global citizenship in the age of globalization** (in Arabic). Retrieved from https://www.al-jazirah.com/2020/20200717/dm5.htm , dated 7/21/21.

Al-Sagheer, A. (2012). **A proposal of the school's role in educating its students for global citizenship in light of some contemporary global trends: An analytical study** (in Arabic). Journal of the Faculty of Education in Assiut, Vol. (28),issue. (2), pp. 81-122.

Al-Shahed, A. (1999). **Globalization and Globalism be-**

ring knowledge to building competencies (in Arabic). The World of Education magazine, issue. (15), Casablanca: New success printing press.

Haidori, S. (2012). **Developing global citizenship values among undergraduate university students** (in Arabic). Social Affairs Magazine, Emirates, Vol. (29), issue. (116), pp. 77-110.

Halal, S. (2021). **Mechanisms for activating digital citizenship ethics in secondary schools in the light of some international models** (in Arabic). Journal of Education, Faculty of Education, Sohag University, Vol. (84), pp. 669-716.

Helles, D. (2004). **An evaluation study of writing errors by the sixth grade (students) in the governorates of Gaza** [Unpublished PhD thesis] (in Arabic). University of Khartoum: Sudan.

Jeff T., & Mary H. (2002). **International Education: Contemporary global experiences and expertise in improving teaching, management and quality** (in Arabic). Trans.: Mohamed Amin, & Mohamed Abdel-Hamid Mohamed. Cairo: The Arab Nile Group.

Khadharia, Y. (2017). **The problematic (question) of citizenship and education in Algerian society** (in Arabic). Journal of Human and Social Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Khider Biskra, Algeria, Issue. (23).

Khalil, H. (2020). **Promoting global citizenship as the universities means to Combat Racism** (in Arabic). Retrieved from https://www.al 2020/08/ fanarmedia. org/ar/ Combating Racism in Universities, entry date 7/27/2021.

Mahmoud, K. (2018). **The role of Arab universities in citizenship education in light of some contemporary global trends** (in Arabic). Studies in Education, Vol. (1), issue. (4), pp. 91-87.

Mazio, M. (2014): **The role of student activities in developing some educational principles among middle school female students in Tabuk** (in Arabic). Journal of Educational Sciences, vol. (1), issue. (4), pp. 567-605.

Muhammad, A. (2019). **The Role of Student Activities in Developing the Values of Citizenship Among High School Students: A Study From the Point of View of Male and Female Teachers in the Governorate of Khulais** (in Arabic). Umm Al-Qura Journal for Social Sciences, Vol. 1, issue. (12), pp. 1-44.

Nasr, M. (1998). **Preparing science teachers for the twenty-first century in the light of future goals** (in Arabic). **tween the Islamic perspective and the Western perspective.** Conference of Islam in the Age of Globalization (5-6 May 1999), Cairo University, Faculty of Dar Al Uloom, Department of Islamic Philosophy, pp. 59-67.

Alyan, E. (2014). **The Degree to which Alaqsa University Students embody the values of citizenship in the context of globalization: An Empirical Study on a sample of Alaqsa University Students in Gaza Strip** (in Arabic). Al-Aqsa University Journal, Human Sciences Series, Vol. (18), issue. (2), pp. 1-34.

Al-Zidjalia, M. (2016). **Islamic education teachers' assessment of the importance of education for global citizenship, and difficulties confronting them in their way to promote it among students in the Sultanate of Oman** (in Arabic). The Educational Journal, Kuwait University, Vol. (31), Issue. (121), pp. 363-392.

Amara, S. (2010). **The role of the college professor in developing values of citizenship to meet the challenges of cultural identity: "Alexandria University as a model**" (in Arabic). Journal of the Future of Arab Education, Vol. (17), Issue. (64), pp. 5-121.

Ammar, R. (2014). **Education, citizenship and national integration** (in Arabic). Social Contract Center, Cabinet of Egyptian, Information and Decision Support Center.

Atallah, F. (2021). **The role of School in promoting Education for Global Citizenship for Students in light of some Contemporary Changes: "An analytical study**" (in Arabic). Ain Shams University, Journal of Scientific Research in Education, vol. (4), Issue. (22), pp. 1-44.

Attia, I. (2014). **The reality of university students' practice of global citizenship and the university's role in its development, Aswan University as a model** (in Arabic). Studies in University Education Journal, Egypt, issue. (27), pp. 302-382.

Baraida, I., & Al-Harbi, M. (2019). **A Proposed Scenario to Include Dimensions of Global Citizenship in the Content of Social and National Studies Textbook for the second grade students of intermediate schools in Saudi Arabia** (in Arabic). The international interdisciplinary journal of education, Vol. (2), Issue. (1), pp. 103-119.

Bassiouni, S. (2020). **Global citizenship between reservation and the need for reform** (in Arabic). Culture for Development Association, Vol. (20), issue. (153), pp. 175-252.

Butklay, L. (2004). **Citizenship education from transfer-**

bic). The Second Scientific Conference, The Egyptian Society for Scientific Education (August 2-5, 1998), Cairo University: Guest House, pp. 1-14.

Samhan, M. (2020). **A proposed scenario to activate the university's role in developing the dimensions of global citizenship among its students in light of the opinions of faculty members** (in Arabic). Cairo University, Journal of Educational Sciences, Vol. (28), issue (4), pp. 1-124.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization "UNESCO" (2015) **Global citizenship Education** (in Arabic). Educational topics and objectives. Beirut: UNESCO.

Toubi, L. (2004). **Which competency for scholastic citizenship**? Issue. (15), Casablanca: New success printing press.

المرجع الأجنبية:

Alison, M & Penny, E & Nicki, H. (2016). Education for global-

citizenship in Scotland: Reciprocal partnership or politics of benevolence, International Journal of Educational Research, 77. pp. 128–135, journal homepage: www.elsevier.com/ locate/tourman, Contents lists available at: ScienceDirect.

Aline,M(2010). Peace Education for Children. The American.

Journal of Economics and sociology. Vol, 44.No, 1 Pp.

Andreotti, V. (2006) Soft vs. Critical global citizenship education. Policy and Practice: A Development Education Review. (3): 40-50.

Evelina, 0. (2018). Global Citizenship, Brock University, Brock Education Journal, 27(2).

http://www.elcuk.org/2015/03/24/qualitative-research-course/

Center for Universal Education.(2017). Measuring Global Citizenship Education :A Collection of Practices and Tools, Washington.

Linyuan, Guo (2014). "Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship- Envisioning and Enacting". Journal of Global Citizenship and Equity Education. 4(1).

Lynn, D & Clive, H & Hiromi, Y (2016), Key Findings from the DFID Project Global Citizenship: The Needs of Teachers and Learners, Centre for International Education and Research (CIER), School of Education, University of Birmingham, DFID Department International Development.

Natalia "A, & Stephen "R, & Shonda «G& «LaVelle «H (2018). Perception of university responsibility and global citizenship. Department of Psychology. University-Commerce.

Oxfam (2006). Education for Global Citizenship- A Guide for Schools. United Kingdom.

Oxfam Development Education Programme. (2006). Education for global citizenship: A guide for schools. Oxfam GB

Oxfam, (2018): Teaching Controversial Issues A guide for-

Teachers,Oxford,England https://cse.google.com/cse?q=

Reading International Solidarity Centre (2017). What Makes A Good Global Citizenship Eesource? From: www.risc.org.uk., Retrieved at : 2021\9\15.

Toh, Swee-Hin; Shaw, Gary; Padilla, Danilo.(2017). Global Citizenship Education A Guide for Policymakers, Seoul, Republic of Korea: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding.

UNESCO (2014). Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century. Paris. UNESCO.

UNICCO,(2015):Global Citizenship Education: Topics and-

learning objectives, https://en.unesco.org/news/globalcitizenship-education-topics-and-learning-objectives

UNESCO (2013). Global Citizenship Education: An Emerging Perspective Outcome Document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education. Paris.

UNESCO (2017). The ABCs of Global Citizenship Education. Paris.

UNESCO (2017a). Peace: Building Sustainable Peace and Global Citizenship through Education- Global Education Monitoring Report 2016 (summary). Paris.

برنامج تدريسي مقترح قائم على التقويم البنائي وفاعليته في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية[1]

روان بنت عبدالله علي الزنيدي سلطان بن عبدالعزيز صالح البديوي(*)
جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1444/1/10هـ، وقبل للنشر في 1444/5/19هـ)

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريسي قائم على التقويم البنائي، وقياس فاعليته في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزيَّة في المرحلة الجامعيَّة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس؛ تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكوَّنَت عينة الدراسة من فئتَيْن، هما: ١) عينة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزيَّة بجامعة القصيم مكونةً من (١٣٩) عضوًا. ٢) عينة الطالبات مكونة من (١٢١) طالبة من طالبات قسم اللغة الإنجليزيَّة في كلية العلوم والآداب بعنيزة المسجلات في مقرَّر (Reading and Vocabulary Building 2). وتضمَّنَت الدراسة مجموعة من الأدوات، تمثَّلَت في: استبانة لأعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزيَّة بجامعة القصيم، اختبار لمهارات الطلاقة القرائيَّة ومقياس تقدير أداء تحليلي مُتدرِّج. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، تمثَّلَت في: التوصُّل إلى (١٣) مهارة من مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزيَّة في الجامعة متمثلةً في ثلاثة مكونات رئيسة (التعرُّف التلقائي، القراءة المعبِّرة، الدقة القرائيَّة). وتوصَّلَت إلى الصورة النهائية للبرنامج التدريسي المقترَح. كما كشفت الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة 0.05) ≤ (α بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة 0.05) ≤ (α بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقَين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح التطبيق البعدي.

اكلمات مفتاحية: التقويم البنائي، الطلاقة القرائية، طالبات اللغة الإنجليزية.

*****

A Proposed Teaching Program Based on Formative Assessment and its Effectiveness in Developing Reading Fluency for Female Undergraduate Students of English [2]

Rawan Alzinaidi Sultan Albedaiwi (*)

Qassim University

. (Received 28/8/2022, accepted 13/12/2022)

Abstract: The current study aimed to build a proposed teaching program based on formative assessment and measure its effectiveness in developing reading fluency for female undergraduate students of English. The researcher used a quasi-experimental design to answer the study's main question. The sample of the study consisted of 139 English department faculty members at Qassim University and 121 female English language undergraduate students in the College of Arts and Sciences in Unaizah enrolled in the Reading and Vocabulary Building-2 course. This study included a set of instruments: a Qassim University questionnaire for English department faculty members, a reading fluency skills test, and an analytical rubric. The study's results showed that 13 reading fluency skills necessary for female English language undergraduate students were reached, consisting of three main components: recognition automaticity, expressive reading, and reading accuracy. The final version of the proposed teaching program was also reached. The results also showed that there were statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0,05$ between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application of the reading fluency skills test in favor of the experimental group. There were statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0,05$ in the pre- and post-application of the reading fluency skills test in favor of the post-application.

Keywords:: formative assessment, reading fluency, students of English.

1. بحث مستل من رسالة دكتوراه

2. Extracted from a PhD thesis.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد. قسم المناهج وطرق التدريس. ، جامعة القصيم.
ص ب: GAGD6605 رمز بريدي: ٥٦٤٣٣ الرقم الإضافي 3892 ، المدينة القصيم، عنيزة.

(*) Corresponding Author:

Assistant professor Dept. of Curricula & Instruction, Faculty : Qassim University, P.O. Box: GAGD6605, Code: 56433, City; Unayzah, Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.12816/0061526

e-mail: alzinaidi@gmail.com r.alzinaidi@qu.edu.sa

مقدمة

تعد مهارة القراءة إحدى أهم المهارات اللغوية المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية والتي تتطلَّب أن يُعدّ الطالب لها إعدادًا جيدًا بصفتها من المهارات التي يستطيع الفرد بامتلاكها أن يُطلّ على العالم مِن حوله وينفتح على العلم والمعرفة المحيطين به (سليمان، ٢٠١٥).

ويؤكد الصبحي (٢٠١٣) على أن أهمية القراءة تزداد بالنسبة لمتعلمي اللغة من غير الناطقين بها؛ لأنها بمنزلة الأساس الذي ينطلق منه متعلمو اللغة في سبيل تعلُّم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى التي يعتمد عليها نجاحهم فيها بشكل كبير. لذا يرى (عبد الباري، ٢٠١٦) أن تلك المهارة تتطلب من المتعلم الجمع بين العديد من المهارات الأخرى حتى يتمكن من كفايات مهارة «الطلاقة القرائية» والتي تعكس قدرة المتعلم على القراءة في مدَّة أقصر وجهد أقلّ.

ويشير كون وليفي (Kuhn & Levy, 2015) إلى أن الطلاقة القرائية تعني إمكانية تعرُّف القارئ على أغلب الكلمات التي يصادفها بدقة وتلقائية، مع القدرة على أداء التنغيم الصوتي المناسب لها، كما يؤكدان على أن سبب الاهتمام بالطلاقة القرائية يكمن في التأكيد على دورها في مساعدة القارئ على اشتقاق المعنى من النص.

في حين يرى كلٌّ من بارنتي وتشين (Paren-ti & Chen, 2015) أن الطلاقة القرائية نشاط يتضمَّن حدوث العديد من العمليات العقلية في الوقت نفسه، ويعتمد على استخدام المهارات اللغوية الجهرية (الأصوات، الوعي، معرفة أشكال الحروف والقدرة على فك التشفير بمهارة). ويشير أبلجيت وآخرون (Applegate et al., 2009) إلى أن للطلاقة القرائية ثلاثة مكونات رئيسة؛ الدقة: القدرة على القراءة بدون أخطاء من خلال ربط شكل الحرف بصوته، التلقائية: القدرة على إدراك الكلمات وفك تشفيرها بشكل سريع، القراءة المعبرة (التنغيم): القدرة على القراءة بصياغة وتعبير مناسبَيْن. ويضيف رازنسكي (Rasinski et al., 2016) مكونات أخرى كالفهم القرائي، الذي يشير إلى القدرة على فَهْم النص المقروء. بالتالي، يحتاج الطالب أن يتمكَّن من مهارات الطلاقة القرائية كافة إلى أقصى حدٍّ؛ حتى تتسنَّى له الاستفادة بفاعلية مما يقرأ.

بناءً على ما سبق، فإن للطلاقة القرائية أهمية كبرى؛ إذ تنقل الطالب من مرحلة التردد القرائي إلى التلقائية والسلاسة في القراءة، وبالتالي تعزيز فهم المقروء؛ لذا ينبغي للطالب إتقانها لما لها من نفع أكاديمي ومهني (أبو لبدة، ٢٠٢١).

ويشير كالدويل (Caldwell, 2014) إلى أن

تمثُّـع الطالـب بالطلاقـة القرائيـة يُعَـدّ مؤشـرًا علـى مستوى الكفـاءة اللغويـة لديـه. وبالرغـم مـن أهميـة الطلاقــة القرائيــة، فقــد يصعــب علــى الطــلاب إتقانهـا بسـهولة؛ الأمـر الـذي يسـتدعي ضـرورة تقديـم الدعـم والتوجيـه والتدريـب للمتعلميـن مـن قِبـل شـخص خبيـر كالأسـتاذ. حيـث يؤكـد كل مـن ماكتشـين (McShane, 2005)، بوهـام (Popham, 2012).علـى أن الطلاقـة القرائيـة من المهـارات التـي تتطلـب تقويمًـا مـن أجـل تطويرها؛ كونهـا تحتـاج فـي تقويمهـا إلـى تخطيـط أولـي، ثـم متابعـة التقـدم، ثـم تقويـم نهائـي للمخرجـات وحتـى يتمكَّـن الأسـتاذ مـن مسـاعدة الطالـب بشـكل صحيـح يجـب أن يُقـوّم تعلُّمـه بشـكل بنائـي يمكنـه مـن خلالـه جمـع أدلـة وشـواهد توضـح مسـتوى الطالـب.

ويتفـق أبـو لبـدة (٢٠٢١) مـع مـا سـبق، مـن خـلال تأكيـده علـى أنَّ تمثُّـع الطالـب بمهـارة الطلاقـة القرائيــة عبــارة عــن عمليــة تطويريــة تُكتســب بشـكل تدريجـي، بالتالـي تتطلَّـب هـذه المهـارة معرفـة الأسـتاذ بالمسـتويات الفعليـة لطلابـه؛ مـن أجـل تقديـم الدعـم المناسـب لهـم للارتقـاء بهـم إلـى المسـتوى المطلـوب.

ومـن هنـا يـرى كل مـن (السـامراني ، ٢٠١٠؛ علـي، ٢٠١١) أن التقويـم يُعَـدّ ركنًـا أساسـيًّا فـي العمليــة التربويــة بشــكل عــام؛ لإبــرازه نواحــي القـوة والضعـف فيهـا، إلا أنـه لا يعتبـر هـذا الأمـر ذا قيمـة حقيقـة مـا لـم يسـهم فـي تصحيـح وتعديـل مسـار عمليـة التعلـم بشـكل يسـاعد علـى تحقيـق الأهـداف المرجـوة. ومـن هـذا المنطلـق جـاءت المنـاداة بالتركيـز علـى التقويـم البنائي الـذي يُجرى بشـكل متكـرر علـى فتـرات ومراحـل مختلفـة أثنـاء تطبيـق منهـج مـا أو برنامـج تدريسـي معيـن، ويقوم بـدور تشـخيصي-علاجي مسـتمر لجميـع نواحـي التعلـم أثنـاء العمليـة التعليميـة مـن خـلال تزويـد الأسـتاذ والطالـب بتغذيـة راجعـة تعـود بالنفـع علـى كلٍّ منهمـا.

ويُعـرف هـذا النـوع مـن التقويـم الـذي تتم ممارسـته مــن أجــل التعلــم بالتقويــم البنائــي (Formative Assessment)، ويعـود هـذا المصطلـح إلـى سـكريفن (Scriven) فـي كتاباتـه عـن دور عمليـة التقويـم فـي تطويـر التعلـم البنائـي (Popham, 2012’ Sardareh & Saad, 2012). والـذي وصفـه جاتولـو (Gattullo, 2000) بأنـه: عبـارة عـن عمليـة مسـتمرة متعـددة المراحـل يتـم تنفيذهـا بشـكل يومـي مـن خـلال التفاعـل بيـن كلٍّ مـن الأسـتاذ والطالـب؛ مـن أجـل توفيـر تغذيـة راجعـة تسـاعد علـى اتخـاذ إجـراء فـوري، كمـا تهـدف إلـى تعديـل الأنشـطة التعليميـة مـن أجـل تحسـين عمليـات التعليـم والتعلـم.

وقـد أردف بوهـام (Popham, 2014) موضحـاً إيـاه بأنـه عبـارة عـن عمليـة مخططـة هدفهـا الأساسـي تَقَـدُّم التعلـم، مـع التأكيـد علـى إمكانيـة

تطبيق التقويم البنائي بطرق عديدة بهدف جمع أدلة للتقويم وتحليلها من أجل العمل على تعديل أنشطة التدريس وأساليب التعلم لتحقيق الأهداف.

ويخلص الباحثون مما سبق إلى أن التقويم البنائي يمكن أن يساعد: الأستاذ في الكشف بعض الأمور المتعلقة بإجراءاته التدريسية، مثل: إعادة النظر في استخدامه لبعض الطرق والوسائل التعليمية، تعرف معدل سرعته في عرض المادة التعليمية ومدى مناسبته أو حاجة الأستاذ إلى زيادة أو تقليل سرعته. وكذلك الكشف عن حاجة الطلاب إلى إتقان مهارات أو تحقيق متطلبات معينة لازمة لتعلم موضوع ما. وهذا فضلاً عن كشف جوانب الضعف في تعلُّم الطلاب وأسباب ذلك؛ للعمل على علاجها، والتحقق من مدى مناسبة الأساليب العلاجية التي يستخدمها في التعامل مع أخطاء الطلاب، ومعرفة جوانب القوة لتعزيزها. بالإضافة إلى أنه يتيح للأستاذ التأكُّد من مدى تحقُّق أهداف عملية التدريس والحكم على فاعليته وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (خليل، ٢٠١١؛ رفاعي، ٢٠١٢؛ علام، ٢٠٠٠؛ لافي، ٢٠١١). التي أوضحت أنه يمكن تنفيذ ذلك من خلال ملاحظة الأستاذ لسلوكيات تعلُّم الطلاب، ومن ثم تقديم ملاحظات فورية بناءً على النتائج التي يتم الحصول عليها؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين نوعية التعليمات المقدَّمة من قِبل الأستاذ بما يتناسب مع نقاط الضعف وأوجه القصور لدى الطلاب (Kula-segaram & Rangachari, 2018).

وفي هذا الصدد، تم إجراء عدد من الدراسات للتحقق من فاعلية توظيف التقويم البنائي في بعض المجالات؛ مثل: تحسين التحصيل الأكاديمي، حيث كشفت دراسة (العرنوسي والحسناوي،٢٠١٩) عن الأثر الإيجابي لتوظيف إستراتيجية التقويم البنائي على تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. وكذلك دراسة (العزيزي ،٢٠١٨) والتي أكدت فاعلية توظيف إستراتيجيات التقويم البنائي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وكان من ضِمْن نتائجها أن التقويم البنائي يعمل على تنظيم التدريس ويجعله موجهًا نحو تحقيق الأهداف ومحاولة تحسين مستوى الطلاب. وكذا دراسة بيات وآخرون (Bayat et al., 2017) والتي سعت إلى التحقُّق من الأثر المستمر لتطبيق التقويم البنائي على القلق، وفعالية الاستماع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى فاعلية توظيف التقويم البنائي في المجالات التي تم التحقُّق منها. بالإضافة لدراسة مويا وتوبار (Moya and Tobar, 2017) والتي سعت للكشف عن تصورات أستاذة وطلاب اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية حول التقويم البنائي والتغذية

الراجعة البنائية في ممارساتهم اليومية، وجاءت أغلب النتائج مشيرة إلى تقدير الطلاب لاستخدام التقويم البنائي والتغذية الراجعة البنائية من قِبل الأساتذة وانعكاس ذلك على تعلمهم ودافعيتهم نحو التعلم، فيما تباينت آراء الأساتذة؛ إلى فريق يرغب به لما له من أثر في تسليط الضوء على أخطاء الطلاب، بينما يرى فريق آخر أن تطبيقه يشكل صعوبة أحيانًا في حال كان مستوى الطلاب منخفضًا.

مشكلة الدراسة

تعد الطلاقة القرائية أحد أهم المهارات التي يجب أن تنمى لدى طلاب الجامعة من خلال التدريس لهم، حيث إن التمكن منها يتيح الفرصة أمام الطلاب لفهم النصوص التعليمية المضمنة بالمقررات الأكاديمية عامة ومقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية خاصة. **لذلك يؤكد الخبراء والمتخصصون:** في مجال اللغة الإنجليزية، على أن الطلاقة القرائية تعد ميداناً للممارسة وبالتالي تعد مصدراً لتعرف مصادر المعلومات والخبرات التربوية الواردة بالمحتوى التعليمي، وكذا المهارات المرتبطة بها باعتبارها من العوامل التي يمكن أن تساعد الأساتذة والطلاب على إعادة صياغة المعلومات الواردة بالمحتوى وتقويمها وتنظيمها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ومحاولة تحسين مستوى الطلاب (ملحق «1 «).

وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال؛ حيث إن انخفاض مستوى القراءة بشكل عام لدى مُتعلِّميها من الطلاب كلغة أجنبية، ومواجهتهم لصعوبة في تعلُّمها، مع التأكيد على أن تدنِّي مستوى الطلاب في مهارة القراءة قد يؤثر سلبًا في مهاراتهم الأخرى اللازمة لتعلم اللغة (Al Nooh, 2013; Ali, 2012). بالإضافة إلى الحد من قدرتهم على الأداء الجيد في الاختبارات العالمية المقننة لقياس مستوى اللغة الإنجليزية مثلTest of English as a Foregin Language (TOEFL)) و(IELTS) International English Language Test-ing System ، خاصةً في الإجابة عن الجزء الخاص بالقراءة. وهذا ما أشارت إليه دراسة أنتوني (Antoni, 2014) من حيث مواجهة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لصعوبات تتمثَّل في عدم قدرتهم على الأداء الجيد في القسم الخاص بمهارة القراءة في اختبار TOE-FL. وتتفق مع ذلك أيضًا الإحصائيات المتعلقة بنتائج الطلاب السعوديين في مهارة القراءة في اختبار Ieltts بشكل بارز (IELTS, 2018). كما يشير ماكتشين (McShane, 2005) بشكل أكثر تحديدًا إلى أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية من البالغين قد يواجهون

صعوبات في التمكُّن من الطلاقة القرائية، مثل القراءة ببطء. وأكدت دراسة سابقة أجراها النوح (Al Nooh, 2013) أن الطلاقة القرائية تُعَدّ من ضِمْن المشكلات البارزة التي يواجهها الطلاب السعوديون كمتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وفي هذا الصدد أشارت دراسة دبابي وآخرون (Debbabi et al., 2019) إلى أن الطلاقة القرائية مهارة معقَّدة تحتاج إلى بحث واستقصاء دقيق.

وقد يعود سبب هذا الانخفاض إلى بعض الأسباب المتعلقة بدراسة وتدريس اللغة الإنجليزية التي أوردتها بعض الدراسات السابقة، مثل: محدودية المفردات التي يمتلكها الطالب باللغة الإنجليزية، عدم ممارسة الطلاب للقراءة المكثَّفة، افتقارهم إلى بعض مهارات القراءة الأساسية مثل المسح القرائي والبحث عن معلومات محددة في النص بشكل سريع، أو وجود خلل في كفايات أساتذة اللغة الإنجليزية من ناحية التخطيط الجيد للدروس، ضعف في التنويع لإستراتيجيات التدريس، الإدارة الصفية، اختيار وصياغة الأسئلة التقويمية الملائمة (باصرة، ٢٠١٥؛ العيدي، ٢٠١٧؛ Nezami، ٢٠١٢). بالإضافة إلى عدم ملاءمة أساليب التقويم التي يتّبعها بعض الأساتذة، وسيادة أساليب التقويم التقليدية في التعليم بالشكل الذي لا يُحقِّق الأهداف التعليمية بالشكل المأمول، وضعف ممارسات التقويم المستمر (باصرة، ٢٠١٥؛ العيدي، ٢٠١٧). وتؤكد على ذلك دراسة مويا وتوبار (Moya & Tobar, 2017) التي أشارت إلى أن التقويم النهائي يُمارَس بشكل أكبر من التقويم البنائي. وبالإضافة إلى ما سبق، وعلاوةً على أهمية التقويم البنائي أكدت بعض الدراسات مثل دراسة بيات وآخرون (Bayat et al., 2017؛ والعزيزي ،٢٠١٨) على أهمية التقويم البنائي في تنمية مهارات الطلاقة القرائية.

كما أكدت على هذا أيضاً التوجهات التربوية الحديثة في مجال اللغة الإنجليزية مثل: تقارير الرابطة الدولية لمحو الأمية، وجمعية القراءة الوطنية الأمريكية (International Literacy Association, 2018; National Reading Panel, 2000)

وعزز هذه النتائج: تقرير مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Centre for Reading Research, 2009)، وكذا نتائج اختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), 2011) واللذان أجمعا على أهمية التقويم البنائي في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

كما عززها أيضاً خبرة الباحثان من خلال:

عملهما كعضوي هيئة تدريس في الجامعة حيث يريان أن الممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية تُركِّز على التقويم الختامي بشكل كبير مقارنةً بالتقويم البنائي؛ حيث يُخصَّص في المقررات النظرية غالبًا للاختبار النهائي (٦٠٪) من درجة المقرر والذي لا يعقبه أيّ تغذية راجعة، في حين يُخصَّص (٢٠٪) لاختبار منتصف الفصل الدراسي و(٢٠٪) للمشاركة الصفية والتكليفات التي قد يُقدَّم في بعض الأحيان من خلالها تغذية راجعة يمكن أن تسهم في تنمية التعلم وتجويد العمل المقدَّم من الطالب. وتتفق ملاحظة الباحثان المشار اليهما سلفاً جزئيًّا مع دراسة (الثبيتي ،٢٠١٨) التي بحثت أكثر أساليب التقويم استخدامًا من قِبل أعضاء هيئة التدريس في إحدى جامعات المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن استخدام الاختبارات التحريرية في تقويم الطلاب كان الأكثر شيوعًا، ومن هنا، تتحدد مشكلة البحث في وجود قصور في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية وللتصدي لحل هذه المشكلة سيحاول الباحثان الإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة

ما فاعلية برنامج تدريسي مُقترَح قائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟

وتتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟
2. ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.
- بناء البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.
- تَعرُّف فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة

يمكن أن تعود هذه الدراسة بالنفع على كلٍّ من:

1. طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، من خلال:
   - تنمية مهارة الطلاقة القرائية باللغة

الإنجليزية.

- القدرة على التقويم الذاتي لتعلُّمهن.
- تطوير مهارات تقويم الأقران لدى الطالبات والتعلم منها ذاتيًّا.

2. أعضاء هيئة التدريس، من خلال:

- مساعدتهم في التعرف على إجراءات تدريسية وتقويمية يمكن أن تزيد من فاعلية العملية التعليمية.
- تشجيعهم على توظيف التقويم البنائي في تدريسهم؛ مما قد يساعد على تعديل طرق وإجراءات التدريس بشكل مستمر بما يعود بالنفع على الأستاذ والطالب.

3. مُخطِّطي ومصممي ومطوري مقررات قسم اللغة الإنجليزية، من خلال:

- إدراج أساليب التقويم البنائي في توصيفات المقررات بدلًا من الاعتماد على التقويم النهائي، وتخصيص الجزء الأكبر من الدرجة الكلية له.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: بعض مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية المتضمَّنة في مكونات الطلاقة القرائية التالية (التعرف التلقائي، الدقة القرائية، القراءة المعبرة)، والتي تم تحديدها من خلال الرجوع إلى الأدبيات، ومن ثم استفتاء آراء الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم المتخصصين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية في أقسام اللغة الإنجليزية في الكليات التابعة لجامعة القصيم للإجابة عن استبانة تتعلَّق بمهارات الطلاقة القرائية، وكانت المهارات التي تم الحصول عليها من نتائج الاستبانة، معيارًا لتحديد المهارات التي سعى البحث الحالي إلى تنميتها؛ (وذلك لعدم وضوح وتحديد مهارات الطلاقة اللغوية الخاصة بطالبات اللغة الإنجليزية -كلغة أجنبية- في المرحلة الجامعية بشكل دقيق في الأدبيات).
2. الحدود البشرية: طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية. وذلك بسبب: طبيعة مقرر القراءة في المرحلة الجامعية؛ حيث إنه يُفرَد للمهارة الأم (القراءة) مُقرَّرٌ مستقلٌّ خاصٌّ بها، هذا بدوره يساعد على تركيز الجهد على الطلاقة القرائية وضبط المتغيرات بشكل جيد يساعد على التحقق من فاعلية البرنامج التدريسي بشكل أدقّ مقارنةً بمقررات التعليم العام المبنيَّة بشكل تكاملي يستهدف تدريس أكثر من مهارة

في الحصة الدراسية الواحدة.

3. الحدود المكانية: كلية العلوم والآداب للبنات بعنيزة – جامعة القصيم.
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٣هـ) الموافق (٢٠٢١م).

فروض الدراسة

- يُوجَد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي، والقبلي) لاختبار الطلاقةالقرائية،لصالحالتطبيقالبعدي.
- يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التطبيقين (البعدي، والقبلي) لاختبار الطلاقة القرائية، لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة

١.٨. البرنامج التدريسي(Teaching Program)

عرَّف زاير وداخل (٢٠١٥) البرنامج التدريسي بأنه: «مجموعة من النشاطات المنظمة والمخططة لمادة دراسية؛ لتحقيق الأهداف التربوية التي يَرُومُ المدرِّس تنفيذَها على المجتمع التعليمي».

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: مجموعة متكاملة من خُطط تدريسية وإجراءات وخبرات تقوم على فلسفة التقويم البنائي الذي تتبنَّاه هذه الدراسة وتوجُّهها؛ من حيث تحديد أهداف البرنامج، واستراتيجيات التدريس المتَّبَعة، والأنشطة والوسائط التقنية المناسبة، وأدوات التقويم اللازمة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات.

٢.٨. التقويم البنائي (Formative Assessment)

عرَّفه العدوان والحوامدة (٢٠١٠) بأنه: «التقويم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها...؛ بهدف تحديد درجة تقدُّم الطلبة نحو الأهداف التدريسية المنشودة، أو درجة استيعابِهم وفَهْمِهم لموضوع التدريس؛ بغية تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها من خلال الاختبارات التي يُجريها المدرس أثناء التدريس، أو الاختبارات القصيرة والتمارين التي يُقدِّمها أثناء الدَّرْس، وتُحلَّل إجابات الطلبة بهدف جَمْع معلومات مُفصَّلة عمَّا تعلَّمُوه وما حقَّقُوه من أهداف أو فَشِلُوا في تحقيقها؛ للوصول إلى توظيف دقيق لأسباب الضعف التي يعاني منها الطلبة، وتَصوُّر العلاج اللازم، ومن جهة أخرى تعزيز جوانب القوة وإثراؤها...، ومساعدة المعلمين

في تغيير أساليب تدريسهم وتحسينها».

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: عملية تقويم مستمرة لأداء ومستوى كلٍّ من الأساتذة والطالبات في ظلّ أهداف التدريس المحددة والمعروفة مسبقًا لكلا الطرفين، قائمة على ثلاثة أساليب تقويم بنائية (تقويم الأستاذة البنائي، تقويم الأقران البنائي، التقويم البنائي الذاتي) ملازمة للتدريس الذي تُقدِّمه الأستاذة، تتمّ من خلال جمع بيانات بالاستناد إلى أدوات، وأنشطة ، واستراتيجيات ، وأساليب التقويم البنائي، تُمكِّن كلًّا من الأستاذة والطالبات من الاطِّلاع على المستوى الفعلي ومحاولة تعديل عملية التدريس والتعلم من أجل تحقيق الأهداف.

٣.٨. الطلاقة القرائية (Reading Fluency)

عرَّفَها عبد الباري (٢٠١٦) بأنها: مهارة الطالب التي تُمكِّنه من قراءة نصوص مختلفة بشكل سريع ودقيق، مع القدرة على التعبير عن معاني الأفكار الواردة في النص المقروء بشكل جيد، والذي ينعكس من خلال التنغيم الصوتي للمقروء، وتستلزم الطلاقة القرائية أن يجمع الطالب بين مهارات قرائية متعددة مثل: القدرة على التعرف على الأصوات، التمكن من تَعرُّف الرموز المكتوبة، وبالتالي القدرة على قراءة ما يواجه من مفردات بشكل صحيح، والتمكن من ترجمة ما يقرأ إلى دلالات.

ويعرِّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: مهارة الطالبة التي تُمكِّنها من قراءة نصوص مختلفة تظهر فيها قدرتها على التمكن من المهارات المتضمَّنة في مكونات الطلاقة القرائية التالية (التعرف التلقائي، الدقة القرائية، القراءة المعبرة) اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، والتي كشفت عنها هذه الدراسة من خلال استفتاء الخبراء.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها؛ استخدمت الدراسة: أ) المنهج الوصفي لملاءمته الإجابة عن سؤالَي الدراسة (الأول)، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ثم عَمْل قائمة بمهارات الطلاقة القرائيَّة، ثم الاستعانة بآراء الخبراء والمختصِّين في تحكيمها وتحويلها إلى استبانة؛ ب) توظيف المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي (باستخدام مجموعتَيْن: تجريبية، وضابطة)؛ لملاءمته الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة (فاعلية البرنامج)، باتِّباع التصميم التالي (جدول:١):

جدول (١)
التصميم المتَّبَع في الدراسة التجريبية

مجموعة ضابطة	اختبار قبلي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين	تدريس اعتيادي	اختبار بعدي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين
مجموعة تجريبية	اختبار قبلي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين	إجراء التجربة (البرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي)	اختبار بعدي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين

متغيرات الدراسة

-المتغير المستقل: يتمثَّل المتغير المستقل في الدراسة الحالية بالبرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي.

-المتغير التابع: يتمثل المتغير التابع بالطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

-المتغيرات الدخيلة: فيما يخصّ المتغيرات الدخيلة فقد تم ضبطها على النحو التالي:

- الأستاذة القائمة بالتدريس: تم تدريس كلتا المجموعتين (التجريبية، والضابطة) بواسطة الباحثة، وتحت إشراف أستاذة المقرر؛ وذلك للحرص على سلامة التجربة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وفقًا للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية (دون تقويم بنائي مُصاحِب للتدريس).
- البيئة التدريسية: تم اختيار عينة الدراسة من كلية واحدة (كلية العلوم والآداب للبنات بعنيزة)؛ وذلك لضمان حصول الطالبات في المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على المستوى التدريسي نفسه في الكلية نفسها.
- درجات الطالبات في اختبار الطلاقة القرائيَّة القبلي: للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مستوى الطلاقة القرائيَّة؛ تم تطبيق الاختبار قبليًّا على المجموعتين للتأكد من تكافُئِهما؛ وجاءت النتائج متكافئةً (كما سيتم التفصيل لاحقًا).

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من فئتَيْن، هما:

1. مجتمع أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم: وهم المتخصِّصون في مجال تدريس اللغة الإنجليزية في أقسام اللغة الإنجليزية في الكليات التابعة لجامعة القصيم –على

اختلاف تخصُّصاتهم الدقيقة- والبالغ عددهم (٢٧٦) عضوًا حسَب إفادة عمادة الموارد البشرية للتخطيط والتطوير.

2. مجتمع الطالبات: وهن جميع طالبات اللغة الإنجليزية في الكليات التابعة لجامعة القصيم المسجلات في مقرر (Reading and Vocabulary Building -2) في الفصل الدراسي (٤٣١) والبالغ عددهن (٤٢٢) طالبة، وفقًا لقواعد بيانات عمادة القبول والتسجيل بجامعة القصيم.

عينة الدراسة

تكوَّنَت عينة الدراسة من فئتَيْن، هما:

١) عينة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم: تكوَّنَت هذه العينة من أعضاء هيئة التدريس (في كلٍّ من الكليات التسع التالية التابعة لجامعة القصيم) متخصصين عامة في تدريس اللغة الإنجليزية، أما تخصصاتهم الدقيقة فتتسم بالتنوع بين: لغويات تطبيقية، لغويات نظرية، أدب إنجليزي، ترجمة، تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها TESOL، واختلفت كذلك رُتبهم العملية ما بين:

جدول (2)
عينة الدراسة

معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المجموع
29	55	42	10	4	139

وقد تم اختيار هذه العينة بشكل عشوائي (عشوائية بسيطة)؛ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول من خلال الاستجابة على أداة الدراسة الأولى (الاستبانة). وقد تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس؛ لما لديهم من خبرة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطالبات الجامعة، وتم اختيارهم بشكل عشوائي حتى تتم الاستفادة من كل مَن لديه خبرة سواء كانت تدريسية، بحثية أو دراسية. وتُمثِّل العينة بحجمها الحالي ما نسبته (٥٠.٣٪) من مفردات مجتمع الدراسة الذي يُعَدّ بدوره مناسبًا جدًّا، حيث يُشترط عادةً ألَّا تقلّ نسبة العينة عن ١٠٪، ويُفضَّل أن تزيد لتصل إلى ١٥٪ من مفردات المجتمع الأصلي.

٢) عينة الطالبات: تكوَّنَت هذه العينة من (١٢١) طالبة من طالبات قسم اللغة الإنجليزية في كلية العلوم والآداب بعنيزة المسجلات في مقرر (Reading and Vocabulary Build-ing 2) في الفصل الدراسي (٤٣١)، وقد تم اختيار هذه العينة بشكل قصدي وكان التعيين فيها على المجموعتين (التجريبية، والضابطة) عشوائيًا (حسَب توزيع الطالبات على الشُّعب)؛ حيث بلغ عدد الطالبات في المجموعة الضابطة (٦٠)، والمجموعة التجريبية (٦١).

وتم اختيار الطالبات المسجلات في المقرر المُشار إليه تحديدًا؛ لأنهن اجتَزْنَ مقرر القراءة الخاص بالدورة المكثَّفة، بالإضافة إلى اجتياز مقرر القراءة وبناء المفردات الأول (Read-ing and Vocabulary Building 1)؛ ومن ثم يتوقَّع الباحثان أن يكون مستوى القراءة لديهن مناسبًا للدراسة؛ كونه أعلى من مستوى الطالبة المبتدئة التي قد لا يُؤهِّلها مستواها في القراءة للتمكُّن من تحقيق الطلاقة القرائيَّة، وأقل من مستوى الطالبة في المستويات المتقدِّمة التي تكون الطالبة فيها قد وصلت إلى مرحلة تُؤهِّلها للاعتماد على نفسها بشكل كبير أكثر من التدريس وتتعلَّم بشكل ذاتي.

أدوات الدراسة ومواردها

١. استبانة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم:

أعدَّ الباحثان هذه الاستبانة وفقًا للخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف العام للاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في تدريس اللغة الإنجليزية حول مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة من واقع خبرتهم؛ بهدف التوصل إلى مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمهيدًا للعمل على تنمية هذه المهارات من خلال البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي الذي تقوم عليه هذه الدراسة.

ب. **تحديد مصادر بناء الاستبانة:** استعان الباحثان بعِدَّة مصادر لإعداد الاستبانة المتعلقة بمهارات الطلاقة القرائيَّة لطالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة، وتمثَّلَت هذه المصادر فيما يلي: الأدبيات التي تناولت الطلاقة القرائيَّة ومهاراتها والتي تمت الإشارة إليها في الإطار النظري والدراسات السابقة، مثل: تقارير: الرابطة الدولية لمحو الأمية وجمعية القراءة الوطنية الأمريكية (International Litera-cy Association, 2018; National Read-ing Panel, 2000) وبعض الدراسات مثل: (عطا وآخرون، ٢٠١٨؛ عبد الباري، ٢٠١١،

رازنسكي وآخرون وباي وآخرون (Rasinski et al, 2017; Pey et al., 2014).

ج. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية:

أعدَّ الباحثان استبانة بمهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة بصورة أوليَّة ليتم عرضُها على السادة المحكّمين المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وتكونت الاستبانة من مُقدِّمة تشرح فكرة الدراسة، وأهدافها، والتعريف الإجرائي للطلاقة القرائيَّة في الدراسة الحالية، ثم إيضاح المرجوّ عملُه من السادة المحكمين من أجل الإجابة عنها.

وقد تكوَّنَت الاستبانة بصورتها الأولية من ثلاثة مكونات: السرعة، والقراءة المعبِّرة، والدقَّة. وتضمَّنَت هذه المكونات (١٤) مهارة؛ حيث اشتمل مكون السرعة على مهارتين، واشتمل مكون القراءة المعبِّرة على خمس مهارات، واشتمل مكون الدقة على سبع مهارات. وتم ترك مساحة مفتوحة في نهاية كل مكون من المكونات الثلاثة لإضافة أية مهارات أخرى من قبل المحكم ضرورة يروا إضافتها.

ث. التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة:

عمل الباحثان على التحقُّق من الصدق الظاهري للاستبانة، من خلال عَرْضِها بصورتها الأولية على (١٥) محكمًا من المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وقد طلب الباحثان من السادة المحكّمين إبداء رأيهم فيها من حيث:

- مدى ارتباط المهارات بمكونات الطلاقة القرائيَّة التي تنتمي إليها.
- مدى أهمية كل مهارة من المهارات لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.
- سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة من المهارات في القائمة.
- بالإضافة إلى تخصيص خانة إضافية تحت كل مُكوِّن لإضافة ما يرونه مناسبًا من مهارات أو تعليقات يمكن أن تُسهم في ضبط الأداة.

وكانت أبرز ملاحظات المحكّمين هي:

بالنسبة للمكون الأول:

- تعديل تسمية مكوّن السرعة القرائيَّة (Reading Capitalize) إلى التعرف التلقائي (Recognition Automaticity)؛ وذلك لأن السرعة مؤشر على التعرف، باعتباره المكون الأشمل. وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي، وتم التعديل.
- وفيما يخص المهارة الأولى المتعلقة بعدد الكلمات، تم اقتراح تعديل العدد إلى (١٥٠) كلمة في الدقيقة بدلًا من (٢٥٠) كلمة في الدقيقة. وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي بناءً على تَكراره من عِدَّة محكّمين؛ لما لهم من خبرة تدريسية، وكذلك لتوصُّل الباحثين إلى مرجع يؤكد على أن (٢٥٠) عدد مناسب

أكثر للطلاقة في القراءة الصامتة وليس الجهرية.

- بالنسبة للمكون الثاني:
- اقتراح تعديل الصياغة اللغوية للمهارة السادسة؛ وقد تم الأخذ بهذا الرأي.
- عدم وضوح المهارة السابعة (The student finishes reading the text gradually)؛ وتم الأخذ بهذا الرأي بحذفها لتحقُّق المراد منها من خلال المهارتين الرابعة (intonation) والسادسة (punctuation).

ج. الاستبانة بصورتها النهائية: أعدَّ الباحثان الاستبانة في صورتها النهائية، وقد تضمَّنَت بيانات المستجيب (الاسم (اختياري)، الكلية، التخُّصص، الدرجة العلميَّة)، بالإضافة إلى بيانات الباحثين ووسائل التواصل معهما، ومُقدِّمة عن الدراسة وعنوانها، وأهدافها، والتعريف الإجرائي لمتغيراتها. بعد ذلك تم إدراج تعليمات الاستجابة على الاستبانة. وتضمَّنَت الاستبانة في صورتها النهائية (٣) مكونات للطلاقة القرائيَّة، و(١٣) مهارة فرعية، وذلك على النحو التالي:

- المكون الأول: التعرف التلقائي (Recognition Aautomaticity)؛ ويشتمل على مهارتين.
- المكون الثاني: القراءة المعبِّرة (Expressive Reading)؛ ويشتمل على أربع مهارات.
- المكون الثالث: الدقة القرائيَّة (Reading Accuracy)؛ ويشتمل على سبع مهارات.

وقد تم تصميم الاستبانة على هيئة النموذج المغلق؛ للتصويت على مدى أهمية كل مهارة وفقًا لمقياس (ليكرت) الثلاثي لمعرفة مدى موافقة عضو هيئة التدريس على أهمية كل مهارة (عالٍ/ متوسط/ منخفض). بعد ذلك تم تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية من خلال الاستعانة بموقع نماذج جوجل (Google Forms)؛ لتيسير إيصالها إلى أعضاء هيئة التدريس بشكل مناسب وسريع من خلال البريد الإلكتروني الجامعي، وبعض وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى، مثل: (مجموعات الواتس أب الخاصة بأعضاء كل قسم، حسابات تويتر، حسابات تليقرام).

ح. الاعتبارات الأخلاقية:

بعد الحصول على الموافقة من الجهات ذات العلاقة لتطبيق الدراسة (عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم) تم التواصل مع أفراد العينة وتعريفهم بعنوان الدراسة وأهدافها، وتزويدهم بطرق التواصل مع الباحثين سواء هاتفيًّا أو من خلال البريد الإلكتروني، بالإضافة إلى التأكيد على أن ذِكْر الاسم في الاستبانة (اختياري)، وأن بيانات المستجيبين فيها سيتم استخدامها فقط لغرض البحث العلمي، مع التأكيد على عدم الإفصاح عن أسمائهم، وأن أفراد العينة يملكون كامل الحق في الموافقة أو الرفض فيما يخص المشاركة في الاستجابة على الاستبانة، كما تم

التأكيد على أنه يمكن للمستجيب الاستفسار عن أيّ سؤال يرغب بطرحه على الباحثين فيما يخصّ الاستبانة.

خ. صدق البناء (الاتساق الداخلي)

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق الظاهري والوصول إلى الاستبانة بصورتها النهائية في ضوء تعديلات المحكمين، طبق الباحثان الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم. وبناء عليه تم حساب صدق البناء من خلال:

- حساب معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له كل عبارة. والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.
- حساب معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له كل مهارة فرعية

Sub-skill	Recognition Automaticity	Sub-skill	Expressive Reading	Sub-skill	Reading Accuracy
1	0.925**	3	0.694**	7	0.677**
2	0.916**	4	0.857**	8	0.746**
		5	0.911**	9	0.829**
		6	0.771**	10	0.701**
				11	0.768**
				12	0.736**
				13	0.830**
Statically significant at a					

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له كل مهارة فرعية دالة إحصائياً، مما يدل على تماسك هذه المهارات الفرعية وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (4)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للاستبانة

Item	Component	Correlation Coefficient
1	Recognition Automaticity	**0.874
2	Expressive Reading	**0.936
3	Reading Accuracy	**0.772
Statically		

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مكون، والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً، مما يدل على تماسك هذه المكونات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات الاستبانة:**

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (5)

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ

Item	Component	The number of sub-skills	Cronbach's alpha
1	Recognition Automaticity	2	0.819
2	Reading Accuracy	4	0.823
3	Expressive Reading	7	0.875
4	Total	13	0.908

يتضح من الجدول (5) أن قيم الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لجميع مكونات الاستبانة، وللاستبانة ككل مقبولة إحصائيا، وتتفق الدراسة الحالية في هذا مع دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٣) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٧٠)، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

٢. اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:

تم بناء الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** حيث هدف الاختبار إلى الكشف عن مستوى الطلاقة القرائيَّة (في القراءة الجهرية) باللغة الإنجليزية لدى طالبات اللغة الإنجليزية المسجلات في مقرر القراءة وبناء المفردات-٢ (Reading and Vocabulary Building-2).

ب. **تحديد مصادر اشتقاق اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:**

استعان الباحثان بعِدَّة مصادر لإعداد الاختبار المتعلق بمهارات الطلاقة القرائيَّة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؛ وتمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- الأدبيات التي تناولت إرشادات وخطوات بناء الاختبارات وإجراءات تجريبها وتنفيذها، مثل:
  - مجيد(٢٠١٤) وأندرسون ومورغان(Anderson & Morgan, 2008).
- اختبارات ومقاييس الطلاقة القرائيَّة العربية والأجنبية، مثل: (الفديد ،٢٠٢٠)، واختبار الطلاقة القرائيَّة المعَدّ من قِبل مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Center for Reading Research, 2009)، واختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), 2011).
- الاطِّلاع على أبرز خصائص الطالبات في المرحلة الجامعية والتي تم العروج عليها في الإطار النظري للدراسة.

ج. **بناء اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة بصورته الأولية:** تم بناء اختبار الطلاقة القرائيَّة الجهرية من أجل تطبيقه قبليًّا وبعديًّا على عينة الدراسة؛ للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح. وقد تم توحيد الاختبار لكِلَا التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك –من وجهة نظر الباحثين- يرجع إلى صعوبة إيجاد نصَّيْن قرائيَّيْن متطابقين تمامًا بالشكل الذي يمكن معه تقويم مستوى المهارات المستهدفة بشكل متماثل في كلتا النسختَيْن. على سبيل المثال: قد يختلف طول المقاطع الصوتية بين القطعتَيْن، ومواضع الوقف، ومواضع تغيير نبرة أو مستوى الصوت. بناءً على ما سبق، ولكون الاختبار أدائيًّا يستهدف مهارات وليس اختبارًا تحصيليًّا يعتمد على التذكر؛ يستبعد الباحثان احتمال بقاء الأثر من الاختبار القبلي وتأثيره على نتائج الاختبار البعدي، ومن ثم تَمَّ تفضيل اعتماد

نسخة واحدة يتم تطبيقها قبليًّا وبعديًّا.

وقد تم اختيار مستوى النص المتضمَّن في الاختبار بناءً على المستوى المحدَّد من دار النشر للكتاب (Interactions Reading-2) المعتمَد والموحَّد من جامعة القصيم لجميع طالبات اللغة الإنجليزية المسجلات في مقرر (Reading and Vocabulary Building 2 -) (بصفتهن مجتمع الدراسة الذي ستشتق منه العينة) وهي شركة (McGraw Hill) التي أفادت بأن هذا الكتاب يستهدف المستوى المتوسط للطالبات (Intermediate: B1 – B2). ومن ثم تمت الاستعانة بموقع القنصلية البريطانية (British Council)[1] لاختيار نص يتناسب مع مستوى اللغة المتوسط، مع مراعاة توافُق النص المختار مع العمر الزمني للعينة وتَناسُب الموضوع مع موضوعات الكتاب المقرر عليهنّ.

د. **وصف اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:** تكوَّن الاختبار من صورتَيْن: **الصورة الأولى:** مخصَّصة للأستاذة (المختبِرة) تم فيها توضيح: الهدف العام من الاختبار، الأهداف الإجرائية المتضمنة للمكونات (المهارات الرئيسة) المستهدَفة في الاختبار، تعليمات إجراء الاختبار الواجب على الأستاذة المختبِرة اتِّباعها، تعليمات التقويم وتحديد المستوى للطالبة، وإرفاق النص القرائي مع إدراج عدد الكلمات مقابل كل سطر لتسهيل مهمة المتابعة على الأستاذة؛ وتناول موضوعَ النصِّ المشاهيرَ؛ وقدَّم تساؤلاتٍ حول تأثير وسائل التواصل الاجتماعي وظهور المشاهير من خلالها، وبلغ طول النص (٣٣٣) كلمة. **الصورة الثانية:** مخصَّصة للطالبة (المختبَرة)، واحتوت على خانتَيْن مخصصتَيْن للبيانات الأولية للطالبة (الاسم/ تاريخ إجراء الاختبار)، بالإضافة إلى التعليمات العامة للاختبار التي يجب أن تكون الطالبة على إلمام بها قبل إجراء الاختبار، مثل: زمن الاختبار، ومتى تبدأ الطالبة القراءة ومتى تقف، ومتى تقرأ النص للطالبة.

هـ. **التحقق من الصدق الظاهري لاختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:** تم عرض الصورة الأولية لاختبار الطلاقة القرائيَّة على مجموعة من المحكّمين للتحقُّق من صِدقه الظاهري، بلغ عددهم (١٧) محكّمًا من المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وقد طلب الباحثان من السادة المحكّمين إبداء رأيهم في صورتَي الاختبار (صورة الأستاذة، وصورة الطالبة)

1 https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/stories

من حيث وضوح ومناسبة كلٍّ من:) الهدف العام للاختبار، الأهداف الإجرائية للاختبار، إجراءات الاختبار، تعليمات الاختبار، التصميم الشكلي وتنسيق الاختبار). بالإضافة إلى إمكانية إضافة أيّ تعليقات أو ملاحظات يراها المحكّم في خانة مخصَّصة لذلك، هذا فيما يخص صورة الأستاذة.

وشمل تحكيم نسخة الطالب معرفة آراء السادة المحكّمين حول وضوح وملاءمة ما يلي:) التعليمات، مناسبة النص لتقويم مهارات الطلاقة القرائيَّة، مستوى النص، موضوع النص، نوع الخط المستخدَم، حجم الخط المستخدَم)، بالإضافة إلى إمكانية إضافة أيّ تعليقات أو ملاحظات يراها المحكّم في خانة مخصَّصة لذلك.

وكانت أبرز ملاحظات المحكّمين على صورتَيْ الاختبار (الأستاذة، والطالبة) هي:

- إضافة تفاصيل أكثر على الهدف العام للاختبار؛ مثل: جنسية الطلاب، ومستواهم اللغوي. وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي.
- أشار بعض المحكّمين إلى أن وقت الاختبار قد يؤثر في الفهم القرائي للنص، ومن ثم يجب أن يكون أطول. إلا أن الباحثان لا يتفقان مع هذا الرأي؛ لأن الفهم القرائي لا يقع ضِمْن مكونات ومهارات الطلاقة القرائيَّة التي يهدف الاختبار إلى قياسها، ويُعَدّ مهارة مستقلة من مهارات القراءة بشكل عام.
- اختلاف عدد الكلمات في كل مقطع من مقاطع النص القرائي المتضمَّن في الاختبار، وعدم تساوي عدد الكلمات بينها. إلا أن الباحثان لم تجدا سببًا لضرورة تساوي مقاطع النص؛ وذلك لأن حساب عدد الكلمات يعتمد على الوقت المتاح للقراءة وليس المقطع.
- القراءة الجهرية قد تؤثر سلبًا على أداء الطالبات في الطلاقة القرائيَّة. إلا أن الباحثان يؤكدان ضرورة أن يكون الاختبار جهريًّا؛ حتى يمكن من خلاله تقويم مكون القراءة المعبِّرة وما يندرج تحته من مهارات فرعية.
- تفضيل إعطاء الطالبة وقتًا للقراءة أطولَ من دقيقة واحدة؛ وذلك لأن الدقيقة الأولى قد تكون الطالبة متوترة فيها، فيؤثر ذلك على جودة قراءتها في البداية. وقد رأى الباحثان أن يتم اختبار هذا الرأي من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار، ومن ثم اتخاذ قرار بناءً على نتائج التجريب.
- تعديل (Test aims) إلى (Objectives) فيما يخص أهداف الاختبار. وقد أخذ الباحثان بهذه الملاحظة.
- بعض الكلمات في النص صعبة، ومن ثم قد تكون أعلى من مستوى الطالبات. إلا أن

الباحثـان لـم يأخـذا بهـذه الملاحظـة؛ ولذلـك لأن النـص تـم أَخْـذُه مـن موقـع القنصليـة البريطانيـة، ويُعتبَـر محكّمًـا ومصنفًـا وفقًـا للمسـتوى اللغـوي المتوسـط (Intermedi-ate).

- حجـم الخـط (١٢) صغيـر، والأفضـل تعديلـه إلـى (١٤). وقـد أخـذ الباحثـان بهـذا التعديـل المقتـرَح.

ه. **الصـورة النهائيـة لاختبـار مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة:** بعـد أخـذ التعديـلات السـابقة بالاعتبـار تـم إجـراء بعـض التعديـلات علـى اختبـار مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة وإخراجـه بصورتـه النهائيـة.

٣. مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج (Analyti-cal Rubric):

أ. **تحديـد الهـدف مـن مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرج:** التوصـل إلـى مقيـاس محكّـم يمكـن مـن خلالـه تحديـد مسـتوى مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة –التـي أبـدى أعضـاء هيئـة التدريـس رأيهـم حولهـا وحـول أهميتهـا- لـدى الطالبـات (أفـراد العينـة) أثنـاء إجـراء اختبـار الطلاقـة القرائيَّـة قبليًّـا وبعديًّـا وأثنـاء تنفيـذ البرنامـج التدريسـي.

ب. **تحديـد مصـادر اشـتقاق مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج:** اسـتعان الباحثـان بعِـدَّة مصـادر لإعـداد مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج ومسـتوياته المتعلقـة بمهـارات الطلاقـة القرائيَّـة لطالبـات اللغـة الإنجليزيـة فـي الجامعـة؛ وتمثَّلَـت هـذه المصـادر فيمـا يلـي:

- بعـض الدراسـات السـابقة، مثـل: دراسـات كل مـن: (Dawson, 2017; Hussien, 2014) و(عبدالبـاري، ٢٠١١؛ عطـا وآخـرون، ٢٠١٨).
- الأدبيـات التـي تناولـت إرشـادات وخطـوات بنـاء مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرج منهـا: (Brookhart, 2013; Rasinski, 2004 ؛ مجيـد، ٢٠١٤).

ج. **بنـاء مقياس الأداء التحليلـي المتدرِّج بصورته الأوليـة:** بعـد الاطِّـلاع علـى المصادر السـابقة، تـم بنـاء مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج بنـاءً علـى مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة –التـي أبـدى أعضـاء هيئـة التدريـس رأيهـم حولهـا وحـول أهميتهـا (بعـد اسـتخراج الأهميـة النسـبية)- لـدى الطالبـات (أفـراد العينـة) مـن خـلال أداة الدراسـة الأولـى (الاسـتبانة)؛ حيـث تـم بنـاء المقيـاس علـى شـكل جـدول تُمثِّـل الصفـوف فيـه المهـارات التـي سـيتم تقويمهـا، فـي حيـن تُمثِّـل الأعمـدة مسـتويات الأداء المتدرِّجـة لـكل مهـارة. وضمَّـت أعمـدة المقيـاس ثلاثـة تدرُّجـات لـكل مهـارة: يضـم كلٌّ منهـا وصفًـا لمعيـار الأداء الخـاص بـكل مهـارة، ويتبـع كل وصـف درجـة (مـن ١-٣) ويتبـع كل درجـة

تقدير؛ إذ تم تصنيفها إلى ثلاثة تقديرات متدرجة: (Independent) يتفق مع الدرجة العليا (٣)، و(Instructional) يُمثِّل الدرجة المتوسطة (٢)، وأخيرًا (Frustrated) الذي يتفق مع الدرجة الدنيا (١) ويشير إلى المستوى الأضعف.

د. **وصف المقياس:** تكوَّن المقياس من ثلاثة مكونات رئيسة: التعرف التلقائي، القراءة المعبِّرة، الدقة القرائيَّة. ويندرج تحت كل مكون مجموعة مهارات فرعية: مهارتان للمكون الأول، أربع مهارات للثاني، وسبع للأخير. ويقابل كل مكون والمهارات الخاصة به ثلاثة مستويات أداء، بالإضافة إلى توضيح طريقة العَدّ والمتابعة لكل مهارة؛ من أجل تحديد مستواها لدى الطالبة بشكل دقيق.

هـ. **التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الأداء التحليلي المتدرج:** حيث تم عرض الصورة الأولية لمقياس الأداء التحليلي المتدرج على مجموعة من المحكّمين للتحقُّق من صِدقه الظاهري بلغ عددهم (١٤) محكّمًا من المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وقد طلب الباحثان من السادة المحكمين إبداء رأيهم في مقياس الأداء التحليلي المتدرج من حيث وضوح ومناسبة كلٍّ من:

3. المكون الأول:
   - مستويات الأداء للمهارة الأولى.
   - الطريقة المتَّبَعة لحساب معدل التلقائية.
   - مستويات الأداء للمهارة الثانية.

المكون الثاني:
- مستويات الأداء للمهارات الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة.

المكون الثالث:
- مستويات الأداء للمهارات من السابعة حتى الثالثة عشرة.
- طريقة حساب الدقة القرائيَّة.

وأخيرًا:
- جدول التقويم النهائي للدرجة الكلية.
- مع تخصيص خانة مقابل كل مهارة ونهاية كل مكون لإضافة أيّ تعليقات أو اقتراحات يراها المحكّمون.

وكانت أبرز ملاحظات المحكّمين هي:
- جدول التقويم النهائي للدرجة الكلية غير واضح بشكل جيد، ومن أجل العمل على توضيحه أكثر تم تغيير تصميم الجدول وإضافة مستويات الأداء الثلاثة إليه.

هـ. **الصورة النهائية لمقياس الأداء التحليلي المتدرج:** حيث تم إجراء بعض التعديلات على مقياس الأداء التحليلي المتدرج وإخراجه بصورته النهائية.

ه. **التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات الطلاقة**

القرائيَّـة ومقياس الأداء التحليلي المتدرِّج:

تـم الإعـداد لتجريـب الاختبـار والمقيـاس علـى عينـة استطلاعية مـن غيـر عينـة الدراسـة؛ حيـث تـم أولاً الاتفـاق مـع أسـتاذة مُتخصِّصـة تكـون مُختبِـرة ثانيـة لأداء الطالبـات، وبعـد التواصـل مـع عـدد مـن الأسـتاذات المتخصِّصـات فـي تدريـس اللغـة الإنجليزيـة للطالبـات فـي المرحلـة الجامعيـة، تـم بعـد ذلـك الاتفـاق مـع أسـتاذة[1] عمِلَـت علـى تدريـس المقـرر المسـتهدف نفسـه فـي هذه الدراسـة (Reading and Vocabulary Building) لعِدَّة مسـتويات دراسـية، بالإضافـة إلـى مقـررات أخرى فـي التخصُّـص. وتـم الاجتمـاع بها عن بعـد)؛ وذلك لتوضيـح آليـة الاختبـار، ومناقشـة آليـة التقويـم، والاسـتفادة مـن خبراتهـا وتوجيهاتهـا فـي التعامـل مـع الاختبـارات المشـابهة. وبعـد التأكـد من وضوح آليـة تطبيـق الاختبـار والتقويـم لـكلٍّ مـن الباحثـة والزميلـة (المختبِـرة الثانيـة)، تـم تطبيـق التجربـة الاسـتطلاعية للاختبـار والمقيـاس علـى عينـة – مـن غيـر عينـة الدراسـة- قوامُهـا (٢٤) طالبـة مـن الطالبـات المسـجلات فـي مقـرر (Reading and Vocabulary Building-2) فـي قسـم اللغـة الإنجليزيـة بكلية العلـوم والآداب بعنيزة. وتم إجراء الاختبـار يـوم الخميـس الموافـق (١٤٤٢/٨/١٨هـ - ٢٠٢١/٤/١م)، وذلـك بشـكل فـردي، علـى هيئـة قـراءة جهريـة (مُسـجلة صوتيًّـا) بعـد توضيـح آليتـه للطالبـات وأخـذ موافقتهـن.

د. إجراءات التجربة الاستطلاعية:

د.١. الاعتبـارات الأخلاقيـة: تـم رفـع طلـب تسـهيل مهمـة مـن أجـل الحصـول علـى الموافقات الرسـمية لإجـراء الاختبـار التجريبـي، بعـد ذلـك تـم التواصل مـع أسـتاذة المقـرر مـن أجـل تسـهيل الوصـول إلـى الطالبـات اللاتـي خضعن للاختبـار (اختبار الطلاقة القرائيَّـة الجهريَّـة) الـذي تـم مـن خلالـه توظيـف المقيـاس، وتـم إجراء الاختبار يـوم الخميس الموافق (١٤٤٢/٨/١٨هـ - ٢٠٢١/٤/١م)، وذلـك بعـد إخبـار الطالبـات بماهيـة الاختبـار، والهـدف منـه، والتأكيـد علـى أن المشـاركة اختياريـة، وأن نتائجهـا سـتُستخدم فقـط لأغـراض البحـث العلمـي. تـم كذلك أخـذ موافقـة الطالبـات في تسـجيل الاختبـار صوتيًّا؛ حتـى يتـم التقويـم بالشـكل المناسـب.

د.٢. سـير الاختبـار: بسـبب ظـروف التعليـم عـن بعـد، تـم الاجتمـاع بالطالبـات (أون لايـن)؛ لشـرح وتوضيـح ماهيـة الاختبـار وآلية سَيْرِه. وتـم الاتفاق علـى إرسـال رابـط (بـلاك بـورد) إلـى الطالبـات بشـكل فـردي حسِـب الترتيـب الأبجـدي؛ حتـى يتـم اختبـار كل طالبـة علـى حِـدَة. واتفقـت الباحثـة مـع زميلـة (أسـتاذة متخصِّصـة) فـي تدريـس اللغـة الإنجليزيـة لحضـور الاختبـار والمشـاركة فـي التصحيـح (كمصحـح ثـانٍ) بغـرض التأكـد مـن وضـوح آليـة التصحيـح وموضوعيـة الباحثـة فـي

1 Saima Rohail. Masters in English

التصحيح.

د.٣. الاختبارات الفردية: عند انضمام كل طالبة إلى القاعة الافتراضية (بلاك بورد) تمت إعادة تعليمات الاختبار على الطالبة والتأكد من فهمها للمطلوب منها والغرض من إجراء الاختبار والتأكد من موافقتها، بعد ذلك تم عرض نص القراءة على الطالبة وطُلب منها قراءته. تم – لاحقًا- اعتماد الكلمات المقروءة خلال الدقيقة الأولى من قراءة الطالبة رغم قراءة الطالبة للنص كاملاً. ويرجع الباحثان ذلك إلى احتمالية تأثير طبيعة النص على مستوى القراءة لدى الطالبات؛ حيث إن المقاطع الأخيرة من النص تحتوي على كلمات أكثر صعوبة وطولًا من الكلمات المتضمَّنة في أول النص. وأيضًا قد يعود ذلك إلى شعور الطالبات بالملل بعد مرور الدقيقة الأولى من القراءة.

د.٤. تقويم أداء الطالبات وإعطاء الدرجات على مقياس التقدير التحليلي المتدرِّج: أثناء قراءة الطالبات قامت المصححات بإعطاء درجات مبدئية للطالبات على المقياس، وبعد الانتهاء قامت كل مُصحِّحة بمراجعة التسجيلات الصوتية من جديد والعمل على مراجعة الدرجات التي تم إعطاؤها مبدئيًا؛ تحرِّيًا للدقة في تقويم كل طالبة ومَنْحها الدرجة المناسبة.

د.٥. حساب ثبات مقياس الأداء التحليلي المتدرِّج بعد تطبيق الاختبار في التجربة الاستطلاعية: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بمعادلة ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من (٢٤) طالبة؛ والجدول (6) يوضِّح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (6):

معامل ثبات مقياس الأداء التحليلي المتدرِّج بمعادلة ألفا كرونباخ

Item	Components	Sub-skills	Cronbach's alpha
1	Recognition Automaticity	2	0.779
2	Expressive Reading	4	0.803
3	Reading Accuracy	7	0.858
4	Total	13	0.799

يتضح من الجدول (6) أن قيم الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لجميع مكونات أداة الدراسة وللأداة ككل مقبولة إحصائيًّا، وهذا مايتفق مع النتائج التي توصل إليها (أبو هاشم ؛٢٠٠٣) في دراسته التي أكدت على أن معامل الثبات يمكن اعتباره مقبولًا إحصائيًّا إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٧٠)؛ مما يشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق على عينة البحث.

د.٦. حساب معامل الاتفاق (الثبات بطريقة اتفاق المقيِّمتَيْن):

تم التحقق من معامل الاتفاق من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من (٢٤) طالبة: من قِبل الباحثة، ومن خلال الزميلة (الأستاذة المتخصِّصة)، وقد تم التحقق من معامل التوافق بمعادلة كوبر (Cooper)؛ والجدول (7) يوضِّح نتائج ذلك.

جدول (7):

معامل الاتفاق «كوبر» (Cooper) بين تقييم الباحثة وتقييم الزميلة (الأستاذة المتخصِّصة)

Item	Component	No. of phrases	Sample	No. of agreements	No. of disagreements	Coefficient of agreement
1	Recognition Automaticity	2	24	46	2	96%
2	Expressive Reading	4	24	89	7	93%
3	Reading Accuracy	7	24	163	5	97%
4	Total	13	24	298	14	96%

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم معامل الاتفاق (كوبر) بين تقويم الباحثة وتقويم الزميلة (الأستاذة المتخصِّصة) أعلى من ٧٠٪؛ حيث بلغت معاملات الاتفاق للمكونات الثلاثة بالترتيب: (٩٦٪، ٩٣٪، ٩٧٪)، كما بلغت قيمة معامل الاتفاق العام للأداة ككل (٩٦٪)، وهي قيمة كبيرة.

أ. **الصورة النهائية لكلٍّ من اختبار الطلاقة القرائيَّة ومقياس الأداء التحليلي المتدرِّج بعد إجراء التجربة الاستطلاعية:** بناءً على النتائج السابقة، لم يتم إجراء أيّ تعديلات بعد إجراء التجربة الاستطلاعية؛ نظرًا لصلاحية الثبات، ونجاح التطبيق الاستطلاعي، وعدم وجود أيّ ملاحظات تخصّ الأدوات.

بناء البرنامج

١.١: خطوات بناء البرنامج: بعد الرجوع إلى الأدبيات، وأسس التقويم البنائي، وإستراتيجيات تنمية الطلاقة القرائيَّة، وخصائص طالبات المرحلة الجامعية؛ سار بناء البرنامج بشكل عام وَفْقَ الإجراءات الأساسية التي أشاد بها عوض والبكر (٢٠١٣)؛ حيث تم:

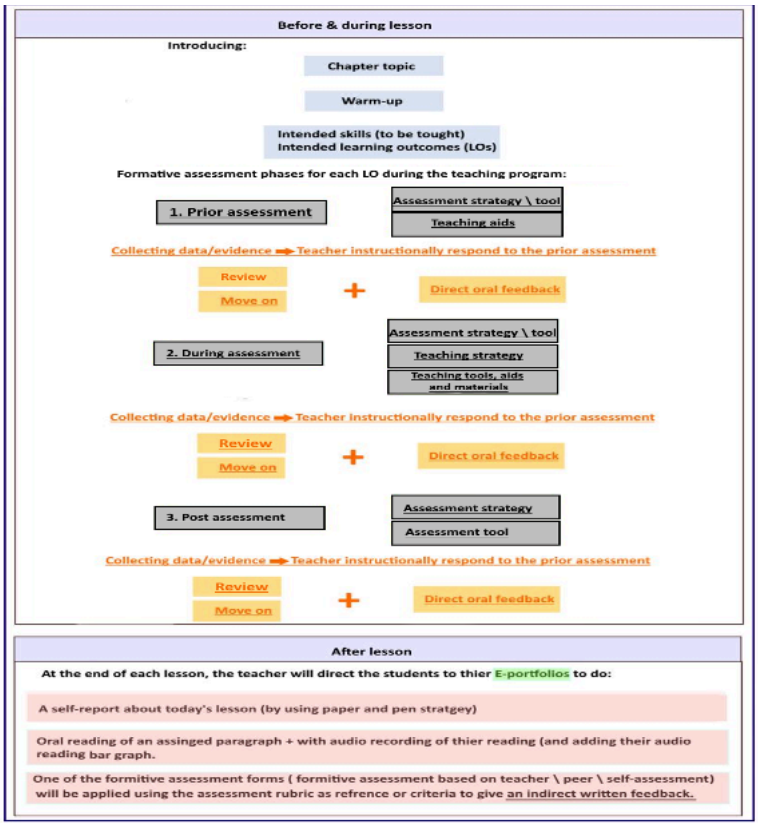
- تحديد الهدف من البرنامج: وهو اقتراح برنامج تدريسي قائم على التقويم البنائي لتنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

- اختيار المحتوى المتضمَّن في البرنامج: بعض النصوص في كتاب هارتمان وكيرن (Hart-mann & Kirn, 2007) -وهو الكتاب المقرر على الطالبات من قِبل الجامعة-، بالإضافة إلى نصوص أخرى مقننة تُناسب مستوى الطالبات (B-Level of English) من موقع القنصلية البريطانية (British Council)، وقد راعى الباحثان في اختيار النصوص مناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج ولمستوى الطالبات المستهدَفات وخصائصهن.
- اختيار الإستراتيجيات والطرق المناسبة لتنفيذ البرنامج: تم اختيار استراتيجيات تدريس وتقويم تستهدف توظيف التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة.
- الأنشطة التي تُحقِّق أهداف البرنامج: تم تصميم أنشطة تُناسب أهداف البرنامج والفئة المستهدَفة.
- اختيار الإجراءات والأساليب التقويمية المناسبة للبرنامج: تم تصميم اختبار قبلي وبعدي لقياس فاعليَّة البرنامج، بالإضافة إلى سلسة من التقويمات البنائية المتضمَّنة في عملية التدريس ليتم تقديمها قبل وأثناء وبعد تقديم وشرح الهدف التدريسي من قِبل الأستاذة، وتعريض الطالبات له، والتأكد من مدى تَحقُّقه.

٢.١. نموذج الدراسة المقترح الذي تم تخطيط دروس البرنامج وفقًا له:

بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات التي تناولت التقويم البنائي، تبيَّن عدم وجود نموذج واضح يمكن لأعضاء هيئة التدريس اتّباعه من أجل تطبيق هذا النوع من التقويم؛ لذا تم العمل على هذا النموذج ليكون بمنزلة دليل إجرائي يمكن اتِّباعه في تطبيق وممارسة التقويم البنائي في العملية التدريسية. وتميَّز هذا النموذج بتوظيفه لثلاثة أساليب من أساليب التقويم البنائي: (تقويم بنائي ذاتي، تقويم الأقران البنائي، تقويم الأستاذة البنائي)؛ من أجل محاولة الكشف عن مستوى إسهام كلٍّ منها في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى الطالبات المستهدَفات.

وقد تم تخطيط دروس البرنامج وما يتخلَّله ومن تقويمات بنائية وما يتضمنه من أساليب تقويم بنائي (تقويم بنائي ذاتي، تقويم الأقران البنائي، تقويم الأستاذة البنائي) وفقًا للنموذج الذي اقترحته هذه الدراسة، كما تم تفصيله في (شكل:١) الذي يوضِّح المزيد من التفاصيل. وتميَّزَت الخطط التدريسية المقترحة في البرنامج المعتمد على النموذج الحالي بالمرونة؛ أي إن الخُطط مُعدَّة ومكتوبة مسبقًا بما يتناسب مع أهداف كل درس، إلا أنها قابلة للتعديل أثناء التدريس عندما يقوم عضو/ة هيئة التدريس بتقويم الطالبات بنائيًّا ويكتشف وجود خلل ما متعلق بالتدريس أو التعلم وأعاق تحقيق الهدف. بالتالي يعمل الأساتذة على إجراء ما يتطلَّبه الخلل من تعديلات فورية -وقد تكون في بعض الحالات مؤجَّلة-؛ من أجل تحسين التدريس أو التعلم أو كليهما معًا.



شكل(1) نموذج الدراسة المقترح الذي تم تخطيط دروس البرنامج وفقًا له

٣.١. مكونات البرنامج بشكله النهائي:

تكون البرنامج التدريسي المقترحَ مما يلي: (مقدمة، فلسفة البرنامج، أسس البرنامج، مبادئ التقويم البنائي، أهداف البرنامج، الأهمية النسبية لمهارات الطلاقة القرائيَّة المتضمَّنة في البرنامج، الخط الزمني، استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم البنائي، أدوات ومواد التدريس والتقويم، مصادر قِطع القراءة، النموذج المقترَح).

٢. دليل إرشادي لعضو هيئة التدريس:

١.٢. خطوات بناء دليل عضو هيئة التدريس:

بعد الرجوع إلى الأدبيات التي ناقشت خطوات وإجراءات بناء دليل الأستاذ والدراسات السابقة التي تضمَّنَت دليل التدريس في جزء منها، مثل: (عوض والبكر، ٢٠١٣)، تمَّ اتِّباع الآتي:

- تحديد الهدف من الدليل: ويتمثَّل الهدف من الدليل في تزويد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالخطوط الإجرائية العامة لتطبيق التقويم البنائي داخل المحاضرات بما يتناسب مع

طبيعة الطالبات/الطلاب في المرحلة الجامعية، وكذلك طبيعة التدريس في هذه المرحلة.

- تحديد المستفيدين المستهدَفين للاطِّلاع على الدليل: تم تطبيق البرنامج التدريسي المقترح من قِبل الباحثين، إلا أن دليل عضو هيئة التدريس المقترَح تم تصميمه وإرفاقه لتعمّ الفائدة في حال رغبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدامه مستقبلاً. وتم ذلك –بناءً على ما توصل إليه الباحثين- نظرًا لندرة وجود أدلة إجرائية توضِّح خطوات توظيف التقويم البنائي بشكل مُفصَّل خاصةً في المرحلة الجامعية وبما يتناسب مع طبيعتها التدريسية.

٢.٢. مكونات الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس: تكوَّن الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس مما يلي: (مقدمة، توضيح الهدف العام للدليل، تعليمات عامة، تعليمات خاصة متعلقة بالتدريس عن بعد، قوانين الصف، العلاقة بين التقويم البنائي والطلاقة القرائيَّة، مقياس التقدير التحليلي المتدرِّج، إرشادات تقويم الطلاقة القرائيَّة، خطط الدروس بشكل تفصيلي).

٣. ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني:

من أجل تقويم ومتابعة تقدُّم الطالبات في مستوى الطلاقة القرائيَّة نتيجةً لالتحاقهن بتجربة البرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي، وللكشف كذلك عن مستوى إسهام كل أسلوب من أساليب التقويم البنائي التي تم توظيفها في البرنامج؛ تم إنشاء ملف إنجاز إلكتروني للطالبات -ملف مستقل لكل طالبة- عن طريق (Google Drive) تماشيًّا مع ظروف التعليم عن بعد؛ وذلك ليتم تحديث محتواه بشكل مستمر مع كل درس.

١.٣. مكونات ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني:

تكوَّن ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني مما يلي: (مقدمة تعريفية، مخرجات التعلم التي يُتوقَّع من الطالبة تحقيقها، مقياس التقدير التحليلي المتدرِّج للطلاقة القرائيَّة، مخطط متابعة لتطور الطالبة في الطلاقة القرائيَّة، التقويمات التي تقوم بها الطالبات (مثل التقارير الذاتية)، تكاليف القراءة (مع تخصيص خانة ترفق فيها الطالبة تسجيل صوتها لقراءتها النصَّ القرائيَّ الذي تم تكليفها بقراءته)، وخانة للتغذية الراجعة التي تُقدِّمها الأستاذة على كل أداء قرائي تُكلف به الطالبة).

ثانيًا: ضبط البرنامج التدريسي المقترَح والدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس وملف الإنجاز الإلكتروني

١.٢. إجراءات التجربة الميدانية بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريسي المقترَح، والدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس، وملف إنجاز الطالبات الإلكتروني، تم عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية؛ وذلك للتعرف على آرائهم حولها من حيث: مناسبة محتوياتها ومكوناتها

لأهداف البرنامج، وضوح ما جاء فيها، وأيّ ملاحظات إضافية يقترحونها.

وجاءت أبرز ملاحظات المحكمين متمثلةً فيما يلي:

البرنامج التدريسي المقترح:

- تقليص أعداد الطالبات في المجموعات التعاونية إلى أقل من عشر طالبات في المجموعة الواحدة. وقد تم الأخذ بهذا الرأي، وتم تحديد توزيع المجموعات لتصبح مكونة من خمس طالبات في كل مجموعة.
- اقتراح نقل الجدول الزمني في البرنامج إلى نهاية البرنامج. ولم يتم الأخذ بهذا الرأي؛ لاقتناع الباحثين بضرورة وجوده في البداية حتى تتضح للقارئ بقية العناصر المعتمدة عليه.

الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس:

- تعديل ترتيب مكونات الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس. وقد تم الأخذ بهذا الرأي.

ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني:

- لم يتم إبداء أيّ ملاحظات عليه.

٢.٢. الصورة النهائية لمواد المادة الدراسية للتجربة:

بناءً على ملاحظات المحكّمين السابقة، تم إجراء التعديلات اللازمة على البرنامج التدريسي، ودليل عضو هيئة التدريس الإرشادي، وإبقاء ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني كما هو لعدم إبداء أيّ ملاحظات عليه؛ وتم بعد ذلك اعتمادها بصورتها النهائية.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتّباع ما يلي:

- إعداد أداة المقابلة شبه المقننة، وضبطها، وتجربتها استطلاعيًّا.
- التواصل مع قسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم والآداب بعنيزة، والحصول على إذن التطبيق بتاريخ (١٤٤٣/١/١٩هـ) الموافق (٢٠٢١/٨/٢٧م).
- التواصل مع أستاذة المقرر، وشرح البرنامج وآلية التطبيق وما ستقوم به الباحثة.
- عقد اجتماع مع الطالبات بتاريخ (١٤٤٣/٢/١٨هـ) الموافق (٢٠٢١/٩/٢٦م) للتعريف بالبرنامج، وهدفه، وحقوق الطالبات، وواجبات الباحثة، والإجابة عن تساؤلات الطالبات فيما يخص التطبيق وما يترتب عليه، ثم توقيع نماذج الموافقة الخاصة بالمشاركة في الدراسة (نموذج الموافقة الإلكتروني).
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (١٤٤٣/٢/٢٢هـ) الموافق (٢٠٢١/٩/٣٠م)، والتأكد من تكافُئِهما.

- تهيئة طالبات المجموعة التجريبية، وتوضيح تفاصيل البرنامج وآلية التقويم والتكاليف فيه. بالإضافة إلى تقسيم الطالبات إلى مجموعات ثنائية، ومجموعات تعاونية أكبر، مُكوَّنة من خمس طالبات؛ لتسهيل تطبيق أنشطة وتكليفات البرنامج التدريسي.
- تطبيق البرنامج بواقع ١٢ محاضرة (١٨ ساعة تدريسية)، وذلك في الفصل الدراسي (٤٣١) من تاريخ (١٤٤٣/٢/٢٥ه) الموافق (٢٠٢١/١٠/٣) حتى (١٤٤٣/٤/٨هـ) الموافق (٢٠٢١/١١/١٤م). وقد تم التطبيق عن بعد من خلال البلاك بورد (Black-board) بسبب ظروف جائحة كورونا.
- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (١٤٤٣/٤/١٢هـ)الموافق(٢٠٢١/١١/١٨م).
- معالجة البيانات من أجل اختبار فاعلية البرنامج، وحساب حجم الأثر إحصائيًّا.

عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: عرض نتائج سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: «ما مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

أجاب عن هذه الاستبانة (139) عضو/ة هيئة تدريس. ولاستخراج البيانات بناءً على استجابات أفراد العينة -أعضاء هيئة التدريس المشاركين- تم استخدام التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبيَّة وتقدير الدرجة، وقد تم اعتماد الدرجة ٧٠٪ لقبول أو رفض المهارة، بناءً على طبيعة موضوع الدراسة وحجم العينة ممثلةً في عدد المستجيبين الكبير نسبيًّا –مقارنةً بالعدد الكلي- من أعضاء هيئة التدريس. والجداول (8) إلى (11) توضح نتائج ذلك:

فيما يخص المكوِّن الأول: التعرُّف التلقائي (Recognition Automaticity):

جدول (8):

التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة لمكون التعرف التلقائي (Recognition Automaticity)

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
1	The student reads (150) words per minute.	51	36.7	67	48.2	21	15.1	2.22	0.689	74.0%	Acceptable
2	The student reads the text without hesitation when moving between words (pauses do not exceed 4 seconds).	46	33.1	80	57.6	13	9.4	2.24	0.609	74.7%	Acceptable
	Total							2.23	0.532	74.3%	Acceptable

فيما يخص المكوِّن الثاني: القراءة المعبرة (Expressive Reading):

جدول (9):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة لمكون القراءة المعبرة (Expressive Reading)

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
3	The student reads texts in meaningful chunks.		44.6	58	41.7		13.7	2.31	0.700	77.0%	Acceptable
4	The student reads with appropriate intonation which reflects her understanding of the reading text.		46.8	51	36.7		16.5	2.30	0.739	76.7%	Acceptable
5	The student reads the text with appropriate stress, which reflects meaning.		45.3	46	33.1		21.6	2.24	0.786	74.7%	Acceptable
6	The student is using punctuation in reading in a way that reflects her knowledge of its meaning.		54.0	47	33.8		12.2	2.42	0.701	80.7%	Acceptable
	Total							2.32	0.560	77.3%	

فيما يخص المكون الثالث: الدقة القرائيَّة (Reading Accuracy):

جدول (10):

التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة لمكون الدقة القرائيَّة (Reading Accuracy)

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
7	The student reads words without adding letters.	50	36.0	70	50.4	19	13.7	2.22	0.671	74.0%	Acceptable

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
8	The student reads a sentence without adding .words	42	30.2	81	58.3	16	11.5	2.19	0.621	73.0%	Acceptable
9	The student reads words without .omitting letters	52	37.4	63	45.3	24	17.3	2.20	0.714	73.3%	Acceptable
10	The student reads plura without .omitting words	49	35.3	70	50.4	20	14.4	2.21	0.675	73.7%	Acceptable
11	The student reads words without letters substituting or their sounds (in a way that shows .(her phonic skills	68	48.9	57	41.0	14	10.1	2.39	0.665	79.7%	Acceptable
12	The student reads Here also without substituting words (with correct .(pronunciation	72	51.8	49	35.3	18	12.9	2.39	0.707	79.7%	Acceptable
13	The student reads And here without .repeating words	61	43.9	42	30.2	36	25.9	2.18	0.819	72.7%	Acceptable
	Total							2.25	0.470	75.0%	Acceptable

يخص جميع مكونات الطلاقة القرائيَّة:

جدول (11):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة

N	Skills	Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
1	Recognition Automaticity	2.23	0.532	74.3%	Acceptable
2	Expressive Reading	2.32	0.560	77.3%	Acceptable
3	Reading Accuracy	2.25	0.470	75.0%	Acceptable
	Total	2.27	0.410	75.7%	Acceptable

١. ١. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: «ما مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بناءً على ما سبق من عرض للنتائج السابقة، وبعد حساب الأهمية النسبيَّة لجميع المهارات الفرعيَّة التابعة للمكونات الثلاثة الرئيسة للطلاقة القرائيَّة؛ تم التوصُّل إلى ما يلي: حصلت مهارات (المكون الأول على درجة (74,3٪)؛ المكون الثاني على درجة (77,3٪)؛ المكون الثالث على درجة (75.0٪) ؛ المكونات الثلاثة مجتمعةً على درجة (75.7٪).

وفقًا لذلك، لم تحصل أيّ مهارة على أهمية نسبية منخفضة أقل من (70٪)، ومن ثم لم تُحذف أيّ مهارة من المهارات الثلاثة عشرة استنادًا إلى أهميتها النسبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في تدريس اللغة الإنجليزية. يمكن أيضًا ملاحظة تقارُب الأهمية النسبية لمهارات المكونات الثلاثة ما بين (74,3-77,3)؛ مما يؤكد على ضرورة تناولها جميعًا وعدم تجاهُل تدريس أيٍّ منها. وبالرغم من ذلك، فإن تفصيل المهارات الفرعية بشكل مستقل عن المكونات -كل مهارة على حِدة- يُبرز فروقًا في الأهمية النسبية لكل مهارة، ويتضح ذلك في الفرق بين الأهمية النسبية للمهارة الفرعية السادسة (80٪) والمهارة الفرعية الثالثة عشرة (72,2٪)، والذي أسهم في توزيع الساعات التدريسية المخصَّصة لكل مهارة أثناء تطبيق البرنامج التدريسي المقترَح.

ثانيًا: عرض نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: «ما البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بعد تحديد أهداف بناء البرنامج التدريسي المقترَح، تم الرجوع إلى الأدبيات التي ناقشت بناء البرامج وأدواته ومواده التعليمية، مثل: (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١؛ عوض والبكر ،٢٠١٣؛ مجيد ،٢٠١٤ ؛المطيري ؛٢٠١٠)؛ من أجل بناء البرنامج على أساس علمي صحيح. وكذلك تم الرجوع إلى الدراسات التي تم تفصيلها في الدراسات السابقة، والتي تناولت التقويم البنائي بشكل خاص، مثل: (العبد الكريم وعمر، ٢٠١٩؛ العزيزي، ٢٠١٨)، بالإضافة إلى الاطِّلاع على الدراسات المتعلقة بالطلاقة القرائيَّة؛ بغرض التوصل إلى الاستراتيجيات، والأنشطة، والأدوات المناسبة لتدريس وتقويم الطلاقة القرائيَّة الجهرية وتوظيفها في البرنامج التدريسي المقترَح بما يخدم أهداف الدراسة ويسعى إلى تحقيقها. وبناءً على ما سبق،

تم بناء البرنامج التدريسي المقترَح بصورته الأولية ومن ثم عرضُه على السادة المحكّمين لتجويده.

٢. ١. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: «ما البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بعد بناء البرنامج وتحكيمه، تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، والذي تكوَّن من: مقدمة البرنامج، أهدافه، النموذج التدريسي المقترَح الذي تم بناء خُطط الدروس وفقًا له، مقياس أداء تحليلي متدرِّج (Analytical Rubric)، دليل إرشادي لعضو هيئة التدريس، وأخيرًا ملف إنجاز إلكتروني للطالبات (E-portfolio)؛ وذلك بهدف توظيف كل ما سبق للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح الذي تم التوصل إليه في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

ثالثًا: عرض نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟

٣. ١. التحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وجَبَ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة بينهما في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار وما يندرج تحتها ضمنيًّا من مهارات فرعية (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy)، والاختبار الكلي. وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test؛ وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة؛ والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

جدول (12):

اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test

Component	Group	.No	Mean	Standard deviation	Difference between means	T value	Significance level
Recognition Automaticity	Control	60	3.95	0.387	0.05	834.	406.
	Experimental	61	4.00	0.258			
Expressive Reading	Control	60	5.40	1.123	0.11	553.	581.
	Experimental	61	5.51	1.027			
Reading Accuracy	Control	60	8.75	3.317	0.43	693.	490.
	Experimental	61	9.18	3.510			
Total	Control	60	18.10	4.149	0.59	765.	446.
	Experimental	61	18.69	4.307			

يتضح من الجدول رقم (12):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Recognition Automaticity) هو (3.95)، وللمجموعة التجريبية هو (4.00).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Expressive Read-ing) هو (5.40)، وللمجموعة التجريبية هو (5.51).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Reading Accura-cy) هو (8.75)، وللمجموعة التجريبية هو (9.18).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي) هو (18.10)، وللمجموعة التجريبية هو (18.69).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطَي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expres-sive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت)

لجميع المكونات وللاختبار الكلي هي قيم غير دالة إحصائيًّا.

- وجود تكافؤ بين المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المهارات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي.

٣. ٢. التحقق من فرضيَّات الدراسة

الفرضيَّة الأولى:

- يوجَد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المعالجات الإحصائيَّة التالية من خلال برنامج SPSS:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test؛ وذلك للتعرف على الفرق ذو الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة؛ والجدول (13) يوضح نتائج ذلك.
- مربع إيتا؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة؛ والجدول (13) يوضح نتائج ذلك.

جدول (13):
نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرُّف على الفروق بين متوسطَي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة

Component	Group	No.	Mean	Standard deviation	Difference between means	T value	Significance level
Recognition Automaticity	Control	60	4.02	0.624	0.410	3.885	000.
	Experimental	61	4.43	0.531			
Expressive Reading	Control	60	5.52	1.200	2.45	6.959	000.
	Experimental	61	7.97	2.470			
Reading Accuracy	Control	60	9.10	3.482	5.13	6.206	000.
	Experimental	61	14.23	5.417			
Total	Control	60	18.63	4.396	7.99	6.897	000.
	Experimental	61	26.62	7.887			

يتضح من الجدول (13):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Recognition Auto-maticity) هو (4.02)، وللمجموعة التجريبية هو (4.43).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Expressive Read-ing) هو (5.52)، وللمجموعة التجريبية هو (7.97).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Reading Accura-cy) هو (9.10)، وللمجموعة التجريبية هو (14.23).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي) هو (18.63)، وللمجموعة التجريبية هو (26.62).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة أقل من (50.0) بين متوسطَي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المكونات وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائيًّا، وقد كانت هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية العليا.
- وجود تأثير للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automa-ticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي.

جدول (14):

نتائج مربع إيتا لقياس حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة

Component	Post mean of control group	Post mean of experi-mental group	Eta squared	Effect size
Automaticity Recognition	4.02	4.43	113.	Moderate
Expressive Reading	5.52	7.97	287.	High
Reading Accuracy	9.10	14.23	243.	High
Total	18.63	26.62	284.	High

يتضح من الجدول (14):

- أن قيم مربع إيتا لمكونَيْ (Expressive Read-ing, Reading Accuracy) وللاختبار الكلي، جاءت في مستوى (حجم التأثير المرتفع) حسَب تصنيف Cohen (1988) الموضَّح أدناه. وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة عند هذين المكونين، وعند الاختبار الكلي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.
- أن قيمة مربع إيتا لمكون (Recognition Au-tomaticity)، جاءت في مستوى (حجم التأثير المتوسط) حسَب تصنيف Cohen (1988). وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة عند هذا المكون لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.

الفرضية الثانية:

- يوجَد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح التطبيق البعدي.

- **للتحقُّق من هذه الفرضية تم استخدام المعالجات الإحصائيَّة التالية من خلال برنامج SPSS:**
  - اختبار (ت) للمجموعات المترابطة Paired Samples Test؛ وذلك للتعرف على الفرق ذو الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة؛ ومعادلة كوهين (d)؛ لقياس حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ والجدول (15) يوضِّح ذلك.

جدول (15):

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة.

Component	Group	.No	Mean	Standard deviation	Difference between means	T value	Significance level
Recognition Automaticity	القبلي	61	4.00	0.258	0.43	5.638	000.
	البعدي	61	4.43	0.531			
Expressive Reading	القبلي	61	5.51	1.027	2.46	9.580	000.
	البعدي	61	7.97	2.470			
Reading Accuracy	القبلي	61	9.18	3.510	5.05	8.208	000.
	البعدي	61	14.23	5.417			
Total	القبلي	61	18.69	4.307	7.93	9.544	000.
	البعدي	61	26.62	7.887			

يتضح من الجدول رقم (15):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Recognition Automaticity) هو (4.00)، وفي التطبيق البعدي هو (4.43).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Expressive Reading) هو (5.51)، وفي التطبيق البعدي هو (7.97).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Reading Accuracy) هو (9.18)، وفي التطبيق البعدي هو (14.23).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي) هو (18.69)، وفي التطبيق البعدي هو (26.62).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المكونات وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائيًّا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي ذي المتوسطات الحسابية العليا.
- وجود تأثير للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي.

جدول (16):

نتائج كوهين (d)؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية

Component	Sample size	.Pre	.Post	Difference between means	T value	Standard deviation of difference between the two means	d	Effect size
Recognition Automaticity	61	4.00	4.43	0.43	5.638	0.590	0.73	
Expressive Reading	61	5.51	7.97	2.46	9.580	2.005	1.23	High
Reading Accuracy	61	9.18	14.23	5.05	8.208	4.804	1.05	High
Total	61	18.69	26.62	7.93	9.544	6.493	1.22	High

يتبيَّن من النتائج الموضَّحة في جدول (16) أن:

- البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكونَيْ (Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، وذلك وفق التصنيف الذي حدَّدَه Cohen (١٩٨٨)؛ لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي).
- البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي يتصف بحجم تأثير متوسط في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكون (Automaticity Recognition)، وفق التصنيف الذي حدَّدَه (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي).

٣. ٣. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: «ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بناءً على عرض النتائج السابق الذي انتهى إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى وجود أثر إيجابي مرتفع للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة حسَب تصنيف Cohen (١٩٨٨) عند مكونَيْ القراءة المعبِّرة والدقة القرائيَّة (Expressive Reading, Reading Accuracy)، وعند الاختبار الكلي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة، ووجود أثر إيجابي متوسط للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة عند مكون التعرف التلقائي (Automaticity Recognition) لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.

وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح التطبيق البعدي، واتصافه بحجم تأثير مرتفع في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكونَيِ القراءة المعبرة والدقة القرائيَّة (Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، وذلك وفق التصنيف الذي حدَّدَه Cohen (١٩٨٨) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة

ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي)، في حين يتصف بحجم تأثير متوسط في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكون التعرف التلقائي (Recogni-tion Automaticity)، وفق التصنيف الذي حدَّدَه Cohen (١٩٨٨) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي). تشير هذه النتائج إلى أن توظيف البرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي أسهم في تنمية مهارات الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة وأثبت فاعليته.

ويتفق هذا مع مجموعة من الدراسات التي أثبتت فاعلية توظيف التقويم البنائي في العملية التعليمية -سواء على مستوى تدريس الطلاب أو تدريب الأساتذة- في عِدَّة مجالات، مثل دراسة يوسف وآخرون (٢٠١٢) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات، وكذلك دراسة بيات وآخرون (Bayat et al., 2017) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي القائم على الاختبارات القصيرة في خفض مستوى القلق وتحسين مهارة الاستماع لدى مجموعة من الطلاب الإيرانيِّين، وأيضًا دراسة العزيزي (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي في تحسين مستوى التحصيل بمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى مجموعة من طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، بالإضافة إلى دراسة العرنوسي والحسناوي (٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي في تَفوُّق مجموعة من طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية في مدينة بابل.

ويفسِّر الباحثان فاعلية البرنامج من خلال محورَيْن رئيسَيْن؛ الأول: عزوها إلى مكونات وعمليات البرنامج المقترَح مجتمعةً. **والثاني:** النظريات التي ارتبطت بالتقويم البنائي والمبادئ التي تقوم عليها تلك النظريات. نجد أن هذا البرنامج تكوَّن من مجموعة من استراتيجيات التدريس التي أوصت الأدبيات -التي تم التطرق إليها في الإطار النظري- بتوظيفها عند تدريس مهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام والطلاقة القرائيَّة بشكل خاص، مثل: النمذجة، القراءة المتكررة، استراتيجية فكِّرْ-زاوِجْ-شارِكْ، استراتيجية دراسة الكلمة، والمناقشة ودمج هذه الاستراتيجيات التدريسية مع عِدَّة استراتيجيات من استراتيجيات التقويم البنائي التي تم اختيارها أيضًا بناءً على تَناسُبها مع المهارة المستهدَفة والفئة العمرية للعينة وطبيعة المقرر التدريسي، وتنفيذها وفقًا للتوصيات التي أشادت بها الأدبيات، ومن هذه الاستراتيجيات: المناقشة، استراتيجية رفع الأيدي من خلال البلاك بورد، استراتيجية نعم/لا، استراتيجية وجه حزين/

وجه سعيد (happy/sad face strategy). وقد تم كذلك توظيف بعض الوسائط والتقنيات في سبيل تجويد تطبيق التقويم البنائي في البرنامج التدريسي المقترَح، خاصةً في ظلّ ظروف التدريس/التعلم عن بعد، مثل: Google Statistics, Blackboard، أيضًا الوسائط والتقنيات الفعَّالة عند تزويد الطالبات بأنشطة تَقيس مدى تَطوُّر مستوياتهن وتحقيقهن للأهداف وإتاحة الفرصة لهن للتحقُّق من تَعلُّمهن، وكذلك إعطاء تقويم مباشر للأستاذة مُدعَّم بإحصائيَّة رقمية حول أداء ومستوى الطالبات مثل: Wordwall.

بالإضافة إلى ذلك، قد ترجع الفاعلية إلى دور تعريف الطالبات على معايير الأداء المتضمَّنة في مقياس تقويم الأداء التحليلي المتدرِّج والذي كان بمنزلة علامات إرشادية أسهمت في مساعدة الطالبات على معرفة المستويات المتوقَّعة منهن بشكل واضح، حيث أكد ميري وآخرون (Merry et al., 2013) على ضرورة اعتماد معايير محدَّدة وواضحة لما يُرغب في تدريسه/تَعلُّمه لكلٍّ من الأستاذ والطالب؛ وذلك لأنها تمدّ كلًّا منهما بمستوى من الوضوح يساعد على تحقيق الأهداف، خاصةً الطالب؛ إذ تجعله قادرًا على اتخاذ قرارات مناسبة لما يريد فِعْله في سبيل تحقيق ما يهدف إليه من تَعلُّم.

وأيضًا قد يكون لتوظيف ملف الإنجاز الإلكترونيE-portfolio وما تضمَّنَه في تكليفات الطالبات من أشكال التقويم البنائي (التقويم البنائي الذاتي، تقويم الأستاذة البنائي، تقويم الأقران البنائي) دورٌ في تطوير مستوى الطالبات ومساعدة الأستاذة على تأمُّل سير التدريس وما يتخلَّله من استراتيجيات وأساليب وأنشطة وتغذية راجعة ومدى مناسبتها وفاعليتها، حيث أكد زو وفو (Zhu & Vo, 2019) على أن ملفات الإنجاز يمكن اعتمادها كأدوات تقويم مناسبة لممارسة وتطبيق التقويم البنائي. بأن التقويم البنائي قد يكون له إسهام في تبصير كلٍّ من الأستاذة والطالبات بمستوى التدريس/ التعلم ومدى ملاءمته للأهداف المخطَّطة مسبقًا والتي تمت مشاركتها مع الطالبات في بداية البرنامج، وكذلك من خلال مقياس الأداء التحليلي المتدرِّج، وأيضًا مناقشة الأهداف في بداية كل درس؛ ومن ثم محاولة معرفة مستوى الطالبات الفعلي وتبصيرهن بهذا المستوى وما يُتوقَّع منهن الوصول إليه وتحقيقه بعد التوجيه والتدريس، وهذا بدوره يتفق مع مبادئ نظرية سكنر، وكذلك مع مفهوم التعلم للإتقان لبلوم. وكذلك الحصول على تغذية راجعة بأشكال متعددة؛ فورية، مؤجَّلة، مكتوبة، شفوية، ذاتية، مُقدَّمة من الأستاذة أو مُقدَّمة من الأقران (الزميلات)؛ كل ذلك أوجَدَ مساحة من الحوار والنقاش بين الأستاذة والطالبات من منظور معرفي (Cognitive) مدعَّم بالتغذية الراجعة

من أجل التحسين وتطوير مستوى الأداء، كذلك بين الطالبات وزميلاتهن على هيئة دعم (Cap-italize)، وأيضًا على المستوى الذاتي كتفكير في التفكير (Meta cognition) وذلك بدوره مختلف عن الأسلوب الاعتيادي المتَّبَع في التقويم الجامعي عادةً والذي يعتمد بشكل كبير على التقويم الختامي ويهمل التقويم البنائي (تم التطرُّق إليه عند عَرْض مشكلة الدراسة).

وبالرغم من ذلك، يمكن ملاحظة أن حجم الأثر اتضح مرتفعًا في المهارات التابعة لمكونَي الدِّقة القرائيَّة والقراءة المعبِّرة واختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي)، في حين اتضح الأثر كان متوسطًا لدى المهارات التابعة لمكوِّن التعرف التلقائي؛ وذلك قد يُعزَى إلى طبيعة اللغة الأم للطالبات التي قد تكون أسهمت في التأثير على طريقة اكتسابهن وتطويرهن لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ وهذا يتفق مع ما توصَّلَت إليه دراسة كيفر ولوسو (Kief-fer & Lesaux, 2010) حيث وجدت أن ما يزيد على ٦٠٪ من القرَّاء الذين يتحدثون لغتَيْن (Bilingual Readers) يكون أداؤهم القرائي دقيقًا لكنه بطيء، أي لا يصل إلى مستوًى مُتقدِّم من التلقائية في التعرف على الكلمات المقروءة ولكن القراءة تكون دقيقة وصحيحة. وقد يكون من الطبيعي أن يُحقِّق القارئ تقدُّمًا في مكون من مكونات الطلاقة دون الأخرى، فقد يكون قارئًا دقيقًا ولكنه لا يتمتَّع بالتعرف التلقائي، أو يتمكَّن من الدقة القرائيَّة لكنه لا يتمكَّن من القراءة المعبِّرة (Caldwell, 2014). وهذا يتفق إلى حدٍّ ما مع نتائج الدراسة الحالية.

وبشكل عام، هذا الانخفاض في مستوى التعرف التلقائي قد لا يُعَدّ سلبيًّا في حال كان مستوى الدقة القرائيَّة مرتفعًا، بل على العكس من ذلك قد يُسهم في زيادة مستوى فهم المقروء كما أشار إلى ذلك بارتلت وآخرون (Bart-lett et al., 2015) بناءً على دراستهم التي تم إجراؤها على عينة من عِدَّة جنسيات، والتي توصَّلَت أيضًا إلى أن بعض القراء المنتمين إلى لغات أمّ معينة ومن ضِمنها اللغة العربية قد يسهم إعطاؤهم وقتًا أطولَ للقراءة -لأنهم لا يملكون مستويات عالية من التعرف التلقائي في القراءة- في زيادة دقة قراءتهم وقدرتهم على الفهم. علاوةً على ذلك، قد يكون التطور في القراءة المعبِّرة كأحد مكونات الطلاقة القرائيَّة أسرع من التعرف التلقائي -كما في نتائج الدراسة الحالية- أي مرحلة سابقة لتطوُّر مهارات مكون التعرف التلقائي، وأشارت دراسة ينكاملاكي وفانهويفن (Yenkimale-ki & Van Heuven, 2016) إلى أن المعرفة الواعية بسمات القراءة المعبِّرة مثل التشديد (Stress) تؤثر إيجابيًّا على مهارات مكون التعرف التلقائي وتُسهم في تطويره.

خامسًا: الصعوبات والمعوقات التي واجهت التطبيق في هذه الدراسة:

واجهت هذه الدراسة في تطبيقها -كما يحدث في العديد من الدراسات- بعض الصعوبات والمعوقات والتي تمثلت فيما يلي:

- ظروف التعليم عن بعد: أدى في بعض الأحيان إلى صعوبة تواصل الطالبات فيما بينهن، عدم معرفة الطالبات لبعضهن مما قد يكون له أثر في ثقتهن ببعضهن وكذلك جديتهن في التعامل، وعدم معرفة الطالبات بأستاذة المقرر وزميلاتهن -من وجهة نظر الباحثين- قد يكون سببًا وراء خجل بعض الطالبات وتَردُّدهن في المشاركة بشكل فعال أثناء الدرس.
- عدم اعتياد الطالبات في مراحل سابقة على بعض الأساليب المستخدَمة في البرنامج التدريسي المقترَح، مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران، (رغم تقديمها من قِبل الباحثة في اللقاء التعريفي وتدريب الطالبات عليها في المحاضرة الأولى واستمرار إعطاء الملاحظات أثناء تطبيق البرنامج).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصَّلَت إليها الدراسة الحالية، يقدِّم الباحثان بعضًا من التوصيات متمثلةً في:

- الاستفادة من قائمة مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزيَّة في تطوير توصيفات مُقرَّرات القراءة بقسم اللغة الإنجليزيَّة.
- الإفادة من اختبار الطلاقة القرائيَّة ومقياس التقدير التحليلي المتدرِّج في تقويم طالبات قسم اللغة الإنجليزيَّة في المرحلة الجامعيَّة.
- استخدام نتائج البحث وتوصياته في تنمية مهارات اللغة الإنجليزيَّة لدى الطالبات في جميع المراحل التعليمية بعامة والجامعية منها بخاصة.
- ضرورة تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس قائمة على أساليب التقويم البنائي في تدريس مهارات اللغة الإنجليزيَّة

مقترحات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات معتمدة على التدريس القائم على التقويم البنائي للكشف عن فاعليته في تنمية مهارات أخرى من مهارات اللغة الإنجليزيَّة للطلبة في المرحلة الجامعيَّة، مثل: (الاستماع، التحدث، الكتابة).
- دراسة تهدف إلى تقويم مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتدريس القائم على التقويم البنائي.
- دراسة تهدف إلى التعرف على تَصوُّرات

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حول توظيف التدريس القائم على التقويم البنائي.

- دراسة تهدف لوضع تصور مقترح قائم على التقويم البنائي لمناهج اللغة الإنجليزية وأثره على تنمية الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو لبدة، محمد. (٢٠٢١). الطلاقة في القراءة الشفوية. دار الكتاب التربوي.

أبو هاشم. السيد محمد (٢٠٠٣). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. مكتبة الرشد.

باصره، انتصار. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية كما يعكسها الأداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، ١١(٧)، ١٠٧-١٤٥.

البكر، فوزية. (٢٠١٩). كيف تكتب بحثًا علميًا للمرة الأولى في حياتك. جامعة الملك سعود.

بوهام، جيمس. (٢٠١٢). ما وراء التقويم التكويني (ترجمة عبدالله زيد الكيلاني). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بوهام، جيمس. (٢٠١٤). ما وراء التقويم التكويني في الممارسة نظرة من الداخل (ترجمة صالح علوان الشمراني). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الثبيتي، عمر. (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، ٥١(٥١)، ٣٢١-٣٥١.

خليل، محمد. (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقيري.

رفاعي، عقيل. (٢٠١٢). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. دار الجامعة الجديدة.

زاير، سعد وداخل، أسماء (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

السامراني، نبيهة. (٢٠١٠). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم المفاهيم المبادئ التطبيقات. عالم المناهج.

سليمان، منتصر. (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ع(١)، ٧٢-١١٧.

الصبحي، أحمد. (٢٠١٣). استراتيجيات النجاح في تعلم اللغة الثانية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة-كلية التربية، ع(١١٧)، ١٤٢-١٨٤.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١٦). مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. المتنبي.

العبدالكريم، إيمان وعمر، سوزان (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ١٣(٢)، ٣٦٨-٣٨٧.

العدوان، زيد والحوامدة، محمد (٢٠١٠). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العرنوسي، ضياء والحسناوي، دعاء. (٢٠١٩). أثر

استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٩(٢)، ٦٥-١٠٠.

العزيزي، عيسى. (٢٠١٨). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٥٩(٥٩)، ٣١٧-٣٥٠.

عطا، إبراهيم، عليوة، رحاب، وجاب الله، علي. (٢٠١٨). تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، ٢٩(١١٦)، ٥٢٠-٥٦٠.

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي.

علي، محمد. (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عوض، فايزة والبكر، فهد. (٢٠١٣). برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١ (٢٨)، ١٣-٨٨.

العرنوسي، ضياء والحسناوي، دعاء. (٢٠١٩). أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٩(٢)، ٦٥-١٠٠.

العيدي، رابعة. (٢٠١٧). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٦)، ١-١٦.

الفديد، خلف قعيميل. (٢٠٢٠). الطلاقة القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع: مراجعة للأدبيات. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١(٤٠)، ٣٢٩-٣٥٧.

لافي، سعيد. (٢٠١١). أساليب التدريس. عالم الكتب.

مجيد، سوسن. (٢٠١٤). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المطيري، عيسى. (٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٣)، ٣١٣-٣٢٨.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al Nooh, A. (2013). The Effectiveness of Reading Techniques Used in a Saudi Arabian Secondary School Classroom as Perceived by Students and Teachers: A Study of Methods Used in Teaching English and their Effectiveness. *Arab World English Journal*, *4*(3), 331-345.

Anderson, P., & Morgan, G. (2008). *Developing tests and Questionnaires for a National Assessment of Educational Achievement*. The World Bank.

Antoni, R. (2014). An Analysis on 6th Semester Students' TOEFL Experience at English Department of Teachers Training and Education Faculty of Pasir Pengaraian University. *Journal Ilmiah Edu Research, 3*(1), 9-16.

Applegate, M., Applegate, A., & Modla, V. (2009). "She's My Best Reader; She Just Can't Comprehend": Studying the Relationship Between Fluency and Comprehension. *The Reading Teacher*, *62*(6), 512-521.

Bayat, A., Jamshidipour, A., & Hashemi, M. (2017). The Beneficial Impacts of Applying Formative Assessment on Iranian University Students' Anxiety Reduction and Listening Efficacy. *International Journal for Languages Education and Teaching*, *5*(2), 1-11.

Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading.* ASCD.

Caldwell, S. (2014). *Reading assessment: A primer for Teachers in the Common Core Era*. Guilford Publications.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Dawson, P. (2017). Assessment Rubrics: Towards Clearer and More Replicable Design, Research and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 347-360.

Gattullo, F. (2000). Formative Assessment in ELT Primary (Elementary) Classrooms: An Italian Case Study. *Language Testing*, *17*(2), 278-288.

Hussien, A. (2014). The Indicating Factors of Oral Reading Fluency of Monolingual and Bilingual Children in Egypt. *International Education Studies*, *7*(2), 75-90.

IELTS. (2018). *Test Taker Performance 2012*. Retrieved March 18, 2019, from: *https://www.ielts.org/teaching-and-research/test-statistics*

International Literacy Association. (2018). *Reading Fluency Does Not Mean Reading Fast. https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf*

Kuhn, M., & Levy, L. (2015). *Developing Fluent Readers: Teaching Fluency as a Foundational Skill*. Guilford Publications.

Kula-segaram, K., & Rangachari, P. (2018). Beyond "Formative": Assessments to Enrich Student Learning. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 5-14.

McShane, S. (2005). *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First Steps for Teachers*. National Institute for Literacy.

Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students.* Routledge.

Moya, N. & Tobar, M. (2017). Formative Evaluation and Formative Feedback: An Effective Practice to Promote Student Learning in Higher Education. *Revista Publicando*, *4*(12), 321-333.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. *https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf*

Nezami, S. (2012). A Critical Study of Comprehension Strategies and General Problems in Reading Skill Faced by Arab EFL Learners with Special Reference to Najran University in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences and Education,* 2(3), 306-316.

Parenti, M., & Chen, X. (2015). Growing Reading Fluency: Engaging Readers with Technology and Text. *Journal on School Educational Technology*, *10*(4), 1-6.

Pey, K., Min, L. & Wah, L. (2014). Relationship Between Oral Reading Fluency and Reading Comprehension among ESL Students. *Journal of Language Studies*, 14(3), 19-32.

Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational leadership*, *61*(6), 46-51.

Rasinski, T., Chang, S., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., ... & Rupley, W. (2017). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *60*(4), 453-460.

Rasinski, T., Rupley, H., Pagie, D., & Nichols, D. (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, *9*(1), 163-178.

Sardareh, S., & Saad, M. (2012). A Sociocultural Perspective on Assessment for Learning: The Case of a Malaysian Primary School ESL Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 343-353.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* 1(pp. 39-83). Rand McNally.

Organization Law Review 20 (4): 633–664.

Waked, B. (2016). *Access to Finance by Saudi SMEs: Constraints and the Impact on their Performance* (Doctoral dissertation), Victoria University.

Wasiuzzaman, S. (2019). Resource sharing in interfirm alliances between SMEs and large firms and SME access to finance. *Management Research Review*, 42(12), 1375-1399.Review 42 (12): 1375-1399.

Wasiuzzaman, S., Nurdin, N., Abdullah, A. H., & Vinayan, G. (2020). Creditworthiness and access to finance of SMEs in Malaysia: Do linkages with large firms matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(2), 197-217. doi:10.1108/jsbed-03-2019-0075

Wonglimpiyarat, J. (2007). Management and governance of venture capital: A challenge for commercial bank. *Technovation*, 27(12), 721-731. doi: 10.1016/j.technovation.2007.05.010

Wonglimpiyarat, J. (2015). Challenges of SMEs innovation and entrepreneurial financing. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 11(4), 295-311. doi:10.1108/wjemsd-04-2015-0019

World Bank. (2021). "Saudi Arabia." *The World Bank,* June 30. https://data.worldbank.org/country/saudi-arabia

World.

Elhassan, O. M. (2019). Obstacles and problems facing the financing of small and medium enterprises in KSA. *Journal of Finance and Accounting* 7 (5): 168–183.

Erdogan, A. I. (2018). Factors affecting SME access to bank financing: An interview study with Turkish bankers. *Small Enterprise Research* 25 (1): 23–35.

EUROPA. (2021). "Entrepreneurship and Small and Medium-Sized Enterprises (SMEs)." *Europa*, June 30. https://ec.europa.eu/growth/smes_en

Farhan, B., and T. Tayachi. (2021). Microfinance in Saudi Arabia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology* 18 (3): 748–758.

Fredriksson, A., & Moro, A. (2014). Bank–SMEs relationships and banks' risk-adjusted profitability. *Journal of Banking & Finance*, 41, 67-77. doi:10.1016/j.jbankfin.2013.12.026

Gazzaz, H. (2019). Crowdfunding in Saudi Arabia: A Case Study of the Manafa Platform. *International Journal of Economics and Finance* 11 (11): 1–72.

Giaoutzi, M., P. Nijkamp, and D. J. Storey. (2016). *Small and Medium Size Enterprises and Regional Development*. Oxfordshire: Taylor & Francis.

Hill, R. C., & Sarangi, S. (2012). Repayment performance in group lending: evidence from Jordan. *Journal of Development Economics* 97 (2): 404–414.

Khan, M. R. (2013). Mapping entrepreneurship ecosystem of Saudi Arabia. *World Journal of Entrepreneurship, Management, and Sustainable Development* 9 (1): 28–54.

Kraemer-Eis, H., & Lang, F. (2014). The importance of leasing for SME financing. *World Leasing Yearbook*, 18-23.

KSA.gov. 2020. "Our Vision. Retrieved from Vision 2030." June 30. https://vision2030.gov.sa/en

Menkhoff, L., Neuberger, D., & Rungruxsirivorn, O. (2012). Collateral and its substitutes in emerging markets' lending. *Journal of Banking & Finance*, 36(3), 817-834. doi:10.1016/j.jbankfin.2011.09.010

Nassr, I. K., & Wehinger, G. (2016). Opportunities and limitations of public equity markets for SMEs. *OECD Journal: Financial Market Trends*, 2015(1), 49-84. doi:10.1787/fmt-2015-5jrs051fvnjk

Alemán, L. N., Pietrobelli, C., & Kamiya, M. (2015). Small firm finance is a value chain governance issue: New evidence from Latin America. International *Journal of Technological Learning, Innovation and Development*, 7(3), 218-243. doi:10.1504/ijtlid.2015.070373

Nurunnabi, M. (2017). Transformation from an oil-based economy to a knowledge-based economy in Saudi Arabia: The direction of Saudi vision 2030. *Journal of the Knowledge Economy*, 8(2), 536-564. doi:10.1007/s13132-017-0479-8

Nurunnabi, M., H. M. Alhawal, and Z. Hoque. (2020). "Impact of COVID-19: How CEOs Respond to SMEs Recovery Planning in Saudi Arabia." *snc.org.sa*.

OECD. (2018). *Financing SMEs and Entrepreneurs 2018: an OECD Scoreboard*. OECD Publishing. Paris: OECD.

OPEC. (2020). "Saudi Arabia." *OPEC*, July 1. https://www.opec.org/opec_web/en/about_us/169.htm

Pan, M. L. (2016). *Preparing Literature Reviews: Qualitative and Quantitative Approaches*. Taylor & Francis.

Rafiki, A. (2020). Determinants of SME growth: An empirical study in Saudi Arabia. *International Journal of Organizational Analysis:* 1–21.

Sadi, M., A. & Henderson, J. C. (2011). Franchising and small medium-sized enterprises (SMEs) in industrializing economies. *Journal of Management Development*, 30(4), 402-412. doi:10.1108/02621711111126855

Shang, Q., Ma, Z., & Wang, X. (2020). In search of the best interest rate for group lending: Toward a win–win solution for SMEs and commercial banks in China. *The Chinese Economy*, 53(3), 285-299. doi:10.1080/10971475.2020.1722359

Siddiqui, K. A., Al-Shaikh, M. E., Bajwa, I. A., & Alenzi, O. (2021). Venture capital challenges in Saudi Arabia. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(3), 291-302. doi:10.9770/jesi.2021.8.3(17)

Soumya, K., & Jayaprada, D. N. (2018). Review of studies on micro small and medium enterprises. *International Journal for Innovative Research in Science & Technology* 4 (9): 100–106.

Statista. "Share of Gross Domestic Product Contribution (GDP) of Small and Medium Enterprises (SME) in the Gulf Cooperation Council in 2016, by Country." *Statista*, June 30. https://www.statista.com/statistics/920102/gcc-share-of-gdp-contribution-of-sme-by-country/

Taiwo, J. N., & Benson, K. N. (2016). The role of microfinance institutions in financing small businesses. *JIBC*, *21*(1).

Tripathi, A. (2019). SMEs In Saudi Arabia: An innovative tool for country's economic growth. *Science International (Lahore)* 31 (2): 261–267.

Veiga, M. G., & McCahery, J. A. (2019). The financing of small and medium-sized enterprises: An analysis of the financing gap in Brazil. *European Business*

References

Abbasi, W. A., Wang, Z., & Abbasi, D. A. (2018). Potential sources of financing for small and medium enterprises (SMEs) and role of government in supporting SMEs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship Development*, 6(1). doi:10.15640/jsbed.v5n2a4

Afraz, N., Turab Hussain, S., & Khan, U. (2014). Barriers to the growth of small firms in Pakistan:A qualitative assessment of selected light EngineeringIndustries. *THE LAHORE JOURNAL OF ECONOMICS*, 19(Special Edition), 135-176. doi:10.35536/lje.2014.v19.isp.a7

Ahmad, S. Z. (2012). Micro, small and medium-sized enterprises development in the Kingdom of Saudi Arabia. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 8(4), 217-232. doi:10.1108/20425961211276606

Aktas, N., Bodt, E. D., Lobez, F., & Statnik, J. (2012). The information content of trade credit. *Journal of Banking & Finance*, 36(5), 1402-1413. doi:10.1016/j.jbankfin.2011.12.001

Ali, A. (2020). MSMEs of Saudi Arabia: Status and Problems. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology* 17 (3): 110–131.

Ali, S. (2017). Moving towards community-driven Islamic finance. *Journal of Islamic Business and Management* 7 (1): 11–27.

Ali, S., M. Jabeen, Qazi, L. T. & Jabeen A. (2020). Financing behavior of small and medium-sized enterprises of khyber pakhtunkhwa at life cycle stages. *Journal of Applied Economics and Business Studies* 4 (3): 159–184

Al-Maskari, A., M. Al-Maskari, M. Alqanoobi, and S. Kunjumuhammed. (2019). Internal and External Obstacles Facing Medium and Large Enterprises in Rusayl Industrial Estates in the Sultanate of Oman. *Journal of Global Entrepreneurship Research* 9 (1): 1–20.

Altokhais, S. A. (2017). Factors related to the financial assistance of SMEs through kafala programmes in Saudi Arabia. *Journal of Contemporary Scientific Research* 1 (2): 13–18.

Amirat, A., & Zaidi, M. (2020). Estimating GDP growth in Saudi Arabia under the government's Vision 2030: A knowledge-based economic approach. *Journal of the Knowledge Economy* 11 (3): 1145–1170.

Aruna, N. (2015). Problems faced by micro, small and medium enterprises – a special reference to small entrepreneurs in Visakhapatnam. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* 17 (4): 43–49.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2: 8–14.

Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (Vol. 8)*. Boston, MA: Pearson.

Berger, A. N., & G. F. Udell. (2006). A More Complete Conceptual Framework for SME Finance. *Journal of Banking & Finance* 30 (11): 2945–2966.

Berger, A. N., and G. F. Udell. (1998). The Economics of Small Business Finance: The Roles of Private Equity and Debt Markets in the Financial Growth Cycle. *Journal of Banking & Finance* 22 (6–8): 613–673. doi:https://doi.org/10.1016/S0378-4266(98)00038-7

Billups, F. D. (2019). *Qualitative Data Collection Tools: Design, Development, and Applications*. New York: SAGE Publications.

Blace, M., and A. Grubisic. (2017). "Equity crowdfunding." In Economic and Social Development (Book of Proceedings), 20th International Scientific Conference on Economic and Social (p. 443).

Black, B. S., & Gilson, R. J. (1998). Venture capital and the structure of capital markets: Banks versus stock markets. *Journal of Financial Economics*, 47(3), 243-277. doi:10.1016/s0304-405x(97)00045-7

Bouazza, A. B., Ardjouman, D., & Abada, O. (2015). Establishing the factors affecting the growth of small and medium-sized enterprises in algeria. *American International Journal of Social Science* 4 (2): 101–115.

Kapur, R. (2021, December 20). Small business statistics 2019. Retrieved from https://www.caminofinancial.com/small-business-statistics/

Casey, E., & O'Toole, C. M. (2014). Bank lending constraints, trade credit and alternative financing during the financial crisis: evidence from European SMEs.*Journal of Corporate Finance*27: 173–193.

CESLD. (2009). Retrieved from CESLD. 2009. "The Impact of the Global Crisis on SME and Entrepreneurship Financing and Policy Responses." OECD. https://www.oecd.org/industry/smes/49316499.pdf

Chen, Z., He, Z., & Liu, C. (2020). The financing of local government in China: Stimulus loan wanes and shadow banking waxes. *Journal of Financial Economics*, 137(1), 42-71. doi:10.1016/j.jfineco.2019.07.009

Collins, K. M. (2018). *Exploring business*: Version 3.0. Flat-

Therefore, it is recommended that conventional lending institutions offer loans to SMEs at subsidized costs. Since banks cannot voluntarily adopt this measure owing to policy and profit-related compulsions, it will be very beneficial for the government to assume the responsibility of availing subsidized loans to SMEs to facilitate their access to capital. This step will ensure their rapid growth across various sectors. It will also be beneficial if the Saudi government addresses the issues associated with the access of SMEs to finance through direct intervention by encouraging lending institutions to reduce the interest rate and loan requirements for SMEs. It must diligently and effectively implement the Vision 2030 components regarding SMEs for that purpose. The Saudi government could execute this task by subsidizing loans for SMEs through national funds. Besides subsidizing the loans for the SMEs, the KSA could also increase the types of loans for SMEs. It is expected that embryonic and existing SMEs will grow when more subsidized capital or finance is available.

The second recommendation is to relax collateral conditions, which lending institutions seek when issuing loans to SMEs. The KSA must encourage SMEs to acquire funds from conventional lending institutions. In addition to the exorbitant interest rates, the collateral requirements can impede access to finance for SMEs. Most traditional lending institutions require extensive collaterals from SMEs for loans. In some cases, the collateral required is up to 80% of the loan value. Since most SMEs, especially those in their embryonic stage, cannot afford such collateral, they avoid applying. The Saudi government must intervene through policies or regulations to address this challenge. For instance, banks and other lending institutions could be directed to request collateral of approximately 40% of the loan value.

Another recommendation is to reduce procedural complications that accompany loan acquisition because these complications could discourage the SMEs from approaching banks for short-, mid-, and long-term loans. The KSA and its financial institutions can reduce these procedural complications by developing a simple and legally authentic framework for issuing loans.

Figure 3 highlights the implementation of these recommendations. It is a framework of regulations that policymakers can adopt for robust SMEs' access to finance. These policymakers include the Saudi government, lending institutions, and other stakeholders.

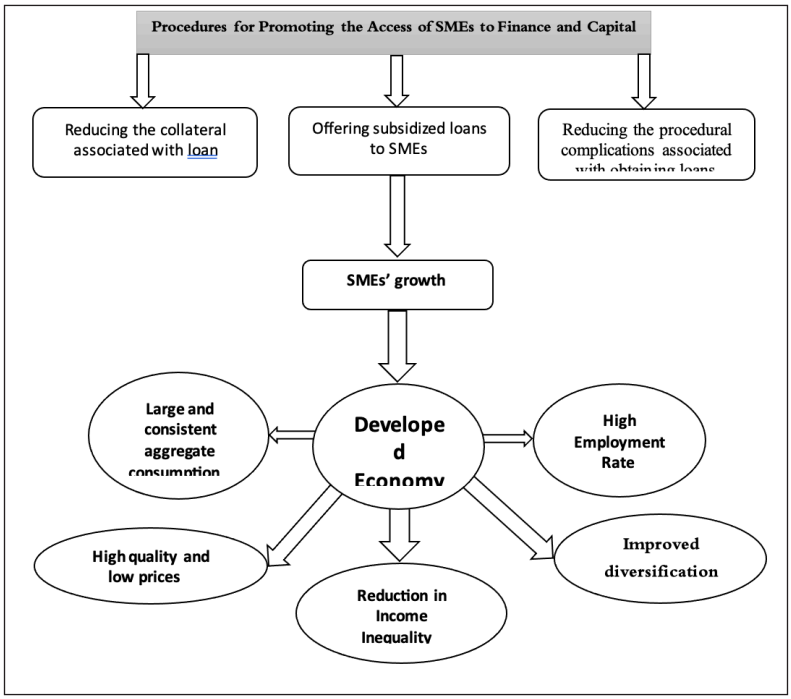


Figure 3: Proposed SMEs development framework
Source: Author

Conventional Financial Institutions and SMEs Financing

The literature reveals that embryonic and existing Saudi SMEs rely primarily on alternative financial avenues to fund their existence and growth since banks hesitate to lend the required finance (Nassr and Wehinger, 2016; Sadi and Henderson, 2011). However, most financing options Saudi SMEs rely upon for funding are detrimental to growth because they are neither reliable nor ensure discipline. For instance, it is uncertain whether the alternative financing avenues would provide all the funds required for their start-up or growth. Similarly, the conditions under which Saudi SMEs acquire funds from alternative avenues are less stringent and more flexible than conventional sources. Thus, these funds do not ensure financial and operational discipline for the SMEs.

SMEs exhibit certain tendencies toward borrowing. These tendencies are explained effectively by the Pecking-order and Trade-off theories. Therefore, SME-related state institutions must consider these theories meticulously when developing policies to encourage and facilitate the access of SMEs to funds through conventional financial institutions.

Impact of the Growth of SMEs on the Saudi Economy

The evidence on the growth of SMEs and their impact on the economy indicates significant contributions across various economic sectors. Most SMEs that will start up or expand via the new policies are expected to be labor-intensive and, therefore, will address unemployment and stabilize the political and economic system. As a result of the growth of SMEs, aggregate consumption will increase and be consistent.

Besides the immediate impact on the economy, the rapid growth of SMEs will also exert medium- and long-term positive impacts. Competitive industries and markets are a major long-term benefit of the rapid growth of SMEs. Increasing SMEs in the KSA creates competitive industries and markets that lower prices. The excess demand created causes an increase in consumer surplus and increases the quality of goods and services through increased industrial innovation. Another long-term benefit of the rapid growth of SMEs is economic diversification, which Saudi Arabia's policymakers are keen to pursue. A third long-term positive impact is the substantial reduction in income inequality. SMEs are instrumental in efficiently distributing wealth throughout the economy and, in the process, reducing income inequality. However, this process is generally gradual and requires intervention by the government to achieve the desired results.

Discussion and Conclusion

This study does have its limitations. Mainly, this research focused on studying the literature and articles that dealt with the research problem during the past twenty years (1998–2021). Through this, the researcher seeks to employ these results, apply them to small and medium-sized companies in Saudi Arabia, and link this to the internal policies followed. As a result, the research comes out with recommendations that apply to the investment environment in Saudi Arabia.

Based on this qualitative inquiry, the following three inferences can be drawn:

Firstly, the limited role of SMEs in the KSA negatively affects the economy, as observed in the volatility of the Saudi economy. The SMEs' role in the Saudi economy is limited by access to loans and highly structured loan facilities from conventional lending institutions. Secondly, government policy was found to have a significant influence on the growth of the SME sector. It is believed that the SMEs sector would spring up and contribute more to the economy if financial access increased. Financial access would increase the presence of SMEs in various economic sectors of the KSA, and the rapid growth could efficiently and promptly address many of the fundamental economic challenges.

Thirdly, there are several alternative financial avenues that potential and existing SMEs can depend on for formation, growth, and survival, and they include savings, family support, partners, strategic alliances, VC, and equity.

Recommendations

Based on the findings and inferences of this study, three main recommendations are presented. Firstly, the KSA should substantially increase the number of SMEs across different industries by availing subsidized loans. The financial cost attached to a loan, also referred to as the interest rate, primarily determines its attractiveness to a firm. If short-, medium-, and long-term interest rates are low, SMEs are attracted to borrowing, confirming a negative correlation. Therefore, it is recommended that conventional lending institutions offer loans to SMEs at subsidized costs. Since banks cannot voluntarily adopt this measure owing to policy and profit-related compulsions, it will be beneficial for the government to assume the responsibility of availing subsidized loans to SMEs to facilitate capital. This step will ensure their rapid growth across various.

Equity (conventional and alternative)

Companies worldwide *go public* by offering stocks to generate the required funds. Although equity funding is universal, it is more prevalent across economies and firms. However, in most emerging economies, SMEs do not usually offer their shares to potential investors. Therefore, such strategies would hardly benefit these firms for the required funds. Another reason for the reluctance to go public is *control*. The owners of SMEs are sensitive about ownership and control of their firms, which would be undermined when such firms go public or offer stocks to potential investors (Nurunnabi et al., 2020).

Similarly, Saudi SMEs barely select the equity option to access the required funds to implement their objectives. However, it is also evident that equity funding is acknowledged as a source of finance for Saudi SMEs. In addition to these alternative financing frameworks, the Saudi SMEs also employ profit-sharing models and crowdfunding (Gazzaz, 2019; Ali, 2017; Blace and Grubisic, 2017). Figure 2 below shows alternative financial avenues for SMEs.

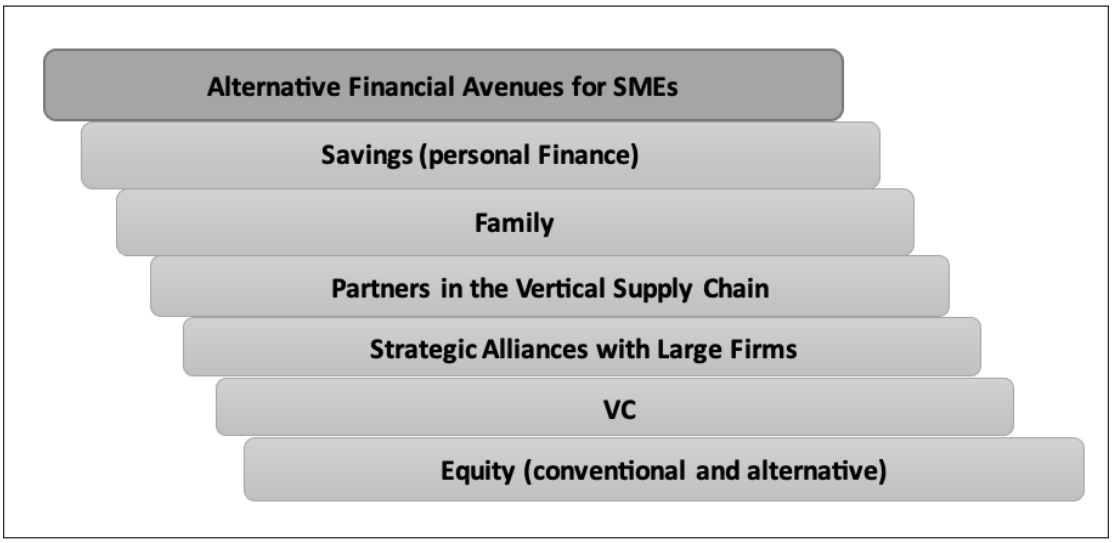


Figure 2: Alternative Financial Avenues for SMEs (Progressively)
Source: Author analysis

Results

The data obtained during this qualitative inquiry to answer the research questions were insightful. This section discusses the insights from the study to draw possible inferences and propose some recommendations which may facilitate the implementation of the KSA Vision 2030, with a particular focus on the growth of SMEs.

Growth of SMEs and Access to Finance

A substantial amount of evidence indicates that the growth of Saudi SMEs is positively related to their access to finance. This evidence implies that Saudi SMEs will grow across various sectors of the economy if they have access to finance. However, their access to finance is significantly limited by different factors, among which is the fact that traditional banks do not consider SMEs lucrative or preferred clients.

Consequently, conventional banks and financial institutions engage SMEs with reluctance, affecting their access to capital and finance. Another reason for the limited access of SMEs to loans from conventional banks includes strenuous **regulations and guarantees**. In addition, conventional banks and financial institutions are risk-averse and have extensively complicated the loan-issuing process to increase the number of guarantees. These complications and guarantees regarding loan acquisition become more stringent if the loan beneficiary is an SME than another customer. The third major reason is the exorbitant interest rates, which most SMEs cannot pay back along with the installments.

insecurity of SMEs because it reduces their ability to manage crises efficiently. Existing SMEs employ internal equity to fund their working capital or facilitate capital investment, whereas nascent ones employ personal savings or assets.

Families

In addition to personal savings, owners of SMEs can rely on their families for funding. According to some reports, some SMEs secure funding from their relatives in different phases of their business cycles (Kraemer-Eis and Lang, 2014; OCED, 2015; Taiwo and Benson, 2016). In most cases, the funds are secured under soft conditions. For instance, families or relatives lend money to enterprises (micro, small, medium, and large) at minimum interest rates and on very flexible terms, making it easy for SMEs to reschedule their debt-payment plans. However, this type of financing is limited in terms of the size of the loan. It is also affected by the indiscipline of SMEs. Families and relatives have no methods or instruments to enforce regular repayment of the debt, either as promised profit or according to the schedule.

Partners in the Vertical Supply Chain

SMEs can also depend on their partners in the supply chain for funding. For instance, micro, small, and medium enterprises request funds from companies in their supply chain for effective functioning or expansion. Companies in the vertical supply chain mainly issue the required funds under moderately strict conditions. For instance, companies in the supply chain make funds available to SMEs at lower interest rates than traditional banks and lending institutions. Additionally, such funds are usually available for existing SMEs rather than nascent or embryonic ones. This limitation implies that funding is available only to SMEs with substantial recognition-related capital.

Strategic Alliances with Large Firms

SMEs also develop strategic partnerships with large enterprises to mitigate their funding-related challenges. The relevant literature on this subject reveals that such partnerships are highly promising and effective. For instance, Wasiuzzaman's (2019) study on inter-firm alliances in Malaysia revealed that strategic alliances positively and significantly impact the access of SMEs to finance. The study also revealed that strategic alliances account for increased access to finance and rare or precious tangible and intangible resources, such as knowledge and experience, which are both interlinked. One of the benefits of accessing rare or precious tangible and intangible resources is increased capacity. Navas-Aleman, Pietrobelli, and Kamiya (2015) observed that increased access to tangible and intangible resources correlates with increased functional capacity, which eventually translates into improved profit (Navas-Alemán, Pietrobelli, and Kamiya, 2015).

Further, the Saudi SMEs are developing strategic alliances with large firms for funds and capacity building. However, these alliances with large firms are few and uncommon in the KSA because of the significant difference between SMEs and large enterprises. Another reason is that the KSA large firms do not rely on SMEs to function efficiently. Therefore, they are not particularly invested in developing strategic alliances with SMEs. Nevertheless, the Saudi SMEs and large firms must actively pursue strategic alliances as a link for mitigating the financial issues of SMEs via trade credit and group lending (Wasiuzzaman et al., 2020; Shang et al., 2020; Casey et al., 2014; Aktas et al., 2012). Furthermore, Soumya and Jayaprada (2018) stated that SMEs could expand into foreign markets, increase their customer base, access dispersed capacities, and leverage technologies and other resources via strategic alliances.

Venture Capital (VC)

VC is another avenue through which SMEs can acquire funding. VC is mostly available and beneficial to SMEs at their venture and start-up stages. At the same time, loans from banks and financial institutions are available and beneficial to SMEs in their growing and maturity stages. SMEs normally adopt venture capitalism annually at their formation or growth stages. However, according to Wonglimpiyarat (2015), the source of capital to support ventures at their early stages is mainly seed funds, business angels, and VC financing (Siddiqui et al., 2021).

VC is an avenue for SMEs to acquire the required loans or capital in the KSA. However, this source of finance is not large and reliable, which explains why very few Saudi SMEs have sourced funds through VC (Gazzaz, 2019). Therefore, the KSA has developed a program worth $1.07 billion to make VC attractive as a source of finance for SMEs.

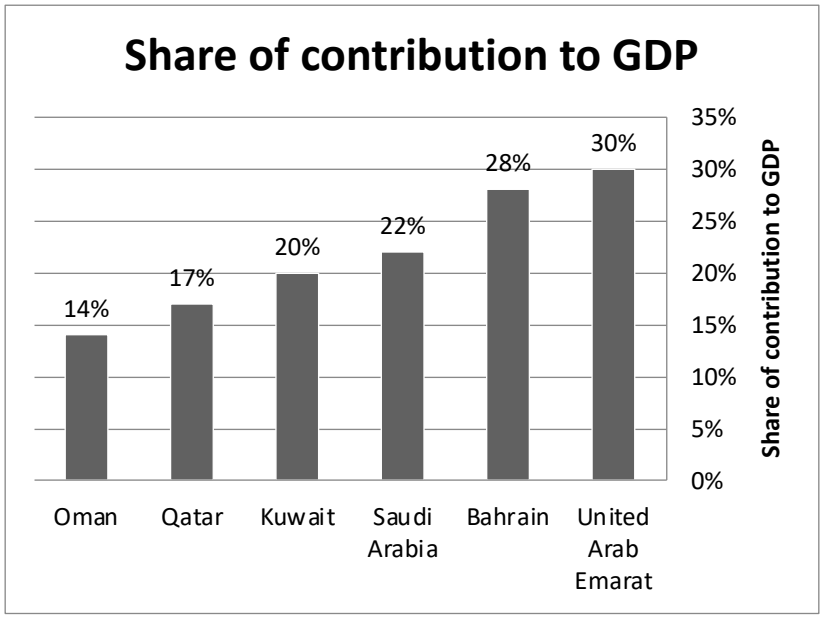


Figure 1: Contribution of SMEs to GDP in Gulf Cooperation Council in 2016
Source: Statista, modified by the Author.

Growth Opportunities for SMEs in Saudi Arabia

According to the economic reports published in 2020, the Saudi economy, which is the 17th largest globally, is worth 701.47 billion US dollars (World Bank, 2021). Another aspect of the Saudi economy is constant aggregate consumption, which provides more economic opportunities for nascent and existing SMEs. In addition, the KSA economy is highly conducive to nascent and existing SMEs because it is diversified. The Kingdom has decided to reduce its oil reliance by 2030 by emphasizing non-conventional sectors of its economy and increasing the number of SMEs (KSA.gov. 2020). The framework, which the KSA has devised, implements its economic diversification plan based on the growth of SMEs, is referred to as Vision 2030 (KSA.gov., 2020). This framework is comprehensive, comprising policies that can avail financial avenues to facilitate the start-up and growth of nascent and existing SMEs.

Alternative Financing Avenues for SMEs

Different studies on the financing avenues for the Saudi SMEs revealed that most small and medium enterprises, especially those in their embryonic or budding state, obtain the necessary capital from alternative financial sources (Ali et al., 2020; Tripathi, 2019; Abbasi et al., 2017). For instance, studies have revealed that approximately 80% of the Saudi micro, small, and medium enterprises acquire loans from unconventional financing sources due to the complications accompanying the SME loan application from conventional lending institutions. These alternative avenues are presented in the following subsections:

Savings

Most KSA SMEs rely on their savings to finance their endeavors because **personal savings** are free from associated costs. For instance, SMEs do not have to pay additional interest rates and service charges for using their capital. However, since the individual savings of SMEs are small, they are insignificant for the primary and secondary objectives of start-up, survival, and expansion. An emerging issue from utilizing personal savings during different business-cycle phases includes the rigidity of the capital structure. Studies have revealed that the capital structure of SMEs will become more rigid with increasing utilization of savings to fund their operations or expansions, which complicates the business operations. In addition, the bold utilization of personal capital or savings increases the volatility and

instance, local banks and financial institutions will support a particular industry if the government aims to promote it, which can ease financial access.

Preference for Big and Well-Established Clients

Local banks and lending organizations are risk-averse, which accounts for their reluctance to finance embryonic or nascent SMEs (Al-Maskari et al., 2019). In the KSA, traditional banks and lending institutions are reluctant to lend loans to embryonic SMEs because of insufficient collateral or a credible financial history (Siddiqui, 2021). In addition, the preference of lending institutions for big and well-established clients complicates access to capital for Saudi SMEs. Conventional banks and lending organizations prefer to issue loans to large and well-established corporations because of their confidence in the security and profitability of the loan.

Limited Frameworks for Financing

Studies on the Saudi banking system and its lending operations reveal that conventional Saudi banks have very limited lending instruments or frameworks, which manifest more when SMEs are involved (Ahmad, 2012). For instance, the framework or instrument conventional Saudi banks predominantly employ to lend finance to Saudi embryonic and existing SMEs is Kafalah. Moreover, since developing a framework for availing financial assistance to small, medium, and large enterprises through traditional banks by the Saudi Industrial Development Fund (SIDF), the implementation by the banks has been largely inadequate and ineffective (Altokhais, 2017). Studies have demonstrated that the rate of issuing loans to SMEs would have increased significantly and directly if conventional Saudi banks and lending institutions had developed their frameworks for lending money to SMEs. For example, under the Kafalah program, SMEs can acquire loans of up to two million Saudi riyals. However, this requirement indicates that traditional banks have insignificant frameworks for lending money to SMEs, leading to limited capital disbursements to the sector.

Conditions and Requirements

The loan-related conditions and requirements of conventional banks are the other impediments to the nurturing and growth of SMEs. Several studies on the Saudi SME industry have revealed that Saudi banks and lending organizations issue loans to SMEs under austere conditions. Therefore, most SMEs seek loans from alternative financing institutions. The bank loan conditions for SMEs are tough and cumbersome. For instance, a traditional bank imposes 11 conditions for a standard SME loan. Some of these conditions include 1) a financial statement for three years, 2) collateral that is 80% of the required loan, 3) a good credit score, and 4) a burrowing rate of 6%–8% (Elhassan 2019).

Procedural Complications

The procedure-related complications associated with loans to SMEs are another factor that renders the access of SMEs to finance or capital highly structural and challenging. Generally, a typical SME undergoes various processes, such as vetting and guaranteeing, to secure a loan of up to two million Saudi riyals (533,193.70 USD) (Ahmad, 2012). Most of these processes discourage potential SME clients from applying for loans because they are extremely rigorous and time-consuming. Most embryonic and existing SMEs avoid borrowing capital or finance from conventional banks because of other rigorous procedures such as interviews, investigations, and guarantees.

Unavailability of Medium and Long-Term Loans

Another hurdle to acquiring loans from conventional banks and lending institutions is the nature of the loans (Khan 2013). Sufficient evidence indicates that traditional lending firms do not offer medium- or long-term finance to embryonic and existing SMEs at a low interest rate. Instead, most conventional lending firms offer short- or immediate-term loans to emerging and existing SMEs at extraordinarily high rates for their start-up and expansion. SMEs avoid these loans because of their attractiveness and high risk.

SMEs' Presence in the KSA and Their Contribution to National Economy

Saudi SMEs are inferior to those of most developed and developing economies. For example, SMEs represent approximately 98.64% of the total enterprises in China. In the European Union, predominantly a group of developed economies, SMEs represent 99% of all enterprises (European Commission, August 2021). In comparison, the SMEs in the KSA represent approximately 85% of all enterprises. Approximately 85% of them are registered as either small or medium-sized. The total contribution of Saudi SMEs to the economy is only approximately 20%, whereas those of other developed and developing economies are approximately 70% of GDP. Therefore, the economic contributions of most small business enterprises in the KSA are relatively insignificant. Saudi SMEs accounted for only 20% of the total GDP in 2020, a notable decline from 22% in 2016 (Statista, 2016; Ali, 2020). The figure below shows the contribution of SMEs in the Gulf Cooperation Council to GDP.

the relevant evidence. This highly tested and promising strategy is expected to produce the desired outcome. Further, the keyword or phrase strategy is result-oriented and straightforward.

The reliability and validity of the obtained data were tested by examining the scholarly sources in the report by Billups (2019). Furthermore, to establish data validity, the literature was scrutinized based on the year of publication. Thus, more recent evidence was considered more valid.

Data Analysis Method

Thematic content analysis was accomplished to analyze the data based on a systematic analysis of the retrieved contents from the selected articles and books. This method is best suited for examining the evidence obtained based on a systematic analysis of the retrieved contents from the selected articles and books. This method is best suited for examining the evidence obtained. Therefore, the study mainly analyzed phrases in the conclusions and inferences of the selected literature.

Literature Review

The literature review section investigates why potential and existing SMEs struggle to acquire start-up and growth loans. The subsequent section explores the effect of limited access to finance on SMEs, the economy, and the economic objectives of the KSA, such as VISION 2030 (KSA. gov., 2020; Amirat and Zaidi, 2020; Nurunnabi, 2017). The final section discusses financing alternatives for start-up and expansion that potential and existing SMEs in the KSA can access.

Limited Access to Capital as a Major Impediment to the Growth of SMEs

Several studies have revealed that SMEs worldwide struggle to access the desired financial resources. The limited access to the required capital affects their growth and survival. For instance, Bouazza, Ardjouman, and Abada (2015) confirmed that limited access to finance, particularly external finance, hampers the growth of SMEs and accounts for the high rate of crises in the sector. Similarly, Aruna (2015) observed that the undercapitalization of SMEs due to limited access to finance is the major cause of liquidation in the short and medium term. Studies on SMEs' access to finance also revealed that capital has become more structural and complex in most developing countries than in developed countries since the Great Recession (CESLD, 2009).

A study by Veiga and McCahery (2019) on the financing gap in Brazil revealed that conventional banks have slightly reduced their lending rates to SMEs since the financial crisis of 2007–2008. For instance, the lending rates in Brazil declined from 17.5% in 2014 to 15.95% and 14.4% in 2015 and 2016, respectively. They predicted that lending rates to SMEs would further decrease in the event of another financial crisis in Brazil or a global one (Veiga and McCahery, 2019). Although all SMEs have faced limited access to capital in recent years, the main victims are the nascent ones. A study on first loans to SMEs by the OECD, published in 2018, revealed that the rates of issuing loan facilities have decreased considerably in most developed and developing countries recently due to the volatility of the global economy (OECD, 2018).

The literature on the availability of financial resources reveals factors other than economic volatility that prevent traditional lending institutions from issuing loans to embryonic and existing SMEs. Most of these factors are longstanding and not novel. For example, Wonglimpiyarat (2015) reported that traditional lending institutions hesitate to offer loans to the SME sector regardless of their importance owing to the 1) risk involved in the early stage of the venture, 2) inadequate collateral, 3) unestablished financial track record, 4) low capital, and 5) lackluster returns. Other researchers have drawn similar inferences (Fredriksson and Moro, 2014; Menkhoff, Neuberger, and Rungruxsirivorn, 2012; Wonglimpiyarat, 2007; Berger and Udell, 2006; Berger and Udell, 1998; and Black and Gilson, 1998). Most of these factors also relate to Saudi SMEs, although other factors adversely affect access to external finance or capital (Rafiki 2020). These other factors that complicate access to capital and financial resources for SMEs in the KSA are discussed below.

Factors Complicating the Availability of Capital and Financial Resources to the Saudi SMEs

The KSA's Approach and Policies Regarding SMEs

The KSA government mainly focused on the oil industry, which accounts for a significant fraction of the Kingdom's wealth. It is estimated that the oil industry accounts for 87% of the total budget revenue and 42% of GDP (OPEC 2020). Since the primary focus is the oil industry, which accrues enormous wealth for the Kingdom, the KSA government only recently devised a comprehensive and effective policy for SMEs. Thus, traditional banks and lending institutions had no input, consequently limiting access to capital for SMEs (Farhan and Tayachi, 2021).

It is noteworthy to recognize the government's strong influence on how local banks and lending institutions perceive different industries (Chen, He, and Liu, 2020). For

Introduction

Small and medium-sized enterprises (SMEs) are considered the drivers of economic growth and a means of achieving political and economic stability because of their immense contribution to production, general employment, and economic diversification (Giaoutzi et al., 2016). For example, SMEs account for approximately 50% of the total gross domestic product (GDP) of the United States and employ approximately 60% of the total labor force across different industries (Kapur, 2021; Collins, 2018). Similarly, almost 99% of the total firms in Europe are categorized as SMEs, and they employ approximately 85% of the total labor force across the different sectors of the economy (EUROPA, 2021). In comparison, the SMEs in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA) only account for 20% of the total GDP and employ approximately 50% of the total labor force (Elhassan, 2019). Therefore, the SMEs in the KSA do not contribute significantly to the economy, which is of concern because it weakens its economy. However, on the other hand, SMEs in a country contribute significantly to the diversification of its economy, thus stabilizing it and increasing its predictability.

A literature review exposes some of the factors that prevent the start-up and growth of the SMEs sector in the KSA (Bouazza et al., 2015). For instance, the literature suggests that factors such as strict regulations, limited or highly structured access to financial loans, inadequate policies to govern SME industries, and credit facilities could prevent the start-up, growth, and evolution of SMEs (Erdogan, 2018; Waked, 2016; Afraz et al., 2014).

Among other factors, the contributions of SMEs to the KSA's economy are adversely affected by strict management, a lack of funding, and administrative procedures. The shortage of capital was also found to be the most significant challenge to the development of SMEs. In addition, banking and other lending institutions also limit the growth of SMEs through strict regulations and conditions on the provision of loans. Therefore, this study aims to elucidate how SMEs' limited access to capital and finance affects their operations and the economy in general. It also reveals some alternative financing models that can promote the existence and growth of potential and existing SMEs.

Research Questions

This study explores the effects of limited access to capital and finance on potential and existing SMEs in Saudi Arabia. Additionally, this study aimed to determine how the poor growth of SMEs in the KSA affects the economy. Furthermore, the researcher sought to identify alternative financial institutions, sources of finance, and avenues that could ensure the start-up and growth of potential and existing SMEs. More specifically, this study attempted to answer the following research questions:

(1) **What are the effects of limited access to capital and finance on potential and existing SMEs in Saudi Arabia?**
(2) **How does the poor growth of SMEs in KSA affect the Saudi economy?**
(3) **What are the alternative financing models that could be used for the start-up and growth of potential and existing SMEs?**
(4) **How does the limited access to capital affect SMEs in the KSA and the economy?**
(5) **What alternative financial avenues can SMEs in KSA explore to obtain capital resources?**

Methodology

A qualitative research method was employed to answer the research questions in this study. This design was selected because most of the data required to answer the research questions were non-numeric.

Data Collection Method

The study data were collected from scholarly papers, news articles, reports, and books through a literature review. For instance, the relevant literature was methodically and meticulously reviewed to gather the evidence that contributed to answering the research questions. Bengtsson (2016) and Berg and Lune (2012) argue that this method of collecting germane data or evidence is commonly employed because it is ubiquitous and reliable. Further, most qualitative studies rely on extensive and meticulous literature reviews to obtain relevant information (Billups, 2019). Therefore, the researcher adopted a literature review as the data collection instrument in this study.

Pan (2016) asserts that the authenticity of the inquiry increases with the size of the data in a qualitative study; therefore, the researcher preferred an extensive review. Subsequently, 40 articles and books were used to gather relevant data and evidence for the study.

Text mining techniques were utilized to access the relevant articles and books and collect the data. For example, terms and phrases such as SMEs, Saudi Arabia, Saudi SMEs, and SMEs financing in Saudi Arabia were used to extract

Challenges of Financing Small and Medium Enterprises in Saudi Arabia: Impacts and Solutions

Hasan Ahmed AlTally*

King Khalid University

(Receivied 11/12/2021 ; accepted 17/5/2022)

Abstract: The challenges and poor access to financial loans for small and medium-sized enterprises (SMEs) in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA) were investigated in this study. The researcher employed the qualitative research method by reviewing 40 relevant news/scholarly articles and books to answer the research questions. The thematic content analysis results revealed the different factors that limit the access of SMEs to capital and the corresponding effects on their formation, growth, and evolution. Some of those factors included strenuous regulations, guarantees, and exorbitant interest rates required from banks. The study also provided new financing avenues that the SMEs in KSA can explore for their operations and growth. This study also highlighted the different financial avenues through which SMEs can exploit financial resources and increase their contribution to the economy of KSA. Moreover, some recommendations that could alleviate SMEs' financial challenges were presented. One of those was that the government has to avail subsidized loans for SMEs, and conventional lending institutions need to offer loans to SMEs at subsidized costs and relax collateral conditions while reducing procedural complications. Finally, the researcher presented a simple legal framework that policymakers can apply to facilitate the access of SMEs to capital.

Keywords: Small and medium-sized enterprise (SME); Financial access; SMEs' Finance; Financial challenges.

*****

تحديات تمويل المشاريع الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية: الآثار والحلول

حسن أحمد طالع آل طالع(*)

جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1443/5/7هـ، وقبل للنشر في 1443/10/16هـ)

ملخص: تطرقت الدراسة إلى التحديات التي تعيق وصول الشركات الصغيرة والمتوسطة (SMEs) في المملكة العربية السعودية إلى التمويل المطلوب. وقد استخدم الباحث أسلوب البحث النوعي من خلال مراجعة أكثر من ٤٠ مقالاً علمياً وكتاباً للإجابة عن أسئلة البحث. وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الأكثر تأثيراً على مقدرة تلك الشركات للوصول إلى التمويل اللازم تتمثل في اللوائح والقوانين الصارمة والضمانات وأسعار الفائدة الكبيرة التي يتم طلبها من البنوك ولا تستطيع تلك المنشآت تلبيتها. وعلى ضوء ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تخفف من التحديات المالية للشركات الصغيرة والمتوسطة. كان من ضمن تلك التوصيات حث الشركات الصغيرة والمتوسطة على الاستفادة من القروض المدعومة حكومياً مع ضرورة دعم الحكومة لذلك. كما أن على مؤسسات الإقراض التقليدية تقديم قروض للشركات الصغيرة والمتوسطة بتكاليف مدعومة، وتخفيف شروط الضمانات مع تقليل التعقيدات الإجرائية. أخيرًا ، قدم الباحث إطارًا قانونيًا بسيطاً يمكن لواضعي السياسات تطبيقه لتسهيل وصول الشركات الصغيرة والمتوسطة إلى رأس المال.

كلمات مفتاحية: الشركات الصغيرة والمتوسطة؛ التمويل، تمويل الشركات الصغيرة والمتوسطة؛ التحديات التمويلية.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الملك خالد، ص.ب:960 الرمز البريدي:61421، أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of Business Administration, College of Business, King Khalid University, PO Box: 960, Zip Code: 61421, Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: haltally@kku.edu.sa

DOI: 10.12816/0061524

by learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research,4*(14), 69-88.

Zhang, O., & Watkins, D. (2007). Conceptions of a good tertiary EFL teacher in China. *TESOL Quarterly, 41*, 781-790. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00103.x

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review, 100*, 267-271. https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.

Lai, P.F. (2009). Attitudes of adult Chinese-background learners and an ESL teacher towards L1 use in an Australian AMEP class in Australia. *University of Sydney Papers in TESOL, 4*, 57-84.

Lampert M. (2001). Teaching problems and the problems of teaching. Yale University Press.

Li, M. (2004). Culture and classroom communication: A case study of Asian students in New Zealand. *The Asian EFL Journal, 6*(1), 275-303.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Modern Language. Journal, 103*, 262-274. https://doi.org/10.1111/modl.12544

Metruk, R. (2021). Male and female university students' perceptions of an effective EFL teacher. *International Journal of Instruction, 14*(2), 703–718. doi:10.29333/iji.2021.14239a

Richards, JC. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Park, G. P., & Lee, H.W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review, 7*(2), 236-248.

Ryan, S. (1998). Student evaluation of teachers. *The Language Teacher, 22*(9), 9-11.

Saafin, M. S. (2005). *An investigation into Arab students' perceptions of effective EFL teachers at* university level (Unpublished doctoral thesis). University of Exeter, UK

Sabbah, S. (2018). Tertiary-level Students' Perceptions of the Characteristics of Effective English as a Second Language Instructors. *International Journal of English Language Teaching, 6*(2), 1-24.

Salem, N. (2019). Libyan student teachers' perceptions on the attributes of the effective EFL teachers. Folklor/Edebiyat, 1(97), 407-423. https://doi.org/10.22559/folklor.952

Scheerens, J. (2016). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. In J. Scheerens (Ed.), *Educational effectiveness and ineffectiveness* (pp. 259–289). New York: Springer.

Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review, 18*, 70-87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.002

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research. 77*(4), 454-499.

Shao K., Pekrun R. & Nicholson L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: *What can we learn from achievement emotion research? System, 86*, 1-11.

Sotto, E. (2011). *When teaching becomes learning: A theory and practice of teaching* (2nd ed.). Continuum Education.

Téllez, K., & Waxman, H. C. (2006). Preparing quality teachers for English language learners: An overview of the critical issues. In K. Téllez & H. C. Waxman (Eds.), *Preparing quality educators for English language learners* (pp. 1-22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Thompson, T. (2006). Examining Korean university students' expectations of native-speaker English teachers. *Proceedings of the 14th Annual KOTESOL International Conference*, Korea, 195-206.

Toropova, A., Johansson, S., & Myrberg, E. (2019). The role of teacher characteristics for student achievement in mathematics and student perceptions of instructional quality. *Education Inquiry, 10*(4), 275-299. https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591844

Walkinshaw, I., & Oanh, D. H. (2014). Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *SAGEOpen,4*(2 https://doi.org/10.1177/2158244014534451.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research, 73*, 89-122. https://doi.org/10.3102/00346543073001089

Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Filer, J., & Wiedmaier, C. (2003, November). *Students' perceptions of characteristics of effective college teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.

Zadeh, R. (2016). EFL Learners' attitudes and perceptions about an effective English language teacher. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 3*(2), 148- 156.

Zamani, R., & Angahari, S. (2016). Characteristics of an effective English language teacher (EELT) as perceived

of Educational Research, 3(2), 72–79.S https://doi.org/10.15580/GJER.2013.2.022313491

AlTameemy, F. (2019). A comparative study of teachers' and students' perceptions of the effective English teacher at Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 5*(2), 1168-1194.

Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education, 28*, 254–264. https://doi.org/10.1177/0273475306293359

Al-Seghayer, K. (2017). The central characteristics of successful ESL/EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(5), 881. https://doi.org/10.17507/jltr.0805.06

Auerbach, E., & Burgess D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly, 19*(3), 475-95.

Badawood, O. (2015). The features of effective English teachers as viewed by English language teachers and high school students in Saudi Arabia. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 3*(6), 26-34

Barnes, B. D., & Lock, G. (2013). Student perceptions of effective foreign language teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(2). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n2.2

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 146-170. https://doi.org/10.3102%2F0162373716670260

Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Braine, G. (2010). *Non-native speaker English teachers: Research, pedagogy and professional growth*. Routledge.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research, 10*, 3-31.

Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals, 29*, 125-138.

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal, 93*(1), 46-60. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781. 2009.00827.x

Celik, S., Arikan, A., & Caner, M. (2013). In the eyes of Turkish EFL learners: What makes an effective foreign language teacher? *PortaLinguarum, 20*, 287-297.

Chen, Y. J., & Lin, S. C. (2009). Exploring characteristics for effective EFL teachers from the perceptions of junior high school students in Tainan. STUT *Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(2), 219–249.

Chumworatayee, T. (2021). Thai undergraduate and graduate students' perceptions towards effective English teacher attributes. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 14*(1), 546-573.

Clayson, D.E. (2005). Within-class variability in student-teacher evaluations: Examples and problems. Decision Sciences *Journal of Innovative Education, 3*(1), 109-124. https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2005.00055.x

Cohen, D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Harvard University Press.

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education, 89*(4), 547-561. https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009

Desai, S., Damewood, E., & Jones, R. (2001). Be a good teacher and be seen as a good teacher. *Journal of Marketing Education, 23*(2), 136-144

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association, 1*, 12-22. https://doi.org/10.22599/jesla.6

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. CUP.

Faranda, W.T., & Clarke I. (2004). Student observations of outstanding teaching: Implications for marketing educators. *Journal of Marketing Education, 26*(3), 271-281.

Javier, E. (2010). The foreign-ness of native speaking teachers of color. In D. Nunan & J. Choi (Eds.), Language and culture: *Reflective narratives and the emergence of identity* (pp. 97- 102). Taylor & Francis.

Kelley, C.A., Conant, J.S., & Smart, D.T. (1991). Master teaching revisited: Pursuing excellence from the students' perspective. *Journal of Marketing Education, 13*, 1-10.

Kirkpatrick, A. (2010). *English as a lingua franca in ASEAN: A multilingual model*. Hong Kong University Press.

Hadley, G., & Evans, C. (2001). Constructions across a cultural gap. In J. Edge (Ed.), *Action research,* 129–143. TESOL.

Implications

The findings reported in this study have some implications for preservice teachers and practitioners in FL instruction. The importance that Saudi students placed on EFL teachers' knowledge and credibility suggests that teachers in similar contexts may need to demonstrate their competence and command of the target language in order to reassure learners of their ability to teach them.

Teacher preparation was highly valued among participants. A well-prepared instructor engages students in learning through careful planning. Each lesson has to have goals. Each stage of the lesson has to be planned and timed. Such planning helps the instructor maintain a standard teaching pattern and avoid deviations from the syllabus. Students expect their instructors to stick to the syllabus. Instructors who take part in formal professional development or collaborative activities will be better prepared for various classroom requirements and will witness an improvement in their performance.

Saudi students who participated in the study placed importance on friendly and patient EFL teachers who develop good relationships with students. Therefore, instructors need to create a safe learning environment that boosts students' motivation to learn. MacIntyre et al. (2019) argued that the promotion of the well-being of learners is a major contributor to the learning process. Such an endeavor includes increasing students' motivation, interest, and enjoyment and decreasing anxiety. As Horwitz (2017) pointed out, "there will be no magical treatments to help anxious learners. In most cases, the straightforward approaches of teacher support and an encouraging environment will remain the best options" (p. 42). Creating a positive learning environment where students enjoy instruction may reduce anxiety levels and enhance language learning. One implication for FL instructors is to develop enjoyable activities, not just focus on reducing anxiety (Dewaele & Dewaele, 2017). Teachers should help students have the most positive language learning experience possible (MacIntyre et al., 2019). In the same vein, Shao et al. (2019) stressed the crucial role that positive emotions play in increasing language learners' motivation and performance. They suggest that foreign-language teachers should focus on enhancing students' enjoyment.

Conclusion and potential future research

The aim of the current study was to examine the desirable traits of effective EFL instructors in a tertiary-level context as perceived by Saudi students. The highest levels of importance among the five categories of teacher attributes were awarded to two dimensions: knowledge and credibility, such as knowledge of vocabulary and grammar, and fairness, which included giving clear grading guidelines. Teaching practices related to being well prepared for each lesson and developing rapport with students were particularly important for Saudi students. Participants in the current study did not attribute importance to the teacher's charisma or sense of humor. Similarly, they did not think that using a variety of teaching methods was important.

It is important to acknowledge the limitations of the current study. First, this study was conducted using samples drawn from a single university. It would be necessary to extend the research to other Saudi universities in order to generalize the findings of the study. Further, the present study did not account for important variables that may have influenced students' perceptions, such as proficiency level. Low achievers and high achievers may have different perceptions of what teacher attributes are most important. No permission was granted to interview students. Therefore, the absence of qualitative data has made it difficult to have a complete picture of a high-quality EFL instructor as perceived by Saudi students at the university level. In addition, the study was based only on student opinions. It would be worthwhile to examine teachers' perceptions of the attributes of effective teaching. Of particular interest would be an examination of whether EFL instructors are aware of their students' expectations regarding teaching practices and whether they are actively trying to meet those expectations.

References

Al-Mahrooqi, R, Denman, C, Al-Siyabi, J, & Al-Maamari, F. (2015). Characteristics of a good EFL teacher: Omani EFL teachers and student perspectives. *Sage Open, 5*(2). https://doi.org/10.1177%2F2158244015584782

Al-Maqtri, M., & Thabet, A. (2013). The qualities of the good English teacher as perceived by Saudi and Yemeni college students of English. *Greener Journal*

To measure any potential difference between students' perceptions regarding the most important attributes of an effective EFL instructor in terms of educational level, five univariate ANOVAs were conducted to examine the differences between responses of students based on the educational level (first, second, third, and fourth years) in terms of rapport, delivery, fairness, knowledge, and organization (dependent variables). As shown in Table 8, the results indicated that the four groups (first, second, third, and fourth years) differed significantly in rapport, delivery, and fairness. Post hoc comparisons using Boenferroni's test indicated that the Rapport mean score for second-year students (M = 4.14, SD =.58) was significantly different than that for fourth-year students (M = 3.78, SD =.65). The univariate ANOVA yielded a statistically significant effect, F(3, 233) = 3.86, p = .010, η2 =.047. It did not significantly differ from the first year (M = 4.05, SD =.68) or the third year (M = 3.75, SD =.87). This suggests that fourth-year students perceived Rapport attribute as the least important compared with their peers from different years of study. In addition, Post hoc comparisons showed that the delivery mean score of second-year students (M = 4.21, SD =.58) was significantly higher than that of third-year students (M = 3.78, SD =.80) and fourth-year students (M = 3.76, SD =.58). The univariate ANOVA yielded a statistically significant effect, F(3, 233) = 5.25, p =.002, η2 =.063. It did not significantly differ from the first year (M = 4.03, SD =.73). This result implies that third- and fourth-year students gave the same importance to the attribute of delivery as first- and second-year students. Similarly, the fairness mean score for second-year students (M = 4.36, SD =.58) was significantly higher for third-year students (M = 3.88, SD =.86) and fourth-year students (M = 3.92, SD =.64). The univariate ANOVA yielded a statistically significant effect, F(3, 233) = 5.17, p =.002, η2 =.062. It did not significantly differ from the first year (M = 4.22, SD =.77). These findings suggest that first- and second-year students give more importance to the attribute "fairness" than third- and fourth-year students. Regarding the attributes of knowledge and organization, there was no significant difference between students' perceptions, regardless of their educational level. These findings are not aligned with Chumworatayee's (2021) results, which reported that students' rankings of effective EFL teacher attributes were the same regardless of their educational level. However, such a comparison has to be taken with caution since Chumworatayee's (2021) sample included undergraduate and graduate students, while the current study included only undergraduate students from different years of study (freshmen, sophomore, junior, and senior years).

Table 9

Means Standard Deviations, and ANOVA Analysis of Variance in Dimensions

	First Year (N = 57)		*Second Year (N = 33)*		*Third (N = 40)*		*Fourth Year (N = 107)*		*F(3,233)*	*p-value*	η2
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
Rapport	4.05	.68	4.14	.58	3.75	.87	3.78	.65	3.86	.010	.047
Delivery	4.03	.73	4.21	.58	3.78	.80	3.76	.58	5.25	.002	.063
Fairness	4.22	.77	4.36	.58	3.88	.86	3.92	.64	5.17	.002	.062
Knowledge	4.11	.85	4.33	.59	3.97	.91	4.07	.76	1.37	.251	.017
Organization	3.98	.84	4.16	.57	3.88	.83	3.81	.78	1.87	.136	.023

Table 7
Mean Scores and Standard Deviations for Rapport Items

Item Number and Description	*M*	*SD*
1. are friendly	4.12	.80
2. develop good relationships with students	3.92	.90
3. share personal experiences	4.00	.86
4. care about students	3.95	.92
5. are patient	4.00	.97
6. listen to students	4.04	.92
7. have a positive attitude in general	3.97	.90
8. have charisma	3.53	1.02
9. understand the student's English education background	3.84	1.01
10. understand the different student levels	3.85	1.03
11. have a sense of humor	3.59	1.06

The third research question explored the potential difference in students' perceptions regarding the most important attributes of an effective EFL instructor in terms of gender and educational level. Multiple independent sample t-tests were conducted to examine the differences between male and female students' perceptions regarding the most important attributes of an effective EFL instructor. As shown in Table 7, there was a significant difference in rapport between males (M = 4.1, SD =.67) and females (M = 3.77, SD =.70), t(235) = 3.65, p < .001, d =.49, as well as a significant difference in delivery between males (M = 4.1, SD =.70) and females (M = 3.79, SD =.64), t(235) = 3.23, p < .005, d =.41. In addition, there was a significant difference in fairness between males (M = 4.2, SD =.71) and females (M = 3.95, SD =.71), t(235) = 2.93, p < .005, d =.39, as well as a significant difference in fairness (M = 4.2, SD =.71) than for the female participants (M = 3.95, SD =.71), t(235) = 2.93, p < .005, d =.39. However, in terms of the trait of organization, there was no significant effect for gender, t(235) = 1.76, p =.080, d = .19 despite males (M = 4.0, SD =.79) attaining higher scores than females (M = 3.84, SD =.77).

These results suggest there are specific traits that are more important for females and other specific traits that are more important for males. The outcomes of this study corroborate the findings reported by other scholars who provided evidence that there are differences between male and female students in terms of their perceptions of the teaching traits they find important (Chen & Lin, 2009; Ghasemi & Hashemi, 2011; Metruk, 2021; Park & Lee, 2006).

Table 8
t-test Results Comparing Males and Females on Attribute Categories

	Males		*Females*		*t(235)*	*P*	*Cohen's d*	η^2
Attribute category	*M*	*SD*	*M*	*SD*				
Rapport	4.1	.67	3 .77	.70	3.65	.001	.49	.24
Delivery	4.1	.70	3.79	.64	3.23	.002	.41	.20
Fairness	4.2	.71	3.95	.71	2.93	.004	.39	.19
Knowledge	4.3	.76	3.98	.79	3.11	.002	.43	.20
Organization	4.0	.79	3.84	.77	1.76	.08	.19	.09

Table 6.
Mean Scores and Standard Deviations for Delivery Items

Item Number and Description	M	*SD*
12. are enthusiastic about teaching	3.78	1.00
13. give clear explanations	3.69	.99
14. use good examples	3.92	.84
15. use a variety of teaching methods	3.50	1.11
16. use Arabic (L1) selectively	3.70	.99
17. correct writing errors	4.09	.79
18. correct speaking errors	4.06	.91
19. teach grammar	4.04	.85
20. use group work	3.78	1.06
21. encourage student participation in class	3.91	1.03
22. encourage participation of students with low confidence	3.68	1.16
23. talk slowly in the target language	3.65	1.05
24. use easy words	3.87	.92
25. ask questions frequently	3.78	.94
26. ask questions then wait for volunteers to answer	3.91	.90
27. ask individual students to answer questions	3.70	.95
28. give students plenty of time to answer questions	3.81	1.02

Rapport

Attributes associated with "rapport" (M = 3.89) that were considered important by respondents were related friendliness, patience, receptiveness, and openness to students, all of which scored 4 or above. Further, students thought that qualified instructors should "have a positive attitude in general" (M = 3.97), "develop good relationships with students" (M = 3.92), and "care about students" (M = 3.95). The same level of importance was also given by Omani students to attributes related to affective variables (Al-Mahrooqi et al., 2015). The authors reported that Omani students rated highly the attribute related to instructor care about students "having good rapport with pupils", with a mean score of 3.51. Similarly, in the Qatari context, Sabbah (2018) reported that ESL students rated teacher friendliness as the highest attribute (M = 4.96), while other related attributes such as kindness and patience had mean scores of 4.85 and 4.73, respectively. In a more recent study, Salem (2019) found that attributes that were awarded the highest level of importance were related to caring about students (M = 6.3), listening to students (M = 6.1), having positive attitudes towards them, patience (M = 5.9), and friendliness (M = 5.9). These outcomes provide further evidence for the argument that foreign language learners value attributes that help alleviate levels of anxiety (Barnes & Lock, 2010). Participants in the current study thought that developing personal relationships was the most important attribute among rapport items. Similar findings were reported by previous studies (e.g., Faranda & Clarke, 2004; Thompson, 2006).

Table 5

Mean Scores and Standard Deviations for Organization and Preparation Items

Item Number and Description	*M*	*SD*
37. are well prepared every lesson	4.10	.84
38. provide a syllabus detailing course content week by week	3.74	1.10
39. explain the instructional methods to the class	3.90	.99
40. tell students the lesson objectives each lesson	3.86	1.05
41. stick to the syllabus	4.07	.87
42. make their own supplemental material.	3.82	.94

Delivery

Students' responses to delivery attributes are reported in Table 5. The mean responses helped to clarify participants' perceptions about a number of teaching approaches and styles.

Of the 17 items related to the questionnaire category "Delivery", students thought that the most important attributes were that English instructors should be engaged in error correction, specifically to "correct writing errors" (M = 4.09) and "correct speaking errors" (M = 4.06). Teaching grammar (Item 19) was also considered an important attribute.

The data provided useful information about teacher-student patterns of communication. Participants generally agreed that teachers should "encourage student participation in class" (Item 21), with mean scores of 3.91. This finding was corroborated by previous studies (e.g., Barnes & Lock, 2010; Park & Lee, 2006). However, they believed that teachers should "ask questions, then wait for volunteers to answer" (Item 26) and "give students plenty of time to answer questions" (Item 28), with mean scores of 3.91 and 3.81, respectively. This reflects a common complaint among FL learners that instructors tend to not wait long enough for responses to their questions (Barnes & Lock, 2013). Furthermore, respondents expected teachers to "use good examples" (Item 14) and "use easy words" (Item 24), with mean scores of 3.92 and 3.87, respectively. The same views were shared by Korean EFL students (Barnes & Lock, 2013).

Students expected their English instructors to "use Arabic (L1) selectively" (Item 16), with mean scores of 3.70. Similar results were reported in previous studies (Auerbach & Burgess, 1985; Lai, 2009).

It is interesting that participants did not believe in the great importance of teacher enthusiasm (Item 12), as it was the tenth highest mean score in the delivery category with a mean score of 3.78. This outcome is inconsistent with previous studies (Barnes & Lock, 2013; Desai et al., 2001; Faranda & Clarke, 2004).

Finally, the data showed the lack of importance students gave to the instructor's "use of a variety of teaching methods" (Item 15), which was the lowest mean score in the delivery category with a mean score of 3.50. This could be attributable to the fact that students may not be aware of the importance of using various teaching methods. They may think that this could be important to the instructor himself.

Table 3
Mean Scores and Standard Deviations for Knowledge and Credibility Items

Item Number and Description	*M*	*SD*
34. are well qualified for FL teaching	4.02	.98
35. have a good knowledge of grammar	4.13	.86
36. have a good knowledge of vocabulary	4.15	.81

Fairness

Fairness was selected as the second-most important category. Analysis of the data revealed that fairness attributes were viewed positively (see Table 4). Participants agreed that instructors should provide clear grading guidelines (M = 4.22), which is the most highly rated item among all five teacher attributes category items. It is worth noting that opinions about the importance of preparing students for examinations were not ranked as high (M = 3.84). However, support for classwork (M = 4.20) and homework (M = 4.11) were highly valued by participants. It is rather surprising that dealing with students fairly was not particularly important for students, which was not the case for Korean students who felt that their English instructors tended to treat advanced students better (Barnes & Lock, 2013). In the Libyan context, teacher fairness was the most highly valued attribute by the students, with a mean score of 6.7 (Salem, 2019).

Table 4
Mean Scores and Standard Deviations for Fairness Items

Item Number and Description	*M*	*SD*
29. treat all students fairly	3.89	1.02
30. prepare students well for examinations	3.84	1.07
31. give students clear grading guidelines	4.22	.89
32. require students to work hard during class	4.20	.79
33. require students to do homework	4.11	.84

Organization and Preparation

The mean scores for fairness attributes were positive overall (see Table 5). Participants supported the attribute of instructor preparation. The mean response was the highest of all the six attributes related to organization and preparation (M = 4.10).

According to the mean scores, students considered following the syllabus to be important, whereas Korean students did not (Barnes & Lock, 2013). However, of the six attributes, providing a syllabus detailing course content for each week (Item 38) was the weakest. Getting an idea about the lesson objectives and receiving explanations of the teaching methods (Item 39) were not considered particularly important by participants. This is rather a surprising outcome since students in other contexts (e.g., South Korea) tend to appreciate the availability of information about the syllabus. Such information could better prepare them for lessons. Similarly, participants believed that information about instructional methods and objectives helped them get a better understanding of the purpose of delivered content (Barnes & Lock, 2010). In addition, respondents did not strongly support the idea of teachers making their own supplemental material (Item 42), which suggests that students wanted the instructor to stick to the textbook. This could be attributable to the fact that students were afraid that supplementary materials could make their study workload heavier.

students feel more comfortable answering surveys in their native language.

Data collection and analysis

Prior to administering the questionnaire, permission to conduct the study was obtained from the Institutional Review Board (IRB) of Northern Border University. Prospective participants were briefed about the purpose of the study. Students gave their consent before the start of the questionnaire. A link to a Google form containing the survey was made available to students. It took about 15 minutes to answer the survey questions. Data collection was conducted in the spring semester of 2020. Analyses were performed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Results and discussion

The first research question examined the most important and least important attributes of an effective EFL instructor. In general, the findings reveal that Saudi students ascribe importance to all the characteristics that effective EFL instructors should possess. The participants considered all five teacher attributes important. However, a closer look at the means (see Table 2) shows that knowledge of English was ranked as the most important category with a mean of 4.10. Similar results were reported by Park and Lee (2006), who found that Korean high school EFL students rank knowledge of English above other attributes such as rapport. The results were in line with the findings reported by studies involving Arab EFL students in the Lybian context (Salem, 2019) and the Omani context (Al-Mahrooqi et al., 2015).

Rapport and delivery were clearly considered important categories, but their level of importance is not consistent with previous studies. Korean EFL students, for example, nominated delivery as the most important attribute that English language teachers should possess (Barnes & Lock, 2013). Chumworatayee (2021) reported that Thai students ranked rapport as the most important attribute.

Table 2

Overall rankings of the Attribute Categories

Overall Ranking	Attribute Category	*M*	*SD*
1	Knowledge and Credibility (Knowledge of English)	4.10	.79
2	Fairness	4.05	.72
3	Organization and Preparation	3.91	.78
4	Delivery (Communication skill and teaching method)	3.90	.68
5	Rapport (Relationship with students)	3.89	.70

Knowledge and credibility

Knowledge and credibility category received the highest mean among the five attribute categories with a mean of 4.10. The three knowledge and credibility attributes all scored highly (see Table 3). Item 36 (have a good knowledge of vocabulary) returned the highest mean score (4.15), followed by "have a good knowledge of grammar" (Item 35), which returned a mean score of 4.13. Students' belief that knowledge of grammar is more important than teaching qualifications reflects the common belief among language learners in the Arab world that qualified teachers are those who are well-versed in grammar. The same findings are echoed in Salem's (2019) study in the Libyan context. The high ranking given to knowledge of the target language was also advocated by Korean EFL students (Barnes & Lock, 2013).

The current study

The purpose of this study is to better understand how various groups of language learners in a particular educational and sociocultural context view an effective language teacher. The more we learn about the characteristics of effective language teachers, the more effective language teacher preparation models will be (Brosh, 1996).

Saudi university students' specific expectations for their EFL instructors are an under-researched area. There is a paucity of research regarding how EFL students characterize effective EFL instructors in the classroom. This study was designed to examine Saudi university students' opinions regarding what attributes are most important in a good EFL teacher. The focus was on the five following attributes: rapport, delivery, fairness, knowledge and credibility, organization, and preparation. The current study's findings may be beneficial to teachers, who should be aware of different expectations from different levels of students (Chumworatayee, 2021). Based on the research outcomes, the study could offer practical suggestions for teaching EFL in Saudi Arabia or similar educational contexts.

The following research questions were addressed in the current study:

What do Saudi EFL students consider the most and least important attributes of an effective EFL instructor: rapport, delivery, fairness, knowledge and credibility, or organization and preparation?

Is there a significant difference in students' perceptions regarding the most important attributes of an effective EFL instructor in terms of students' gender and educational level?

English teacher situation at Saudi universities

Teaching staff at Saudi universities come from different countries with different educational and training backgrounds. Some teachers who hold doctoral degrees in specific areas of English, such as literature or linguistics, have never received any training in pedagogy or classroom management. Although they may be experts in their areas of expertise, they may not be able to create a classroom environment where students are given ample opportunities to achieve their learning goals. Professional development opportunities that focus on training specifically designed to ensure high-quality teaching for EFL students are limited. As many universities strive to get national accreditation, ensuring high-quality teaching for students becomes a requirement. Hence comes the need to gauge students' opinions regarding what variables are most important to a good EFL instructor. The outcomes of this study will inform instructors about students' expectations and invite them to reflect on their classroom instruction.

Method

Participants

A group of 237 EFL Saudi students (152 females and 85 males) majoring in English at a public university in Saudi Arabia participated in the study. Their ages ranged between 18 and 23 (M = 21.83, SD = 1.23). About 24.1% were freshmen, 13.9% sophomores, 16.9% juniors, and 45.1 % seniors.

Instrument

A questionnaire was used to measure student perceptions of EFL teaching quality. The first part of the questionnaire contained questions that elicited participants' age, gender, and educational level (first year, second year, third year, and fourth year). The second part of the questionnaire consisted of 42 items measuring five domains, comprising rapport, delivery, fairness, knowledge and credibility, and organization and preparation (Faranda & Clarke, 2004). An adapted version of the questionnaire by Barnes and Lock (2010) was used to obtain students' perceptions regarding the attributes of effective EFL teachers. The participants were instructed to rate the individual traits that might be regarded as contributing to good teaching. The scale had very good internal reliability (coefficient alpha =.971). The item response was given on a 5-point scale ranging from 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (neither agree nor disagree), 4 (agree), to 5 (strongly agree). The survey was translated into Arabic with the help of a professor who is specialized in English-to-Arabic translation. Then a second professor, who is a native speaker of Arabic, back translated that version to English. The back translation was checked against the original English version to ensure the meaning of the survey items remained intact. The Arabic version of the instrument was used in this research because

that characterize effective EFL instructors, the degree of importance ascribed to high-quality teacher attributes varied between studies given the differences in the context of each study and the measures used to capture teacher attributes. However, an increasing number of researchers (e.g., Barnes & Lock, 2010, 2013, Salem, 2019) have adopted Faranda and Clarke's (2004) taxonomy of effective teacher attributes, which comprises five categories: rapport, delivery, fairness, knowledge and credibility, and organization and preparation. Faranda and Clarke (2004) created this model to elicit what attributes business administration students consider most important in their teachers. Table 1 provides a detailed description of each category. The current study is grounded in Faranda and Clarke's framework.

Table 1
Faranda and Clarke's (2004) Categories of Teacher Attributes

Attribute category	Description
Rapport	friendliness, sociability, empathy, accessibility, receptiveness, attitude
Delivery	personal style, communication, pedagogy
Fairness	grading, impartiality, examination relevance, transparency, workload
Knowledge and Credibility	content knowledge, competence (skills), experience
Organization and Preparation	syllabus quality, clarity, and adherence; lesson preparation

Variables affecting students' perception of effective teacher attributes

The factors that may influence students' perceptions of the attributes of an effective FL teacher include gender and educational level. There has been no consensus among scholars on whether gender plays a role in shaping students' perceptions of teaching effectiveness. Some scholars reported differences between male and female students in terms of their perceptions of the teaching traits they find important (e.g., Chen & Lin, 2009; Metruk, 2021; Park & Lee, 2006). For example, in a study that aimed at examining the characteristics of effective EFL teachers from the perspective of Korean students, Park and Lee (2006) reported that the characteristics that males rated higher than females included the socio-affective skills category. Females, on the other hand, rated pronunciation proficiency and fairness higher than their male peers. In the Taiwanese context, Chen and Lin (2009) reported that the teaching-related traits that females rated higher than males were personality and teacher-student relationship, ability to motivate students to learn English, and familiarity with the English culture. Conversely, the traits that males rated higher than females were respecting students and being ethical. In a more recent study with Slovak EFL university students, Metruk (2021) found that female and male students agreed on the characteristics of an effective language teacher.

Other studies provided have evidence that suggests that female and male students do not have different perceptions of important traits of effective instructors (see, e.g., Al-Maqtri & Ahmad, 2013; AlTameemy, 2019; Zadeh, 2016; Zamani & Ahangari, 2015), even though these studies took place in different educational settings.

The role of educational level in shaping students' perceptions of the prominent traits that should be found in an effective FL teacher has received very little attention from researchers. The one relevant study that examined effective English teacher characteristics from the perspective of students was conducted in Thailand (Chumworatayee, 2021). The researcher compared the responses of 125 undergraduate and graduate students using Barnes & Lock's (2013) questionnaire. Results did not show a significant difference between the two groups in the five attribute categories. However, the categories of knowledge, credibility, and fairness were ranked differently.

2019). Having a mix of disciplinary knowledge and pedagogical content knowledge helps prepare the EFL teacher to understand students' needs, diagnose their learning problems, select and design appropriate learning tasks, and evaluate their learning.

Other researchers have argued that, in order to have a significant long-term impact on their students' learning, EFL teachers need to be aware of and possess certain essential competencies. Al-Seghayer (2017) asserted that successful EFL teachers need to be aware of the cognitive knowledge dimension of language teaching and show profound disciplinary knowledge, pedagogical knowledge, and technological pedagogical knowledge. They should also possess a high level of English language proficiency and have a particular set of personality traits.

Scholars who examined the attributes of effective English teachers reported a discrepancy between students' and teachers' perceptions of effective teaching. In his small-scale study that involved 17 English language teachers and 17 secondary school students, Badawood (2015) found that, whereas teachers placed higher value on socio-affective skills, students ranked English language proficiency as the most important attribute. In another study, Park and Lee (2006) found that teachers ranked English proficiency as the highest attribute, whereas students ranked pedagogical knowledge as the most important teacher attribute. In the American context, Brown (2009) found that American students preferred a grammar-based approach, whereas their instructors favored a communicative method of teaching.

Students' perceptions of effective teacher attributes

Previous research about attributes that characterize effective EFL instructors indicates that students place high value on knowledge and proficiency in English, teacher rapport, and pedagogical knowledge. Several studies with Korean students indicated that students accord high importance to knowledge of English (Barnes & Lock, 2010; Park & Lee, 2006), which was ranked above teacher rapport. In another study, conducted by Barnes and Lock (2013), Korean students ranked knowledge of English highly, followed by delivery (communication skills and teaching method). Similarly, Al-Mahrooqi et al. (2015) found that students from Omani secondary schools ascribed a high degree of importance to English language proficiency and fair treatment from the teachers. This study, which involved 233 students and 171 teachers, revealed agreement between students and teachers regarding not only important attributes but also the least important attributes, namely knowledge of Western culture and use of technology in the classroom.

Knowledge of English was also ranked highest among Libyan student teachers. Salem (2019), who gauged the perceptions of 42 Libyan students majoring in English-language teaching at a university in Northern Cyprus, reported the importance of other teacher attributes, namely, delivery, fairness, rapport, organization, and preparation. These results suggest that Libyan student-teachers have the same perceptions about effective teaching as Korean students, as reported by Banes and Lock (2013).

In another study involving Arab EFL students in the United Arab Emirates, Saafin (2005) found that Emiratis expected effective teachers to possess sound classroom practices. According to them, teachers need to demonstrate the ability to create an enjoyable learning environment where students are given ample opportunities to practice their speaking skills. Furthermore, teachers need to be well-versed in teaching methods.

Çelik et al. (2013) reported similar results with EFL students at a Turkish state university. Turkish students tended to favor instructors who possess a number of attributes, which are mainly pedagogical and content knowledge, personality traits, and classroom management skills. Specifically, Turkish students valued teacher fairness, demonstrated the ability to reduce students' anxiety, and displayed enthusiasm while possessing the ability to teach speaking skills and pronunciation well.

Zamani and Angahari (2016) found that teacher rapport was a highly valued attribute among college-level ESL students in Iran. The researchers gauged students' perceptions of effective ESL teachers based on four categories: English proficiency, pedagogical knowledge, organization and communication skills, and socio-affective skills. The students thought that the best instructors are those who build a good relationship with students, motivate students, and help build students' confidence in their ability to improve their proficiency in English, especially in reading and speaking.

As demonstrated by the reviewed studies, although there is an overlap regarding the important attributes

(Metruk, 2021). The purpose of the current study is to examine the characteristics of effective EFL instructors from the perspective of Saudi undergraduate students.

Literature review

Factors influencing students' perceptions of effective teacher attributes

Previous research has indicated that various personal characteristics, such as the instructor's cultural, linguistic, and ethnic background and the learner's gender, explain differences in learners' perceptions of the attributes that characterize effective instructors. Differences in culture have been documented as one cause of students' tendency to hold negative perceptions regarding their foreign teachers (Ryan, 1998; Li, 2004), considering the fact that differences in culture would result in differences in expectations. Hadley and Evans (2001) reported big differences between Japanese students' expectations and their teachers'. Walkinshaw and Oanh (2014) found that differences between university students' own cultures in Vietnam and Japan and those of their foreign instructors created tension. However, this does not mean that students should always think that instructors who share the same cultural background or are from their own countries are well suited to be successful teachers.

Furthermore, several studies have indicated that a teacher's linguistic and ethnic background could influence students' perceptions of effectiveness. Borg (2006) argued that some students harbor positive feelings toward instructors who are native speakers of the foreign language they are learning and who are Caucasian (Javier, 2010). Such a preference is widespread in the Arabian Gulf region, where non-native EFL teachers were considered inferior to their native English-speaking peers (Karmani, 2005), based on the assumption that native English-speaking teachers are the ideal model for language production (Braine, 2010; Kirkpatrick, 2010).

Gender may also affect students' perceptions of the attributes of an effective instructor (Park & Lee, 2006; Zhang & Watkins, 2007). In their study involving EFL students at a secondary school in Taiwan, Chen and Lin (2009) found that male students ranked traits related to ethical behavior and respect for students as the most valued characteristics of a good instructor. Female students valued the importance of establishing good rapport between instructors and students. They also thought it was important for the instructor to be a motivator.

Attributes of effective EFL teachers

There has been no consensus among scholars regarding the attributes of successful EFL instructors. That is because students around the world who come from diverse cultural and educational backgrounds have different perceptions regarding the qualities of an effective teacher. Some argue that the qualities of good teachers reside in being competent in the target language and culture as well as having the necessary pedagogical skills. Others place more importance on teacher traits, such as their personalities, compassion, and sense of humor (Zhang & Watkins, 2007). In an earlier study, Witcher et al. (2003) compiled a list of attributes of an effective language instructor. They identified three main categories: instructional competence, personality, and the teacher-student relationship. Instructional competence is related to the instructor's ability to create a learner-centered classroom environment that is conducive to learning. Personality refers to teacher traits such as patience and friendliness. In order to maintain a good teacher-student relationship, instructors need to show fairness and compassion.

In his categorization of high-quality teacher attributes, Borg (2006) focused on three domains that are related to the teacher's knowledge of the target language, pedagogical skills, and good attitude toward students. Teachers who possess these attributes should be able to create an enjoyable classroom where students are provided with clear explanations and are offered good pronunciation models. Integrating humor into classroom practice is also identified as an attribute of a good teacher.

Richards (2015) contended that English-language teachers should have not only a sound grounding in pedagogical content knowledge but also in disciplinary content knowledge, which refers to "a circumscribed body of knowledge that is considered by the language-teaching profession to be essential to gaining membership in the profession" (p. 115). Such knowledge could include, for example, second language acquisition, phonology and syntax, and theories of language. Pedagogical content knowledge includes the methods of presenting the subject in a comprehensible way to learners (Toropova et al.,

Introduction

There is a consensus among educators that one of the critical elements that contribute to student success is teacher quality (Seidel & Shavelson, 2010; Toropova et al., 2019). However, the debate over which teacher attributes contribute most to student learning is ongoing (Scheerens & Blömeke, 2016). In order to measure teacher quality, researchers have typically focused on qualifications and experience. A number of studies examined the role played by variables such as instructor level of education, educational background, and years of teaching experience on students' performance (e.g., Darling-Hammond, 2014; Wayne & Youngs, 2003), particularly on standardized tests (Hanushek & Rivkin, 2010). Other scholars have asserted that teachers' personal characteristics, such as personality type (Witcher, 2003), "charisma", humor, innovation (Zhang & Watkins, 2007), and confidence (Sotto, 2011), are essential elements for instructor effectiveness (Scheerens, 2016).

Researchers have described instruction as multidimensional (Blazar & Kraft, 2017). Highly qualified instructors are those who possess the ability to provide emotionally supportive environments, deliver appropriate content, and promote critical thinking (Cohen, 2011; Lampert, 2001). Consequently, there appears to be more than one aspect of teacher characteristics that should be considered when measuring teacher effectiveness. In fact, it is particularly important to consider the importance of student perceptions of high-quality teachers. Scholars have argued that instructors should meet students' expectations in the classroom in order to earn students' confidence in their ability to help achieve learning outcomes (Barnes & Lock, 2013). A disconnect between what instructors do in the classroom and what students expect can result in a loss of motivation and effective learning on the part of students (Dörnyei, 2001).

Most research conducted on student perceptions of effective teachers has focused on content areas other than language teaching. Studies have varied, for example, from a focus on math students (Toropova et al., 2019) to business-major students (Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Clayson, 2005; Desai et al., 2004). There are significant differences between foreign-language teachers and instructors of other content areas despite the overlap between attributes of each category of instructors (Al-Mahrooqi et al., 2015). Borg (2006) asserted that effective foreign-language instructors teach a subject that requires the use of language that differs from the students' first language, establish particular patterns of interaction, and use teaching methods that are intended to set up a learning environment where students communicate while being actively involved in the learning process.

Çelik et al. (2013) pointed out that language instructors are often the sole speakers with whom learners interact as they develop their language skills. Accordingly, students' levels of achievement are dependent on the quality of instruction provided in the classroom. However, providing the necessary support to students may turn out to be a huge burden for teachers who need to possess a host of competencies, including the ability to devise and implement lesson plans according to appropriate standards of language development and to use appropriate assessment methods.

Furthermore, foreign EFL instructors need to show awareness of cultural differences among students (Téllez & Waxman, 2006). As suggested by García and Stritikus (2006), it is important for instructors to develop an understanding of how to pick an appropriate model of teaching that fits a given group of students. In Saudi Arabia, EFL teachers in higher education who are mostly foreigners coming from different corners of the globe face the additional hurdle of not being familiar with the culture of their students. Research has shown that differences in culture can cause students to harbor negative feelings toward their foreign instructors (Li, 2004; Ryan, 1998). Therefore, EFL instructors need to bridge the gap between their cultural background and that of their students. There is enough empirical evidence to suggest that students in some situations tend to harbor mostly negative feelings towards their foreign teachers because they do not share the same culture (Li, 2004). Therefore, EFL instructors need to bridge the gap between their cultural background and that of their students. Brown (2009) claimed that in order to achieve success, instructors need to know their learners' perceptions of effective instruction. Such knowledge would help teachers improve their classroom practice (Barnes & Lock, 2013) and better motivate students (Thompson, 2006). Investigating the qualities of effective instructors is very important and may prove beneficial to both instructors and students

Traits of Effective EFL Teachers: Saudi Students' Perspectives

Elias Adam Bensalem (*)

Northern Border University, Arar

(Receivied 20/2/2021 ; accepted 28/20/2021)

Abstract: The aim of the current study is to examine student perceptions of effective EFL teachers using a questionnaire that includes 42 items about teacher attributes. A sample of 237 EFL students (152 females and 85 males) enrolled at a public university in Saudi Arabia were asked to indicate the importance of each attribute. Results showed that students were supportive of the standards of effective EFL teachers. The highest levels of importance of teacher attributes were accorded to the domain of knowledge and credibility, such as knowledge of vocabulary and grammar, and to the domain of fairness, which included giving clear grading guidelines. Teaching practices related to being well prepared for each lesson and developing rapport with students were also particularly important for the students. Teachers' personal traits, such as charisma and sense of humor, as well as their use of a variety of teaching methods, were accorded the least importance. Implications for EFL teaching based on the study's findings are discussed.

Keywords: teacher effectiveness evaluation, EFL, Saudi student perceptions, tertiary education

*****

خصائص معلمي اللغة الإنجليزية الفاعلين من وجهة نظر الطالب السعودي

إلياس بن سالم (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1442/7/8هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

مستخلص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر الطالب السعودي في خصائص المعلم الفعال في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، باستخدام الاستبيان الذي تتضمن ٤٢ عنصرًا عن خصائص المعلمين. وقد شارك في هذه الاستبانة عدد ٢٣٧ فردًا (١٥٢ طالبة و٨٥ طالب) والمسجلين في إحدى الجامعات السعودية الحكومية، حيث طُلب من كل منهم ترتيب أهمية كل خاصية. وأظهرت النتائج اهتمام الطلاب بمعايير المعلم الفعال للغة الانجليزية كلغة أجنبية، وحظيت بأعلى تقييم كل من خاصية إلمام المعلم المعرفي ومصداقيته - كمعرفته بالمفردات والقواعد - وخاصية العدل التي تتضمن قواعد واضحة للتصحيح. ومن ضمن الصفات التي اهتم بها الطلاب بشكل بالغ هي الممارسات التدريسية المرتبطة باستعداد المعلم جيدا لكل محاضرة، وكذلك بناء علاقة جيدة مع الطلاب. وجاءت في ذيل اهتماماتهم صفات الجاذبية الشخصية والحس الفكاهي والتنوع في استخدام الطرق التدريسية. وفي نهاية الدراسة أورد الباحث بعض التطبيقات العملية لتدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبيه بناء على نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية: تقييم فاعلية المعلم، اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، تصورات الطلاب سعودي الجنسية ، التعليم العالي.

(*) للمراسلة:
قسم اللغات والترجمة، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

DOI: 10.12816/0061523

(*) Corresponding Author:
Department of Languages and Translation, Faculty of Education and Arts - Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Saudi Arabia.
e-mail: elias.bensalem@nbu.edu.sa

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The level of mental skills related to contemplating the Holy Quran among students of the Department of Islamic Studies at the Northern Border University in the light of some variables**
  Mosab Mutlak Alenazi 3

- **The impact of the readers' consensus on the weighting of the grammatical judgment: an analytical and descriptive study**
  Abdel Moamen Mahmoud Ahmed Mohamed 21

- **The validity of digital evidence in Saudi criminal law: A comparative analytical study**
  Fares Saleh Al Fares 63

- **The Preferred Learning Styles of Arabic among Students of the Unit of Teaching Arabic for Speakers of Other Languages at Qassim University**
  Mohammed bin Sultan Al-Sultan 99

- **The effectiveness of a training program based on electronic stories for the development of some economic concepts and its impact on reducing some behavioural problems among moderate intellectual disabilities**
  Doaa Abdo Mohamed Abd El warth 131

- **The moderator effects of gender and specialization in the relationship between faculty members' attitudes towards the application of the electronic examination system and the difficulties of its application at Northern Border University**
  Nayir H. Alanazi 167

- **Effectiveness of a Training Program Based on E-Participatory Learning for the Professional Development of Arabic Language Teachers in Light of the Requirements of the Twenty-First Century Secondary School in Zulfi**
  Sumaya Abdelrahim Ahmed 199

- **A proposed standard for global citizenship education in Saudi universities to prevent the risks associated with it**
  Saleh Ibn Abdulaziz Ibn Abdullah Al-Tuwaijri 243

- **A Proposed Teaching Program Based on Formative Assessment and its Effectiveness in Developing Reading Fluency for Female Undergraduate Students of English**
  Rawan Alzinaidi, Sultan Albedaiwi 283

Manuscripts in English Language

- **Traits of Effective EFL Teachers: Saudi Students' Perspectives**
  Elias Adam Bensalem 331

- **Challenges of Financing Small and Medium Enterprises in Saudi Arabia: Impacts and Solutions**
  Hasan Ahmed AlTally 347

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Wahid Elsayed Hafez
Northern Border University, KSA

Editorial Secretary

Dr. Ashraf Faroug Abubakr Mahmoud
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mohamed Ali Brahim Omri
Northern Border University, KSA

Prof. Elias Adam Bensalem
Northern Border University, KSA

Prof. Mourad Ammar Zmami
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Hani Mou'nes Awad
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Administrative

Dr. Abdullah Masood Nasser

Dr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 8, Issue No. 2, Part 1
January 2023 / Dhu al-Hijjah 1444 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2023 (1444H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (8) Issue No. (2) Part (1) July 2023 / Dhu al-Hijjah 1444H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999