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 (6) 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 السادس

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

- القواعد العامة لحماية عموم الأمة من شبهات التنظيمات الجهادية المتعلقة بحمل السلاح
حميد بن أحمد نعيجات 1965
- القدوة السيئة وآثارها على الفرد والمجتمع في ضوء القرآن الكريم: دراسة استقرائية تحليلية
سلطان بن صغير بن نايف العنزي 1995
- المشاكلة في النقد العربي القديم بين النظرية والتطبيق
طامي دغليب الشَّمرانيّ 2021
- العوامل المؤثرة في التحصيل الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS2019 : دراسة مقارنة بين دول مجلس التعاون الخليجي
متعب بن زعزوع العنزي 2053
- دور المنصات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات المدارس الحكومية والأهلية
فاطمة فتوح الجزار ، ساره محمد الشعيبي، خلود مامو فتاني 2081
- تقويم جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة العالمية Quality Matters
عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان 2113
- دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030
أحمد بن علي بن يوسف الغفيري، أسماء عبد الرحمن سعيد القحطاني 2153
- تَقييمُ طَلَبةِ كُليَّةِ التربيَةِ بِـجَامعَةِ جازان للتعليم عن بُعد في ظلِّ جائحة كورونا وعلاقته بالتَّحصيلِ الدِّراسي
فاطمه محمد أحمد بريك 2205
- مستوى العجز المتعلم والقلق والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن
مسيرة ثاني الهرير الرويلي 2241
- تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030
مها بنت عبدالله محمد الشريف 2271
- اتجاهات المرأة نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي دراسة وصفية مطبقة على عينة من النساء السعوديات في مدينة الرياض
نورة بنت شارع العتيبي 2307
- صيانة المرأة في السُّنَّة النبوية (النهي عن التطيّب عند خروجها من البيت - نموذجًا) «دراسة حديثية فقهية»
بدر بن حمود بن ربيع الرويلي 2347

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- الفعل اللفظي في اللغة الشعرية للاعتذار والتحول: من الأسلوبية إلى الأدائية
لبنى محمد الشنقيطي 2385
- تأثير أبعاد جودة الخدمة على رضا العملاء وولائهم في البنوك السعودية
زياد بن مشعل الزايدي 2399

الأبحاث باللغة العربية

القواعد العامة لحماية عموم الأمة من شبهات التنظيمات الجهادية المتعلقة بحمل السلاح

حميد بن أحمد نعيجات (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1443/7/26هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

ملخص : يعالج هذا البحث موضوع شبهات الجماعات الجهادية المعاصرة، وكيفية تعامل المثقف غير المتخصص وعامة الناس معها؛ حتى لا تستعملهم في تنفيذ مخططاتها الإجرامية، وذلك عن طريق بعض القواعد الشرعية والضوابط العلمية المعلومة في مجملها للجميع، وشرح كيفية استعمالها لحفظ أنفسهم باستصحابها بشكل يجعلهم -على أقل تقدير- يَشُكون ويتوقفون في صحة ما يطرح عليهم من شبهات، ويتمسكون بتلك القواعد والضوابط المعلومة لديهم أو المسَلَّمَة بمجرد تذكيرهم إلى حين البحث وسؤال أهل العلم الذين يوصلونهم لبر الأمان.

كلمات مفتاحية: القواعد العامة، تحصين، عموم الأمة، شبهات، التنظيمات الجهادية، حمل السلاح.

*****

General rules to protect the general public from jihadist organizations' doubtful matters related to bearing arms

Hamid bin Ahmed Naidjate (*)
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

(Received 27/2/2022, accepted 30/8/2022)

Abstract: This research addresses the theme of doubtful matters presented by contemporary jihadist groups and the way non-specialist intellectuals and the general public address them in order not to use them in the execution of their criminal plots. This is done through introducing some legal rules and scientific disciplines and restrictions that are generally known to all and explaining how to use them to preserve themselves by accompanying them in a way that makes them, at the very least, stop and doubt the validity of the doubtful matters presented to them, and stick to those rules and disciplines known to them or accepted by them as soon as they are reminded of them, until they find and ask people of knowledge who will guide them and help them get through this.

Keywords: General rules, protection, the whole nation, doubtful matters, jihadist organizations, bearing arms

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية أصول الدين، جامعةالإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 5701 ، رمز بريدي: 11432 كلية أصول الدين قسم العقيدة، ص ب:69 الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: hanaidjate@imamu.edu.sa

(*) Corresponding Author:

Professor, Co-professor, Dept. Contemporary Doctrines and Doctrines, Faculty Religion basics, University, Imam Muhammad bin Saud Islamic, P.O.5701 , Code:11432 City riyad, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061578

مقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، أما بعد؛

فنظرًا لما تمر به الأمة الإسلامية من فتن مدلهمة، وأحداث متتالية وخطوب مُلِمَّة، وإن لم تكن جديدة في أمة محمد r؛ فقد عاشت نظائرها مرات عديدة، واكتوت بلظاها أزمنة مديدة، مصداقا لقول الحق تبارك وتعالى: {أَحَسِبَ النَّاسُ أَن يُتْرَكُوا أَن يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لاَ يُفْتَنُونَ} [العنكبوت:2]، قال الشيخ ابن سعدي رحمه الله: «**سنته وعادته في الأولين وفي هذه الأمة، أن يبتليهم بالسراء والضراء**، والعسر واليسر، والمنشط والمكره... ونحو ذلك من الفتن، التي ترجع كلها إلى فتنة الشبهات المعارضة للعقيدة، والشهوات المعارضة للإرادة، **فمن كان عند ورود الشبهات يثبت إيمانه ولا يتزلزل، ويدفعها بما معه من الحق**... دل ذلك على صدق إيمانه وصحته، **ومن كان عند ورود الشبهات تؤثر في قلبه شكا وريبا... دلَّ ذلك على عدم صحة إيمانه وصدقه، والناس في هذا المقام درجات لا يحصيها إلا الله، فمستقل ومستكثر**) (ابن سعدي، 1422هـ، 626/1).

وقد كان لكل عصر أساليبه في مواجهة الفتن، ولكل قُطْرٍ طرقه للقضاء عليها، برز فيها علماء أجلاء، ورثوا للأمة علما نافعا، ولئن كان لكل عصر ومصر خصائصه، وأدوات وعلوم يظهر فيها تميز العالم وتخصصه، فهناك أمور مشتركة بين الجميع، ومباحث موحدة تغني عن كثرة التقسيم والتفريع، صالحة لأكثر من زمان ومكان، ونافعة لمن لا قدرة له على دحض شبه أهل البدع والضلال، ولا علمَ واسعٌ يمكِّنه من الثبات على المورد العذب الزُّلال، فحال الناس في الفتن كعابري الصراط يوم القيامة؛ مِنْ أَسْرَعِ واحدٍ يمُرُّ عليه كالبرق إلى أبطئهم الذي تصيبه الكلاليب، إلى من يسقط في النار.

وقد وقفت على ضوابط علمية، وقواعد شرعية، وأصول مهمة، يحفظ الله بها عباده من الوقوع في الفتن، تكفي من أراد به خيرا في الثبات على السنة، وتجعل بينه وبين الانحراف حِصْنًا وجُنَّة، وهي كثيرة متفرقة، كحبات اللؤلؤ المتناثرة، فأحببت جمعها وترتيبها، وبيان طريقة توظيفها لحماية الشباب غير المتخصص من الشُّبَهِ القاتلة، وحفظ عامة المسلمين من السقوط في نيران فتن العصر، التي تفنَّن أهل الأهواء في جعلهم وَقُودًا لها، وقادوهم بجهلهم قرابين لأفرانها، بشُبَهٍ مُلفَّقة، وأقوال مُنمَّقة، لا يطيق العامي لها جوابا، ولا يحسن المثقف البسيط ردها بابًا بابًا، وينبهر ضعيف النفس والإيمان بها صراحة وإيماءً، يحسبها الظمآن ماء فإذا

جاءها لم يجدها شيئا، ولات حين مندم.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في أن عددا معتبرا ممن يتأثر بشبهات الجماعات الجهادية يكون من عامة الناس أو من غير المختصين في العلوم الشرعية، مما يجعله غير قادر على مواجهة شبهاتهم وردها ومناقشتها، سريع التأثر بهم سهل الانقياد لهم، والبحث يعالج هذه المشكلة بإبراز منهج مهم من مناهج علماء الأمة، يناسب هذه الفئة من المسلمين، يقوم على الاستدلال بالمُسَلَّم الواضح من الدين لرد المشتبه المحتمل، بجمع وتحرير بعض القواعد المعينة على تحقيق ذلك، لحماية العامي وغير المتخصص من الوقوع في الفتن، أو على الأقل التوقف في أمرها لحين مراجعة أهل العلم الربانيين.

الدراسات السابقة

لم أقف على دراسة مستقلة تناولت موضوع تعامل المثقف غير المتخصص وعامة الناس مع شبهات الجهاد غير الشرعي؛ رغم أنهم هم الفئة المستهدفة في الجملة من طرف المجموعات الجهادية المعاصرة المتطرفة، مع عدم إتقانهم للعلم الشرعي وتفاصيله، وحاجتهم الماسة لأمور عامة وكلية تناسب مستواهم من العلم الشرعي يتمسكون بها لحفظهم من الفتن، وإن كان الموضوع لم يخل من مادة علمية متفرقة في كتب متخلفة قديما وحديثا.

منهج البحث

اتبعت في هذا البحث:

* **المنهج الاستقرائي الجزئي**: في جمع نماذج من الضوابط العلمية والقواعد الشرعية الكلية في تعامل أهل السنة مع شبهات مخالفيهم في موضوع الفتن والعمل المسلح لدى الحركات الإرهابية.

* **المنهج التحليلي:** بتحليل الضوابط العلمية والقواعد الشرعية المستقرأة، ومساعدة هذه الفئة في طرق وكيفية استعمالها لتحصينهم من الانجراف وراء الفئة الضالة والطوائف المنحرفة.

***المنهج النقدي:** بنقد الأساليب الماكرة التي تستعملها الجماعات المسلحة في استقطاب هذه الفئة من المسلمين لضآلة علمهم الشرعي وضعف خبرتهم في التعامل مع الشبهات.

* **خطوات البحث:** إضافة إلى الالتزام بكل خطوات وآليات البحث العلمي من عزو الآيات، وتخريج الأحاديث، وتوثيق الاقتباسات، ومراعاة علامات الترقيم، والفهارس اللازمة، وشرح ما يحتاج من مصطلحات.

خطة البحث

المقدمة: واشتملت على سبب اختيار الموضوع، وأهميته، ومنهج البحث، والخطة.

تمهيد: التحذير من فتن آخر الزمان خاصة

والنهي عن الوقوع فيها.

المبحث الأول: قاعدة معرفة الأصل والطارئ في الدين.

المبحث الثاني: قاعدة مراعاة مقاصد الجهاد ومآلاته.

المبحث الثالث: قاعدة مراعاة الشريعة للمفاسد والمصالح.

المبحث الرابع: قاعدة أن الكافر لا يقتل أو يقاتل لمجرد الكفر.

المبحث الخامس: قاعدة أن الشرع لا يأمر بالفحشاء والمنكر.

المبحث السادس: قاعدة تغير حكم القتال بتغير الزمان والمكان والحال.

المبحث السابع: قاعدة الاعتبار بالسنن الكونية.

الخاتمة: النتائج والتوصيات.

تمهيد: التحذير من فتن آخر الزمان خاصة؛ والنهي عن الوقوع فيها.

إن شأن الفتن عموما خطير وعظيم، وقد اكتوت الأمة الإسلامية من نار الفتن بقدرٍ يجعلها متمرسة في معالجتها، وخبيرة بطرق تجاوزها، لكننا للأسف نجد أن الفتن تثور وتهيج بمجرد ظهور بعض أسبابها، وتنتشر انتشار النار في الهشيم بمجرد انطلاق شرارتها، وكأنها تعيش هذه الحالة لأول مرة، فتطيش العقول، وتحار الأفهام، ويضطرب الناس، ومن هنا جاءت الشريعة الإسلامية بالتحذير من الفتن، لا سيما في آخر الزمان، ووصفتها وصفا يجعل المسلم متيقظا ومستعدا.

وقد أولى علماء الإسلام مسألة الفتن وما ورد فيها من نصوصٍ الأهمية اللائقة بها، فأفرد لها بعضهم مصنفات مستقلة، وأدرجها آخرون ضمن كتب جامعة كالكتب الستة، ولا زال الأمر كذلك إلى يومنا هذا؛ فلا تخلو الدراسات الشرعية من طرق هذا الموضوع في رسائلها العلمية (المباركفوري، 1416هـ، 1/29-32).

وقد اشتملت أحاديث الفتن على مواضيع كثيرة، ونبَّهت إلى أنواع مختلفة من الأحداث، ينتظمها جميعا لفظ الفتنة، لكنها فتن متنوعة ومختلفة؛ فهي «على أقسام: **فتنة الرجل في نفسه:** بأن يقسوا قلبه فلا يجد حلاوة الطاعة ولا لذة المناجاة...، **وفتنة الرجل في أهله:** وهي فساد تدبير المنزل...، **وفتنة تموج كموج البحر**: وهي فساد تدبير المدينة، وطمع الناس في الخلافة من غير حق...، **وفتنة مِلِّية:** وهي أن يموت الحواريون من أصحاب النبي r، ويستند الأمر إلى غير أهله... **وفتنة مستطيرة**: وهي تغَيُّر الناس من الإنسانية ومقتضاها... **وفتنة الوقائع الجوية المنذرة بالإهلاك العام**: كالطوفانات العظيمة...ونحو ذلك» (الدهلوي،

1426هـ، 2/327-329)؛ هذا التقسيم باعتبار المحتوى والمضمون، وهناك تقسيمات أخرى باعتبارات أخرى كوقت الوقوع وغيره.

وطبيعة هذا البحث تختص بالنوع الثالث وهي الفتن التي تموج كموج البحر، وما يسبق ذلك وما يصاحبه وما يتبعه من أحداث ينجر إليها عامة الناس عموما والشباب خصوصا، ويخوضون فيها؛ لِقِلَّةِ علمهم وعدم تخصصهم وحداثة أسنانهم وسفه أحلامهم؛ فالسؤال الملح هو: **كيف يمكن للمثقف العادي والمسلم العامي أن يتحصن منها، ويتجنب الوقوع بحسن نية في أحداثها؟**

لن يتم تناول هذه الشبهات تفصيلا، ودراستها واحدة واحدة، ولكن ستكون الدراسة موجهة لمساعدة المثقف غير المتخصص وعامة الناس على مواجهة ما يطرحه الفكر الضال من شبهات لاستقطاب الأتباع وتكثير الأنصار وتجنيدهم؛ وذلك بتمسكه بضوابط وقواعد عامة تبيِّن فساد ما يدعونه إليه وإن لم يكن له قدرة على الرد التفصيلي على الشبهة المعينة، فإن لم يتمكن من معرفة وجه بطلانها وتفاصيل ردها؛ فعلى الأقل تجعله يشك ويتردد فيها، مما يدعوه للبحث وسؤال أهل العلم، وبهذا يصل لبرِّ الأمان وهو الرجوع لأهل العلم الموثوقين، والإحجام وعدم الاندفاع المطلق وراء عاطفته المدفوعة بالشبهات نحو المجهول.

ومن الأحاديث الواردة في هذا المعنى عن عمرو بن العاص: «**إِنَّ أُمَّتَكُم هَذِهِ جُعِلَتْ عَافِيَتُهَا فِي أَوَّلِهَا، وَسَيُصِيبُ آخِرَهَا بَلاَءٌ وَأُمُورٌ تُنْكَرُ فَتَجِيءُ فِتْنَةٌ، فَيُرَقِّق بَعْضُهَا بَعْضاً، وَتَجِيءُ الْفِتْنَةُ، فيقولُ المؤمِنُ: هَذِهِ مُهْلِكِتِي، وَتَجِيءُ الْفِتْنَةُ، فَيَقُولُ المؤمِنُ: هَذِهِ هَذِهِ**» (صحيح مسلم، ج: 3، ص: 1472، رقم الحديث: 1844)، وعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ r قَالَ: «**يتقارب الزمان، ويقبض العلم، وتظهر الفتن، ويلقى الشح، ويكثر الهرج» قالوا: وما الهرج؟ قال: «القتل**»» متفق عليه (صحيح البخاري، ج: 2، ص: 33، رقم الحديث: 1036، صحيح مسلم، ج: 4، ص: 2057، رقم الحديث: 157)، وعنه t -أيضا- قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ r: «**ستكونُ فِتَنٌ القاعدُ فِيهَا خَيْرٌ مِنَ القائِم، والقائمُ فِيهَا خيرٌ مِنَ المَاشِي، وَالماشِي فِيهَا خيرٌ مِنَ السَّاعِي؛ مَنْ يُشْرِفْ لَهَا تَسْتَشْرِفْه، فمن وجد فيها مَلْجأ أو مَعَاذاً فَلْيَعُذ بِه**» متفق عليه (صحيح البخاري، ج: 4، ص: 198، رقم الحديث: 3601، صحيح مسلم، ج: 4، ص:221، رقم الحديث: 2886)، وعنه -أيضا- قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ الله r يَقُولُ: «**لَا تقومُ السَّاعَةُ حَتَّى يَمُرَّ الرجلُ بِقَبْرِ الرَّجُلِ فَيَقُولَ: يَا لَيْتَنِي مكانَه**» متفق عليه (صحيح البخاري، ج: 9، ص: 58، رقم الحديث: 7115، صحيح مسلم، ج: 4، ص: 2231، رقم الحديث: 157).

المبحث الأول: قاعدة معرفة الأصل والطارئ في الدين

إن الفتن التي تمر بها الأمة ليست الحالة الاجتماعية الطبيعية التي يجب أن تكون عليها، بل هي حالة طارئة لها أحكامها الخاصة بها، وتشريعاتها المناسبة لها، تتغير فيها كثير من الأشياء حتى فيما يتعلق بأركان الإسلام نفسها، فقد يسقط وجوبُ بعضِ الأحكام، كسقوط شعيرة الحج عند عدم الأمن، وقد تحرم أنواعٌ من البيوع كبيع السلاح وما يصنع به، بل قد يحرم حتى الدفاع عن النفس؛ فيفضل أن تكون عبدَ الله المظلوم ولا تكون الظالم، وأن تكون كخيري ابني آدم u، كما قال تعالى: {لَئِن بَسَطتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَاْ بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللّهَ رَبَّ الْعَالَمِين} [المائدة:28]، قال شيخ الإسلام: «نهى عن القتال في الفتنة بل أمر بما يتعذر معه القتال؛ من الاعتزال، أو إفساد السلاح الذي يقاتل به» (ابن تيمية، 1416هـ، 539/28)، كل ذلك داخل تحت قاعدة: **«يثبت تبعا ما لا يثبت استقلالا»** (ابن رجب، 1419هـ، 15/3)، «ولهذا كان من أصول أهل السنة والجماعة: لزوم الجماعة، وترك قتال الأئمة، وترك القتال في الفتنة» (ابن تيمية، 1418هـ، ص12)، فما كان تابعا لإبطال الفتنة وردِّها يُشْرَع تبعًا؛ وإن لم يكن مشروعا في أصله قصدا واستقلالا، قال القرطبي رحمه الله: «إذا خيف بإقامة الأفْضَلِ الهرجُ والفسادُ ووتعطيل الأمور التي لأجلها ينصب الإمام كان ذلك عذرا في العدول عن الفاضل إلى المفضول» (القرطبي، 1384هـ، 271/1).

من هنا كان على الشاب استصحاب ما كان أصلا في الدين في وضعه العادي الطبيعي، وما طرأ عليه لظرف استثنائي، حتى يكون على بيِّنة من أمره، ولا تختلط عليه أحكام الأمرين.

والسبب في إيراد هذه القاعدة هو أن كثيرا من أهل الباطل عند حدوث الفتن، يفتش في الكتب المعتمدة، فيأتي لنصوص حُرِّرَت في زمن مختلف، وقيلت في ظرف لا يتوافق مع ظرف الفتن ولا يأتلف، ويَحْمِل فتاوى الأعيان على العموم والإطلاق، ويُحَمِّل كلام العلماء ما لا يُحتمل ولا يُطاق، بل يخالف ما عرف عنهم واشتهر في الآفاق؛ متغافلا عما كان أصلا عندهم متعارفا بينهم من الدين في الوضع الأصلي الطبيعي، وما كان طارئا بسبب ظرف خاصٍّ ووضع استثنائيٍّ وأحداث مُلْجِئَةٍ؛ قال شيخ الإسلام: «إن **معرفة أصول الأشياء ومبادئها، ومعرفة الدينِ وأصلِه، وأصلِ ما تَوَلَّدَ فيه، من أعظم العلوم نفعا**؛ إذ المرء ما لم يُحِطْ عِلمًا بحقائق الأشياء التي يحتاج إليها يبقى في قلبه حَسَكَة» (ابن تيمية، 1416هـ، 368/10)، وقد استعمل العمراني هذه القاعة

عند ردِّه على بعض القدرية في بلده؛ فبيَّن ضعف قوله وحججه بقوله: «ما أورده من الكلام السخيف يدل على انقطاعه وقِلَّةِ علمه بلا شكٍّ ولا ريبٍ **عند المحققين من أهل النظر**»، ومع ذلك أوضح أن كلامه قد يؤثر على: «**من لا خبرة له بمذهب القدرية من أهل السنة**»، ثم بيَّن أهمية معرفة الأصل والطارئ فقال: «ليس يعرفهم إلا من **استحكم معرفة أصول الدين**[1] **الذي يعرف به الحق من الباطل**، وهم الحجة في كل عصر» (العمراني، 1999م، 91/1)؛ فمن لم يضبط هذه القاعدة يبقى في قلبه حسكة كما قال شيخ الإسلام؛ أي: لا يرتاح ولا ينشرح صدره، وتبقى شوْكَةٌ في قلبه، تثير فيه الحقد والغضب والضغينة (ابن منظور، 1414هـ، 411/10)، ولذلك قيل: من أخذ العلم من أصله استقر، ومن أخذه من تياره اضطرب (آل الشيخ، 1417هـ، 331/8)، «فليكن لك بصيرة ونهمة بمعرفة أصل الأصول، وزبدة دعوة الرسول، والبحث عما يضاد هذا الأصل وينقضه، أو ينقص كماله الواجب» (آل الشيخ، 1417هـ، 453/8 الدرر السنية)، ومما ورد في كتب أدب طلب العلم[2] قول ذي النون: «من أعلام البصر بالدين معرفة الأصول لتسلم من البدع والخطأ» (البغدادي، 1414هـ، 785/1). فأصل الدين هو عبادة الله وحده باتباع الكتاب والسنة، واجتماع كلمة المسلمين على إمامهم، والألفة والمحبة، وما إلى ذلك من محاسن الإسلام التي عاش عليها الصحابة مع رسول الله r ومعظم حياة الخلفاء الراشدين، ثم كلُّ ما خالف ذلك فهو مُوَلَّد وطارئ عليه، سواء كان صاحبه مجتهدا مخطئا في اجتهاده، أم مبتدعا غارقا في هواه وابتداعه، قال شيخ الإسلام رحمه الله: «إن ما أمر به النبي r من الصبر على جور الأئمة، وترك قتلاهم، والخروج عليهم، هو أصلح الأمور للعباد في المعاش والمعاد، وأن **من خالف ذلك متعمدا أو مخطئا لم يحصل بفعله صلاح**، بل فساد» (ابن تيمية، 1406هـ، 316/4).

ومن هنا بيَّن العلماء أن ناقل العلم يجب عليه مراعاة موارد الكلام وأصله من طارئه؛ قال النويري: «من ينسخ العلوم... فالأولى له والأشبه به... يعلم مكان الانتقال من... **استطرادٍ لم يجر الأمر فيه على قاعدةٍ**... فيعلم آخر كلامه، ومنتهى مرامه؛ فيفصل بين كلِّ كلام وكلام... وإلّا فهو حاطب ليل» (النويري، 1423هـ، 214/9)؛ ولذلك كان من أهم ما ينبغي للمفتي مراعاته قبل الفتوى أمران مهمان، أوضحهما ابن القيم رحمه الله فقال: «لا يتمكن المفتي ولا

1. من هذه الأصول معرفة الطارئ والأصلي في الدين؛ فيقال مثلا: الأصل في الدماء الحرمة؛ وما خالف ذلك من الحوادث وفتاوى الأعيان يجب أن ينظر في سياقه وظروفه ولا يجعل أصلا.
2. تحت باب مهم جدا وهو: باب معرفة أصول العلم وحقيقته، وما الذي يقع عليه اسم الفقه والعلم مطلقا.

الحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم: **أحدهما فهم الواقع والفقه فيه:** واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والأمارات والعلامات، حتى يحيط به علما. **والنوع الثاني فهم الواجب في الواقع:** وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه، أو على لسان رسوله في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر... **ومن سلك غير هذا أضاع على الناس حقوقهم، ونسبه إلى الشريعة التي بعث الله بها ورسوله»** (ابن القيم، 1411هـ، 69/1)؛ فاستيعاب الواقع الحادث والطارئ، وتمييز الدين الأصيل من المتولِّد، والجمع بين المتشابه والتفريق بين المختلف هو المنهج الحق؛ وإذا حصل خلل في أحدهما؛ وقعت الفتن وحصل الانحراف.

ولعل من أهم ما تواجهه الدعوة السلفية في عصرنا الحاضر استشهاد أرباب الفرق الضالة وأدعياء العلم بكلام علمائها، والرجوع إلى كتبهم، وبَتْرُ نصوصٍ تؤيد ما هم فيه إذا أُخرجت عن سياقها، وقد تفطَّن كثير من العلماء إلى هذا المسلك الشنيع من أهل الضلال والفرقة، فوضعوا طريقين هامين في التصدي لذلك:

الطريق الأول: نبهوا إلى ضرورة الاحتياط عند النقل من كتب أهل العلم، وتفهم الكلام وتبصر سياقاته وعدم فصله عن المكان والزمان الذي قيل فيه، ومن أوائل أولئك في العصر الحاضر علماء الدعوة أنفسهم: «ليس الشأن في كثرة التسويد، بل الشأن كل الشأن في فهم النصوص، ورد محتملاتها إلى صريحها... وليس الفقيه من يحفظ عددا كبيرا من العلم، وإنما **الفقيه من يعرف مواقع الخطاب ومدلولات الألفاظ»** (آل الشيخ، 1417هـ، 452/12-453)، وتَفَهُّمُ مواقع الخطابِ ومدلولاتِ الألفاظ من الأهمية بمكان لا سيما إذا كانت كلُّها حقٌّ باعتبارات مختلفة، قال شيخ الإسلام: «العالم قد يقول القولين الصوابين كلُّ قولٍ مع قومٍ؛ لأن ذلك هو الذي ينفعهم مع أن القولين صحيحان لا منافاة بينهما، لكن قد يكون قولهما جميعا فيه ضرر على الطائفتين فلا يجمعهما إلا لمن لا يضره الجمع... **فإذا رأيت إماما قد غلَّظ على قائلٍ مقالتَه أو كفَّره فيها فلا يُعْتَبَرُ هذا حُكْمًا عامًا في كلِّ من قالها إلا إذا حصل فيه الشرط الذي يستحق به التغليظ عليه والتكفير له... وكذلك العكس** إذا رأيت المقالةَ المخطئةَ قد صَدَرَت من إمام قديم فاغتُفِرَت؛ لعدم بلوغ الحجة له فلا يغتفر لمن بلغته الحجة ما اغتفر... **فهذا أصل عظيم فتدبره فإنه نافع،** وهو أن ينظر في شيئين في المقالة: هل هي حق؟ أم باطل؟ أم **تقبل التقسيم فتكون حقا باعتبار، باطلا باعتبار، وهو كثير وغالب،** ثم **النظر الثاني في حكمه إثباتا أو نفيا أو تفصيلا، واختلاف أحوال الناس فيه؛** فمن سلك هذا المسلك أصاب الحق قولا وعملا، وعرف إبطال القول وإحقاقه وحمده» (ابن

تيمية، 1416هـ، 6/60-61).

قال الشيخ صالح آل الشيخ: «**الذي ينبغي أنَّ عرض العلماء لمسائل ما يُضَادُّ الإيمانَ تُرْبَطُ بشيءٍ مُهِمٍّ في تاريخ الدعوة، وهو بساط الحال الذي مرَّت به الدعوة**، الدعوة نشأ عنها دولة، وهذه الدولة حصل عليها حروب ومعاداة وكيد وكذب، وهناك قتل وقتال... هنا مثلا كتاب الشيخ سليمان بن عبد الله: الدلائل في موالاة أهل الإشراك، في أي زمن صُنف؟ هذا يهمنا في معرفة ما اشتمل عليه من الآراء، ليس مثلا ككلام عالم ألَّفَه في زمن ليس فيه حرب، ليس فيه قتال، ليس فيه وجود لمعادين محاربين من الكفار الخارجيين، أو من المعتدين، أو ممن يقاتلهم لأجل الدين، وأشباه ذلك... معلوم أن الفتاوى لها حركة، يعني الفتاوى تنزيل الأحكام على الواقع، إذن هذا الواقع ما هو؟ لا بد نعرف الواقع حتى نعرف الأحكام، الحكمُ واحدٌ لكن الفتوى تختلف باختلاف الزمان والمكان والعوائد والأحوال» (آل الشيخ، موقع التفريغ للدروس العلمية: http://attafreegh.com/read/1368920846-256).

وقد عاب شيخ الإسلام على من ينقل الكلام دون تحقيق فقال رحمه الله: «**ما يوجد فيه من نَقْلٍ فمنه ما لا يُمَيَّزُ صحيحُه عن فاسده، ومنه ما لا ينقله على وجهه، ومنه ما يضعه في غير موضعه**» (ابن تيمية، 1426هـ، 1/410)، وقال الشيخ ابن سحمان: «إن كثيرا من المتدينين في هذا الزمان لا يعرفون الكفر الذي يخرج عن الملة، والكفر الذي لا يخرج من الملة، خصوصا من ينتسب إلى العلم... ويستدلون على ما ذكروه بكلام بعض العلماء في مسألة التكفير في الأمور الظاهرة الجَلِيَّة... فيقال لهؤلاء الجهلة الصعافقة[1] الحمقى الذين لا علم لهم ولا معرفة لديهم بحقائق الأمور ومدارك الأحكام، الذين **يقرؤون على الناس كلام شيخ الإسلام محمد بن عبد الوهاب، وهم لا يفهمون مواقع الخطاب وتوقيع الأمور على ما هي عليه**... ثم انظر إلى ما يقوله هؤلاء المخالفون للمشايخ، **هل هم متَّبِعون لما عليه أهل السنة والجماعة أو متَّبِعون لمن خالفهم؟ يتبين لك خطأهم فيما ينقلونه وهم لا يعرفون معناه وما يراد به، بل يحكمون على أقوال أهل العلم بمجرد آرائهم وأفهامهم القاصرة**» (ابن سحمان، 1422هـ، 24)؛ فليس الإشكال فيما ينقله أتباع الفئة الضالة عن العلماء المعتبَرين ولكن الإشكال فيما يفهمونه منه، ولمعرفة ذلك يكفيك أن تقارن بين النتيجتين وتنظر في المآلين، ولذلك لن تجد مساندا لهم من العلماء المعروفين الذين لهم لسان صدق في الأمة، فإن الفقيه حق الفقه هو **فقيه النفس**، قال الجويني مبينا أهمية هذا الفقه ومعناه: «أهم المطالب في الفقه التدرب في مآخذ الظنون في مجال الأحكام، وهو الذي

1. جمع صعفق؛ وهو كل من لم يكن له رأس مال في شيء، انظر غريب الحديث للقاسم بن سلام (4/443).

يسمى فقه النفس، وهو أنفس صفات علماء الشريعة» (الجويني، 1401هـ، 404)، والمقصود ما يسمى في عصرنا بالدراسة التحليلية والممارسة العلمية، قال الزركشي: «فصل في تحليل الحُجَج؛ ليس يكفي في حصول المَلَكَةِ على شيءٍ تَعَرُّفُه، بل لا بد مع ذلك من **الارتياض في مباشرته**، فلذلك إنما تصير للفقيه ملكة الاحتجاج واستنباط المسائل **أن يرتاض في أقوال العلماء وما أتوا به في كتبهم**... ومما يعينه على ذلك أن تكون له قوةٌ على تحليل ما في الكتاب وردِّهِ إلى الحجج، فما وافق منها التأليف الصواب فهو صواب، وما خرج عن ذلك فهو فاسد، وما أشكل أمره توقف فيه» (الزركشي، 14014هـ، 266/8).

الطريق الثاني: نبَّهوا كذلك إلى أن العالم ليس معصومًا من الخطأ مهما كانت منزلته، وقد يخفى عليه شيءٌ من العلم مهما كانت مكانته، والمقصود هنا أن يتعامل الشاب مع المَنْقُول عن أهل العلم دون إغفال لبشريَّتِهِم، واستحضار اختصاص العصمة المطلقة برسول الله r، وحصر الصِّحَة الكاملة في كتاب الله U، أما ما عدا ذلك فمهما كان صاحبه فهو بشر، قال ابن القيم رحمه الله: «من له علم بالشرع والواقع يعلم قطعاً أن الرجل الجليل الذي له في الإسلام قدمٌ صالح وآثارٌ حسنةٌ، وهو من الإسلام وأهله بمكان، **قد تكون منه الهفوة والزلَّة**، هو فيها معذور، بل مأجور لاجتهاده، فلا يجوز أن يُتَّبع فيها، ولا يجوز أن تهدر مكانته ومنزلته من قلوب المسلمين» (ابن القيم، 1411هـ، 220/3)، وإذا لم يسلك الشاب هذا المسلك وقع في أحد طرفي الانحراف كما هو مشاهد في هذه الأحداث والفتن المعاصرة، وهوما أشار إليه شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله فقال: «أهل الضلال يجعلون الخطأ والإثم متلازمين يعني: إذا أخطأ العالم فهو آثم؛ فتارةً يَغْلُون فيهم ويقولون: إنهم معصومون، وتارة يَجْفُون عنهم ويقولون: إنهم باغون بالخطأ، وأهل العلم والإيمان لا يُعَصِّمون ولا يُؤَثِّمون، **ومن هذا الباب تولَّد كثير من فرق أهل البدع والضلال**» (ابن تيمية، 1416هـ، 69/35)، وحتى لا يبقى الكلام نظريا أورد كلام الشيخ ابن باز رحمه الله في بعض فتن العصر وهي مسألة تكفير الحُكَّام؛ حيث بيَّن أن تكفير من لم يحكم بما أنزل الله فيه تفصيل وليس مطلقا وأن «هذا الأمر مُسْتَقْرَأٌ عند العلماء، كما قدمت أن من استحل ذلك فقد كفر، أما من لم يستحل ذلك؛ كأن يحكم بالرشوة ونحوها فهذا كفر دون كفر»، فذُكر له فتوى منسوبة لبعض العلماء بعدم التفصيل، فأجاب أنه: «**ليس بمعصوم؛ فهو عالم من العلماء يخطئ ويصيب، وليس بنبي ولا رسول،**

وكذلك شيخ الإسلام ابن تيمية وابن القيم وابن كثير وغيرهم من العلماء، كلهم يخطئ ويصيب، ويؤخذ من قولهم ما وافق الحق، وما خالف الحق يرد على قائله» (ابن باز، يوتيوب: https://www.youtube.com/watch?v=3fIB3f6DPwU)، قال الذهبي رحمه الله: «ثم إنَّ الكبير من أئمة العلم إذا كثُرَ صوابه، وعُلِمَ تحريه للحقِ، واتسع علمُه، وظهر ذكاؤه، وعُرف صلاحه وورعه واتّباعه، يُغفَرُ له زَلَلُه، ولا نُضَلِّله ونطرحه وننسى محاسنه، نعم: ولا نقتدي به في بدعته وخطئه، ونرجو التَّوبة من ذلك» (الذهبي، 1405هـ، 271/5)، ومن هنا قيل: زلة عالِم زلة عالَم، قال ابن عبد البر رحمه الله مبينا وجه ذلك: «شبَّه العلماءُ زلَّةَ العالِم بانكسار السفينة؛ لأنها إذا غرقت غرق معها خلق كثير، وإذا ثبت وصحَّ أن العالم يخطئ ويزِلُّ لم يجُز لأحدٍ أن يفتي ويدين بقول لا يعرف وجهه» (ابن عبد البر، 1414هـ، 982/2).

فالعامي وغير المتخصص في الشريعة إذا رأى فتنا مدلهمة، وأقوالا باطلة طارئة على الدين، لا يعرفها عن العلماء الموثوقين، ولا يقرون من يدعو لها من المجهولين، فعليه التمسك بالعتيق من الدين، ولا ينساق وراء المبتدَع الطارئ الذي هذا حاله، ولا يغتر بما يوردونه من الكلام المحمول على أفهامهم وأهوائهم.

المبحث الثاني: قاعدة مراعاة مقاصد الجهاد ومآلاته

إن إزهاق النفوس وإتلاف المهج ليس مقصودا لذاته في الجهاد، بل المقصود الأعلى والمراد الأسمى هو إعلاء كلمة الله، فقد سئل النبي r عن الرجل الذي يقاتل شجاعة وحمية ورياء، فقال: «**من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله**» (صحيح مسلم، ج: 3، ص: 1512، رقم الحديث: 1904)، فمتى حصل المراد بغير قتال، أو تعذَّر القتال لمقتضى شرعي، كان الجهاد في مثل هذه الحال اعتداء، كما قال ابن تيمية رحمه الله: «من المعلوم أن القتال إنما شرع للضرورة، ولو أن الناس آمنوا بالبرهان والآيات لما احتيج إلى القتال» (ابن تيمية، 1419هـ، 238/1)، هنا يجب التسليم للشرع في حالَي الحرب والسِّلْم، وليس أحدهما أولى من الآخر بالاستسلام والانقياد له، ويجب مراعاة مقتضى الشرع ومقصده، قال ابن القيم رحمه الله: «لما أخذ الولدُ شعبةً من قلب الوالدِ جاءت غِيرَة الخُلَّةِ تنتزعها من قلب الخليل، فأمره بذبح المحبوب، فلما أقدم على ذبحه وكانت محبة الله أعظم عنده من محبَّة الولد **خَلُصَت الخُلَّة حينئذ من شوائب المشارَكَةِ، فلم يبق في الذَّبح مصلحة؛** إذ كانت المصلحة إنما هي في العزم وتوطين النفس عليه، فقد حصل المقصود فنسخ الأمر وفُدِي الذبيح، وصدق الخليل الرؤيا، **وحصل**

مراد الرب» (ابن القيم، 1415هـ، 73/1)؛ فكان استسلام الخليل u للأمر في الحالين واحدا؛ حال الأمر بالذبح وحال الفداء بالكبش، ولذلك حذّر العلماء من عدم التجرُّدِ والاستسلام المطلق لأمر لله، واختلاط حظوظ النفس بقصد التعبُّدِ لله؛ والانقياد للهوى؛ قال ابن عثيمين: «كثير منهم لا يريدون إلا الانتقام من العدو على أي وجهٍ كان، سواء كان حراما أم حلالا، فهو يريد أن يشفي علِيلَه فقط ويروي غلِيلَه» (ابن عثيمين، 1428هـ، 167)، وهذا حال: «أصحاب المقالات المختلفة، إذا كان كلٌّ منهم يعتقد أن الحق معه، وأنه على السنة؛ فإن أكثرهم قد صار لهم في ذلك هوى أن ينتصر جاههم أو رياستهم وما نسب إليهم، لا يقصدون أن تكون كلمة الله هي العليا، وأن يكون الدين كله لله، بل يغضبون على من خالفهم، وإن كان مجتهدا معذورا لا يغضب الله عليه، ويرضون عمن يوافقهم، وإن كان جاهلا سيئ القصد، ليس له علم ولا حسن قصد، فيفضي هذا إلى أن يحمدوا من لم يحمده الله ورسوله، ويذموا من لم يذمه الله ورسوله، وتصير موالاتهم ومعاداتهم على أهواء أنفسهم لا على دين الله ورسوله» (ابن تيمية، ط: 1، 255/5)؛ وهذه حقيقة الإسلام لأن: «الإسلام يتضمن الاستسلام لله وحده... **وذلك إنما يكون بأن يطاع في كل وقت بفعل ما أمر به في ذلك الوقت**، فإذا أمر في أول الأمر باستقبال الصخرة، ثم أمر ثانيا باستقبال الكعبة، **كان كل من الفعلين حين أمر به داخلا في دين الإسلام، فالدين هو الطاعة والعبادة له في الفعلين**، وإنما تنوّع بعض صور الفعل وهو وجهة المصلِّي» (ابن تيمية، 1421ه، 169).

ومن هنا وجب التفصيل في حكم: «الرجل أو الطائفة يقاتل من هم أكثرُ من ضِعْفَيهم؛ **إذا كان في قتالهم منفعةٌ للدين، وقد غلَب على ظنِّهم أنهم يُقْتَلون**» والتفصيل فيها كما يلي: **الصورة الأولى**، كالرجل يحمل وحده على صف الكفَّار ويدخل فيهم، ويسمي العلماء ذلك: الانغماس في العدو؛ فإنه يغيب فيهم؛ كالشيء ينغمس فيه فيما يغمره. **الصورة الثانية**، وكذلك الرجل **يقتل بعضَ رؤساءِ الكفارِ بين أصحابه**، مثل أن يَثِب عليه جهرة إذا اختلسه، ويرى أنه يقتُلُه ويغتفل بعد ذلك. **الصورة الثالثة**، والرجل ينهزم أصحابُه فيقاتِلَ وحدَه، أو هو وطائفة معه العدوَّ، وفي ذلك **نكايةٌ في العدوِّ**، ولكن يظنون أنهم يُقْتَلُون. **فهذا كله جائز عند عامة علماء الإسلام من أهل المذاهب الأربعة وغيرهم**؛ وليس في ذلك إلا خلافا شاذا؛ نصُّ الشافعيِّ وأحمد وأبي حنيفة ومالك على الجواز» (ابن تيمية، 1422، 26-27)؛ **وضابط ذلك** هو ما «روى مسلم في صحيحه عن النبي r قصة أصحاب الأخدود؛ وفيها أن الغلام أمر بقتل نفسه **لأجل مصلحة ظهور الدين**، ولهذا جوَّزَ الأئمة الأربعة أن

ينغمس المسلم في صف الكفار وإن غلب على ظنه أنهم يقتلونه؛ **إذا كان في ذلك مصلحة للمسلمين**» (ابن تيمية، 1416هـ، 540/28)، وقال ابن القيم رحمه الله: «آحاد المجاهدين إذا قصد الانغماس في العدوِّ وأن يستشهد في سبيل الله تعالى؛ **وهذا يحمد إذا تضمن مصلحة للجيش والإسلام**» (ابن القيم، 1414هـ، 324)؛ وقد أجمل هذه المقاصد ابن خويزمنداد المالكي فقال: «أن يحمل الرجل على مائة أو على جملة العسكر أو جماعة اللصوص والمحاربين والخوارج؛ فلذلك حالتان: إن عَلِم وغَلَب على ظنِّه أن سيقْتُلُ من حمل عليه وينجو؛ فحسن؛ وكذلك لو علم وغلب على ظنِّه أن يُقْتَل ولكن **سينكى نكايةً، أو سيبْلَى، أو يؤثِّر أثرا ينتفع به المسلمون**؛ فجائز أيضا» (القرطبي، 1384هـ، 363/2-364).

فجميع من سبق من العلماء وغيرهم كما ذكر ابن تيمية ذكر وجها من أوجه جواز إهلاك النفس في الجهاد وصورا منه، كلها تتضمن غرضا صحيحا من نصرة الدين أو نفع المسلمين أو حثِّهم على الإقدام أو النكاية بالعدو وترهيبهم... أما إذا خلا إهلاكُ النفس من غرضٍ شرعيٍّ معتبرٍ فهو منهيٌّ عنه، قال المرداوي: «ذكر الشيخ تقي الدين أنه يسن انغماسه في العدو لمنفعة المسلمين، وإلا **نهى عنه؛ وهو من التهلكة**» (المرداوي، 1415هـ، 125/4)، ومقصوده قوله تعالى: {وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ} [البقرة:195]، والإلقاء بالنفس إلى التهلكة يشمل الفعل والترك؛ قال الشيخ ابن سعدي رحمه الله: «الإلقاء باليد إلى التهلكة يرجع إلى أمرين: **ترك ما أمر به العبد**، إذا كان تركه موجبا أو مقاربا لهلاك البدن أو الروح. **وفعل ما هو سبب موصل إلى تلف النفس أو الروح**، فيدخل تحت ذلك أمور كثيرة، **فمن ذلك... تغرير الإنسان بنفسه في مُقَاتَلَةٍ أو سفرٍ مخوفٍ**» (ابن سعدي، 1422هـ، 90/1).

وزاد العز بن عبد السلام رحمه الله المسألة تفصيلا فقال: «التَّوَلِّي يوم الزحف مفسدةٌ كبيرة، **لكنه واجبٌ إذا علم أنه يقتل من غير نكايةٍ في الكفار**؛ لأن التغرير بالنفوس إنما جاز لما فيه من **مصلحة إعزاز الدين بالنكاية في المشركين**، فإذا لم تحصل النكاية وجب الانهزام **لما في الثبوت من فوات النفوس مع شفاء صدور الكفار وإرغام أهل الإسلام**، وقد صار الثبوت ههنا مفسدة محضة ليس في طَيِّها مصلحةٌ» (ابن عبد السلام، 1414هـ، 111)؛ وبناء على هذا صرَّح ابن جزي بوجوب الفرار عند فَقْدِ أيِّ مُبَرِّرٍ شرعيٍّ غير الموت في سبيل الله فقال: «إن عَلِمَ المسلمون أنهم مقتولون، فالانصراف أولى؛ وإن علموا مع ذلك أنهم **لا تأثير لهم في نكاية العدو وجب الفرار**» (ابن جزي، 1434هـ، 98).

ومن هنا يظهر للشاب أهمية ربط الجهاد بمقاصده الشرعية؛ والالتفات إلى أن إتلاف

النفس ليس غايةً في ذاتها مفصولة عن مقاصدها الشرعية وضوابطها المرعية؛ وأن قصده الشهادة فقط دون تحقيق أي فائدة مما سبق ذكره ليس صحيحا ولا يجيزه الشرع؛ فما بالك إذا لم يكن جهادا ولكن فسادا في البلاد وظلما للعباد؛ فليس الأمر بالهيِّن، بل يحتاج لسؤال وتبيُّن، والغاية الحسنة لا تبرر الوسيلة المحرمة، والعمل المقبول ما كان خالصا لله U صوابا وفق السنة والشرع، وكون الإنسان عاميا جاهلا أو غير متخصص ليس عذرا في كلِّ الأحوال، بل هناك أمور خطيرة يجب على المسلم التَّثَبُّتُ منها، وعدم الإقدام قبل التفقُّهِ في أمرها، ولهذا قال الشيخ ابن عثيمين رحمه الله عن مفجِّر نفسِه: «رأيي في هذا أنه قاتل نفسه... لكن الجاهل الذي لا يدري، وفَعَلَهُ على أنه حسَنٌ مَرْضَيٌّ عند الله، أرجو الله سبحانه وتعالى أن يعفو عنه، لكن فعل هذا اجتهادا، وإن كنت **أرى أنه لا عذر له في الوقت الحاضر؛ لأن هذا النوع من قتل النفس اشتهر وانتشر بين الناس، وكان على الإنسان أن يسأل أهل العلم حتى يتبيَّن له الرشدُ من الغيِّ**» (الحصين، 1428هـ، 167).

المبحث الثالث: قاعدة مراعاة الشريعة للمفاسد والمصالح

تبيّن فيما سبق أن مجرد القتال والموت ليس مقصدا في ذاته للجهاد الشرعي منفصلا عن باقي المقاصد الشرعية المعتبرة، وأنه إذا لم يشفع بمراعاة تلك المقاصد فإن صاحبه آثم وغير مستسلم لشرع الله، ويضاف لوجوب اعتبار مقاصد الجهاد ومعرفة مراتبها وأحكامها ضرورة مراعاة المفاسد والمصالح عموما، وهذا أوسع مما سبق تقريره؛ لاشتماله على القتال وغيره من مسائل الفتن المرتبطة بصلاح حال الناس أو اضطرابه، ومعرفة خصائص الشريعة وطبيعة أحكامها قال ابن تيمية: «أهل السنة... يعلمون أن الله تعالى بعث محمدا r بصلاح العباد في المعاش والمعاد، وأنه أمر بالصلاح ونهى عن الفساد، فإذا كان الفعل فيه صلاح وفساد رجحوا الراجح منهما، فإذا كان صلاحه أكثر من فساده رجحوا فعله، وإن كان فساده أكثر من صلاحه رجحوا تركه؛ فإن **الله تعالى بعث رسوله r بتحصيل المصالح وتكميلها، وتعطيل المفاسد وتقليلها**؛ فإذا تولى خليفة من الخلفاء، كيزيد وعبد الملك والمنصور وغيرهم، **فإما أن يقال: يجب منعه من الولاية وقتاله حتى يولى غيره كما يفعله من يرى السيف، فهذا رأي فاسد، فإن مفسدة هذا أعظم من مصلحته**» (ابن تيمية، ط: 1، 527/4)؛ ولهذا كان: «من الحمق أن يقول قائل: إنه يجب على المسلمين الآن أن يقاتلوا الكفار، وهذا القول تأباه حكمة الله U، ويأباه شرعه» (ابن عثيمين، 1413هـ، 307/25)، والمقصود إطلاق القول في هذا

وعدم التفصيل، فقد كان السؤال: لماذا لا يقوم المسلمون بالجهاد ضد دول الكفر؟» ثم وضح شروط الجهاد وأنواعه.

والنظر في المصالح والمفاسد أمر لصيق جدا بموضوع الفتن والقتال والجهاد وإنكار المنكر، قال ابن القيم: «الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها، وحكمة كلها؛ **فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى البعث فليست من الشريعة وإن أدخلت فيها بالتأويل**... ثم ضرب أمثلة لذلك فكان أولها، المثال الأول: أن النبي r شرع لأمته إيجاب إنكار المنكر ليحصل بإنكاره من المعروف ما يحبه الله ورسوله، فإذا كان إنكار المنكر يستلزم ما هو أنكر منه وأبغض إلى الله ورسوله فإنه لا يسوغ إنكاره، وإن كان الله يبغضه ويمقت أهله، **وهذا كالإنكار على الملوك والولاة بالخروج عليهم؛ فإنه أساس كل شر وفتنة إلى آخر الدهر... ومن تأمل ما جرى على الإسلام في الفتن الكبار والصغار رآها من إضاعة هذا الأصل وعدم الصبر على منكر؛ فطلب إزالته فتولد منه ما هو أكبر منه**... ولهذا لم يأذن في الإنكار على الأمراء باليد؛ لما يترتب عليه من وقوع ما هو أعظم منه كما وجد سواء» (ابن القيم، 1411هـ، 12/3).

ومن هنا كان الإمام أحمد -رحمه الله- يولي اهتماما كبيرا لمآلات الأمور والمصالح والمفاسد في مسألة الخروج على الحاكم؛ حيث «قال حنبل: اجتمع فقهاء بغداد في ولاية الواثق، إلى أبي عبد الله -يعني الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله تعالى- وقالوا له: إن الأمر قد تفاقم وفشا -يعنون إظهار القول بخلق القرآن وغير ذلك- ولا نرضى بإمارته ولا سلطانه، فناظرهم في ذلك، وقال: عليكم بالإنكار في قلوبكم، ولا تخلعوا يدا من طاعة، ولا تشقوا عصا المسلمين، ولا تسفكوا دماءكم ودماء المسلمين معكم، **وانظروا في عاقبة أمركم**، واصبروا حتى يستريح بر، ويستراح من فاجر، وقال: ليس هذا -يعني نزع أيديهم من طاعته- صوابا هذا خلاف الآثار» (ابن مفلح، 175/1).

والنظر في المصالح والمفاسد ليس لعامة الناس وآحاد الرعية لكنه لولي الأمر الذي يرى ما لا يراه عامة الناس من تحقق مصالح وانتفاء مفاسد، قال الشيخ محمد بن عبد اللطيف موضحا ما يجب للإمام على رعيته: «من ذلك أمر الجهاد، ومحاربة الكفار ومصالحتهم، وعقد الذمة معهم، فإن هذه الأمور من حقوق الولاية، وليس لآحاد الرعية الافتيات، أو الاعتراض عليه في ذلك؛ فإن مبنى هذه الأمور على النظر في مصالح المسلمين العامة والخاصة، **وهذا الاجتهاد والنظر موكول إلى ولي الأمر**...

فإن قصر عن القيام ببعض الواجب، فليس لأحد من الرعية أن ينازعه الأمر من أجل ذلك» (آل الشيخ، 1417هـ، 123/9).

المبحث الرابع: قاعدة أن الكافر لا يقتل أو يقاتل لمجرد الكفر

إن الشاب الملتحق بالجماعات المنحرفة والفئة الضالة سرعان ما يجد نفسه أمام خيارات بعيدة كل البعد عن الشرع الحنيف، كتفجير المساجد -ومن أعظمها المسجد النبوي- وذبح أقرب المقربين وهما الوالدان أو أحدهما، وقتال أمثاله من الملتزمين بالدين، وعدّ ذلك من أفضل القربات عند الله؛ فإذا عجزت أخي الشاب عن دفع وإبطال شبهات من يدعوك لهذه المنكرات الفظيعة، والجرائم البشعة بالتفصيل بسبب عدم تخصصك فارجع إلى الواضحات من الدين، والمسلمات من عقائد المسلمين، والمحكمات من نصوص الوحيين، وضع نصب عينيك أن الإسلام جاء بعصمة دماء الناس عموما قال شيخ الإسلام: «**الأصل أن دم الآدمي معصوم لا يقتل إلا بالحق**، وليس القتل للكفر من الأمر الذي اتفقت عليه الشرائع، ولا أوقات الشريعة الواحدة كالقتل قودا؛ فإنه مما لا تختلف فيه الشرائع ولا العقول» (ابن تيمية، 104/1)؛ فيثبت الإسلام وعصمة الدم بأدنى قرينة على الإسلام؛ كما في قصة أسامة t: «بعثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الحرقة، فصبحنا القوم فهزمناهم، ولحقت أنا ورجل من الأنصار رجلا منهم، فلما غشيناه، قال: لا إله إلا الله فكف الأنصاري فطعنته برمحي حتى قتلته... فقال: أقتلته بعد أن قالها» (البخاري، ج: 5، ص: 144، رقم الحديث: 4269) قال الشافعي رحمه الله: «أخبر رسول الله r أن الله حرم دم هذا بإظهاره الإيمان في **حال خوفه على دمه**؛ ولم يبحه **بالأغلب أنه لم يسلم إلا متعوذا من القتل بالإسلام**» (الشافعي، 1410هـ، 170/6). إن وضوح القرائن التي تمنع قبول ما ظهر من الإسلام، وتبرر اجتهاد هذا الصحابي الجليل لم تعفه من اللوم والعتاب؛ قال أبو العباس القرطبي: «هذا التأويل لم يسقط عنهما[1] التوبيخ والذم، ولا توقُّعُ المطالبة بذلك في الآخرة» (القرطبي، 1417هـ، 295/1)، وقد استفاد هذا الصحابي الجليل من هذا العتاب والتوجيه النبوي العظيم؛ فقد «كانت هذه القصة سبب حلف أسامة أن لا يقاتل مسلما بعد ذلك؛ ومن ثَمَّ تخلَّف عن علي في الجمل وصفين... وكذا... سعد بن أبي وقاص كان يقول: لا أقاتل مسلما حتى يقاتله أسامة» (ابن حجر، 1379هـ، 196/12)، واعتبر العلماء هذا الحديث أصلا في إعمال الظاهر والاعتداد به (النووي، 1392هـ، 98/2).

كما أن الحدود تدرأ بالشبهات؛ فقد يقوم بالشخص سبب الحد؛ ولا يكون موجبا لإقامته

1. لأن هذا الفعل وقع من المقداد بن الأسود وأسامة بن زيد رضي الله عنهما، وكلاهما أنكر عليه النبي r ما فعله.

لوجود شبهة تمنع من ذلك؛ لذلك «ذهب جمهور الفقهاء إلى اعتبار درء الحدود بالشبهات قاعدة نَصِّيَّة، ترجع إلى الحديث المشهور عندهم: «ادْرَؤوا الحُدُودَ بالشُّبُهَاتِ» برواياته وألفاظه وإلى جملة من الأحاديث تتصل بالسنة العَمَلِيَّةِ في ذلك، وإلى جملة من الآثار عن الصحابة y، كما يُؤيِّدُها التطبيق العَمَلِيُّ والسوابق القَضَائِيَّةُ منذ عهد الخلافة الراشدة» (ضميرية، 2011م، 176/96).

وبناء على ذلك فليس مجرد الكفر موجبا للقتل أو القتال عند جمهور العلماء قال ابن تيمية: «الكفار إنما يُقاتلون بشرط الحراب، كما ذهب إليه جمهور العلماء، وكما دل عليه الكتاب والسنة، كما هو مبسوط في موضعه» (ابن تيمية، 1386هـ، 140)، وعلَّل ذلك بقوله رحمه الله: «أصل القتال المشروع هو الجهاد ومقصوده هو أن يكون الدين كله لله وأن تكون كلمة الله هي العليا، فمن امتنع من هذا قوتل باتفاق المسلمين، وأما من لم يكن من أهل الممانعة والمقاتلة كالنساء والصبيان والراهب والشيخ الكبير والأعمى والزمن ونحوهم فلا يقتل عند جمهور العلماء إلا أن يقاتِل بقوله أو فعله، وإن كان بعضهم يرى إباحة قتل الجميع لمجرد الكفر إلا النساء والصبيان؛ لكونهم مالا للمسلمين، والأول هو الصواب... وذلك أن الله تعالى أباح من قتل النفوس ما يحتاج اليه في صلاح الخلق... فمن لم يمنع المسلمين من إقامة دين الله لم تكن مضرة كفره إلا على نفسه... ولهذا **أوجبت الشريعة قتال الكفار ولم توجب قتل المقدور عليهم منهم**» (ابن تيمية، 1416هـ، 354/28)، وأكد ذلك ابن رشد فقال: «السبب الموجب بالجملة لاختلافهم اختلافهم في العلة الموجبة للقتل؛ فمن زعم أن العلة الموجبة لذلك هي الكفر لم يستثن أحدا من المشركين، ومن زعم أن العلة في ذلك إطاقة القتال للنهي عن قتل النساء مع أنهن كفار استثنى من لم يطق القتال، ومن لم ينصب نفسه إليه كالفلاح والعسيف» (ابن رشد، 1425هـ، 148/2)، وتأصيل ذلك أن: **«الكفر مبيح للدم، لا موجب لقتل الكافر بكل حال**؛ فإنه يجوز أمانه ومهادنته والمن عليه ومفاداته» (ابن تيمية، بدون، 166)؛ فليس كل كافر يجوز قتله، وليس كل كافر يمنع قتله، بل ذلك راجع لتوفر الشروط وانتفاء الموانع، كما أن سائر أنواع القتل المبيحة للقصاص ليست موجبا للقصاص في كل الأحوال، فقد يقع القتل الذي يبيح القصاص، ولا يكون موجبا للقتل لعدم توفر شروط أو لانتفاء موانع وفق معايير شرعية دقيقة، قال ابن رشد: «النظر في الموجب يرجع إلى **النظر في صفة القتل والقاتل والمقتول التي يجب بمجموعها القصاص**، فإنه ليس أي قاتل اتفق يقتص منه، ولا بأي قتل اتفق، ولا من

أي مقتول اتفق، بل من قاتل محدود ومقتول محدود، إذا كان المطلوب في هذا الباب إنما هو العدل» (ابن رشد، 1425هـ، 178/4)، وليس في هذا التقرير إنكار لجهاد الطلب، ولكن بيان لعلته وشرطه، فليست العلة فيه الكفر وحده، بل يعتبر فيه كذلك منع نشر الإسلام وعدم دفع الجزية.

ولتوضيح ذلك ضرب شيخ الإسلام مثلا فقال: «كما نقول فيما خلق من النبات والصيد هو مباح، ثم مع هذا لا يجوز إتلافه بلا فائدة، فلا يجوز قتل الصيد لغير مأكله، ولا إتلاف المباحات لغير منفعة، فإن هذا فساد، والله لا يحب الفساد» (ابن تيمية، 1425هـ، 202).

المبحث الخامس: قاعدة أن الشرع لا يأمر بالفحشاء والمنكر

إن بعض العمليات البشعة التي قامت بها الفئة الضالة سواء من تفجير المساجد ابتداء بمسجد المبتدعة كما زعموا، إلى مسجد أهل السنة إلى مسجد النبي r؛ ثم قتل الأقارب بدم بارد ابتداء بأبناء العمومة، إلى خال والعم، إلى الوالد أو الوالدة، كل هذه الفظائع لا يمكن للشاب الإقبال عليها لمبررات ضعيفة في نفسها، أو صحيحة في نفسها باطلة في سياقها ودلالتها، في مقابل نكارة وفظاعة الفعل؛ كعدم مراعاة حق القرابة والوالدين -خصوصا- وانتهاك حرمة المساجد عموما والمسجد النبوي أو الحرم المكي خصوصا، وغير ذلك من المنكرات الواضحة، ناهيك عن الاعتماد على مجرد أمر القائد بها أو إفتاء لجنة فتوى المجاهيل أصحاب الكنى والألقاب، أو إيراد كلام لبعض العلماء مقصوص من سياقه وتركيب بعضه على بعض؛ ليصب في مقصودهم ويبرر شناعتهم، فعلى الشاب أن لا يتسرع في الحكم وموجِبِه فإذا لاحت على فعله النكارة، وفاحت منه رائحة الفظاعة، أحجم وتوقف وجعل ذلك حجة عامة لرد الباطل على جهة الإجمال، وذلك أن **الشرع لا يأمر بالفحشاء، والدين لا يقر المنكر، وهذا أصل مطرد في الشرع، وهو معيار للمشروع من الممنوع؛** ذلك أن الله أمر بما هو حسن في نفسه قبل الأمر به، ونهى عما هو قبيح في نفسه قبل النهي عنه، قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: «في الأفعال السيئة من الصفات ما يمنع أمر الشرع بها... كلما كان في نفسه فاحشة فإن الله لا يجوز عليه الأمر به، وهذا قول من يثبت للأفعال في نفسها صفات الحسن والسوء كما يقوله أكثر العلماء» (ابن تيمية، 1426هـ، 15/8)، وهذا الكلام ينطبق على كل ما هو فاحشة ومنكر ولا يختص بنوع معين منها؛ فقد «جعلت الفاحشة اسما لكل ما يعظم

قبحه، فكانت جميع القبائح السيئة داخلة في الفحشاء» (ابن تيمة، 1426هـ، 220/13)، «فإذا كان المستحل لما حرم الله كافرا؛ فكيف بمن يجعله قربة وطريقا إلى الله؟»[1] (ابن تيمية، 1426هـ، 544/1)، وهنا مكمن الخطر وهو التقرب إلى الله بهذه الأفعال المنكرة في الشرع والعقل والفطرة، وهذه الطريقة في مواجهة هذا الفكر المنحرف طريقة شرعية مهمة جدا قال عنها ابن القيم رحمه الله: «{وَإِذَا فَعَلُواْ فَاحِشَةً قَالُواْ وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءنَا وَاللّهُ أَمَرَنَا بِهَا قُلْ إِنَّ اللّهَ لاَ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاء أَتَقُولُونَ عَلَى اللّهِ مَا لاَ تَعْلَمُون} [الأعراف: 28]... **فأعلمك أن ما كان سيئة في نفسه فهو يكرهه، وكمالُهُ يأبى أن يجعله شرعا له ودينا**؛ فهو سبحانه يدل عباده بأسمائه وصفاته على ما يفعله ويأمر به، ويحبه ويبغضه، ويثيب عليه ويعاقب عليه ولكن **هذه الطريق لا يصل إليها إلا خاصة**[2] **الخاصة**» (ابن القيم، 1441هـ، 479/4).

فعلى المسلم التمسك بهذا الأصل وعدم النظر لما تذكره الفئة الضالة من مبررات لأفعالهم، قال الشيخ ابن باز: «**أما تبريرهم لظلمهم وعدوانهم وفسادهم الكبير**... فهذا تبرير فاسد وخطأ ظاهر وزعم لا دليل عليه، **ولا يجوز أن يستحلوا به حرمة المسجد الحرام وحرمة المسلمين الموجودين فيه ولا يبيح لهم حمل السلاح وإطلاق النار على رجال الأمن ولا على غيرهم**» (ابن باز، 1420هـ، 90/4)، هذا بيت القصيد للشاب المسلم أنه مهما كانت شبهات القوم قوية في نظره أو لم يقو على ردها ولا اقتنع بردٍّ من رَدَّ عليهم ممن لم ترسخ قدمه في العلم؛ فالنظر لفظاعة الأفعال صمام أمان مهم جدا في التفريق بين الحق ودعاته والباطل وأهله، والإعراض عن شبهاتهم والحذر منها، كما في بيان هيئة كبار العلماء السابق: «والهيئة إذ ترى في هذه الفئة الظالمة هذا الرأي **ترى أن في منشوراتها من الشبه الآثمة والتأويلات الباطلة والاتجاهات الضالة ما يعتبر بذور شر وفتنة وضلال وطريق إلى الفوضى والاضطرابات والتلاعب بمصالح البلاد والعباد؛ بدعاوى قد يغتر بعض السذج بظاهرها وفي بواطنها الشر المستطير**، وإذ تبين الهيئة ذلك وتستنكره فإنها تحذر المسلمين جميعا مما في تلك المنشورات من الشبه الآثمة والتأويلات الباطلة والاتجاهات السيئة»؛ لأن «أعظم فساد الدنيا قتل النفوس بغير حق، ولهذا كان أكبرَ الكبائر بعد أعظمِ فسادِ الدينِ الذي هو الكفر» (ابن تيمية، 1419هـ، 253/1).

1. ورد كلامه رحمه الله في نفس سياق الكلام في المتن، ولكن بأمثلة مختلفة.
2. لا شك أن تفاصيل ذلك مقصور عليهم؛ لكن هناك أشياء واضحة في الدين يمكن لعموم الناس إدراكها.

المبحث السادس: قاعدة تغيُّر حكم القتال بتغير الزمان والمكان والحال

والمقصود بهذه القاعدة أن القتال في ذاته ليس ممدوحًا -مطلقًا- وفي كلِّ أحواله، بل القتال في ذاته ينقسم إلى أقسام مختلفة؛ منها المشروع ومنها غير المشروع، ومن هنا تعيَّن على الشاب التثَبُّت في أمره، قال ابن تيمية رحمه الله: «**أثنى النبي r على الحسن بقوله: «إن ابني هذا سيد وسيصلح الله به بين فئتين عظيمتين من المسلمين**» (صحيح البخاري، ج: 3، ص: 186، رقم الحديث: 274)، **ولم يُثْنِ على أحدٍ لا بقتالٍ في فتنةٍ ولا بخروجٍ على الأئمةِ ولا نزعِ يدٍ من طاعةٍ ولا مفارقةٍ للجماعة**، وأحاديث النبيِّ r الثابتةُ في الصحيح كلُّها تدلُّ على هذا... فقد أخبر النبي r بأنه سيد... ولو كان القتال واجبا أو مستحبا لم يُثْنِ النبي r على أحدٍ بتركِ واجبٍ أو مستحبٍ؛ ولهذا لم يُثْنِ النبي r على أحد بما جرى من القتال يوم الجمل وصِفِّين فضلاً عما جرى في المدينة يوم الحرَّة، وما جرى بمكة في حِصَار ابن الزبير، وما جرى في فتنة ابن الأشعث وابن المهلَّب وغير ذلك من الفتن، ولكن تواتر عنه أنه أمر بقتال الخوارج المارقين الذين قاتلهم أمير المؤمنين علي بن أبي طالب t بالنهروان بعد خروجهم عليه بحروراء، فهؤلاء استفاضت السنن عن النبي r بالأمر بقتالهم، ولما قاتلهم علي t فرِح بقتالهم، وروى الحديث فيهم، واتفق الصحابة على قتال هؤلاء، وكذلك أئمة أهل العلم بعدهم لم يكن هذا القتال عندهم كقتال أهل الجمل وصفين وغيرهما مما لم يأت فيه نص ولا إجماع، ولا حمِدَهُ أفاضلُ الداخلين فيه» (ابن تيمية، 1406هـ، 532/4).

والمقصود أن القتال قد يكون مشروعا وجهادا في سبيل الله، وتظهر أماراتُ وقرائنُ ذلك؛ ومنها توافُقُ كلمةِ علماءِ الأُمَّةِ على شَرْعِيَتِهِ، وتَوَاطُأُ فتاويهم على تأييدِهِ، ولا تجدُ تردُّدًا أو تَلَكُّأً في إظهار ذلك، مثل تظافر جهود المسلمينَ لدفع العدوِّ، والتحرُّرِ من ربَقَةِ احتلاله، ولا يتخلف عن ذلك إلا عاجزٌ عن دفعه أو نصرةِ من يدفعه، فيسْقُطُ الواجبُ عليه بالعَجْزِ، وتبقى المشاعرُ والجهودُ قَدْرَ الإمكان وحسب الاستطاعة، كما حدث في القرن الماضي لما احتلت دولُ الغَرْبِ بلدانَ المسلمين شرقًا وغربًا، قال ابن تيمية: «إذا دخل العدو بلاد الإسلام فلا ريب أنه يجِبُ دفعُه على الأقربِ فالأقربِ؛ إذ بلادُ الإسلام كلها بمنزلةِ البلدةِ الواحدةِ، وأنه يجب النَّفيرُ إليها بلا إذن والدٍ ولا غريمٍ، ونصوص أحمد صريحة بهذا» (ابن تيمة، 1408هـ، 608/4)، ولكن الوجوب العيني للجهاد لا يلزم تعميمَه على جميعِ الأمَّةِ وفي كلِّ الأحوالِ والأزمانِ؛ فالوجوب العينيُّ شيءٌ يختلف عن مفهومِ وجوبِ الصلاةِ والزكاةِ وغيرهما من واجباتِ الأعيانِ،

قال ابن عثيمين رحمه الله: «أما **الجهادُ فإنما يجب في صورٍ معيَّنةٍ لا تنطبق على كلِّ جهادٍ**؛ ثم إن **الجهاد لا يمكن أن يجب وجوبَ عينٍ على كل واحدٍ، كوجوب الصلاة والزكاة والبر**» (ابن عثيمين، 1413هـ، 340/25).

ولذلك فإن وجوبَه على الأقربِ عينًا لا يلزمُ وجوبُه على الأبعدِ عينًا، بل إن وجوبه ابتداءً لا يلزم منه استمرارُ حكمِ الوجوبِ في كلِّ الأحوال، إلى تفاصيل أخرى لا يُتْقِنُهَا غيرُ العالم الربَّاني، فقد يكون الجهاد شرعيا في أصله، لكن عند التعيين ولحظة اتخاذ القرار: «**المؤمن كَيِّسٌ فَطِنٌ؛ لا يُقْدِمُ على شيءٍ إلا بعد معرفة نتائجه وثمراته**، ولا يجعل الحكم في المقارنة بين الأشياء إلى العاطفة المحْضة، بل يَتَرَوَّى في الأمورَ وينظر بعينِ الشرع والعقل والعاطفة، **فبالشرع يعرف الحكم، وبالعقل يُقايِسُ بين الأمور، وبالعاطفة ينشط ويدع الخمول**، والله الموفق» (ابن عثيمين، 1413هـ، 326/25)، أما إن طرأ على الجهاد ما يوجب عدم مشروعيته، فلا يُستصحب الحكم السابق في كل الأحوال، قال رحمه الله: «الأمور تتغَيَّر باختلاف النتائج؛ ففي بدايةِ ظهور الحرب في أفغانستان كُنَّا نؤيد الذهاب، ولكن صارت النتائج بخلاف ما نريد، **فالراجعون من هناك معروفة حالهم إلا من سلَّمَهُ الله U؛ والباقون هناك لا يخفى ما يقع بينهم من الحروب الطاحنة**» (ابن عثيمين، 1413هـ، 332/25).

هذا في منابذة ومجاهدة العدوِّ المحتلِّ الصريح وفيه التفصيل السابق وأكثر، فما بالك بقتال بين المسلمين أنفسهم، والخروج على الحكَّام الظالمين، وحمل السيف في الفتن العامة.

كل ذلك يؤكد أهميَّة ضبط هذه القاعدة وعدم التسرُّع في كل قتال حتى يتبيَّن حكمه الشرعي؛ لأنه ليس كلُّ قتال جهادا، وليست كلُّ راية رفعت راية شرعية، والأحكام تتغير بحسب الزمان والمكان والحال.

المبحث السابع: قاعدة الاعتبار بالسنن الكونية

حدث في التاريخ الإسلامي فتن عظيمة، حارت فيها العقول واضطربت أحوال الناس، جعلت الأئمة يلتفتون إلى الاعتبار بهذه الأحداث الجسيمة، ويحرصون على تفادي تكرار مآسيها العظيمة؛ ذلك أن بعض تلك الفتن نتج عن حسن نية أصحابها، ودعوى شرعية أحداثها فلم تصدر عمن ينتسب لبدعة ظاهرة، بل تولاها من ينتسب للعلم والفضل، وهذا مسلك شرعي مهم في الرد الإجمالي على دعاة الفتن؛ يقول شيخ الإسلام: «**من تأمل الأحاديث الصحيحة الثابتة عن النبي r في هذا الباب واعتبر أيضا اعتبار أولي الأبصار، علم أن الذي جاءت به النصوص النبوية خير الأمور**» **(ابن تيمية، 1406هـ، 530/4)**؛ وسوف أخص هذا النوع

الأخير من الفتن بالحديث لأمرين:

الأمر الأول، أن الشباب في العموم لا ينخدعون لمبتدع ظاهر البدعة؛ ولكن يلتبس عليهم كثيرا المخطئ الذي يتبنى منهج أهل السنة وينتسب إليه، ويستدل بكلام أهله.

الأمر الثاني، أنه إذا ظهر كيفية التعامل مع ما حصل لأهل الفضل والصلاح الذين أخطأوا فيما وقعوا فيه من حمل السلاح، والاعتبار بما حدث لهم وللمسلمين بسببهم من الفتن والمآسي، **كان أمر من كان ضالا ضلالا بيِّنًا أهون وأوضح.**

وبتقليب تاريخ الأمة وأحداثه العظام، وما ذكره العلماء من الاعتبار والاتعاظ بتلك الأيام، وما استخلصوه من استنباطات شرعية وأحكام، صارت مسلمات ومُقَرَّرَة بإحكام؛ تظهر عدة أوجه للتأمل والاعتبار؛ منها:

«**قل من خرج على إمام ذي سلطان إلا كان ما تولد على فعله من الشر أعظم مما تولد من الخير؛** كالذين خرجوا على يزيد بالمدينة... **غاية هؤلاء إما أن يُغلبوا وإما أن يَغلبوا ثم يزول ملكهم؛ فلا يكون لهم عاقبة؛** فإن عبد الله بن علي وأبا مسلم هما اللذان قتلا خلقا كثيرا، وكلاهما قتله أبو جعفر المنصور؛ وأما أهل الحرة وابن الأشعث وابن المهلب وغيرهم فهزموا وهزم أصحابهم... **لا أقاموا دينا ولا أبقوا دنيا،** والله تعالى لا يأمر بأمر لا يحصل به صلاح الدين ولا صلاح الدنيا... ولم يكن في الخروج لا مصلحة دين ولا مصلحة دنيا... **تمكن أولئك الظلمة الطغاة من سبط رسول الله r** حتى قتلوه مظلوما شهيدا... **كان في خروجه -الحسين t- وقتله من الفساد ما لم يكن حصل لو قعد في بلده... إن ما قصده -الحسين t- من تحصيل الخير ودفع الشر لم يحصل منه شيء،** بل زاد الشر بخروجه وقتله، ونقص الخير بذلك، وصار ذلك سببا لشر عظيم... **كان قتل الحسين مما أوجب الفتن،** كما كان قتل عثمان مما أوجب الفتن، وهذا كله مما يبين أن ما أمر به النبي r من **الصبر على جور الأئمة وترك قتاله والخروج عليهم هو أصلح الأمور للعباد في المعاش والمعاد،** وأن من خالف ذلك متعمدا أو مخطئا لم يحصل بفعله صلاح، بل فساد... **إذا لم يزل المنكر إلا بما هو أنكر منه، صار إزالته على هذا الوجه منكرا،** وإذا لم يحصل المعروف إلا بمنكر مفسدته أعظم من مصلحة ذلك المعروف، كان تحصيل ذلك المعروف على هذا الوجه منكرا... **الشارع أمر كل إنسان بما هو المصلحة له وللمسلمين، فأمر الولاة بالعدل والنصح لرعيتهم... وأمر الرعية بالطاعة والنصح**... ومن تدبر الكتاب والسنة الثابتة عن رسول الله r، واعتبر ذلك بما يجده في نفسه وفي الآفاق علم تحقيق قول الله

تعالى: {سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيد} [سورة فصلت: 53]؛ فإن الله تعالى يري عباده آياته في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أن القرآن حق، فخبره صدق وأمره عدل: {وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلاً لاَّ مُبَدِّلِ لِكَلِمَاتِهِ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيم} [سورة الأنعام: 115]» (ابن تيمية، 1406هـ، 527/4-542).

***ترك القتال لا يلزم منه الذم والتقصير والجبن في كل الأحوال،** فعن نافع مولى ابن عمر رضي الله عنهم أنّ ابن عمر أتاه رجلان في فتنة ابن الزّبير فقالا: إنّ النّاس صنعوا ما ترى وأنت ابن عمر صاحب رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، فما يمنعك أن تخرج؟ فقال: يمنعني أنّ الله حرّم عليّ دم أخي المسلم فقالا: ألم يقل الله تعالى: {وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ} [البقرة:193]؟ قال: **قاتلنا حتّى لم تكن فتنة وكان الدّين لله، وأنتم تريدون أن تقاتلوا حتّى تكون فتنة ويكون الدّين لغير الله**» (صحيح البخاري، ج: 6، ص: 26، رقم الحديث: 4513).

***قد تسوء الأحوال من القتل والهرج والمرج وضياع الأمن وانقطاع السبل وهتك الأعراض وتسلط الفجار، لدرجة يتمنى فيها الناس عودة من خرجوا عليه، بل ويثنون على أيامه،** قال الشعبي: «يأتي على الناس زمان يصلون فيه على الحجاج» (ابن معين، 1399هـ، 506/3، الخلال، 1410هـ، 525/3)، بسند صحيح، وفي لفظ: «والله لئن بقيتم لتمنّون الحجاج» (ابن عساكر، 1415هـ، 174/12)، ومن فقه الحسن البصري رحمه الله في هذا المعنى قوله لمن سمعه يدعو على الحجاج: «لا تفعل؛ إنكم من أنفسكم أوتيتم، إنما **نخاف إن عُزل الحجاج أو مات أن يتولى عليكم القردة والخنازير**» (العجلوني، 1351هـ، 147/1).

*وفي الأخير نهاية الفتن -غالبا- ما تنفلت فيه الأمور انفلاتا لا يمكن ضبطه إلا أن يشاء الله؛ قال الحافظ ابن كثيرٍ: «**تفاقم الأمر وكثر متابعو ابن الأشعث على ذلك، واشتد الحال، وتفرقت الكلمة جدا وعظم الخطب، واتسع الخرق على الراقع**» (ابن كثير، 1407هـ، 40/9).

فعلى المسلم الاعتبار بهذه الأوجه السابقة أو بعضها، وهي أمور لا تحتاج لتخصص شرعي، بل العاقل يدرك ذلك بأدنى تأمل وفكر، فواقعنا المعاصر مليء بالأحداث والعبر؛ فكيف إذا وقف المسلم على شيء مما ذكره العلماء والأحكام التي استنبطوها من الأحداث السابقة؟ وكم بينهما من التشابه والتقارب في الأسباب والأحداث والنتائج؟

خاتمة

أحمد الله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، مباركا عليه، كما يحب ربنا ويرضى على ما منَّ به عليَّ من إنهاء هذا البحث، وأستغفره لما يصاحب طبيعة البشر من الخطأ والسهو والنسيان، فما ورد من صواب فمن الله وحده وبمنه وفضله؛ وما كان من خطأ فمني ومن الشيطان والله ورسوله منه براء.

وأختم هذا البحث بما توصلت إليه من نتائج وما أبديه من توصيات ومقترحات لطلبة العلم وأهله.

النتائج

1 - أن مسلمات الدين وحقائقه الثابتة يجب اعتبارها في مقابل الشبهات أو ما يطرأ في الدين لظرف خاص.

2 - أن الدين واضح وضوحا بيِّنًا؛ ولا يلزم كل أحد معرفة الردود التفصيلية على الباطل حتى يجتنبه.

3 - أن الله وضع أمارات على الحق وعلى الباطل؛ فلا يستويان وإن اشتبها -أحيانا- في بعض الجوانب.

4 - أن الاعتبار بالسنن الكونية في الفتن السابقة لتجنب تكرارها أمر مهم ويجب الاستفادة منه.

التوصيات

1 - العناية بعوام الناس وشباب الأمة متوسطي الثقافة الإسلامية، بل حتى بالمتخصصين غير المتمكنين من العلم الشرعي.

2 - أهمية إيجاد مادة علمية لمحاربة الفكر الضال تناسب مستوى عامة الناس بالتركيز على الأجوبة العامة التي تحصنهم من الفئة الضالة.

3 - كشف عوار الفئة الضالة وبيان تناقضهم وضعف أقوالهم، بل تدليسهم وكذبهم، واتباعهم للهوى.

4 - أهمية فصل الفئة الضالة عن العلماء المعتبرين في الأمة وكشف سوء فهمهم لكلامهم، وسوء توظيفهم له، وكذبهم واستعمالهم طرقا ماكرة لكسب ولائهم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن العربي، محمد بن عبد الله. (1407هـ). العواصم من القواصم في تحقيق موقف الصحابة بعد وفاة رسول الله r، تحقيق: محب الدين الخطيب ومحمود الإستبولي. ط2. بيروت: دار الجيل.

ابن العربي، محمد بن عبد الله. (1424هـ). أحكام القرآن، تحقيق: محمد عبد القادر عطا. ط3. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1393هـ). الفوائد، ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1411هـ). إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق: محمد إبراهيم. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1414هـ). الفروسية، تحقيق:مشهور آل سلمان.ط1.حائل:دار الأندلس.
ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1415هـ). زاد المعاد في هدي خير العباد، تحقيق: الأرنؤوط. ط27. بيروت: مؤسسة الرسالة، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1441هـ). مدارج السالكين في منازل السائرين، تحقيق: علي العمران وآخرون. ط2. دار عطاء العلم - دار ابن حزم.
ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله. (1420هـ). مجموع فتاوى ومقالات متنوعة، جمع وإشراف: محمد بن سعد الشويعر. ط1. دار القاسم للنشر.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1386هـ). النبوات، القاهرة: المطبعة السلفية.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1406هـ). منهاج السنة النبوية، تحقيق: محمد رشاد سالم. ط1. مؤسسة قرطبة.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1408هـ). الفتاوى الكبرى، ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1416هـ). مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1419هـ). اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر العقل. ط: 7. دار عالم الكتب.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1419هـ). الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، تحقيق: علي حسن وغيره. ط2. السعودية: دار العاصمة.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1422هـ). قاعدة في الانغماس في العدو وهل يباح؟، تحقيق: أشرف عبد المقصود. ط1. أضواء السلف.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1425هـ). قاعدة مختصرة في قتال الكفار ومهادنتهم وتحريم قتلهم لمجرد كفرهم، تحقيق: عبد العزيز الزير. ط1، الرياض: المحقق.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1426هـ). الاستغاثة في الرد على البكري، تحقيق: عبد الله بن دجين السهلي. ط1. مكتبة دار المنهاج.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. الصارم المسلول على شاتم الرسول، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. الحرس الوطني السعودي.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1418ه). الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ط1. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1421هـ). التدمرية، تحقيق: محمد السعوي. ط6. الرياض: مكتبة العبيكان.
ابن جزي، محمد بن أحمد. (1434هـ). القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنبلية، تحقيق: ماجد الحموي. ط1. دار ابن حزم.
ابن حجر، أحمد بن علي. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة.
ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1419هـ). تقرير القواعد وتحرير الفوائد المشهور بقواعد ابن رجب، تحقيق: مشهور آل سلمان. ط1. السعودية: دار ابن عفان.
ابن رشد، محمد بن أحمد. (1425هـ). بداية المجتهد ونهاية المقتصد، القاهرة: دار الحديث.
ابن سحمان، سليمان بن سحمان. (1422هـ). منهاج أهل الحق والاتباع في مخالفة أهل الجهل والابتداع، تحقيق: عبد السلام بن برجس. ط3. مكتبة الفرقان.
ابن سعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1420هـ). تفسير السعدي=تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق. ط1. مؤسسة الرسالة.
ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. (1412هـ). حاشية ابن عابدين = رد المحتار على الدر المختار، ط2.

بيروت: دار الفكر.
ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1414هـ). جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري. ط1. دار ابن الجوزي.
ابن عبد السلام، العز بن عبد السلام. (1414هـ). قواعد الأحكام في مصالح الأنام، تحقيق: طه سعد. القاهرة: مكتبة الكليات الزهرية.
ابن عساكر، علي بن الحسن. (1415هـ). تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من وارديها وأهلها، ط1. دار الفكر.
ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1407هـ). البداية والنهاية، دار الفكر.
ابن معين، يحيى بن معين. (1399هـ). تاريخ ابن معين رواية الدوري، تحقيق: أحمد نور سيف. ط1. مكة: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.
ابن مفلح، محمد بن مفلح. الآداب الشرعية والمنح المرضية، عالم الكتب.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب، ط3. بيروت: دار صادر.
البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح البخاري، تحقيق: محمد الناصر. ط1. دار طوق النجاة.
ابن باز، ع.ع. الشيخ محمد بن إبراهيم ليس بمعصوم. برتوكول نقل النصوص التشعبي (https://www.youtube.com/watch?v=3fIB3f6DPwU)
الجويني، عبد الملك بن عبد الله. (1401هـ). غياث الأمم في التياث الظلم، تحقيق: عبد العظيم الديب. ط2. مكتبة إمام الحرمين.
الحصين، محمد بن فهد. (1428هـ). الفتاوى الشرعية في القضايا العصرية، ط3. مطابع الحميضي.
الخلال، أحمد بن محمد. (1410هـ). السنة، تحقيق: عطية الزهراني. ط1. الرياض: دار الراية.
الداني، عثمان بن سعيد. (1416هـ). السنن الواردة في الفتن وغوائلها والساعة وأشراطها، تحقيق: ضياء الله المباركفوري. ط1. الرياض: دار العاصمة.
الدهلوي، أحمد بن عبد الرحيم. (1426هـ). حجة الله البالغة، ط1. بيروت: دار الجيل.
الذهبي، محمد بن أحمد. (1405هـ). سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وغيره. ط3. مؤسسة الرسالة.
الذهبي، محمد بن أحمد. (2003م). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: بشار عواد معروف. ط1. دار الغرب الإسلامي.
الزركشي، محمد بن عبد الله. (1414هـ). البحر المحيط في أصول الفقه، ط1. دار الكتبي.
الشافعي، محمد بن إدريس. (1410هـ). الأم، بيروت: دار المعرفة.
ضميرية، عثمان. (2011م). نظرية الشبهات وأثرها في درء الحدود. مجلة البحوث الإسلامية، 96(2)، 161-244.
آل الشيخ، عبد اللطيف بن عبد الرحمن. (1417هـ). التغليظ على من يسافر إلى بلاد هاجم عليها العدو=الدرر السنية.
العثيمين، محمد بن صالح. (1413هـ). مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين، تحقيق: فهد السليمان. ط الأخيرة. دار الوطن - دار ثريا.
العجلوني، إسماعيل بن محمد. (1351هـ). كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، القاهرة: مكتبة القدسي.
علماء نجد الأعلام. (1417هـ). الدرر السنية، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم. ط6.
العمراني، يحيى بن أبي الخير. (1419هـ). الانتصار، تحقيق: سعود الخلف. ط1. الرياض: أضواء السلف.
القرطبي، أحمد بن عمر. (1417هـ). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، ط1. دار ابن كثير.
القرطبي، محمد بن أحمد. (1384هـ). تفسير القرطبي=الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم طفيش. ط2. القاهرة: دار الكتب

المصرية.
المرداوي، علي بن سليمان. (1415هـ). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، تحقيق: عبد الله التركي، عبد الفتاح الحلو. ط1. دار هجر للطباعة والنشر.
آل الشيخ، ص.ع. مناقشة رسالة دكتوراة بعنوان: تقريرات أئمة الدعوة في مسائل الإيمان عرض ودراسة، ياسر السلامة، برتوكول نقل النصوص التشعبي (https://attafreegh.com/read/1368920846-256).
النووي، يحيى بن شرف. (1392هـ). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ط2. دار إحياء التراث العربي.
النويري، أحمد بن عبد الوهاب. (1423هـ). نهاية الإرب في فنون الأدب، ط1. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
النيسابوري، مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al Ajluni, I. M. (1351 AH). Kashf al Khafa' Wa Muzil al'Iilbas amaa Ishtahar Min al'Ahadith alaa 'Alsinat al Naas (in Arabic). Cairo: Maktabat al Quds.
Al Bukhari, M. I. (1422 AH). Sahih al Bukhari, (1st ed., in Arabic). Ed.: Muhammad al Nassir. Dar Tawq al Naja.
Al Dahlawi, A. E. (1426 AH). Hujat Allah al Baligha (1st ed., in Arabic). Beirut: Dar al Jil.
Al Dani, E. S. (1416 AH). Al Sunan al Warida Fi al Fitan Wa Ghawayiliha Wa al Saa'a Wa Ashratuha (1st ed., in Arabic). Ed.: Dia' Allah al Mubarkfuri. Riyadh: Dar al asima.
Al Dhahabi, M.A. (1405 AH). Siyar 'Aelam al Nubala (3rd ed., in Arabic). Ed.: Shuayb al Arnaout et al. Muasasat al Risala.
Al Dhahabi, M.A. (2003 AD). Tarikh al'Iislam Wa Wafayat al Mashahir Wa al Aelam (1st ed., in Arabic). Ed.: Bashaar Awaad Maeruf. Dar al Gharb al Islami.
Al Husayin, M. F. (1428 AH). Al Fatawaa al Shareia Fi al Qadaya al 'asria (3rd ed., in Arabic). Matabie al Humaydhi.
Al Juini, E.E. (1401 AH). Ghiath al'Umam Fi iltiyath al Zulam (2nd ed., in Arabic). Ed.: Abdel-Eazim al Deeb (in Arabic). Maktabat 'Iimam al Haramayn.
Al Khalal, A. M. (1410 AH). Al Sunna (1st ed., in Arabic). Ed.: Atteia al Zahrani. Riyadh: Dar al Raaya.
Al Mardawi, E. S. (1415 AH). al'Iinsaf Fi Maerifat al Raajih Min al Khilaf (1st ed., in Arabic). Ed.: D. Abdullah al Turki, D. Abdel-Fattah al Helw. Dar Hajar lil-Tibaea Wa al Nashr.
Al Nawawii, Y. S. (1392 AH). al Minhaj Sharh Sahih Muslim Bin al Hajaji (2nd ed., in Arabic). Dar Ihya al Turath al Arabi.
Al Neysaburi, M. H. Sahih Muslim (in Arabic). Ed.: Muhammad Fuaad Abdel-Baqi. Beirut: Dar Ihyaa al Turath al Arabi.
Al Nuwyri, A. E. (1423 AH). Nihayat al-arab Fi Funun al Adab (1st ed., in Arabic). Cairo: Dar al Kutub Wa al Wathayiq al Qawmia.
Al Othaymin, M. S. (1413 AH). Majmue Fatawaa Wa Rasayil Fadilat al Shaykh Muhammad Bin Salih al Othaymin (Last ed., in Arabic). Ed.: Fahd al-Sulayman. Dar al Watan, Dar Thurayya.
Al Quortobi, A. E. (1417 AH). Al Mufhim Lima Ushkil Min Talkhis Kitab Muslim (1st ed., in Arabic). Dar Ibn Kathir.
Al Quortobi, M. A. (1384 AH). Tafsir al Quortobi=Al Jamie Li Ahkam al Quran (2nd ed., in Arabic). Ed.: Ahmad al Barduni and Ibrahim Tafaish. Cairo: Dar al Kutub al Misria.
Al Shaafieyi, M. I. (1410 AH). al'Um (in Arabic). Beirut: Dar al Maerifa.
Al Shaykh, E. E. (1417 AH). Al Taghliz alaa Man Yusafir Ila Bilad Hajama alayha al adow=al Durar al Sunniya (in Arabic).
Al Shaykh, S. E. Defending a PhD thesis titled: Taqrirat 'A'imat al Daewa Fi Masayil al Iman ard Wa Dirasa (in Arabic). Yasir al Salamat, http://attafreegh.com/read/1368920846-256.
Al Umrani, Y. A. (1419 AH). Al Intisar (1st ed., in Arabic). Ed.: D. Saud al Khalaf. Riyadh: Adwa al Salaf.
Al Zarkashi, M. E. (1414 AH). Al Bahr al Muhit Fi 'Usul al Fiqh (1st ed., in Arabic). Dar al Kutubii.
Dumairia, O. (2011 AD). Nazariat al Shubuhat Wa Atharuha

Fi Dar' al Hudud (in Arabic). Majalat al Buhuth al 'Islamia, 96(2), 161-244.

Ibn Abdel-Bar, Y. E. (1414 AH). Jamie Bayan al-Elm Wa Fadluh (1st ed., in Arabic). Ed.: 'Abi al'Ashbal al Zuhiri. Dar Ibn al Jawzi.

Ibn Abdel-Salam, A. E. (1414 AH). Qawaeid al'Ahkam Fi Masalih al'Anam (in Arabic). Ed.: Taha Saad. Cairo: Maktabat al Kuliyaat al Azhria.

Ibn Abidin, M. O. (1412 AH). Hashiat Ibn Abidin = Radd al Muhtar alaa al Durr al Mukhtar (2nd ed., in Arabic). Beirut: Dar al Fikr.

Ibn al Arabii, M. A. (1424 AH). 'Ahkam al Quran (3rd ed., in Arabic). Ed.: Muhammad Abdel-Qadir Ataa. Beirut: Dar al Kutub al-ilmia.

Ibn al Arabii, M. E. (1407 AH). Al Aawasim Min al Qawasim Fi Tahqiq Mawqif al Sahaba Baed Wafaat Rasul Allah (2nd ed., in Arabic). Ed.: Muhib al-Deen al Khatib and Mahmoud al'Istebuli. Beirut: Dar al Jil.

Ibn al Qaim, M. A. (1393 AH). Al Fawayid (2nd ed., in Arabic). Beirut: Dar al Kutub al-ilmia.

Ibn al Qaim, M. A. (1411 AH). 'Iealam al Muawqi'een 'an Rabi al-alameen (1st ed., in Arabic). Ed.: Muhammad Ibrahim. Beirut: Dar al Kutub al-ilmia.

Ibn al Qaim, M. A. (1414 AH). Al Furusiya (1st ed., in Arabic). Ed.: Mashhur Al Salman. Hayil: Dar al'Andalus.

Ibn al Qaim, M. A. (1415 AH). Zad al Maead Fi Hady Khayr al 'Ebad (27th ed., in Arabic). Ed.: al 'Arnaout. Beirut: Muasasat al Risalat, al Kuayt: Maktabat al Manar al'Iislamiat.

Ibn al Qaim, M. A. (1441 AH). Madarij al Saalikin Fi Manazil al Saayirin (2nd ed., in Arabic). Ed.: Ali al-Emran et al. Dar ata' al Elm - Dar Ibn Hazm.

Ibn Asakir, E. A. (1415 AH). Tarikh Madinat Dimashq Wa Dhekar Fadliha Wa Tasmiat Min Hallaha Min al'Amathil 'Aw Idjtaza Binawahiha Min Waridiha Wa Ahliha (1st ed., in Arabic). Dar al Fikr.

Ibn Baz, E. E. (1420 AH). Majmue Fatawaa Wa Maqalat Mutanawiea (1st ed., in Arabic). Ed.: Muhammad Bin Saad al Shuwayer. Dar al Qasim Lilnashr.

Ibn Baz, E. E. Al-Shaykh Muhammad bin Ibrahim Laysa Bimaesum (in Arabic). https://www.youtube.com/watch?v=3fIB3f6DPwU.

Ibn Hajar, A. A. (1379 AH). Fath al Bari Sharh Sahih al Bukhari (in Arabic). Ed.: Muhib al Deen al Khatib. Beirut: Dar al Maerifa.

Ibn Juzai, M. A. (1434 AH). Al Qawanin al Fiqhia Fi Talkhis Madhhab al Malikia Waltanbih 'alaa Madhhab al Shaafieia Wa al Hanafia Wa al Hanbalia (1st ed., in Arabic). Ed.: Majid al Hamwi. Dar Ibn Hazm.

Ibn Kathir, I. E. (1407 AH). Al Bidaya Wa al Nihaya (in Arabic). Dar al Fikr.

Ibn Ma'een, Y. M. (1399 AH). Tarikh Ibn Ma'een Riwayat al Doori (1st ed., in Arabic). Ed.: D. Ahmad Nour Seif. Mecca: Markaz al Bahth al-ilmii Wa 'Iihya' al Turath al Islami.

Ibn Manzur, M. M. (1414 AH). Lisan al Arab (3rd ed., in Arabic). Beirut: Dar Sadir.

Ibn Muflih, M. M. Al Adaab al Shareia Wal-minah al Mardia (in Arabic). Alam al Kutub.

Ibn Rajab, E. A. (1419 AH). Taqrir al Qawaeid Wa Tahrir al Fawayid = Qawaeid Ibn Rajab (1st ed., in Arabic). Ed.: Mashhur Al Salman. Saudi: Dar Ibn Affan.

Ibn Rushd, M. A. (1425 AH). Bidayat al Mujtahid Wa Nihayat al Muqtasid (in Arabic). Cairo: Dar al Hadith.

Ibn Saedi, E. N. (1420 AH). Tafsir al Saedi=Taisir al Karim al Rahman Fi Tafsir Kalam al Mannan (1st ed., in Arabic). Ed.: Abdel-Rahman Allowyhaqu. Muasasat al Risala.

Ibn Sahman, S.S. (1422 AH). Minhaj 'Ahl al Haq Wal Itibae Fi Mukhalafat 'Ahl al Jahl Wal Ibtidae (3rd ed., in Arabic). Ed.: Abdel-Salam Bin Birjis. Maktabat al Furqan.

Ibn Taymia, A. E. (1386 AH). Al Nubawaat (in Arabic). Cairo: al Matbaea al Salafia.

Ibn Taymia, A. E. (1406 AH). Minhaj al Suna al Nabawia (1st ed., in Arabic). Ed.: D. Muhammad Rashad Salim. Muasasat Quortoba.

Ibn Taymia, A. E. (1408 AH). Al Fatawaa al Kubraa (1st ed., in Arabic). Beirut: Dar al Kutub al-ilmia.

Ibn Taymia, A. E. (1416 AH). Majmue al Fatawaa (in Arabic). Ed.: Abdel-Rahman Bin Qasim. Medina: Mujamae al Malik Fahd litibaeat al Mushaf al Sharif.

Ibn Taymia, A. E. (1418 AH). Al'Amr Bi al-Maarouf Wal-nahyie 'an al Munkar (1st ed., in Arabic). Riyadh: Wizarat al Shu'un al'Islamia Wal'Awqaf Wal Daewa Wal'Irshad.

Ibn Taymia, A. E. (1419 AH). Al Jawab al Sahih Liman Baddal Din al Masih (2nd ed., in Arabic). Ed.: Ali Hassan et al. Saudi: Dar al asima.

Ibn Taymia, A. E. (1419 AH). Iqtida' al Sirat al Mustaqim Mukhalafat 'Ashab al Jahim (7th ed., in Arabic). Ed.: D. Nasir al Aql. Dar Alam al Kutub.

Ibn Taymia, A. E. (1421 AH). Al Tadmoriah (6th ed., in Arabic). Ed.: D. Muhammad al Sa'awi. Riyadh: Maktabat al Obeikan.

Ibn Taymia, A. E. (1422 AH). Qaeida Fi al Inghimas Fi al-

Adow Wa Hal Yubah? (1st ed., in Arabic). Ed.: 'Ashraf Abdel-Maqsud. 'Adwa' al Salaf.

Ibn Taymia, A. E. (1425 AH). Qaeida Mukhtasara Fi Qital al Kufaar Wa Muhadanatihim Wa Tahrim Qatlihim Limujarad Kufrihim (1st ed., in Arabic). Ed.: D. Abdel-Eaziz al Zir. Riyadh: al Muhaquiq.

Ibn Taymia, A. E. (1426 AH). Al Istighatha Fi al Radd alaa al Bakri (1st ed., in Arabic). Ed.: Abdullah Bin Dujain al Sihli. Maktabat Dar al Minhaj.

Ibn Taymia, A. E. Al Saarim al Maslul alaa Shatim al Rasul (in Arabic). Ed.: Muhammad Muhyieddeen Abdel-Hamid. Al-Haras al Watani al Saudi.

Ulama' Najd al'Alaam. (1417 AH). Al Durar al Sunniya (6th ed., in Arabic). Ed.: Abdel-Rahman Bin Qasim.

القدوة السيئة وآثارها على الفرد والمجتمع في ضوء القرآن الكريم[1]
دراسة استقرائية تحليلية

سلطان بن صغير بن نايف العنزي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/7/16هـ، وقبل للنشر في 1444/01/21هـ)

مستخلص البحث: يهدف البحث إلى التعرف على أصناف القدوة السيئة وصفاتها التي حذر منها القرآن الكريم، وبيان أثرها وخطرها على الفرد والمجتمع، مع بيان الأساليب القرآنية في عرض هذه القدوة وطرق التحذير منها، بما ينفر منها أشد التنفير.
وقد قام الباحث باستقراءِ الآيات الدالة على ذلك، وجمعِها ودراستها وذكرِ كلامِ المفسرين في بيان معناها باختصار، والاقتصار على ما يخدم موضوع البحث.
فجاء البحث مقسماً إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث ثم خاتمة وفهارس.
والمنهج المتبع هو منهج الاستقراء والتتبع والتحليل.
وخلص الباحث إلى نتائج من أهمها: أن القدوات السيئة أصناف متعددة، ومتباينة في شدة الخطر والتأثير، وقد تكون القدوة ذاتاً –سواء أكانت فرداً أم جماعة– مثل: إبليس وفرعون، والآباء الضالين، والسادة والكبراء، وقد تكون معنىً كالهوى والشبهة.

كلمات مفتاحية: القدوة السيئة، الاقتداء، الاتباع، أسلوب القرآن.

* * * *

Bad role model and its effects on the individual and society in the light of the Holy Quran: An inductive analytical study

Sultan bin Sughayyir Bin Naif Aalanazi (*)

Northern Border University

(Received 7/2/2023, accepted 11/5/2023)

Abstract: This study aims to identify the types of bad role models, their characteristics that the Quran warned us of, and their danger to the individual and society. In addition, the current study aims to discuss how bad role models are depicted and how they are warned of their consequences in the Holy Quran in order to avoid being a bad model. The researcher has examined a number of verses from the Quran and the short interpretations of their meanings that serve the topic of the research only. The article is divided into an introduction, a preface, four sections, a conclusion and references. The adopted approach is examination, traceability, and analysis. The researcher reported a number of results, including that bad exemplary has many different types. It varies in the level of danger and influence. Moreover, it can be an entity—whether an individual or a group such as Satan, Pharaoh, astray parents, and seniors. It could also be fantasy or suspicion.

Keywords: bad role model, emulation, tracking, Quran methods.

1. حظي هذا البحث بدعم مشكور من قِبل عمادة البحث العلمي بجامعة الحدود الشمالية، في مشروع البحث المدعم رقم (EAAA-2022-11-1620)

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والآداب. جامعة الحدود الشمالية. ص ب: 4262 رمز بريدي: 73244 الرقم الإضافي 7865 المدينة: عرعر .

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept of Islamic Studies College of Education and Arts. Northern Border University, P.O. Box: 4262, Code: 73244, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061579

e-mail: Dr.sultan2950@gmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الخلق فأتقنه، وسنّ الدين فأحسنه، وجبل الناس على جبلة وطبائع، وجعل بعضهم لبعض قدوات، فهم بين غاوٍ وراشد، وعاصٍ وطائع، أحمده سبحانه وأصلي وأسلم على خير قدوة، وأعظم أسوة، نبينا محمدٍ صلى الله وسلم عليه وعلى آله، وصحبه، أما بعد؛ فإن الناس كأسراب القطا مجبولون على تشبه بعضهم ببعض، والإنسان مدني بطبعه، يخالط نظراءه، فهو يؤثر ويتأثر؛ ولذا فإن موضوع القدوة بالغ الأهمية، شديد الخطر عظيم الأثر على الفرد والمجتمع.

ولا غرو حينئذٍ أن نجد في القرآن الكريم إرشادات ربانية ووصايا إلهية تضبط هذا الموضوع، وتبين سبيل النجاة وسبل الهلاك، فعلى المسلم أن يتلوه حق تلاوته، ويتدبره حق تدبره، ويعمل بتوجيهاته، وعلى المجتمع أن يتخذه نبراساً في كل شؤونه، فيستضيء بنوره، ويستهدي بهداياته، ويستقي منه الدواء النافع لقضاياه، ويحذر من الداء، بل الأدواء التي تورده موارد العطب، فتُخل بنظامه، وتربك مسيرته؛ ومنها: القدوة السيئة، فما أعظم خطرها على الفرد والمجتمع، وما أشد ضررها، وما أكبر تأثيرها!

ولذا استخرت الله سبحانه في الكتابة حول هذا الموضوع وجعلت عنوانه: **(القدوة السيئة وآثارها على الفرد والمجتمع في ضوء القرآن الكريم)** "دراسة استقرائية تحليلية"؛ تعبداً لله سبحانه وتعالى بالعيش مع كتابه الكريم، وتدبره، والوقوف على أقوال أئمة التفسير في هذا الموضوع؛ وإسهاماً ومشاركةً في الكتابة حول قضية من أهم قضايا المجتمع؛ ونصحاً لأنفسنا وإخواننا.

سائلاً الله سبحانه و تعالى الهدى والرشاد، إنه أكرم مسؤول وأعظم مأمول، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله، وصحبه أجمعين.

أهمية البحث وأسباب دراسته

تظهر أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. أن الله سبحانه وتعالى بيّن في كتابه العزيز للأفراد والمجتمعات طرق الخير والشر وما تؤول إليه كل طريق؛ والاقتداء إنما هو سلوك طريق من سبق، خيراً كان أو شراً.
2. أن الناس بحِبِلّتهم لا غنى لهم عن قدوة، فإن لم يقتدوا بقدوة حسنة اقتدوا بقدوة سيئة.
3. أن القدوة السيئة لها آثار بالغة على الفرد والمجتمع يجب إبرازها ونشرها.
4. أن الله سبحانه وتعالى بيّن لنا نماذج من القدوات السيئة لنأخذ العبرة والعظة.
5. أن القدوة السيئة لها صفات لازمة يجب إظهارها للمجتمع كي تُحذر وتجتنب.
6. أن هذا البحث عبارة عن توصية علمية لبحث سابق بعنوان: القدوة الحسنة في ضوء القرآن الكريم للباحث: د. ناصر بن محمد الماجد؛ حيث جاء في آخره: «فالباحث يوصي بأن يدرس جانب القدوة السيئة في

ضوء آيات القرآن الكريم، دراسة علمية مستقلة»[1].

مشكلة البحث

يحاول الباحث أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما أصناف القدوة السيئة التي ذُكرت في القرآن الكريم؟
2. ما الأسلوب الذي سلكه القرآن الكريم في عرض نماذج القدوة السيئة؟
3. ما صفات القدوة السيئة؟

أهداف البحث

1. محاولة علاج مشكلة من أخطر مشاكل المجتمع في ضوء التوجيهات الربانية الواردة في كتاب الله العزيز.
2. تعريف القدوة السيئة وبيان مرادفاتها في القرآن الكريم.
3. إبراز أصناف القدوة السيئة المذكورة في القرآن، للأفراد والمجتمعات، كي تُحذر وتجتنب.
4. بيان الأسلوب القرآني في عرض نماذج القدوة السيئة بما يرغب في الفرار منها، والحذر من الاقتداء بها.
5. جمع صفات القدوة السيئة، وحصرها -حسب الاستطاعة-.

الدراسات السابقة

لم أقف على دراسة علمية محكّمة تجمع أطراف هذا البحث على النحو المذكور في خطة البحث، وإنما وقفت على دراسات مشابهة له من جانب، ومغايرة من جوانب، وهي:

1. **القدوة الحسنة في ضوء القرآن الكريم** للباحث: د. ناصر بن محمد الماجد، بحث محكم منشور في مجلة الدراسات القرآنية، العدد (8) 1432هـ؛ وهو يتناول القدوة الحسنة فقط، ولم يتطرق للقدوة السيئة.
2. **القدوة**، بحث ضمن موسوعة التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، إشراف وتحرير: مركز تفسير للدراسات القرآنية، وهو عبارة عن دراسة موضوعية عامة في القدوة، تطرق الباحث للقدوة الحسنة والسيئة بإجمال، وذكر نماذج لكل منهما، ولم يستقصِ جوانب الموضوع؛ وقد رأيت أن موضوع (القدوة السيئة) يستحق أن يفرد بالبحث ويبسط الحديث فيه باستقراء جميع الآيات القرآنية التي أشارت إلى القدوة السيئة -حسب الاستطاعة-.
3. **الدعوة الإسلامية وأثرها في التحذير من القدوة السيئة**، إعداد: د. طيبة عبدالله محمد أبو البشر، بحث منشور في مجلة المنبر، العدد (25)، اكتوبر 2017م، الناشر: هيئة علماء السودان، وهو بحث عام يشمل التحذير الوارد في الكتاب والسنة، بينما هذا البحث خاص في القرآن دون السنة؛ وفيه مبحث عن «القدوة السيئة في القرآن» ولم يُذكر فيه سوى قدوة واحدة وهي الاقتداء بالآباء؛ بينما هذا البحث أوسع

1. انظر: «القدوة الحسنة في ضوء القرآن الكريم»، د. ناصر بن محمد الماجد، بحث منشور ضمن مجلة الدراسات القرآنية، العدد (8) 1432هـ (ص244).

بكثير، إذ حرصت على استقراء واستقصاء كل القدوات المذكورة في القرآن، مبيناً أثر ذلك الاقتداء على الفرد والمجتمع، مدعماً له بكلام أئمة التفسير رحمهم الله.

حدود البحث

اقتصرت في هذا البحث على القدوة السيئة التي حذر منها القرآن الكريم، ولم أتطرق للقدوة التي حذرت منها السنة النبوية، **فحدود البحث: هو القرآن الكريم فقط**، وبالأخص: الآيات التي أشارت إلى القدوة السيئة.

منهج البحث

سلكت فيه المنهج الاستقرائي التحليلي، مستعينا بالله سبحانه وتعالى، وذلك تبعاً للإجراءات الآتية:

1. جمع المادة العلمية، وذلك من خلال استقراء الآيات التي أشارت إلى القدوة السيئة وجمعها وترتيبها حسب خطة البحث.
2. دراسة هذه الآيات ببيان معناها إجمالاً، ووجه الدلالة منها على موضوع البحث، واستنباط الأحكام الشرعية أو الارشادات الإلهية، فيما يخدم البحث، مسترشداً بكلام أئمة التفسير رحمهم الله تعالى.
3. عزو الآيات وتخريج الأحاديث والآثار وتوثيق النقولات حسب المنهج المتبع في سائر البحوث المحكمة.
4. التعريف بالمصطلحات العلمية، وبيان معاني المفردات الغريبة -إن وجدت-.
5. ختم البحث بخاتمةٍ فيها أهم النتائج، والتوصيات، ثم تذييله بالفهارس.

وما توفيقي إلا بالله، عليه توكلت وإليه أنيب، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله.

خطة البحث

قسمت البحث إلى مقدمة، وتمهيد وأربعة مباحث ثم خاتمة وفهارس علمية.

المقدمة، وذكرت فيها أهمية البحث وأسباب اختياره، ومشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطته.

التمهيد، وفيه أولاً: تعريف القدوة -لغة واصطلاحاً-.

ثانياً: مرادفات القدوة في القرآن الكريم.

المبحث الأول: أصناف القدوة السيئة، وبيان خطرها على الفرد والمجتمع.

المبحث الثاني: قدوات حسنة جاء النهي عن الاقتداء بها في مواضع خاصة.

المبحث الثالث: أسلوب القرآن الكريم في عرض القدوة السيئة والتحذير منها.

المبحث الرابع: صفات القدوة السيئة.

الخاتمة: وتتضمن: أهم النتائج، والتوصيات.

ثم ذيلته **بفهرس** المصادر والمراجع، **وفهرس** الموضوعات.

التمهيد

أولاً: تعريف القدوة –لغةً واصطلاحاً

القدوة –لغة–: من القدو، ومنه يتشعب تصريف الاقتداء، وهي بضم القاف وكسرها، وبحذف الواو، فيقال: قُدوة وقِدوة وقِدَة؛ وأصلها –القاف والدال والواو–: يدل على التأسي والاهتداء والاقتياس بالشيء، لذا قيل: القدوة: الأسوة؛ وتقول العرب: مرّ فلانٌ يتَقَدَّى بفرسه، أي: يلزم به سنن السيرة؛ والقادية: أول من يطرأ عليك من الناس؛ ومن يتلوهم: هم المقتدون؛ والقدوة: التقدم؛ وفلان لا يقاديه أحد، إذا برز في الخلال؛ وهذا قِدى رمح، أي: قيسُه، فهي تدل إذن على الاقتداء والتأسي والتقدم والاقتفاء والسير على السَّنن (وهو التسنن)، ومُقادرة في الشيء حتى يأتي به مساوياً لغيره[1]؛ ونحوه: الاحتذاء والنحو والقص، فيقال: احتذيت حذوه، ونحوت نحوه، وقصصت أثره[2].

القدوة في اصطلاح أهل التفسير

لم يبعد تعريف المفسرين للقدوة عما ذكره أهل اللغة كثيراً، إلا أنهم أضافوا في معناها: القصد والتعمد والانجذاب في الاقتداء[3]، فالاقتداء لا يأتي مصادفةً، فنيَّةُ العمل فيه مُسْتَحْضَرة، فالمقتدي قَصَدَ الاقتداء وتعمده؛ فيشمل كل أنواع الاقتداء، سواء أكان قولياً أم فعلياً أم حالةً سلوكيةً أم هيئة ظاهرة أو باطنة.

فالاقتداء –عندهم– يعني: اتباع أثر المقتدى به، والأخذ بهديه في القول والفعل والسيرة وطلب موافقته على حالته، سواء كانت حسنة أم قبيحة[4].

قال الراغب –رحمه الله–: «الأسوة والإسوة كالقُدوة والقِدوة، وهي الحالة التي يكون الإنسان عليها في اتباع غيره إن حسناً وإن قبيحاً»[5]، وقيل: القدوة: اتباع الشيء انجذاباً أو امتداداً إليه، لاستطابته أو أصالته[6].

ثانياً: مرادفات القدوة في القرآن الكريم

تقدم قول الراغب: «الأسوة كالقدوة»، وهذا أقرب لفظ مرادف للقدوة في القرآن، وقد جاء في قوله تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ {الأحزاب:21} وقوله: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِيٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ﴾ {الممتحنة:4} وقوله: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ {الممتحنة:6}.

وإذا نظرنا في تعريف القدوة –لغة واصطلاحاً– وما تدور عليه من معنى الاقتفاء والاتباع ونحوه فإننا نجد من المرادفات لها: مفردة (الاتباع)، ومفردة (الإمامة)، ومفردة (المثل)[7] وما تصرف من هذه المفردات؛ قال ابن

1. انظر: «العين»، الخليل بن أحمد (367/3)؛ و«تهذيب اللغة»، الأزهري (244/9)؛ و«مقاييس اللغة»، ابن فارس (66/5).
2. انظر: «نجعة الرائد وشرعة الوارد»، اليازجي (ص307).
3. انظر: «القدوة الحسنة»، د.ناصر الماجد (ص118).
4. انظر: «جامع البيان»، الطبري (392/9)؛ و«تفسير ابن فورك»، ابن فورك (97/2)؛ و«البسيط»، الواحدي (268/8)؛ و«المحرر الوجيز»، ابن عطية (66/4).
5. «مفردات القرآن»، الراغب الأصفهاني (ص76).
6. «المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم»، محمد حسن جبل (1782/4).
7. انظر: «القدوة الحسنة»، د. ناصر الماجد (ص122).

عاشور -رحمه الله-: «وأما لفظ المتابعة فقد شاع إطلاقه على الاقتداء»[1].

وهي وإن لم تكن مرادفة للفظها تماماً، فهي من لوازمها؛ وكما ذكرتُ قبل قليل: مما يميز لفظ القدوة أن الاقتداء لا يأتي مصادفةً، فنيَّةُ العمل فيه مُسْتَحْضَرة، فالمقتدي قَصَدَ الاقتداء وتعمده.

وجاءت الأوامر الربانية في الآيات القرآنية التي وردت فيها هذه المفردات حاثّة على الاقتداء بالمذكور -إن كان حسن الحال-؛ **أو ناهية عنه** -إن كان سيء الحال-؛ وذلك كقوله تعالى: ﴿اتَّبِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا مِن دُونِهِ أَوْلِيَاءَ﴾ {الأعراف:3}، وقوله: ﴿وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ﴾ {القصص:41}، والنهي عن الاقتداء بهؤلاء المذكورين ظاهر جداً.

المبحث الأول: أصناف القدوة السيئة، وبيان خطرها على الفرد والمجتمع

إن من المعلوم للجميع ما للقدوة من أثر كبير، وأنه لابد للناس من اتخاذ قدوات يتعزّون بها، ويقتفون أثرها، ولو استغنى أحد عن القدوة لكان هو نبينا محمداً صلى الله عليه وسلم، إذ له من الكمال البشري ما لا يلحقه فيه لاحق، ولا سبقه إليه سابق؛ وذلك بما أكرمه الله تعالى به من النبوة والاصطفاء، ومع ذلك: أمره الله بالاقتداء بإخوانه الأنبياء فقال له: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾{الأنعام:90}، فإذا لم يقتدِ الأفراد والمجتمعات بالقدوات الحسنة، نُصبت له قدوات سيئة كانوا لهم مقتدين، ولآثارهم مقتفين.

ومن هنا: حذر الله سبحانه وتعالى الخلائق من اتخاذ تلك النماذج السيئة قدوات يتبعونهم، ويهتدون بهديهم، وبيّن لهم سبحانه مغبة ذلك الاقتداء.

وهذه القدوات السيئة أصناف متعددة، فقد تكون القدوة ذاتاً -كـ(فرد) أو(جماعة)-، وقد تكون معنىً -كـ(الهوى) و(الشبهة)؛ وبيانُها في الآتي:

أولاً: إبليس – لعنه الله-:

منذ أن خلق الله تعالى أبانا آدم عليه السلام وكرمّه وأمر الملائكة بالسجود له حسده إبليس -لعنه الله- وناصبه العداء، وسعى -جهدَه- في إغوائه وإغواء ذريته، وقد ورد ذكره -نعوذ بالله منه- **في أحد عشر موضعاً،** فحذّر الله تعالى آدم عليه السلام وذريته من اتباعِ إبليس الرجيم وذريتِه الشياطين؛ واتخاذهم أولياء من دون الله، وبيّن لهم عواقب ذلك، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَىٰ ﴿١١٦﴾ فَقُلْنَا يَا آدَمُ إِنَّ هَٰذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰ ﴿١١٧﴾﴾ {طه:116-117}، ويا لله ما أشدها من عاقبة، وما أعظمها من خاتمة، وهي الإخراج من الجنة ثم الشقاء، قال ابن جرير الطبري -رحمه الله-: «يقول -تعالى ذكره- مُعلما نبيّه محمداً صلى الله عليه وسلم، ما كان من تضييع آدم عهدَه ومُعَرِّفُه بذلك: أن ولده لن يعدوا أن

1. «التحرير والتنوير»، ابن عاشور (13/19).

يكونوا في ذلك على منهاجه، إلا من عصمه الله منهم... فلا تطيعاه فيما يأمركما به، فيخرجكما -بمعصيتكما ربكما، وطاعتكما له- ﴿مِنَ ٱلْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰٓ ﴿١١٧﴾﴾»[1]؛ وقال ابن كثير -رحمه الله-:«﴿فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ ٱلْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰٓ ﴿١١٧﴾﴾ أي: إياك أن يسعى في إخراجك منها، فتتعب وتعنى وتشقى في طلب رزقك، فإنك هاهنا في عيش رغيد هنيء، لا كلفة ولا مشقة»[2].

وربنا تعالى إنما حكى لنا قصته مع أبينا آدم عليه السلام لنحذر ونعتبر، قال الرازي -رحمه الله-: «اعلم أن المقصود من ذكر قصص الأنبياء عليهم السلام حصول العبرة لمن يسمعها، فكأنه تعالى لما ذكر قصة آدم وبيّن فيها شدة عداوة الشيطان لآدم وأولاده: أتبعها بأن حذّر أولاد آدم من قبول وسوسة الشيطان»[3].

ومن أثر اتباع الشيطان على المجتمعات: **حلول النكبات ونزول الهلاك والمدلهمات، وذلك ظاهر في قصة سبأ، فلما حكى الله ما أحلّ بهم من** الدمار والهلاك قال في آخر القصة: ﴿وَلَقَدْ صَدَّقَ عَلَيْهِمْ إِبْلِيسُ ظَنَّهُۥ فَٱتَّبَعُوهُ إِلَّا فَرِيقًا مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿٢٠﴾﴾ {سبأ:20}، فإن إبليس لما أقسم بعزة الله ليغوينهم أجمعين ظنّ أن فريقاً منه سيتبعونه، فاتبعوه فصدق ظنه فيهم.

وأما طريق السلامة منه فبكثرة الاستعاذة منه، وباتخاذه عدواً كما أمر الله تعالى بقوله: ﴿إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّا ۚ إِنَّمَا يَدْعُوا۟ حِزْبَهُۥ لِيَكُونُوا۟ مِنْ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿٦﴾﴾ {فاطر:6} قال القشيري -رحمه الله-: «ودليل هذا الخطاب: إن الشيطان عدوّكم فأبغضوه واتخذوه عدوا» وقال: «عداوة الشيطان بدوام مخالفته، فإنّ من الناس من يعاديه بالقول ولكن يوافقه بالفعل، ولن تقوى على عداوته إلا بدوام الاستغاثة بالربّ، وتلك الاستغاثة تكون بصدق الاستعانة؛ والشيطان لا يفتر في عداوتك، فلا تغفل أنت عن مولاك لحظةً فيبرز لك عدوّك فإنه أبداً متمكّن لك»[4].

وقال ابن كثير -رحمه الله-: «الله تعالى يأمر بمصانعة العدو الإنسي والإحسان إليه، ليرده عنه طبعه الطيب الأصل إلى الموادّة والمصافاة، ويأمر بالاستعاذة به من العدو الشيطاني لا محالة؛ إذ لا يقبل مصانعة ولا إحسانا ولا يبتغي غير هلاك ابن آدم، لشدة العداوة بينه وبين أبيه آدم من قبل؛ كما قال تعالى: ﴿يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ كَمَآ أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ ٱلْجَنَّةِ﴾ {الأعراف:27} وقال: ﴿إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّا ۚ إِنَّمَا يَدْعُوا۟ حِزْبَهُۥ لِيَكُونُوا۟ مِنْ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿٦﴾﴾ {فاطر:6} وقال: ﴿أَفَتَتَّخِذُونَهُۥ وَذُرِّيَّتَهُۥٓ أَوْلِيَآءَ مِن دُونِى وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌۢ ۚ بِئْسَ لِلظَّٰلِمِينَ بَدَلًا ﴿٥٠﴾﴾ {الكهف:50}، وقد أقسم للوالد إنه لمن الناصحين وكذب؛ فكيف معاملته لنا وقد قال: ﴿فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٨٢﴾ إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ ٱلْمُخْلَصِينَ ﴿٨٣﴾﴾ {ص:83} وقال تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿٩٨﴾ إِنَّهُۥ لَيْسَ

1. «جامع البيان»، الطبري (185/16).
2. «تفسير القرآن العظيم»، ابن كثير (2297/5).
3. «التفسير الكبير»، الرازي (223/14).
4. «لطائف الإشارات»، القشيري (193/3).

﴿لَهُۥ سُلۡطَٰنٌ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَلَىٰ رَبِّهِمۡ يَتَوَكَّلُونَ ٩٩﴾ {النحل:99} »[1].

فإبليس كما وصفه ابن القيم -رحمه الله-: «شيخ الضلال وداعي الكفر وإمام الفجرة إبليس عدو الله، قد علم أمر الله له بالسجود لآدم، و لم يشك فيه، فخالفه وعاند الأمر، وباء بلعنة الله وعذابه الدائم»[2]؛ فمن علمَ مَنْ هذا وصفه كيف يقتدي به؟ فضلاً عن أن يتبعه ويتخذه إماماً له! نعوذ بالله من همزه ونفخه ونفثه.

ثانياً: فرعون – لعنه الله-:

أكثر قصة تكررت في القرآن هي قصة موسى عليه السلام وبني إسرائيل مع طاغية زمانهم فرعون-لعنه الله-، الذي بلغ به الطغيان أن قال: ﴿أَنَا۠ رَبُّكُمُ ٱلۡأَعۡلَىٰ ٢٤﴾ {النازعات:24}، وقال: ﴿مَا عَلِمۡتُ لَكُم مِّنۡ إِلَٰهٍ غَيۡرِي﴾ {القصص:38} ودعا الناس إلى عبادة نفسه من دون الله، ولا شك أن هذا أخطر أنواع الاتباع والاقتداء، ومع ذلك اتبعه قومه فاتخذوه إلهاً كما قال سبحانه: ﴿فَٱسۡتَخَفَّ قَوۡمَهُۥ فَأَطَاعُوهُۚ﴾ {الزخرف:54}، فيتبين منه -بجلاء- خطر القدوة السيئة، إذ إنه بزخرف قوله، وتلبيس فعله، قد يستخف الناس فيطيعونه ويتبعونه؛ كما قيل[3]:

تقول هذا مجاج النحلِ تمدحه
وإنْ تَعِبْ قلتَ ذا قيءُ الزنابيرِ
مدحاً وذماً وما جاوزت وصفهما
سحرُ البيانِ يُري الظلماءَ كالنور

وهذا ما حصل لقوم فرعون، فإن الله تعالى لما أرسل إليهم الآيات، وكل آية هي أكبر من أختها نادى فرعون في قومه قائلاً: ﴿يَٰقَوۡمِ أَلَيۡسَ لِي مُلۡكُ مِصۡرَ وَهَٰذِهِ ٱلۡأَنۡهَٰرُ تَجۡرِي مِن تَحۡتِيٓۖ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ٥١ أَمۡ أَنَا۠ خَيۡرٞ مِّنۡ هَٰذَا ٱلَّذِي هُوَ مَهِينٞ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ ٥٢ فَلَوۡلَآ أُلۡقِيَ عَلَيۡهِ أَسۡوِرَةٞ مِّن ذَهَبٍ أَوۡ جَآءَ مَعَهُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ مُقۡتَرِنِينَ ٥٣ فَٱسۡتَخَفَّ قَوۡمَهُۥ فَأَطَاعُوهُۚ إِنَّهُمۡ كَانُواْ قَوۡمٗا فَٰسِقِينَ ٥٤﴾ {الزخرف:51-54}، فاستخف قومه بهذه الحجج الواهية، والشبهات الضعيفة فأطاعوه واتبعوه، كما قال ابن جرير الطبري -رحمه الله-: «يقول تعالى ذكره: فاستخف فرعون خلقاً من قومه من القبط، بقوله الذي أخبر الله تبارك وتعالى عنه أنه قال لهم، فقبلوا ذلك منه فأطاعوه، وكذبوا موسى»[4].

وورد ذكر فرعون وآله في أربع وسبعين موضعاً من القرآن، وما ذاك إلا لعظيم جرمه وشدة خطره، وكثرة طرقه في الضلال والإضلال، كما أنه يمثل أنموذجاً للطواغيت في كل زمان ومكان، فكل تحذير منه يعد تحذيراً من نظائره وأشباهه الذين يصدون عن سبيل الله. فأرسل الله تعالى موسى عليه السلام وشد عضده بأخيه هارون عليه السلام فدعاه إلى الله

1. «تفسير القرآن العظيم»، ابن كثير (137/1).
2. «مفتاح دار السعادة»، ابن القيم (250/1).
3. القائل ابن الرومي كما في «ديوانه» (169/2). والبيت هو كما أوردته في ديوانه، إلا أنه اشتهر على وجه آخر وهو: في زخرف القول تزيينٌ لباطلِهِ ... والحقُّ قد يعتريه سوءُ تعبيرِ
4. «جامع البيان»، الطبري (02/ 716).

وحده، وحذره من عاقبة فعله، وحذر الناس من اتباعه، فما آمن لموسى عليه السلام إلا ذرية من قومه كما قال سبحانه: ﴿فَمَآ ءَامَنَ لِمُوسَىٰٓ إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِّن قَوْمِهِۦ عَلَىٰ خَوْفٍ مِّن فِرْعَوْنَ وَمَلَإِيْهِمْ أَن يَفْتِنَهُمْ ۚ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴿٨٣﴾﴾{يونس:83}.

ومن رحمة الله بعباده أنه لم يعاجلهم بالعقوبة، بل تابع عليهم الآيات ونوّعها لعلهم يهتدون ويرجعون، كما قال سبحانه: ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ ءَايَٰتٍۭ بَيِّنَٰتٍ ۖ فَسْـَٔلْ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ إِذْ جَآءَهُمْ فَقَالَ لَهُۥ فِرْعَوْنُ إِنِّى لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا ﴿١٠١﴾﴾ {الإسراء:101} وقال: ﴿فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ ٱلطُّوفَانَ وَٱلْجَرَادَ وَٱلْقُمَّلَ وَٱلضَّفَادِعَ وَٱلدَّمَ ءَايَٰتٍ مُّفَصَّلَٰتٍ فَٱسْتَكْبَرُوا۟ وَكَانُوا۟ قَوْمًا مُّجْرِمِينَ ﴿١٣٣﴾﴾ {الأعراف:133} وقال: ﴿وَمَا نُرِيهِم مِّنْ ءَايَةٍ إِلَّا هِىَ أَكْبَرُ مِنْ أُخْتِهَا ۖ وَأَخَذْنَٰهُم بِٱلْعَذَابِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤٨﴾﴾ {الزخرف:48}، فبانت لهم المحجة وقامت عليهم الحجة فاستحقوا العذاب في الدور الثلاثة: الدار الدنيا ودار البرزخ والدار الآخرة، كما قال سبحانه: ﴿وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُۥ وَمَا كَانُوا۟ يَعْرِشُونَ ﴿١٣٧﴾﴾{الأعراف:137}، وقال: ﴿ٱلنَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا ۚ وَيَوْمَ تَقُومُ ٱلسَّاعَةُ أَدْخِلُوٓا۟ ءَالَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ ٱلْعَذَابِ ﴿٤٦﴾﴾ {غافر:46}.

وقد بيّن الله تعالى لنا عاقبة اتباع فرعون في الآخرة فقال سبحانه: ﴿فَٱتَّبَعُوٓا۟ أَمْرَ فِرْعَوْنَ ۖ وَمَآ أَمْرُ فِرْعَوْنَ بِرَشِيدٍ ﴿٩٧﴾ يَقْدُمُ قَوْمَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فَأَوْرَدَهُمُ ٱلنَّارَ ۖ وَبِئْسَ ٱلْوِرْدُ ٱلْمَوْرُودُ ﴿٩٨﴾﴾ {هود:98}، قال الماتريدي -رحمه الله-: «وقوله تعالى: ﴿يَقْدُمُ قَوْمَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فَأَوْرَدَهُمُ ٱلنَّارَ ۖ وَبِئْسَ ٱلْوِرْدُ ٱلْمَوْرُودُ ﴿٩٨﴾﴾ قال بعضهم: **أي: صار قُدامهم**، وقال بعضهم: يقدم أي: يقود قومه إلى النار حتى يوردهم النار؛ ويحتمل قوله: ﴿يَقْدُمُ قَوْمَهُۥ﴾ أي: يكون إمامًا لهم يوم القيامة يتبعون أثره، كما كان إمامهم في الدنيا فاتبعوه؛ كقوله: ﴿يَوْمَ نَدْعُوا۟ كُلَّ أُنَاسٍۭ بِإِمَٰمِهِمْ ۖ﴾ {الإسراء:71}، وكقوله: ﴿وَجَعَلْنَٰهُمْ أَئِمَّةً يَدْعُونَ إِلَى ٱلنَّارِ ۖ﴾ {القصص:41} أخبر أنهم يكونون أئمة لهم في الآخرة»[1].

فالتحذير هنا من اتباع الطواغيت -كفرعون وأمثاله- ظاهر جداً، وعاقبة ذلك أنه يوردهم النار ويكون مقدمهم وقائدهم إليها، وكفى بهذا زاجراً وواعظاً لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد.

وقال الماتريدي: «وقوله تعالى: ﴿وَمَآ أَمْرُ فِرْعَوْنَ بِرَشِيدٍ ﴿٩٧﴾﴾ {هود:97} أي: ليس بهدى؛ بل كان أمره ضلالا؛ حيث كان هو ضالا مضلا»[2]، وقد قال الله تعالى: ﴿وَأَضَلَّ فِرْعَوْنُ قَوْمَهُۥ وَمَا هَدَىٰ ﴿٧٩﴾﴾ {طه:79} فإذا جمع مَنْ كان قدوة بين الضلال في نفسه والإضلال لغيره كان خطره أعظم.

وأما أثر اتباع فرعون وأمثاله على المجتمع في الدنيا **-فكما تقدم في الآية- هو دمار الديار وخرابها**، قال سبحانه: ﴿وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُۥ وَمَا كَانُوا۟ يَعْرِشُونَ ﴿١٣٧﴾﴾ {الأعراف:137}، وقال: ﴿وَفِرْعَوْنَ ذِى ٱلْأَوْتَادِ ﴿١٠﴾

1. «تأويلات أهل السنة»، الماتريدي (179/6).
2. «تأويلات أهل السنة»، الماتريدي (6/ 178).

﴿ٱلَّذِينَ طَغَوۡاْ فِي ٱلۡبِلَٰدِ ١١ فَأَكۡثَرُواْ فِيهَا ٱلۡفَسَادَ ١٢ فَصَبَّ عَلَيۡهِمۡ رَبُّكَ سَوۡطَ عَذَابٍ ١٣ إِنَّ رَبَّكَ لَبِٱلۡمِرۡصَادِ ١٤﴾ {الفجر: 10- 14}.

وهلاك الديار والمجتمعات المعرضة عن اتباع الرسل، والمتبعة لفرعون وأمثاله، سنة ربانية لا تتغير ولا تتبدل، فهذا دأبهم وهذا جزاؤهم كما في قوله سبحانه: ﴿كَدَأۡبِ ءَالِ فِرۡعَوۡنَ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡۚ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِنَا فَأَخَذَهُمُ ٱللَّهُ بِذُنُوبِهِمۡۗ وَٱللَّهُ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ١١﴾ {آل عمران:11}، قال مجاهد -رحمه الله-: «﴿كَدَأۡبِ ءَالِ فِرۡعَوۡنَ﴾ كفِعْل آل فرعون، كشأن آل فرعون»[1]، وقال عبدالرحمن بن زيد -رحمه الله-: «﴿كَدَأۡبِ ءَالِ فِرۡعَوۡنَ﴾ كأعمالهم، كفعلهم، كتكذيبهم حين كذبوا الرسل؛ وقرأ قول الله: ﴿مِثۡلَ دَأۡبِ قَوۡمِ نُوحٖ﴾ {غافر:31} أن يصيبكم مثل الذي أصابهم عليه من عذاب الله»[2]، فكل من اقتفى أثرهم وسار على نهجهم قاده ذلك إلى هاويتهم وسوء خاتمتهم؛ وقال سبحانه: ﴿إِنَّآ أَرۡسَلۡنَآ إِلَيۡكُمۡ رَسُولٗا شَٰهِدًا عَلَيۡكُمۡ كَمَآ أَرۡسَلۡنَآ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ رَسُولٗا ١٥ فَعَصَىٰ فِرۡعَوۡنُ ٱلرَّسُولَ فَأَخَذۡنَٰهُ أَخۡذٗا وَبِيلٗا ١٦﴾ {المزمل:16} يعني: وأنتم إن عصيتم رسولكم، كما عصى فرعون رسوله فسنأخذكم أخذاً وبيلاً كما أخذناه، قال الطاهر ابن عاشور -رحمه الله-: «والمقصود من هذا الخبر: التعريض بالتهديد أن يصيبهم مثل ما أصاب أمثالهم ممن كذبوا الرسل... ثم قال: وتنكير ﴿رَسُولٗا﴾ المرسل إلى فرعون، لأن الاعتبار بالإرسال، لا بشخص المرسل، إذ التشبيه تعلق بالإرسال في قوله: ﴿كَمَآ أَرۡسَلۡنَآ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ﴾، إذ تقديره: كإرسالنا إلى فرعون رسولاً؛ وتفريع ﴿فَعَصَىٰ فِرۡعَوۡنُ ٱلرَّسُولَ﴾ إيماء إلى أن ذلك هو الغرض من هذا الخبر، وهو التهديد بأن يحل بالمخاطبين لما عصوا الرسول صلى الله عليه وسلم مثل ما حل بفرعون»[3]. نسأل الله السلامة والعافية.

ثالثاً: الآباء الضالون:

إن مما لا شك فيه أن من أخطر القدوات السيئة: الآباء الضالين، لأنهم أقرب الناس لأبنائهم وأشدهم تأثيراً عليهم، وأكثرهم مظنةً في الاقتداء.

وكان من أكبر أسباب ضلال الكفار وإعراضهم عن الاستجابة لدعوة الرسل -عليهم السلام- هو الاقتداء بآبائهم، كما قال سبحانه: ﴿وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ فِي قَرۡيَةٖ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتۡرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٖ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقۡتَدُونَ ٢٣﴾ {الزخرف:23}، وتأمل هذا التعبير القرآني وما فيه من ألفاظ العموم تجد أن هذه الشبهة متوارثة بين الأمم في كل القرى، فما بعث الله تعالى رسولاً إلى قوم إلا كانت حجتهم الداحضة: الاقتداء بآثار آبائهم، ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ﴾ فرد الله عليهم حجتهم بقوله سبحانه: ﴿أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٧٠﴾ {البقرة:170}، وكذلك قوله سبحانه: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمۡ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسۡبُنَا مَا وَجَدۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا

1. رواه ابن جرير في «جامع البيان» (236/5).
2. رواه ابن جرير في «جامع البيان» (236/5).
3. «التحرير والتنوير»، ابن عاشور (273/29).

﴿يَهْتَدُونَ ﴿١٠٤﴾﴾ {المائدة:104}.

وقد قطع الله عليهم حجتهم، وأخبر أنها لا تنفعهم يوم القيامة، قال الواحدي -رحمه الله- في قوله تعالى: ﴿أَوْ تَقُولُوٓاْ إِنَّمَآ أَشْرَكَ ءَابَآؤُنَا مِن قَبْلُ وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِّنۢ بَعْدِهِمْۖ أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ ٱلْمُبْطِلُونَ ﴿١٧٣﴾﴾ {الأعراف:173}: «﴿أَوْ تَقُولُوٓاْ﴾ أيها الذرية محتجِّين يوم القيامة: ﴿إِنَّمَآ أَشْرَكَ ءَابَآؤُنَا مِن قَبْلُ﴾ أي: قبلنا ونقضوا العهد ﴿وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِّنۢ بَعْدِهِمْ﴾ صغاراً فاقتدينا بهم ﴿أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ ٱلْمُبْطِلُونَ ﴿١٧٣﴾﴾ أَفَتُعَذِّبنا بما فعل المشركون المكذِّبون بالتوحيد، وإنما اقتدينا بهم وكنا في غفلة عن الميثاق؟! وهذه الآية قطعٌ لمعذرتهم، فلا يمكنهم الاحتجاج بكون الآباء على الشرك بعد تذكير الله بأخذ الميثاق بالتوحيد على كلِّ واحد من الذُّريَّة»[1].

ومن الأمثلة على ذلك: قوم إبراهيم عليه السلام، فإنه لما دعاهم إلى التوحيد وترك عبادة الأصنام والعكوف عليها، ﴿قَالُواْ وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا لَهَا عَٰبِدِينَ ﴿٥٣﴾﴾ {الأنبياء:53} «فأجابوه بأنَّهم وجدوا آباءَهم يعبدونها، **فاقتدوا** بهم وقلدوهم في عبادتها، فأجابهم إبراهيم عليه السلام بأنَّهُم -في تقليد الآباء- كانوا في ضلال مبين بعبادة الأصنام»[2].

والاقتداء بالآباء الضالين له أثر وخيم على المجتمع، فقد أخبرنا الله تعالى عن مجتمعات انتشرت فيها الفواحش وكانت حجتهم الاقتداء بالآباء، كما قال تعالى: ﴿وَإِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةً قَالُواْ وَجَدْنَا عَلَيْهَآ ءَابَآءَنَا وَٱللَّهُ أَمَرَنَا بِهَاۗ قُلْ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِٱلْفَحْشَآءِۖ أَتَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٢٨﴾﴾ {الأعراف:28} فيرتكبون الفواحش تقليداً لآبائهم، فبئست القدوة التي تقود إلى الفحشاء والضلال والكفر.

والله سبحانه قد نصب الأدلة على التوحيد، فلا عذر لهم في الإعراض عنه، والتمسك بما كان عليه الآباء، تقليداً لهم وتبعية، كما لا عذر لآبائهم في الشرك[3]، فأنكر عليهم سبحانه بالاستفهام الإنكاري فقال: ﴿أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٠٤﴾﴾ {المائدة:104} قال البيضاوي -رحمه الله-: في الآية: «بيان لقصور عقولهم وإفهامكهم في التقليد، وأنْ لا سند لهم سواه، ﴿أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٠٤﴾﴾ الواو للحال، والهمزة دخلت عليها لإنكار الفعل على هذه الحال، أي: أحَسْبُهم ما وجدوا عليه آباءهم ولو كانوا جهلة ضالين؟! والمعنى: أن **الاقتداء** إنما يصح بمن علم أنه عالم مهتد وذلك لا يعرف إلا بالحجة فلا يكفي التقليد»[4].

رابعاً: خليل السوء:

في الغالب أن كل إنسان يتأثر بما يصاحب، والطباع سرّاقة، والطيور على أشباهها تقع، وقد ضرب الله لنا مثلاً بالصحبة الصالحة في قصة أبي بكر رضي الله عنه مع النبي صلى الله عليه وسلم في الغار، وفي غيرها من المواقف،

1. «الوجيز»، الواحدي (ص421).
2. «البسيط»، الواحدي (104/15).
3. انظر: «الكشاف»، الزمخشري (132/2).
4. «أنوار التنزيل»، البيضاوي (146/3).

وبيّن لنا أثر الصحبة والخلة السيئة، وسوء عاقبتها يوم القيامة، إذ تنقلب حسرة وندامة، كما في قوله تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يَعَضُّ ٱلظَّالِمُ عَلَىٰ يَدَيْهِ يَقُولُ يَٰلَيْتَنِي ٱتَّخَذْتُ مَعَ ٱلرَّسُولِ سَبِيلًا ﴿٢٧﴾ يَٰوَيْلَتَىٰ لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا ﴿٢٨﴾ لَّقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ ٱلذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَآءَنِي ۗ وَكَانَ ٱلشَّيْطَٰنُ لِلْإِنسَٰنِ خَذُولًا ﴿٢٩﴾ ﴾ {الفرقان:27-29}، وهذا التعبير القرآني البليغ يبين لنا عظم تلك الندامة إذ بلغت بصاحبها أن يعض على يديه، قال الشوكاني -رحمه الله-: «الظاهر أن العض هنا حقيقة، ولا مانع من ذلك ولا موجب لتأويله؛ وقيل: هو كناية عن الغيظ والحسرة، والمراد بالظالم: كل ظالم يرد ذلك المكان وينزل المنزل، ولا ينافيه ورود الآية على سبب خاص، فالاعتبار بعموم اللفظ لا بخصوص السبب»[1]، وقال أيضاً: «الندم وإن حل القلب فأثره يظهر في البدن، لأن النادم يعض يده ويضرب إحدى يديه على الأخرى، قال الله تعالى: ﴿فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَىٰ مَآ أَنفَقَ فِيهَا ﴾ {الكهف:42}، ومنه: ﴿ وَيَوْمَ يَعَضُّ ٱلظَّالِمُ عَلَىٰ يَدَيْهِ ﴾ {الفرقان:27} أي: من الندم، وأيضا: النادم يضع ذقنه في يده»[2]، فمن أغراض الكلام عند العرب أن يصحبوها بحركات بالجسد يظهر بها شدة التأثر[3]، فالموقف اشتمل على الندامة العظيمة والاعتراف بمغبة الاتباع والاقتداء بذلك الخليل السيئ وأنه سبب للضلال والصد عن اتباع الرسول صلى الله عليه وسلم.

وهذا التأثير واقع على الفرد وعلى المجتمع، إذ إن كثيراً من العلاقات الاجتماعية مبناها على الصحبة والخلة والصداقة، بل إنها من أقوى الروابط الاجتماعية، وكم مِن الناس مَنْ يُقَدِّم رأي صاحبه على رأي أبويه وإخوته، ويقتدي به أكثر منهم، كما قيل:

عن المرْءِ لا تَسألْ وسَلْ عن قَرينه
فكُلُّ قَرينٍ بالمُقَارنِ يقْتَدي[4]

فالواجب على المرء النظر فيمن يخالل ومن يصاحب، حتى لا يوقع صحبته موقعاً يورثه الندم، قال ابن عاشور -رحمه الله-: «فلا ينبغي أن يضع المرء خلته إلا حيث يوقن بالسلامة من إشارات السوء»[5].

وكل خلّة وصداقة ليست مبنية على التقوى والخير فإنها تنقلب عداوة يوم الدين، كما قال سبحانه: ﴿ ٱلْأَخِلَّآءُ يَوْمَئِذٍۭ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا ٱلْمُتَّقِينَ ﴿٦٧﴾ ﴾ {الزخرف:67} روى الطبري عن ابن عباس -رضي الله عنهما- أنه قال: «فكل خلة هي عداوة، إلا خلة المتقين»[6].

خامساً: الغافلون:

الغفلة عرفها الراغب الأصفهاني -رحمه الله-: بأنها: «سهو يعتري الإنسان من قلة التحفظ والتيقظ، يقال: غَفَلَ، فهو غافل»[7]، والغفلة متاهة يضيع فيها الإنسان عن إدراك الحق، ولها من اسمها نصيب، ففي اللغة: يُطلق

1. «فتح القدير»، الشوكاني (97/4).
2. «فتح القدير»، الشوكاني (352/2).
3. انظر: «التحرير والتنوير»، ابن عاشور (12/19).
4. البيت لطرفة بن العبد، كما في «ديوانه» (ص32).
5. «التحرير والتنوير»، ابن عاشور (15/19).
6. «جامع البيان»، الطبري (640/20).
7. «المفردات»، الأصفهاني (ص609)، مادة: غفل.

على الأرض التي لا منار فيها ولا مَعلَم: أرض غُفل[1]؛ فبين الغفلة المعنوية والغفلة الحسية مناسبة ظاهرة، وكأن غفلة القلب المعنوية شُبهت بالأرض الغُفل المشاهدة.

ولأن الطاعة تدعو إلى الاقتداء جاء النص صريحاً بالنهي عن طاعة الغافل في قوله تعالى: ﴿وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَن ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا ﴿٢٨﴾﴾ {الكهف:28}، ففي تذييل الآية بجملة ﴿وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا ﴿٢٨﴾﴾ إشارة إلى علة من علل النهي عن ذلك، فإن طاعتك أيها الإنسان لمن كان أمره فرطاً تجعل أمرك أنت كذلك فرطاً؛ قال السعدي -رحمه الله-: «﴿وَكَانَ أَمْرُهُ﴾ أي: مصالح دينه ودنياه ﴿فُرُطًا ﴿٢٨﴾﴾ أي: ضائعة معطلة؛ فهذا قد نهى الله عن طاعته، لأن طاعته تدعو إلى الاقتداء به، ولأنه لا يدعو إلا لما هو متصف به»[2].

وللغفلة أضرار عدة، من أعظمها أنها تطمس نور القلب عن رؤية الحق فيصدأ كما يصدأ النحاس والفضة، كما قال ابن القيم -رحمه الله-: «ولا ريب أن القلب يصدأ كما يصدأ النحاس والفضة وغيرهما...فإذا تراكم عليه الصدأ واسودّ وركبه الران، فسد تصوره وإدراكه؛ فلا يقبل حقا ولا ينكر باطلا، وهذا أعظم عقوبات القلب.

وأصل ذلك من الغفلة، واتباع الهوى؛ فإنهما يطمسان نور القلب، ويعميان بصره، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَن ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا ﴿٢٨﴾﴾ {الكهف:28}، فإذا أراد العبد أن يقتدي برجل فلينظر: هل هو من أهل الذكر، أو هو من الغافلين؟ وهل الحاكم عليه الهوى أو الوحي؟ فإن كان الحاكم عليه هو الهوى وهو من أهل الغفلة وأمره فرط، لم يقتد به و لم يتبعه»[3].

وأما أثر الاقتداء بالغافل على المجتمع، فلا يكاد يخفى، فما بالك بمجتمعٍ قدوتهُ غافلٌ فَرطَ أمر دينه ودنياه وكان في غاية الضياع، كيف يكون حاله؟! فالغافل لا يُخَرِّج للمجتمع إلا غافلين مثله، وقد نُهي النبي صلى الله عليه وسلم عن أن يكون من الغافلين، والنهي له نهيٌ لنا، فهو أسوتنا صلى الله عليه وسلم وإمامنا، قال تعالى: ﴿وَاذْكُر رَّبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ وَلَا تَكُن مِّنَ الْغَافِلِينَ ﴿٢٠٥﴾﴾ {الأعراف:205} قال أبوحفص النسفي-رحمه الله-: «وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُن مِّنَ الْغَافِلِينَ ﴿٢٠٥﴾﴾ خاطبه صلى الله عليه وسلم وأراد به أمته؛ أي: لا تقتدوا بالغافلين»[4].

ثم مدح الله سبحانه الملائكة بقوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ عِندَ رَبِّكَ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ ﴿٢٠٦﴾﴾ {الأعراف:206}، قال ابن كثير -رحمه الله-: «وإنما ذكرهم بهذا ليُتشبَّه بهم في كثرة طاعتهم وعبادتهم»[5]، فتأمل! كيف نهى الله عن الاقتداء بالغافلين، ثم أشار بعدها إلى الاقتداء

1. انظر: «لسان العرب»، ابن منظور (11/14)، مادة غفل.
2. «تيسير الكريم الرحمن»، السعدي (ص546).
3. «الوابل الصيب»، ابن القيم (ص92).
4. «التيسير في التفسير»، النسفي (113/7).
5. «تفسير القرآن العظيم»، ابن كثير (1538/4).

بالطائعين العابدين؟! فهم أهل للقدوة، لا أولئك الغافلون.

وفي الآية بيان لسبيل السلامة من داء الغفلة، فدواؤه: كثرة ذكر الله تعالى، وترك مجالسة الغافلين، إذ أمر الله سبحانه في الآية بذكره بالغدو والآصال (وهي العشي)[1]، وفي الآية السابقة –وهي قوله تعالى: ﴿وَٱصۡبِرۡ نَفۡسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ رَبَّهُم بِٱلۡغَدَوٰةِ وَٱلۡعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجۡهَهُۥۖ وَلَا تَعۡدُ عَيۡنَاكَ عَنۡهُمۡ تُرِيدُ زِينَةَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۖ وَلَا تُطِعۡ مَنۡ أَغۡفَلۡنَا قَلۡبَهُۥ عَن ذِكۡرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمۡرُهُۥ فُرُطٗا ٢٨﴾ {الكهف:28}–أمر بالصبر مع المؤمنين العُبّاد المنيبين الذاكرين الله بالغداة والعشي، فالذي ينبغي أن يطاع ويقتدى به هو من امتلأ قلبه بمحبة الله، ولهج لسانه دوماً بذكره سبحانه[2]. فجمعت الآيتان بين وصف الداء وبيان الدواء، على أكمل وجه وأتم بيان.

سادساً: الكفار والمنافقون:

لقد فرض الله تعالى علينا أن نسأله كل يوم أن يهدينا الصراط المستقيم، وأن يجنبنا طريق المغضوب عليهم والضالين، وسائر الكفار والمنافقين، وذلك بفرض قراءة الفاتحة في الصلاة، وفيها قوله تعالى: ﴿ ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ٦ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمۡتَ عَلَيۡهِمۡ غَيۡرِ ٱلۡمَغۡضُوبِ عَلَيۡهِمۡ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ٧﴾ {الفاتحة:6-7} أي: وفقنا وثبتنا، ودلنا وأرشدنا يا ربنا إلى الصراط المستقيم، وجنبنا طريق المغضوب بهم كاليهود وأمثالهم، والضالين كالنصارى وأمثالهم[3]، ثم جاء مطلع سورة البقرة ليبين أن الناس ثلاثة أقسام: المتقون، والكفار، والمنافقون، وجاءت بقية السورة لمحاجة اليهود –وأخص صفاتهم: أنهم مغضوب عليهم–، وجاءت سورة آل عمران لمحاجة النصارى –وأخص صفاتهم أنهم ضالون–؛ ففاتحة القرآن وأطول سورتين فيه تبين مقصداً عظيماً من مقاصد الإسلام وهو مخالفة هؤلاء الكفار والمنافقين جميعاً، والتحذير من الاقتداء بهم وطاعتهم؛ وعلى هذا: فمن أراد الهداية إلى الصراط المستقيم فعليه بمخالفة أصحاب الجحيم بأصنافهم كلها.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله–: «ومنذ بعث الله محمدا صلى الله عليه وسلم، وهاجر إلى المدينة، صار الناس ثلاثة أصناف: **مؤمن ومنافق وكافر**»[4].

وقال أيضاً: «واعلم أن في كتاب الله من النهي عن مشابهة الأمم الكافرة وقصصهم التي فيها عبرة لنا بترك ما فعلوه كثيراً... ثم متى كان المقصود بيان أن مخالفتهم في عامة أمورهم أصلح لنا؛ فجميع الآيات دالة على ذلك؛ وإن كان المقصود أن مخالفتهم واجبة علينا، فهذا إنما يدل عليه بعض الآيات دون بعض»[5].

إذن! جميع ما قصه الله في كتابه عن سوء العاقبة التي تلحق بالكفار والمنافقين عاجلاً أو

1. كما فسرها به مجاهد وقتادة. انظر: «جامع البيان»، الطبري (670/10).

2. انظر: «تيسير الكريم الرحمن»، السعدي (ص546).

3. انظر: «جامع البيان»، الطبري (9171/1)؛ و«تفسير القرآن العظيم»، ابن كثير (061/1-261).

4. «اقتضاء الصراط المستقيم»، ابن تيمية (401/1).

5. «اقتضاء الصراط المستقيم»، ابن تيمية (301/1).

آجلاً إنما تضمن ذلك التحذير من الاقتداء بهم، لئلا يصيبنا مثل ما أصابهم، فنهانا الله تعالى عن مشابهتهم، وأمرنا سبحانه ألا نكون مثلهم في آيات عدة، منها قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ تَفَرَّقُوا۟ وَٱخْتَلَفُوا۟ مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلْبَيِّنَٰتُ ۚ وَأُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿١٠٥﴾﴾ {آل عمران:105} وهم اليهود والنصارى، فافترقت اليهود على إحدى وسبعين فرقة، وافترقت النصارى على ثنتين وسبعين فرقة[1].

قال ابن أبي زمنين -رحمه الله-: «﴿وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ تَفَرَّقُوا۟﴾ هم أهل الكتاب، يقول: لا تفعلوا كفعلهم»[2]، وقال مكي بن أبي طالب -رحمه الله-: «حذر الله المؤمنين أن يكونوا مثل اليهود الذين اختلفوا في كتابهم وتفرقوا فرقاً»[3].

ونهي الإنسان عن أن يكون مثل فلان هو نهي عن الاقتداء به، وعن مماثلته بأي وجه من الوجوه، كما بيّن هذا شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله- فقال: «قوله: **لا تكن مثل فلان قد يعم مماثلته** بطريق اللفظ أو المعنى، وإن لم يعم: دل على أن جنس مخالفتهم وترك مشابهتهم، أمر مشروع؛ ودل على أنه كلما بعُد الرجل عن مشابهتهم فيما لم يشرع لنا، كان أبعد عن الوقوع في نفس المشابهة المنهي عنها، وهذه مصلحة جليلة»[4].

وقد تكرر هذا النهي في مواضع عدة، كما في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ قَالُوا۟ سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴿٢١﴾﴾ {الأنفال:21} قال الثعلبي -رحمه الله-: «يعني المنافقين والمشركين الذين سمعوا كتاب الله بآذانهم فقالوا: ﴿سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴿٢١﴾﴾ يعني: لا يتّعظون بالقرآن ولا ينتفعون بسماعهم، فكأنهم لم يسمعوه على الحقيقة»[5]، وقال القشيري -رحمه الله-: «لا تكونوا ممن يشهد جهرا، ويجحد سرّا»[6].

وكما في قوله: ﴿وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ خَرَجُوا۟ مِن دِيَٰرِهِم بَطَرًا وَرِئَآءَ ٱلنَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ﴾ {الأنفال:47} وقوله: ﴿وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ نَسُوا۟ ٱللَّهَ فَأَنسَىٰهُمْ أَنفُسَهُمْ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴿١٩﴾﴾ {الحشر: 19}

ولا شك أن تقليد الكفار والاقتداء بهم فيه مفاسد عظيمة، فالمشابهة في الظاهر قد تقود إلى المحبة والمشابهة في الباطن.

ومن أعظم آثاره على الفرد: أن الاقتداءَ والتشبه بهم مظنةُ الحشرِ معهم والدخول في زمرتهم يوم القيامة، كما قال سبحانه: ﴿۞ ٱحْشُرُوا۟ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ وَأَزْوَٰجَهُمْ وَمَا كَانُوا۟ يَعْبُدُونَ ﴿٢٢﴾﴾ {الصافات:22}، قال ابن عباس -رضي الله عنهما- : «يعني: أتباعهم، ومن أشبههم من الظَّلَمة»[7] وقال

1. جاء هذا عن الحسن والربيع بن أنس وغيرهما، انظر: «جامع البيان»، الطبري (366/5)؛ و«تفسير القرآن العظيم»، ابن أبي حاتم، (827/3)؛ وقال الواحدي في «البسيط» (284/5): «هذا قول أكثر المفسرين».
2. «تفسير القرآن العزيز»، ابن أبي زمنين (903/1).
3. «الهداية الى بلوغ النهاية»، مكي بن أبي طالب (9801/2).
4. «اقتضاء الصراط المستقيم»، ابن تيمية (101/1).
5. «الكشف والبيان»، الثعلبي (75/31).
6. «لطائف الإشارات»، القشيري (316/1).
7. رواه الطبري في «جامع البيان» (025/91).

السعدي -رحمه الله-: «وأشباههم»[1]، وقال ابن زيد -رحمه الله-: «أزواجهم في الأعمال، وقرأ: ﴿وَكُنتُمْ أَزْوَٰجًا ثَلَٰثَةً ۝٧ فَأَصْحَٰبُ ٱلْمَيْمَنَةِ مَآ أَصْحَٰبُ ٱلْمَيْمَنَةِ ۝٨ وَأَصْحَٰبُ ٱلْمَشْـَٔمَةِ مَآ أَصْحَٰبُ ٱلْمَشْـَٔمَةِ ۝٩﴾ {الواقعة:7-9} فالسابقون زوج، وأصحاب الميمنة زوج، وأصحاب الشمال زوج، قال: «كل من كان من هذا: حشره الله معه»[2]؛ فمن شابه وقلد أحداً في أعماله حُشر معهم يوم القيامة.

وأما أثر الاقتداء بالكفار والمنافقين على المجتمع فهو انحطاط من الدرجة العليا إلى السفلى، والرضا بالهون والدون والتبعية، وطمس للسمات والشخصية الإسلامية، وتنازل عن العزة والمكانة التي شرفهم الله وكرمهم بها، قال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَتَّخِذُونَ ٱلْكَٰفِرِينَ أَوْلِيَآءَ مِن دُونِ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۚ أَيَبْتَغُونَ عِندَهُمُ ٱلْعِزَّةَ فَإِنَّ ٱلْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا ۝١٣٩﴾ {النساء:139} وقال عن المنافقين: ﴿يَقُولُونَ لَئِن رَّجَعْنَآ إِلَى ٱلْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ ٱلْأَعَزُّ مِنْهَا ٱلْأَذَلَّ ۚ وَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِۦ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَٰكِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۝٨﴾ {المنافقون:8} وقال: ﴿مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلْعِزَّةَ فَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ جَمِيعًا ۚ﴾ {فاطر:10}، فالله أراد لنا أن نكون متبوعين لا تابعين، ومقتدى بنا، لا أن نقتدي بغيرنا، قال سبحانه: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ﴾ {البقرة:143} قال السعدي -رحمه الله-: «أي: عدلا خيارا، وما عدا الوسط، فأطراف داخلة تحت الخطر، فجعل الله هذه الأمة وسطا في كل أمور الدين... ﴿شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ﴾ بسبب عدالتهم وحكمهم بالقسط، يحكمون على الناس من سائر أهل الأديان، ولا يحكم عليهم غيرهم»[3]، فهذه هي المكانة اللائقة بالمجتمع المسلم أن يكون حاكماً لا محكوماً، ومتبوعاً لا تابعاً.

وكذلك تقليدهم ومشابهتهم في أعمالهم سبب لحلول المثلات والعقوبات، كما قال نبي الله شعيب عليه السلام: ﴿وَيَٰقَوْمِ لَا يَجْرِمَنَّكُمْ شِقَاقِىٓ أَن يُصِيبَكُم مِّثْلُ مَآ أَصَابَ قَوْمَ نُوحٍ أَوْ قَوْمَ هُودٍ أَوْ قَوْمَ صَٰلِحٍ ۚ وَمَا قَوْمُ لُوطٍ مِّنكُم بِبَعِيدٍ ۝٨٩﴾ {هود:89}، وقال سبحانه: ﴿وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِٱلسَّيِّئَةِ قَبْلَ ٱلْحَسَنَةِ وَقَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِمُ ٱلْمَثُلَٰتُ ۗ﴾ {الرعد:6} قال مقاتل بن سليمان -رحمه الله-: «﴿ٱلْمَثُلَٰتُ﴾ يعني العقوبات في كفار الأمم الخالية، فسينزل بهم ما نزل بأوائلهم»[4].

سابعاً: السادة والكبراء الضُّلال:

من سنن الله تعالى أن يبتلي بعض الناس ببعض، ويجعلهم درجات متفاوتة في القوة والضعف، كما قال سبحانه: ﴿وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ ۗ﴾ {الفرقان:20} قال عكرمة -رحمه الله-: «هو التفاضل في الدنيا، والقدرة، وقهر بعضكم لبعض، فهي الفتنة التي قال الله»[5]، فالقوي والمقدّم والسيد والكبير قد يبتلي من دونه بأنواع من الابتلاء، فإما أن يكرهه على الشر-من كفر وبدع ومعاصٍ-، وإما أن هذا الضعيف قد يُعجب بما عليه السيد والكبير

1. رواه الطبري في «جامع البيان» (520/19).
2. رواه الطبري في «جامع البيان» (520/19).
3. «تيسير الكريم الرحمن»، السعدي (ص66).
4. «تفسير مقاتل بن سليمان»، مقاتل (368/2).
5. رواه ابن أبي حاتم في «تفسيره» (2675/8).

فيقتدي به، فيكون قدوة له إما اضطراراً أو اختياراً، فيجني مغبة ذلك الاقتداء، ويندم يوم اللقاء، ويكثر بينهم الخصام، ويتبرأ كلٌّ من الآخر، كما أخبرنا الله تعالى عن ذلك بقوله: ﴿إِذْ تَبَرَّأَ ٱلَّذِينَ ٱتُّبِعُواْ مِنَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُواْ وَرَأَوُاْ ٱلْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ ٱلْأَسْبَابُ ﴿١٦٦﴾ وَقَالَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُواْ لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّءُواْ مِنَّا كَذَٰلِكَ يُرِيهِمُ ٱللَّهُ أَعْمَٰلَهُمْ حَسَرَٰتٍ عَلَيْهِمْ وَمَا هُم بِخَٰرِجِينَ مِنَ ٱلنَّارِ ﴿١٦٧﴾﴾ {البقرة:166-167}، قال أبو العالية والربيع بن أنس-رحمهما الله-: «فقالت الأتباع: لو أن لنا كرة إلى الدنيا فنتبرأ منهم كما تبرؤوا منا»[1].

وهذا يُظهر أثر الاقتداء بالسادة والكبراء الضُّلال في الباطل؛ فالضلال في الدنيا، والندم والخسارة في الآخرة؛ وما أشد ذلك الندم حين يطلب الأتباع من المتبوعين أن يتحملوا عنهم شيئاً من العقاب أو أن يغنوا عنهم شيئا من العذاب، فيقرون حينها بأنهم كانوا ضالين في أنفسهم، فكيف يهدون غيرهم؟! قال سبحانه: ﴿وَبَرَزُواْ لِلَّهِ جَمِيعًا فَقَالَ ٱلضُّعَفَٰٓؤُاْ لِلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوٓاْ إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنتُم مُّغْنُونَ عَنَّا مِنْ عَذَابِ ٱللَّهِ مِن شَيْءٍ ۚ قَالُواْ لَوْ هَدَىٰنَا ٱللَّهُ لَهَدَيْنَٰكُمْ ۖ سَوَآءٌ عَلَيْنَآ أَجَزِعْنَآ أَمْ صَبَرْنَا مَا لَنَا مِن مَّحِيصٍ ﴿٢١﴾﴾ {إبراهيم:21} وقال: ﴿وَإِذْ يَتَحَآجُّونَ فِى ٱلنَّارِ فَيَقُولُ ٱلضُّعَفَٰٓؤُاْ لِلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوٓاْ إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنتُم مُّغْنُونَ عَنَّا نَصِيبًا مِّنَ ٱلنَّارِ ﴿٤٧﴾ قَالَ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوٓاْ إِنَّا كُلٌّ فِيهَآ إِنَّ ٱللَّهَ قَدْ حَكَمَ بَيْنَ ٱلْعِبَادِ ﴿٤٨﴾﴾ {غافر:47-48} قال مقاتل بن سليمان -رحمه الله-: «ثم أخبر عن خصومتهم في النار، فقال: ﴿وَإِذْ يَتَحَآجُّونَ فِى ٱلنَّارِ﴾ يعني: يتخاصمون؛ ﴿فَيَقُولُ ٱلضُّعَفَٰٓؤُاْ﴾ وهم الأتباع ﴿لِلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوٓاْ﴾ عن الإيمان، وهم القادة: ﴿إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا﴾ في دينكم؛ ﴿فَهَلْ أَنتُم﴾ يا معشر القادة ﴿مُّغْنُونَ عَنَّا نَصِيبًا مِّنَ ٱلنَّارِ ﴿٤٧﴾﴾ باتباعنا إياكم؟»[2]، وقال الطبري -رحمه الله-: «وإذ يتخاصمون في النار... فيقول الضعفاء منهم وهم المُستَتْبَعون على الشرك بالله ﴿إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا﴾ تقول لرؤسائهم الذين اتبعوهم على الضلالة: إنا كنا لكم في الدنيا تبعاً على الكفر بالله، ﴿فَهَلْ أَنتُم مُّغْنُونَ﴾ اليوم ﴿عَنَّا نَصِيبًا مِّنَ ٱلنَّارِ﴾ يعنون: حظاً فتخففوه عنا، فقد كنا نسارع في محبتكم في الدنيا، ومن قِبلكم أُتينا، لولا أنتم لكنا في الدنيا مؤمنين، فلم يصبنا اليوم هذا البلاء»[3].

فيبادر المتبوعون المستكبرون بإنكار تلك العلاقة وجحد ذلك الاتباع، ويرجعون بالتهمة على الأتباع بأن الإجرام كان من قِبل أنفسهم، قال تعالى: ﴿قَالَ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُواْ لِلَّذِينَ ٱسْتُضْعِفُوٓاْ أَنَحْنُ صَدَدْنَٰكُمْ عَنِ ٱلْهُدَىٰ بَعْدَ إِذْ جَآءَكُم بَلْ كُنتُم مُّجْرِمِينَ ﴿٣٢﴾﴾ {سبأ:32} قال القرطبي -رحمه الله-: «في موقف الحساب، يتراجعون الكلام فيما بينهم باللوم والعتاب بعد أن كانوا في الدنيا أخلاء متناصرين... ﴿قَالَ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُواْ لِلَّذِينَ ٱسْتُضْعِفُوٓاْ أَنَحْنُ صَدَدْنَٰكُمْ عَنِ ٱلْهُدَىٰ﴾ هو استفهام بمعنى

1. قول أبي العالية: رواه ابن أبي حاتم في «تفسير القرآن العظيم» (279/1)؛ وقول الربيع: رواه الطبري في «جامع البيان» (31/3).

2. «تفسير مقاتل بن سليمان»، مقاتل (716/3).

3. «جامع البيان»، الطبري (341/20).

الإنكار، أي: ما رددناكم نحن عن الهدى، ولا أكرهناكم ﴿بَعۡدَ إِذۡ جَآءَكُمۡۖ بَلۡ كُنتُم مُّجۡرِمِينَ ٣٢﴾ أي: مشركين مصرين على الكفر»[1]، وقال البيضاوي -رحمه الله-:«أنكروا أنهم كانوا صادّين لهم عن الإيمان وأثبتوا أنهم هم الذين صدوا أنفسهم حيث أعرضوا عن الهدى وآثروا التقليد عليه»[2].

فالاقتداء بالسادة والكبراء الضالين من أسباب ضلال الفرد والمجتمع، وإن كان خطرهم على المجتمعات أكبر، لأن تأثيرهم أكثر، وقد بيّن الله سبحانه عظيم خطر الاقتداء بالسادة والكبراء الضالين وطاعتهم في قوله تعالى: «﴿وَقَالُواْ رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعۡنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ٦٧﴾{الأحزاب:67}، قال عبد الرحمن بن زيد بن أسلم -رحمه الله-: في قوله: ﴿رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعۡنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا﴾ قال: «هم رؤوس الأمم الذين أضلوهم»[3]؛ وقال السعدي -رحمه الله-: «﴿وَقَالُواْ رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعۡنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا﴾ وقلدناهم على ضلالهم، ﴿فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ٦٧﴾»[4]، فتقليد السادة والكبراء الضالين يصد عن الهدى، ويسوق إلى الردى لأنهم كما قال الماتريدي -رحمه الله-: «يدعون الناس إلى ما يوحي إليهم الشياطين، والرسل كانوا يدعون إلى ما يوحي إليهم الله تعالى»[5]، ويخبر الله تعالى عنهم إذ يختصمون في النار أنهم يعترفون بجُرم الاقتداء بهؤلاء الضالين فيقولون: ﴿وَمَآ أَضَلَّنَآ إِلَّا ٱلۡمُجۡرِمُونَ ٩٩﴾ {الشعراء:99} قال الزمخشري -رحمه الله-: «والمراد بالمجرمين الذين أضلوهم: رؤساؤهم وكبراؤهم، كقوله: «﴿رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعۡنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ٦٧﴾ وعن السدي: الأوّلون الذين اقتدينا بهم»[6]، وكذا قاله محمد بن السائب -رحمه الله-[7].

ثامناً: الهوى والشبهة:

إن اتباع الهوى والشبهات وابتغاء الفتنة من أعظم ما يُخل بنظر الإنسان وميزانه، فلا يزن الأمور بميزانٍ صحيح، وستصدر أحكامُه عليها منكوسة رأساً على عقب، فيرى الحق باطلاً، والباطل حقاً، فالهوى يهوي به في النار، والشبهة تُشَبِّه عليه الحق فيتركه، والفتنة تُعميه وتصمه إن إصابته فاستحكمت عليه.

وقد سمى الله تعالى اتباع الهوى تألهاً وعبودية، وذلك لشدة خطره وعظيم تأثيره فقال سبحانه: ﴿أَفَرَءَيۡتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلۡمٖ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمۡعِهِۦ وَقَلۡبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةٗ فَمَن يَهۡدِيهِ مِنۢ بَعۡدِ ٱللَّهِۚ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ٢٣﴾ {الجاثية:23}، وتأمل في فعله أولاً، ثم في عواقبه ثانياً، فهو الذي ابتدأ الزيغ والانحراف باتخاذه إلهه هواه، يطيعه كما

1. «الجامع لأحكام القرآن»، القرطبي (316/17).
2. «أنوار التنزيل»، البيضاوي (248/4).
3. رواه الطبري في «جامع البيان» (189/19).
4. «تيسير الكريم الرحمن»، السعدي (ص790).
5. «تأويلات أهل السنة»، الماتريدي (496/4).
6. «الكشاف»، الزمخشري (244/3)؛ وقول السدي عزاه السيوطي في «الدر المنثور» (276/11) إلى ابن أبي حاتم.
7. انظر: «الكشف والبيان»، الثعلبي (80/20).

يطيع العبدُ سيدَه ولا يخالف أمره، فيضله الله بعدله، جزاءً وفاقا لفعله، وما ربك بظلام للعبيد، ثم يطبع على سمعه فلا يسمع ما ينفعه، وعلى قلبه فلا يدخله النور والهدى، وعلى بصره فلا يرى الحق، فتتعطل منافع هذه الحواس فلا يستعملها فيما ينفعه.

قال ابن كثير -رحمه الله-: «﴿أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ﴾أي: إنما يأتمر بهواه، فمهما رآه حسناً فعله، ومهما رآه قبيحاً تركه... وقوله: ﴿وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ﴾ يحتمل قولين:

أحدها: وأضله الله لعلمه أنه يستحق ذلك؛ والآخر: وأضله الله بعد بلوغ العلم إليه، وقيام الحجة عليه؛ والثاني يستلزم الأول، ولا ينعكس؛ ﴿وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً﴾ أي: فلا يسمع ما ينفعه، ولا يعي شيئا يهتدي به، ولا يرى حجة يستضيء بها؛ ولهذا قال: ﴿فَمَن يَهْدِيهِ مِنۢ بَعْدِ ٱللَّهِ ۚ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٢٣﴾﴾ كقوله: ﴿مَن يُضْلِلِ ٱللَّهُ فَلَا هَادِىَ لَهُۥ ۚ وَيَذَرُهُمْ فِى طُغْيَٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴿١٨٦﴾﴾ {الأعراف:186}»[1]، ولهذا قيل: إن اتباع الهوى هو: ما تميل إليه النفس مما لم يبحه الشرع، فهو دائماً خلاف مقصود الشرع؛ لأن المقصد الشرعي من وضع الشريعة إخراج المكلّف عن داعية هواه؛ حتى يكون عبداً لله اختياراً، كما هو عبد لله اضطراراً[2].

وأما اتباع الشبهات وابتغاء الفتنة فقد جاء التحذير منه في قوله سبحانه: ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ ۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ۘ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٧﴾﴾ {آل عمران:7} عن عائشة -رضي الله عنها- أنها قالت: «تلا رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية: ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ﴾ إلى قوله: ﴿إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٧﴾﴾ قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «فإذا رأيتم الذين يتبعون ما تشابه منه، فأولئك الذين سمى الله، فاحذروهم»[3]، وقال ابن كثير -رحمه الله-: « ﴿فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ﴾ أي: ضلال وخروج عن الحق إلى الباطل ﴿فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ﴾ أي: إنما يأخذون منه بالمتشابه الذي يمكنهم أن يحرفوه إلى مقاصدهم الفاسدة، وينزلوه عليها، لاحتمال لفظه لما يصرفونه، فأما المحكم فلا نصيب لهم فيه؛ لأنه دامغ لهم وحجة عليهم، ولهذا قال: ﴿ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ﴾ أي: الإضلال لأتباعهم، إيهاما لهم أنهم يحتجون على بدعتهم بالقرآن، وهذا حجة عليهم لا لهم»[4]؛ والعبد لا ينتفع يوم القيامة إن لم يكن قلبه سليماً، وهذه الشبهات والأهواء تفسد القلب

1. «تفسير القرآن العظيم»، ابن كثير (3179/7).

2. انظر: «اتباع الهوى»، د. إبراهيم بن عبدالله الزهراني، مقال منشور في موقع «الدرر السنية» عبر الرابط https://cutt.us/EeACt.

3. رواه البخاري في «صحيحه» (34/6)، رقم (4547) كتاب تفسير القرآن، باب ﴿منه آيات محكمات﴾؛ ومسلم في «صحيحه» (56/8)، رقم (2665) كتاب العلم، باب النهي عن اتباع متشابه القرآن.

4. «تفسير القرآن العظيم»، ابن كثير (680/2).

فيصير صاحبه على خطر عظيم، قال ابن القيم -رحمه الله-: «﴿يَوْمَ لَا يَنفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ ﴿٨٨﴾ إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ ﴿٨٩﴾﴾ {الشعراء:88-89} فهذا هو السليم من الآفات التي تعتري القلوب المريضة، من مرض الشبهة التي توجب اتباع الظن، ومرض الشهوة التي توجب اتباع ما تهوى الأنفس؛ فالقلب السليم: الذي سلم من هذا وهذا»[1].

وأما خطر اتباع الهوى والشبهات على المجتمع فهو كبير جداً، وهل تفرقت الأمة، وتمزق المجتمع الإسلامي إلا بسبب الهوى والشبهات؟ والتاريخ شاهد على ذلك، فبسبب اتباع الهوى والشبهات خرج الخوارج على عثمان رضي الله عنه فقتلوه، فتفرقت الأمة من ساعتئذٍ إلى اليوم، وقد حذرهم عثمان رضي الله عنه من ذلك -يوم الدار حين دخل عليه الخوارج ليقتلوه- فقال رضي الله عنه: «فوالله لئن قتلتموني لا تصلون جميعا أبدا، ولا تجاهدون عدوا جميعا أبدا، ولتَختلفنّ حتى تصيروا هكذا، وشبك بين أصابعه»[2]، وقال عبدالله بن سلام رضي الله عنه يوم قتل عثمان: «اليوم هلكت العرب»[3]، ثم خرجوا على عليّ بن أبي طالب رضي الله عنه، وقتلوا عدداً من الصحابة الكرام، ولا يزال الخوارج يخرجون على الأمة ويفرقونها بسبب هذه الأهواء والشبهات. نسأل الله السلامة والعافية.

المبحث الثاني: قدوات حسنة جاء النهي عن الاقتداء بها في مواضع خاصة.

تقدم قول ابن تيمية -رحمه الله-: «قوله: **لا تكن مثل فلان قد يعم مماثلته** بطريق اللفظ أو المعنى»، وقد نهى الله سبحانه وتعالى نبينا محمداً صلى الله عليه وسلم عن أن يكون مثل يونس u في حالٍ خاصة، وموضع خاص، فقال سبحانه: ﴿فَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ وَلَا تَكُن كَصَاحِبِ الْحُوتِ إِذْ نَادَىٰ وَهُوَ مَكْظُومٌ ﴿٤٨﴾﴾ {القلم:48} ولا شك أن يونس عليه السلام من القدوات الحسنة العظيمة فيكفيه أنه نبي مرسل من ربنا سبحانه وتعالى ، ولكنه -في الوقت نفسه- بشر يعتريه ما يعتريهم، فحين دعا قومه لم يقبلوا دعوته، فخرج من بين أظهرهم مغاضباً، وهذا ليس بمستغرب على أي داعية أن يغضب لله تعالى، حين تُرد دعوته، ولكن مقام النبوة يدعو إلى الصبر على الناس، وعلى ما يلحقه من أذى، فمقام النبي عليه السلام ليس كمقام غيره من الدعاة.

قال يحيى بن سلام -رحمه الله-: «وبلغنا: أن يونس **عليه اسللام** دعا قومه زماناً إلى الله سبحانه وتعالى فلما طال ذلك وأبوا، أوحى الله إليه أن العذاب يأتيهم يوم كذا وكذا، فلما دنا الوقت تنحى عنهم»[4]، وقد ذكر ابن عباس -رضي الله عنهما- أنه خرج وقد غضب على قومه[5]، وذكر سعيد بن جبير -رحمه الله-: أنه خرج مغاضباً لربه سبحانه

1. «الروح»، ابن القيم (684/2).
2. «الطبقات الكبرى»، ابن سعد (71/3).
3. «الطبقات الكبرى»، ابن سعد (81/3).
4. «تفسير يحيى بن سلام»، يحيى بن سلام (842/2).
5. رواه الطبري في «جامع البيان» (374/16).

وتعالى[1]، ولكنه في كل الأحوال: لم يخرج كراهيةً لحكم الله سبحانه[2]؛ بل عانى من قومه أمراً كبيراً من الأذى والتكذيب فخرج ضجراً وما ظن أن هذا الفعل يوجب ما جرى له بعد ذلك[3]، فالشاهد أنه خرج غاضباً و لم يصبر، فنهى الله سبحانه وتعالى نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم عن أن يفعل فعلَه، وقد اختار الله سبحانه لنبينا محمد صلى الله عليه وسلم من الفضل والكمالات والدرجات الرفيعة ما لا يلحقه فيها أحد، وهذا يقتضي أن يتحمل من أحمال النبوة ما لا يتحمله غيره، فأمره الله سبحانه بالصبر على قومه فقال: ﴿فَٱصۡبِرۡ﴾ على الأذى ﴿لِحُكۡمِ رَبِّكَ﴾ يعني: لقضاء ربك والذي هو آت عليك، ﴿وَلَا تَكُن كَصَاحِبِ ٱلۡحُوتِ﴾ يعني: يونس عليه السلام و يقول: لا تضجر كما ضجر، ولا تعجل كما عجل[4]، قال قتادة -رحمه الله-:« ﴿وَلَا تَكُن كَصَاحِبِ ٱلۡحُوتِ﴾ لا تكن مثله في العجلة والغضب»[5]، وفي مقابل ذلك قال سبحانه: ﴿فَٱصۡبِرۡ كَمَا صَبَرَ أُوْلُواْ ٱلۡعَزۡمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ وَلَا تَسۡتَعۡجِل لَّهُمۡۚ﴾ {الأحقاف:35} أي: فاصبر على تكذيب قومك لك، كما صبر أولو العزم من الرسل على ذلك، فإن لك فيهم أسوة حسنة، «فَصَبَّرَ سبحانه نبيّه صلى الله عليه وسلم على ما يناله من قومه من الأذى والمكروه، وعلّمه أن ذلك قد لقيه الرسل قبله ليتأسى بهم»[6].

وهذه هي الحال الخاصة التي نُهي النبي صلى الله عليه وسلم عن الاقتداء بيونس عليه السلام فيها، ولكننا نستحضر دائماً وجوب الأدب مع أنبياء الله عليهم السلام، وأن هذا الأمر لا يعني استنقاص مقام يونس عليه السلام أو الحط من قدره، حاشا وكلا، فإننا نؤمن بأنه نبي مرسل من ربه سبحانه وتعالى، والإيمان بالأنبياء والرسل ركن من أركان الإيمان الستة، لا يتم إيمانُ عبدٍ حتى يستكملها، وقد نبّه النبي صلى الله عليه وسلم إلى هذا الأمر، وقَطَعَ الطريق على كل من يسيء فهمَ هذه الآية، فيقوده ذلك إلى المفاضلة على وجه العصبية ونحوها، فقال صلى الله عليه وسلم: «لا تفضلوا بين أنبياء الله، فإنه ينفخ في الصور فيصعق من في السموات ومن في الأرض إلا من شاء الله، ثم ينفخ فيه أخرى فأكون أول من بعث، فإذا موسى آخذ بالعرش فلا أدري أحوسب بصعقته يوم الطور أم بعث قبلي، ولا أقول: إن أحداً أفضل من يونس بن متى **عليه السلام**»[7]. فصلوات الله وسلامه عليه وعلى نبينا محمد **r**.

والحال الثانية: الدعاء للكافر والاستغفار له بعد موته على كفره، فقد نُهي النبي **r** عن الاقتداء بإبراهيم **u** حينما دعا لأبيه واستغفر

1. رواه الطبري في «جامع البيان» (376/16).
2. انظر: «معالم التنزيل»، البغوي (188/3).
3. انظر: «زاد المسير»، ابن الجوزي (381/5).
4. انظر: «جامع البيان»، الطبري (200/23).
5. رواه الطبري، «جامع البيان» (200/23).
6. «الهداية إلى بلوغ النهاية»، مكي بن أبي طالب (6872/11).
7. رواه البخاري في «صحيحه» (159/4)، رقم (3414) كتاب الأنبياء، باب قول الله تعالى: ﴿وإن يونس لمن المرسلين﴾؛ ومسلم في «صحيحه» (100/7)، رقم (2373) كتاب الفضائل، باب: من فضائل موسى عليه السلام.

لـه، قال تعالى: ﴿إِلَّا قَوْلَ إِبْرَٰهِيمَ لِأَبِيهِ لَأَسْتَغْفِرَنَّ لَكَ﴾ {الممتحنة:4}؛ إلا أن إبراهيم عليه السلام قد مُنع منه بعد ذلك، وأظهر البراءة، قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱسْتِغْفَارُ إِبْرَٰهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَن مَّوْعِدَةٍ وَعَدَهَآ إِيَّاهُ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥٓ أَنَّهُۥ عَدُوٌّ لِّلَّهِ تَبَرَّأَ مِنْهُ ۚ إِنَّ إِبْرَٰهِيمَ لَأَوَّٰهٌ حَلِيمٌ ﴿١١٤﴾﴾ {التوبة:114}، وقد بيّن الله سبحانه وتعالى أن لنا في إبراهيم عليه السلام والذين معه أسوة إلا في استغفاره لأبيه الكافر، فلا يُقتدى به في هذا الموضع الخاص، لأن الله منعنا من ذلك كما بيّنه سبحانه في الاستثناء الوارد في قوله: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ ۚ إِذْ قَالُوا۟ لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَءَٰٓؤُا۟ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ ٱلْعَدَٰوَةُ وَٱلْبَغْضَآءُ أَبَدًا حَتَّىٰ تُؤْمِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَحْدَهُۥٓ إِلَّا قَوْلَ إِبْرَٰهِيمَ لِأَبِيهِ لَأَسْتَغْفِرَنَّ لَكَ وَمَآ أَمْلِكُ لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن شَىْءٍ﴾ {الممتحنة:4}، وكما قال تعالى: ﴿مَا كَانَ لِلنَّبِىِّ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَن يَسْتَغْفِرُوا۟ لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوٓا۟ أُو۟لِى قُرْبَىٰ مِنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُمْ أَصْحَٰبُ ٱلْجَحِيمِ ﴿١١٣﴾﴾ {التوبة:113}، فهذا نص صريح واضح في هذه المسألة.

المبحث الثالث: أسلوب القرآن الكريم في عرض القدوة السيئة والتحذير منها:

من خلال ما تقدم من أمثلة للقدوات السيئة يظهر للقارئ أن القرآن اتخذ عدة أساليب في عرض هذه القدوة والتحذير منها، وذلك كما يأتي:

أولاً: النهي الصريح عن الاقتداء بالقدوة السيئة، وجاء هذا بألفاظ:

1- النهي عن «اتباعها»، كما في قوله: ﴿وَلَا تَتَّبِعُوٓا۟ أَهْوَآءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا۟ مِن قَبْلُ﴾ {المائدة: 77}.

2- النهي عن «طاعتها»، كما في قوله: ﴿وَلَا تُطِعِ ٱلْكَٰفِرِينَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ﴾ {الأحزاب:48}.

3- النهي عن الاقتداء بها بلفظ: «**لا تكن مثله**»، كما في قوله: ﴿وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ تَفَرَّقُوا۟ وَٱخْتَلَفُوا۟﴾ {آل عمران:105}.

ثانياً: النهي غير الصريح، وجاء ذلك بأمور:

1- أسلوب التضمين والاقتضاء، فالأمر بالاقتداء بالمهتدين، يتضمن النهي عن الاقتداء بالضالين، فقوله تعالى: ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ ۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ﴾ {الأنعام:90} يقتضي أن من لم يكن مهتدياً لا يجوز الاقتداء به.

2- أسلوب المقدمة والنتيجة، وهو ما يسمى بـ»القياس المنطقي»، بذكر برهان مشتمل على مقدمتين يتولد منهما نتيجة[1]، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَرْسَلْنَآ إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَٰهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَآ أَرْسَلْنَآ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ رَسُولًا ﴿١٥﴾ فَعَصَىٰ فِرْعَوْنُ ٱلرَّسُولَ فَأَخَذْنَٰهُ أَخْذًا وَبِيلًا ﴿١٦﴾﴾ {المزمل:15-16} ففيها التحذير من الاقتداء بفرعون الذي أُرسل إليه رسولٌ فعصاه فأخذه الله أخذاً وبيلاً؛ وأنتم أيها الناس قد أرسلنا إليكم رسولاً فإن عصيتموه، فالنتيجة واحدة، فسيأخذكم الله كما أخذ فرعون.

3- الأمر بالنظر في عاقبة القدوة السيئة، كما في قوله تعالى: ﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ ﴿١٣٧﴾﴾

1. انظر: «روضة الناظر»، ابن قدامة (28/1).

{آل عمران:137}.

4- وصف القدوة بصفات تُنَفِّر من الاقتداء بها، كما في قوله تعالى: ﴿وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُۥ عَن ذِكْرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمْرُهُۥ فُرُطًا ﴿٢٨﴾﴾ {الكهف:28} فوصفه الله بأنه غافل القلب، فمن كانت هذه صفاته لا يجوز أن يتخذ قدوة يطاع ويُتبع.

المبحث الرابع: صفات القدوة السيئة:

وصف الله سبحانه وتعالى القدوات السيئة بصفات كاشفة، تبين حالها، وسوء مآلها، وتوجب الحذر من الاقتداء بها واتباعها، فمن تلك الصفات:

1- شدة العداوة، والحرص على الإغواء، كما جاءت الآيات في وصف إبليس -لعنه الله- ، ومنها قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّا ۚ إِنَّمَا يَدْعُوا۟ حِزْبَهُۥ لِيَكُونُوا۟ مِنْ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿٦﴾﴾ {فاطر:6}.

2- أن القدوة السيئة له خطوات في إيقاع الأتباع في الشر، وقد يتأخر في ذلك فيستدرجهم شيئاً فشيئاً حتى يقعوا فيه، كما قال تعالى: ﴿۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَتَّبِعُوا۟ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ وَمَن يَتَّبِعْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ فَإِنَّهُۥ يَأْمُرُ بِٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ ۚ﴾ {النور:21}.

3- أن القدوة السيئة قد يستخف العقول بكلامه، ويُلبّس عليهم ويقلب الحقائق، كما في وصف فرعون، فإنه استدل على كونه المستحق للعبادة بأن له ملك مصر، وأن الأنهار تجري من تحته، وبأنه يبين الكلام، وموسى u ليس كذلك، قال سبحانه: ﴿فَٱسْتَخَفَّ قَوْمَهُۥ فَأَطَاعُوهُ ۚ إِنَّهُمْ كَانُوا۟ قَوْمًا فَٰسِقِينَ ﴿٥٤﴾﴾ {الزخرف:54}.

4- أن القدوة السيئة ضال في نفسه، وليس على سبيل الرشاد، وأمره في تفريط وضياع، فكيف يهدي غيره؟! وفاقد الشيء لا يعطيه، وذلك كما قال تعالى: ﴿وَلَا تَتَّبِعُوٓا۟ أَهْوَآءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا۟ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّوا۟ كَثِيرًا وَضَلُّوا۟ عَن سَوَآءِ ٱلسَّبِيلِ ﴿٧٧﴾﴾ {المائدة:77}، وقوله: ﴿فَٱتَّبَعُوٓا۟ أَمْرَ فِرْعَوْنَ ۖ وَمَآ أَمْرُ فِرْعَوْنَ بِرَشِيدٍ ﴿٩٧﴾﴾ {هود:97}، وقوله: ﴿وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُۥ عَن ذِكْرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمْرُهُۥ فُرُطًا ﴿٢٨﴾﴾ {الكهف:28}.

5- أن القدوة السيئة يبتغي الفتنة دائماً، كما وصف الله المنافقين بقوله تعالى: ﴿وَلَأَوْضَعُوا۟ خِلَٰلَكُمْ يَبْغُونَكُمُ ٱلْفِتْنَةَ﴾ {التوبة:47}، ووصف متبعي الشبهات بقوله: ﴿فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ﴾ {آل عمران:7}.

6- أن القدوة السيئة يتبرأ من أتباعه، وتنقلب محبته عداوة وخصومة، وتنقطع أسباب نفعه يوم القيامة، كما قال سبحانه: ﴿إِذْ تَبَرَّأَ ٱلَّذِينَ ٱتُّبِعُوا۟ مِنَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوا۟ وَرَأَوُا۟ ٱلْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ ٱلْأَسْبَابُ ﴿١٦٦﴾﴾ {البقرة:166}.

خاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الذي يسر إتمام هذا البحث، وأعان عليه بفضله

ومنّه وكرمه، وقد خلصت منها بنتائج وتوصيات.

أولاً: أبرز النتائج

1- القدوة السيئة أصناف متعددة، فقد تكون فرداً أو جماعة أو تكون هوىً أو شبهة.

2- القدوات السيئة التي حذر القرآن من اتباعها متفاوتة في الخطر، وأخطرها: إبليس وفرعون والآباء الضالون، وخليل السوء، والغافلون والكفار والمنافقون والسادة والكبراء الضُّلال، والأهواء، والشبهات.

3- تعددت الأساليب القرآنية في عرض القدوة السيئة والتحذير منها، فمنها الصريح ومنها غير الصريح.

4- وصف القرآن الكريم القدوة السيئة بصفات كاشفةتبينها،لئلايُغتر بها.

ثانياً: التوصيات

يوصي الباحث بمزيدٍ من الأبحاث والدراسات التي تعالج قضايا الأفراد والمجتمعات، من خلال تدبر القرآن الكريم، والبحث عن حلولها فيه؛ ويقترح دارسة ما يلي:

1- الأصناف التي نهانا القرآن الكريم عن اتباعها وطاعتها، وبيان أثر ذلك، مما لم ترد في هذا البحث.

2- دراسة الأسلوب القرآني المشابه لقولهم: «لا تكن كفلان» باستقصاء الآيات الواردة فيه، ودراستها دراسة تحليلية.

3- دراسة أساليب أئمة الضلال في إغواء الأتباع.

هذا والله أعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد، «تفسير القرآن العظيم». تحقيق: أسعد محمد الطيب، (ط2، مكة، مكتبة الباز، 1419هـ).

ابن أبي زمنين، محمد بن عبد الله، «تفسير القرآن العزيز». تحقيق: حسين عكاشة، ومحمد الكنز، (ط1، القاهرة، دار الفاروق الحديثة، 1423هـ).

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، «زاد المسير». تحقيق: المكتب الإسلامي، (ط4، بيروت، المكتب الإسلامي، 1407هـ).

ابن الرومي، علي بن العباس، «ديوان ابن الرومي». شرح: أحمد حسن بسج، (ط3، بيروت، دار الكتب العلمية، 1423هـ)

ابن القيم، محمد بن أبي بكر، « الوابل الصيب ورافع الكلم الطيب». تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، (ط5، الرياض: دار عطاءات العلم، 1440هـ).

ابن القيم، محمد بن أبي بكر، «كتاب الروح». تحقيق: محمد أجمل الإصلاحي، (ط1، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، 1432هـ).

ابن القيم، محمد بن أبي بكر، «مفتاح دار السعادة». تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، (ط1، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، 1432هـ).

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، «اقتضاء الصراط المستقيم». تحقيق: د. ناصر العقل، (ط8، الرياض، مكتبة الرشد، 1421هـ).

ابن سعد، محمد بن سعد، «الطبقات الكبرى». تحقيق: إحسان عباس، (ط1، بيروت، دار صادر، 1968م).

ابن عاشور، محمد الطاهر، «التحرير والتنوير». (ط1، تونس: دار سحنون).

2011م).
الزمخشري، محمود بن عمر، «الكشاف». تحقيق: أبي عبد الله الداني، (ط1، بيروت، دار الكتاب العربي، 1429هـ).
الزهراني، د. إبراهيم بن عبدالله، «اتباع الهوى» مقال منشور في موقع «الدرر السنية» عبر الرابط https://cutt.us/EeACt.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، «تيسير الكريم الرحمن». تحقيق: سعد بن فواز الصميل، (ط2، الدمام، دار ابن الجوزي، 1427هـ).
السقاف، علوي بن عبد القادر، «التفسير المحرر». إعداد القسم العلمي بمؤسسة الدرر السنية، (ط1، الرياض: مؤسسة الدرر السنية).
السيوطي، جلال الدين، «الدر المنثور». تحقيق: د. عبد الله التركي، (ط1، القاهرة، مركز هجر للدراسات، 1424هـ).
الشوكاني، محمد بن علي، «فتح القدير». تحقيق: د. عبد الرحمن عميرة، (ط3، بيروت، دار ابن حزم، 1426هـ).
الطبري، محمد بن جرير الطبري، «جامع البيان». تحقيق: د. عبد الله التركي، (ط1، الرياض، دار عالم الكتب، 1424هـ).
طرفة، طرفة بن العبد، «ديوان طرفة بن العبد». تحقيق: مهدي محمد، (ط3، بيروت، دار الكتب العلمية، 1423هـ).
الفراهيدي، الخليل بن أحمد، «كتاب العين». تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، (ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1424هـ).
القرطبي، محمد بن أحمد، «الجامع لأحكام القرآن». تحقيق: د. عبد الله التركي، (ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1427هـ).
القشيري، عبد الكريم بن هوازن، «لطائف الإشارات». تحقيق: إبراهيم البسيوني، (ط1، مصر، الهيئة العامة للكتا ب) .
الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد، «تأويلات أهل السنة». (ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1426هـ).
الماجد، د. ناصر بن محمد، «القدوة الحسنة». بحث
ابن عطية، عبد الحق بن عطية الأندلسي، «المحرر الوجيز». (ط1، بيروت، دار ابن حزم،1423هـ).
ابن فارس، أحمد بن فارس، «معجم مقاييس اللغة». تحقيق: عبد السلام هارون، (ط1، بيروت، دار الجيل،1420ه).
ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، «روضة الناظر وجنة المناظر». تحقيق: شركة إثراء المتون، (ط2، الرياض، شركة إثراء المتون، 1439هـ).
ابن كثير، إسماعيل بن عمر، «تفسير القرآن العظيم». تحقيق: د. محمد إبراهيم البنا، (ط1، بيروت: دار ابن حزم، 1419هـ).
ابن منظور، محمد بن مكرم، «لسان العرب». (ط1، بولاق: المطبعة الأميرية، 1300هـ).
الأزهري، محمد بن أحمد، «تهذيب اللغة». تحقيق: عبد السلام هارون.
البخاري، محمد بن إسماعيل، «صحيح البخاري». عناية: محمد زهير الناصر، (ط1، بيروت، دار طوق النجاة، 1422هـ).
البغوي، الحسين بن مسعود، «معالم التنزيل». تحقيق: د. عثمان جمعة ضميرية وآخرين، (ط2، الرياض، دار طيبة، 1427هـ).
البيضاوي، عبد الله بن عمر، «أنوار التنزيل». تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، (ط1، بيروت، دار إحياء التراث، 1418هـ).
الثعلبي، أحمد بن محمد، «الكشف والبيان». تحقيق: مجموعة باحثين في (رسائل علمية)، (ط1، جدة، دار التفسير، 1436هـ).
جبل، محمد حسن، «المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم»، (ط1، القاهرة، مكتبة الآداب، 2012م).
الرازي، محمد بن عمر، «التفسير الكبير». تحقيق: مكتب دار إحياء التراث، (ط1، بيروت، دار إحياء التراث، 1429هـ).
الراغب الاصفهاني، «مفردات القرآن». تحقيق: صفوان عدنان، (ط3، دمشق، دار القلم، 1423هـ).
الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، «تاج العروس». تحقيق: د. سمير شمس، (ط1، بيروت، دار صادر،

المشاكلة في النقد العربي القديم بين النظرية والتطبيق

طامي دغليب الشَّمرانيّ (*)
جامعة الجوف

(قدم للنشر في 1443/4/19هـ، وقبل للنشر في 1443/8/26هـ)

ملخّص: تُعنى هذه الدّراسة بجهودِ النُّقّادِ، والبلاغيّينَ العربِ- القدامى- وتأطيرهم لهذا الفن؛ فقدْ وضعوا قوانينَ ضابطةً، وأوجدوا ضوابطَ ناظمةً، وكان همّهم في كلّ ذلك الوفاء لهذا المنظور الّذي نعدّه موجّها نقديّا حكّم جهود النُّقّاد، وأسّس لمسارٍ تعاقبيّ سارَتْ عليهِ الأعمال النَّقديَّةُ الّتي كرَّسَتْ ذائقة المشاكلة الأسلوبيّة، ومن ثمّ استقرَّتْ قيمةً معياريَّةً في النّصورات الجماليَّةِ الّتي نظرَتْ إلى جودةِ الشّعرِ منْ خلالِ انتظام اللفظ فيه إلى ما يصاحبه، إضافة إلى صدقِهِ في التّعبيرِ، وموافقتِهِ الحالةَ الّتي يُصوّرها الشّعرُ، فمعيارُ الإجادةِ في مُقاربةِ المعنى مِنْ حيثُ قرْب المأخذ، وسهولةُ فهْم المعنى المرادِ ووضوحُ دلالتِهِ من صميم انتظامِ النّصّ، وإحالة أجزائه بعضها على بعض، ومن ثمّ كانت المشاكلة من روافد جماليات الشّعْرِ العربيّ. وقد اتّخذت الدّراسة من منهج نقد النقد سبيلاً إلى استجلاء النّصوص الشّعريّة الدّالة على المشاكلة وتحليلها.

كلمات مفتاحيّة: المُشاكَلة، النَّقْد، الانسجام، الصّورة، اللّفظ.

*****

Hypallage in Ancient Criticism: Theory and Practice

Tami Degheleb Al-Shamarani (*)
Jouf University

(Received 24/11/2021, accepted 19/3/2022)

Abstract: This study sheds light on the efforts of ancient and modern Arab critics and rhetoricians and their interpretations of stylistic formulation techniques in the ancient Arabic poem from the perspective of metaphor and coalition. Those who set regulating laws created regulating controls. Their concern was to be faithful to this perspective, which we consider critically oriented, judging by the efforts of critics and the foundations of a fruitful path that critical works have followed. In addition, it perpetuated a taste for stylistic metaphor and then settled a standard value in aesthetic perceptions that looked at the quality of poetry through its trustworthiness in expression and its agreement with what the poet depicts. The criterion of proficiency in approaching the meaning, the ease of understanding the intended meaning, the clarity of its significance at the heart of the regularity of the texts, and then the metaphor and the coalition, were the basis of Arab poetry. This study employs the descriptive-analytical approach as a way to clarify and analyze poetic texts indicative of metaphor and coalitions.

Keywords: Hypallage, criticism, harmony, image, text.

(*) للمراسلة:

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

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept.,ARABIC Language, Faculty of arts, Aljouf University Aljouf, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061580

e-mail: tamichom@gmail.com

مقدّمة:

تُؤسِّسُ هذه الدّراسة لبحث معيار المشاكلة وأثره في مسار حركة النّقد العربيّ القديم الّذي كان معياراً يُوجّه بوصلةَ النّاقدِ الّذي يتدبّر الشّعر من وجهة نظر قائمة على رسوخ فكرة المعيار الأنموذج، أو المثال الّذي يجب أن يُحتذى لدى الشّعراء اللّاحقين، وهو أنموذج الشّعر القديم الّذي عُدَّ معيار التّفاضل ومقياس الشّعر الّذي تُقاس عليه جودة الشّعر أو رداءته، وكأن معيار المشاكلة يخرج عن حدوده النّصيّة الضّيّقة؛ ليقيم مشاكلة أخرى من نوع خاصّ عابرة للنّصوص. ولقد خَلَق هذا المعيار الّذي ارتكز على مفهوم المشاكلة مدرسةً شعريّةً محافظةً منغلقة لم تنفتح على آفاق من جماليّات الشّعر المُجدّدة؛ إذ ركنوا إلى كلّ ما هو ثابت ساكن مُتجاهلين أنَّ الشّعر إبداع، والإبداع متحرّك لا يعرف السّكون، ولا يقرُّ بمبدأ الجمود والتّقعيد الّذي يقتل الشّعر، ويُلغي سمة الإبداع فيه، وهي ضرورة من ضرورات حياة الشّعر وتجدّده، وهذا يعني أنّ معيار المشاكلة ذاته قد ينطوي على متصوّرات نقديّة تتوافق مع رغبة الشّعراء في تجاوز وحدة البيت، وقد نصادفها مبثوثة في أعمال الشرّاح والنّقّاد القدامى.

وقد قَصر الدّرس النّقديّ القديم المشاكلة على وحدة البيت، كما كان للعروض أثر كبير في ذلك، دون إغفال مفهوم التّركيب النّحويّ والجملة الّتي هي أقصى وحدة يمكن أن يبلغها التّقطيع اللّساني؛ لذلك وَسَم الشرّاح بعضًا من الأبيات الشّعريّة بالعيّ، بل طعنوا في شعريّتها رغم انتمائها إلى غُرر القصائد العربيّة، ولعلّ ذلك راجع إلى المسلّمات الواقرة في صدور النّقّاد والمقرّة بأنّه لا وجود لبنى شكليّة تسبق توزيع الوحدات اللّغويّة. وفي ضوء هذه الرّؤية عجز التصوّر النّقديّ القديم عن إدراك شعريّة العديد من الأبيات والقصائد العربيّة القديمة فرماها بالهلهلة والتفكّك. والحال أنّ البيت الشّعري يمكن أن ينتمي إلى صياغات أسلوبيّة أكبر من البيت، ولقد بيّن الشّكلانيّون الرّوس أنّ الجمل القصصيّة يمكن أنْ تنتمي إلى نظام متعالٍ يجاوز الوحدة اللّغويّة، وهو ما اصطلحوا عليه بمصطلح الوظيفة، كما يمكن لمفهوم الخطاب الشّعريّ أنْ يكون أقدر على رسم معالم الانسجام، والمشاكلة، ولاسيّما أنّ حيّز الخطاب يرسم حدوده في تلك المساحة الّتي يضعف فيها سلطان الرّوابط التّركيبيّة، والإكراهات العروضيّة والوزنيّة والنحويّة(فضل، 2002، ص 91، 92) وهنا تكمن فرضيّة الدّراسة المتمثّلة في كيفيّة الإفادة من مصطلح المشاكلة في فهم شعريّة النّصّ الشّعريّ، وهي فرضيّة تطرح مجموعة من الأسئلة، منها: كيف فهم النّقّاد العرب القدامى مفهوم المشاكلة؟ ما أثر هذا المفهوم في شِعريّة النّصّ الشِّعريّ؟

وهذه هي أسئلة الدّراسة الّتي تسعى للإجابة عنها؛ لبيان أهمية المشاكلة في بيان شِعريّة النّصّ، وتجلية عجز تصوّر النّقد العربيّ القديم في إدراك شِعريّة العديد من الأبيات والقصائد العربيّة القديمة. وتكمن أهميّة الدّراسة في مقاربة مفهوم المشاكلة من وجهة نظر النّقّاد العرب القدامى سواء أكانوا عرباً أم عجماً. وتسعى الدّراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، أهمها: الكشف عن طبيعة إدراك النّقّاد العرب القدامى لمفهوم المشاكلة، وما تبعه من وسمهم لبعض الأبيات الشّعريّة بالعيّ والضّعف. وكذلك بيان مساهمة النّقد الحديث، وتجاوزه رؤية النّقد العربيّ القديم في نظرته إلى مفهوم المشاكلة، وعلاقة ذلك بوحدة البيت الشّعريّ من جهة، وعمود الشّعر من جهة أخرى. وقد اتّخذت الدّراسة من منهج نقد النقد سبيلاً إلى استجلاء النّصوص الشّعريّة الدّالة على المشاكلة وتحليلها. وأمّا ما يتعلّق بالدّراسات السّابقة فثمّة عدد من الدّراسات الأكاديميّة المتخصّصة الّتي تناولت مفهوم المشاكلة في النّقد العربيّ القديم والنّقد الحديث، ومنها -على سبيل المثال لا الحصر-: المشاكلة والاختلاف، قراءة في النّظريّة النّقديّة العربيّة، وبحث في الشّبيه المختلف، للدّكتور: عبد الله محمّد الغذّامي، والمذهب الشّعريّ في النّقد العربيّ القديم بين المشاكلة والاختلاف، للدّكتور: حسن الأحمد، المشاكلة والاختلاف في النّصوص الهامشيّة، للدّكتور: عادل محمّد الصّالح.

ومن ثم فدراستنا هذه ستركز النظر في تأطير القدامى لمعيار المشاكلة وكيف طبقوها في استقراء النصوص الأدبية؟ ولا يمكن أن نسبر أغواره إلاّ بالدّراسة المنفتحة على مجلوبات النّقد العربيّ القديم؛ لأنّ مبحث المشاكلة يعدّ واحداً من مباحث الشّعريّة العربيّة القديمة، ولما له من صلات نسب وقرابة بنظريّة عمود الشّعر، وما تقتضيه من تناسب وإصابة، ووحدة تكتفي بالبيت مستقرّاً، وهو إلى ذلك يتصل -أيضاً- باللّسانيّات النّصيّة، ولسانيّات الخطاب. فالنّظريّات النّصيّة مهما كان اختلافها وتنوّعها لا يمكن أن تغفل مفهومي الاتّساق والانسجام (Cohesion) / Coherence)، وما يقترن بهما من تصوّرات جماليّة للإبداع.

وطلباً لمعالجة قضية المشاكلة من جهة كونها مصطلحاً مشكلياً ومعيار جودة لدى النقاد القدامى فقد خصصنا المبحث الأول لتناول مصطلح المشاكلة للوقوف على دلالته المعجمية ودلالته الاصطلاحية، أما المبحث الثاني فقد أفردناه لدراسة المشاكلة معياراً يستند إليه النقاد القدامى في التمييز بين الشعر الفاسد والشعر الجيد، ولقد قصدنا من هذا المبحث الوقوف على ما قد يعتري مفهوم المشاكلة عند القدامى من محدودية تدخل الضيم على العديد من الأبيات

والقصائد التي تتصف بطابع شعري متى وقفنا على حدود هذا المفهوم القديم.

المبحث الأول: مفهوم المشاكلة بين القدامى والمحدثين

ممّا يجدر ذكره في مفتتح هذه الدراسة تحديد مفهوم مصطلح المشاكلة حتّى نتعرّف على ما تنعقد عليه من تصوّرات النقاد وما تواضعوا عليه؛ لأنّ مفهوم المصطلح بمثابة مواضعة تحمل امتدادًا للمفهوم في الاستعمالات اللغوية.

أولا: الدّلالة المعجميّة

المُشَاكلةُ مصدر مشتقّ من الجذر اللّغويّ الثّلاثيّ (شَكَلَ)، وقد ورد في لسان العرب (شَكلَ) بالفتح أنّه يعني الشِّبهُ والمِثْلُ، وجمعه أشْكالٌ وشُكُولٌ، وتَشَاكل الشّيئان، وشَاكلَ كُلّ واحد منهما صَاحبه، والشّكْلُ: المِثْلُ، نقول: هذا على شَكْل هذا، أي مِثلُه في حالاته، ويُقال: هذا من شَكلِ هذا، أي: من ضَربِه ونَحوِه، وهذا أشْكلُ بهذا، أي: أشْبَه، والمُشَاكلةُ: المُوافَقةُ، والتَّشاكلُ مِثلُه.(ابن منظور،1994: مادة « ش- ك- ل»)، ولم يختلف الفيروزآباديّ (ت817هـ) في أنّ المشاكلة تعني الموافقة (الفيروزآباديّ، 1995، مادة « ش- ك- ل»).

وعلى هذا النّحو تدلّ المشاكلة في اللّغة على المماثلة، فهي: ذِكْر الشّيء بغير لفظه؛ لوقوعه في صحبته، كقوله تعالى: (وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا ۖ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ) [الشورى:40]، فالجزاء عن السّيّئة في الحقيقة غير السيّئة، والأصل: وجزاء سيّئة عقوبة مثلها، لكن التعبير بلفظ مشاكل في الآية الكريمة يحمل إيحاءات لا يصورها التعبير بلفظ عقوبة؛ إذ جاء التعبير بلفظ سيئة حاملا معنى العقوبة لتكون بمثابة رسالة للمعتدَى عليه في عدم رد الاعتداء، وبخاصة إذا ما كان مقتدرًا، وكأن لفظ السيئة الثانية جاء لتنفير من يريد رد السيئة بالسيئة، ولعل ذلك ما صورته الآية بعد لفظ السيئة الثانية؛ إذ حث الله المعتدَى عليه أن يعفو ويصفح ومن ثم فإن الأجر على الله، وفي ذلك شحذ لهمة المعتدَى عليه من أجل الصفح؛ طمعًا في نيل الأجر من الله، كما أنّ التعبير بلفظ السيئة الثانية يشي بالتخويف، تخويف للمعتدى عليه؛ إذ يلزمه رد الإساءة التي وقعت عليه بإساءة مماثلة لها تمامًا، ولعل تحقق المثلية التامة أمر دونه خَرْط القتاد، والمتأمل في لفظ السيئة الثانية التي هي رد العقوبة يجدها رسالة للمعتدِي هو الآخر حتى يعلم أن المعتدَى عليه من حقه رد عقوبة مماثلة لما جنته يداه، وذلك تخويف للمعتدِي هو الآخر، وكأنها رادع لمن يريد الاعتداء قبل الإقدام على جرمه.

ومنه قوله تعالى: (الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ ۚ فَمَنِ اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ) [البقرة:194]، أي: فعاقبوه،

فعدل عن هذا؛ لأجل المشاكلة اللّفظية.

وللمشاكلة كبير أثر في إبراز إضاءات تزدان بها الآية الكريمة، فمقام الآية يتعلق بالحديث عن الأشهر الحرم، وما ينبغي على المسلم احترازه في تلك الأشهر، وإذا كان للمعتدَى عليه حق في رد الاعتداء باعتداء مماثل لا زيادة فيه؛ وذلك أمر فيه صعوبة بالغة، ومن ثم جاء ختام الآية ليكون بمثابة تذكير للمعتدَى عليه حال إقدامه لرد الاعتداء لتكون تقوى الله رادعًا في الحرص على الرد المناظر دون إيغال فيه. وفي الحديث، قوله: «فإنّ الله لا يملّ؛ حتّى تملّوا» (النّوويّ،1999م، ج: ا، ص: 146)، والأصل: فإنّ الله لا يقطع عنكم فضله؛ حتّى تملّوا عن مسألته، فوضع لا يملّ موضع لا يقطع الثّواب، على جهة المشاكلة.

ثانيا: الدّلالة الاصطلاحيّة

إذا ولينا وجوهنا صوب المشاكلة في الدّرس البلاغيّ العربيّ القديم، ألفينا القزوينيّ (ت 739ه) قد عرفها على النحو الآتي حيث قال: «ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقاً، أو تقديراً» (القزوينيّ، 2000م، ص296).

ومتى وازنّا بين مصطلح المشاكلة وغيره من المصطلحات القريبة منه، وجدنا العديد من المصطلحات الّتي تستعمل على وجه التّرادف أو وجه التّفريع والتّنويع، من ذلك التّعطّف الّذي يسمّيه قومٌ المشاكلة؛ إلّا أنّ ابن أبي الإصبع (ت654هـ) يميّز المشاكلة من التعطّف الّذي يشبّهه بالتّرديد، ويقول في ذلك: «وقد تقدّم أنّ التّعطّف كالتّرديد في إعادة اللّفظة بعينها في البيت، وأنّ الفرق بينهما بموضعهما، وباختلاف التّردّد، وثبت أنّ التّعطّف لا بدّ وأن تكون إحدى كلمتيه في مصراع، والأخرى في المصراع الآخر، ليشبه مصراعا البيت في انعطاف أحدهما على الآخر بالعطفين، في كلّ عطف منهما يميل إلى الجانب، الّذي يميل إليه الآخر. ومن أمثلته قول زهير بن أبي سُلمى من [البسيط]:

مَنْ يَلْقَ يَوْماً عَلَى عِلّاتِهِ هَرِما
يَلْقَ السَّمَاحَةَ مِنْهُ وَالنَّدَى خُلُقا

وكقول عقيل بن عُلَّفة من [الطّويل]: (ابن أبي الإصبع،1963م، ص257)

فَتًى كانَ مَوْلَاهُ يَحُلُّ بِفَجْوةٍ
فَحَلَّ المَوَالِيَ بَعْدَهُ بِمَسِيلِ

وبهذا التأطير يتناوب على مصطلح المشاكلة عدد من التسميات والمصطلحات عند البلاغيين القدماء منها: المزاوجة، والتّصدير، وردّ العجز على الصدر، والتّرديد، والمماثلة، والانسجام، والتّلاؤم (سلطان، 2000م، ص:352)، وهو ما أشار إليه ابن الأثير حيث جعل هذه المسميات

كلها في حقل واحد ومادة واحدة، أما أهل البديع فقد باينوا بينها، فقيدوا الترديد بالألفاظ التي يكثر تكرارها وترادفها في البيت، سواء أكان أوّلاً أم آخراً، وقيدوا التّصدير بورود اللفظين أحدهما في الصدر والعجز، أمَّا التّعطّف: فيتحقق بتوزيع الكلمتين توزيعا تكامليا بين المصراعين الأوّل والثاني، وكذلك التزام حد المشاكلة معايير قد نصوا عليها ولا يمكن الخروج عنها(ابن الأثير، د.ت، ص:260).

وأكد ابن طباطبا (ابن طباطبا، 1985، 8، ص11) وابن سنان (الخفاجي، 1982، ص159) على أن "المشاكلة ابتداعٌ فنيٌّ يعتمد القراءة وإعادة القراءة والتّدبير، وعلى الرغم من هذا الاختلاف في دلالات المشاكلة فإننا يمكن أن نحددها بعنصرين:

أولهما المشاكلة العامَّة، وهي التي تستأثر بعناصر الانسجام النصي، وتحقيق التوازن والاتساق في العمل الفنّيّ.

وثانيهما المشاكلة الخاصَّة، مشاكلة يعتمد وجودها على حركة اللفظ وتردده في العبارة مع إمكانيَّة استبدال مرادفتها بها، وقد يطلق عليها كذلك المشاكلة الإيقاعيّة (القزوينيّ، 2000م، ص:493)، ومن هنا يتلاقى هذان العنصران، من خلال الاشتغال على المستوى الرأسي والمستوى الأفقي الذي يتناول اللّفظ والتركيب، وصولاً إلى النص.

وأضفى المنذريّ على تسمية المشاكلة دلالات مختلفة، إذ جعل هذا المصطلح رحيبا تجاوز في ضمنيته غيره، فقد جعله في درجات ثلاث، وهي: المشاكلة في الفاعلة، والمنفعلة: كالحرورة واليباس، وهو أثبتها وأقواها، والمشاكلة في الفاعلتين، كاليابس الحارّ، واليابس، والحارّ الرطب، والحارّ اليابس، والمشاكلة في المنفعلتين: كالحرورة واليبوسة، واليبوسة والبرودة وهي أضعفها (المنذريّ، 2002م، ص:95).

ويتأكد هذا التعدد في الدلالة بكثرة تعدد ترادفه الاصطلاحي، ومن ذلك رجوعه إلى دلالة الائتلاف بمعنى الاتّفاق؛ فالقول بائتلاف الشيء بمعنى تآلف في عناصره، وتآلف الخرز إذا جمع (العلوي، 1955م، ص:3/ 144)، وائتلف القوم، وألَّف الله بينهم بمعنى جمعهم(ابن منظور، 1994: مادة « أ- ل- ف»)، وهو ما أورد ذكره ابن حجّة الحمويّ (ت837هـ) في وصفه مراعاة النّظير، فقال فيه: «هو أن يجمع النّاظم أو النّاثر أمراً وما يناسبه مع إلغاء ذكر التّضادّ؛ لتخرج المطابقة سواء كانت المناسبة لفظاً لمعنى، أو لفظاً للفظ، أو معنى لمعنى؛ إذ القصد جمع شيء إلى ما يناسبه من نوعه، أو ما يلائمه من أحد الوجوه» (ابن حجة، 2005م، ج:2، ص:335)، ويكون الائتلاف باشتمال الكلام على معنى معه أمران، أحدهما:

مناسب، والآخر: بخلافه، فيقرن بالمناسب، أو أن يكون الكلام على معنى، وملائمين له، فيقرن بما في أحدهما من مزيّة، وقد أشار المدنيّ- في هذا السيّاق- في صدد حديثه عن مراعاة النّظير فقال: «سمّاه قوم بالتّوفيق، وآخرون بالتّناسب، وجماعة بالائتلاف، وبعضهم بالمؤاخاة، وقالوا: هو عبارة عن أن يجمع المتكلم بين أمر، وما يناسبه لا بالتّضادّ»(مطلوب، 1996م، ج:1، ص:11).

ويمكن أن نجد تفسيراً لهذا التّعدد المصطلحيّ؛ مفاده أنّ النّقّاد العرب أدركوا حدساً، وضمناً أنّ المشاكلة تتجاوز وحدة البيت، وإذا وقفنا بها عنده فإنّها ستظلّ قاصرة عن فهم أدبيّة النّصّ وشعريّة القصيد، وهو ما نلحظ أثره جليّاً في طائفة أخرى من المصطلحات الدّائرة على ما يمكن أن نسميه بالمشاكلة النّصيّة، وكل ما يتصل منها بمفهوم الانسجام النصي.

المبحث الثاني: المشاكلة وجودة الشعر عند النقاد القدامى.

لقد تقصّدنا إدخال مصطلح المشاكلة في حيّز اشتغال المفاهيم حتّى ننزع بها منزعاً إجرائيّاً، ونجعل منها أداة عمل وتفكير في طائفة من النّماذج الشّعريّة الّتي لم تستسغها الذّائقة الجماليّة القديمة لتراثنا النّقديّ العربيّ. ولعلّه من المفيد أن نشير إلى أنّنا سنجعل منها مدوّنة ندرس من خلالها موقف النّقّاد القدامى من هذه الطّائفة من الأشعار؛ إذْ نظروا إليها من منظور المشاكلة سواء أكانت ماثلة في البنية تركيباً ولفظاً أم قائمة في تشكيل الصّورة البلاغيّة تشبيهاً، واستعارة، وكنايةً.

أولا: المشاكلة في البنية

1 -مشاكلة التركيب:

يرى قدامة بن جعفر(ت337هـ) في كتابه (نقد الشعر) أنّ الشّعر صناعة طرفاها الجودة والرّداءة، وبينهما حال التوسّط(ابن جعفر، د.ت، ص:192)، وقد حدَّد وفق هذا الرّأي عناصر الشّعر الّتي يُمكن أن تُحقّق لتلك الصّناعة الفنّيّة، ومحصّلها إحداث الائتلاف بين مكوّنات القول الشّعريّ وفق مجموعة من الأزواج، من مثل: اللّفظ والوزن، واللّفظ والمعنى، والوزن والمعنى، والقافية والمعنى، ومن نعوت المعاني عنده: الأول: أن يكون المعنى مواجهاً للغرض غير عادل عنه إلى جهة أخرى، والثّاني: تناسب الألفاظ، والحاصل من حدوث الائتلاف السابق يسلم النموذج الشعري إلى النوع الأول الجيد، وذلك هو قمة الهرم في الشعر، ثم يأتي النوع الثاني ليكون متوسطًا بين النوع الأول والنوع الثالث، ومرجع التوسط يؤول إلى قدر مواطن الجودة والرداءة في العمل الشعري، ثم يقبع في أسفل الهرم ما كثرت فيه مواطن الرداءة. وقد ضرب أمثلة على فساد الأقسام، ومن ذلك قول هذيل الأشجعيّ من [الطّويل]:

(المرزبانيّ، 1972م، ص:105)

فَمَا بَرِحَتْ تُومِي إليَّ بِطَرْفِهَا

وَتُومِضُ أحْيَاناً إذَا خَصْمُهَا غُفْلُ

لقد عاب على الشّاعر لفظ تومض؛ لأنّ الومض والإيماء متساويان في المعنى، غير أن الإمعان في عاطفة الشاعر قد يخرجه من هذا العيب، إذ ختم الشاعر بيته باحتراس لطيف، وهو قوله:» إذا خصمها غفل» مما يعني أن الشاعر تحول من الإيماء إلى الوميض؛ بسبب ما لحق الخصم من غفلة، ولعل ما ذكره صاحب لسان العرب حول معنى الوميض يكون حجة للشاعر «ومَضَ البرْقُ وغيره يَمِضُ ومْضاً ووَمِيضاً ووَمَضاناً وتوْماضاً أي لَمَعَ»(ابن منظور، 1994م، مادة « و- م- ض»)، وعلى هذا فإن الوميض أمعن في لفت الانتباه بسب الغفلة الحاصلة من الطرف الآخر، ومن ثم فإن المعنيين ليسا متساويين؛ فبينهما مفارقة لطيفة، ومن دخول أحد القسمين في الآخر قول الشّاعر أميّة بن أبي الصّلت من[الكامل]:

للهِ نِعْمَتُنَا تَبَارَكَ رَبُّنَا

رَبُّ الأَنَامِ وَرَبُّ مَنْ يَتَأَبَّدُ

فمَن يتأبّد بمعنى يتوحّش داخل في الأنام، وهو لا يجوز أنّه قصد به الوحش؛ لامتناع دخول مَن على غير العاقل، وهو صحيح، لكن أمية خص من يتأبد بعد ذكر الأنام ليكون مرد الأمر بخصوصية من يظن من نفسه أنه ليس ضمن طائفة الأنام، وفي ذلك تخويف وزجر له فهمها تأبد أو ظن في نفسه قوة فهو واحد من الأنام. ومنه أن يكون القسمان ممّا لا يجوز دخول أحدهما في الآخر، من مثل قول سليم بن عبد الله الغامديّ من [الكامل]:

فَهَبَطْتُ سِرْباً ما يُفَزّعُ وَحْشُهُ

مِنْ بَيْنِ سِرْبٍ نَاوئ وَكَنُوسِ

فالناوئ بمعنى السمين، ويمكن أن يكون كانساً أو راتعاً، كما أنَّ الكانس يجوز أن يكون سميناً أو هزيلاً. وقد يكون بترك ما يحتمل الواجب تركه، ومن ذلك قول جرير (ت114هـ) في بني حنيفة من [البسيط]:

صَارَتْ حَنِيفَةُ أثْلَاثاً فَثُلْثُهُم

مِنَ العَبِيدِ وَثُلْثٌ مِنْ مَوَالِيهَا

قيل: إنَ هذا الشّعر أنشد في مجلس من مجالس بني حنيفة كان حاضراً فيه، فقيل له: من أيّهم أنت؟ فقال: من الثّلث الملغى ذكره، ومن عيوب المعاني كما ذكر جعفر بن قدامة، والمرزباني (ت384هـ) الإخلال، وهو أنْ تَرَكَ من اللّفظ ما يتمُّ به المعنى، ومنه قول عروة بن الورد من [الطّويل]:

عَجِبْتُ لَهُمْ إذْ يَقْتُلونَ نُفُوسَهُمْ

وَمَقتَلُهمُ عِنْدَ الوَغَى كانَ أعْذَرَا

ومن السياق يتضح لنا أن في نهاية الشطر الأول كلمة محذوفة، وهي» في السلم» تقابل كلمة (الوغى) المذكورة في عجزه، ولجأ

الشاعر لحذفها اعتمادًا على ما جاء في الشطر الثاني، بالإضافة إلى أنه صدّر البيت بكلمة (عجبت) لتكون دالة على أن القتل الوارد في الشطر الأول ليس قتلًا طبيعيًا ولإبراز المخالفة بين القتلين، ومن الممكن حمل النوع الأول من القتل بمعنى الموت، ومن ثم يأتي عجب عروة من أناس عرفوا أنهم ما بين ميت وقتيل، ومن ثم فالحرص على القتل في الوغى أشرف وأعظم من النوع الأول، ومن هنا تكون المشاكلة بين القتلين في الشطرين؛ ليكون الأول بمعنى الموت، والثاني بمعنى القتل الحقيقي في الوغى، وتتبدى إضاءات المشاكلة حينئذ للتنفير من النوع الأول، وشحذ الهمم من أجل الإقبال على الثاني، وقد عيب على القائل من [المتقارب]:

أُبَادِرُ إهْلاكَ مُسْتَهْلِكٍ

لِمَالِيَ أو عَبَثَ العَابِثِ

وأخذ عليه أنه أدخل عبث العابث في إهلاك المستهلك (ابن جعفر، د.ت، ص:192)، أي أن ما بعد (أو) لم يكن مشابهاً أو مماثلاً لما قبلها؛ فعبث العابث لا يتناسب مع مستهلك المال، ولا يستدعي الاستهلاك، ومن أمثلة دخول أحدهما في الآخر المستأنف قول أبي عدي القرشي من [الخفيف]:

غَيْرَ مَا أَنْ أَكُونَ نِلْتُ نَوَالا

مِنْ نَدَاهَا عَفْواً وَلا مَهْنِيَّا

ً فيجوز أن يكون العفو مَهنِيّاً، والمَهنِيُّ يمكن أن يكون عفواً.

أمّا ما يقع في فساد المقابلات، ويكون بأن يسعى الشّاعر إلى وضع معنى يريد أن يقابله بآخر؛ على جهة المشاكلة أو الاختلاف فيكون أحد المعنيين موافقاً الآخر أو غير موافق له، ومنه قول أبي علي القرشيّ من [الخفيف]:

يَا ابْنَ خَيْرِ الأَخْيَارِ مِنْ عَبْدِ شَمْسٍ

أَنْتَ زَيْنُ الدُّنْيَا وغَيْثُ الجُنُود

فِرأى قدامة بن جعفر أنّ قوله: زين الدّنيا، وغيث الجنود عيباً؛ لأنّهما ليسا متضادّين، ولا متوافقين، (ابن جعفر، د.ت، ص:193)، غير أن الصورة التي رسمها أبو علي القرشي تحمل مزية التخصيص بعد التعميم؛ إذ جعل الشاعر الممدوح زين الدنيا، وتلك صفة فيها عمومية مطلقة، ثم أراد الشاعر إضفاء خصوصية من الممدوح للجنود لشحذ همهم، ومن ثم جعله غيثًا لهم، وبذلك يكون الممدوح قد جمع المجد من كل أطرافه، فهو سليل نسب طاهر، وزينة الدنيا، وغيث الجنود.

وقد يكون ذلك بمخالفة العُرف السّائد والمجيء بما ليس متعارفاً عليه أو مألوفاً في الاستعمال، ومنه قول الحكم الخضري من[المنسرح]:

كانَتْ بَنُو غَالِبٍ لأُمَّتِها

كَالغَيْثِ فِي كُلِّ سَاعَةٍ يَكِفُ

وعيب هذا البيت أنّ الغيث ليس من مألوفه

الوكف في كلّ ساعة (ابن جعفر، د.ت، ص:203)، وقراءة معنى البيت على الصورة السابقة يجعله معيبًا، ولعل نظرة أخرى تخرج الشاعر من هذا العيب، إذ إن الغيث كما هو معلوم ينزل ساعة أو ساعتين من نهار، ثم يبقى أثره أيامًا وشهورًا على حسب غزارته والأرض التي نزل بها، وليس هناك تعارض في أن يراد بالغيث هنا العطاء والنوال حيث يمتد أثره زمنًا طويلًا وما ذاك إلا بسب كثرته، ومن ثم يستشعر الرائي أن عطاء الممدوح متجدد في كل ساعة كتجدد النبات الأخضر الذي أصابه الغيث وقت حاجته له.

ذهب بعض الشّارحين من القدامى إلى أنّ غياب المشاكلة؛ يُعدّ من عيوب النّظم، وهو ما يجلوه نقدهم الشّاعر طرفة بن العبد؛ حيث يقول من [الطّويل]: (ابن العبد،2000م، ص:42).

وَلَسْتُ بِحَلّالِ التِّلاعِ مَخَافَةً

وَلَكِنْ مَتى يَسترفِدِ القَوْمُ أرفد

لقد وجد هؤلاء الشارحون القدامى في هذا البيت الفخريّ مخالفة لمبدأ المشاكلة الدّلاليّة الّتي عدَها النّقّاد شرطاً من شروط حُسْن الإبداع غير أن اقتصار شرط حسن الإبداع على المشاكلة حكم فيه شيء من الغبن والعمومية؛ إذ إن الحسن ليس مرتبطًا بلون واحد من الألوان البلاغية، ومناط الحسن راجع إلى مدى التوافق بين التجربة الشعرية وعاطفة الشاعر، بالإضافة إلى التلاؤم بين أجزاء القصيدة، وسبب العيب في بيت طرفة -حسب رأي النّقّاد- أنّ طرفة خالف الذّوق العامّ، وأتى بما هو غير متوقّع. فقد استدرك على سبب الخوف باستيطانه التّلاع، برفده مع عامّة القوم، وهو ما لم يخطر على بال المتلقّي. ولقد ظلّ هذا معلّقا وفق التّفكير السّائد لمفهوم المشاكلة والذّائقة الجماليّة الّتي تنهض على رؤية للإبداع؛ قوامها البيان، والتوقّع، والاحتمال بعيدًا عن الاستحالة، والمفاجأة. ومتى أنعمنا النّظر ألفينا وجهاً آخر للمسألة من العمق بمنزلة لا تتّضح ملامحه إلّا في ضوء الدّلالات العميقة والفهم السّياقي للقصيدة نصّاً مكتملاً، وقد يختزله موقف الشّاعر الوجوديّ من قبيلته وتردّده بين نداءات الذّات الفخريّة التّائقة إلى التّفرّد والوحدة؛ بارتياد التّلاع وأعالي الجبال، وإكراهات الشّعور بضرورة الانتماء إلى القبيلة، فصوت الجماعة يأبى أن يفارقه، وكأنّ الشّاعر كلّما أحسّ نأيًا عنها هُرع إلى إثبات انتمائه إليها، وحسبنا دليلا المجانسة الصّوتيّة النّاقصة بين (يسترفد) و(أرفد)، وكأنّما حركته من الجماعة تقع موقع الحافر على الحافر، وإن غابت المشاكلة الدّلاليّة بين الشّطرين، فإنّه يُستعاض عنها بمشاكلة أخرى توثّق صلة الفرد بالجماعة، وبما تعنيه الجماعة من قيم جماليّة وأخلاقيّة.

ويتجلى إبداع طرفة في هذا البيت من عدة

وجوه؛ إذ استعماله الفعل حلّال بصيغة المبالغة المسبوقة بالنفي كفيلة بإزالة الشك الذي قد يرتاب نفس المتلقي من تصرف طرفة، ثم تأتي كلمة مخافة لتكون بمثابة التأكيد على سر تصرف الشاعر، يتبع ذلك احتراس لطيف يعلن من خلاله عن فعله، وكأنه عادة من عاداته، ومرد وسم فعل طرفة بأنه عادة يرجع إلى سوقه الأمر في صورة شرطية لتكون أقرب إلى أخذ الإقرار من السامع، وبخاصة أنه بناها على الفعل المضارع «يسترفد»، وما فيه من ياء المضارعة لإبراز تجدد الأمر وتكراره، وما تبعها من بناء الفعل على حرف السين الذي يفيد الطلب، ثم يأتي تعبير الشاعر بلفظ الناس ليفيد العمومية المطلقة، ثم يختتم طرفة البيت بفعل مجانس للفعل يسترفد، وهو أرفد وذلك هو رد الفعل من الشاعر الذي جاء سريعًا دون تروٍ أو تفكير، مما يشي بأن الأمر عادة من عاداته.

وتتواتر المواقف المحافظة من المشاكلة التّركيبيّة في أمثلة عديدة كان فيها الشرّاح والنّقّاد حريصين على التّشاكل بين أجزاء البيت، فألزموا الشّاعر بأن يجيل النّظر في كلّ من شطري البيت وفق معيار المشاكلة، ودعوه إلى أن يشاكل بين كلٍّ من شطري البيت (ابن طباطبا، 1985م، ص:209)، وهو ما يبدو جليّا في نقدهم قول الأعشى من [الطّويل]:

وإنَّ امْرأً أهدَى إليكَ وَدُونَهُ
مِنَ الأرْضِ يهْماءٌ وبَيْداءُ خَيْفَقُ
لمَحْقُوقَةٌ أنْ تَسْتَجِيبِي لِصَوْتِهِ
وأنْ تعْلَمِي أنَّ المُعَانَ المُوَفَّقُ

وقد ذهب النّقّاد إلى أنّ المصراع الثّاني من البيت الثّاني غير مشاكل لما قبله؛ وذلك لأنّ الشّاعر خاطب المحقوقة، وهي النّاقة، هديّة الممدوح، لكنّه عَطَفَهُ عَلَى الْمَرْءِ لمَا عَادَ بِالذِّكْرِ، فإذا بالبيت الثّاني يجيء غير مشاكل لصدره، ومن ثمّ يخرج الشّاعر من الانتظام إلى التّنافر، ولقد عدّ ابن طباطبا - في عياره- أحسن الشّعر ما انتظم القول فيه انتظاماً، واتسق به أوّله مع آخره على ما ينسقه قائله، كما اشترط أن تكون القصيدة كالكلمة الواحدة يحيل أوّلها على آخرها نسجاً، وفصاحةً، وجزالةً، ويضاف إلى ذلك عدم قبولهم الخروج إلّا ما كان منها لطيفاً (ابن طباطبا، 1985م، ص:213).

صحيح أنّ قراءة الشّعر العربيّ القديم تقتضي أن نعوّل على ما صحبه من مقولات نقديّة إلاّ أنّه متى كان عمل النّاقد لاحقاً لعمل المبدع جاز لنا ألّا نسلّم بمقولاتهم النّقديّة كلّ التّسليم، بل لنا أن ننفتح على الدّرس النّقديّ الحديث بالعودة إلى الحالة الشّعريّة والطّاقة الإبداعيّة وروح المبدع والعصر على نحو ما تطالعنا به أسلوبيّة ليوسبيتزر(Leo Spitzer) الّتي تصل الحدث الأسلوبيّ المكوّن من ظواهر

تعبيريّة لافتة بالقصيدة برمّتها والدّيوان، ومن ثمّ روح المبدع والعصر(المسدّي، 1997م، ص:163- 164)، فالقول الشّعريّ قائم على مبدأ الحذف؛ إذ إنّه يحذف منه حذفاً كثيراً، فيصير كالمتنافر؛ لكنّه ليس كذلك، وهو ما يجعلنا نرى في خروج الأعشى عن مبدأ المشاكلة ضرباً من الانزياح قد يجد منطقه في هويّة الخطاب الشّعريّ القائم على نرجسيّة الأنا المفرد الّتي يفصح عنها صوت الذّات، وهي تستبدّ من حين لآخر بالقول الشّعريّ، وتحمله على الخروج من المشاكلة اللّفظيّة والتّركيبيّة إلى مشاكلة أخرى تجد قرارها في مشاكلة القول للذّات وهواجسها الدّفينة.

ولهذا الاعتبار فإنّ اقتطاع العبارة الشّعريّة من سياقها الدّاخلي والخارجيّ يسقط القارئ في رؤية نقديّة ضيّقة الأفق، تسجن الإبداع في رؤية أحاديّة آيتها المشاكلة ما قد أدّى إلى مجانبة النّقد العربيّ القديم الصّواب في الحكم على العديد من الأبيات أو المقاطع الشّعريّة، ذلك أنَّ جمال الشّعر يتأتّى من خلال انتظام البيت سواء في القصيدة الجسد الكليّ أو في روح المبدع وروح العصر، فشعريّة الجزء ومقدار الإجادة فيه وثيقة الصّلة بالكلّ، وإذا عدمنا هذا التّصوّر فإنّ قراءة الأجزاء والمقاطع الشّعريّة والبتر والاجتزاء تتحوّل كلّها إلى عمليّة تشويه وتحوير تؤدّي- بالضّرورة- إلى اختلال المعنى، وخسران تعرّف مقصد الشّاعر.

ومن الأمثلة الأخرى الّتي تكشف قصور المشاكلة الصارمة عن تبين شعريّة القصيدة نستحضر استنكار بعض النّقّاد قول الشّاعر؛ راثيًا من [الكامل]:

مَاتَ الخَلِيفةُ أيُّها الثّقَلان

فَكأنَّني أَفطرْتُ فِي رَمَضَانِ

ويروي ابن رشيق القيرواني أنّ الحاضرين بالمجلس رفعوا رؤوسهم، وفتحوا عيونهم، وقالوا: نعاه إلى الجن والإنس، ثمَّ أدركه اللّين والفترة (ابن رشيق،1994م، ص:605/1)، وتبدو المفارقة بين البيت وموضوعه أو غرضه واضحة المعالم، فلئن وفّق الشّاعر في الجزء الأوّل من البيت في إظهار جزعه، وتفجّعه بهول المصاب، فنعى المرثي إلى الإنس والجنّ، فإنّه ما لبث أن أدركه الفتور في النّصف الثّاني من البيت بانتقاله إلى تمثيل حاله بحال من أفطر في رمضان. ويوضّح ابن رشيق القيرواني هذا التّمثيل الّذي يجعل وكد المشاكلة منعقداً على إيجاد ضرب من التّناسب اللّفظيّ، وكأنّ الشّاعر أراد أن يقول: «إني بمجاهرتي بهذا القول كأنّما جاهرت بالإفطار في رمضان نهاراً، وكلّ أحد يُنكر ذلك عليَّ، ويستعظمه من فعلي، وهذا معنى جيّد غريب في لفظ رديء؛ غير معرب في النفس» (ابن رشيق، 1981م، ص:1/ 605)، والمتأمل في البيت السابق يستشعر أن الشاعر

قد استفرغ جهده كله في الشطر الأول ومن ثم لن يستطيع أن يأتي بما يضارع ما صوره من نعى الخليفة إلى الإنس والجن، وكان التسلسل المناسب أن ينعيه للملائكة عقب النعي الوارد في الشطر الأول لكن القريحة خانته، ولم يجد ما يكمل به بيته إلا أن يجعل نفسه كالذي أفطر في رمضان.

ومهما يكن من الأمر، فلا ينبغي لأبصارنا أنْ تعشو عن تحامل ابن رشيق القيرواني على الشّاعر رغم إقراره بجودة المعنى، ومرد هذا التّحامل هو رداءة اللفظ -من وجهة نظر ابن رشيق- وغرابة المعنى، وإن كان الباحث يرى اللفظ جيدا، والمعنى غريبا، والصورة التشبيهية تتسم بالغرابة.

وقد ذهب العسكريّ (ت395هـ) -أيضًا- إلى عدّ قول أبي تمّام (ت231هـ) من [الطّويل] في مديح أحمد أبي داؤد (ت 240 هـ) من المتنافرات: (ابن رشيق،1994م، ص:1/ 605).

محمَّدُ إنَّ الحَاسِدينَ حُشُودُ
وإنَّ مُصَابَ المُزْنِ حَيْثُ تُرِيدُ

فقال: «ليس النّصف الأوّل من النّصف الثّاني في شيء» (العسكريّ، 1952م، ص:152).

وبيان هذا الأمر أنّ أبا تمّام جعل العلاقة بين صدر البيت وعجزه خافية غير معلنة يعوزها التّأمل والتّبصر، فقوله: إنّ الحاسدين حشود. يُشير إلى حسّاد الممدوح أو الشّاعر، وقد أردف بعجز يحمل دلالة أخرى تحتاج إلى التّدقيق والنّظر، وكأنّ الشّاعر يريد القول: على الرّغم من وجود الحاسدين الكثر؛ فإنَّ علاقة الشّاعر بممدوحه قويّة، ورابطته به متينة. والمتأمل في بيت أبي تمام يظهر له علاقة خفية بين الشطر الأول والثاني تكمن في أن رجلًا مثل الممدوح احتشد الحاسدون من حوله، ومن ثم فلا مناص له من الوقوع في شراكهم، غير أن الممدوح ليس كذلك، ومن هنا اعتمد في رسم هيئة مخالفة لما كان متوقعًا اتكأ عليها من خلال رسم مشهد نزول ماء السحاب حيث أراد الممدوحُ ما يعني أن الخير حيث حلّ أو ارتحل، وقد عول أبو تمام على عدة أمور للفت الانتباه وإقبال المستمع عليه؛ إذ استهل البيت بقوله: (محمد) ليحدث هذا الاستهلال سؤالًا في نفس المستمع مفاده: (ما حاله؟) ثم تأتي الإجابة عقب ذكر الاسم مباشرة في أسلوب تأكيدي عضده بكلمة (حشود) تلك التي تحمل إيحاءً بمدى ما يحمله الحاسدون من اتحاد وتآزر ضد محمد، غير أن كيدهم في نحورهم، فأنى لهم ذلك فمحمد هو من هو؛ لذا فإن ماء المزن لا يبرح المكان الذي يريده. وهو ما نطالعه في موقف الطّاعنين على امرئ القيس قوله من[الطّويل]:

كأنّيَ لَمْ أرْكبْ جَوَاداً لِلذَّةٍ
وَلَمْ أتَبَطَّنْ كَاعِباً ذَاتَ خِلْخَالِ
وَلَمْ أسْبأ الزّقَّ الرَّويَّ وَلَمْ

أَقُلْ لِخَيلِيَ كُرّي كَرَّةً بَعْدَ إِجْفَال

وقد وصف ابن طباطبا العلويّ البيتين المذكورين بالحُسْن فقال: «هما بيتان حسنان؛ ولو وضع مصراع كلّ واحد منها في موضع الآخر كان أشكل، وأدخل في استواء النّسج» (ابن طباطبا، 1985م، ص:210).

وتلك عبارة من ابن طباطبا تنبئ بمدى التداخل والتآخي بين مصاريع البيتين، وقد أقام العلويّ رأيه على أساس موقفه النّقديّ الّذي بنى عليه ابن طباطبا كتابه النّقديّ (عيار الشعر) والّذي اتضح فيه اتجاهه النّقديّ في الشّعر والخصائص الّتي مازت الشّعر عمّا سواه من الفنون الأخرى (ابن طباطبا، 1985م، ص:50)، ويتّضح من كتابه أنَّه قد ركَّز على الجانب العقليّ في المعايير الّتي وضعها لتقييم الشعر؛ ليصل إلى تأكيد أنَّ الشّعر صناعة أتقن العرب فنونها بما امتلكوه من مقدرة لغويّة، وعلم بقواعد النّحو، وشوارد اللّغة، ورواية الشّعر حيث وصل إلى ذروة اكتماله في تلك النّماذج الّتي وصلت عبر الماضي من شعراء الفحولة الأُوّل الّذين شكّلوا معياراً تتفاضل وفقه الشّاعريّة لدى الشّعراء الّذين جاؤوا بعد تلك الحقبة من الزّمن، وقد أكَّد أنَّ الشّعر صناعة شرطها التّناسب، وعدّ الشّعر:» كالسّبيكة المفرغة، والوشي المنمّق، والعقد المنظّم، واللّباس الرّائق» (ابن طباطبا، 1985م، ص: 7).

وقد شدّد على ضرورة حسن التّجاور، فدعا الشّاعر إلى أن يعمل فكره في تنسيق معانيه بما يحقّق له الوجه الأمثل من المشاكلة وحسن ائتلاف تلك المعاني (ابن طباطبا، 1985م، ص:209).

ولعلَّ هذا الإصرار على تلك المشاكلة دفع به إلى أن يُغيّر في ترتيب البيتين الآنفين؛ بغية تحقيق المشاكلة المثلى الّتي يرى أنّها من دعائم الشّعر وجماله الفنّيّ وفق مشاكلة منطقيَّة لا تتأسّس على شعريّة إبداعيّة قوامها: الخَلْق، والرّؤية الفنّيّة؛ قدر استنادها إلى التّفكير المنطقيّ، والعقل. ومن المعروف أنَّ الإبداع الشّعريّ يخفُّ وهجه وينضب ألقه الفنّيّ إنْ اعتمد على المنطق الّذي قد يمنح الشّعر الاتّساق الشكليّ إلّا أنّه يفقده روحه، ويُذهب ما ينعقد عليه من طاقات إبداعيّة تحلم النّفس بآفاق رحبة. وقد تجيء القصيدة متّسقة الجسد، بيد أنّها تغدو منعدمة الرّوح، ومن ثمّ تبدو المشاكلة مفهوماً إجرائيّاً لا يخدم أدبيّة القول الشّعريّ، بل إنّه يدخل عليه الكثير من الضّيم، ويغطّى على شعريّته الحقّة، وهو ما يتبدّى في إعادة ترتيب ابن طباطبا للبيتين السّابقين، فركوب الخيل للّذة يبيح للقارئ توسيع الدّلالة وإنتاج معانٍ أخرى، لا يحقّقها ما فعله ابن طباطبا العلويّ في إعادة ترتيبه للبيتين.

وهكذا تبطل المشاكلة أن تكون معياراً في تمييز

جودة الشّعر من رداءته، فالشّاعر وحده، الّذي يستطيع أن يحقّق درجة سامقة من الشّعريّة لقصيدته، فالشاعر المتفرد هو من يجمع بين براعة الشعر وجودة النقد؛ حيث يعرف كيف، ومتى، وأين يضع الكلمات وفق ما تمليه عليه الحالة الشّعريّة، بعيداً عن ضوابط مسبقة وقوالب جامدة، تُفرض عليه من خارج النّفس النّائقة إلى التّعبير عن انفعالاتها ومواقفها النّفسيّة، وقد حدث أن طلب أحد حضور مجلس سيف الدّولة الحَمْدانيّ إعادة ترتيب البيتين السّابقين مقتفياً بذلك رأي ابن طباطبا في موضوع المشاكلة بين المعاني وائتلافها، وحجّته في ذلك أنّه لو أعاد ترتيب البيتين لكان ذلك أدعى إلى المواءمة بين الشّيء وشكله، إلّا أنّ طريقة الشّاعر في ترتيب أبياته تبدو أكثر عمقاً من ناحية الدّلالة، فمصدر اللّذّة متأتّ من رحلة الصّيد الّتي تُعدّ مركز قيم الفتوّة، وهو ما حفّز الشّاعر على استحضار أنماط تلك اللّذّة وما تقتضيه من أعمال، من مثل: مخالطة النّساء، وشرب الخمر...، ولو أنّ الجمع كان وفق ما أراد المعترض على ترتيب امرئ القيس؛ لكان ذكر اللّذّة فضلة لا خير فيها، فالزّقّ لا يسبأ إلا للذّة، فلو جُعلت الفتوّة فيما تقدّم الصّيد لقلنا في ذكر الزّقّ الرّوي كفاية، ولكنّ امرأ القيس وصف نفسه بالفتوّة والشّجاعة بعد وصفها بالتّملك والرّفاهية (ابن رشيق، 1994م، ص: 1/ 443)، وتعقيباً على هذا المثال الّذي يقدمه لنا ابن رشيق القيرواني نجد أنفسنا أمام موقفين من قضية الجمال الشّعريّ: الأوّل: القائل بضرورة المشاكلة وفق منطق عقليّ صارم، والثاني: يعتمد الحسّ، والتذوّق الأدبيّ.

وإذا أنعمنا النّظر أكثر بَانَ لنا وجه آخر لبطلان المشاكلة في التّصوّرات النّقديّة المحافظة، فقد ذهب الوزير أبو بكر عاصم، ابن أيّوب البطليوسيّ (ت494هـ) في اتجاه آخر بربط البيتين بالسّيرة الذّاتيّة للشّاعر، ومذهبه الحياتيّ القائم على المغامرة والتّلذّذ، ووفق ذلك المنحى رأى صواب ما جاء به امرؤ القيس، وآية ذلك أنّ الشّاعر رمى إلى وصف طبيعتين متغايرتين، فاقتصر كلّ بيت على وصف مستقلّ بطبيعته الخاصّة، فجاء البيت الأوّل في وصف الطّبيعة العابثة، بينما هدف في البيت الثاني إلى وصف الطّبيعة الجادّة، وبذلك يكون التّفسير مرتكزاً على بُعد سيكولوجيّ؛ إذ ربط بين النّصّ وقائله (البطليوسيّ، 1906م، ص: 64- 65).

وتأسيساً على ما تقدّم، يُمكننا القول: إنّنا أمام موقفين مختلفين: فمن رأى تغيير ترتيب البيتين؛ كان هدفه الجمع بين الشّيء وشكله، مستنداً إلى منطق المعنى في النّصّ؛ بهدف تحقيق المشاكلة. والمعنى سابق على النّصّ، وحكمه اصطلاحيّ معياريّ (الغذامي، 1994م، ص:20)، ومن شأن

هذا التصوّر أن يلغي البعد الفنّيّ الّذي يحقّقه التّرتيب الأصليّ الّذي يُسمَّى بالتّقابل الجماليّ (جمعة، 2005م، ص: 51)، وهو لا يعني بهذا المقابلة الطّباقيّة، بل معناه التّوفيق بين المعاني المتطابقة، والجمع بين المعنيين اللّذين بينهما نسبة تقتضي لأحدهما أن يذكر مع الآخر؛ من جهة ما بينهما من تقارب على صفة الوضع تلائم بها عبارة أحد المعنيين، عبارتي المعنيين المتقابلين في طرفي الكلام في الرّتبة، وإذا أمكن فهو أحسن(القرطاجنيّ، 1981م، ص: 52)، وهو ما قصده الزّركشيّ (ت794 هـ) في حديثه عن مقابلة الخلافين (الزّركشيّ، 1957م، ص:3/ 459)، فقد تكلّم عن تناسق النّظائر الّتي تنتج عنها متقابلات عديدة، ما يُنوّع في حقولها الدّلاليّة؛ باتّفاق واختلاف، وهذه الحقول لا تقوم على مجرد تصنيف البنى التّقابليّة إلى مجموعات دلاليّة كما يحدث في النّسق البنائيّ(جمعة، 2005م، ص: 77)، ومن هذا القبيل نطالع إجابة المتنبّي (ت354هـ) سيف الدولة الحمدانيّ(356ه) حين ردَّ قوله من [الطّويل]: (المتنبّي، 1986م، ص:4/ 101)

وقفْتَ وَمَا فِي المَوْتِ شَكٌّ لِوَاقِفٍ
كَأَنَّكَ فِي جَفْنِ الرَّدَى وَهْوَ نَائِمُ
تَمُرُّ بِكَ الأَبْطَالُ كَلْمَى هَزِيمَةً
وَوَجْهُكَ وَضَّاحٌ وَثَغْرُكَ بَاسِمُ

وردَّ سيف الدولة على المتنبي بأن الشطر في أحد البيتين غير ملتئم ، فحاله كحال الشطر في هذين البيتين، ويشير بذلك إلى بيتي امرئ القيس، فأجابه المتنبي إنْ جاز هذا الاستدراك عليه كان أكثر علمًا، ووقعت أنا وامرؤ القيس بالخطأ، والثّوب لا يدرك البزّاز صنعته، صنعة الحائك؛ لأنّ البزّاز يعرفه مجملًا، والحائك يعرف جملته وتفاصيله؛ لأنّه هو الّذي أخرجه من الغزليّة إلى الثّوبيّة، وإنمّا قرن امرؤ القيس لذَّة النّساء إلى لذَّة الرّكوب للصيد، وقرن السّماحة في شراء الخمر للأضياف إلى الشّجاعة في منازلة الأعداء، وأنا ذاكر الموت في صدر البيت، ثم أردفته بذكر الرّدى وهو الموت؛ لإحداث المجانسة، ولمّا كان وجه الجريح المهزوم لا يخلو من العبوس، وعينه كذلك لا تخلو من البكاء: «ووجهك وضَّاح، وثغرك باسم»؛ للجمع بين الأضداد في المعاني، على الرغم من عدم اتساع اللفظ لجميعهما(الثّعالبيّ، 1956م، ص:21/1).

وتُوضّح لنا هذه القصّة اتّجاهين في القراءة النّقديّة، أوّلهما: يمثّلها المتلقّي، وهو –هنا- سيف الدّولة الحمدانيّ الّذي قرأ البيتين وفق معيار المشاكلة، فرأى أنَّ صدري البيتين لا يلائمان عجزيهما. ثانيهما: ويمثّلهما المرسل (المتنبّي) الّذي أقام نسبة الوصف على شدّة الاختلاف، فقوله: «كأنّك في جفن الرّدى وهو نائم» قصّ فيه السّلامة من الخطر، وأنّ الممدوح في مأمن

من نيل الأعداء منه؛ فجعل الممدوح في حرز، ومنعة في موقف هو أدعى للهلاك، والموت، وفي تأخيره «ووجهك وضّاح وثغرك باسم» فهو من باب إتمام الوصف، وإكمال المشهد البطوليّ للممدوح في المعركة؛ إذ يبدو في موقف الحرب مستهيناً بها، وقد بدت على محيّاه علامات الرّضا والتّفاؤل، وفي هذا التّفريع تتبدّى جماليَّة البيتين من حيث جمعهما بين الأضداد الّتي تُولّد ائتلافاً غير متّضح الملامح، لكنَّه مُدرك للعين الباصرة والرّؤية الّتي تنظر إلى الشّعر نظرة مُعمَّقة بعيدة عن التّسطح، والظّاهر من المعنى، وبهذه الرّؤية ندرك أنَّ الشّاعر المتنبّي كان أسبق من النّاقد عبد القاهر الجرجانيّ (471 أو 474هـ) في إدراك معيار المشاكلة القائمة على الاختلاف، غير أنّ الجرجانيّ قد فتح باب التّنظير من خلال ما ذكره من تفصيل (الجرجانيّ، 1992م، ص:130)، ويشي استعمال كلمة الردى بمعني الموت ملمحًا لا يصوره التصريح بلفظ الموت، إذ يعنى الردى الهلاك، ولا يخفى ما يستشعر به الواقع في الردى قبل حلوله فيه من عذاب نفسي فهو مقبل على الموت لا محالة، أما التعبير بالموت فيصور من وقع فيه بالفعل؛ ولذا فقد الإحساس والعذاب، وانتقل إلى حياة أخرى، ومن هنا يتبدى جلد الممدوح وقوة بأسه، وكأن الردى خاف منه فجنح إلى النوم، لتكون النتيجة المحتومة وهي الأبطال كلمى مهزومون، لكن سيف الدولة صباح الوجه باسم الثغر.

2 - مشاكلة اللفظ والمعنى:

حدَّد اللّغويّون شروطاً وضوابط لتكون معايير في الحكم على المشاكلة، وائتلاف البيت الشّعري ما يُجنّبُ الشّاعر الوقوع في الزّلل، ويُحدّد للنّاقد سمت رؤيته في النّظر إلى جماليّة البيت من حيث تمكّنه من الصّياغة ومشاكلة شطريه، وهو من أهمّ وآخر ما اعتمده البلاغيّون في عمود الشّعر الّذي أقاموه على ضرورة: «مشاكلة اللّفظ للمعنى، وشدّة اقتضائهما للقافية حتى لا منافرةَ بينهما» (المرزوقيّ، 1991م، ج: 1، ص: 9)، ففي قول الشّاعر عمرو بن كلثوم من معلقته المشهورة من [الوافر]:

أَلَا لَا يَجْهَلَنْ أَحَدٌ عَلَينَا

فَنَجْهلَ فَوْقَ جَهْلِ الجَاهِلِينَا

ما يدخل في باب المشاكلة، وهو أنَّه جعل تأديب الجاهل وعقابه شيئين متشاكلين مع أنّهما متباعدان في الحقيقة؛ فالعقاب والتّأديب ليسا من الجهل في شيء إذْ معنى الجهل الوارد في البيت التّهور والطّيش الّذي يناقض الحِلم والأناة. ثم إن التعبير بلفظ مشاكل للفظ الأول في اللفظ مخالف له في المعنى يحمل لطائف تنبئ بمدى غلبة عمرو بن كلثوم وقبيلته، وبخاصة أن هذا التعبير جاء بعد (ألا) التي تجعل المستمع يقبل

بكل جوارحه وكأن ما سيأتي بعدها بمثابة نبأ مهم ينبغي على المتلقي الإنصات له، وقد أتت (يجهلنْ) الأولى مبنية على الفتح؛ لاتصالها بنون التوكيد الخفيفة الساكنة، وهي في محل الجزم، أي إنها ساكنة، والسكون أضعف علامات الإعراب وفي ذلك دلالة على ضعف الاعتداء الأول وهو التجاوز في حق عمرو بن كلثوم، وعلى الرغم من ذلك يأتي رد الفعل حاملًا بين أعطافه عظمة الأنا التي عُرف بها عمرو وكأنه عقاب لكل تجاوز في حقهم، ثم إنها رسالة لكل من تسول له نفسه حال تفكيره التجاوز في حقهم، و يأتي ختام البيت بقوله (الجاهلينا) وكأن صفة الجهل ملازمة لهذه الفئة التي لم تعرف قدر من تجاوزت في حقهم.

وقد توسّع النّقّاد القدامى في دراسة اللّفظ؛ ليشمل دائرة ألفاظ الأبيات كلّها، ومن ذلك ما نجده في تخطئة الشرّاح الشّاعر نصيب بن رباح (ت108هـ) للكميت بن زيد الأسديّ (ت126ه) في قوله من [البسيط]:

أَمْ هَلْ ظَعَائِنُ بِالعَلْيَاءِ نَافِعَةٌ

وَإِنْ تَكَامَلَ فِيهَا الأُنْسُ والشَّنَبُ

وسبب تلك التّخطئة جمعه بين الأنس والشّنب، وهو قول المبرّد: كون الكلام لم يجر على نظم، ولا وقع إلى جانب الكلمة وما يُشاكلها (المرزبانيّ، 1972م، ص:306)، فالشّنب -أي جمال الثّغر وصفاء الأسنان- يذكر مع اللّمس، أمّا الأنس فيذكر مع الغنج والدّلال. وإذا جوّدنا النّظر في الشّاهد الشّعريّ ألفينا مدار شعريّة هذا الخروج عن المشاكلة الدّلاليّة بين الألفاظ منعقداً على رؤية شعريّة تدرك صورة المرأة وجسدها بعيداً عن مبدأ التّجزئة الّذي يحكم الرّؤى التّقليديّة الّتي تدرك الجسد مجزّأً مبذولاً للمشاهدة، فتصفه من خلال أحواله العارضة، سواء أعراض المظهر، من مثل: الأصوات، والألوان، والقسمات، والطّول، والعرض، أو أعراض المخبر، وكلّ ما من شأنه أن يدين بالنّسبة إلى القيم الجماليّة الأخلاقيّة؛ كالأنس، واللّين، والخفر، والحياء...، ولعلّ الأمر الطّريف في هذا الخروج أنّ الكميت بن زيد الأسدي أدرك صورة المرأة في ضوء رؤية طريفة مصداقها التّكامل بين الشّنب والأنس، أو بالأحرى بين قيم المظهر وقيم المخبر؛ صفاتها الأخلاقيّة، وملامحها الخِلقيّة. وما كان له في حقيقة الأمر أن يدرك هذا الأفق الإبداعيّ الغزليّ لو قبع في أسر المشاكلة.

ثانيا: المشاكلة في الصّورة

يرى النّقّاد القدامى أنَّ حسن التّشبيه يتأتّى من المقاربة بين طرفيه؛ فكلّما كانت الصّفة الجامعة بين طرفيه متقاربة؛ كان التّشبيه أجمل، وأكثر قدرةً على التّصوير وإصابة المعنى المُراد، بل إنّهم دعوا إلى ضرورة مطابقة المشبّه المشبّه به في الصّفة الجامعة بينهما إلى

درجة الاتّحاد والتّطابق التَّامّين، ويرى قدامة أن التشبيه الحسن ما وقع بين الشّيئين، وكان اشتراكهما في الصّفة أكثر من انفرادهما فيها؛ حتّى يقرُب بهما إلى حال من الاتّحاد؛ كأنهما شيء واحد (ابن جعفر، د.ت، ص:109)، وقد رام الآمدي مذهبًا مقاربًا لمذهب قدامة حيث رأى أن جماليّة المشاكلة تكمن في التوافق بين اللّفظ والمعنى في التشبيه، وتناسب المستعار للمستعار له، فأساس الشّعر يقوم على حُسْن التّأتّي وقُرْب المأخذ (الآمدي، 1972م، ص: 400)، وتشاكل أوله بآخره، وتطابق بدايته بعجزه» (ابن طباطبا، 1985م، ص:213)، وقد رأى النّقاّد وفق ذلك التّصوّر أنّه كلّما قاربت الصّفة الجامعة بين طرفي التّشبيه دلَّ ذلك على جمال التّشبيه بحيث يقوم المشبّه مقام المشبّه به أو العكس، ورأى المبرّد أنَّ جمال التّشبيه يتجلى في مدى التوافق بين الأطراف الخارجيّة لعناصر المشابهة(المبرّد، د.ت، ص:2/ 766).

وفي ضوء هذا التّصوّر يمكننا إجمال شروط المشاكلة في ثلاثة مكوّنات، الأوّل: المقاربة، وهي ضرورة أن يتقارب الطّرفان في حدود مقبولة للجمع بين الطّرفين في درجة المشابهة. أمّا الثّاني: فهو الوضوح (ابن طباطبا، 1985م، ص:200)، ويقصد به أن تكون الصّورة على درجة من درجات الوضوح الّذي لا لبس فيه. أمّا المكوّن الثّالث: فوثيق الصّلة بالمشاركة حيث يجب فيها اشتراك طرفي التّشبيه في الصّفة الجامعة إلى درجة من المعقوليّة والمنطق (ابن رشيق، 2000م، ج:2، ص: 488).

ومن الواجب توافر هذه الشّروط حتّى يحقّقَ التّشبيه غايته الّتي تتمثّل في إنباء المتلقّي بوجود الشّبه، وهذا الإنباء أمر يرتدّ إلى الأشكال والهيئات الخارجيّة، ويقوم على ملاحظة نوع من النّسبة المنطقيّة بين الأطراف المقارنة أكثر ممّا يقوم على ما يمكن أن نسمّيه بالتّناسب النّفسيّ الّذي ينبع من المواقف والانفعالات الإنسانيّة الّتي يتشّكل منها نسيج التّجربة الشّعريّة (عصفور، 1983م، ص: 173).

والّذي يسوغ استرفاد التّصوّر اللّسانيّ المعاصر هو أنّ موضوع علم اللّسانيّات ليس الجملة فحسب، وإنّما اللّغة عامّة. وإذا صحّ أنّ البنى النّحويّة قد تكون قاصرة عن هذه الغاية، فإنّ الخطاب والنّصّ قد يكونان أقدر على رسم معالم الانسجام النّصيّ، ولاسيّما أنّ حيّز الخطاب يرسم حدوده في تلك المساحة الّتي يضعف فيها سلطان الرّوابط التّركيبيّة. ويعني هذا أنّنا لا يمكن أن نفهم المشاكلة والتشاكل إلّا بالأخذ بأسباب الخطاب والنّصّ، وما ينتظمه من بنى تركيبيّة وروابط تشدّ الجمل فيما بينها، وليس أدلّ على ذلك من ظاهرة الحذف أو الإيجاز الّتي لا تفهم إلّا باستعادة البنية النّظريّة للقول المنجز وما يعلّق عليه من مقاصد.

يمثّل الانسجام coherence)) النّصيّ واحدا من مفاهيم اللّسانياّت النّصيّة، وبفضلهما يكون النّصّ مجموعة من الجملة المهيكلة والمترابطة فيما بينها، تنقل رسالة ذات مقصد تواصليّ. وهو ما تجلّى- أيضا- في أعمال العديد من الباحثين، وعلى رأسهم فانديك، الّذي توسّل بالدّراسة المصطلحيّة، فانطلق من الدّلالة اللّغويّة الدّالة على النّسيج، ومن ثمّ أكّد أهميّة نظريّة الانسجام النّصيّ (فانديك، 1984م، ص:2281-2288).

وتؤكّد استعارة النّسج أنّ الانسجام النّصيّ يتحقّق بفضل التّرابطات الّتي تعقد بين البنى الصّغرى (microstructure)، أي بين الجمل من جهة، والبنى الكبرى (macro structure)، أي المنوال المطوّر من جملة إلى أخرى، ويمثّل بذاته كلّا جامعا. وتأسيسا على هذا الوصف يمكن أن نعدّ التّشاكل بين البنى الصغرى موافقا للانسجام أو السبك أو الاتساق(cohesion)، أمّا البنى الكبرى فتناسب مصطلح الحبك أو الالتحام coherence)).

1 -مشاكلة التشبيه: لا يجد الدّارس عناءً كبيراً في ملاحظة أنّ النّقّاد القدامى، على نحو ما بيّناه أعلاه، قد ألحقوا التّشبيه -بتركيزهم على مبدأي الإصابة، والمقاربة- بالمنطق. فإذا بوظيفته تكاد تنحصر في إضفاء مسحة من التّزيين وتجميل البيت. والجدير بالملاحظة أنّنا نطالع في الدّراسات النّقديّة وجهاً طريفاً يؤكّد المبالغة في الاحتفاء بالمشاكلة البيانيّة، وهو الجمع بين أبيات مختلفة لأكثر من شاعر واحد تبدو معها عناصر الصّورة أكثر تشاكلا ومناسبة، ومن ذلك: التعليق على قول إبراهيم بن هرمة من [المتقارب]:

وَإنّي وَتَرْكِي نَدَى الأَكْرَمِينَ
وَقَدْحِي بِكَفّيَ زَنْداً شِحَاحَا
كَتَارِكَـــةٍ بَيْضَهَا بِـالعَرَاءِ
وَمُلْبِسَةٍ بَيْضَ أُخْـــرَى جَنَاحَـا

وقول الفرزدق: (ت114هـ) من [الطّويل]:

وإنَّكَ إذْ تَهجُو تَمِيماً وَتَرْتَشِي
سَرَابِيلَ قَيْسٍ أَوْ سُحُوقَ العَمَائِمِ
كَمُهْرِيقِ مَاءٍ بِالفَلاةِ وَغَرَّهُ
سَرَابٌ أذاعتْهُ رِيَاحُ السَّمَائِمِ

أمّا الجمع، فكان بين البيت الأوّل لابن هرمة مع البيت الثّاني للفرزدق، وكذلك البيت الثّاني لابن هرمة

مع البيت الأوّل للفرزدق:
وَإنّي وَتَرْكِي نَدَى الأَكْرَمِينَ
وَقَدْحِي بِكفّيَ زَنْداً شِحَاحَا
أذاعتْهُ رِيَاحُ السَّمَـــائِمِ

وكذلك كان الأمر في البيتين الآخرين وفق المعيار ذاته؛ ليكونا على هذا النّحو:

وإنَّكَ إذْ تَهجُو تَمِيماً وَتَرْتَشِي

سَرَابِيلَ قَيْسٍ أوْ سُحُوقَ العَمَائِمِ
كَتَارِكَـــةٍ بَيْضَها بِـالعَرَاء
وَمُلْبِسَةٍ بَيْضَ أخْـــرَى جَنَاحَـا

وبإعادة التّوزيع والجمع يغدو التّشبيه عند الشّاعرين صحيحاً من ناحية المشاكلة، وإلّا كان تشبيهاً بعيداً غير دافع موقعه الّذي أريد له» (ابن طباطبا، 1985م، ص:210)، ومن ثمّ يستقيم الوفاء لقاعدة المشاكلة، ولم يكن النّقد القديم في أغلبه يحيد عن تلك القاعدة ــ فيما نظنّ ــ هذا باستثناء آراء عبد القاهر الجرجانيّ، الّذي كان مُجدّداً في زمانه، فقد منح الدّراسات البلاغيّة آفاقاً جماليّة جديدة، وفتح لها رؤى متعدّدة؛ جنحت بالمخيّلة إلى فضاءات أكثر اتّساعاً؛ ممّا عهده النّقد العربيّ قبل الجرجانيّ. فقد رأى أنّه كلّما كان التّباعد بين الشّيئين أشدّ كان على النّفوس أعجب، وذلك أنّ موضع الاستحسان أنّك ترى بهما الشّيئين مثلين متباينين ومؤتلفين مختلفين (الجرجانيّ، 1992م، ص:130)، فشدّة الائتلاف تكمن في شدّة الاختلاف، وهو ما يبعث الحلاوة، ويزيد الحسن في التّشبيه، وإنَّ حصول المقارنة الدّلاليّة بين المتباعدين؛ هي الّتي تجعل التّشبيه يخرج من صورته المألوفة المتداولة إلى صورة يكون نفيها من الخيال باعثاً على إثارة اهتمام المتلقّي واستحسانه واستظرافه؛ لما يحتاج إليه في إيجاد الائتلاف بين المختلفات من «دقّة الفكر ولطف النّظر ونفاذ النّاظر» (الجرجانيّ، 1992م، ص: 130)، ولعل مما سوغ إمكانية المبادلة بين الأبيات هو أن كلا الشاعرين بنى مشهده على عنصر الحركة، كما أن اللوحة الفنية عندهما حاصلة من تشبيه هيئة بهيئة، يضاف إلى ذلك إلى أن حاصل المشبه عندهما يحمل وجه استغراب من المتلقي؛ لذا اتسم المشبه به عند كل من إبراهيم بن هرمة والفرزدق بما يزيل وجه الاستغراب، ومن ذلك ما جاء على لسان الشاعر من [البسيط]:

وَلَازَوَرْدِيَّةٍ تَزْهُو بِزُرْقَتِها
بَيْنَ الرِّيَاضِ عَلَى خَمْرِ اليَوَاقِيتِ
كأنهَّا فَوْقَ قَامَاتٍ ضَعفنَ بِها
أوَائِلُ النَّارِ فِي أطْرَافِ كِبْرِي

ولو أنّه شبّه البنفسج ببعض النّبات، أو صادف له شبهاً من المكوّنات؛ لم تجد له هذه الغرابة، ولم ينل من الحسن هذا الحظ (الجرجانيّ، 1992م، ص:131)، فقد استقر في الذّهن، والطّبع أنَّ الشّيءَ إذا نيل بعد الطّلب له، أو الحاجة إليه، ومكابدة الحنين نحوه، كان موقعه من النّفس أحلى وبالمزية أولى؛ إذ إنَّ اتّصال صورة النّار بأطراف الكبريت مع حديث البنفسج نادر الحضور في الذّهن(الجرجانيّ، 1992م، ص:163) وقد شبه زهر البنفسج بأوائل النار في أطراف الكبريت، ولا توجد

مناسبة بين الطرفين، إذ المشبه زهر نادٍ يفوح عَرفه، والمشبه به نار محرقة، ومن ثم فهما جنسان متباعدان يندر أن يحضر المشبه به في الذهن عند حضور المشبه، وقد جمع الشاعر بينهما على الرغم من هذا التنافر؛ فاكتسب التشبيه غرابة وبعدًا، وهذا التّعالق بين التّشبيهين اللّذين جمع بينهما الشّاعر في هذين البيتين تأتّى له من خلال معرفته الأسباب الكامنة في تحقيق تلك المشاكلة المضمرة الّتي تحتاج إلى إعمال فكر المتلقّي وتدبره؛ كي يصل إلى مراد الشّاعر من تعجيب وتأثير، وإذا كانت الحركة والسكون، والرائحة الذكية، ورائحة الدخان المنبعث من أوائل النار بين المشبه والمشبه به من مدعاة التباعد بين الصورتين إلا أن هناك بعض وجوه التقارب بينهما؛ إذ زهرة البنفسج صغيرة تتقارب في حجمها مع أطراف الكبريت، بالإضافة إلى لون كل منهما، فالزهرة لها لون يخالف لون الجذع، وأطراف الكبريت كذلك له لون يخالف لون العود، وهو ما يعني أن هناك تقاربًا في الهيئة، فضلًا عن تمايل العود الذي يحمل الزهرة عقب نضجها، وانتفاع الناس بها، والهيئة ذاتها حاصلة بعد أن تدب النار في أطراف الكبريت؛ حيث يتمايل العود كما تتمايل زهرة البنفسج، وذاك دلالة الانتفاع في كلٍ.

خلاصة القول: إنّ نظرة النّقاّد إلى التّشبيه بأنّه قواعد صارمة وضوابط منطقيّة لا يجوز كسر قيودها وتجاوز حدودها أدَّت إلى حصول قصور في فهم كثير من تشبيهات الشّعراء الّذين حاولوا بإبداعهم تجاوز تلك السَّنن المعهودة والقوالب الجاهزة، المعوّل عليها في فهم طبيعة الفنّ الشّعريّ القائم أصلاً على المجاوزة والانزياح والابتعاد عن النّمطيّ والمألوف، وهو ما أساء في - كثير من الأحيان- إلى استقبال الصّورة، ومن ذلك ما أخذ على ابن المعتز (ت296ه) في قوله: «أرى ليلاً من الشَّعر على بدر من النّاس» (العسكريّ، 1952م، ص:365)؛ إذ ماثل بين اللّيل، وهو من دوالّ الزّمن وبين النّاس وهي مفردة دالة على الخَلْق، ما يعني جمعه بين حقلين مختلفين من حيث الدّلالة، ومتباعدين من حيث التّشكيل. وبسبب هذه النّظرة المحافظة امتنع عليهم إدراك الرّؤية الشّعريّة لعناصر الوجود بما فيها من خَلْق، وإعادة تشكيل للعالم على نحو مختلف، وإخال أن الشاعر جمع بين الليل والناس من أجل تناسب القافية حيث جاء البيت الأول من القصيدة:

أَيا طُرَّةَ عَبَّاسٍ ... لَقَدْ أَكْثَرتِ وَسْواسِي

(الصولي، 1936م، ص:233).

وكأن الشاعر بعد أن قال: أرى ليلاً من الشَّعر على بدر لم يجد ما يختم به بيته؛ فلم يجد سوى الناس، ومن ثم حدثت المفارقة التي وقف معها غير واحد من النقاد.

2- مشاكلة الاستعارة: وفق هذا الاتّجاه المحافظ ذاته دأب النّقّاد على الغوص على عمق مكوّنات الاستعارة؛ بحثاً عن الرّوابط العقليّة المسوّغة للجمع بين طرفي الصّورة الاستعاريّة في إطار من المشابهة، والائتلاف الّتي تُسوّغ للشّاعر الإتيان بتلك المقاربات بين طرفي التّشبيه. ولمَّا كان الشّعر إبداعاً فإنّ بعض الشّعراء قد حاولوا أن يخترقوا السّدود الموضوعة، وأن يتجاوزوا علاقات اللّغة القارَّة في الذّهنيّة المتوارثة بتجاوزهم تلك الضّوابط والإتيان بما هو مبتكر وجديد، وهو ما كان سبباً في تغيير الذّائقة الجماليّة لدى المتلقّين والنّقّاد على حدٍّ سواء، وفي مقابل ذلك نجد مَن رأى في ذلك نوعاً من الخلل الفنّيّ الّذي أدخل على الشّعر فساد المعنى، ورداءة الصّياغة الفنّيّة، وهو ما تبدّى موقفاً جليَّاً في آراء النّقّاد في التّجديد، الّذي بدأ به أبو تمّام الّذي يُعدُّ شعره مدرسةً من مدارس التّجديد في الشّعر العربيّ؛ حيث وجد فيه بعض النّقّاد مخالفةً لمقياس المشاكلة الّذي كان معيارهم في الحكم على الشّعر، من حيث الجودة أو الرّداءة، ويتّضح لنا ذلك الموقف جليّا من خلال تعليق الآمديّ (ت370ه) الّذي رفض بيت أبي تمّام الّذي يقول فيه من [الطّويل]:

رَقِيقُ حَوَاشِي الحِلْمِ لَوْ أنَّ حِلْمَهُ
بِكفّيكَ مَا مَارَيْتَ فِي أنَّهُ بُرْد

يُتأسَّس رفض الآمدي على نظرة محافظة؛ ترى أنّه لم يجرِ على ألسنة العرب، ولم يرد في أشعارهم أن يُوصَف الحِلم بالرّقة، بل إنَّ السّائد والمعروف عندهم تشبيهه بالثّقل والاتّزان والرّجاحة، ووفق هذا المعيار والحدود الموضوعة لدى الآمديّ وغيره من نقّاد المشاكلة، ومعياريّة الائتلاف بين طرفي التّشبيه، نلحظ أنَّ هؤلاء النّقّاد قد كرَّسوا الفهم المتوارث، ولم يقبلوا بأيّ تجديد في هذه النّظرة الّتي عُدَّ الخروج عنها أو الّتجديد فيها ضرباً من ضروب الفساد، وإخلالاً بالذّوق المتعارف عليه، وهو ما نعت به شعر أبي تمّام في بيته السّابق بالقول «يُريد أن يبتدع، فيقع في الخطأ» (الآمديّ، 1972م، ص:143)، ويبدو أن الآمدي لم يقف مع المعنى الذي رامه أبو تمام؛ إذ الحلم الذي قصده أبو تمام قد يباين ما أراده الآمدي، فأبو تمام يتحدّث عن الأناة والصّبر، حيث يصف رجلًا امتلأ قلبه بالمحبة والرضا، وجمع مع ذلك رباطة الجأش، يضاف إلى ذلك انطلاق جل صور أبي تمام من جانب حضاري بينه وبين البدوية بون بعيد، ويمكن حمل وصف البُرد على النعومة ورقة الملمس، ومن ثم ليس شرطًا حملها على وجه آخر، وليكون ذلك الحمل متآزرًا مع المشهد الذي صوره أبو تمام إذ هو برد حضري، وساعد على ذلك استعماله كلمة (بكفيك) وكأنه يختبر

مدى نعومة الملمس ليصل من خلالها إلى أعلى درجات النعومة والليونة، ثم يأتي التعبير بقوله: (ما ماريت) لتكون شاهدة على الصورة التي هدف إليها الشاعر، وكأنه يأخذ الإقرار من المستمع أو المتلقي.وقد بلغت هذه النّظرة القائمة على التّشدّد في وجوب مراعاة ما قرَّه السّابقون في معيار المشاكلة إلى درجة أن وسم الآمديّ كلمة (أخادع) في بيت أبي تمّام بالغريبة، وذلك في قوله من [المنسرح]: (أبو تمّام، 1972م، ص: 1/ 166).

يَا دَهرُ قَوِّمْ مِنْ أَخدَعَيكَ فَقَدْ

أَضجَجْتَ هَذا الأَنَامَ مِنْ خُرُقِك

واتّهمه بالخروج على عمود الشّعر الّذي يقول: بقرب الاستعارة، وهو رأي لا يقوم على نقد للبيت؛ قدر ما هو مرتكز إلى معيار عمود الشّعر الّذي لا يريد الآمديّ للشّاعر الخروج عليه، إنَّ أبا تمّام؛ الشّاعر المجدّد، قد وعى بحسّه الجماليّ وشعوره المرهف أهميّة الزّمن في الوعي العربيّ، فالدّهر حقيقة ثابتة، ووجّهه حسب ما شعر به، لا وفق معيار المقياس الثّابت في ذهن المحافظين من النّقّاد؛ إذْ يتشبّثون بمعيار المشاكلة في كلّ تفسير وتأويل، ويُوجّهون النّقد، وفق تلك الرّؤية، وحسب ذلك الموقف، ولو وقف المتأمل مع كلمة « أخدعيك» من غير نظر إلى الصورة التي رسمها الشاعر الطائي لكان محقًا في ذلك، لكن النظرة الكلية للمشهد تجعل الكلمة أنسب لمراد الشاعر، إذ إنه طلب من الدهر أن يقوّم نفسه ليكون عادلًا، ثم يأتي الشطر الثاني ليؤكد من خلاله الشاعر مدى ما لحق الأنام من تعب ونصب، ثم إن أبا تمام عبر بالأنام ليشمل الناس جميعهم، مما يعني أنه لا نجاة لأحد، كما أن خرق الدهر ليس كخرق البشر، وتأسيسًا على ذلك فإن النظرة الشاملة للصورة التي رسمها أبو تمام بريشته تخرجه من هذا الخطل التي وصفه به النقاد.

3- مشاكلة الكناية: وإذا رمنا توسيع مجال بحثنا أكثر، والنّظر في واحة أخرى من واحات أساليب التّصوير، وجدنا أنّ الصّورة الشّعريّة القائمة على الكناية، لم تسلم هي الأخرى من أثر المحافظة النّقديّة الّتي تسيّجها بحدود المشاكلة، ومن ذلك: الأنماط التّصويريّة الشّائعة في وصف الفتوّة، كقولهم: زيد طويل النّجاد، وتريد بهذا التّركيب أنّه شجاع، فتعدل عن التّصريح بهذه الصّفة إلى الإشارة، والكناية عنها؛ لأنّه يلزم من طول حمالة السّيف طول قامة صاحبه، ويلزم من طول الجسم؛ الشّجاعة عادة، ومع ذلك يصحُ أن يُراد المعنى الحقيقيّ هنا، ومن ثَمَّ يُعلم أنَّ الفرق بين المجاز، والكناية، يكمن في صحّة إرادة المعنى الأصليّ في الكناية، أما المجاز «فإنه يُنافي ذلك» (القزويني، 2003م، 242)

إلّا أنّ الشّاعر قد يخرج عن سمت المشاكلة،

ومـن ذلـك - أيضـاً- قـول جريـر مـن [الوافـر]: (جريـر،1986م، ص: 831).

فغُـضَّ الطـرَّفَ إنَّـكَ مِـنْ نُمَيْـرٍ
فَـلَا كَعْبـاً بَلَغْـتَ وَلَا كِلَابـا

فقول جرير في هجاء الراعي النميري الّذي جاء استهلالاً في صدر البيت: «فغضّ الطّرف» كناية عن الذّل، وقد جاءت في سياقها الدّلاليّ؛ لتشير إلى مكانة المخاطَب من حيث منزلة قبيلته بين القبائل العربيّة، وهو معنى يشي به التّأويل، الّذي يدلّ عليه السّمت العامّ للنّصّ في سياق دلالته، الّتي جاءت في تأكيد ضعة مكانة المخاطَب، وقد ورد البيت في معرض الهجاء ما يفيد بتأكيد تلك الإشارة الّتي يُمكن أن تحيل عليها الجملة؛ لكون غضّ الطّرف علامة من علامات حياء المرأة؛ من حيث دلالتها على صفة الخجل والعفّة في العرف الاجتماعيّ، كما أنّها من سمات العربيّ النّبيل الّذي لا ينظر إلى نساء قومه، وهي من الشّمائل الّتي طالما تغنّى بها الشّعراء، وحسبنا شاهداً قول عنترة العبسي من [الكامل]: (عنترة، 1970م، ص: 308).

وَأغُضُّ طَرْفِي مّا بَدَتْ لِي جَارَتِي
حَتَّى يُوَارِي جَارَتِي مَأوَاهَا

وغير بعيد عن هذا العرف قول الشّاعر حاتم الطائي من [الطّويل]: (الطّائيّ، 2002م، ص: 24).

بِعَيْنَيَّ عَنْ جَارَاتِ قَوْمِيَ غَفْلَةٌ
وَفِي السَّمْعِ مِنِّي عَنْ حَدِيثِهِمِ وَقْر

وتبدو المفارقة بين نموذج جرير ونموذجي عنترة وحاتم الطائي في أن جريرًا تحدث عن غيره، حيث جاء حديثه في صورة الأمر، في حين جاء الحديثان الآخران في صورة وصف كل شاعر منهما حاله إزاء هذا التصرف؛ مما يشي بأنهما عفيفان، وأن العفة متأصلة فيهما، وتجلى ذلك من خلال تعبير عنترة «ما بدت لي جارتي «مما يعني أن الفعل مهما تكرر فإن رد الفعل سيكون واحدًا منه، ثم يأتي ختام البيت ليبرز فيه الشاعر الجاهلي متي يعود بصره إلى نظراته العادية، فنجد ذلك مرهونًا بتواري جارته في بيتها، على أن حاتمًا جمع مع حفظ البصر حفظ سمعه، وفي ذلك تأكيد لحفظ الجوارح من أن تتجاوز في انتهاك حرمات الآخرين، لكن المشهد جاء عند الشاعر الأموي في صورة الأمر، وفي ذلك إذلال وامتهان للمأمور، ثم يأتي التعبير بقوله: «إنك من نمير» وكأني بجرير يثبّت ما أمر به الراعي النميري، وذلك إيغال في الامتهان، ثم يأتي الختام لإحداث المفارقة الواضحة بين الراعي النميري وقبيلته وبين القبائل الأخرى، وكأن قبيلته في كفة والقبيلتين الأخريين في كفة أخرى، وشتان ما بين الكفتين.

وتتّصف الكناية من حيث هي تقنية من تقنيات التّصوير، بقدرتها على مجاوزة القول والتّحليق

بـه بعيداً عـن المعنـى الحرفـيّ الّـذي تمنحـه إيّاهـا الدّلالـة المعجميّـة الضّيّقـة. إنّهـا تكتسـب خصوصية إبداعيّـة؛ تتأتّـى مـن فطنـة المبـدع، وحذقـه فـي الإفـادة مـن اللّمحـات المعنويّـة الذّكيّـة الّتـي تشـتمل عليهـا (ابـن رشـيق، 2000م، ج:1، ص: 513)، بمـا تحقّقـه تلـك اللّمحـات مـن حالـة المواءمـة بيـن الشّـاهد وصفتـه، وهـو وجـه مـن أوجـه التّقـارب الّـذي يحتـاج إلـى قليـل مـن التّدبـر وإعمـال الفكـر؛ بهـدف الوصـول إلـى غايـة المبـدع واتّضـاح السّـمة الجماليّـة؛ بتقاربهـا الّـذي تشـكّلت منـه الصّـورة فـي إطـار النّسـق الوصفـيّ العـامّ، ووفـق هـذا التصـور فـإنَّ حصـر مفهـوم المشـاكلة فـي مـدى اقتـراب الأسـلوب الكنائـيّ مـن فكـرة الـلّازم والملـزوم جعل الكنايـة نوعـاً مـن الدّلالـة الاصطلاحيّـة الّتـي تسـتند إلـى القـارّ المعهـود لا إلـى انفسـاح فـي مقـدرة المتلقّـي علـى التّأويـل وإعمـال الفكـر فـي جماليّـات الكنايـة البعيـدة، ومـن هـذا النّمـط قـول الشّـاعر مـن [الكامـل]: (الفـرزدق،1983م، ص: 2/ 318).

ضَرَبَتْ عَلَيكَ العَنْكَبُوتُ بِنَسْجِها
وَقَضَى عَلَيْكَ بِهِ الكِتَابُ المنزلُ

ففـي البيـت ثمّـة دلالـة قـارّة لبيـت العنكبـوت الّـذي يعـرف بالضّعـف، وهـو مـا اسـتقرّ فـي الدّلالـة العرفيـةّ عبـر الإشـارة القرآنيّـة، (العنكبـوت: 41). فالبيـت إذن، يحمـل دلالـة واضحـة علـى تقـارب الصّفـة، وهـي -هنـا- الضّعـف، ودليلهـا الشّـاهد القرآنـيّ، وعلـى هـذه المقاربـة تبـدو الكنايـة قريبـة المأخـذ، سـهلة المسـلك، وهـو مـا يخفّـف مـن جماليّة اسـتخدامها، ويقلّـل مـن طاقتهـا الإيحائيّة فـي التّأثير والفاعليّـة، ويُلغـي دورهـا فـي النّهـوض بجماليّـة السّـياق الّـذي تُوظَّـف فيـه، وقـد تنبّـه الشّـعراء إلـى هـذه المسـألة فوجّهـوا جـلّ عنايتهـم إلـى مـا تختزنـه الكنايـة مـن إيحـاءات تتأتّـى مـن خـلال الجمـع بيـن المتباعـدات مـن الصّفـة، ومـن هـذا الصّنيـع مـا نجـده فـي قـول الشّـاعر المتنبـي مـن [الخفيـف]: (المتنبّـي، 1986م، ج:3، ص:267).

تشْتَكِي مَـا اشْـتَكَيْتُ مِـن ألمِ الشّـوْ...
ق إلَيهـا وَالشّـوْقُ حَيـثُ النُّحـولُ

وتشـكّل هـذا النّـوع مـن الأسـلوب عَبْـر توظيـف الكنايـة، فـي إطـار الجمـع بيـن لازمـة غيـر دلاليّـة؛ إذ عمـد الشّـاعر إلـى مجموعـة مـن اللّـوازم للوصـول إلـى الإيحـاء الكنائـيّ، الّـذي يرمـي إليـه عبـر العلاقـات النّاشـئة بيـن كلّ مـن الشّـكوى، والألـم، والشّـوق، والنّحـول؛ لتأديـة مفهـوم اللّـوازم الوصفيّـة، الّتـي يُمكـن الاسـتدلال بهـا؛ للظّفـر بإيحـاء كنائـيّ يربـط بيـن مـدى صـدق الشّـوق أو كذبـه، والنّحـول أو انتفائـه (السّـكّاكيّ، 1937، ص: 192)، فقـد تمكّـن المتنبّـي مـن أن يبـدع فـي توظيـف الكنايـة، ويوسّـع مسـاحة الدّلالـة بمباعـدة العلاقـة بيـن كلّ مـن المكنّـى والمكنَّـى عنـه، وهـي مسـاحة تجعـل المتلقـي يقـدح ذهنـه حتـى يصـل إلى أفـق جمالـيّ مـن التّأويـل، ولا يسـتطيع الوصـول إليـه إلا بالأنـاة والتّبصّـر فـي تلـك المرامـي البعيـدة

والإحالات الجماليّة البديعة، وذلك بعد جمالي لا يتأتّى بالقراءة الواحدة، والنّظرة العابرة السّطحيّة، وهو ما أشار إليه عبد القاهر الجرجانيّ، فرأى أن إدراك المعنى في الكناية يحتاج إلى ناقد متمرس يتمتّع بذخيرة لغويّة وسعة اطلاع، وهو رأي يتفرّد به الجرجانيّ عن علماء اللّغة؛ حيث رأوا أنَّ الكناية أبلغ من الإفصاح، وهذا لا يعني «أنك لمّا صورت المعنى زدت في ذاته، بل لقد زدت في تأكيده، ومن ثم كان أبلغ وآكدَ وأشدَّ» (الجرجانيّ، 1992م، ص:71)، فالمزيّة في الكناية إفادة التّأكيد والتّشديد وقوّة الإثبات.

خاتمة

توصّلت الدّراسة إلى عدد من النّتائج، لعلّ أبرزها ما يأتي:

يعدّ مصطلح المشاكلة واحدًا من المصطلحات النقديّة الأدبيّة الموسومة بطابع مشكليّ سببه مبدأ وحدة البيت الّذي جعل النقاد القدامى يشددون على الصحبة والائتلاف بين الألفاظ من جهة، والألفاظ والمعاني من جهة أخرى. ولعلّ الذي أكّد هذا الطابع المشكليّ هو تعدّد المصطلحات لذات المفهوم أو المتصوّر، فقد وقفنا على طائفة كبيرة من المصطلحات المنتميّة إلى دائرة مصطلحنا من مثل: التعطّف، والائتلاف، والترديد، والالتحام، والتناسب... ويرجع هذا التعدد المصطلحي إلى شيء كامن في نفس النقّاد القدامى لا يصرحون به، وهو أنّهم أدركوا ضمنا أنّ مفهوم المشاكلة يجاوز ضرورة وحدة البيت وتركيب أجزائه وهو ما لاحظنا أثره جليّا لدى ابن طباطبا حين اشترط أن تكون القصيدة برمتها كالكلمة الواحدة يحيل أوّلها على آخرها، وكأننا به قد وقف على تخوم مصطلح بات شائعا في النقد الحديث، وهو التماسك النصيّ بعيدًا عن وحدة البيت.

لهذا الاعتبار فإنّ مفهوم المشاكلة في التصوّر النقدي القديم لا يمكن أن يستفرغ شعريّة البيت أو القصيدة ومفهوم النصّ غائم لديه. ومهما يكن من أمر فإنّ هذا المفهوم منسجم- إلى حدّ كبير- مع خصوصيّة التراث العربيّ القديم القائم على المشافهة وإكراهاتها التي تفرض الفهم الحينيّ المباشر للبيت. كما أنّ عدّهم الشعر صناعة، أي علما بكيفيّة عمل الأشياء، جعلهم يقنّنون المشاكلة تقنينا صارما يلزم الشاعر أن يقسط بين اللفظ واللفظ، واللفظ والمعنى إقساطا دقيقا. ومن ثمّ فإن الطابع المحافظ في هذه الثقافة أملى على الذائقة النقديّة النفور من المفاجأة وغياب التوّقع. فمتى كان المعنى غير متوقّع وحاملًا لبعض أصوله جافته النفوس ونفرت منه، والحال أنّ تخييب أفق الانتظار غدا في النقد الحديث واحدًا من مظاهر الشعريّة والأدبيّة. زد

على ذلك أنّ الخروج عن منطق المشاكلة يُعدّ واحداً من مظاهر الانزياح والعدول المتأصلين في اللّغة الشعريّة السامية.

الحاصل أنّ النّظر في قراءات النّقّاد القدامى للشِّعر العربيّ بالاستناد إلى معيار المشاكلة الصارمة غطّى على مظاهر كثيرة من شِعريّة القصيدة العربيّة القديمة، وأدخل الضّيم على الكثير من الأبيات، ويرجع ذلك إلى اعتماد النّقّاد رؤية قائمة على الفهم المعجميّ للكلمات في إطار التّرادف والتّشاكل الّذي أدى إلى انحسار أفق الصّورة الشّعرية، وترتدّ هذه الرّؤية -بدورها- إلى مستوى أعمق وأشمل، وهو الثّقافة السّائدة الّتي تبسط سلطانها على الإبداع وترسم آفاقه، فالمشاكلة من صميم مقاييس الذّائقة النّقديّة الّتي تشكّلت في كنف عقل عربيّ تبنّى رؤيا تشاكليّة للوجود، فلا تدرك العالم إدراكاً قائماً على الاختلاف والمفارقة، وإنّما تدركه على أساس مبدأ الائتلاف والتّرادف والتّشاكل والتّناسب؛ لذلك تُلفي الفرد يجدّ في اقتفاء أثر الجماعة من جهة، ويعمل على إيجاد ضرب من التّناسب بين سائر عناصر الوجود من جهة أخرى، وليس ذلك بالغريب مادام التراث النقديّ محكوما بعقل بياني همّه التشاكل والتوقّع لا المفاجأة والغرابة.

إن التعبير بلفظ مشاكل يبعث في نفس المتلقي تفاعلًا ذهنيًا مضاعفًا حيث يستطيع الأديب من خلاله بث هيئتين مختلفتين بلفظ واحد، وتلك مهارة وإبداع من الأديب يقابلها إعمال فكر وقدح ذهن من المتلقي حتى يستطيع الربط بين اللفظ الواحد المكرور؛ نظرًا لتحَمِّله معني يخالف اللفظ الأول، ولا يخفى ما يبثه التعبير الثاني من تخويف أو تشويق على حسب السياق الذي صب فيه الأديب أسلوبَ المشاكلة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الآمدي، سيف الدين (1972)، الموازنة بين الطائيين، تح: السيد أحمد صقر، ط2، القاهرة: دار المعارف.

ابن أبي الإصبع المصري، 1963م، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف، ط1، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن الأثير، أحمد بن اسماعيل، (د.ت)، جواهر الكنز تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي اليراعة، تح: محمد زغلول سلام، الإسكندرية: منشأة المعارف.

الأحمد، حسن، 2015م، المذهب الشّعريّ في النّقد العربيّ القديم بين المشاكلة والاختلاف، المجلّد (31)، العدد (24) مجلّة جامعة دمشق، دمشق

البطليوسي، أبو بكر عاصم (1906)، شرح ديوان رئيس الشعراء، ط1، القاهرة، منشورات مطبعة هبدية.

أبو تمام، حبيب بن أوس (1972)، الديوان، شرح الخطيب التبريزي، تح: محمد عبده عزام. ط 3، مصر: دار المعارف.

الثعالبي، عبد الملك بن محمد (1956)، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة: مطبعة الصاوي.

الجرجاني، عبد القاهر، (1992)، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، ط3، القاهرة: مطبعة المدني.

جرير، ابن عطية الكلبي (1986)، الديوان، شرح محمد بن حبيب، تح: نعمان محمد أمين طه، ط3، مصر: دار المعارف.
ابن جعفر، قدامة أبو الفرج، (د.ت)، نقد الشعر، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت: دار الكتب العلمية.
جمعة، حسين، (2005)، التقابل الجمالي في النص القرآني، دمشق: دار النمير.
الحاوي، إيليا، (1983)، شرح ديوان الفرزدق، ط1، لبنان: دار الكتاب اللبناني.
ابن حجة الحموي، أبوبكر علي بن عبدالله، (2005)، خزانة الأدب وغاية الأرب، تح: كوكب دياب ط2، مجلد2، بيروت: دار صادر.
الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن، 2003م، الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع) وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
الخفاجي، ابن سنان(1982م) سر الفصاحة، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية
دايك، فان، (2000)، النص والسياق في استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر قنيني، ط1، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
ابن رشيق، أبو علي (1981)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط5، بيروت: دار الجيل.
الزركشي، بدر الدين، (1957)، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، مصر: دار إحياء الكتب العربية.
السكاكي، يوسف بن أبي بكر (1937)، مفتاح العلوم، ط 1، القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
سلطان، منير، (2000)، الإيقاع الصوتي في شعر شوقي الغنائي، ط1، مصر: منشأة الاسكندرية.
الصّالح، عادل محمّد، 2021م، المشاكلة والاختلاف في النّصوص الهامشيّة، العدد (64)، مجلّة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيّات والاجتماع، الإمارات العربيّة المتّحدة.
الصولي، أبو بكر (1996)، أشعار أولاد الخلفاء وأخبارهم، نشر: مطبعة الصاوي.
الطائي، حاتم، (2002)، الديوان، شرح وتقديم أحمد رشاد، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن طباطبا، أبو الحسن، محمد بن أحمد (1985)، عيار الشعر، تح: عبد العزيز بن ناصر المانع. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.
ابن العبد، طرفة، (2000)، الديوان، شرح الأعلم الشنتمري، تح: درية الخطيب ولطفي الصقال. ط2، بيروت: المؤسسة العربية.
العبسي، عنترة بن شداد، (1970)، الديوان، تحقيق ودراسة، محمد سعيد مولوي، مصر: المكتب الإسلامي.
العسكري، أبو هلال، (1952)، كتاب الصناعتين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي البجاوي، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي.
عصفور، جابر، (1983)، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ط2، بيروت: دار التنوير.
العلوي، يحيى بن حمزة، (1955)، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وحقائق علوم الإعجاز، ضبط محمد عبد السلام شاهين، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
الغذامي، عبد الله، (1994)، المشاكلة والاختلاف، قراءة في النظرية النقدية العربية، المغرب: المركز الثقافي العربي.
فضل، صلاح، 2002م ، مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته، ، ط1، القاهرة، دار ميريت للنشر .
الفيروزآبادي، أبو طاهر مجد الدين (1995)، القاموس المحيط، بيروت: دار الكتب العلمية.
القرطاجني، حازم، (1981)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، ط2، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
القزويني، أبو عبد الله زكريا (2000)، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت: دار ومكتبة الهلال.

ابـن كلثـوم، عمـرو، (1991)، الديـوان، تـح إميـل بديـع يعقـوب. بيـروت: دار الكتـاب العربـي.

المبرد،أبـو العبـاس محمـد بـن يزيـد (1997)، الكامـل فـي اللغـة والأدب، تـح: محمـد أبـو الفضـل إبراهيـم، ط3، القاهـرة: دار الفكـر العربـي.

المتنبـي، أبـو الطيـب أحمـد بـن حسـين (1986)، الديـوان، بشـرح البرقوقـي، لبنـان: دار الكتـاب العربـي.

المرزبانـي، محمـد بـن عمـران (1972)، الموشـح فـي مآخـذ العلمـاء علـى الشـعراء فـي عـدة أنـواع مـن صناعـة الشـعر، تـح: علـي محمـد البجـاوي، القاهـرة: دار نهضـة مصـر.

المرزوقـي، أبـو علـي أحمـد بـن محمـد (1991)، شـرح ديـوان الحماسـة، تـح: أحمـد أميـن وعبـد السـلام هـارون، بيـروت: دار الجيـل.

المسـدي، عبد السـلام، (1977)، الأسـلوبية والأسـلوب، ط1، ليبيـا: الـدار العربيـة للكتـاب.

مطلـوب، أحمـد، (1996)، معجـم المصطلحـات البلاغيـة وتطورهـا، ط1، لبنـان: مكتبـة ناشـرون.

المنـذري، عمـر بـن مسـعود بـن سـاعد، (2002)، السـيمياء والنـص الأدبـي، الجزائـر: دار الهـدى للطباعـة والنشـر.

ابـن منظـور، محمـد بـن مكـرم (1994)، لسـان العـرب، ط3، بيـروت: دار صادر.

النـووي، محيـي الديـن يحيـى بـن شـرف، (1999ه)، ريـاض الصالحيـن مـن حديـث سـيد المرسـلين، تـح: علـي بـن حسـن بـن علـي الحلبـي، ط1، الدمـام: دار ابـن الجـوزي.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abu Tammam, Habib ibn Aws (1972), Al-Diwan (in Arabic), explained by: Al-Khatib Al-Tabrizi, edited by: Muhammad Abdo Azzam. (3rd ed.), Egypt: House of Knowledge.

Al-Absi, Antarah ibn Shaddad, (1970), Al-Diwan (in Arabic), sci. editing and examination: Muhammad Saeed Mawlawi, Egypt: The Islamic Office.

Al-Ahmad, Hassan, 2015 AD, The Poetic Approach in Ancient Arabic Criticism between Similarity and Differences (in Arabic), Volume (31), Number (24) Journal of Damascus University, Damascus.

Al-Alawi, Yahya bin Hamza, (1955), At-Teraz on the secrets of rhetoric and the facts of the miracles science (in Arabic), edited by: Muhammad Abd Al-Salam Shaheen, (1st ed.), Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Aamedi, Seif Al-Din (1972), Comparing Al-Ta'i Poets (in Arabic), edited by: Al-Sayed Ahmed Saqr, (2nd ed.), Cairo: Dar Al-Maaref.

Al-Askari, Abu Hilal, (1952), The two crafts book (in Arabic), edited by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim and Ali Al-Bajawi, Cairo: Issa Al-Babi Al-Halabi Press.

Al-Batlayousi, Abu Bakr Assem (1906), Explanation of the Diwan "Ra'ees Alshoaraa'" (in Arabic), (1st ed.), Cairo, Hebdiyya Press Publications.

Al-Fayrouzabadi, Abu Taher Majd Al-Din (1995), Al-Muhit Dictionary (in Arabic), Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Ghazami, Abdullah, (1994), Similarity and Differences, Examining the Arabic Critical Theory (in Arabic), Morocco: The Arab Cultural Center.

Al-Hawi, Elia, (1983), Explanation of "Diwan Al-Farazdaq" (in Arabic), (1st ed.), Lebanon: The Lebanese Book House.

Al-Jurjani, Abdel-Qaher, (1992), Evidence of Miracles (in Arabic), edited by: Mahmoud Muhammad Shaker, (3rd ed.), Cairo: Al-Madani Press.

Al-Khafaji, Ibn Sinan (1982 AD) The Secret of Eloquence (in Arabic), (1st ed.), Beirut, Lebanon, Dar Al-Kutub Al-Ilmia

Al-Khatib Al-Qazwini, Jalal Al-Din Muhammad IBN Abd Al-Rahman, 2003 AD, Al'idah in the Science of Rhetoric (Al-Ma'ani, Al-Bayan and Al-Badi') (in Arabic), footnoted by: Ibrahim Shams Al-Din, (1st ed.), Beirut, Lebanon, Dar Al-Kutub Al-Ilmia

Al-Mundhari, Omar bin Masoud bin Saed, (2002), Semiotics and the literary text (in Arabic), Algeria: Dar Al-Huda for printing and publishing.

Al-Marzebani, Muhammad bin Imran (1972), Al-Muwashshah in scholars' views on poets in several types of the craft of poetry (in Arabic), edited by: Ali Muhammad Al-Bajawi, Cairo: Nahdet Misr Publishing House.

Al-Marzouqi, Abu Ali Ahmed bin Muhammad (1991), Explanation of Diwan Al-Hamassah (in Arabic), edited by: Ahmed Amin and Abdel Salam Haroun, Beirut: Dar Al-Jeel.

Al-Massadi, Abd al-Salam, (1977), Stylistics and Style (in Arabic), (1st ed.), Libya: Al-dar Al-Arabieya lil-kitab.

Al-Mubarred, Abu Al-Abbas Muhammad Bin Yazid (1997), Al-Kamel in Language and Literature (in Arabic), edited by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, (3rd ed.), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Mutanabbi, Abu Al-Tayyib Ahmed bin Hussein (1986), Al-Diwan (in Arabic), with the explanation of Al-Barquqi, Lebanon: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Nawawi, Muhyiddin Yahya bin Sharaf, (1999 AH), Riyad as-Saliheen (The Meadows of the Righteous) min hadith sayed Almorsaleen (in Arabic), editor: Ali bin Hassan bin Ali Al-Halabi, (1st ed.), Dammam: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Qazwini, Abu Abdullah Zakaria (2000), Al'idah in the Science of Rhetoric (in Arabic), edited by: Muhammad Abdel-Moneim Khafaji, Beirut: Al-Hilal Publishing House and Library.

Al-Qurtajni, Hazem, (1981), The route of the eloquent and the writer guiding light (in Arabic), edited by: Muhammad Al-Habib bin Al-Khouja, (2nd ed.), Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Sakaki, Youssef ibn Abi Bakr (1937), The key to sciences (in Arabic), (1st ed.), Cairo: Mustafa Al-Babi Al-Halabi Press.

Al-Saleh, Adel Muhammad, 2021 AD, Similarity and Differences in Marginal Texts (in Arabic), Issue (64), Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, United Arab Emirates.

Al-Sawli, Abu Bakr (1996), Poetry and News of the Children of the Caliphs (in Arabic), Published by: Al-Sawy Press.

Al-Ta'i, Hatem, (2002), Al-Diwan (in Arabic), explained and introduced by Ahmed Rashad, (3rd ed.), Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmia.

Al-Tha'alebi, Abdul-Malik ibn Muhammad (1956), Yateematu-ddahr fi mahassin ahl al-'Asr (The unique book on the merits of its contemporary people) (in Arabic), edited by: Muhammad Mohiyiddin Abdul-Hamid, Cairo: Al-Sawy Press.

Al-Zarkashi, Badr Al-Din, (1957), Al-burhan (The proof) in the sciences of the Qur'an (in Arabic), edited by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, (1st ed.), Egypt: Dar Ihyaa' Al-kutub Al-Arabiya.

Asfour, Jaber, (1983), The Artistic Image in the Critical and Rhetorical Heritage of the Arabs, (2nd ed.), Beirut: Dar Al-Tanweer.

Dijk, Van, (2000), Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse (in Arabic), translated by: Abdel Qader Qunini, (1st ed.), Casablanca: Africa of the East.

Fadl, Salah, 2002 AD, Methods and Terminology of Contemporary Criticism (in Arabic), (1st ed.), Cairo, Merit Publishing House.

Gomaa, Hussein, (2005), Aesthetic Contrast in the Qur'anic Text (in Arabic), Damascus: Dar Al-Numeir.

Ibn Abi Al-Esbu' Al-Massry, 1963 AD, Tahrir At-Tahbeer in the crafts of Poetry and Prose and Explanation of the Miracle of the Qur'an (in Arabic), introduced and edited by: Hafni Muhammad Sharaf, (1st ed.), Cairo, Supreme Council of Islamic Affairs.

Ibn Al-Abd, Tarfa, (2000), Al-Diwan (in Arabic), explained by: Al-Alam Al-Shantemari, edited by: Dorreya Al-Khatib and Lotfi Al-Saqqal. (2nd ed.), Beirut: The Arab Foundation.

Ibn al-Atheer, Ahmed bin Ismail, (D.T), Jawahir Al-Kanz: Summarizing the Treasure of Skillfulness on the Tools of the Skillful (in Arabic), edited by: Muhammad Zaghloul Sal-Lam, Alexandria: Munsha'at Al-Maaref.

Ibn Hajjah Al-Hamawi, Abu Bakr Ali Bin Abdullah, (2005), Treasury of Literature and Pinnacles of Wisdom (in Arabic), edited by: Kawkab Diab, (2nd ed.), Vol. 2, Beirut: Dar Sadir.

Ibn Jaafar, Qudama Abu Al-Faraj, (D.T), Criticism of poetry (in Arabic), edited by: Muhammad Abdel Moneim Khafaja, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Ibn Kulthum, Amr, (1991), Al-Diwan (in Arabic), by Emil Badie Yaqoub. Beirut: Dar Al-kitab Al-Arabi.

Ibn Manzoor, Muhammad Ibn Makram (1994), Lissan Al-Arab (in Arabic), (3rd ed.), Beirut: Dar Sadir.

Ibn Rashiq, Abu Ali (1981), Al-Omda on Poetry Beauty, Literature and Criticism (in Arabic), edited by: Muhammad Muhyi Al-Din Abdul Hamid, (5th ed.), Beirut: Dar Al-Jeel.

Ibn Tabataba, Abu Al-Hassan, Muhammad bin Ahmed (1985), 'Iyar Alshe'r (The measure of poetry) (in Arabic), edited by: Abdul Aziz bin Nasser Al-Manea. Riyadh: Dar Al Uloom for printing and publishing.

Jarir, ibn Atieya Al-Kalbi (1986), Al-Diwan (in Arabic), Explained by: Muhammad ibn Habib, edited by: Numan Muhammad Amin Taha, (3rd ed.), Egypt: Dar Al-Maaref

Matloob, Ahmed, (1996), Dictionary of Rhetorical Terms and their evolution (in Arabic), (1st ed.), Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Sultan, Mounir, (2000), Rhythm in Shawki's lyrical poetry (in Arabic), (1st ed.), Egypt: Munsha'at Al-Askandaria.

العوامل المؤثرة في التحصيل الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS2019 : دراسة مقارنة بين دول مجلس التعاون الخليجي

متعب بن زعزوع العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/9/11هـ، وقبل للنشر في 1444/10/29هـ)

مستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن أثر كل من العوامل المرتبطة بالطالب وهي الكفاءة الذاتية، الاتجاه نحو الرياضيات، والوضوح التدريسي، والعوامل المرتبطة بالمعلم – المدرسة وهي تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، نقص مصادر تعلم الرياضيات، الواجبات المنزلية، الممارسات التدريسية، الممارسات التقييمية، والتطوير المهني، والعوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية وهي المهارات ما قبل الأكاديمية، المهارات الأكاديمية الأولية، ومصادر التعلم المنزلية الغنية في تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS2019، وتكونت عينة البحث من (55984) طالباً وطالبة في دول مجلس التعاون الخليجي المشاركة في هذه الدراسة، وتكونت أدوات البحث من مقاييس العوامل المشار إليها والمتضمنة في استبيانات الطلبة والمعلمين والمدرسة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن العوامل المرتبطة بالطالب تراوحت نسبة تفسيرها للتباين في تحصيل الرياضيات بين دول مجلس التعاون الخليجي ما بين 10% (البحرين) و 24% (عمان)، بينما تراوحت نسبة تفسير العوامل المرتبطة بالمعلم – المدرسة ما بين 5% (البحرين) و 22% (الإمارات العربية المتحدة) في حين تراوحت نسبة تفسير العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية ما بين 8% (البحرين) و 26% (قطر).

كلمات مفتاحية: الوضوح التدريسي؛ الاتجاه نحو الرياضيات؛ التحصيل الرياضي؛ التطوير المهني؛ المهارات الأكاديمية الأولية.

*****

Factors affecting the mathematical achievement of fourth grade students in light of the results of the international study TIMSS2019: a comparative study among the countries of the Gulf Cooperation Council

Metab Z. Al-Enezi (*)
Northern Border University

(Received 2/4/2023, accepted 15/5/2023)

Abstract: The aim of current study is to identify the effect of the student-related factors, including self-efficacy, attitude towards mathematics, teaching clarity, teacher-school-related factors, which are the school's focus on academic success, lack of mathematics learning resources, homework, teaching practices, assessment practices, and professional development, and the factors related to the home environment, namely pre-academic skills, primary academic skills, and rich home learning resources, on mathematics achievement among fourth-grade students in the light of the results of the international study TIMSS2019. The research sample consisted of 55,984 male and female students from the Gulf Cooperation Council countries who participated in this study. The research tools consisted of measures of the factors referred to and included in the questionnaires of students, teachers, and the school. The results indicated student-related factors contributed 10% (Bahrain) and 24% (Oman) of the variance of mathematics achievement, while the percentage of explanation of factors related to the teacher-school ranged between 5% (Bahrain) and 22% (UAE). The percentage of interpretation of factors related to the home environment ranged between 8% (Bahrain) and 26% (Qatar).

Keywords: didactic clarity; orientation towards mathematics; athletic achievement; professional development; initial academic skills.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم: المناهج وتقنيات التعليم، كلية: التربية والآداب، جامعة: الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي:73315، الرقم الإضافي:7176، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept: Curriculum and Educational Techniques,Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:73315, Additional number: 7176 , Arar, Kingdom of Saudi Arabia..

e-mail : metab352@hotmail.com

DOI: 10.12816/0061581

مقدمة:

الرياضيات لها دور فاعل في تلبية احتياجات المجتمعات، وتطويرها والارتقاء بها، وإكساب المتعلمين المهارات الرياضية سيسهم في نهضة المجتمع وتقدمه، وهذا يتطلب بذل المزيد من الجهود لتحسين وتطوير مستويات تحصيل الطلبة في الرياضيات. (الشيخي، 2012م).

والعديد من الدراسات وبمختلف المستويات تهدف لتحسين وتطوير عملية تعليم الرياضيات وتعلمها، ودراسة العوامل التي تساعد الطلبة على مواجهة المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، ويتم ذلك من خلال تحسين تحصيلهم الدراسي في الرياضيات، والإفادة من الإستراتيجيات المستخدمة في حل تلك المشكلات. (عبد الرحمن، 0219م).

إن تحديد العوامل المختلفة داخل الأنظمة التعليمية، والتي قد يكون لها تأثير في التحصيل الرياضي من الجوانب التي ينبغي التركيز عليها مما قد يساعد في فهم العوامل التي تسهم في تحسين التحصيل الرياضي، وكذلك العوامل التي تحد منه. (Son, Han, Kang & Kwon, 2016).

وهذا ما تؤكده فاطمة جعفري (2010م) بأن الاهتمام بعملية تقييم التحصيل الدراسي أصبح قضية جوهرية يتم قياسها ليس فقط على مستوى كل دولة، بل تقاس على مستوى عالمي، وتكمن أهمية ذلك في مساعدة صناع القرار التربوي في كل دولة لتطوير السياسات التربوية، والتعليمية.

ومنذ عام 1990م لفتت الدراسات المقارنة الدولية ذات المقاييس المتعددة في التحصيل التربوي انتباه القائمين على النظم التعليمية في دول العالم وخاصة في واحدة من المشروعات التقييمية الدولية الأكثر تأثيراً في التحصيل الأكاديمي وهي اتجاهات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات Trends in International Math-ematics and Science Study (TIMSS) والتي استحوذت على انتباه الباحثين، وصناع السياسات التربوية حول العالم، وخلال العقدين الماضيين لوحظ زيادة كبيرة في الدراسات التي تناولت ترتيب الدول المشاركة في هذه الدراسة الدولية بالبحث والدراسة عبر تحليل بياناتها، ومحاولة الإفادة منها.

وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الرفيع (2007م) بأنه من أهم أهداف مثل هذه الدراسات الدولية إعطاء أحكام صادقة وحيادية لسلبيات وإيجابيات الوضع الراهن لكل نظام تعليمي، والاستفادة من تجارب الدول المشاركة خاصة ذات النتائج المرتفعة في التحصيل.

ومن بين هذه البيانات التي ركزت عليها معظم الدراسات الدولية اتجهت الجهود إلى دراسة العلاقة بين تحصيل الطلاب والعديد من العوامل

المؤثرة في هذا التحصيل مثل العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والتي تشمل الممارسات التقييمية، والواجبات والمناهج، وتركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، والعوامل المرتبطة بالطالب مثل اتجاهاته، ومعتقداته عن المعلمين، وبيئة الصف والدافعية ممثلة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعوامل مرتبطة بالمعلم مثل التطوير المهني، والممارسات التدريسية، والعوامل المعيقة للتدريس، ونظراً لتأثير البيئة المنزلية في التحصيل الأكاديمي للطلبة فقد تناولت دراسة TIMSS المهارات ما قبل الأكاديمية، والمهارات الأكاديمية الأولية في الرياضيات، والبيئة المنزلية الغنية أكاديمياً. (Zhu & Leung, 2011 ; Teodorovic, 2011 ; OCED ,2019).

وقد ساعدت المراجعات الشاملة للدراسات المتعلقة ب TIMSS على فهم تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم والعوامل المرتبطة بهما.

وقد لاحظ الباحث أن أغلب الدراسات التي تمت في دول مجلس التعاون الخليجي على الدراسة الدولية TIMSS تحاول معرفة أسباب تدني نتائج الطلبة بشكل عام، وهناك بعض الدراسات ركزت على تحليل محتوى كتب الرياضيات في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية مثل دراسة بثينة بدر (2016م)، ودراسة الحبيب (2019م)، وكذلك ندرة الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة في التحصيل.

أدبيات البحث:

تؤكد أدبيات البحث في هذا المجال أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة، والتحصيل الأكاديمي وتنقسم هذه العوامل إلى عدة مستويات تشمل: عوامل مرتبطة بالطالب، عوامل مرتبطة بالمعلم، وعوامل مرتبطة بالمدرسة، وعوامل مرتبطة بالبيئة المنزلية. (Teodorovic,2011)

أولاً: العوامل المرتبطة بالطالب:

شملت الخصائص الشخصية للطالب مثل النوع، والعمر، ولغة التحدث في المنزل، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة مقاسة بالمؤهل العلمي للوالدين، ومدى امتلاك منزل، والمصادر التعليمية كالحاسوب، ومفهوم الذات المرتبط بالقدرة في الرياضيات، وسلوكيات التعلم مثل الواجب المنزلي، وتعتبر هذه العوامل أكثر العوامل المرتبطة بالطالب والتي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتحصيل في الرياضيات.

وهدفت دراسة شحاده والقراميطي (2016م) لمعرفة أسباب تدني مستوى طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم في اختبار TIMSS من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وأظهرت النتائج أن الأسباب

المرتبطة بالطالب أنهم لا يؤدون الاختبار بجدية لأنها لا تنعكس على نتائجهم السنوية، وكذلك وجود اتجاه سلبي نحو المادة، وضعف تدريب الطلبة على أسئلة التفكير العليا، ومرور الطلبة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية بدون التمكن من الأساسيات، وكذلك كثرة الغياب.

وتناولت دراسة محمدبور وغفار (Moham-madpour and Ghafar, 2012) سلسلة من تحليلات الانحدار المتعددة الهرمية لتحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن في (48) دولة من المشاركين في دراسة TIMSS2007 ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لتفوق الذكور على الإناث في سبع دول مثل الجزائر وكولومبيا؛ بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح الإناث في (14) دولة شملت عمان وبوتسوانا والصين وغيرها، وفيما يتعلق بلغة التحدث في المنزل والتحصيل وجدت الدراسة اتفاقاً يشير إلى أن الطلاب الذين يتحدثون بنفس لغة الاختبار أعلى تحصيلاً من الآخرين الذين يتحدثون لغة مختلفة.

وفي دراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2012) التي استخدمت بيانات تحصيل طلاب الصف الثامن في الرياضيات في دراسة TIMSS2003 في أربع دول متباينة في التحصيل شملت الولايات المتحدة الأمريكية، وروسيا، وسنغافورة، وجنوب أفريقيا، وأشارت النتائج إلى مفهوم الذات المرتبط بالرياضيات كان عاملاً منبئاً قوياً بالتحصيل الرياضي في الدول الأربع بينما العوامل الأخرى المرتبطة بالطالب مثل النوع والمستوى التعليمي للوالدين اختلفت في مدى العلاقة بالتحصيل في الرياضيات بين الدول الأربع.

كما أجرى غفار وآخرون (Ghagar et al., 2011) دراسة تحليل متعدد المستويات باستخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمي لتحصيل الرياضيات بين طلاب الصف الثامن في دراسة TIMSS2003 بين كل من ماليزيا وسنغافورة، حيث أشارت النتائج إلى أنه على مستوى العوامل المرتبطة بالطالب كان مفهوم الذات المرتبط بالرياضيات أكثر العوامل المنبئة دلالة بالتحصيل في الرياضيات في كلتا الدولتين كما أشارت النتائج إلى أن الاتجاه نحو الرياضيات كان عاملاً منبئاً ودالاً في كلتا الدولتين أيضاً، بينما أشارت النتائج أن المصادر التعليمية المنزلية ارتبطت ارتباطاً دالاً بالتحصيل في الرياضيات في سنغافورة دون ماليزيا.

ولاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والوضوح التدريسي والاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل في الرياضيات، ولذلك تناولت الدراسة الحالية الكشف عن هذه الجوانب الثلاثة في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي الرياضي.

ثانياً: العوامل المرتبطة بالمعلم:

على مستوى الفصل المدرسي يقوم المعلم بدور كبير، وقد تناولت العديد من الدراسات خصائص المعلم الديموغرافية مثل النوع، وسنوات الخبرة، وإدراكات وسلوكيات المعلم المهنية في علاقتها بتحصيل الطلاب، وكما هو الحال في العوامل المرتبطة بالطالب أظهرت نتائج الدراسات تأثيرات متباينة للعوامل المرتبطة بالمعلم وتأثيرها في التحصيل الرياضي.

فقد هدفت دراسة أركسون وهيلينيس وريفي (Eriksson, Helenius and Ryve, 2019) إلى دراسة أحد مكونات العوامل المرتبطة بالمعلم والمتمثلة في الممارسات التدريسية في الرياضيات، والتي شملت ثلاث ممارسات، هي: تذكر الحقائق الرياضية، والاستماع إلى المعلم، وربط الرياضيات بالحياة اليومية في دولة السويد من خلال بيانات الطلبة في الصفين: الرابع والثامن في اختبارات TIMSS وذلك لأربع دورات متتالية من 2003م إلى 2015م، وأشارت النتائج إلى ارتباط ممارسة ربط الرياضيات بالحياة اليومية بالتحصيل في الرياضيات حيث كانت لها قدرة تنبؤية سلبية، بينما أشارت النتائج إلى أن كلاً من تذكر الحقائق الرياضية والاستماع إلى المعلم كانت عوامل منبئة بالتحصيل في الرياضيات.

وقد وجدت دراسة أكيوز وبربروغلو (Akyuz & Berberoglu, 2012) أن نوع المعلم لم يرتبط ارتباطاً دالاً في التحصيل في الرياضيات في بلجيكا وسلوفاكيا وإيطاليا وليتوانيا وسلوفينيا في حين أن المعلمات الإناث ارتبط ارتباطاً دالاً بالتحصيل المنخفض في الرياضيات في جمهورية التشيك وتركيا وبالتحصيل المرتفع في المجر وهولندا، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراكات المعلمين لحدود التدريس داخل الصف ارتبطت ارتباطاً سلبياً في التحصيل في الرياضيات في كل من بلجيكا وإيطاليا وهولندا وسلوفينيا بينما لم ترتبط ارتباطاً دالاً في سلوفاكيا وجمهورية التشيك والمجر ولتوانيا وتركيا.

بينما وجدت دراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2012) أن نوع المعلم لم يرتبط ارتباطاً دالاً في التحصيل في الرياضيات في روسيا وسنغافورة وجنوب أفريقيا بينما ارتبط المعلمون الذكور ارتباطاً دالاً بالتحصيل المرتفع في الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية كما أن إدراكات المعلمين للمناخ المدرسي عامل تنبوئي دال لتحصيل الرياضيات للصف الثامن في كل من روسيا وجنوب أفريقيا وسنغافورة؛ بينما لم يظهر ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتعتبر فرص التطوير المهني للمعلمين عاملاً دالاً مرتبطاً في التحصيل في الرياضيات

فقد أشارت نتائج دراسة جولدهابر وبرويـر(Goldhaber & Brewer, 1997) إلى أن المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية عميقة وعديدة أكثر فاعلية داخل الصف وهو ما كان له تأثيراً كبيراً في تعلم طلابهم.

ولاحظ الباحث أن عوامل مثل الواجبات المنزلية للرياضيات، والممارسات التقييمية، والممارسات التدريسية للمعلمين ندرت الدراسات التي تناولتها بالتحليل وهو ما حدا بالباحث إلى تناول هذه العوامل بالإضافة إلى جانب التطوير المهني للمعلمين في علاقتهم بالتحصيل في الرياضيات.

ثالثاً: العوامل المرتبطة بالمدرسة:

على مستوى المدرسة تعتبر عوامل الحضور داخل المدرسة وإتاحة المصادر المدرسية في تعليم الرياضيات، وإدراكات مدراء المدارس للمناخ المدرسي عوامل مهمة مرتبطة بالتحصيل في الرياضيات.

حيث وجد غفار وآخرون(Ghagar et al., 2011) أن كلاً من موقع المدرسة، وإتاحة المصادر المدرسية في تعليم الرياضيات، والحضور الجيد للمدرسة، وإدراكات مدراء المدارس للمناخ المدرسي ارتبطت ارتباطاً دالاً بتحصيل الرياضيات لطلاب الصف الثامن في ماليزيا؛ بينما في سنغافورة ارتبطت إدراكات المدراء للمناخ المدرسي ارتباطاً دالاً في التحصيل في الرياضيات؛ بينما لم ترتبط بقية العوامل في تحصيل الرياضيات.

وتوصلت نتائج دراسة حنان الغامدي (2010م) إلى أن المدارس في الدول ذات التحصيل المرتفع أفضل من ناحية المناخ المدرسي، والتجهيزات التقنية من المدراس في الدول ذات التحصيل المنخفض.

كما هدفت دراسة كوزينا وروزمان وبيرس وليبان (Kozina, Rozman, Perse and Leb-an, 2008) إلى المقارنة بين مدراء المدارس، والمعلمين في إدراكاتهم للمناخ المدرسي من خلال تحليل بيانات طلبة الصفين الرابع والثامن في اختبارات TIMSS 2003 في سلوفينيا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين إدراكات كل منهما، كما اتضح أن الفروق في بعدين، هما: فهم المعلمين للأهداف المنهجية للمدرسة، ودعم ومساندة المدرسة للتطوير المهني للمعلمين، كما أظهرت النتائج أن العوامل الأربعة المكونة للمناخ المدرسي والمتمثلة في العلاقات بالنسبة للطلبة، والعلاقات بالنسبة للمعلمين، والعلاقات بالنسبة للمدرسة، وهوية المؤسسة الرسمية كانت عوامل منبئة في التحصيل في الرياضيات.

ولاحظ الباحث أن هذه الدراسات ركزت على عوامل نقص مصادر تعلم الرياضيات، وأحد مشكلات المعلمين في المدرسة وهي الحضور؛ بينما لم تتناول أي منها عامل تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي وهو ما اتجهت إليه

الدراسة الحالية بالتحليل لمعرفة مدى العلاقة الارتباطية بين عوامل تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، ونقص مصادر تعلم الرياضيات من جانب والتحصيل في الرياضيات من جانب آخر.

رابعاً: العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية:

هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطالب في المواد المختلفة، منشؤها يرجع إلى الأسر أو إلى المنزل وبشكل عام يتأثر تحصيل الطلاب بمثل هذه العوامل، وبعضها قد يكون له تأثير مباشر على التحصيل وبعضها تأثير غير مباشر.

فعلى سبيل المثال وجود مساحات للمتعلم داخل المنزل، وتوافر أجهزة الحاسوب والدخول للشبكة العنكبوتية قد يؤثر بشكل مباشر في تحصيل الطلاب، وقد يكون هذا نوع من المساندة، والدعم الفني للتعلم داخل المنزل، وعلى الجانب الآخر فإن متوسط الدخل السنوي للوالدين قد يكون له تأثير غير مباشر على تحصيل الطلاب. (Antonijevic, 2017).

وتعتبر اتجاهات الطلاب نحو الأنشطة المدرسية، والتدريس، والتعلم، وإدراك أهمية التعليم مستندة جميعها على نظام القيم التي يتم بناؤها داخل المنزل، فاتجاهات الطلاب تنبثق من اتجاهات الوالدين نحو التدريس والتعلم. (Bartram, 2006).

وقد أشارت نتائج دراسة جوفياس وفيتسيلاكيس سورناتيس (Gouvias & Vitsilakis-Soroni-atis,2005) إلى تحديد درجة ارتباط طموحات الطلاب التعليمية والوظيفية بالخصائص المرتبطة بالأسرة مثل وظيفة الوالدين، وأشارت النتائج إلى أن الفروق بين الطلاب في الرغبة في الوصول إلى مستويات مرتفعة من المؤهلات العلمية والالتحاق بالعديد من الدورات وورش العمل والدبلومات لتحسين الدخل والوصول إلى وظيفة مرموقة يمكن تفسيرها في ضوء خصائص الأسرة مثل مستوى التعليم والوظيفة والدخل ومحل الإقامة.

وهدفت دراسة كيليك وآسكين (Kilic and Askin, 2013) إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية المؤثرة في تحصيل الرياضيات عبر أربع دول مشاركة في TIMSS2011 وشملت تركيا، وكوريا الجنوبية، وسنغافورة، وأقليم تايبيه بالصين، حيث أظهرت النتائج أن العلاقات بين الوالدين والطالب، وامتلاك حاسب خاص، وامتلاك غرفة خاصة، وسهولة الدخول للشبكة العنكبوتية، والمستوى الاقتصادي للأسرة كلها عوامل مؤثرة إيجابياً في تحصيل الطلاب في أقليم تايبيه وسنغافورة، بينما أظهرت النتائج أن امتلاك الطلاب لطاولة وكرسي خاص يمثل أكثر العوامل المؤثرة في التحصيل في تركيا وكوريا الجنوبية.

وهدفت دراسة التوبية وحمد ولاشين (2020م) إلى التعرف على التحديات التي تواجه مدراء المدارس في دولة عمان في تحسين مستوى أداء الطلبة في اختبارات TIMSS، وآليات التغلب عليها وتوصلت النتائج إلى ضرورة تفعيل ممارسات ولي الأمر في الدراسة الدولية، وأن يكون شريكاً دائماً في متابعة ابنه خلال فترة الدراسة الدولية، وذلك من خلال خطة قابلة للتطبيق يتم وضعها بين المدرسة وولي الأمر. وأشارت دراسة هارجولوكاينين وفيترانتا ووانغ وغارفيس (Harju-Lwkkainen, Vettenran-ta , Wang and Garvis,2020) التي أجريت في فنلندا لتحليل بيانات طلاب الصف الرابع والثامن في اختبارات TIMSS2015 بهدف الكشف عن العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية وخاصة الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الحالة الاقتصادية والاجتماعية، ومستوى تعليم الوالدين، وعدد الكتب بالمنزل، واتجاهات الوالدين نحو الرياضيات، وإدراكات الوالدين للمهارات المبكرة في تعليم الطفل من جهة، والتحصيل الأكاديمي في الرياضيات من جهة أخرى وأظهرت النتائج وجود تأثيرات دالة ومتفاوتة بين كل العوامل سابقة الذكر والتحصيل في الرياضيات.

بينما هدفت دراسة فيسر وجوان وفيزا (Visser, Juan and Feza, 2015) إلى الكشف عن أثر العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية في تحصيل الرياضيات في جنوب أفريقيا، وأظهرت النتائج أن المتعلمين الذين ينتمون إلى بيئات منزلية ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع، ولدى أحد الوالدين مؤهلٌ تعليميٌ، لا يقل عن الصف الثالث الثانوي أظهروا أداءً مرتفعاً في تحصيل الرياضيات.

ولاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المهارات ما قبل الأكاديمية، والمهارات الأكاديمية الأولية، والبيئة المنزلية الغنية أكاديمياً والتحصيل في الرياضيات لذلك تناولت الدراسة الحالية الكشف عن هذه الجوانب الثلاثة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات.

مشكلة البحث:

إن الرغبة في فهم وتحديد العوامل التي يكون لها علاقات مرتبطة بالتحصيل في الرياضيات تعتبر هدفاً مشتركاً بين صانعي السياسات والمعلمين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية وذلك في مختلف الدول.

فعلى سبيل المثال في عام 2007م شاركت أكثر من 60 دولة في الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS, 2007)، وكان من المأمول أن البيانات المتحصل عليها والتي شملت بيانات التحصيل، والعوامل السياقية الأخرى والتي تم جمعها من مثل هذه الدراسة يمكن أن توضح الارتباطات الهامة في تحصيل

الرياضيات داخل الدول المشاركة وفيما بينها. (Wagemaker, 2003).

وعلى الرغم من حقيقة أن البيانات المتحصل عليها من دراسات TIMSS متاحة للجمهور لجميع الدول المشاركة إلا أن عدداً قليلاً من هذه الدول المشاركة تم تناولها في الدراسات البحثية اللاحقة والتالية لإجراء هذه الدراسة الدولية. (National center For Education Statistics, 2007).

وهذه الجهود البحثية التي تتناول التحصيل الرياضي، والعوامل المؤثرة عليه غالباً تكون في الدول المتقدمة تعليمياً بينما تفتقر الدول الأخرى إلى مثل هذه الجهود.

ونتيجة لذلك فإن مشكلة نقص النتائج البحثية المرتبطة بتحصيل الرياضيات في هذه الدول أدت إلى أن العديد من هذه الدول اتخذ قادتها التربويون وصانعو السياسات التعليمية فيها إجراءات متعلقة السياسة التعليمية ونفذت مشاريع إصلاح تعليمي على أساس نتائج البحوث ونماذج التحليل في الدول المتقدمة الأخرى. (Riddell, 1997 ; Phan & Krom-rey, 2007).

كما أن المشاركة الفعالة في تنمية المجتمعات بشكل مقبول تتطلب فهم الرياضيات وذلك من أجل اتخاذ قرارات صائبة حول القضايا المتعلقة بالتمويل والصحة والبيئة والاقتصاد. (Wang, Osterlind & Bergin, 2012).

وقد مثلت هذه القواعد المستند إليها إشكالية كبيرة في الإصلاح التعليمي وذلك لأن الدول تختلف من حيث الخصائص، وقد لا يعمل النموذج الذي نجح في دولة متقدمة تعليمياً في دولة أقل تقدماً. (Bryan et al. , 2007).

وتتبلور مشكلة البحث الحالي في الكشف عن العوامل المتنوعة والتي تشمل العوامل المرتبطة بالطالب، والمعلم والمدرسة، والبيئة المنزلية، والتي لها علاقة بالتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي في دول مجلس التعاون الخليجي عبر تحليل بيانات نتائج اتجاهات الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات لعام 2019م.

أسئلة البحث:

1- ما الإسهام النسبي للعوامل المرتبطة بالطالب -الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الاتجاه نحو الرياضيات، الوضوح التدريسي -في التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي.

2- ما الإسهام النسبي للعوامل المرتبطة بالمعلم والمدرسة – التطوير المهني، الممارسات التدريسية، الممارسات التقويمية، الواجبات المنزلية، نقص مصادر تعلم الرياضيات، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي -في

التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي.

3- ما الإسهام النسبي للعوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية – المهارات ما قبل الأكاديمية، المهارات الأكاديمية الأولية، البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً -في التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي.

أهداف البحث:

1- الكشف عن تأثير العوامل المرتبطة بالطالب والتي تؤثر في تحصيل الرياضيات في الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي.

2- الكشف عن تأثير العوامل المرتبطة بالمعلم المدرسة والتي تؤثر في تحصيل الرياضيات في الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي.

3- الكشف عن تأثير العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية والتي تؤثر في تحصيل الرياضيات في الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

1- نتائج البحث قد تفيد واضعي السياسات التعليمية في وزارات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في اتخاذ القرارات المناسبة حول مشروعات إصلاح الأنظمة التعليمية.

2- قد تلفت نتائج البحث الحالي انتباه الباحثين في مجال التربية والتعليم على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي لتناول نتائج الدراسات الدولية المشابهة مثل PIZA و PIRLIS.

3- تناول هذا البحث كل العوامل المسؤولة والمسهمة في تعليم الرياضيات من حيث العوامل المرتبطة بالطالب والمعلم والمدرسة، ودور الأسرة وبالتالي فإنها تقدم نموذجاً شاملاً يمكن بموجبه تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة داخل كل دولة من دول مجلس التعاون الخليجي.

حدود البحث:

1. حدود مكانية: دول مجلس التعاون الخليجي (السعودية والكويت والإمارات وقطر والبحرين وعمان).
2. حدود زمانية: نتائج الدراسة الدولية TIMSS2019.
3. حدود بشرية: طلبة الصف الرابع الابتدائي.
4. حدود موضوعية: تحصيل الرياضيات وعوامل مرتبطة بالطالب (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الاتجاه نحو الرياضيات، الوضوح التدريسي)، وعوامل مرتبطة بالمعلم

والمدرسة (التطوير المهني، الممارسات التدريسية، الممارسات التقويمية، الواجبات المنزلية، نقص مصادر تعلم الرياضيات، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، وعوامل مرتبطة بالبيئة المنزلية (المهارات ما قبل الأكاديمية، المهارات الأكاديمية الأولية، البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً).

مصطلحات البحث:

مجلس التعاون لدول الخليج العربية: هو منظمة إقليمية تتكون من ستة أعضاء، هي: المملكة العربية السعودية، ودولة الكويت، وسلطنة عمان، ودولة قطر، والإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين تأسست عام 1981م وتتمثل أهدافها في تعزيز التنسيق والتكامل والترابط بين أعضائها.

التحصيل في الرياضيات: يعرفه الكبيسي والشمري (2018) بأنه «ما يكتسبه الطالب من مكونات المعرفة الرياضية ويعبر عن مادة فهم واستيعاب ما تعلموه أثناء مدة تدريسية مناسبة أو برنامج تعليمي وتطبيقه في مستويات معرفية مثل التطبيق والتحليل» (ص:21).

ويعرف الباحث التحصيل في الرياضيات إجرائياً بأنه الدرجة الكلية في الرياضيات التي يحصل عليها طلبة الصف الرابع الابتدائي المشاركين في دراسة TIMSS2019 من دول مجلس التعاون الخليجي.

طلاب الصف الرابع: في الدراسة الدولية TIMSS يعرف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بأنهم جميع الطلبة الملتحقين ببداية المرحلة العليا من الدراسة الابتدائية والتي تمثل الصف الرابع وتتراوح أعمارهم بين 10-11 سنة عند تطبيق الدراسة.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث: طلاب الصف الرابع الابتدائي المشاركين في الدراسة الدولية **TIMSS2019.**

عينة البحث: استخدمت دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS العينة العشوائية ثنائية المراحل حيث تم في المرحلة الأولى اختيار المدارس داخل كل دولة بطريقة عشوائية، ثم في المرحلة الثانية تم اختيار الفصول المتضمنة في الرابع الابتدائي داخل كل مدرسة بطريقة عشوائية أيضاً، ولاختيار عينة ممثلة داخل كل دولة اتبعت الدراسة الدولية TIMSS وضع خطة معاينة وطنية بالتعاون مع منسقي البحث الوطني في كل دولة، وخبراء المعاينة الدولية في مجال القياس والتقويم وطرق التصميم، وفي البحث الحالي تم تحديد العينة بجميع طلاب الصف الرابع الابتدائي الذين شاركوا في الدراسة الدولية TIMSS2019والجدول التالي يبين عدد العينات في دول مجلس التعاون الخليجي.

جدول (1)
أعداد العينات في دول مجلس التعاون الخليجي

الدولة	عدد المدارس التي طبقت عليها الدراسة الدولية علوم ورياضيات	عدد المدارس التي طبقت عليها الدراسة الدولية الرياضيات	عدد طلاب الرياضيات
المملكة العربية السعودية	189	189	4337
الإمارات العربية المتحدة	558	524	21177
قطر	211	210	5194
عمان	300	252	9105
الكويت	166	157	7296
البحرين	182	180	8875
المجموع	1606	1512	55984

من الجدول السابق يتبين أن العدد الكلي لعينة البحث بلغ (55984) طالباً وطالبة في الدول المشاركة تم أخذهم في (1512) مدرسة.

أدوات البحث:

يعتمد البحث الحالي على البيانات التي تم جمعها بواسطة الأدوات التي استخدمتها الدراسة الدولية TIMSS2019، وقد أعدت هذه الأدوات من قبل مجموعة من الخبراء والمتخصصين تحت إشراف المنظمة الدولية في التقويم التربوي (IEA)، وفي البحث الحالي تم استخدام متغيرات محددة في استبيانات كل من الطلبة والمعلمين والمدرسة والبيئة المنزلية فعلى مستوى الطلبة تم استخدام العوامل التالية المشتقة من استبيان الطالب للصف الرابع الابتدائي والمتضمنة في بيانات TIMSS2019: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الاتجاه نحو الرياضيات، الوضوح التدريسي، وعلى مستوى العوامل المرتبطة بالمعلم والمدرسة تم استخدام العوامل التالية المشتقة من استبيان المعلم واستبيان المدرسة للصف الرابع الابتدائي والمتضمنة في بيانات TIMSS2019: التطوير المهني، الممارسات التدريسية، الممارسات التقويمية، الواجبات المنزلية، نقص مصادر تعلم الرياضيات، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، وعلى مستوى العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية تم استخدام العوامل التالية المشتقة من استبيان البيئة المنزلية-التعلم المبكر-للصف الرابع الابتدائي والمتضمنة في بيانات TIMSS2019: المهارات ما قبل الأكاديمية، المهارات الأكاديمية الأولية، البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً.

نتائج البحث:

استخدم الباحث معاملات ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإجابة عن أسئلة البحث، فبالنسبة لسؤال البحث الأول: ما الإسهام النسبي للعوامل المرتبطة بالطالب -الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الاتجاه نحو الرياضيات، الوضوح التدريسي -في التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي فإن الجدولين التاليين (2) و (3) يوضحان النتائج.

جدول(2)

معاملات الارتباط بين عوامل الطالب وتحصيل الرياضيات في الدراسة الدولية TIMSS 2019

النظام التعليمي	العوامل المرتبطة بالطالب		
	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	الاتجاه	الوضوح التدريسي
البحرين	*0.26	*0.19	*0.12
الكويت	*0.28	*0.24	*0.17
عُمان	*0.37	*0.28	*0.16
قطر	*0.30	*0.18	*0.18
السعودية	*0.35	*0.26	*0.17
الإمارات	*0.24	*0.21	*0.18

* P<0.05

يتضح من الجدول (2) أن أعلى دول الخليج في الارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل في الرياضيات دولة عمان حيث بلغ (0,37) وكان أقلها دولة الإمارات العربية المتحدة حيث بلغ (0,24) بينما بلغ في المملكة العربية السعودية (0,35)، كما كانت أعلى دول الخليج في الارتباط بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل فيها دولة عمان حيث بلغ (0,28) وأقلها دولة قطر حيث بلغ (0,18) بينما بلغ في المملكة العربية السعودية (0,26)، وبالنسبة لعامل الوضوح التدريسي فإن أعلى دول الخليج في الارتباط بين الوضوح التدريسي والتحصيل في الرياضيات دولتا الإمارات العربية المتحدة، وقطر حيث بلف الارتباط لكليهما (0,18) وأقلها دولة البحرين (0.12) بينما بلغ في المملكة العربية السعودية (0,17).

جدول (3)

مقدار التباين في تحصيل الطلاب في الرياضيات في ضوء العوامل المرتبطة بالطالب ومعاملات الانحدار المعيارية

النظام التعليمي	العوامل الفرعية	المعاملات المعيارية	البحرين	الكويت	عمان	قطر	السعودية	الإمارات
\العوامل المرتبطة بالطالب	الكفاءة الذاتية	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.07*	0.08*	0.13*	0.09*	0.12*	0.06*
	الاتجاه	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.03*	0.06*	0.08*	0.03*	0.07*	0.04*
	الوضوح التدريسي	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.01	0.03*	0.03*	0.03*	0.03*	0.03*

P<0.05 *

يتضح من الجدول (3) أنه بالنسبة لعامل الكفاءة الذاتية الأكاديمية بلغ الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في البحرين 7% الكويت 8% عمان 13% قطر 9% الإمارات 6% وفي السعودية 12%

كما بلغ الإسهام النسبي للاتجاه نحو الرياضيات بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في البحرين 3% الكويت 6% عمان 8% قطر 3% الإمارات العربية المتحدة 4% وفي السعودية 7%

بينما بلغ الإسهام النسبي للوضوح التدريسي بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات1% في البحرين، وبلغ 3% في بقية دول الخليج.

وبالنسبة لسؤال البحث الثاني ما الإسهام النسبي للعوامل المرتبطة بالمعلم والمدرسة – التطوير المهني، الممارسات التدريسية، الممارسات التقويمية، الواجبات المنزلية، نقص مصادر تعلم الرياضيات، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي -في التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي فإن الجدولين التاليين (4) و (5) يوضحان النتائج:

جدول(4)

معاملات الارتباط بين العوامل المرتبطة بالمعلم – المدرسة وتحصيل الرياضيات في الدراسة الدولية TIMSS 2019.

النظام التعليمي	العوامل المرتبطة المعلم – المدرسة					
	تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي	نقص مصادر تعلم الرياضيات	الواجبات المنزلية	الممارسات التدريسية	الممارسات التقويمية	التطوير المهني
البحرين	0.05	0.13*	0.13*	0.03	0.07	0.11
الكويت	0.19*	0.04	0.13*	0.04	0.18*	0.14*
عُمان	0.17*	0.05	0.25*	0.06	0.11	0.18*
قطر	0.08	0.24*	0.10	0.02	0.06	0.16*
السعودية	0.14*	0.04	0.27*	0.12*	0.15*	0.17*
الإمارات	0.37*	0.18*	0.12*	0.16*	0.08	0.09

P<0.05 *

يتضح من الجدول (4) أن أعلى دول الخليج في الارتباط بين التطوير المهني والتحصيل في الرياضيات دولة عمان حيث بلغ (0,18)، وأقلها دولة الإمارات حيث بلغ (0,09) بينما بلغ في المملكة العربية السعودية (0,17) كما جاءت أعلى دول الخليج في الارتباط بين الممارسات التدريسية والتحصيل في الرياضيات دولة الإمارات حيث بلغ (0,16) وأقلها دولة قطر حيث بلغ (0,02) بينما بلغ في السعودية (0,12)، وجاءت أعلى دول الخليج في الارتباط بين الممارسات التقويمية والتحصيل في الرياضيات دولة الكويت حيث بلغ (0,18)، وأقلها دولة قطر حيث بلغ (0,06) بينما بلغ في السعودية (0,15)، أما الارتباط بين الواجبات المنزلية والتحصيل في الرياضيات فأعلى دول الخليج المملكة العربية السعودية حيث بلغ الارتباط (0,27)، وأقلها دولة قطر حيث بلغ (0,10)، وبالنسبة للارتباط بين مصادر تعلم الرياضيات والتحصيل في الرياضيات فأعلى دول الخليج دولة قطر (0,24)، وأقلها الكويت والسعودية حيث بلغا (0,04)، أما الارتباط بين تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي والتحصيل في الرياضيات فقد بلغ (0,37) في دولة الإمارات كأعلى دول الخليج وبلغ (0,05) في البحرين كأقل الدول بينما بلغ في السعودية (0,14).

جدول (5)
مقدار التباين في تحصيل الطلاب في الرياضيات في ضوء العوامل المرتبطة بالمعلم-المدرسة، ومعاملات الانحدار المعيارية

النظام التعليمي	العوامل الفرعية	المعاملات المعيارية	البحرين	الكويت	عمان	قطر	السعودية	الإمارات
العوامل المرتبطة بالمعلم – المدرسة	تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.00	0.04*	0.03*	0.01	0.02	0.14*
	نقص مصادر تعلم الرياضيات	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.02	0.00	0.00	0.06*	0.00	0.03*
	الواجبات المنزلية	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.02	0.02	0.06*	0.01	0.07*	0.01
	الممارسات التدريسية	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.00	0.00	0.00	0.02	0.01	0.03*
	الممارسات التقويمية	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.00	0.03*	0.01	0.00	0.02	0.00
	التطوير المهني	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.01	0.02	0.03*	0.03*	0.03*	0.01

P<0.05 *

يتضح من الجدول (5) بالنسبة لعامل التطوير المهني فإن الإسهام النسبي للتطوير المهني بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات بلغ 3% في كل من عمان وقطر والسعودية، وبلغ 1% في كل من الإمارات والبحرين و 2% في الكويت بينما بلغ الإسهام النسبي للممارسات التدريسية بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات 1% في السعودية 2% قطر 3% الإمارات بينما لم يظهر أي إسهام في بقية الدول البحرين والكويت وعمان، أما بالنسبة للإسهام النسبي للممارسات التقويمية بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات فلم يوجد إسهام في كل من البحرين وقطر والإمارات بينما بلغ 1% في عمان 2% في السعودية، و 3% في الكويت، وبلغ الإسهام النسبي للواجبات المنزلية بالتنبؤ في التحصيل في الرياضيات فبلغ 1% في كل من قطر والإمارات، و 2% في كل من البحرين والكويت، و 6% في عمان، وبلغ 7% في السعودية، بينما بلغ الإسهام النسبي

لمصادر تعلم الرياضيات بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في البحرين 2% الإمارات 3% قطر 6% بينما لا يوجد إسهام في كل من الكويت وعمان والسعودية أما ما يتعلق بالإسهام النسبي لتركيز المدرسة على النجاح بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات فقد بلغ 4% في الكويت 3% عمان 1% قطر 2% السعودية وبلغ 14% في الإمارات بينما لا يوجد إسهام في البحرين.

أما بالنسبة لسؤال البحث الثالث ما الإسهام النسبي للعوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية – المهارات ما قبل الأكاديمية، المهارات الأكاديمية الأولية، البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً -في التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS, 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي فإن الجدولين التاليين (6) و (7) يوضحان النتائج.

جدول (6)
معاملات الارتباط بين العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية وتحصيل الرياضيات في الدراسة الدولية TIMSS 2019.

النظام التعليمي	العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية		
	المهارات ما قبل الأكاديمية	المهارات الأكاديمية الأولية	البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً
البحرين	0.11	0.17*	0.19*
الكويت	0.12*	0.30*	0.20*
عُمان	0.22*	0.31*	0.29*
قطر	0.19*	*0.27	0.38*
السعودية	0.12*	0.21*	0.17*
الإمارات	0.14*	0.16*	0.32*

P<0.05 *

يتضح من الجدول (6) أن أعلى دول الخليج في الارتباط بين الممارسات ما قبل الأكاديمية والتحصيل في الرياضيات دولة عمان حيث بلغ (0,22) وأقلها دولة البحرين حيث بلغ (0,11) بينما بلغ في السعودية (0,12)، كما جاءت أعلى دول الخليج في الارتباط بين المهارات الأكاديمية الأولية والتحصيل في الرياضيات دولة عمان حيث بلغ (0,31) وأقلها دولة الإمارات حيث بلغ (0,16) بينما بلغ في السعودية (0,21)، أما الارتباط بين البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً والتحصيل في الرياضيات فبلغ (0,38) في دولة قطر كأعلى دول الخليج وبلغ في السعودية (0,17) كأقل دول الخليج.

جدول (7)
مقدار التباين في تحصيل الطلاب في الرياضيات في ضوء العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية ومعاملات الانحدار المعيارية

النظام التعليمي	العوامل الفرعية	المعاملات المعيارية	البحرين	الكويت	عمان	قطر	السعودية	الإمارات
العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية	المهارات ما قبل الأكاديمية	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	0.01	0.01	*0.05	*0.04	0.02	0.02
	المهارات الأكاديمية الأولية	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	*0.03	*0.09	*0.09	*0.07	*0.05	*0.03
	البيئة المنزلية الغنية أكاديمياً	N	5762	4437	6814	4933	5453	25834
		R2	*0.04	*0.04	*0.08	*0.15	*0.03	0.10

P<0.05 *

يتضح من الجدول (7) أن الإسهام النسبي للمهارات ما قبل الأكاديمية بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات في البحرين والكويت 1% وفي السعودية والإمارات 2% وفي قطر 4% أما عمان فقد بلغ 5%، وبلغ الإسهام النسبي للمهارات الأكاديمية الأولية بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات 3% في كل من البحرين والإمارات، وبلغ 9% في كل من الكويت وعمان، وبلغ 5% في السعودية أما قطر فقد بلغ 7% بينما بلغ الإسهام النسبي للبيئة المنزلية الغنية أكاديمياً بالتنبؤ بالتحصيل في الرياضيات 4% في كل من البحرين والكويت و8% عمان و 10% الإمارات و 15% قطر ببنما بلغ في السعودية 3%.

تفسير النتائج:

فسرت المتغيرات والعوامل المرتبط بالطلبة ما نسبته 22% من التباين في تحصيل الرياضيات في المملكة العربية السعودية، واختلفت هذه النسبة مع باقي دول الخليج والتي تراوحت ما بين 10% (البحرين) و24% (عمان).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات الدولية التي اعتمدت على بيانات اختبارات TIMSS والتي أشارت إلى الإسهام المرتفع للعوامل المرتبطة بالطلبة في تحصيل الرياضيات (Ghagal et al., 2011 ; Wang et al., 2012).

ومن بين العوامل المرتبطة بالطالب تعد الكفاءة الذاتية أحد أهم العوامل حيث أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم معتقدات عالية عن الكفاءة

الذاتية لديهم تحصيل أعلى في الرياضيات حيث بلغت نسبة إسهامها في تحصيل الرياضيات في المملكة العربية السعودية 12% في حين تراوحت بين باقي دول مجلس التعاون الخليجي ما بين 6% (الإمارات العربية المتحدة) و13% (عمان).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية لديهم ميل كبير لإكمال المهام الموكلة إليهم كالواجبات المنزلية، والتكليفات المتنوعة، ويعملون بجد أكبر من خلال المثابرة عند مواجهة أي صعوبات. (Pa-jares, 2008).

وعليه يمكننا القول: إن توفير بيئات تعلم تحافظ على مستويات كفاءة ذاتية عالية في الفصل والمدرسة والأسرة سيساهم إسهاماً كبيراً في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات.

كما أن الافتقار إلى كفاءة ذاتية مرتفعة يؤدي إلى نقص القدرة الرياضية لذلك فمن المهم للمعلمين تقوية ثقة طلابهم في أدائهم وبناء كفاءتهم الذاتية الرياضية.

ويأتي الاتجاه في الرياضيات كأحد العوامل المرتبطة بالطالب الأكثر إسهاماً بعد الكفاءة الذاتية في تفسير التباين في تحصيل الرياضيات في المملكة العربية السعودية حيث فسر ما نسبته 7% من التباين في حين تراوحت نسب إسهامات الاتجاه نحو الرياضيات في التحصيل في الرياضيات في باقي دول المجلس مابين 3% (قطر والبحرين) و8% (عمان).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت العوامل المرتبطة بالطالب في اختبارات TIMSS مثل (Sari et al., 2017 ; Kilic &Askin, 2013 ; Chofer et al., 2011).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنه كلما كان اتجاه الطلاب نحو الرياضيات إيجابياً، زادت درجات تحصيلهم في الرياضيات، وقد يعزى ذلك إلى جملة من العوامل أهمها العلاقات بين الطالب والمعلم، وتوفير بيئة إيجابية داخل الفصل أثناء حصص الرياضيات، وتوفر الدعم والتشجيع الأسري نحو التحصيل في الرياضيات، كما أن إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم تنطلق من إقامة جسور انفعالية إيجابية بين المعلم والطالب مما يؤدي إلى تعلم الرياضيات بشكل جيد ومفيد.

ويأتي عامل الوضوح التدريسي ثالث العوامل المرتبط بالطالب من حيث الإسهام في التباين في تحصيل الرياضيات حيث بلغ نسبة إسهامه في تفسير التباين 3% في المملكة العربية السعودية في حين تراوحت نسب إسهامه ما بين 1% (البحرين) إلى 3% (باقي دول المجلس الكويت وقطر وعمان والإمارات العربية المتحدة).

وهذه النتيجة تختلف عن نتائج الدراسات التي أشارت إلى إسهامات أعلى للوضوح التدريسي في التباين في تحصيل الرياضيات. (Sari et al., 2013 ; Sari & Güven, 2013 ; Good-now & Grady , 1993).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدم قدرة المعلم على إشراك الطالب في عملية التدريس، وعدم مراعاته لاهتماماته وقدراته وهو ما أثر على التواصل مع الطلبة داخل الصف وبالتالي أثر على تحصيلهم الأكاديمي في الرياضيات، حيث إن الوضوح التدريسي يشير إلى جملة الرسائل المرسلة والمستلمة بين المعلم والطالب عبر إشراك الطالب في عملية التدريس. (Sari et al., 2013).

وقد تركز المناهج الجديدة في الرياضيات على التعلم الهادف للطلبة واكتساب مهارات حل المشكلات وعلاقة هذه المهارات بالحياة اليومية مما يؤدي إلى إكساب ممارسات الوضوح التدريسي في الصف أهمية بالغة إذ أن عملية التدريس التي يكون فيها المتعلم مدركاً لاهتماماته ورغباته وقدراته، ويكون في عملية اتصال وتواصل إيجابية ستؤثر حتماً بشكل إيجابي ليس فقط على الخصائص المعرفية ولكن أيضاً على الخصائص الانفعالية للطالب. وفي سياق متصل أشارت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة في كل من المعلم والمدرسة فسرت مانسبته 15% من التباين في تحصيل الرياضيات في المملكة العربية السعودية، وقد اختلفت هذه النسبة مع باقي دول المجلس والتي تراوحت مابين 5% (البحرين) إلى 22% (الإمارات العربية المتحدة)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات Barrera-Pedemonte, 2016 ; Bietenbeek & Collins, 2020 ; Lavy, 2015 ; Liang, Zhang, Huuang, Shishan, Shi & Qiao, 2015).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه بعض الباحثين من أن الطلبة الذين يدرسون في المدارس التي يتم التأكيد فيها على المزيد من النجاح الأكاديمي، والمتمثلة في فهم المعلمين لأهداف المنهج المدرسي ودرجة نجاحهم في تدريس هذا المنهج، فضلاً عن توقعاتهم عن تحصيل طلابهم بالإضافة إلى قدرتهم على إلهام طلابهم، ومن ناحية أخرى تؤكد البيئة المدرسية الداعمة للنجاح الأكاديمي على دعم أولياء الأمور للأنشطة المدرسية، والتزامهم بإعداد الأبناء للتعلم، ودعمهم لتحصيل أبنائهم، كما يبدي الطلبة في هذه البيئات الداعمة للنجاح الأكاديمي الرغبة في إظهار عمل أكاديمي لائق ومقبول، وقدرتهم على الوصول للأهداف الأكاديمية المدرسية، وإظهار الاحترام والتقدير للتميز الأكاديمي من قبل أقرانهم. (Martin, et al., 2016).

كما أن امتلاك الأنظمة التعليمية لمعلمين معدين إعداداً أكاديمياً ومهنياً لائقاً يسهم إسهاماً ملموساً في تحقيق المدارس لأهدافها المنهجية هذا فضلاً عن امتلاكهم الخبرات اللازمة لتأدية مهامهم بنجاح.

وحيث إن تخصصية المعلم في المادة الدراسية يرتبط بالممارسات التدريسية الفعالة، وتحصيل الطلبة في الرياضيات لذلك يبدو منطقياً ارتباط العوامل المدرسية بالعوامل المرتبط بالمعلم في تفسير تحصيل الطلبة في الرياضيات. (Mullis, et al., 2020 ; Schleicher, 2020 ; Johansson & Myberg, 2019).

كما أن جودة برامج التطوير المهني للمعلمين وكفاءتها تتسم بدرجة فعالة في تحسين بيئة التعليم والتعلم داخل الصف، وهو ما يؤثر إيجاباً على تحصيل الطلبة.

كما أن قضاء المعلمين لوقت أكبر في عمليات التطوير المهني ينعكس إيجاباً على ممارساتهم التدريسية ومن ثم تحصيل الطلبة. (OECD, 2020 ; Viorel,2017 ; IEA, 2021).

وتشير نتائج البحث إلى أن الواجبات المنزلية أسهمت إسهاماً دالاً ومرتفعاً في تحصيل الرياضيات في بعض دول مجلس التعاون الخليجي ففي المملكة العربية السعودية بلغت 7% وفي عمان بلغت 6% وقد يعزى ذلك إلى القيمة والوزن النسبي لأهمية إنجاز الواجبات المنزلية من قبل الطلبة في التحصيل الكلي للرياضيات في هذه الأنظمة التعليمية.

كما تضمنت النتائج أن الواجبات المنزلية القصيرة من حيث مدة إنجازها والأقل تكراراً عبر أيام الأسبوع -من 1 إلى 4 مرات في الأسبوع- تمثل مصدراً مهماً في تحسين التحصيل على الرغم من أن الواجبات المنزلية تشجع الطلبة على العمل بشكل مستقل إلا أنه - وتماشياً مع انعدام الدلالة الإحصائية لعامل الاستقلالية كأحد العوامل المرتبطة بالطالب- ظهرت الواجبات المنزلية كأقل العوامل المدرسية والصفية المساهمة في تحصيل الرياضيات في باقي دول مجلس التعاون الخليجي.

أما بالنسبة للممارسات التقييمية للمعلمين أشارت النتائج إلى انخفاض نسبة إسهامها في التباين في تحصيل الرياضيات، وهو يختلف مع الأدبيات التربوية المرتبطة في هذا المجال حيث إن العمليات التقييمية المحددة لنجاح الطلبة ينتج عنها تحديد أوجه القصور والأخطاء في المفاهيم والكفايات ضمن المنهج وهو ما يستدعي من المعلمين تغذية راجعة مناسبة تصحح هذه الأخطاء، كما أن مناسبة هذه الممارسات لمستويات الطلبة يلعب دوراً كبيراً في إدراك الطلبة لعملية التعلم، وعليه فإن محتوى هذه الممارسات التقييمية ونوع الفقرات الاختبارية المتضمنة في هذه الممارسات يجب

أخذه في الاعتبار عند تحديد مدى مساهمة هذه الممارسات في عملية التحصيل.

وقد يعزى هذا الإسهام المنخفض للممارسات التقييمية إلى تفضيل المعلمين في معظم الدول لأسلوب واحد من أساليب التقويم في الاختبارات ذات الاختيار من متعدد حيث أكد Fewster, & Macmillan (2000) على أنه يجب على المعلمين استخدام أدوات ومداخل متعددة ذات مستويات متباينة يراعى فيها قدرات المتعلمين.

أما ما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية فقد فسرت ما نسبته 10% من التباين في تحصيل الرياضيات في المملكة العربية السعودية، واختلفت هذه النسب مع باقي دول المجلس والتي تراوحت بين 8% (البحرين) و26% (قطر).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى الإسهام الدال للعوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية في تحصيل الرياضيات، مثل: (Ozer & Anil, 2012 ; Akyuz & Ber-beroglu, 2010).

ويمكن تفسير ذلك في أن مكونات البيئة المنزلية الغنية، مثل: عدد الكتب، وأجهزة الحاسوب، وبرامج الحاسوب ذات الصلة بالتعليم، وتوافر الانترنت، ووجود غرفة خاصة للمتعلم، والمستوى التعليمي للوالدين تعتبر بمثابة موارد تعليمية تدعم وتساعد تعلم الطلبة، وبالتالي فإنه مع زيادة الموارد التعليمية التي يمتلكها الطلبة في المنزل يزداد نجاحهم في الرياضيات، والعامل الأهم من بين هذه العوامل يتمثل في مستوى تعليم الوالدين، حيث يمكن القول: إنه مع زيادة مستوى تعليم الوالدين يزداد عدد الكتب بالمنزل بالإضافة للعوامل الأخرى التي تدعم التعليم، ويزداد أيضاً تقدير الوالدين لعملية التعليم والتعلم وهو ما يؤدي بهم للبحث عن أفضل المدراس لإرسال أولادهم إليها حيث يتلقون تعليماً من معلمين أفضل ويتم وضعهم في بيئات تعلم ذات توقعات أكاديمية عالية. (Klassen, R., & Chiu, 2010). فزيادة المستوى التعليمي للوالدين يزيد من الدعم المقدم للطالب ولذلك يبدو المستوى الاجتماعي والاقتصادي كعاملين مهمين في التعليم. (Oral & Mcgivney, 2013). حيث بلغت نسبة إسهامها في تحصيل الرياضيات في المملكة العربية السعودية 3% في حين تراوحت بين باقي الدول ما بين 4% (البحرين) إلى 15% (قطر).

ويرتبط المستوى التعليمي للوالدين بتقديرهم لأهمية التحصيل الأكاديمي داخل البيئة المنزلية، وهو ما يؤدي بهم إلى إلحاق أبنائهم برياض الأطفال لأجل تهيئتهم لعملية التعليم واكسابهم المهارات ما قبل الأكاديمية، والتي يتم من خلالها تهيئة الأطفال نفسياً وأكاديمياً

لاكتساب المهارات الأساسية والتي تظهر لاحقاً في اكتسابهم للمهارات الأولية في الصف الأول ابتدائي، وقد تباينت نسبة إسهام كل من المهارات ما قبل الأكاديمية والمهارات الأولية بين دول مجلس التعاون الخليجي الستة حيث كانت المملكة العربية السعودية 2 – 5 % على الترتيب بينما اختلفت هذه النسب مع باقي دول المجلس حيث كانت 1 – 3 % (البحرين) و 5 – 9 % (عمان). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Duncan et al., 2007 ; Moll et al., 2001 ; Radisic & Joši, 2015).

توصيات البحث:

1- على خبراء المناهج ومعلمي الرياضيات ربط دروس الرياضيات بواقع الحياة اليومية للطلبة حيث يؤدي ذلك إلى تحسين اتجاههم نحو الرياضيات كما يساعد على خلق مناخ انفعالي إيجابي مستمر داخل غرف الفصول الدراسية.

2- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بضرورة أن تتضمن رسالة ورؤية المدرسة دعم ومساندة النجاح الأكاديمي لدى مختلف الطلبة حسب قدراتهم المتنوعة مما يزيد من انتماء الطلبة للمدرسة، وبالتالي على مدراء المدارس الاضطلاع بأدوارهم القيادية الإيجابية والتي في مقدمتها إعطاء الاهتمام لتكوين علاقات إيجابية مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور مما سينعكس حتماً على نواتج تعلم وتحصيل الطلبة.

3- على معلمي الرياضيات ضرورة منح الطلبة واجبات منزلية قصيرة لا تستغرق وقتاً طويلاً لا يزيد عن 3 مرات في الأسبوع وعدم إعطاء واجبات في أيام العطلات الأسبوعية حيث إن الدول التي تصدرت نتائج الدراسة الدولية في الرياضيات كانت تنتهج نفس النهج مع طلابها.

4- قيام معلمي الرياضيات بتنويع أساليب التقويم مع استخدام اختبارات قصيرة بشكل دوري وإعطاء مسائل تتطلب مهارات حل مشكلات تتسم بالجدة والأصالة وهو ما يعني التركيز على عوامل الإبداع في الرياضيات.

5- في ضوء نتائج البحث التي تؤكد المستوى التعليمي للوالدين كأحد عوامل البيئة المنزلية الغنية يجب بذل جهود -بالتعاون بين وزارت التعليم والجهات المعنية الأخرى في الدول-لتزويد الأسر الأقل تعليماً ببرامج تدريبية تزيد من وعي الآباء والأمهات بالوسائل التي يمكن من خلالها توفير بيئة منزلية غنية لأبنائهم خاصة في السنوات الأولى، وتوفير الموارد والمصادر القرائية

بتكلفة مناسبة لمستوى الدخل.

6- نظراً لتأثير التطوير المهني للمعلمين على تحصيل الطلبة يوصي الباحث أن تركز برامج التطوير المهني على بيئة التعلم النشطة بما يضمن المشاركة الفعالة من قبل الطلبة وطرح مبادرات مدرسية تساعد في إثراء البيئة المدرسية لتطوير ما يملكه المعلمين وتحسين الممارسات التدريسية.

7- ضرورة حث إدارات التعليم في المناطق التعليمية المختلفة على إنشاء مجتمعات تعلم مهنية بين معلمي التخصص الواحد حيث تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أنها إحدى الوسائل الفعالة لتقوية وتنشيط وزيادة مشاركة المعلمين في أنشطة التطوير المهني.

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسات مماثلة لكن تتناول العوامل المؤثرة في التحصيل والتي لم يتم تناولها في هذا البحث.
2. إجراء دراسات موسعة على كل عامل من العوامل المؤثرة في التحصيل الرياضي بشكل مستقل لمعرفة ماهي الممارسات والإستراتيجيات المناسبة للتعامل معه لجعل تأثيره إيجابياً ومفيداً.
3. إجراء دراسات مقارنة بين دول مجلس التعاون الخليجي والدول المتقدمة تعليمياً حول العوامل المؤثرة في التحصيل وكيفية تحسينها.

المراجع العربية:

بدر، بثينة محمد (2106). « تحليل مجتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)». المجلة التربوية، العدد 121 الجزء 2

التوبية، منى سعيد وحمد، عمر هاشم ولاشين، محمد عبدالحميد. (2020). التحديات التي تواجه مديري المدارس بسلطنة عمان في تحسين مساوى أداء الطلبة في الاختبارات الدولية TIMSS وآليات التغلب عليها. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية المجلد 9 العدد 1 ص ص 279-292.

جعفري، فاطمة (2010). « خصائص الطالب الشخصية والأسرية وعاداته الدراسية في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة والصين) وذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS2007)». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحبيب، محمد إبراهيم (2019م). «تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2011)». المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 62: ص ص 533-575

الحبيب، محمد إبراهيم. (2019). «تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS2011». المجلة التربوية، جامعة سوهاج،

62 ص ص 533-575

الرفيع، أحمد (2007). «نتائج الدول العربية المشاركة في الدراسة الدولية لتوجهات مستويات التحصيل في الرياضيات والعلوم TIMSS2003)». الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع

شحادة، فواز والقراميطي، أبو الفتوح. (2016). «مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفقاً لنتائج البحث الدولية (TIMSS) مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (الأسباب – الحلول والعلاج-أساليب التطوير)». مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 1(169)، 326-370.

الشيخي، هاشم سعيد. (2012). «إستراتيجية مقترحة لتحسين مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات في المسابقات الدولية TIMSS «. دراسات العلوم التربوية، كلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء مجلد 39 العدد 1 ص ص 33-61

عبدالرحمن، السيد غريب. (2019). «فعالية استخدام الأنشطة الإثرائية القائمة على المسابقات الرياضية الدولية TIMSS في تنمية بعض مهارات الإبداع الرياضي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية». مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، 28 ص ص 495-537

الغامدي، حنان (2010). « خصائص المدرسة في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة والصين) وذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS2007)». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفارس، شيماء والحيلة، محمد. (2014). « أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS لمادة العلوم من وجهة نظر معلميهم وموجهي العلوم بدولة الكويت». المجلة العربية لتطوير التفوق، مجلد 5، العدد 9. ص ص 25-53.

الكبيسي، عبدالواحد، والشمري، إخلاص. (2018). تدريس الرياضيات من الناحية الوجدانية. الأردن: مكتبة المجتمع العربي ودار الإعصار.

المراجع المرومنة:

Abdul Rahman, E. (2019). The effectiveness of using enrichment activities based on TIMSS international mathematical competitions in developing some mathematical creativity skills among outstanding students at the secondary stage" (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Port Said University, 28, pp. 495-537.

Al-Ghamdi, H. (2010). The characteristics of school in countries with high achievement (Singapore and China) and low achievement (Saudi Arabia) in the tests of the International Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS2007), (in Arabic). unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Faris, S. & Al-Hila, M. (2014). Reasons for the low results of fourth grade students in TIMSS science tests from the views of their teachers and science mentors in the State of Kuwait (in Arabic). The Arab Journal for the Development of Excellence, Vol. 5, No. 9, pp. 25-53.

Al-Kubaisi, A& Al-Shammari, I. (2018). Teaching mathematics emotionally (in Arabic). Jordan: Arab Society Library and Hurricane House.

Al-Rafi', A. (2007). The results of the Arab countries participating in the International Study of Trends in Mathematics and Science Achievement Levels TIMSS 2003 (in Arabic). Jordan, Dar Al Masirah for Publisa hing and Distribution.

Al-Tawbia, M., Hamad, O. & Lashin, M. (2020). Challenges facing school principals in the Sultanate of Oman in improving students' performance in TIMSS international tests and mechanisms to overcome these challegnes (in Arabic).The International Journal of Educational and Psychological Studies, Vol. 9, No. 1, pp. 279-292.

Badr, B. (2106). Analysis of the content of the mathematics textbook for the fourth grade primary school in the Kingdom of Saudi Arabia, according to the requirements of the International Trends in Mathematics and Science (TIMSS) study"(in Arabic). Educational Jours nal, Issue 121, Part 2.

Habib, M. (2019). Evaluation of the content of the mathematics book for the fourth grade of primary school in the

Bryan, C. A., Wang, T., Perry, B., Wong, N.-Y., & Cai, J. (2007). Comparison and contrast: similarities and differences of teachers' views of effective mathematics teaching and learning from four regions. The International Journal on Mathematics Education, 39(4), 329-340.

Carmichael, C., MacDonald, A., & McFarland-Piazza, L. (2014). Predictors of numeracy performance in national testing programs: Insights from the Longitudinal Study of Australian Children. British Educational Research Journal, 40, 637–659.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. Dev. Psychol. 43, 1428–1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428

Eriksson, K., Helenius, O., & Ryve, A. (2019). Using TIMSS items to evaluate the effectiveness of different instructional practices. Instructional Science, 47(1), 1–18.

Fewster, S., & Macmillan, P. D. (2002). School-based evidence for the validity of curriculum-based measurement of reading and writing. Remedial & Special Education, 23(3), 149–156.

Ghagar, A., Othman, R. & Mohammadpour, E. (2011). Multilevel analysis of achievement in mathematics of Malaysian and Singaporean students. Journal of Educational Psychology and Counseling, 2, 285-304.

Goldhaber, D., & Brewer, D. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In W. Fowler (Ed.), Developments in School Finance, 1996 (pp. 197–210). Washington, DC: NCES.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. The Journal of Experimental Education, 62(1), 60–71. DOI.

Gouvias, D., & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005). Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. Journal of Education & Work, 18(4), 421- 449.

Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Wang, J., & Garvis, S. (2020). Family related variables effect on later educational outcome : a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland. Large-Scale Assessments in Education, 8, Article 3.

IEA. (2021). ICILS. International Computer and Information Literacy Study. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Johansson, S., & Myberg, E. (2019). Teacher specialization and student perceived instructional quality: What

Kingdom of Saudi Arabia in light of the requirements of studying international trends in mathematics and science TIMSS 2011".(In Arabic). Educational Journal, Sohag University, 62: pp. 533-575

Jafari, F. (2010). Student's personal and family characteristics and study habits in high-achieving countries (Singapore and China) and low-achieving countries (Saudi Arabia) in the International Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS2007) tests".(In Arabic). une published master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Shehadeh, F. & Al-Qarmiti, A. (2016). The level of achievement of students in the Kingdom of Saudi Arabia in mathematics and science according to the results of international research (TIMSS) compared to other countries from the point of view of teachers and supervisors: reasons, solutions/treatment and methods of development. (In Arabic). Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 1 (169), 326-370.

Sheikhi, H. (2012). A proposed strategy to improve the level of achievement of students in the Kingdom of Saudi Arabia in mathematics in international competitions TIMSS (in Arabic). Educational Sciences Studies, College of Education, King Faisal University, Al-Ahsa, Volume 39, Issue 1, pp. 33-61.

المراجع الأجنبية:

Abdelfattah, F., & Lam, J. (2018). Linking Homework to Achievement in Mathematics: An Examination of 8th Grade Arab Participation in TIMSS 2015. International Journal of Instruction, 11(4), 607-624.

Akyüz, G., & Berberoğlu, G. (2010). Teacher and classroom characteristics and their relations to mathematics achievement of the students in the TIMSS, New Horizons in Education, 58(1),77-95.

Antonijević, R. (2017). Parental Influence on Students' Achievement: Findings from TIMSS 2003 in Serbia.

Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013. OECD Education Working Papers, No. 141. OECD Publishing.

Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning, Educational Research. 48(2), 211-221.

Bietenbeck, J., & Collins, M. (2020). New evidence on the importance of instruction time for student achievement on international assessments. Working Papers, no. 2020: 18. Lund University, Department of Economics.

are the relationships to student reading achievement? Educational Assessment Evaluation and Accountability, 31, 177–200.

Kilic, S., & Askin, Ö.E. (2013). Parental influence on students' mathematics achievement: The comparative study of Turkey and best performer countries in TIMSS. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 2000-2007.

Klassen, R., & Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756

Kozina, A., Rožman, M., Perše, T. V., & Leban, T. R. (2010). The school climate asa predictor of the achievement in TİMSS advance study: A students', teachers' and principals' perspective. İEA İRC, Gothenbrg, Sweden: İEA, Amsterdam. Retrieved from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/İRC/İRC_2010/Papers/İRC2010_Kozina_Roz man_etal.

Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. The Economic Journal, 125, F397–F424.

Liang, G., Zhang, Y., Huang, H., Shishan, Shi., & Qiao, Z. (2015). Professional development and student achievement: International evidence from the TIMSS data. Postdoc Journal, 3(2), 17– 31.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc. edu/timss2015/international-results/

Mohammadpour, E., & Ghafar, M. N. A. (2012). Mathematics achievement as a function of within- and between-school differences. Scandinavian Journal of Educational Research, 1–33.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory Into Practice, 31(2), 132–141.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

OCED. (2011). Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264090873-en

OECD. (2020). Education in the Western Balkans: Findings from PISA. OECD Publishing. https:// doi.org/10.1787/764847ff-en

Oral, I., & McGivney, E. (2013). Performance of Student and Determinants of Success in Mathematics and Science Fields in Turkey, Analysis of TIMSS 2011. Ankara, Turkey: Eğitim Reformu Girişimi.

Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Examining The Factors Affecting Students' Science and Mathematics Achievement with Structural Equation Modeling. Hacettepe University Journal of Education. 41: 313324-.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (p. 111-139). Lawrence Erlbaum.

Phan H., Sentovich C., Kromrey J., Dedrick R., & Ferron J. (2010). Correlates of mathematics achievement in developed and developing countries: An analysis of TIMSS 2003 eighth-grade Mathematics scores. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado, 30 April - 4 May.

Radiši´c, J., & Joši´c, S. (2015). Challenges, obstacles and outcomes of applying inquiry method in primary school mathematics: Example of an experienced teacher. Teaching Innovations, 28(3), 99–115.

Riddell, A. (1997). Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in development countries. Comparative Education Review, 41, (2), 178- 204.

Sarı, U., & Güven, G. B. (2013). The effect of interactive whiteboard supported inquiry- based learning on achievement and motivation in physics and views of prospective teachers towards the instruction. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 7(2), 93–125.

Sarı, U., Ulukök, Ş., & Özdemir, F.Z. (2013).The effect of virtual laboratory applications for "Electricity in our life" unit on science process skills and attitudes. Mediterranean Journal of Educational Research, 14(a), 650–655.

Schleicher, A. (2002). Monitoring Student Knowledge and Skills. In D. Shorrocks-Taylor & E. W. Jenkins (Eds.), Learning from others, International Comparisons in Education (pp. 63–77). New York: Kluwer.

Schleicher, A. (2020). Teaching and Learning International Survey TALIS 2018. Insights and Interpretations.

OECD Publishing.

Son, j., Han, S., Kang, c., & Kwon, O. (2016). A Comparative Analysis of the Relationship among Quality Instruction, Teacher Self-efficacy, Student Background, and Mathematics Achievement in South Korea and the United States. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12/7, 1755-1779.

Teodorovic, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? School Effectiveness and School Improvement, 22(2), 142–151

Viorel, S. (2017). The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice Report. Publications Office of the EU. https://op.europa.eu/s/oMEu

Visser, M., Juan, A. & Feza, N. (2015) Home and school resources as predictors of mathematics performance in South Africa. South African Journal of Education, 35(1):Online.

Wagemaker, H. (2003). IEA: International studies, impact and transition. Retrieved September 24, 2015 from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2004/Wagemaker.pdf

Wang, Y., Bian, Y., Xin, T., Kher, N., Houang, R., & Schmidt, H. (2012). Examination of Mathematics Intended Curriculum in China From an International Perspective. US-China Education Review, 150-162.

Wang, Z. E., Osterlind, S. J., & Bergin, D. A. (2012). Building mathematics achievement models in four countries using TIMSS 2003. International Journal of Science and Mathematics Education, 10, 1215-1242. https://doi.org/10.1007/s10763-011-9328-6

Zhu, Y., & Leung, F. K. S. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model? International Journal of Science and Mathematics Education, 9(5), 1189-1212.

دور المنصات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات المدارس الحكومية والأهلية

فاطمة فتوح الجزار (*) ساره محمد الشعيبي خلود مامو فتاني

جامعة الملك عبد العزيز

(قدم للنشر في 1443/11/19هـ، وقبل للنشر في 1444/10/21هـ)

مستخلص: هدف البحث إلى تقصي دور المنصات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا، والمقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في درجة تفعيل المنصات التعليمية، فضلًا عن تعرف حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيلها؛ من وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي (السببي المقارن)، وتصميم استبانة إلكترونية من نوع مغلق-مفتوح، وتطبيقها على عينة قوامها (132) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في مكة المكرمة. وأظهرت النتائج أنه تم تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بدرجة مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفعيل من وجهة نظر المعلمات تعزى لنوع المدرسة. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الفاقد التعليمي في كلتا المجموعتين من وجهة نظر المعلمات. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثات عددًا من التوصيات والمقترحات، أهمها: توجيه المعلمات نحو استغلال خدمات ومزايا المنصات التعليمية للحد من الفاقد التعليمي في المواد الدراسية المختلفة، وإجراء بحث يستهدف بشكل أو بآخر تطوير المنصات التعليمية المستخدمة في المراحل التعليمية المختلفة بما يخدم المجتمع والبيئة التعليمية.

كلمات مفتاحية: المنصات التعليمية - الفاقد التعليمي - مادة الرياضيات - المدارس الحكومية والأهلية – جائحة كورونا.

*****

The Role of Educational Platforms in Reducing Instructional Loss DuringCOVID-19 Pandemic in Intermediate Mathematics Classrooms from the Point of View of Teachers in Public and Private Schools

Fatma Fatouh Elgazar (*) Sarah Mohammed Alshuaibi Khulood Mamu Fatani

King Abdulaziz University

(Received 18/6/2022, accepted 11/5/2023)

Abstract: The current study aimed to investigate the role of educational platforms in reducing instructional loss phenomena during the COVID-19 pandemic in mathematics in the intermediate stage from the point of view of teachers and to compare public and private schools in terms of the degree of activation of educational platforms and the instructional loss size in the event that they were activated. The descriptive (causal-comparative) approach was used in this research, and an open-closed electronic questionnaire was developed and applied to a sample of 132 middle school teachers in public and private schools in Makkah. Results showed that educational platforms were activated in mathematics for the intermediate stage in public and private schools to a high degree; moreover, there were no statistically significant differences in the degree of activation due to the type of school. Also, there were no statistically significant differences in the amount of instructional loss in both groups. Researchers Developed several recommendations and suggestions, the most important of which are: guiding female teachers to utilize the services and advantages of educational platforms in reducing instructional loss among female students in different school subjects; and conducting research that develops educational platforms at different levels of education in a way that serves the community and the educational environment.

Keywords: educational platforms, instructional loss, mathematics, public and private schools, COVID-19 pandemic.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس- جامعة الملك عبدالعزيز ص ب: 80200 رمز بريدي: 21589 ، جدة، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Assistant professor Curricula & Methodology Dept., Faculty of graduate studies, King Abdulaziz University, P.O. Box: 80200, Code21589 , City Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061582

e-mail: felgazar@kau.edu.sa

الإطار العام للبحث

مقدمة:

يعد التعليم أساس تقدم الأمم ورقيها، وذلك من خلال نظامها التعليمي الذي يهدف إلى بناء جيل واع ومشارك في نهضة الأمة، حيث تولي جميع الدول اهتمامًا لتطويره. وكنتيجة لتزايد المعرفة العلمية وما صاحب ذلك من تسارع متزايد في التقدم التكنولوجي؛ تطورت عمليتي التعليم والتعلم لتمتد خارج حدود الفصول المدرسية، فقد أصبح لاستخدام التكنولوجيا والإنترنت أثر واضح على البيئة التعليمية ومخرجاتها، فقد حققت المملكة خلال العقود الماضية إنجازات ملحوظة في إتاحة التعليم للجميع، من خلال إطلاق منصة (مدرستي) للتعليم الافتراضي، وكذلك إتاحة (23) قناة تعليمية (عين) وربط بوابة عين مع بوابة التعليم الوطنية، كما أطلقت المملكة (104) مركز للرياضيات والعلوم (وزارة التعليم، 2021).

وعلى الرغم من ذلك إلا أن منظومة التعليم تواجه مشاكل كبيرة أبرزها الفاقد التعليمي أو ما يسمى بالهدر التربوي/ المدرسي، وهو أي فقد يحدث للطالب في المعارف أو المهارات بسبب انقطاع التعليم أو توقفه، ولا تقتصر هذه المشكلة على دولة ما، بل إنها مشكلة عالمية تحاول جميع دول العالم معالجتها والحد منها، كما أشارت إليها دراسات عديدة في الأدب التربوي العربي مثل دراسة بوجمعة وبن كريمة (2017)، ودراسة حورية (2017)، ودراسة عبدالعزيز (2015)، وعلى صعيد الدراسات الأجنبية فقد أوصت عدد من الدراسات بالتوصيات ذاتها كدراسة أكينسولو Akinsolu (2017)، ودراسة واكوكا Wacuka (2020).

وتُعنى الأنظمة التعليمية بدراسة الفاقد التعليمي كونه يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية كإعاقة تحقيق الأهداف التربوية التي وضعتها المملكة للتعليم، حيث سعت إلى توفير تعليم متكامل لطلابها، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية مع ضمان المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل (وزارة التعليم، 2021)، فوجود الفاقد التعليمي يؤدي إلى اختلال وعدم التوازن بين مدخلات التعليم ومخرجاته المتوقعة، وعدم القدرة على المساهمة في رفع مستوى المجتمع والدولة.

وفي مطلع شهر ديسمبر عام 2019 اجتاح العالم فيروس كورونا (COVID-19) بدءًا من مدينة ووهان الصينية، وتأثرت بها جميع نظم الحياة، ما دعا الدول إلى أخذ التدابير والاحتياطات لمواجهة هذه الجائحة، ووفقًا للإجراءات الاحترازية الموصى بها من قبل وزارة الصحة بالمملكة ومنظمة الصحة العالمية لمنع انتشار الفيروس تم تعليق الدراسة في جميع المؤسسات التعليمية، وتحول التعليم بصورة إجبارية من

طريقته التقليدية في حضور الطالب للمدرسة والتفاعل مع معلميه وأقرانه، إلى التعليم عن بعد وهي طريقة تتيح للمعلمين نقل التعليم إلى الطلاب ومشاركتهم المواد التعليمية باستخدام الإنترنت (Soni, 2020).

ويشير الدليمي (2018) إلى أن التعليم عن بعد قد استخدم لسنوات عديدة لدعم التعليم التقليدي وتعزيزه، واعتبر حلًا مناسبًا لأولئك الذين تخلفوا عن التعليم لأسباب مختلفة، فهو يتيح للطالب حرية في اختيار الوقت والمكان المناسب لبدء تعلمه، وغالبًا ما يحدث بشكل فردي مما يزيد من فرصة اكتساب الطالب لمهارات التعلم الذاتي، وتعددت صور وأساليب التعليم عن بعد ومنها: التعلم بالمراسلة، التعلم من خلال الوسائط المتعددة والمؤتمرات المرئية، والتعليم عبر المنصات التعليمية ... وغيرها.

وخلال فترة الجائحة تم رصد ارتفاع كبير في عدد المنصات التعليمية لكل منها خصائصها التي تميزها عن غيرها، وزاد الإقبال عليها واستخدامها من قِبل الطلاب والمعلمين (Soni, 2020)، وقد اتخذت المملكة التعليم عن بعد عبر المنصات سبيلًا لاستمرار العملية التعليمية خلال هذه الفترة، وهذه التجربة لم تكن الأولى فقد تم تطبيق التعليم عن بعد عبر المنصات التعليمية في مدارس الحد الجنوبي عام 1439ه لتعويض الفاقد التعليمي الذي حدث جراء عدم تَمكن الطلاب من حضور مدراسهم، في ظل ظروف عاصفة الحزم (وزارة التعليم، 2018). وقد أظهرت بعض من الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعرف على فاعلية استخدام المنصات التعليمية نتائج إيجابية في تنمية بعض المتغيرات من بينها: تحصيل الطلاب بمختلف مراحلهم وفي جميع المواد الدراسية وبالأخص في مادة الرياضيات، كدراسة الحبشي (2017)، ودراسة أبي سليمان (2019) ودراسة الشقيرات والرصاعي (2020).

وسعيًا لإيجاد الحلول المناسبة للحد من الفاقد التعليمي الظاهر جليًا في مادة الرياضيات، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الزغيبي (2021)، وما أشارت إليه الدراسات من فاعلية استخدام المنصات التعليمية، جاء البحث الحالي بهدف تسليط الضوء على دور المنصات التعليمية في الحد من ظاهرة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا في مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة البحث:

خلّف انتشار الجائحة آثارًا على المنظومة التعليمية؛ فعُلقت الدراسة في معظم دول العالم حرصًا على سلامة الأفراد وتقليل فرص انتشار هذا الفيروس، مما أدى إلى انقطاع ما يقارب 91% من الطلاب في أنحاء العالم عن التعليم

وذلك يعني قرابة 1.6 مليار طالب (UNICEF, 2020a)، وضياع حوالي 40 يوما دراسيا (UNICEF, 2020b) ؛ ما أدى إلى تنامي الفاقد التعليمي التي كانت تواجه معظم النظم التعليمية عربيًا وعالميًا بنسب متفاوتة.

وتكمُن أهمية دراسة الفاقد التعليمي كونه أحد الظواهر التي تؤثر على مخرجات التعليم، خاصة في مادة الرياضيات التي تُعد من العلوم المهمة؛ بسبب تداخلها مع العلوم الأخرى وارتباطها بالحياة بشكل وثيق. وقد أظهرت بعض الدراسات أثر الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات كدراسة الزغيبي (2021) التي كشف بها أن الفاقد يحدث في مختلف المواد -وعلى وجه الخصوص الرياضيات- حيث تقدّر مدّة الفاقد في الرياضيات من شهرين إلى ثمانية أشهر.

وبرغم أهمية التصدي لهذه الظاهرة للحد من آثارها السلبية على جميع المواد الدراسية، فإن هناك ضرورة ملحة لمعالجة الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات؛ نظرًا لما تتميز به مادة الرياضيات عن باقي المواد في كونها متسلسلة الأفكار تراكمية المعرفة، وأي فقد في معارفها ومهاراتها في مرحلة ما يؤثر على المراحل التالية، فضلا عن كون الرياضيات مادة مساندة لعدد من المواد الدراسية الأخرى كالكيمياء والفيزياء وغيرها من المواد (الرفاعي، 2021).

تأسيسًا على ما سبق تظهر الحاجة لدراسة ظاهرة الفاقد التعليمي لاسيما في المرحلة المتوسطة بما يضمن انتقال المتعلم إلى المرحلة الثانوية دون فقد في المعرفة أو المهارات الرياضياتية الأساسية.

أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور المنصات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات المدارس الحكومية والأهلية؟

ويندرج أسفل السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تفعيل المنصات التعليمية عن بعد في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات تبعًا لمتغير نوع المدرسة في ظل جائحة كورونا؟
- ما حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية

والأهلية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمات؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات تبعًا لمتغير نوع المدرسة في ظل جائحة كورونا؟

- فرضيات البحث:
- سعى البحث للتحقق من الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=) بين متوسطي درجة تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=) بين متوسطي حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على دور المنصات التعليمية في الحد من ظاهرة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية من وجهة نظر المعلمات.
- التعرف على واقع تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.
- تقدير حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.
- التعرف على مدى الاختلاف في حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالنسبة للمدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.

أهمية البحث:

اكتسب البحث أهميته من الأهمية التي يحظى بها ضرورة مواجهة ظاهرة الفاقد التعليمي والحد منه وبشكل خاص خلال فترة جائحة كورونا. ويمكن تحديد أهمية البحث كما الآتي:

الأهمية النظرية:

استمد البحث أهميته النظرية من خلال ما يضيفه من مفاهيم وأطر نظرية حول ظاهرة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا، واستخدام

المنصات التعليمية للحد من آثارها السلبية، مما قد يثري مجال البحث التربوي في موضوع الفاقد التعليمي.

الأهمية التطبيقية:

- للمعلمات: زيادة وعي معلمات الرياضيات بظاهرة الفاقد التعليمي، وآليات المواجهة التي يمكن أن تحد من آثارها السلبية. كما يمكن الاستفادة من وجهات النظر التي تقدّمها المعلمات في الحد من زيادة الفاقد التعليمي، فضلاً عن تشخيص العوامل المؤدية إلى زيادة الفاقد التعليمي باعتبارهن المراقبات والمعايشات لهذه المشكلة في الميدان التربوي.
- لوزارة التعليم: إلقاء الضوء على المنصات التعليمية، وأهمية زيادة كفاءتها بما يسهم في معالجة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا.
- للباحثين: لفت نظر الباحثين وتقديم اقتراحات للمزيد من الدراسات المستقبلية في موضوع الفاقد التعليمي واستخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا.

- **حدود البحث:**
- حُدد نطاق البحث الحالي في الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة دور المنصات التعليمية في الحد من ظاهرة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة، ومقارنة واقع ذلك في المدارس الحكومية والأهلية من وجهة نظر المعلمات.
- الحدود البشرية والمكانية: تم تطبيق البحث على عينة مقدّر حجمها بـ(132) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في مكة المكرمة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443/1442هـ.

مصطلحات البحث:

الفاقد التعليمي:

يتبنى البحث الحالي تعريف الفاقد التعليمي بأنه: «الآثار السلبية الناتجة عن سوء توظيف مدخلات العملية التعليمية الكمية والكيفية، والتي تؤدي إلى تدني الكفاية الداخلية والخارجية الكمية والنوعية لهذه المدرسة، ومن ثم انخفاض عوائدها المادية والمعنوية، الفردية والمجتمعية» (محمد، 2012، ص. 246)

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: الفجوة بين ما اكتسبه الطالب وأتقنه بالفعل من المعارف والمهارات في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وما هو متوقعٌ من الطالب اكتسابه في هذه المرحلة.

المنصات التعليمية:

تعرف المنصات التعليمية بأنها «بيئة تعليمية

تفاعلية توظف تقنية Web، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتويتر، تمكن المعنيين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال من خلال تقنيات متعددة تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والمتعلمين، ومشاركة المحتوى العلمي؛ ما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية» (العجرش، 2017، ص. 92). ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت تتيح للأفراد طرق مرنة للتعلم ومشاركة الخبرات بشكل تزامني أو غير تزامني. ومن أمثلة المنصات التعليمية المعتمدة في المملكة منصة مدرستي، منصة كلاسيرا Classera، ومنصة فيوكلاس Viewclass.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد الفاقد التعليمي مشكلة عالمية تحول دون تحقيق أهداف المنظومة التعليمية وغاياتها، ويعرف صامويل Samuel (2017) الفاقد التعليمي على أنه فشل الطالب في الحصول على المؤهلات التي التحق بها. في حين تعرفه ابن سعيد (2021) على أنه صعوبة الحصول على المعلومة وانخفاض فهم الطلاب لها أو عدم قدرتهم على التعلم بالشكل المعتاد مما يؤدي إلى الفشل في التعلم.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف الفاقد التعليمي بأنه: الفجوة بين ما اكتسبه الطالب وأتقنه بالفعل من المعارف والمهارات في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وما هو متوقع من الطالب اكتسابه في هذه المرحلة. ويحدث الفاقد التعليمي نتيجة انقطاع أو توقف الطالب عن التعليم. ويشير أخضير (2021) إلى عدد من الأسباب والعوامل التي تسهم في زيادته وتفاقمه، منها:

- التدهور الاقتصادي على مستوى الأسرة والدولة.
- انتشار الأوبئة والإصابة ببعض الأمراض التي تمنع الطالب من مواصلة التعليم.
- قلة الوعي بأهمية التعليم؛ ما يجعل بعض الآباء غير مهتمين بتعليم أطفالهم.
- استخدام المؤسسات التعليمية لأساليب واستراتيجيات تعليم غير فعالة وانخفاض جودة التعليم المقدم للمتعلمين.

كما تناولت بعض الدراسات العوامل المؤثرة بشكل مفصل كدراسة بوجمعة وبن كريمة (2017) التي سعت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى الفاقد التعليمي بالتعليم الثانوي من وجهة نظر هيئة التدريس باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك في ضوء متغيري

الجنس وسنوات الخبرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من العوامل المؤدية لهذه الظاهرة العوامل التعليمية كالمناهج التربوية، تليها العوامل المتعلقة بالمعلم ثم العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأخيرًا العوامل المتعلقة بالإرشاد والتوجيه، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة تعزى لسنوات الخبرة المهنية لصالح المعلمين الأكثر خبرة. في حين هدفت دراسة الحولي وشلدان (2013) إلى التعرف على أسباب الفاقد التعليمي بين طلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة ووضع العلاج المناسب لها، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها تأثير العوامل الاقتصادية بشكل سلبي على مواصلة الطلاب لدراستهم، وكذلك العوامل الاجتماعية ثم التعليمية وأخيرًا العوامل الشخصية، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي.

وفي ذات السياق وعلى مستوى الدراسات الأجنبية، سعت دراسة صامويل Samuel (2017) إلى الكشف عن العوامل المؤدية إلى الفاقد التعليمي في محافظة كاثياني – كينيا، وتكونت عينة الدراسة المختارة من (31) مديرا، و(59) معلما للصف الرابع، و(10) طلاب متسربين، و(10) من معيدي السنة. وقد تم جمع البيانات باستخدام الاستبانات والمقابلات، وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المدرسية والمنزلية والعوامل المتعلقة بالطلاب تؤثر على حجم الفاقد التعليمي.

كما أجرى دراسة أكينسولو Akinsolu (2017) دراسة هدفت إلى مقارنة معدل الفاقد التعليمي في نوعين من المدارس حسب موقعها (حضرية، ريفية)، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع في الفاقد التعليمي في المدارس الواقعة في المراكز الحضرية بسبب عدة عوامل منها اكتظاظ الفصول الدراسية، وضعف عدد الموظفين وانتشار الغياب.

من خلال الأسباب والعوامل المذكورة في الدراسات السابقة يمكن القول بأن انتشار الأمراض والأوبئة هو سبب رئيس لتفاقم ظاهرة الفاقد التعليمي خلال هذه الفترة كما أن الحالة الاقتصادية للأسرة وقلة وعيهم بأهمية التعليم من العوامل المؤثرة بدرجة كبيرة في ذلك.

أنواع الفاقد التعليمي:

تشير الدراسات السابقة إلى وجود أنواع متعددة للفاقد التعليمي، ويوجزها بن سعيد (2021) في الآتي:

- الفاقد الكمي: هو الذي يصف القصور في العملية التعليمية ويسهل حساب هذا النوع

من الفاقد بالأرقام والإحصائيات، ومن صوره رسوب الطالب، وتكرار غيابه وتسربه من المدرسة، وقد يصل إلى انقطاعه عن التعليم بشكل نهائي.

- الفاقد الكيفي أو النوعي: هو الذي يرتبط بشكل وثيق بنوع التعليم وجودته ونسبة تحقيقه لأهداف المنظومة التعليمية، ويتمثل في انخفاض المستوى الأكاديمي، وعدم إتقانالطالبللمعارفوالمهاراتالمطلوبة.
- الفاقد المادي: هو إجمالي الأموال المهدرة من الاستثمارات في التعليم مما يؤدي إلى خفض جودة النظام التعليمي.

وقد عُنيت دراسات عدة بدارسة أنواع محددة من الفاقد التعليمي كدراسة الأخرس (2018) التي استهدفت الفاقد التعليمي الكيفي المتمثل في تدني التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة في الأردن مع تقصي أسبابه من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات، حيث تكونت عينة الدراسة من (68) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أظهرت النتائج موافقة أفراد العينة بدرجة عالية على أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية ومن أبرز هذه الأسباب مرور الطلاب في الصفوف الدنيا دون التمكن من مادة الرياضيات.

كما سعت دراسة أييل Ayele (2018) إلى التعرف على النوع الكمي من الفاقد التعليمي للمرحلة الثانوية في منطقة الغوراج بأثيوبيا، وكشفت عن فروق دالة إحصائيًا في معدل الرسوب والتسرب حسب متغيري الجنس والصف الدراسي حيث تكونت عينة الدراسة من (280) طالبًا وطالبة، و(165) معلمًا و(9) مدراء. وأظهرت النتائج أن معدل الرسوب والتسرب بين الطالبات أعلى من الطلاب. أما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي، فقد تم تسجيل معدل رسوب مرتفع في الصف الثاني عشر بالإضافة إلى تسجيل نسبة عالية من التسرب في الصف التاسع، ومعدل فاقد إجمالي مرتفع في الصف الثاني عشر.

وجديرٌ بالذكر أن الفاقد التعليمي بنوعيه مرتبطان ببعضهما ولهما القدر نفسه من الأهمية، فغياب الطلاب المتكرر يؤدي إلى انخفاض المستوى الأكاديمي، وفي الوقت ذاته يؤدي انخفاض المستوى الأكاديمي للطالب إلى إحباطه؛ ما يزيد من غيابه وتخلفه عن المدرسة (العنزي، 2021).

وتنبع أهمية دراسة الفاقد التعليمي -بغض النظر عن نوعه- من تأثيره القوي على مخرجات عملية التعلم، فتخرج المتعلم وهو غير محقق للمعارف والمهارات يؤدي به في نهاية المطاف إلى الأمية فلا يستطيع مواكبة التطور الذي

يعيشه العصر الحالي؛ ما يزيد من شعوره بعدم الرضا عن ذاته، وقد يمتد الأمر في بعض الأحيان إلى تعرض الطالب للاضطرابات النفسية (الشامي، 2016).

ومما هو جدير بالذكر أن البحث الحالي يعنى بدارسة الفاقد الكيفي على وجه الخصوص، ويعتبر انخفاض المستوى الأكاديمي للمتعلمين وعدم إتقانهم لما هو مطلوب منهم من المعارف والمهارات هي أبرز صوره، والذي يترتب عليه عدد من الآثار السلبي، فكما أوردت القحطاني (2018) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على ظاهرة الفاقد التعليمي من حيث أسبابه وآثاره وأساليب قياسه، أنه يؤثر على كفاءة النظام التعليمي فيصبح النظام مفتقرًا للجودة نظير عدم تحقيق الأهداف الموضوعة، كما يتخلف النظام عن مواكبة التغيرات المتسارعة لهذا العصر- ليس هذا فحسب- بل قد يمتد الأمر إلى الإحباط النفسي الذي يصيب كل من له صلة بالعملية التعليمية. وفي ذات السياق أكدت الشامي (2016) أن الفاقد التعليمي يقلل من انتشار التعليم وتوسعه بين الأفراد، ويجعل الطالب غير المزود بالمعارف والمهارات يميل للانضمام إلى الجماعات غير السوية ويتبع قيمها ومبادئها، كما يزيد الفاقد التعليمي الأعباء المادية على عاتق الأسرة دون تحقيق الأهداف المنشودة. وقد أشارت دراسة إسماعيل (2012) التي هدفت إلى تقصي آثار الفاقد التربوي على أمن المجتمع. ومن بين هذه الآثار ما يأتي:

- الأمية: الفاقد التعليمي بجميع أشكاله من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الأمية، وتربطهما علاقة طردية فكلما زاد الفاقد التعليمي، ازداد معه معدلات الأمية.
- البطالة: يرى بعض الباحثين أن الفاقد التعليمي والبطالة مكملان لبعضهما، فبسبب الفقد التعليمي في المعارف أو المهارات تقل فرص العمل، وقد تنعدم في بعض الأحيان.
- الآثار النفسية: يتعرض الطالب لكثير من الاضطرابات النفسية كالشعور بعدم الرضا عن ذاته واختلافه عن أقرانه، بالإضافة إلى القلق وخيبة الأمل الذي يصيب الأسرة.
- الآثار الاقتصادية: يترتب على الفاقد التعليمي خسائر اقتصادية كبيرة سواء على مستوى الأسرة أو على مستوى الدولة.

ويُلاحظ من الأدب التربوي أن آثار الفاقد التعليمي لا تنحصر في الناحية التعليمية فقط بل تتعدى ذلك إلى الآثار الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك الآثار النفسية. وقد عنيت دراسات عدة بمجال معالجة الفاقد التعليمي والحد من آثاره، حيث يرى الزغيبي (2021) أنه إذا تم معالجة واستدراك ما فقده المتعلمين بشكل أسرع فإن الآثار لن تكون كبيرة. فقد خلصت دراسة العنزي (2021) التي شارك فيها (17) معلمًا

ومشرفًا إلى أهمية إدخال التقنية في التعليم بما يحد من الفاقد التعليمي. وفي ذات السياق جاءت دراسة بن سعيد (2021) لقياس مدى فاعلية تطبيق (عَلّمني) في معالجة الفاقد التعليمي لدى عينة مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي بإحدى مدارس مدينة الرياض، تم جمع بيانات الدراسة من خلال اختبار تحصيلي واستبانة قياس اتجاه نحو التطبيق. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وارتفاع الأثر الإيجابي نحو استخدام تطبيق (عَلّمني) في معالجة الفاقد التعليمي.

في حين هدفت دراسة الدغيمي (2021) إلى التعرف على طرق معالجة الفاقد التعليمي في مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي، واستخدمت الباحثة أداة الملاحظة لعينة مكونة من (16) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الطرق المستخدمة لمعالجة الفاقد التعليمي في منصة مدرستي هي الواجبات المدرسية، والاختبارات الدورية، ثم أوراق العمل أما الطرق الأقل استخدامًا فكانت الألعاب الإلكترونية والفيديوهات التعليمية والتطبيقات الإلكترونية.

ومن جانب آخر استخدمت التقنية المبسطة - الرسائل النصية القصيرة والمكالمات الهاتفية – في دراسة أنقريست وآخرين Angrist et al. (2020) للحد من الفاقد التعليمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (4500) أسرة لديها أطفال في سن المدرسة الابتدائية، انقسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى قُدمت لها رسائل نصية قصيرة فقط، أما المجموعة الثانية فقد تبعت الرسائل النصية مكالمات هاتفية من مدربين مختصين، بلغت متوسط طول هذه المكالمات (20-15) دقيقة. وقد أبدى أكثر من 99% من الأسر اهتمامًا متزايدًا بتقديم هذه الخدمة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الرسائل النصية القصيرة وحدها لا تؤثر بشكل كبير إذا ما ألحقت هذه الرسائل بالمكالمات الهاتفية.

وباستقراء أدب المجال يمكن القول: إن استخدام التقنية الحديثة يعود بنتائج فعالة في معالجة الفاقد التعليمي ويحسن من كفاءة العملية التعليمية خاصةً مع التطور في عصرنا الحالي إذ لزم علينا إيجاد الحلول المناسبة والمواكبة لهذا التطور، وقد اتفقت الدراسات المعروضة سابقًا مع البحث الحالي في ذلك، حيث يهدف البحث الحالي إلى التعرف على دور المنصات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي والمقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في درجة تفعيل المنصات التعليمية وحجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية.

الفاقد التعليمي في الرياضيات:

برغم أن الفاقد التعليمي لا ينحصر في مرحلة دراسية، ولا يقتصر على مادة معينة دون غيرها، فإن الدراسات السابقة أظهرت أنه نسبة حدوثه في مادة الرياضيات أعلى من نظيرتها في المواد الأخرى. وهو ما أكدته دراسة الزغيبي (2021) التي أسفرت عن ظهور الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات بشكل أكثر من اللغة، حيث قُدر الفاقد في مادة الرياضيات بشهرين وأكثر، وقد يصل إلى ثمانية أشهر. ودراسة باتارابيتشاياتام وآخرين Patarapicha-yatham et al (2021) التي هدفت إلى تحليل بيانات الطلاب المسجلين في المدارس العامة في ولاية تكساس للعامين (2019-2020)، و(2020-2021) للتحقق من وجود فاقد تعليمي. وقد أسفرت النتائج أن الطلاب كان لديهم فقد تعليمي في الرياضيات بشكل أكبر من القراءة، كما تعرض الطلاب في الصفوف العليا لفقد أكبر من طلاب الصفوف الدُنيا؛ كنتيجة لزيادة صعوبة المحتوى في مادة الرياضيات. ودراسة بيلينسكي وآخرين Bielinski et al (2020) التي هدفت إلى تقدير الفاقد التعليمي في القراءة والرياضيات بسبب الجائحة باستخدام نتائج تقييم الفاقد التعليمي الصيفي، وقد أظهرت النتائج أن الفاقد التعليمي في الرياضيات أكبر مما هو عليه في القراءة وبالأخص في المراحل الأولى من التعليم.

وعلى ضوء الدراسات والأدبيات سالفة الذكر ارتأى للباحثات اختيار مادة الرياضيات وتخصيصها بالدراسة، فوفق ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة من ارتفاع نسبة الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات مقارنةً بالمواد الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى طبيعة المادة التراكمية؛ ما يستدعي دراسة إلقاء الضوء على الظاهرة ودراستها ما يمكننا من فهم العوامل المسببة لها في ظل جائحة كورونا، ومن ثم إلقاء الضوء على آليات معالجة الفاقد التعليمي والحد منه قبل تفاقمه.

المنصات التعليمية:

في ظل التقدم الهائل الذي يشهده عصرنا الحالي من استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة على كافة الأصعدة وفي مختلف المجالات، أصبح من الضروري الأفراد والمؤسسات الاهتمام بتوظيف التقنية للارتقاء بمستوى أفضل -وعلى وجه الخصوص المؤسسات التعليمية- فمع زيادة الطلب على التعليم وزيادة كم المعلومات والصعوبات التي تواجه أفرادها من منسوبين ومتعلمين، ظهرت المنصات التعليمية كأحد أبرز أساليب التعلم الإلكتروني، لتشكل نظام معلومات يمكن المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية من استخدامه لإثراء عملية التعلم ومواجهة الصعوبات التي قد يواجها المتعلمون، بالإضافة

إلى توظيفها في رفع جودة مخرجات العملية التعليمية. ويرى المطيري (2021) المنصات التعليمية بأنها بيئة تعليمية تفاعلية تساعد المتعلمين للوصول لمصادر التعلم بشكل متزامن وغير متزامن، في أي وقت ومكان.

ويعرفها الباوي وغازي (2019) بأنها بيئية تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتمكّن المعلمين من نشر المحتوى العلمي ومشاركته لتحقيق مخرجات العملية التعليمية، كما تساعد على تبادل المعلومات والآراء بين الطلاب والمعلمين، والتواصل فيما بينهم بكل سهولة ويسر. ويتفق مع ما ذُكر سابقا في مفهوم المنصات التعليمية بأنها: مجموعة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت تتيح للأفراد طرق مرنة للتعلم ومشاركة الخبرات بشكل تزامني أو غير تزامني. ومن أمثلة المنصات التعليمية المعتمدة في تعليم المملكة العربية السعودية: منصة مدرستي، منصة كلاسيرا Classera، ومنصة فيوكلاس Viewclass.

متطلبات المنصات التعليمية:

يتطلب نجاح أي تقنية توافر مجموعة من المتطلبات، ومن بين هذه المتطلبات ما ذكرتها الجهني (2019)، وهي:

- سهولة التعلم: مدى سهولة قيام مستخدم المنصة بإنجاز المهمات عند التفاعل معها لأول مرة.
- الكفاءة: سرعة مستخدم المنصة في أداء المهمات حالما يتعلم كيفية استخدامها.
- سهولة التذكر: سهولة عودة مستخدم المنصة إلى استخدامه بكفاءة بعد فترة انقطاع.
- الأخطاء: وتشير إلى عدد الأخطاء التي يرتكبها مستخدم المنصة، ومدى خطورتها، ومدى سهولة معالجتها.
- الرضا: مستوى رضا مستخدم المنصة عن جاذبيتها، واستمتاعه باستخدامها.

من خلال ما سبق يمكن القول: إن نجاح التقنية يعتمد بشكل كبير على توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك، كالأجهزة وشبكة الإنترنت، والطاقم تدريب المستخدمين على كيفية استخدام التقنية والتفاعل معها. وتهدف المنصات التعليمية إلى تحقيق عدة أمور كما ذكرها كلٌ من كويحل وسناطور (2021)، وهي:

- تبادل الأفكار والآراء ومشاركة المحتوى العلمي بين المعلمين والمتعلمين؛ ما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة.
- ضمان العمل الجماعي من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات.
- تدعم مهارة التعلم الذاتي وزيادة الكفاءة اللغوي لدى المتعلم.
- إثراء المستوى التعليمي لدى المتعلمين وحصيلتهم المعرفية.

كما أضاف حجازي (2016) أن المنصات

التعليمية تهدف إلى تقديم المعارف والخبرات وتمثيل المواقف التعليمية المتنوعة باستخدام الوسائط المتعددة التي تحاكي القنوات السمعية والبصرية للمتعلمين، بالإضافة إلى التحول من الطرق التقليدية في إلقاء المعلومات وتلقيها وحفظها إلى طرق مبتكرة تنمي المهارات العقلية والاستكشافية للمتعلم، كما تسهم في دعم التفاعل بين المتعلم والمعلم من خلال تبادل الخبرات التعليمية والمناقشات الهادفة بواسطة أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، وتوسيع دائرة اتصالات الطلاب، واكتساب المعرفة من عدة مصادر، والتغلّب على مشكلة الزمان والمكان التي تواجه أفرادها. وفي ذات السياق أشار كلٌ من الباوي وغازي (2019) إلى المميزات التي تمتاز بها المنصات التعليمية: وهي:

- إمكانية تصفح شبكة الإنترنت واستخدام البريد الإلكتروني للدخول إلى المنصة التعليمية الإلكترونية.
- إمكانية التواصل الفعال بين الطلاب والمعلمين وذلك بواسطة النظام الصوتي المتوفر بالمنصات.
- تنوع أساليب العرض إذ تتيح للمعلم تقديم المادة العلمية على المنصة بأشكال وأساليب متعددة من محاضرات وفيديوهات وغيرها، باستخدام نظام إدارة المحاضرة Lecture Management System.
- القدرة على تسجيل الدروس وتخزينها.
- تشغيل ملفات الوسائط المتعددة بسهولة وبشكل مستمر.

وأضاف السيد (2017)، أن من مزايا المنصات التعليمية دعم معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة والتصميم، كما توفر أدوات لمتابعة مستوى المتعلمين ومدى تقدمهم في العملية التعليمية، بالإضافة إلى الربط بين منصات التعلم الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي، وتحديث المعلومات والمقررات الدراسية بما يتوافق مع التطورات العلمية. ويمكن القول بأن ما يميز المنصات التعليمية الإلكترونية أنها تسهل الوصول للمعرفة دون التقيد بالحدود المكانية أو الزمانية، كما أنها تحتوي على معلومات ومفاهيم متنوعة ومحدثة بشكل دائم، مما يدفع المتعلمين إلى استخدامها وتبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم.

استخدام المنصات التعليمية في تعليم الرياضيات:

هدفت دراسات عدة إلى الكشف عن واقع تفعيل المنصات التعليمية ومدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة لمختلف المراحل والمقررات، فلا يقتصر استخدامها لمرحلة عمرية دون غيرها أو لمقرر معين دون الآخر، ومن بين هذه الدراسات دراسة زهران وجودة (2021) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية

استخدام المنصات التعليمية Blackboard في تنمية المشاعر الأكاديمية تجاه مقرر الرياضيات والإنجاز الأكاديمي في ظل جائحة كورونا، واشتملت عينة الدراسة من (55) طالبة يدرسن مقرر الرياضيات والبرمجيات الجاهزة، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس المشاعر الأكاديمية و المعدل الأكاديمي الفصلي كونه مؤشرًا لقياس الإنجاز الأكاديمي. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في نظام إدارة التعلم Blackboard في تدريس برنامج MATHEMATICA وتنمية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الرياضيات في ظل جائحة كورونا، ولم تظهر النتائج فاعليتها في تنمية المشاعر الأكاديمية تجاه الرياضيات.

ودراسة الزهراني (2019) التي تناولت أثر استخدام منصة Easy class في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات، استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبة من طالبات المستوى الثاني تم اختيارهن بطريقة قصدية، تم جمع بيانات الدراسة من خلال اختبار تحصيلي لقياس مهارات التواصل الرياضي. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، وأوصت الدراسة بالتوسع في استخدام المنصات التعليمية لمراحل ومقررات أخرى. كما كشفت دراسة العنيزي (2017) عن فاعلية استخدام المنصات التعليمية Edmodo لطلاب الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية في الكويت، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكّون مجتمع الدراسة من كافة طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (230) طالبا وطالبة. واعتمدت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة استفادة الطلاب من تلك المنصات في تبادل الخبرات وإثراء معلوماتهم وزيادة الدافعية لديهم نحو التعلم، ولكن تنقصهم الإمكانات المادية التي تيسر لهم عملية استخدام المنصات التعليمية، كما ظهرت الدراسة بعض الصعوبات التي حدت من تطبيقها كتكدس أعداد المتعلمين، فضلا عن ضعف الاستفادة منها في المقررات النظرية.

في حين هدفت دراسة جوستينانروم Yusti-naningrum (2018) إلى معرفة أثر استخدام المنصات التعليمية Edmodo على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات وزيادة اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، واستخدم المنهج شبه التجريبي. وقد أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام

التعليم الإلكتروني باستخدام منصة Edmo-do على تحصيل الطلاب واهتمامهم بتعلم الرياضيات، كما أوصت الدراسة بتحسين مستوى أداء الطلاب واهتمامهم لتعلم الرياضيات والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في التعليم التقليدي من خلال استخدام المعلمين لوسائط Edmodo.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ الاهتمام الكبير الذي يوليه التربويون بموضوع توظيف المنصات التعليمية في التعليم، وعلى وجه الخصوص في مادة الرياضيات التي تعتبر من المواد الدراسية الأكثر صعوبة لما تحتويه من معارف ومفاهيم مجردة، حيث اتفقت دراسة الزهراني (2019) ودراسة جوستينانروم Yusti-naningrum (2018) على استخدام المنهج شبة التجريبي لدراسة أثر استخدام المنصات التعليمية وذلك لعدة متغيرات أبرزها التحصيل وتنمية المهارات الرياضياتية.

واختلفت الدراستان في نوع المنصة الإلكترونية، والمراحل الدراسية وبالرغم من ذلك إلا أنها أعطت نتائج إيجابية، وهذا يعود لطبيعة بيئات التعلم الإلكتروني ومزاياها. ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في دراسة دور المنصات التعليمية في مادة الرياضيات.

معوقات استخدام المنصات التعليمية:

على الرغم من المزايا العديدة التي تتمتع بها المنصات التعليمية إلا أن هناك بعضًا من المعوقات التي تشكل عقبة أمام مستخدميها وتحول دون الاستفادة منها على النحو المطلوب، وقد أوجزها السيد (2017) في النقاط الآتية:

- تعرّض معلومات الطلاب إلى الاختراق من قبل قرصنة الإنترنت.
- قضاء الطلاب ساعات عديدة أمام أجهزة الحاسوب، ما قد يؤدي إلى عزلة اجتماعية ونفسية.
- إمكانية حدوث انقطاع بشبكة الإنترنت.
- قلة ثقة بعض الأساتذة بالتعلم الإلكتروني، وتمسكهم بالطرق التقليدية.

كما تناولت بعض الدراسات المعوقات بشكل مفصل، كدراسة أحمد (2021) التي أكدت في دراستها على واقع تطبيق التعليم عن بعد بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة الشرقية في ظل جائحة كورونا ومعوقاته من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى مساهمة التعليم عن بعد في معالجة المشكلات الناتجة عن جائحة كورونا وتلافي أضرارها لاستمرار عملية التعلم والمحافظة على صحة أفراد المجتمع، كما اتصف التعليم عن بعد بالمرونة وتوفير المصادر المتنوعة التي تلبي احتياجات مستخدميها وتوفر عليهم

الوقت والجهد، كما أسهم في حل مشكلة نقص المعلمين مقارنة بأعداد المتعلمين الهائلة، وأصبح دور المعلم موجهًا ومرشدًا عوضًا عن كونه المصدر الوحيد للمعرفة. وعلى الجانب الآخر واجه التعليم عن بعد بعض العوائق كارتفاع تكلفة اشتراك الإنترنت وحدوث بعض الأعطال الفنية من جهة، ومن جهة أخرى قلة التواصل والتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع معلميهم. وهدفت دراسة الخيبري (2021) إلى التعرف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمنصات التعليمية في التدريس ورصد أهم الصعوبات التي تواجههن، وقد توصلت الدراسة إلى زيادة المنصات التعليمية من ظاهرة الغش في الاختبارات الإلكترونية، وكثرة الأعباء التدريسية والإدارية المنوطة بالمعلمة، وأخيرًا قلة وعي المعلمات بثقافة التعلم الإلكتروني، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات اللغة العربية حول واقع استخدام المنصات التعليمية يعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. في حين وجدت فروق دالة حول صعوبات استخدام المنصات في التدريس يعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، والخبرة التدريسية لصالح من كانت خبرتهن أقل من خمس سنوات.

وكذلك أشار سوني Soni (2020) في دراسته على الدور الكبير الذي قامت به المنصات التعليمية في سبيل استمرار عملية التعلم في ظل جائحة كورونا، فقد توفرت المئات منها عبر الانترنت، ولكل منها مميزات وخصائص مختلفة. وقد تم رصد ارتفاع كبير في استخدام هذه المنصات من قِبل الطلاب والمعلمين عالميًا، ولكن جودة مخرجات هذا النوع من التعلم منخفضة نسبيًا، فالطلاب والمعلمون لا زالوا معتادين على الأساليب التقليدية في التعلم؛ ما يجعلهم يواجهون بعض المشكلات كضعف الاتصال بالإنترنت وغياب الحافز للتعلم.

يتضح من الدراسات السابقة أن عدم توفر الإمكانيات المادية من أجهزة حاسوب وشبكة إنترنت، هو السبب الرئيس لانخفاض استخدام المنصات التعليمية، كما أن ضعف البرامج التدريبية المقدمة لمستخدمي المنصات من معلمين وطلاب من المعوقات المؤثرة بدرجة كبيرة في ذلك. ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يسعى للتعرف على دور المنصات التعليمية في الحد من ظاهرة الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات، والمقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في درجة

تفعيل المنصات التعليمية وحجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية. ومن حيث بيئة الدراسة فقد تم إجراء البحث الحالي في المملكة العربية السعودية، وهو ما يتفق مع بعض الدراسات مثل: دراسة زهران وجودة (2021)، ودراسة الزهراني (2019)، بينما يختلف مع دراسة العنيزي (2017) التي أجريت في الكويت، ويتفق البحث الحالي مع دراسة العنيزي (2017) في اعتمادها على الاستبانة لجمع البيانات، ويختلف مع بقية الدراسات التي اعتمدت على اختبارات ومقاييس مختلفة.

وبالنظر إلى المنهج المتبع فقد اتفق البحث الحالي مع دراسة الزهراني (2019)، ودراسة العنيزي (2017) في اعتمادها على المنهج الوصفي لجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بمحاور الدراسة لتتضح من خلالها مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهدافها، بينما اختلفت مع دراسة زهران وجودة (2021)، دراسة الزهراني (2019) ودراسة جوستينانروم Yustinaningrum (2018) في اعتمادها على المنهج شبه التجريبي.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

سعيًا لتحقيق أهداف البحث والإجابة على أسئلته تم استخدام المنهج الوصفي (السببي المقارن)؛ للتعرف على دور المنصات التعليمية في الحد من ظاهرة الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات، والمقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في درجة تفعيل المنصات التعليمية وحجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيلها في ظل جائحة كورونا.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث جميع معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في مكة المكرمة للعام الدراسي 1442 / 1443ه، حيث بلغ عدد معلمات الرياضيات في مكة المكرمة (351) معلمة في المدارس الحكومية، و(27) معلمة في المدارس الأهلية.

عينة البحث:

أُجري البحث على عينة بلغ عددها (132) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في مكة المكرمة، تم اختيارهن بطريقة تطوعية بواقع (105) معلمة من المدارس الحكومية، و(27) معلمة من المدارس الأهلية كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث		
نوع المدرسة	عدد المعلمات	المجموع
حكومية	105	132
أهلية	27	

أدوات البحث:

بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومتغيراته، تم تصميم استبانة إلكترونية من نوع مغلق-مفتوح. وقد تضمنت الاستبانة جزءًا للبيانات الديموغرافية الخاصة بأفراد العينة، وجزءًا لأسئلة الاستبانة البالغ عددها (31) سؤالًا موزعة على (3) محاور، هي: المحور الأول؛ ويتناول أهمية المنصات التعليمية، وبلغ عدد أسئلته (8) أسئلة مغلقة. في حين تناول المحور الثاني استخدام المنصات التعليمية وتكون من (14) سؤالًا مغلقًا، أما المحور الثالث، فقد تناول حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا، واشتمل على (7) أسئلة مغلقة، وسؤالين من نوع الأسئلة المفتوحة.

الصدق الظاهري للاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة الظاهري من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين والخبراء التربويين بلغ عددهم (9) محكمين، مع طلب إبداء آرائهم ومقترحاتهم بشأن الاستبانة وملاءمة أسئلتها بالإضافة إلى التحقق من سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات وفقًا لها والخروج بالصورة النهائية للاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (24) معلمة للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) باستثناء (3) عبارات؛ قد تم الاحتفاظ بها لأهميتها، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.099) بينما كان الحد الأعلى (0.860)، وبناءً على ذلك فإن عبارات الاستبانة تعتبر متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (α) Cronbach's Alpha. وقد أظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستبانة بشكل عام مرتفع، حيث بلغ (0.936) لكامل عبارات الاستبانة، وتراوحت ثبات المحاور ما بين (0.929) كحد أعلى و(0.733) كحد أدنى. وهذا يدل على أن الاستبانة تمتاز بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها وتطبيقها على عينة البحث الفعلية.

الأساليب الإحصائية:

بهدف التوصل إلى إجابات للأسئلة البحثية تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية في برنامج SPSS، والمتمثلة في التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومؤشرات الأهمية النسبية، واختبار (ت) المعلمي للعينات المستقلة، كما تم الاعتماد على مستوى الدلالة (0.05=)، والذي يقابله مستوى ثقة (95%) في تفسير نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول الجزء التالي عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول للبحث «ما واقع تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمات؟». وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية لاستجابات معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والأهلية نحو واقع استخدامهن للمنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا، وجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2):
نتائج استجابات العينة نحو واقع تفعيل المنصات التعليمية في المدارس الحكومية والأهلية

م	العبارة	المدارس الحكومية				المدارس الأهلية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية	اتجاه الرأي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية	اتجاه الرأي
1	استخدام المنصات التعليمية يفيدني في عملية التدريس	4.23	0.750	0.85	موافق بشدة	4.04	0.759	0.81	موافق
2	تساعدني المنصات التعليمية في إنجاز نشاطاتي التدريسية بشكل أسرع من الطريقة التقليدية	4.08	0.851	0.82	موافق	4.19	0.736	0.84	موافق
3	ساعدتني المنصات التعليمية في إثارة دافعية الطالبات من خلال التنويع في شكل المحتوى التعليمي الذي أقدّمه	3.85	0.918	0.77	موافق	3.89	0.751	0.78	موافق
4	استخدامي للمنصات التعليمية قلّل من التكاليف المرتفعة مُقارنة بالطرق التقليدية	4.19	0.867	0.84	موافق	4.15	1.064	0.83	موافق
5	استخدامي للمنصات التعليمية الإلكترونية يزيد من كفاءتي في التدريس	3.95	0.859	0.79	موافق	4.04	0.706	0.81	موافق
6	أعتمد على المنصات التعليمية بشكل كلي لعرض المحتوى العلمي	3.30	1.093	0.66	محايد	3.15	0.989	0.63	محايد

7	أرى بأن المنصات التعليمية هي النظام الملائم لإنجاز عملي بفاعلية	3.37	1.085	0.67	محايد	3.70	0.669	0.74	موافق
8	أرى أنه من الضروري استمرار استخدام المنصات التعليمية حتى بعد عودة الدراسة حضوريًا	3.44	1.134	0.69	موافق	3.52	1.221	0.70	موافق
9	أقوم بإعداد دروس متزامنة وغير متزامنة على المنصة التعليمية	3.76	1.043	0.75	موافق	3.59	1.248	0.72	موافق
10	أقوم بشرح المادة العلمية صوتيًا وبشكل مباشر(متزامن)	3.57	1.192	0.71	موافق	3.67	1.109	0.73	موافق
11	استخدم أدوات المنصة التعليمية (الميكرفون – الدردشة) لاستقبال مشاركات الطالبات أثناء الدرس	4.07	1.022	0.81	موافق	4.15	0.864	0.83	موافق
12	استخدم المنصة التعليمية للمناقشة مع الطالبات	3.95	0.965	0.79	موافق	4.15	0.718	0.83	موافق
13	أقوم بتسجيل الدروس وأرفعها على المنصة التعليمية	3.28	1.197	0.66	محايد	3.48	1.189	0.70	موافق
14	أوفر للطالبات جميع الموارد التعليمية والملفات من خلال صفحة المادة في المنصة التعليمية	4.14	0.814	0.83	موافق	3.93	1.035	0.79	موافق
15	أضيف للطالبات في المنصة التعليمية مواد إثرائية مرتبطة بموضوع الدرس	4.34	0.648	0.87	موافق بشدة	4.33	0.555	0.87	موافق بشدة
16	أتابع حضور وغياب الطالبات من خلال المنصة التعليمية	3.48	1.194	0.70	موافق	3.52	1.282	0.70	موافق
17	أجيب عن الأسئلة المطروحة من قِبل الطالبات في المنصة التعليمية	4.00	0.909	0.80	موافق	4.04	0.808	0.81	موافق
18	استخدم المنصة التعليمية لمتابعة ما تم إنجازه من مهام أدائية مرفوعة للطالبات أول بأول	4.05	0.892	0.81	موافق	4.30	0.609	0.86	موافق بشدة
19	اعتمد على المنصات التعليمية في التواصل مع الطالبات	3.70	1.018	0.74	موافق	3.81	0.962	0.76	موافق
20	أقدم التغذية الراجعة للطالبات من خلال الأدوات التي تقدمها المنصات التعليمية	3.90	0.854	0.78	موافق	4.07	0.917	0.81	موافق
21	أقوم بإعداد الاختبارات الإلكترونية من خلال المنصة التعليمية	4.14	0.871	0.83	موافق	4.30	0.724	0.86	موافق بشدة
22	أقوم بنشر درجات الطالبات من خلال المنصة التعليمية	3.86	0.975	0.77	موافق	3.48	1.087	0.70	موافق

يُلاحظ من جدول (2) أن إجابات أفراد العينة في المدارس الحكومية اتجهت نحو الموافقة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.34) و(3.28) بالإضافة إلى أن قيم الانحرافات المعيارية كانت معظمها أقل من (1) وهذا يدل على اتساق معظم الاستجابات وعدم وجود تشتت بينها. وقد سجلت العبارة (15) أعلى متوسط حسابي بلغ (4.34) بمؤشر أهمية نسبية (0.87)، في حين جاءت العبارة (13) بأقل متوسط حسابي بلغ (3.28) ومؤشر أهمية نسبية (0.66).

كما يتضح من جدول (2) إجماع نسبة كبيرة من أفراد العينة في المدارس الأهلية بالموافقة على معظم عبارات الاستبانة التي تقيس واقع تفعيل المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.33) و(3.15)، ومن خلال قيم الانحرافات المعيارية التي كان معظمها أقل من (1) ما دل اتساق معظم الاستجابات وعدم وجود فروق وتباين شديد بينها. وقد سجلت العبارة (15) أعلى متوسط حسابي بلغ (4.33) بمؤشر أهمية نسبية تساوي (0.87)، في حين جاءت العبارة (6) بأقل متوسط حسابي بلغ (3.15) ومؤشر أهمية نسبية (0.63).

بناءً على ما سبق نخلص إلى أن المنصات التعليمية مستخدمة ومفعلة بدرجة كبيرة من قِبل أغلب معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا، حيث إن اتجاه الرأي لمعظم عبارات الاستبانة نحو الموافقة والموافقة بشدة تعزز هذه النتيجة. وترجع هذه النتيجة إلى أن المنصات التعليمية كانت الوسيلة المعتمدة لاستمرار العملية التعليمية خلال فترة جائحة كورونا، وقد منحت المنصات التعليمية المعلمات إيجابيات ومزايا جعلتهم يستمرون في استخدامها وتفعيلها حتى بعد عودة المدارس حضوريًا كإعداد الاختبارات الإلكترونية، وإضافة المواد الإثرائية المتعلقة بموضوع الدرس، وإمكانية التواصل مع الطالبات في أي زمان ومكان، بالإضافة إلى أن المنصات التعليمية خفضت التكاليف المرتفعة التي تنتج عن الطرق التقليدية. كما أكسبت المنصات التعليمية المعلمة والطالبة على حد سواء مهارات تقنية عالية تتماشى مع التحول الرقمي في التعليم وما تسعى إليه رؤية 2030. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (2021) التي أظهرت أن المعلمين والمعلمات يستخدمون المنصات التعليمية بدرجة متوسطة.

وللإجابة على السؤال الثاني للبحث، تم التحقق من صحة الفرضية «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجة تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا» باستخدام اختبار (ت) المعلمي كما يوضحها جدول (3).

جدول (3):
نتائج اختبار (ت) المعلمي لتفعيل المنصات التعليمية في المدارس الحكومية والأهلية

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة
حكومية	105	84.65	13.758	0.288	0.774
أهلية	27	85.48	12.004		

يُلاحظ من جدول (3) أن الفروق بين المدارس الحكومية والأهلية في درجة تفعيل المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا غير معنوية، حيث كانت قيمة ت تساوي (0.288) بقيمة دلالة (0.774)، وهي غير دالة إحصائيًا بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجة تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن أنظمة التعليم في المملكة العربية السعودية عامة موحدة، وبالتالي لم يكن هناك أي فروق معنوية بين درجة تفعيل المنصات التعليمية تُعزى لنوع المدرسة.

وللإجابة عن السؤال الثالث «ما حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمات؟»

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية لاستجابات معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والأهلية نحو حجم الفاقد التعليمي في ظل استخدامهن للمنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا (العبارات 23-29)، وهو ما يوضحه جدول (4).

جدول (4):
نتائج استجابات العينة نحو حجم الفاقد التعليمي في المدارس الحكومية والأهلية (الأسئلة المغلقة/ العبارات 23-29)

م	العبارة	المدارس الحكومية				المدارس الأهلية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية	اتجاه الرأي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية	اتجاه الرأي
23	أتاحت المنصات التعليمية حصر المهارات والمعارف المفقودة لدى الطالبات	3.60	1.088	0.72	موافق	3.67	0.877	0.73	موافق
24	أتاحت المنصات التعليمية حصر الطالبات اللاتي لديهن فقد تعليمي	3.47	1.093	0.69	موافق	3.63	0.967	0.72	موافق
25	ساعدتني المنصات التعليمية في معالجة الفاقد التعليمي لدى الطالبات	3.46	1.101	0.69	موافق	3.63	1.043	0.72	موافق
26	ساهم استخدام المنصات التعليمية في رفع مستوى الكفاءة لدى الطالبات	3.29	1.116	0.65	محايد	3.63	0.742	0.72	موافق
27	انخفض معدل رسوب الطالبات في مادة الرياضيات بعد استخدام المنصات التعليمية	3.75	1.081	0.75	موافق	4.15	0.718	0.83	موافق
28	يصعب معالجة الفاقد التعليمي في بعض الدروس من خلال المنصات التعليمية	3.73	1.068	0.75	موافق	3.89	0.847	0.77	موافق
29	ازداد الفاقد التعليمي لدى الطالبات بعد استخدام المنصات التعليمية	3.64	1.161	0.72	موافق	3.74	0.859	0.74	موافق

يُلاحظ من جدول (4) أن نسبة كبيرة من أفراد العينة في المدارس الحكومية اتجهت آراؤهم نحو الموافقة على معظم عبارات الاستبانة التي تقيس حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا، إذ أن أكبر متوسط حسابي بلغ (3.75) وأقل متوسط حسابي بلغ (3.29)، كما أن معظم قيم الانحرافات المعيارية أقل من (1) ممّا يشير إلى عدم وجود تباين وفروق في الاستجابات. وقد سجلت العبارة (27) أعلى متوسط حسابي بلغ (3.75) بمؤشر أهمية نسبية تساوي (0.75)، في حين جاءت العبارة (26) بأقل متوسط حسابي بلغ (3.29) ومؤشر أهمية نسبية (0.65).

كما تُشير نتائج جدول (4) إجماع نسبة كبيرة من أفراد العينة في المدارس الأهلية بالموافقة على جميع عبارات الاستبانة التي تقيس حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.15) و(3.63)، ومن خلال قيم الانحرافات المعيارية والتي كانت معظمها أقل من (1) فدلّ ذلك على اتساق معظم الاستجابات وعدم وجود تشتت وفروق بينها. وقد سجلت العبارة (27) أعلى متوسط حسابي بلغ (4.15) بمؤشر أهمية نسبية تساوي (0.83)، بينما جاءت العبارات (24، 25، 26) بأقل متوسط حسابي بلغ (63. 3) ومؤشر أهمية نسبية (0.72).

كما تم حساب النسبة المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابات العينة نحو أعداد الطالبات اللاتي لديهن فقد تعليمي في ظل استخدام المنصات التعليمية في مادة الرياضيات في ظل جائحة كورونا وإجمالي أعداد الطالبات خلال العام الدراسي 1443/1442ه (العبارات 30، 31) في المدارس الحكومية والأهلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5):
نتائج استجابات العينة نحو حجم الفاقد التعليمي في المدارس الحكومية والأهلية
(الأسئلة المفتوحة/ العبارات 30، 31)

نوع المدرسة	متوسط مجموع الطالبات اللاتي يدرسن المنصة	متوسط عدد الطالبات اللاتي لديهن فاقد تعليمي	حجم الفاقد التعليمي	النسبة المئوية
حكومية	103.22	19.16	0.185	18.56%
أهلية	53.88	9.33	0.173	17.31%

يتضح من جدول (5) أن حجم الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات قد بلغ (0.185) بنسبة مئوية (18.56%) في المدارس الحكومية، أما في المدارس الأهلية فقد بلغ حجم الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات (0.173) بنسبة مئوية (17.31%).

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن للمنصات التعليمية دورا في خفض ومعالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا، فقد وافقت نسبة كبيرة من أفراد العينة على معظم عبارات الاستبانة كحصر المهارات والمعارف المفقودة، والطالبات اللاتي لديهن فقد حتى يتم التركيز عليهن في معالجة الفاقد، كما تتيح المنصات التعليمية إعداد الاختبارات الإلكترونية وإضافة بعض المواد الإثرائية المتعلقة بالدرس، ورفع الدروس المسجلة لتتمكن الطالبة من تكرار مشاهدتها في أي وقت، ويمكن للمعلمة الإجابة عن استفسارات وأسئلة الطالبات. وتعزز نسبة وحجم الفاقد التعليمي الظاهرة في جدول (5) هذه النتيجة.

وقد اتفقت مع عدد من الدراسات مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية كدراسة العنزي (2021) التي أشارت في إحدى مقترحاتها لمعالجة الفاقد التعليمي بإدخال التقنية في التدريس بالإضافة إلى دراسة الدغيمي (2021) التي أظهرت أن للمنصات التعليمية دورا في معالجة الفاقد التعليمي، كما كشفت دراسة الزغيبي (2021) أن للمنصات التعليمية دورا في معالجة الفاقد التعليمي فقد خصصت بريطانيا منصة تعليمية لمعالجة الفاقد التعليمي، فخلاصة نتائج الدراسات السابقة تدعم نتائج البحث الحالية.

وللإجابة عن السؤال الرابع لزم التحقق من صحة الفرضية «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا.»

تم تحليل الأسئلة المغلقة المرتبطة بحجم الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات (العبارات 23-29) باستخدام اختبار (ت) المعلمي، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (6):
نتائج اختبار (ت) المعلمي لحجم الفاقد التعليمي في المدارس الحكومية والأهلية (الأسئلة المغلقة/ العبارات 23-29)

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة
حكومية	105	24.93	4.75	1.42	0.158
أهلية	27	26.33	3.72		

تُظهر نتائج اختبار (ت) المعلمي في جدول (6) أن قيمة ت تساوي (1.42) وقيمة الدلالة (0.158) وهي أكبر من قيمة (α=0.05)، أي أن الفروق بين متوسطي حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا غير معنوية.

كما تمت معالجة بيانات الأسئلة المفتوحة المتعلقة بحجم الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات (العبارات 30، 31) باستخدام اختبار (ت) المعلمي، وأظهرت النتائج ما يأتي:

جدول (7):
نتائج اختبار (ت) المعلمي لحجم الفاقد التعليمي في المدارس الحكومية والأهلية (الأسئلة المفتوحة/ العبارات 30، 31)

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة
حكومية	105	17.45	17.09	0.103	0.918
أهلية	27	17.84	18.01		

تُظهر نتائج اختبار (ت) المعلمي في جدول (7) أن قيمة ت بلغت (0.103) وقيمة الدلالة تساوي (0.918) وهي أكبر من قيمة (α=0.05) أي أنها غير دالة إحصائيًا، فالفروق بين متوسطي حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية خلال جائحة كورون غير معنوية.

بناءً على ما سبق يمكن قبول الفرضية الثانية للبحث «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=) بين متوسطي حجم الفاقد التعليمي في ظل تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا»، حيث إن قيم الدلالة لاختبار الفروق بين عينتين مستقلتين غير دالة إحصائيًا.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة لاسيما تلك التي تمت قبل الجائحة كدراسة أكينسولو Akinsolu (2017) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الفاقد التعليمي لصالح المدارس المكتظة بالطلاب.

توصيات البحث:

- إعداد برامج تدريبية للمعلمات لإكسابهن المهارات والخبرات اللازمة لاستخدام المنصات التعليمية والتقنيات الحديثة خلال ممارستهن العملية التعليمية.
- الاستفادة من خبرات المختصين في تطوير المنصات التعليمية بما يخدم المناهج والمقررات والعملية التعليمية ككل.
- توجيه المعلمات نحو استغلال خدمات ومزايا المنصات التعليمية للحد من الفاقد التعليمي في المواد الدراسية المختلفة.
- تشجيع الطلاب وتحفيزهم لاستدراك الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات على وجه الخصوص مبكرًا قبل تفاقمه.

مقترحات البحث:

- إجراء بحوث مماثلة على عينات ومجتمعات أخرى كمجتمع طالبات البكالوريوس والماجستير.
- دراسة دور المنصات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي باستخدام المنهج التجريبي.
- إجراء بحث يستهدف بشكل أو بآخر تطوير المنصات التعليمية المستخدمة في المراحل التعليمية المختلفة بما يخدم المجتمع والبيئة التعليمية.
- دراسة العوامل المؤدية إلى الفاقد التعليمي كالعوامل التي تعزى إلى الأسرة أو المجتمع أو النظام التعليمي السائد بالمدرسة.

الخلاصة:

هدف البحث إلى التعرف على دور المنصات التعليمية في الحد من ظاهرة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة ومقارنة وضعه في المدارس الحكومية والأهلية من وجهة نظر المعلمات في مكة المكرمة، وتمت الإجابة عن أسئلة البحث وتحليلها إحصائيًا، ومناقشة وتفسير نتائجها استنادًا على الأدبيات السابقة، وتوصل البحث إلى أنه تم تفعيل المنصات التعليمية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية في ظل جائحة كورونا بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفعيل تُعزى لنوع المدرسة. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الفاقد التعليمي في كلتا المجموعتين، وقد انتهى البحث بعدد من التوصيات والمقترحات لدراسات بحثية مستقبلية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابـن سـعيد، سـارة بنـت فهـد. (2021). مسـتوى فاعليـة تطبيـق (عَلِّمنـي) لقيـاس فاعليتـه فـي معالجـة الفاقـد التعليمـي لـدى طلبـة التعليـم العـام فـي المملكـة العربيـة السـعودية واتجاهاتهـم نحـوه. مجلـة الآداب للدراسـات النفسـية والتربويـة، 1 (11)، 67 - 124.

أبـو سليمان، سـوزان بنـت أحمـد عثمـان. (2019). فاعليـة منصـة ادمـودو (Edmodo) التعليميـة فـي التحصيـل وتنميـة الدافعيـة لـدى طالبـات الصـف الثالـث المتوسـط بمقـرر الرياضيـات. مجلـة البحـث العلمـي فـي التربيـة، 8 (20)، 281 – 307.

أحمـد، فاطمـة محمـد بهجـت. (2021). التعليـم عـن بعـد بمـدارس التعليـم الثانـوي فـي ظـل جائحـة كورونـا بمحافظـة الشـرقية. مجلـة كليـة التربية، 45 (1)، 255 - 334.

الأخـرس، يوسـف عبـد الكريـم. (2018). أسـباب تدنـي التحصيـل الدراسـي فـي مـادة الرياضيـات فـي الصفـوف الأساسـية فـي محافظـة العاصمـة فـي الأردن (مـن وجهـة نظـر معلمـي ومعلمـات الرياضيـات). دراسـات العلـوم التربويـة، 45 (4)، 55 - 66.

أخضيـر، منصـور بـن عبـد الله محمـد. (2021). تعويـض الفاقـد التعليمي. مجلـة العلـوم التربويـة والإنسـانية، 5 (23)، 227 – 256.

إسماعيل، محمد إسماعيل. (2012). آثـار الفاقـد التربـوي علـى أمـن المجتمـع: دراسـة حالـة علـى محليـة أمبـدة بولايـة الخرطـوم. مجلـة العلـوم التربوية، (12)، 285 - 308.

البـاوي، ماجـدة، وغـازي، أحمـد. (2019). أثـر اسـتخدام المنصـة Google classroom فـي تحصيـل طلبـة قسـم الحاسـبات لمـادة processing image واتجاهاتهـم نحـو التعليـم الإلكترونـي، المجلـة الدوليـة للبحـوث فـي العلـوم التربويـة، 2 (2) ، 123 - 170.

بوجمعـة، سـلام، وبـن كريمـة، بوحفـص. (2017). العوامـل التعليميـة لظاهـرة الهـدر التربـوي فـي المدرسـة الجزائريـة مـن وجهـة نظـر أسـاتذة التعليـم الثانـوي. مجلـة دراسـات نفسـية وتربويـة، (18)، 1 - 14.

الجهنـي، ليلـى. (2019). تقييـم منصـة ادمـودو الإلكترونيـة فـي ضـوء معاييـر سـهولة الاسـتخدام. مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، 3 (9)، 161 - 192.

الحبشـي، آيـات بنت علـوي حسين. (2017). أثر اسـتخدام المنصـات التعليميـة لمتابعـة الواجبـات المنزليـة فـي الكفـاءة الذاتيـة المدركـة وتحصيـل الرياضيـات لطالبـات الصـف الثالـث المتوسـط بمدينـة مكـة المكرمـة. مجلـة تربويـات الرياضيـات، 20 (9)، 25 - 58.

حجـازي، طـارق. (2016، فبرايـر 9-11). معاييـر جـودة الفصـول الافتراضيـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس بجامعـة الملـك سـعود [عـرض ورقـة]. المؤتمـر العربـي الدولـي السـادس لضمـان جـودة التعليـم العالـي، جامعـة السـودان للعلوم والتكنولوجيـا، السـودان.

حوريـة، علـي حسـين. (2017). الهـدر التعليمـي فـي برامـج الدراسـات العليـا بجامعـة طيبـة فـي المدينـة المنـورة. مجلـة العلـوم التربويـة، 25 (2)، 124 - 172.

الحولـي، عليـان عبـد الله، وشـلدان، فايـز كمـال. (2013). أسـباب الهـدر التربـوي بيـن طلبـة الدراسـات العليـا فـي الجامعـة الإسـلامية بغـزة وسـبل علاجهـا. المجلـة العربيـة لضمـان جـودة التعليـم الجامعـي، 6 (12)، 3 - 34.

الخيبـري، سـميرة سـلمان. (2021). واقـع اسـتخدام معلمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة للمنصـات التعليميـة فـي التدريـس والصعوبـات

التي تواجههن. المجلة العربية للنشر العلمي، (33)، 1 - 25.

الدغيمي، مها بنت عفات محمد. (2021). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 45 (2)، 107 - 144.

الدليمي، ناهدة عبد زيد. (2018، مايو 20). التعلُّم عن بُعد: مفهومه وتطوُّره وفلسفته. موسوعة التعليم والتدريب. https://ila.io/68y5R

الرفاعي، أحمد محمد رجائي. (2021). ظلال الطوارئ والأزمات على ملامح تعليم وتعلم الرياضيات. المجلة العربية للتربية النوعية، 5 (18)، 59 - 70.

الزغيبي، محمد. (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيّات استدراكه. مجلة العلوم التربوية، 33 (3)، 543 - 577.

زهران، العزب محمد العزب، وجودة، سامية حسين محمد. (2021). فاعلية استخدام المنصات التعليمية عن بعد في تنمية المشاعر الأكاديمية تجاه الرياضيات والإنجاز الأكاديمي في ظل جائحة كورونا "Covid-19". مجلة تربويات الرياضيات، 24 (4)، 57 - 84.

الزهراني، حنان سعيد. (2019). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. مجلة كلية التربية، 35 (12)، 388 - 420.

السيد، أحمد عبدالعال. (2017). أثر استراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (3)، 1099 - 1156.

الشامي، زينب محمد إبراهيم عطوة. (2016). بعض الخبرات العالمية للحد من الفاقد في التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 97 (2)، 75 - 95.

الشقيرات، محمد فلاح محمد، والرصاعي، محمد سلامة قاسم. (2020). أثر استخدام منصة إدراك التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحوها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (48)، 127 - 144.

عبد العزيز، نادية محمود. (2015). بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بظاهرة الهدر التربوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، 15 (15)، 1 - 80.

العجرش، حيدر حاتم فالح (2017). التعلم الإلكتروني رؤية معاصرة. دار الصادق الثقافية، العراق.

العنزي، سلامة بن عواد. (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي- دراسة نوعية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5 (23)، 227 - 255.

العنيزي، يوسف عبد المجيد. (2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmodo) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، 33 (6)، 192 - 241.

القحطاني، سمية عبد الله محمد. (2018). الهدر التربوي: أسبابه، آثاره، أساليب قياسه. مجلة المعرفة التربوية، 6 (12)، 48 - 60.

كويحل، جمال، وسناطور، أبوبكر. (2021). دور المنصات الرقمية في دعم التعلم الجامعي عن بعد في ظل انتشار جائحة كوفيد - 19 منصة مودل (Moodle) بجامعة سطيف 2 نموذجا. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 12 (1)، 4 - 30.

محمد، أحمد علي الحاج. (2012). اقتصاديات المدرسة. دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.

المطيري، بدر غازي. (2021). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. المجلة الأكاديمية العالميّة في العلوم التربوية والنفسية، 2 (1)، 189 - 202.

منظمة الصحة العالمية. (2021). تقرير الحالة لكل أسبوعين رقم20.
http://www.emro.who.int/images/stories/coronavirus/covid_19_bi_weekly_sitrep_20_ar.pdf?ua=1

وزارة التعليم. (2018). ابتداء من الغد.. التعليم تدشن فصولها الدراسية الافتراضية لتعويض فاقد التعليم في الجنوب.
https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/vi-class.aspx

وزارة التعليم. (2021). منجزات التعليم في رؤية 2030.. بناء الإنسان للمنافسة.
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/AC1442-563.aspx

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdulaziz, N. (2015). Some Psychological Variables Associated with the Phenomenon of Educational Wastage among Preparatory School Students (in Arabic). Journal of Humanities Sector, 15 (15), 1 – 80

Abu Suleiman, S. (2019). The Effectiveness of Edmodo Educational Platform in Achievement and Motivation Development among Third Grade Intermediate Female Students in the Mathematics Course (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 8 (20), 281 – 307.

Ahmed, F. (2021). Distance learning in secondary schools during corona pandemic in Al-sharqia governorate: an empirical study (in Arabic). Journal of the Faculty of Education for Educational Sciences, 45 (1), 255 – 334.

Akhdir, M. (2021). Compensating academic wastage (causes and solutions) (in Arabic). Journal of Educational and Human Sciences, 5 (23), 227 – 256.

Akinsolu, A. (2017). Analysis of educational wastage in public secondary schools in Olorunda local government area, Osun State, Nigeria. Educational Planning, 24 (1), 39 - 55.

Al-Ajrash, H. (2017). E-learning: a contemporary vision (in Arabic). Dar Al-Sadiq Althaqafiya, Iraq.

Al-Akhras, Y. (2018). Reasons for the low academic achievement in mathematics in the primary grades in the Capital Governorate in Jordan (from the perspective of teachers of mathematics) (in Arabic). Dirasat: Educational Sciences, 45 (4), 55 – 66.

Al-Anzi, S. (2021). Suggestions of teachers and educational supervisors to address the educational wastage: a qualitative study (in Arabic). The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (23), 227 – 255.

Al-Bawi, M., & Ghazi, A. (2019). The effect of using "Google Classroom" on the achievement of computer department students in "image processing" course, and their attitudes toward e-learning (in Arabic). International Journal of research in Educational Sciences, 2 (2), 123 –170.

Al-Deghimi, M. (2021). Methods of addressing the educational wastage of basic skills in teaching English for the sixth grade through Madrasati platform (in Arabic). Journal of the Faculty of Education for Educational Sciences, 45 (2), 107 – 144.

Al-Dulaimi, N. (2018). Distance learning: its concept, development and philosophy (in Arabic). Education &Training Encyclopedia. Retrieved from https://ila.io/68y5R

Al-Enaizi, Y. (2017). The effectiveness of using educational platforms "Edmodo" for students specializing in mathematics and computer at the faculty of primary education in the State of Kuwait (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, 33 (6), 192– 241.

Al-Hawli, A., & Shaldan, F. (2013). The causes of educational wastage among graduate students at the Islamic University Gaza and ways to treat it (in Arabic). Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 6 (12), 3 –34.

Al-Hibshi, A. (2017). The Impact of Using Educational Platforms in Homework Follow-Up on Perceived Self-Efficacy and Educational Achievement of Mathematics for the Third Grade Preparatory School Female Students in Makkah Al-Mukarramah (in Arabic). Journal of Math Educationalists, 20 (9), 25 – 58.

Al-Jehani, L. (2019). Evaluation of Edmodo E-Platform in

Light of the Criteria for Usability (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (9), 161 – 192.

Al-Khibri, S. (2021). The factual status of using educational platforms in teaching by Arabic language female teachers in the secondary stage and the difficulties they face (in Arabic). Arab Journal for Scientific Publishing, (33), 1– 25.

Al-Mutairi, B. (2021). The role of using electronic educational platforms to improve the educational process for high school students from the teachers' point of view in Farwaniya area, Kuwait (in Arabic). International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences 2 (1), 189– 202.

Al-Qahtani, S. (2018). Educational wastage: its causes, effects, measuring methods (in Arabic). Journal of educational knowledge, 6 (12), 48 – 60.

Al-Rifai, A. (2021). Shadows of emergencies and crises on the features of teaching and learning mathematics (in Arabic). Arab Journal of Specific Education, 5 (18), 59 – 70.

Al-Sayyed, A. (2017). The Effect of Flipped Learning Strategy directed by metacognitive thinking skills on developing the skills of using interactive educational platforms among students of the Master of Education Technology (in Arabic). Journal of Educational and social studies, 22 (3), 1099 – 1156.

Al-Shami, Z. (2016). Some global experiences to reduce wastage in primary education (in Arabic). Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 97 (2), 75 – 95.

Al-Shugairat, M., & Al-Resaaie, M. (2020). The effect of using EDRAAK educational platform on the academic achievement in mathematics among the tenth graders and their attitudes towards it (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (48), 127 – 144.

Alzaghibi, M. (2021). Learning wastage during COVID-19 pandemic: its concept, estimation, consequences, and catch-up strategies (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 33 (3), 543 – 577.

Al-Zahrani, H. (2019). The effect of using an educational platform in developing some mathematical communication skills among secondary school students in Al-Baha City (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, 35 (12), 388 – 420.

Angrist, N., Bergman, P., & Matsheng, M. (2020). School's out: Experimental evidence on limiting learning loss using "low-tech" in a pandemic (No. w28205). National Bureau of Economic Research.

Ayele, A. B. (2018). Factors aggravating to educational wastage at secondary level: the case of Gurage zone [Master's Thesis, Addis Ababa University]. AAU Institutional Repository. http://etd.aau.edu.et/handle/123456789/17263

Bielinski, J., Brown, R., & Wagner, K. (2020). COVID slide: Research on learning loss & recommendations to close the gap. Illuminate Education. Retrieved from https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/5196620/covid-19-slide-whitepaper.pdf

Boudjemaa, S., & Ben Karima, B. (2017). Educational factors of the phenomenon of educational waste in the Algerian school from the perspective of secondary education teachers: the state of Ouargla as a model (in Arabic). Psychological & Educational Studies, (18), 1– 14.

Hegazy, T. (2016, February 9 – 11). Quality standards for virtual classrooms from the point of view of faculty members at King Saud University (in Arabic). The Sixth International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Sudan University of Science and Technology, Sudan.

Hourieh, A. (2017). Educational wastage in postgraduate programs at Taibah University in Medina (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 25 (2), 124 – 172.

Ibn Saeed, S. (2021). The level of 'Alemny' application effectiveness to measuring it in addressing educational wastage among general education students and their attitudes towards it in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Arts for Educational &Amp; Psychological Studies, 1 (11), 67 – 124.

Ismail, M. (2012). The effects of educational waste on community security: a case study on Ombada locality in Khartoum state (in Arabic). Journal of Educational Sciences, (12). 285 – 308.

Kowaihel, J., & Sanatour, A. (2021). The role of digital platforms in supporting university distance learning under the spread of the Covid 19 pandemic: Moodle platform at the University of Setif 2 as a model (in Arabic). Human Resources Development Journal, 12 (1), 4 – 30.

Ministry of education. (2018). Starting from tomorrow, Ministry of Education launches its virtual classrooms to compensate for education waste in the south (in Arabic). Retrieved from https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/vi-class.aspx

Ministry of education. (2021). Education Achievements in Vision 2030: Building humans for Competition (in Arabic). Re-

trieved from https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOE-news/Pages/AC1442-63.aspx

Mohammed, A. (2012). School Economics (in Arabic). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Jordan.

Patarapichayatham, C., Locke, V. N., & Lewis, S. (2021). COVID-19 Learning Loss in Texas.

Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE Data Collaborative. Policy Analysis for California Education. Retrieved from https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis

Samuel, S. (2017). Factors that influence educational wastage in public secondary schools in Kathiani sub-county, Machakos county, Kenya [Doctoral dissertation, South Eastern Kenya University]. SEKU Repository. Retrieved from http://repository.seku.ac.ke/handle/123456789/3241

Soni, V. D. (2020). Global Impact of E-learning during COVID 19. Retrieved from https://ssrn.com/abstract=3630073

UNICEF. (2020a). Keeping the world's children learning through COVID-19. Retrieved from https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19

UNICEF. (2020b). Averting a lost COVID generation. Retrieved from https://www.unicef.org/reports/averting-lost-generation-covid19-world-childrens-day-2020-brief

Wacuka, M. J. (2020). Influence of parental child neglect on education wastage among grade two children in Muvuti Sub-Count [Doctoral dissertation, Kenyatta University]. Kenyatta University Institutional Repository. Retrieved from http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/21571

World Health Organization. (2021). Biweekly Situation Report No. 20 (in Arabic). Retrieved from http://www.emro.who.int/images/stories/coronavirus/covid_19_bi_weekly_sitrep_20_ar.pdf?ua=1

Yustinaningrum, B. (2018). The implementation of e-learning web-based model centric course (Edmodo) toward The Mathematics' Interest and Learning Outcomes. Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika, 9 (1), 25 – 32.

Zahran, A., & Judah, S. (2021). The effectiveness of using distance learning educational platforms on developing academic emotions towards mathematics and academic achievement under covid-19 (in Arabic). Journal of Math Educationalists, 24 (4), 57– 84.

تقويم جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة العالمية Quality Matters

عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان (*)
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 1442/6/13هـ، وقبل للنشر في 1443/2/19هـ)

مستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوءٍ معايير الجودة المعتمدة من المنظمة العالمية Quality Matters، وتعرُّف مدى اختلاف آراء أعضاء هيئة التدريس حول جودة المقررات الإلكترونية طبقًا لمتغير الرتبة العلمية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك ببناء استبانة، معتمدة على قائمة المعايير المعتمدة من المنظمة العالمية Quality Matters، لتقييم المقررات الإلكترونية، التي تشتمل على ثمانية معايير رئيسة، يتفرع منها اثنان وأربعون معيارًا فرعيًا. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الذين يتولون تدريس المقررات الإلكترونية من خلال برنامج التعليم عن بُعد (الانتساب المطور). البالغ عددهم (مئتين وخمسين) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: إن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters في المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كانت عالية ومتوسطة. حيث تحققت المعايير المتعلقة بمقدمة المقرر، ومخرجات التعلم، والمواد التعليمية، وأنشطة المقرر، وتفاعل المتعلم، والوصول والاستخدام، ودعم المتعلم بدرجة عالية. بينما تحقق المعياران المتعلقان بالتقييم والقياس، والتقنيات في المقرر بدرجة متوسطة. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين استجابات مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعًا للرتبة العلمية.

كلمات مفتاحية: معايير جودة المقررات الإلكترونية، معايير الجودة العالمية Quality Matters.

*****

Evaluation of Electronic Courses Quality at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University According to the International "Quality Matters" Standards

Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Sadhan (*)

Shaqra University

(Received 26/1/2021, accepted 26/9/2021)

Abstract: This study was designed to identify the reality of electronic courses presented at Imam Muhammad bin Saud Islamic University depending on the quality standards approved by the international "Quality Matters" organization. Moreover, it aims to review the different opinions of faculty members about the quality of electronic courses according to the standard academic ranks. The study applies the descriptive-analytical approach by designing a questionnaire based on a list of criteria approved by the international Quality Matters organization, with the aim of evaluating the electronic courses. This questionnaire includes eight main criteria and forty-two sub-criteria. The study community consists of all 250 faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University who teach electronic courses according to the Distance Education Program (Advanced Distance-Learning System).

The study revealed a number of findings, the most significant of which include: The degree of achievement of Quality Matters standards in electronic courses at Imam Muhammad bin Saud Islamic University was high and medium. The criteria related to the introduction of the course, learning outcomes, educational materials, course activities, learner interaction, access and use, and learner support were met to a high degree, while the two standards related to assessment and measurement and techniques used in the course were achieved at a medium level. Moreover, the study showed that there were no statistically significant differences at the level of 0.05 among the responses of the study community of faculty members according to their academic rank.

Keywords: Quality standards of e-courses, international "Quality Matters" standards.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم العلوم التربوية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء. جامعة شقراء، شقراء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Educational Sciences, College of Science and Humanities, Huraymila. Shaqra University, Shaqra, Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061583

e-mail: aalsadhan@su.edu.sa

مقدمة:

يواجه العالم اليوم عددًا من التحولات والتحديات السريعة المتلاحقة؛ فرضتها مجموعة من المتغيرات المحلية، والإقليمية، والعالمية؛ تتمثل في التقدم العلمي الكبير في شتى مجالات الحياة المختلفة، خصوصًا ما حدث في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتقدم السريع في عالم الإنترنت والثورة المعلوماتية؛ التي أحدثت تغيرًا سريعًا في البيئات التعليمية، إذ أخذت المؤسسات التعليمية على عاتقها مسؤولية التطوير ومواكبة التغيير. وذلك بتوظيف مستجدات التكنولوجيا في مجال التعليم؛ ليتوافق مع تطور المجالات الأخرى وعلوم العصر الحديث.

ويذكر عبد الحميد (2005م)» أن التعليم يعتمد في كثير من نُظمه وأشكاله على تقنيات الاتصال، وأن تطور نُظم التعليم وظهور أشكاله الجديدة؛ يرتبط في معظم الحالات بتطور هذه التقنيات، وذلك لأسباب عديدة، يتصدرها أن التعليم عملية اتصالية في ذاتها، لها عناصرها الخاصة، سواءٌ تمت داخل الفصل الدراسي أو خارجه، إضافة إلى أن نجاح هذه العملية يعتمد بالدرجة الأولى على المهارات الاتصالية لعناصرها من جانب، وعلى الاستخدام الأمثل لتقنيات الاتصال ووسائله من جانب آخر»(ص:1).

وقد ظهرت الاستفادة من هذه التقنيات داخل قاعات الدراسة، وبين أروقة المدارس والجامعات، باستحداث أنماط ونُظم تعليمية جديدة، ولعل من أهمها التعلم الإلكتروني E-Learning الذي تحول من مجرد فكرة خيالية إلى واقع عملي؛ انتشر استخدامه بسرعة متزايدة في أوساط التعليم العام، والتعليم العالي بشكل خاص. وهو أسلوب يعتمد بالدرجة الأولى على استخدام وسائل الاتصال الحديثة من حاسبات آلية وشبكات ووسائط إلكترونية متعددة:(صورة، وصوت، وآليات بحث، ورسومات وغيرها)، سواءٌ كان داخل القاعات الدراسية، أو كان عن بُعد، في محاولة لحل عديد من المشكلات التعليمية. و»يُعد التعلم الإلكتروني من أهم إسهامات التكنولوجيا في العملية التعليمية، حيث ينصبُّ التركيز في البحث عن سبل توظيفه في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك بما يتوفر فيه من إمكانات تقنية، وبرامج حاسوبية تعمل على إيجاد بيئة تعلم تفاعلية يكون المتعلم فيها محورًا للعملية التعليمية، وتجذب انتباهه وتزيد من اهتمامه، وتشجعه على تنفيذ الأنشطة والمهام، وما يتيحه من فرص أمام المتعلمين لتعلم كل منهم بشكل ذاتي وفق قدراته وإمكاناته وسرعته الذاتية)"صوافطه والجريوي، 2016م، ص:477).

وهذا ما يؤكده الزهيري (2009م) من أنَّ «استخدام أسلوب التعلم الإلكتروني يحقق العديد

من المزايا، من أهمها إمكان تقديم المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية في بيئة متعددة الوسائط، متضمنة نصوصًا مكتوبة أو منطوقة، ومؤثرات صوتية، ورسومات خطية، وصورًا ثابته أو متحركة، يتكامل بعضها مع البعض لتحقيق أهداف تعليمية محددة «(ص: 69).

وتتكون بيئات التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية بشكل رئيس من الحُزَم البرمجية المعتمدة على الإنترنت التي تعرف بُنظم إدارة التعلم(Learning Management (LMS System، ومن أمثلتها: نظام مودل Moodle، ونظام البلاك بورد Blackboard، وغيرها. وتتمثل الفكرة الجوهرية لنُظم إدارة التعلم في تنظيم العملية التعليمية وإدارتها ضمن نظام متكامل، إذ تستخدم نُظم إدارة التعلم الأدوات التي تساعد على تنفيذ المحتوى التعليمي وتقديمه في صورة دورات، ومقررات، إضافة إلى عدد من أنشطة التعلم»(العمودي، 2009م،ص: 7).

وتعتبر بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استخدام نُظم إدارة التعلم الإلكترونية من البيئات التي يمكن من خلالها تنمية المفاهيم والمهارات التعليمية، وذلك إذا تم تصميمها بشكل مناسب لخدمة بيئة التعلم الإلكتروني. ولقد حاز استخدام نُظم إدارة التعلم الإلكتروني اهتمام العديد من الجامعات في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث تعنى الجامعات في الدول المتقدمة بالتوسع في استخدام تلك النُظم، وذلك بتطوير مقررات كاملة بواسطتها وتقديمها، وهذا ما جعل الدول النامية تسعى جاهدة إلى اللحاق بركب الدول المتقدمة في هذا الاتجاه؛ إدراكًا منها لأهمية تلك النظم في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي(العتيبي، 2012م).

ومن العناصر الرئيسة في منظومة التعلم الإلكتروني التي يقدمها التعليم الجامعي بوساطة أنظمة إدارة التعلم ما يعرف بالمقرر الإلكتروني. الذي يعرفه إسماعيل (2009م) بأنه:» المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعلم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه وتطبيقه وتقويمه، ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجيًّا وتفاعليًّا مع عضو هيئة التدريس في أي وقت يريد وفي أي مكان»(ص:86).

وتعد المقررات الإلكترونية القلب النابض للتعلم الإلكتروني في الجامعات؛ حيث تذكر الثميري (2015م) أن استخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية يتميز بعدة مَيْزات، تجعل لها الأفضلية على المقررات الاعتيادية. لعل من أهمها إمكان تعامل الطالب مع المقرر في أي وقت وفي أي مكان، وليس بالضرورة وجوده في القاعة الدراسية، ما يُتيح له دراسة المقرر والاطلاع عليه عدة مرات، وإعادة إجراء

التمارين والتدريبات كلٌ بحسب قدراته وسرعته، مما يجعلها قادرة على استيعاب الفروق الفردية. ومن أبرز الميزات التي يتفوق بها المقرر الإلكتروني، إمكان عرض المحتوى بأشكال مختلفة، مدعمة بوسائط متعددة، سمعيةً كانت أو بصريةً في مواجهة لمختلف أنماط التعلم لدى الطلاب، مع إمكان تعديل هذا المحتوى وتطويره بسهولة ويسر.

ويؤكد خميس (2015م) « أن المقرر الإلكتروني التفاعلي محتوى ثري ومتعدد الأهداف، ويتكيف مع الحاجات التعليمية المتعددة ويستخدم في مواقف متعددة، ويمكن رفعه واستخدامه من خلال أنظمة إدارة التعلم(Learning (LMS Management Systems التي أصبحت وسيلة يُعتمد عليها بكثرة في نشر المقررات التفاعلية مثل:(Blackboard, Moodle)»(ص:210).

«وتعتمد عملية تصميم المقررات على اقتراح أنموذج للتصميم، وتنتمي غالبية نماذج التصميم الحالية لنموذج تصميم نظم التعليم (Instruc-tional System Design)، ومن النماذج المشهورة في هذا السياق نموذج(ADDIE)، وتشير هذه الحروف إلى اختصارات لمراحل تطوير المقررات الإلكترونية وتصميمها، وتبدأ هذه المراحل من مرحلة التحليل(Anal-ysis)، ثم مرحلة التصميم (Design)، ثم مرحلة التطوير(Development) ثم مرحلة التنفيذ (Implementation)، وفي النهاية تأتي مرحلة التقويم(Evaluation)»(الشبول وعليان، 2014م، ص: 290).

فالمقررات الإلكترونية تحتوي الرسالة المراد نقلها للطلاب؛ بما تتضمنه من معارف، ومهارات، واتجاهات، لذا فإن عملية تصميمها يجب أن تتم على ضوء معايير تضمن جودتها، وفاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمة. ونتيجة لذلك «فقد اهتم العديد من الجامعات العالمية والعربية بوضع معايير دقيقة لتصميم المقررات الإلكترونية. للمحافظة على مستوى عالٍ من الجودة؛ حيث تعتبر الجودة حجر الزاوية بالنسبة للجامعات والكليات التي تستخدم هذا النوع من التعليم، وتجاهل هذا التحدي يعني وجود مقررات إلكترونية تفتقر إلى النوعية والجودة»(بوقحوص، 2015م، ص: 17). فلم يعد تطوير المواد التعليمية لهذا المضمار متروكًا للاجتهادات الشخصية، بل أصبح له معايير تطبق عالميًا، ويتم تبنيها في مختلف المؤسسات التعليمية، التي تسعى إلى تطبيق هذا النوع من التعليم (حنان الشاعر، 2008م، ص:17). وأن تحرص المؤسسة التعليمية على أن تُخضع التعلم الإلكتروني المعتمد والمطبق في المؤسسة لعمليات الفحص والمراجعة وإعادة الاعتماد بشكل دوري، وبخاصة جودة المقررات الإلكترونية التي يتم إنتاجها بمراكز تطوير

المقررات الإلكترونية، من أجل ضمان تحقيق الكفاءة والفاعلية في نواتج التعلم المختلفة. وفي هذا الصدد يؤكد الشاعر (2007م) «أن فشل بعض التجارب في تطبيق التعلم الإلكتروني، لا يرجع في المقام الأول إلى قصور في نظام التعلم الإلكتروني نفسه، بقدر ما يرتبط بالنقص في معايير الحكم على جودته، وتوفر الأدوات التي تساعد على قياسها» (ص:238).

ويذكر إسماعيل(2009م) أنه «مع تبني العديد من منظمات التعليم والتدريب معايير للجودة، أصبحت معيارية المقررات والبرامج التدريبية قضية أساسية، إذ إنه من المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد على التزام مقرراته بمعايير جودة متفق عليها عالميًا، فالمعايير المستخدمة للحكم على الجودة والاعتماد قد بُنيت على ما يمكن اعتباره ممارسات جيدة، يجب أن يتم توضيحها حتى يمكن للمؤسسات أن تشير إليها في إجراءات ضمان الجودة الداخلية، كما يمكن استخدامها من قِبَل المقوِّمين الخارجيين كمعايير للتقويم، فالتعليم القائم على معايير محددة لجودة مقرراته، والتدريب هما مفتاح التعلم الإلكتروني، وأساس امتلاك مفاتيح المعرفة التكنولوجية»)ص:253).

فقد أصبحت المعايير هي المدخل العقلاني لتحقيق جودة التعليم في المؤسسات التعليمية، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المتفق عليها والمعلنة، ويمكن تعريف المعيار بأنه عملية المواءمة وإضفاء الصفة الرسمية، من خلال التوافق، بالاعتماد على قواعد أو مبادئ توجيهية، أو مواصفات قد تشمل المنتجات والخدمات والعمليات، وتصنف المعايير إلى معايير رسمية أقرتْها مؤسسات مختصة على غرار ISO، ومعايير شبه رسمية منبثقة غالبًا من الممارسة، واعتمدها مجموعة ما من المستعملين(الجمني وآخرون،2014م).

وقد تعددت المؤسسات والمنظمات الدولية المهتمة بضمان جودة برامج التعلم الإلكتروني، التي وضعت من أجل ذلك معايير محددة يمكن الاعتماد عليها لقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة من خلال التعلم الإلكتروني وفاعليتها، ومن بين تلك المنظمات منظمة((Quality Matters التي تعد من المنظمات الرائدة في مجال جودة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، التي حصلت على اعتراف دولي بمدخلها القائم على مراجعة الزملاء والتطوير المستمر لأنظمة التعليم على الخط المباشر .وتعتبر QM نظامًا متكاملًا للتحقق من جودة المقررات الإلكترونية في ضوء المواصفات التربوية.(جودت، 2020م). وقد بلغ عدد الأعضاء من المؤسسات المنضمة إلى برنامج QM ما يقارب (ثلاثًا وعشرين وخمسمئةً وألفَ) مؤسسة أكاديمية حول العالم،

ومن بينها المملكة العربية السعودية؛ حيث بلغ عدد الجامعات المشتركة فيها خمس عشرة جامعة، سعيًا منها إلى ضمان جودة مخرجات التعليم وكفاءتها.

وإدراكًا من المختصين في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد لأهميَّة تصميم المقررات الإلكترونية وفق أعلى المعايير العالمية؛ فقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة معايير تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها في التعاليم العالي، وتناولت جانب تقويم جودة المقررات الإلكترونية للارتقاء بكفاءة وفاعلية تلك التجارب، من خلال ما تصل إليه من نتائج وتوصيات، وتوفير معلومات هامة في هذا الجانب. فقد قام لينش وتيريزا (Lynch& Teresa , 2020) بتقييم تأثير المقررات الإلكترونية التي أعيد تصميمها باستخدام معايير (Quality Mat-ters) على تعلم الطلاب عن بُعد، في إحدى الجامعات في جنوب شرق الولايات المتحدة، وقاما بتصميم مقررين إلكترونيين اعتمادًا على معايير QM، ومقررين آخرين صمما بشكل تقليدي من أعضاء هيئة التدريس . حيث أظهرت النتائج أن جميع المؤشرات كانت أكثر إيجابية في المقررات الإلكترونية التي أعيد تصميمها باستخدام معايير QM .كما هدفت دراسة القرني(2019م) إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L بجامعة المجمعة في ضوء المعايير العالمية لجودة المقررات الإلكترونية (Quality Matters)، ومعرفة نسبة تحقق هذه المعايير لكلِ مقرر إلكتروني، وقد شملت الدراسة جميع المقررات الإلكترونية البالغ عددها تسعة مقررات إلكترونية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المقررات حصلت على أقل من واحدٍ وثمانين نقطة في التقييم العام من خمس وتسعين نقطة مما يعني حاجتها إلى المراجعة والتطوير. أما بوقحوص (2015م) فقد بنى أداة لتقويم مقررات التعلم الإلكتروني المطروحة في جامعة البحرين، تضمنت خمسة محاور أساسية (الخطة الدراسية، والتصميم التعليمي، والتفاعلات، وتصميم موقع الإنترنت، والمعايير التقنية)، وتحت كل محور من هذه المحاور يندرج عدد من العناصر الأساسية والفرعية والتي بلغ عددها مئةً وثمانية وعشرين عنصرًا. حيث طُبِّقَتْ على مئة مقرر من المقررات المطروحة إلكترونيًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن محورين فقط من محاور الدراسة وهما:(أهداف المقرر، وتصميم الموقع) حازا تقدير «جيد جدًا»، أما بقية المحاور فقد جاءت بمستوى ضعيف؛ من حيث احتوائها على عناصر التقويم. كما شخَّص العمري (2015م) واقع المقررات الإلكترونية بجامعة الملك خالد

في ضوء معايير الجودة (SCORM)؛ وأظهرت دراسته أن مستوى جودة المقررات الإلكترونية لم يكن المنشود؛ وقدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لكيفية تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها في ضوء معايير (SCORM)، أما أحمد، وعبد الوهاب (2014م) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، وشملت الدراسة اثنين وثلاثين مقررًا إلكترونيًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير احتواء المقررات الإلكترونية على الأهداف ومخرجات التعلم، وتوصيف المقرر الإلكتروني والوسائط المتعددة وشؤون الطلاب، تتحقق بدرجة عالية، أما معيار أساليب التعليم والتعلم، فيتحقق بدرجة متوسطة. أما أبو خطوة(2011م) فقد هدفت دراسته إلى تحديد معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها واستخدامها في المؤسسات التعليمية العالمية والإقليمية والمحلية، وذلك بتحليل الأدبيات والدراسات، وتحديد قائمة المعايير التي تضمنت أحدَ عشرَ مؤشرًا، وهذه المعايير هي(الهيكل العام للمقرر الإلكتروني، والإستراتيجيات، والدعم والإرشاد، والأهداف التعليمية للمقرر، ومحتوى المقرر والأنشطة التعليمية، والوسائط المتعددة المتضمنة بالمقرر، وإدارة المقرر الإلكتروني، والتقويم، والتغذية الراجعة، وتصميم صفحات المقرر الإلكتروني، والتعليم والتعلم، والمشاركة والتعاون وتفاعل الطلاب). وقد أوصى بضرورة إنشاء لجنة إقليمية متخصصة لضمان الجودة واعتماد المقررات الإلكترونية ونشرها على الإنترنت.

أما هص وزملاؤه (Hsu, et al.2009) فقد وضعوا معايير موحدة وموضوعية لتقييم التعلم المعتمِد على الإنترنت، لتحسين نوعيته، وتطوير بيئته التعليمية، وتعزيز جودتها. حيث حددت الدراسة معايير التصميم الجيدة في أربعة معايير أساسية، هي :(تصميم الإستراتيجية التعليمية، وتصميم المقررات، وتصميم أداة التعلم، وتصميم واجهة التعلم). وأظهرت نتائج الدراسة أن اعتماد معايير موضوعية وموحدة لتقييم التعلم المعتمد على الإنترنت قد يسهم في تحسين نوعية البيئة التعليمية على شبكة الإنترنت وتطويرها وتعزيز جودتها. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى ضرورة وجود معايير لجودة تصميم المقررات الإلكترونية؛ يتم الاستناد إليها في تقويم هذه المقررات من أجل ضمان جودة وكفاءة مخرجات التعليم في تلك المؤسسات التعليمية. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء المعايير العالمية لمنظمة Quality Matters.

مشكلة الدراسة:

تكتسب التربية والتعليم أهمية متزايدة يومًا بعد يوم، وذلك لما تؤديه من دور بارز في حياة الأفراد والمجتمعات، خاصة في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم، ثورةً معلوماتية ومعرفية. وقد حرصت المملكة العربية السعودية على تطوير تعليمها وتحديثه باستمرار، لكي يستطيع مواكبة المستجدات ومواجهة التحديات، ومنها إطلاق المملكة العربية السعودية رؤية (2030)؛ حيث بادرت وزارة التعليم بإعلان ثمانية أهداف إستراتيجية، كان في مقدَّمتها «تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار» و»تطوير المناهج وأساليب التعليم» و»تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة» التي ترتبط بأهداف الرؤية (2030). ولمواكبة تلك الأهداف أطلقت وزارة التعليم عدة مبادرات لأداء الدور المنوط بها لتحقيق أهداف الرؤية؛ فتقدمت بعدة مبادرات تطويرية تتوافق مع خطة المملكة للتحول الوطني التي كان من أبرزها مبادرة «التحول نحو التعليم الرقمي لدعم تقدم الطالب والمعلم»(وثيقة التحول الوطني 2020، ص: 104-105).

حيث يعتبر التحول الرقمي اتجاهًا عصريًا يتوافق مع طبيعة متغيرات العصر ومتطلباته، وهو ما دفع المؤسسات التعليمية في التعليم العالي خاصة إلى تبني التعلم الإلكتروني واعتباره هدفًا إستراتيجيًا تسعى إلى تحقيقه.

وتعد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات السعودية الرائدة في تقديم خدمات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بُعد، وامتدادًا لهذه الريادة فقد سعت الجامعة إلى تأسيس بيئة إلكترونية متكاملة لدعم العملية التعليمية وتحسين ممارسات التعليم والتعلم. لتحقيق رسالة الجامعة للتعلم الإلكتروني التي تتلخص في « إيجاد منظومة تعلم إلكتروني تعتمد على تقنيات متطورة، وكوادر بشرية مؤهلة، ومحتوى رقمي متميز «. حيث عملت الجامعة على إنتاج عدد من المقررات الإلكترونية وتطبيقها يتم إتاحتها للطلاب من خلال نظام إدارة التعلم (Black-board Learn)، كما يتيح النظام لعضو هيئة التدريس بناء المقرر بطريقة إلكترونية، ورفع المحتوى وتنظيمه (عمادة التعلم الإلكتروني، 1440).

وحيث إن المقررات الإلكترونية أحد العناصر المهمة في بيئة التعلم الإلكتروني، فإن عملية تصميمها يجب أن تتم وفق معايير محددة من أجل ضمان جودتها واعتمادها؛ ولكي تكون فعالة في تحقيق أهدافها. وإن الضعف في تصميم عناصر المقرر الإلكتروني من أسباب إحجام الطلاب عن مواصلة دراستهم للمقررات عبر الإنترنت (أبو خطوة،2011م). وفي هذا الصدد يؤكد (العمري، 2010م) أن

تحقيق الفاعلية والكفاءة من التعلم الإلكتروني، لا بد له من توفُّر المعايير والمؤشرات الدقيقة لتصميمه وإنتاجه وتطبيقها؛ حيث أكدت البحوث والدراسات أن التعلم الإلكتروني إذا لم يصمم بطريقة جيدة، تراعي مجموعة من المواصفات والمعايير؛ فلن يقدم الكثير للعملية التعليمية، بل على العكس فقد يقلل من جودتها، ويؤدي إلى آثار سلبية لدى المتعلمين، وقد يكون التعلم التقليدي أفضل منه وأسرع، وأكثر فاعلية واقتصادًا من تلك النظم الحديثة. وهذا ما أكد أكَّده الجملان (2009م) من أن إيجاد معايير للتعلم الإلكتروني واعتمادها من القضايا الصعبة التي يواجهها التعلم الإلكتروني في الوطن العربي، حيث يحتاج هذا النظام إلى معايير عالمية قوية تتفق عليها مؤسسات التعليم، وتأكيد مدى قدرتها على تلبية احتياجات المجتمع، وتمشيها مع التطورات والتغيرات المستقبلية. وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بمقدمة المقرر» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
2. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بأهداف التعلم» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
3. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالتقويم والقياس» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
4. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالمواد التعليمية» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
5. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
6. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالتقنية المستخدمة» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
7. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بدعم المتعلم» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

8. ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالوصول والاستخدام» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
9. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق معايير Quality Matters باختلاف متغير الرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- تعرُّف مدى تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من المنظمة العالمية Quality Matters في المقررات المتاحة لطلاب التعليم عن بُعد «الانتساب المطور» بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال نظام إدارة التعلم (Blackboard Learn).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تعد هذه الدراسة من أُولى الدراسات – حسب علم الباحث – التي تهدف إلى تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير Quality Matters.
- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في رفع مستوى تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وربطها بالمعايير العالمية.
- تعتبر هذه الدراسة استجابة للعديد من الدراسات والمؤتمرات التي نادت بضرورة إعادة النظر في المقررات الإلكترونية في ضوء معايير الجودة لتصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها.
- تفتح الدراسة الحالية آفاقًا جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمعايير جودة المقررات الإلكترونية في مؤسسات تعليمية أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- الحدود الزمانية: طُبِّقَتْ الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2441هـ
- الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقويم المقررات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم (draobkcalB nraeL) لطلاب التعليم عن بُعد « الانتساب المطور» بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية srettaM ytilauQ.

مصطلحات الدراسة:

المقررات الإلكترونية:

عرف عزمي وآخرون (2010م) المقرر الإلكتروني بأنه:» مقرر تستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الكمبيوتر، وهو محتوى غني بمكونات الوسائط التفاعلية المتعددة، في صورة برمجيات معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، وفيه يتمكن المتعلم من التفاعل مع المعلم والتواصل معه من جانب، ومع زملائه من جانب آخر(ص:157). ويعرف الباحث المقررات الإلكترونية إجرائيًا بأنها:

محتوى رقمي، يعتمد في تصميمه وإنتاجه على الوسائط المتعددة، من نصوص مكتوبة ومنطوقة وصور ورسوم ثابته ومتحركة، يُنشَر ويُدارُ من خلال بنظام إدارة التعلم (Black-) board Learn وإتاحته لطلاب الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.

معايير Quality Matters**:**

هي: «مجموعة من المعايير تشكل أحد المكونات الأساسية لبرنامج كواليتي ماترز (Quality Matters Program)، التي تعدُّ من أبرز وسائل تقويم المقررات الإلكترونية وضمان الجودة في التعليم الإلكتروني»(القرني،2019،ص: 247).

الإطار النظري:

تحتل منظومة التعلم الإلكتروني مكانة متميزة بين مختلف المنظومات التعليمية، وذلك لأهمية الدور الذي تقوم به. فهي تمثل الثورة التكنولوجية للمجتمع المسؤول عن مواكبة التطور المعرفي، ومصدر تنمية الثروة البشرية، وإدخال عناصر من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل مكثف وفعّال في البيئة الجامعية، والاعتماد على التعلم من خلال مصادر المعرفة الإلكترونية.

أهداف التعلم الإلكتروني في بيئة التعليم الجامعي:

تتضح أهمية التعلم الإلكتروني من خلال توصيات التقارير العلمية ونتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فاعليته في مختلف جوانب العملية التعليمية، حيث استُفِيد من التطورات التكنولوجية لتقديم طرق حديثة تسهل عملية التعلم، وقد اعتمدت معظم الجامعات العريقة في العالم استحداث برامج التعلم الإلكتروني، ووضعت خططًا طموحة لتحقيق عدد من الأهداف، من أهمها ما ذكره كل من (لموشي،2016، والهندي،2014، والزهيري، 2009، وسالم، 2004)، كما يلي:

1. تحسين جودة البرامج والمقررات والمصادر: وذلك بتصميم البرامج والمقررات والمواد التعليمية الإلكترونية على أساس معايير عالمية مقبولة، وبتفاصيل دقيقة، توضح كيفية أداء المهام التعليمية، وفي ضوء إطار

عمل للتوصيل القياسي للمقرر، حيث يمكن تصميم الأنموذج مرة واحدة، في شكل عناصر(كيانات) تعلم learning objects، واستخدامها مرات عديدة وفي برامج أخرى.

2. تقديم المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية في بيئة متعددة الوسائط (نصوص مكتوبة أو منطوقة، ومؤثرات صوتية، ورسومات خطية بأنماطها كافة، وصور متحركة وثابتة.
3. التحديث المستمر للمقررات الدراسية، لمواكبة التطورات العلمية دون تكاليف إضافية.
4. تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين، والتفاعل مع متغيرات العصر باستخدام أو بتطبيق التكنولوجيا التعليمية الحديثة.
5. تطوير الأداء الأكاديمي والمهني للأستاذ الجامعي: إذ لا يستفيد من التعلم الإلكتروني الطالب فقط، بل عضو هيئة التدريس أيضًا، فهو يدخل فيه بمعارف ومهارات واتجاهات، ويخرج منه بمعارف ومهارات واتجاهات جديدة. ولأنه تعلم يتميز بثراء المعلومات وتوفير المصادر المتعددة، فإن عضو هيئة التدريس يجب أن يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة. ليتمكن من توجيه طلابه، بما يساعدهم على تطوير أدائهم الأكاديمي.
6. تقليل الأعباء على عضو هيئة التدريس وحجم العمل بالمؤسسة التعليمية: حيث يوفر التعلم الإلكتروني الكثير من الأعباء والمهام التعليمية والإدارية التي تثقل كاهل عضو هيئة التدريس في التعليم التقليدي، فالمقررات والمواد التعليمية والاختبارات موجودة على الخط، والرسائل والإعلانات يمكن إرسالها إلى الطلاب بشكل مباشر وسريع، والاختبارات تصحح وترسل النتائج آليًا.
7. التغلب على نقص الكوادر الأكاديمية في بعض التخصصات المختلفة عن طريق الفصول الافتراضية.
8. 8- تعزيز العلاقة بين المجتمع المحلي والجامعة،وبين الجامعة والبيئة الخارجية.

المقررات الإلكترونية:

أصبحت المقررات الإلكترونية تشغل حيزًا ملحوظًا من تفكير العاملين في مجال التعليم والعمل على كيفية إعداد المناهج إلكترونيًا وجعلها متوافرة بين أيدي المتعلمين، لتمكنهم من الوصول إليها في أي وقت، وفي أي مكان يتواجدون فيه(الغراب، 2003).

ويُعرف المقرر الإلكتروني بأنه المقرر القائم

علـى التكامـل بيـن المـادة التعليميـة وتكنولوجيـا التعلـم الإلكترونـي فـي تصميمـه وإنشـائه وتطبيقـه وتقويمـه، ويـدرس الطالـب محتوياتـه تكنولوجيًـا وتفاعليًـا مـع عضـو هيئـة التدريـس فـي أي وقـت وفـي أي مـكان يريد»(إسـماعيل، 2009م،ص: 86).

ويُعـرف سـالم (2009م) المقـرر الإلكترونـي بأنـه «مقـرر يسـتخدم فـي تصميمـه أنشـطة ومـواد تعليميـة تعتمـد علـى الحاسـوب، وهـو محتـوى غنـي بمكونـات الوسـائط التفاعليـة المتعـددة فـي صـورة برمجيـات معتمـدة أو غيـر معتمـدة علـى شـبكة محليـة أو شـبكة الإنترنـت»(ص:120).

بينمـا يعـرف الحلفـاوي (2011م) المقـررات الإلكترونيـة بأنهـا « قوالـب تتضمـن مجموعـة مـن الأدوات، تـم بناؤهـا عبـر نظـم جاهـزة، بحيـث تقـدم مقـررات دراسـية تـم تحويلهـا إلـى شـكل رقمـي، لتعـرض فـي شـكل برامـج إلكترونيـة، تحتـوي علـى العديـد مـن الوسـائل التـي تعـرض بالاعتمـاد علـى مجموعـة الأدوات التـي تتيـح التفاعـل المتزامـن، وغيـر المتزامـن بيـن المعلـم، والطـلاب، أوبيـن الطـلاب والمقـرر، أو بيـن الطـلاب بعضهـم البعـض»(ص:18).

تصميم المقررات الإلكترونية:

تعـد المقـررات الإلكترونيـة عنصـرًا مهمًّـا مـن عناصـر التعلـم الإلكترونـي، وتوجـد عـدة نمـاذج لتصميمهـا، ولكـن النمـوذج العـام للتصميـم يشـتمل علـى خمـس مراحـل أساسـية يجـب أن تمـر بهـا عمليـة إعـداد المقـررات الإلكترونيـة، كمـا أشـار لهـا كل مـن عزمـي(2014م)، وأبـو خطـوة(2011م) علـى النحـو التالـي:

1. التحليـل: ويتضمـن تحليل الاحتياجـات، وتحليل خصائـص المتعلميـن، ووضـع أهـداف عامـة لتحقيقهـا، وتحليـل البيئـة التعليميـة، وتحديـد الاحتياجـات التكنولوجيـة والمـواد التعليميـة والمصـادر التعليميـة.
2. التصميـم: أي تصميـم المحتـوى الإلكترونـي، ويتضمـن: الأهـداف الإجرائيـة، ومصـادر التعلـم، والأنشـطة التعليميـة، وتنظيـم المحتـوى، وإسـتراتيجيات التعلـم الإلكترونيـة، وأسـاليب التقويـم.
3. التطويـر: ويهتـم بتأليـف المحتـوى كمـا ورد فـي مرحلـة التصميـم، كمـا يشـمل إعـداد الصـور ولقطـات الفيديـو والأنشـطة التفاعليـة والأنشـطة الذاتيـة.
4. التطبيـق: يتـم فـي هـذه المرحلـة التجهيـز لنشـر المقـرر إلكترونيًـا، وإعـداد قواعـد البيانـات الملحقـة بـه، والتأكـد مـن عمـل المقـرر بصـورة جيـدة، وتدريـب المتدربيـن علـى اسـتخدام المقـرر الإلكترونـي إضافـة إلـى تركيـب المحتـوى علـى نظـام إدارة التعلـم.
5. التقويـم: ويقيـس مـدى فاعليـة المقـرر وصلاحيتـه للاسـتخدام، ويتـم مـن خـلال

التقويم المرحلي الذي يحدث في أثناء تنفيذ المقرر، والتقويم النهائي من خلال الاختبارات والمقاييس المعدة لذلك، طبقًا للغرض منه.

أنظمة إدارة التعلم : Learning Management Systems (LMS)

«تتخذ معظم المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم أشكالًا مختلفة من أدوات التعلم الإلكتروني، لتعزيز نظام تعلمها التقليدي، ومن أدوات التعلم الإلكتروني استخدام أنظمة إدارة التعلم، والتي تمكن من نشر المواد التعليمية والاختبارات من خلال الإنترنت، وتعزيز التواصل والتعاون وبناء المجتمع، وإنشاء مقررات التعلم وإدارتها عن طريق الإنترنت» (الشهري، 2008م، ص: 20). الذي يستخدم غالبًا في المؤسسات التعليمية الكبيرة، حيث تمكن هذه الأنظمة مؤلفي المادة العلمية والمصممين الدراسيين من التعاون معًا لتطوير المحتوى العلمي وتأليفه وإدارته من غير الحاجة إلى معرفة تقنية عميقة، كما تساعد هذه الأنظمة في متابعة عملية تطوير محتوى المادة العلمية(زين الدين، 2010م).

كما أن نظام إدارة محتوى التعلم Learning Content Management System (LCMS) الذي يعرفه غزيل (2005م) بأنه برنامج يمنح المؤلفين والمصممين التعليميين واختصاصي المواد القدرة على إنشاء المحتوى التعليمي وتطويره وتعديله بشكل أكثر فاعلية، ويكون ذلك بوضع مستودع repository يحوي العناصر التعليمية لجميع المحتوى الممكن، بحيث يسهل التحكم فيها وتجميعها وتوزيعها وإعادة استخدامها بما يناسب عناصر العملية التدريبية، والتعليمية من مدرب ومتدرب، ومصمم تعليمي، وخبير للمقرر. أي أنLCMS)) على نحو مغاير من(LMS) يركز على المحتوى التعليمي. ويذكر الحربي (2008م) أنه يمكن الدمج بين LMS&L-CMS؛ ذلك أن أنظمة التعلم LMS الجيدة توفر البيئة التي تمكن المنظمة من التخطيط لتوفير المحتوى وإدارة المناشط التعليمية وفق ما يخدم المتعلمين، كما أنها تدعم أنظمة التأليف، وتدمج بسهولة مع أنظمة إدارة المحتوى LCM، وذلك من خلال خصائص تقنية ومعايير متفق عليها، بحيث تتولى LCMS كل المهام المتعلقة بإدارة المحتوى من تخزين للمحتوى في المستودع repository، وتجميع وفك تجميع المحتوى وإشراك المحتوى داخل خطة تعليمية، مع متابعة أداء المتعلمين من خلال المقرر.

ويعد نظام إدارة التعلم البنية الأساسية للتعلم الإلكتروني، وقد تكون أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني برمجيات تجارية (مغلقة المصدر) أي أن الحصول عليها يكون بمقابل مالي، وهذه

الأنظمة لا تُباع إلا في صيغتها التنفيذية، والنوع الثاني تكون برمجيات حرة مفتوحة المصدر، وغالبًا ما تكون مجانية بلا مقابل. حيث يمكن استعمالها وتعديلها وتوزيعها.

جودة التعلم الإلكتروني في بيئة التعليم الجامعي:

نتيجة لأهمية التعلم الإلكتروني وانتشار تطبيقاته في كثير من الجامعات العالمية والعربية؛ ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتحسين جودته وضمان نوعيته، وأصبحت قضية الجودة وضمانها والتأكيد عليها في التعلم الإلكتروني تحديًا إضافيًا وجديدًا أمام الجامعات، وتجاهلُ هذا التحدي يعني وجود برامج ومقررات إلكترونية تفتقد إلى النوعية والجودة (عفيفي، وزيدان، والعمري، 2016م، ص: 161). فنجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التزامه معايير جودة متفق عليها عالميًا، وفي مجال التعلم الإلكتروني فإن هذا الأمر يأخذ أهمية خاصة، لبعد المعلم عن المتعلم، لذا فقد أصبح الحديث عن أهمية الجودة في التعلم الإلكتروني ملازمًا للحديث عن التعلم الإلكتروني نفسه، لما تملكه الجودة من أهمية في إنتاج تعليم إلكتروني متميز(العربي،2007م).

وباعتبار الجودة إحدى الركائز الأساسية التي ينبغي أن تركز عليها الجامعات وتنافس من أجل تحقيق أهدافها، فقد سارع العديد من الجامعات إلى تبني فكر الجودة أداءً وتطبيقًا على ما تقدمه من خدمات. وهذا ما أكده المرزوقي (2009م) عندما أوضح أن مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد؛ حيث يتضمن المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية، والمباني والمرافق، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس. إذ إن تطبيق معايير ضمان الجودة يتطلب تحديد المرجعيات أو المعايير أو المقاييس التي يجب توفرها في جميع مكونات النظام، لتحقيق أهداف المؤسسة. ومن هذا المنطلق فإن الجودة تهدف إلى تحسين وتطوير المنتج النهائي، وتتطلب الحكم على جميع عناصر العملية التعليمية في ضوء معايير محددة.

وقد ركز العديد من المنظمات العالمية وهيئات الاعتماد على وضع مجموعة من المعايير الأكاديمية، من أشهرها معايير SCORM"» Model Reference Object Content Shar-able T أو نموذج معايير مشاركة وحدات مصادر المحتوى، الذي حُدِّد في الولايات المتحدة الأمريكية، من المعايير التي تقنن عملية تطوير المحتوى التعليمي ودمجه ونشره، وتعمل كحلقة وصل بين مؤلفي المحتوى التعليمي ومبرمجي أنظمة إدارة التعلم، كما أنها توفر الأساسيات التي تساعد على زيادة جودة التعلم الإلكتروني(النجدي، 2012م، ص: 17). كما وضعت الرابطة الوطنية لمنظمات

التعليم عن بُعد بجنوب أفريقيا (مئتين واثني عشر) معيارًا تضمنت مجالات تطوير البرامج، وتصميم المنهج الدراسي، ومحتوى المقرر، والتقويم، ودعم المتعلم، وإستراتيجية الموارد البشرية، والتنظيم والإدارة. وعلى المستوى الأوروبي فقد وضعت المؤسسة الأوروبية للتدريس الجامعي عن بُعد بالاتحاد الأوروبي (ثلاثة وثلاثين) معيارًا، تضمنت المجالات الآتية:(الإدارة الإستراتيجية، وتصميم المنهج، وتصميم المقرر، وتدريس المقرر، ودعم الموظفين، ودعم المتعلمين). ومن المؤسسات التي اهتمت بمعايير التعلم الإلكتروني، الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالي حيث وضعت (سبعة وتسعين) معيارًا شملت: المواد والمحتوى، والبيئة والهيكلية والافتراضية، وعمليات الاتصال والتعاون والتفاعل، وتقويم المتعلمين. (عوض الله، ودرادكة، 2014م، ص: 73). ومن المعايير كذلك معايير(IMS) -Instructional Manage ment System وهي معايير صادرة عن الائتلاف العالمي لنظام إدارة التعليم Global Consortium for Instructional Management System وهي جمعية دولية بالولايات المتحدة الأمريكية لمزودي الخدمات التعليمية، التي تعتمد على لغة (XML) في تحديد مصادر التعلم، ويصف هذا المعيار خصائص المقررات الدراسية والدروس التعليمية والتقييمات والمجموعات التعليمية من خلال تحديد أهداف برنامج التعلم الإلكتروني ومكوناته(حلفاوي،2011م ، ص: 99) .

ومن المعايير المهمة التي تقوم عليها هذه الدراسة، معايير منظمة Quality Matters وهي معايير جودة عالمية، من أبرز وسائل تقويم المقررات الإلكترونية، وضمان الجودة في التعلم الإلكتروني من حيث الاعتراف المتزايد بها، سواء على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها، حيث تعد من أكثر المعايير استخدامًا في مجال تقييم وتصميم المقررات الإلكترونية(يحيى، 2016م). وترجع فكرة برنامج معايير QM إلى عام 2003م، حيث قدمت جامعة ميرلاند مشروعًا لتطوير التعليم ما بعد الثانوي لوزارة التعليم الأمريكية؛ نتيجة للمشكلات التي طرأت مع تطور التعلم الإلكتروني، من عدم وجود نمطية، ومعيارية في الحكم على جودة المقررات الإلكترونية، وكذلك عدم القدرة على الحكم على أفضل الممارسات التي يمكن تقديمها كنموذج يحتذى؛ وبناءً على ذلك تم تطوير معايير تصميم المقررات الإلكترونية(الصباغ، 2019م).

وتعتبر Quality Matters نظامًا لمتابعة إنتاج المقرر، يعتمد على تقدير أعضاء هيئة التدريس ومراجعة الزملاء للمقرر، وذلك لإجازة مقررات التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج. كما يتكون هذا النظام من ثلاثة أجزاء، أولها مصفوفة معايير الجودة QM Rubric، وإجراءات مراجعة الأداء، وتسمى كذلك بعمليات مراجعة الزملاء/ النظراء Peer Review Process، وأخيرًا

الجزء الخاص بالتنمية المهنية، الذي يدعم باقي النظام، ويقدَّم داخل الجامعة أو عبر موقعها على الشبكة أو جلسات فصول افتراضية مقدمة للمصممين التعليميين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين المتعاملين مع النظام. وتتكون بمجملها من (ثمانية) معايير أساسية، ينبثق منها (اثنان وأربعون معيارًا فرعيًا). حيث تم تطوير هذه المعايير ومراجعتها بناءً على الأبحاث والمعايير المعمول بها في مجالات التصميم التعليمي والتعلم عبر الإنترنت، وتكتسب هذه المعايير أهميتها من أن المراجعين لهذه المعايير هم من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم الذين يملكون خبرة التدريس عبر الإنترنت واجتازوا دورة المراجعين للمعايير. كما أن المعايير المتضمنة في نظام QM تعكس الاتفاق الواسع لمواصفات المقررات الإلكترونية الناجحة والمدمجة، وليس شرطًا أن تضمن نجاح المقر بصورة كاملة ولكنها تضمن حدوث تحسن في أداء المقرر واستجابات الطلاب وتعلمهم بنسبٍ دالة. والمعايير الثمانية الأساسية هي كالتالي: مقدمة المقرر، وأهداف التعلم والكفايات، والتقييم والقياس، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية والتفاعل، والجوانب التكنولوجية في تصميم المقرر، ودعم المتعلم، وأخيرًا إمكانية الوصول وسهولة الاستخدام (جودت، 2020م).

إجراءات الدراسة:

يرمي هذا الجزء إلى استعراض المنهج المستخدم في الدراسة، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، وأداة الدراسة وإجراءات تنفيذها وصدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة. لتقصي وجهة نظر مجتمع الدراسة في مدى توافر معايير Quality Matters في المقررات الإلكترونية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببرنامج التعليم عن بُعد (الانتساب المطور).

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذين يتولون تدريس المقررات الإلكترونية ببرنامج التعليم عن بُعد (الانتساب المطور). في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442هـ، حيث بلغ عددهم (مئتين وخمسين) عضو هيئة تدريس، حسب إحصاءات عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. وقد طُبِّقتِ الدراسة على مجتمع الدراسة بتمامه. واستُرْجِعَ (سبع استئماراتٍ ومئتين) استئمارة، ومن ثم أصبح عدد الاستئمارات المكتملة الصالحة لتحليل (سبع استئماراتٍ ومئتين) استئمارة. والجدول رقم (1) يوضح خصائص مجتمع الدراسة حسب **متغير الدراسة:**

جدول رقم (1)
توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ	38	18.4
أستاذ مشارك	64	30.9
أستاذ مساعد	105	50.7
المجموع	207	100.0

3- أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات اللازمة، كونها أنسب أدوات البحث العلمي التي يمكن بها تحقيق أهداف هذه الدراسة. واعتمد الباحث عند إعداد الاستبانة قائمة معايير تصميم المقررات الإلكترونية (Quality Matters) وهي قائمةً مُعتمدة (بثمانية) معايير أساسية، و(اثنين وأربعين) معيارًا فرعيًّا . كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة ذات العلاقة، وآراء المحكَّمين الذين عُرضت عليهم الاستبانة بصورتها المبدئية. وقد تكونت الاستبانة من جزأين.

- الجزء الأول: بيانات عامة عن مجتمع الدراسة (الاسم، والجنس، والدرجة العلمية، واسم المقرر، ورمز المقرر، والكلية التي يدرس فيها المقرر).
- والجزء الثاني: واشتمل على ثمانية محاور رئيسة، كل محور يمثل معيارًا تحته عدد من المؤشرات، بمجموع (اثنين وأربعين) مؤشرًا، على صورة أسئلة مغلقة تحدد لأفراد الدراسة الاستجابة على كل منها وفق مقياس ليكرت الرباعي(عالية، ومتوسطة، وضعيفة، وغير متحقق). والجدول رقم (2) يوضح محاور الاستبانة وعدد المعايير المتضمَنة في كل محور:

جدول رقم (2)
عدد محاور الاستبانة والمعايير المتضمنة كل محور

رقم المحور	المحور	عدد المعايير	رقم المحور	المحور	عدد المعايير
المحور الأول	**مقدمة المقرر**	**9**	**المحور الخامس**	**أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم**	4
المحور الثاني	**مخرجات التعلم**	**5**	**المحور السادس**	**التقنيات في المقرر**	4
المحور الثالث	**التقييم والقياس**	**5**	**المحور السابع**	**دعم المتعلم**	4
المحور الرابع	**المواد التعليمية**	**5**	**المحور الثامن**	**الوصول والاستخدام**	6
المجموع				42	

4- صدق أداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة عرضها الباحثُ على عدد من المحكَّمين المختصين بالمناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتقنيات التعليم، وذلك لإبداء آرائهم في الاستبانة وبنودها، من حيث وضوح عباراتها وملاءمتها، وإبداء أي ملاحظات، سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل. حيث أُعِدَّتْ ترجمة مقترحة بتعديل بعض المصطلحات الواردة بقائمة معايير Quality Matters)).

ب- صدق الاتساق الداخلي: للحصول على المزيد من الصدق حسب الباحثُ معامل الاتساق الداخلي، بقياس العلاقة بين بنود استبانة درجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من المنظمة العالمية Quality Matters))، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وقد استُخدم معامل ارتباط بيرسون. والجدول رقم (3) التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بنود استبانة درجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من المنظمة العالمية Quality Matters بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مقدمة المقرر	1	**0.8100	4	**0.7443	7	**0.8355
	2	**0.7863	5	**0.5827	8	**0.6924
	3	**0.6832	6	**0.7858	9	**0.6073
مخرجات التعلم	1	**0.9197	3	**0.8876	5	**0.8467
	2	**0.8952	4	**0.9029		
التقييم والقياس	1	**0.7645	3	**0.8001	5	**0.7782
	2	**0.6621	4	**0.8723		
المواد التعليمية	1	**0.7440	3	**0.7422	5	**0.7993
	2	**0.6733	4	**0.7223		
أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم	1	**0.9092	3	**0.8896		
	2	**0.8479	4	**0.8693		
التقنيات في المقرر	1	**0.8131	3	**0.8952		
	2	**0.8443	4	**0.7794		
دعم المتعلم	1	**0.7936	3	**0.8615		
	2	**0.8352	4	**0.8791		
الوصول والاستخدام	1	**0.5380	3	**0.8956	5	**0.9214
	2	**0.7838	4	**0.8704	6	**0.8827

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (3) أعلاه أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية، يمكن الوثوق بها في تطبيق هذه الدراسة.

ج- ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (ثلاثين) عضو هيئة تدريس، ومن ثم استُخدم معامل ثبات كرونباخ ألفا(α). وقد وجد أن معامل الثبات للاستبانة بلغ (0,98) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لهذه الدراسة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في استقصاء آراء مجتمع الدراسة في مدى توافر معايير Quality Matters- بالمقررات الإلكترونية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي ببرنامج التعليم عن بُعد (الانتساب المطور). والجدول رقم (4) يوضح الثبات لأداة الدراسة:

جدول رقم (4)
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مقدمة المقرر	9	0.87
مخرجات التعلم	5	0.93
التقييم والقياس	5	0.84
المواد التعليمية	5	0.78
أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم	4	0.90
التقنيات في المقرر	4	0.83
دعم المتعلم	4	0.85
الوصول والاستخدام	6	0.90
الثبات الكلي للاستبانة	42	0.98

المعالجات الإحصائية:

اعتمد الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، فاستخدم حزمة البرامج الإحصائية في برنامج SPSS تمثلت في: التكرارات والنسب المئوية لوصف المجتمع، وتحديد استجاباته، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك معامل الثبات، ألفا كرونباخ، لحساب ثبات الاستبانة بأجمعها وكل محور من محاورها الثمانية، والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لترتيب محاور الاستبانة حسب درجة توفرها، وكذلك استخدم اختبار «ت» لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات العينة باختلاف الرتبة العلمية.

بعد جمع بيانات الدراسة، راجعها الباحث تمهيدًا للتحليل الإحصائي، حيث أُعطيت الإجابة عالية (4 درجات)، ومتوسطة (3 درجات)، وضعيفة(درجتين)، وغير متحقق (درجة واحدة). ثم صُنِّفَتْ تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4-1) ÷ 4 = 0.75

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (5)
مدى ودرجة توفر المعايير لاستجابات مجتمع الدراسة نتائج الدراسة ومناقشتها:

الوصف	مدى المتوسطات
تتوافر بدرجة عالية	4.00 – 3.26
تتوافر بدرجة متوسطة	3.25 – 2.51
تتوافر بدرجة ضعيفة	2.50 – 1.76
غير متحقق	1.75 – 1.00

يَعرض الباحث النتائج ويناقشها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة تبعًا لتسلسل الأسئلة، على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بمقدمة المقرر» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بمقدمة المقرر» بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول رقم (6)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بمقدمة المقرر» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
1	توفير تعليمات واضحة عن كيفية البدء في المقرر وكيفية الوصول لمختلف مكوناته.	3.70	0.64	1	عالية

2	يتم تعريف المتعلم بالهدف العام للمقرر ومكوناته المختلفة.	3.67	0.62	2	عالية
3	يتم تقديم معلومات واضحة حول سياسة التواصل الإلكتروني(آداب التعامل) الذي يتم من خلال المنديات- البريد-وغيره.	3.60	0.58	3	عالية
5	تحديد الحد الأدنى للمتطلبات التقنية للمقرر، وتعليمات الاستخدام بشكل واضح.	3.50	0.80	4	عالية
4	توضيح السياسة العامة للمقرر التي يجب أن يمتثل لها المتعلم بشكل واضح. أو توفير رابط لها.	3.47	0.75	5	عالية
6	تحديد الحد الأدنى للمهارات التقنية التي يجب توفرها في المتعلم بشكل واضح.	3.41	0.83	6	عالية
7	توضيح المتطلبات المعرفية السابقة اللازمة للتعلم الجديد.	3.30	0.79	7	عالية
8	توفير تعريف مناسب وواضح بأستاذ المقرر من خلال الموقع.	3.21	0.89	8	متوسطة
9	يتضمن المقرر نشاطاً لتقديم المتعلمين والتعريف بأنفسهم لزملائهم في المقرر.	2.61	1.06	9	متوسطة
المتوسط* العام للمحور		3.39	0.52		عالية

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.61 - 3.70)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **توفير تعليمات واضحة عن كيفية البدء في المقرر، وكيفية الوصول لمختلف مكوناته**» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **يتضمن المقرر نشاطًا لتقديم المتعلمين والتعريف بأنفسهم لزملائهم في المقرر**» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.61). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة «بمقدمة المقرر» ككل (3.39). وبانحراف معياري بلغ(0.52)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق عالية.

وتشير النتائج إلى أن سبعة معايير حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي تسعة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) بمستوى تحقق بدرجة(عالية)، وعليه فإن الباحث يعزو ذلك إلى طبيعة هذه المعايير، حيث نجدها من المتطلبات اللازمة للمقررات الإلكترونية؛ وبمقتضى ذلك تكون قد تحققت تلك المعايير في المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القرني(2019م)، ودراسة أحمد وعبد الوهاب (2014م). في حين حظي المعياران (8، 9) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مثل هذه المعايير غير واضحة

وغير محددة بالنسبة لمصممي تلك المقررات؛ مما يجعل كل مصمم للمقرر الإلكتروني يُصمِّمُ وفقًا لاجتهاده الشخصي وليس وفقًا لمعايير معتمدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقحوص (2015م).

السؤال الثاني: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بمخرجات التعلم» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة **Quality Matters** المتعلقة « بمخرجات التعلم» بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بمخرجات التعلم» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
5	الأهداف التعليمية مناسبة لمستوى المقرر.	3.55	0.71	1	عالية
1	الأهداف التعليمية للمقرر تصف المخرجات بصورة قابلة للقياس.	3.49	0.72	2	عالية
2	الأهداف التعليمية (للوحدات – للدرس) تصف المخرجات المتوقعة بصورة قابلة للقياس ومتسقة مع الأهداف العامة	3.39	0.79	3	عالية
3	جميع الأهداف التعليمية واضحة، ومصاغة من وجهة نظر المتعلم.	3.30	0.87	4	عالية
4	العلاقة بين الأهداف التعليمية والأنشطة محددة بشكل واضح.	3.25	0.89	5	متوسطة
المتوسط* العام للمحور		3.40	0.70		عالية

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.25 - 3.55)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **الأهداف التعليمية مناسبة لمستوى المقرر**» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **العلاقة بين الأهداف التعليمية والأنشطة محددة بشكل واضح**» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.25). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة» بمخرجات التعلم» ككل (3.40). وبانحراف معياري بلغ (0.70)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق عالية.

وتشير النتائج إلى أن أربعة معايير حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي خمسة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 2، 3، 5) بمستوى تحقق بدرجة(عالية). ويتفق هذا مع نتيجة دراسة أحمد وعبد الوهاب(2014م)، ودراسة القرني(2019م) التي أظهرت تحقق هذه المعايير في المقررات موضع الدراسة بدرجة عالية، وقد أرجع الباحث ذلك إلى اعتماد نظام الجامعة على إستراتيجية محكمة في بناء الأهداف ومخرجات التعلم المطلوبة قبل بداية كل وحدة وكل درس. وكذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن جودة المقررات الإلكترونية عادة ما ترتبط بالتصميم التعليمي للمقرر، الذي يتم من خلاله تحديد أهداف التعلم بدقة؛ فهي من المتطلبات اللازمة للمقررات الإلكترونية. كما حظي المعيار رقم (4) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة)، وعليه يعتقد الباحث أن ذلك يعزى إلى عدم وجود الأنشطة المرتبطة بالمحتوى في المقررات الإلكترونية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (2015م).

السؤال الثالث: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة بالتقييم والقياس» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالتقييم والقياس» بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالتقييم والقياس» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
2	تحديد سياسة الدرجات بشكل واضح في بداية المقرر.	3.41	0.81	1	عالية
1	طرق التقييم تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية أو الكفاءات المعلنة.	3.23	0.75	2	متوسطة
5	المقرر يتيح للمتعلمين فرصا متعددة لتتبع تقدمهم في المقرر مع إعطاء تغذية راجعة في الوقت المناسب.	3.23	0.88	2	متوسطة
3	تزويد المتعلم بمعايير تقييم الأداء بشكل واضح، مع توفير وصف كاف ومرتبط بسياسة الدرجات.	3.14	0.94	4	متوسطة
4	طرق التقييم المستخدمة تدريجية ومتنوعة وملائمة للعمل قيد التقييم.	3.13	0.92	5	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.23	0.71		متوسطة

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.13 - 3.41)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **تحديد سياسة الدرجات بشكل واضح في بداية المقرر**» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **طرق التقييم المستخدمة تدريجية ومتنوعة وملائمة للعمل قيد التقييم** « في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.13). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة « بالتقييم والقياس « ككل (3.23). وبانحراف معياري بلغ (0.71)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق متوسطة.

وتشير النتائج إلى أن أربعة معايير حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي خمسة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 3، 4، 5) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف تأهيل أعضاء هيئة التدريس في تصميم أدوات القياس بالمقررات الإلكترونية واستخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (2015م) التي أظهرت أن المعايير المتعلقة بأساليب التقويم والتغذية الراجعة كانت متحققة بدرجة متوسطة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة القرني (2019م) التي أشارت إلى أن المعايير المتعلقة بالتقييم والقياس كانت متحققة بدرجة عالية. بينما حظي المعيار الفرعي رقم (2) بمستوى تحقق بدرجة(عالية) ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا المعيار من المتطلبات اللازم تحققها، ليس على مستوى المقررات الإلكترونية فحسب، بل يجب تحققها كذلك في المقررات التقليدية.

السؤال الرابع: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالمواد التعليمية» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالمواد التعليمية» بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول رقم (9)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالمواد التعليمية» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
3	توثيق جميع المواد التعليمية المستخدمة في المقرر بشكل مناسب.	3.58	0.69	1	عالية
1	المواد التعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية (أو إتقان الكفايات المحددة) للمقرر.	3.53	0.67	2	عالية
4	المواد التعليمية حديثة.	3.33	0.78	3	عالية
5	المواد التعليمية المستخدمة في المقرر متنوعة.	3.30	0.82	4	عالية
2	العلاقة بين المواد التعليمية ونشاطات التعلم مفسرة بوضوح للمتعلم.	3.14	0.81	5	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.38	0.59		عالية

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.14 - 3.58)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **توثيق جميع المواد التعليمية المستخدمة في المقرر بشكل مناسب**» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **العلاقة بين المواد التعليمية ونشاطات التعلم مفسرة بوضوح للمتعلم** « في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة «بالمواد التعليمية « ككل (3.38). وبانحراف معياري بلغ (0.59)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق عالية.

وتشير النتائج إلى أن أربعة معايير حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي خمسة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 3، 4، 5) بمستوى تحقق بدرجة(عالية). ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام مطوري المقررات الإلكترونية من أعضاء هيئة التدريس، وإدراكهم أهمية هذه المعايير وضرورة تحققها في تصميم المقررات الإلكترونية، فهي من العناصر الرئيسة في المقررات الإلكترونية والتقليدية على حد سواء. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القرني (2019م) ودراسة بوقحوص (2015م) التي أظهرت تدني

تحقق هذه المعايير في كتابة المحتوى للمقررات الإلكترونية.

السؤال الخامس: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة « بأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم « بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
3	تحديد خطة الأستاذ للتفاعل مع المتعلمين خلال المقرر بوضوح.	3.38	0.78	1	عالية
1	تشجع أنشطة التعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.	3.32	0.80	2	عالية
4	تحديد متطلبات تفاعل المتعلم بشكل واضح.	3.228	0.83	3	عالية
2	تتيح الأنشطة التعليمية فرصا للتفاعل مما يدعم التعلم النشط.	3.13	0.87	4	متوسطة
المتوسط* العام للمحور		3.27	0.71		عالية

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.13 - 3.38)، حيث جاء المعيار الذي ينص على «**تحديد خطة الأستاذ للتفاعل مع المتعلمين خلال المقرر بوضوح**» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **تتيح الأنشطة التعليمية فرصًا للتفاعل مما يدعم التعلم النشط**» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.13). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة « بأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم « ككل (3.27). وبانحراف معياري بلغ (0.71)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق عالية.

وتشير النتائج إلى أن ثلاثة معايير حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي أربعة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 3، 4) بمستوى تحقق بدرجة(عالية). ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة هذه المعايير؛ حيث إنها من المتطلبات والشروط الضرورية اللازمة التي لا يقتصر وجوب تحققها على المقررات الإلكترونية فقط، بل تعتبر من المعايير التي يجب تحققها في المقررات التقليدية. بينما حظي المعيار الفرعي رقم(2) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ طريقة التعليم المعتمدة هي التعلم الإلكتروني غير المتزامن، وهو تعليم لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في وقت بعينه، حيث يتمكن المتعلم من الحصول على الدراسة حسب الأوقات المناسبة له، وبحسب وُسعه، مما يقلل فرص التفاعل الذي يدعم التعلم النشط. الأمر الذي يجعل الحاجة ملحة إلى زيادة التركيز على تطوير المحتوى للمقررات الإلكترونية، حيث إن التدريس والتعلم عبر الإنترنت يتطلبان صورًا مختلفة من التفاعلات، وتوفير مجموعة من الأنشطة المناسبة، وإثارة الدافعية، والفاعلية. وكذلك تضمين المقررات الإلكترونية أدوات التفاعل التي تساعد الطلاب على التعاون والتعلم معًا عن بُعد، وتسمح لهم بتبادل الخبرات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (2019م)، ودراسة العمري (2015م).

السؤال السادس: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالتقنيات في المقرر» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة « بالتقنيات في المقرر « بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالتقنيات في المقرر» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
1	الأدوات المستخدمة في المقرر تدعم الأهداف (والكفايات) التعليمية	3.42	0.77	1	عالية

2	تشجع أدوات المقرر على المشاركة الطلابية والتعلم النشط	3.22	0.87	2	متوسطة
3	استخدام مجموعة متنوعة من التقنيات في المقرر	3.16	0.95	3	متوسطة
4	المقرر يزود المتعلمين بمعلومات حول كيفية حماية بياناتهم وخصوصيتهم	2.73	1.14	4	متوسطة
المتوسط* العام للمحور		3.13	0.77		متوسطة

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.73 - 3.42)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **الأدوات المستخدمة في المقرر تدعم الأهداف والكفايات التعليمية** « في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **المقرر يزود المتعلمين بمعلومات حول كيفية حماية بياناتهم وخصوصياتهم** « في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.73). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة « بالتقنيات في المقرر « ككل (3.13). وبانحراف معياري بلغ (0.77)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق متوسطة.

وتشير النتائج إلى أن معيارًا فرعيًّا واحدًا فقط حظي بدرجة تحقق(عالية)، وهو المعيار رقم (1)، من إجمالي أربعة معايير، بينما حظيت المعايير الفرعية أرقام (2، 3، 4) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى عدم الدقة في كثير من عناصر التصميم والإنتاج لهذه المقررات، والتعامل معها وكأنها كتاب مطبوع في هيئة مقرر إلكتروني، والسبب في ذلك عدم وجود معايير منهجية شاملة وواضحة يمكن الاعتماد عليها في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها. وكذلك عدم وجود بنية تحتية تكنولوجية داعمة، تمكن من التفاعل التزامني وغير التزامني بين عضو هيئة التدريس والطالب، وعدم توفر عامل الأمان والمحافظة على البيانات والخصوصية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (2015م).

السؤال السابع: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة بدعم المتعلم» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة « بدعم المتعلم « بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بدعم المتعلم» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
1	تعليمات المقرر تتضمن وصفاً واضحاً أو رابطاً للدعم الفني المتاح وكيفية الحصول عليه.	3.45	0.82	1	عالية
3	تعليمات المقرر تتضمن وصفاً أو رابطاً لخدمات الدعم الأكاديمي المؤسسي والموارد التي يمكن أن تساعد المتعلمين على النجاح في المقرر.	3.29	0.87	2	عالية
4	تعليمات المقرر تتضمن وصفاً أو رابطاً لخدمات الطلاب المؤسسية والموارد التي يمكن أن تساعد المتعلمين على النجاح في المقرر.	3.28	0.87	3	عالية
2	تعليمات المقرر تتضمن وصفاً واضحاً أو رابطاً لخدمات المؤسسة وسياسة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.01	1.02	4	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.26	0.76		عالية

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.01 - 3.45)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **تعليمات المقرر تتضمن وصفًا واضحًا أو رابطًا للدعم الفني المتاح وكيفية الحصول عليه.**» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **تعليمات المقرر تتضمن وصفًا واضحًا أو رابطًا لخدمات المؤسسة وسياسة ذوي الاحتياجات الخاصة.**» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.01). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة «بدعم المتعلم « ككل (3.26). وبانحراف معياري بلغ (0.76)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق عالية.

وتشير النتائج إلى أن ثلاثة معايير حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي أربعة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 3، 4) بمستوى تحقق بدرجة(عالية). وتعزى هذه النتيجة إلى حرص إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على الارتقاء بمستوى التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد؛ وإدراك المسؤولين بأن ضعف البنية التحتية اللازمة لتنفيذ متطلبات تطبيق جودة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ينعكس بشكل سلبي على درجة التطبيق. ويتفق هذا مع ما جاءت به الدراسات السابقة من أن دعم المستخدم من أهم العوامل التي ينبغي الاهتمام بها في تطوير المقررات الإلكترونية، وأنه من أهم المعايير

التي ينبغي الأخذ بها في الاعتبار عند تقييم جودة أي مقرر إلكتروني. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القرني (2019م). وحظي المعيار رقم (2) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة). ويعزو الباحث ذلك لعدم تطويع التقنية الحديثة بالجامعة لمصلحة الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك عدم توفير التجهيزات التقنية والخدمات المساندة التي تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من التغلب على العقبات الناجمة عن العوق والتواصل والتفاعل مع الآخرين.

السؤال الثامن: ما مدى تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة «بالوصول والاستخدام» بالمقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة Quality Matters المتعلقة « بالوصول والاستخدام» بالمقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والجدول رقم (13) يوضح ذلك:

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة تحقق معيار الجودة Quality Matters المتعلقة «بالوصول والاستخدام» بالمقررات الإلكترونية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة تحقق المعيار
2	تصميم المقرر يسهل القراءة.	3.46	0.77	1	عالية
1	قوائم التنقل في المقرر تسهل الاستخدام.	3.37	0.86	2	عالية
5	الوسائط المتعددة في المقرر تيسر سهولة الاستخدام.	3.29	0.82	3	عالية
6	توفير بيانات عن كيفية الوصول إلى مزودي جميع التقنيات المطلوبة في المقرر.	3.28	0.91	4	عالية
3	المقرر يلبي حاجة المتعلمين من المحتوى الرقمي المتنوع (نصوص – صور- وثائق- صفحات الويب).	3.12	0.90	5	متوسطة
4	المقرر يوفر وسائل بديلة للوصول إلى محتوى الوسائط المتعددة بتنسيقات تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعين.	3.11	0.89	6	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.27	0.71		عالية

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.11 - 3.46)، حيث جاء المعيار الذي ينص على» **تصميم المقرر يسهل القراءة** « في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، في حين جاء المعيار الذي ينص على» **المقرر يوفر وسائل بديلة للوصول إلى محتوى الوسائط المتعددة بتنسيقات تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعين**» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.11). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور معايير الجودة المتعلقة « بالوصول والاستخدام « ككل (3.27). وبانحراف معياري بلغ (0.71)، وهو يمثل في مجمله درجة تحقق عالية. وتشير النتائج إلى أن أربعة معايير فرعية حظيت بإجماع يفوق (50 %) من إجمالي ستة معايير، حيث حظيت المعايير الفرعية أرقام (1، 2، 5، 6) بمستوى تحقق بدرجة(عالية). ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه المعايير مكونات أساسية للمقرر الإلكتروني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (2019م)، ودراسة بوقحوص (2015م)، ودراسة أحمد وعبد الوهاب (2014م). كما حظي المعياران (3، 4) بمستوى تحقق بدرجة(متوسطة). وتعزى هذه النتيجة إلى حداثة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد؛ فعلى الرغم من حرص إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على الارتقاء بمستوى مثل هذا النوع من التعليم؛ إلا أن ذلك قد أثر بشكل واضح على تهيئة متطلبات تطبيق معايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمري (2015م).

السؤال التاسع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة لدرجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق معايير Quality Matters باختلاف متغير الرتبة العلمية؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين لتعرف الفروق بين استجابات مجتمع الدراسة لدرجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق معايير Quality Matters تبعًا لاختلاف متغير الرتبة العلمية لمجتمع الدراسة. والجدول التالي يوضح النتائج التي تُوُصِّلَ إليها:

جدول رقم (14)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة لدرجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية وفق معايير Quality Matters باختلاف الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مقدمة المقرر	بين المجموعات	0.05	2	0.02	0.08	0.920	غير دالة
	داخل المجموعات	55.70	204	0.27			
مخرجات التعلم	بين المجموعات	2.05	2	1.03	2.11	0.124	غير دالة
	داخل المجموعات	99.31	204	0.49			
التقييم والقياس	بين المجموعات	5.36	2	2.68	0.80	0.720	غير دالة
	داخل المجموعات	98.91	204	0.49			
المواد التعليمية	بين المجموعات	0.30	2	0.15	0.42	0.658	غير دالة
	داخل المجموعات	72.34	204	0.36			
أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم	بين المجموعات	1.92	2	0.96	1.93	0.148	غير دالة
	داخل المجموعات	101.80	204	0.50			
التقنيات في المقرر	بين المجموعات	1.08	2	0.54	0.91	0.406	غير دالة
	داخل المجموعات	121.40	204	0.60			
دعم المتعلم	بين المجموعات	1.49	2	0.74	1.29	0.277	غير دالة
	داخل المجموعات	117.19	204	0.57			
الوصول والاستخدام	بين المجموعات	0.81	2	0.41	0.80	0.449	غير دالة
	داخل المجموعات	102.93	204	0.51			
الدرجة الكلية لمدى تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية	بين المجموعات	0.60	2	0.30	0.96	0.386	غير دالة
	داخل المجموعات	63.85	204	0.31			

يتضح من الجدول رقم(14) أن قيم(ف) غير دالة في المحاور:(مقدمة المقرر، ومخرجات التعلم، والمواد التعليمية، وأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم، والتقنيات في المقرر، ودعم المتعلم، والوصول والاستخدام)، وفي الدرجة الكلية لمدى تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من المنظمة العالمية Quality Matters، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة لدرجة تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق معايير Quality Matters في تلك المحاور، تعود إلى اختلاف الرتبة العلمية لمجتمع الدراسة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس تتوفر لديهم الإمكانات نفسها، ويعملون في الظروف نفسها، بغض النظر عن الرتبة العلمية.

التوصيات:

على ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، هذه مجموعة من التوصيات للاستفادة منها كتطبيقات عملية تخدم القائمين على أمر تصميم المقررات الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، على النحو التالي:

1. الاهتمام بتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها بالجامعة، على ضوء معايير الجودة المتفق عليها عالميًا لرفع المستوى التحصيلي في المقررات الدراسية، وتحقيق الكفايات والأهداف التعليمية.
2. تحديد الإجراءات اللازمة للوصول إلى معايير الجودة، والتأكيد على التقويم المستمر والدائم لهذه المعايير، وذلك بالاعتماد على التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، لتواكب المستحدثات التعليمية في بيئات التعلم الإلكتروني بالجامعات العربية والأجنبية.
3. الاهتمام بإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، القائمين على تدريس مقرراتهم في برنامج «التعليم عن بُعد» مهارات تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها، على ضوء معايير الجودة المعتمدة بالجامعة.
4. 4تشكيل فريق عمل يضم المصممين التعليميين، والمختصين التقنيين والمهتمين بالتعليم الإلكتروني بالجامعة لإنتاج المقررات الإلكترونية وتطويرها.
5. الشراكة مع المؤسسات والهيئات المحلية والدولية ذات الصلة لتطوير تطبيقات التعلم الإلكتروني وأدواته بالجامعة.

المقترحات:

1. إجراء دراسة بتصميم مقرر إلكتروني وفقًا لمعايير Quality Matters وقياس أثره على التحصيل الدراسي والمهارات الأدائية لدى الطلاب.

2. إجراء دراسة شبيهة بهذه الدراسة لتعرُّفِ مدى تحقق معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعات سعودية أخرى.
3. إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها.
4. إجراء دراسة للوقوف على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2011م). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها. ورقة علمية قدمت في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد: تعلم فريد لجيل جديد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، الرياض، خلال الفترة 21-24 فبراير 2011م.

أحمد، هالة إبراهيم حسن، وعبد الوهاب، فيصل محمد. (2014م). تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة. 4(8)، 87 - 126.

إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها - انتاجها - نشرها - تطبيقها - تقويمها.ط1.القاهرة: عالم الكتب.

بوقحوص، خالد أحمد. (2015م). دراسة تقويمية للمقررات التي تطرح إلكترونيا بجامعة البحرين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية،207، 15 - 53.

الثميري،ن.(2015م). المقررات الإلكترونية. http://learningotb.com/index.php/component/content/article?id=726:what-is-ecourses

الجملان، معين. (2009). التعليم الإلكتروني قضايا وتحديات. عمان: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد.

الجمني، محمد وليلي الجمني بن عياد ورمزي فرحات. (2014م). واقع التعليم الإلكتروني في الوطن العربي وتطويره، المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد في الجامعات العربية.

جودت، م. (2020م). معايير Quality Matters لجودة المقررات الإلكترونية التعليمية. https://drgaw-dat.edutech-portal.net/archives/14553))

الحربي، محمد صنت. (2008م). أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني(LMS) ودورها في تفعيل الاتصال في العملية التربوية والتعليمية. ورقة عمل مقدمة للقاء الثاني عشر للإشراف التربوي بمنطقة تبوك ،خلال الفترة 12- 14 / 5/ 1428هـ.

الحلفاوي، وليد سالم محمد. (2011م). التعليم الإلكتروني: تطبيقات مستحدثة. القاهرة: دار الفكرالعربي.

خميس، محمد عطية. (2015م). مصادر التعلم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهيري، ط. ن. (2009م).استراتيجية تطبيق برامج التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية Cy-brarians Journal. (http://www.journal.cybrarians.org/)

زين الدين، محمد محمود.(2010م). تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وإمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري. مجلة كلية التربية، بورسعيد، 4 (8)، 11 - 56.

سالم، أحمد. (2004م). تكنولوجيا التعليم والتعليم

الإلكتروني. ط1، الرياض: مكتبة الرشد.
سالم، أحمد. (2009م). الوسائل وتقنيات التعليم 2 المفاهيم والمستحدثات التطبيقات. ط 1. الرياض: مكتبة الرشد.
الشاعر، حنان محمد. (2007م). تطوير دليل لتقويم المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني. حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - القسم التربوي: جامعة عين شمس، 8 ، 237 - 309.
الشاعر، حنان محمد. (2008م). أثر برنامج تدريبي عن مدخل عالمية التصميم للمقررات الإلكترونية على معرفة مبادئه واستخدامه في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى المصممين التعليميين بمراكز التعليم الإلكتروني. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس ،كلية التربية، 131، 14 - 66.
الشبول، مهند وعليان، ربحي. (2014م). التعليم الإلكتروني.ط1.عمان:دارصفاءللنشروالتوزيع.
الشهري، بندر بن عبد الله. (2008م). تقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعة العربية المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الرياض :جامعة الملك سعود.
صوافطه، وليد؛ والجريوي، عبد المجيد. (2016م). فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام إدارة التعلم «بلاكبورد» في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 10(3)،476-497.
الصباغ، ح. ع. (2019م). تطبيق معايير الجودة QM في تصميم المقررات الإلكترونية. عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، جامعة أم القرى. https://dlms.kau.edu.sa/edcsu/Uploads/Ini-tiativeCourses/course_0ee48e78-8894-4251-8f42-e95cbd4a91f5.pdf)
عبد الحميد، محمد. (2005م). منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب .
العمري، عبد الله بن سعد. (2015م). دراسة تقويمية لمدى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الملك خالد في ضوء المعايير العالمية SCORM.. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 25، 160 - 255.
العمودي، غادة بنت عبد الله. (2009م). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجاً. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، الرياض، خلال الفترة 16 – 18 مارس 2009.
غزيل، مصطفى أحمد. (2005م). أنظمة إدارة التعلم وخصائصها. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني مدارس الملك فيصل، الرياض، (2005).
العتيبي، خلود عبيد عياف. (2012م). تصميم نظام إدارة تعلم إلكتروني مقترح بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، رسالة دكتوره غير منشورة، كلية التربية، الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
عزمي، نبيل جاد. (2014م). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.
العربي، أحمد عبادة. (2007م). التعليم الالكتروني: مفهومه وأنظمته والحاجة إلى معايير لضبط الجودة لمخرجاته. المكتبات الآن: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات. 7، 76 - 101.
عفيفي، محمد وعبد الرحمن، كمال وزيدان، سفانه عبد القادر والعمري، سعد. (2016م). تطوير معايير جودة التصميم التعليمي لمقررات التعلم الإلكتروني بجامعة الدمام . مجلة دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، 43(1)، 157 - 173.
عمادة التعليم الإلكتروني. (1440هـ). القواعد التنظيمية للتعلم الإلكتروني لطلاب الانتظام بجامعة

الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. عمـادة التعلـم الإلكترونـي، الريـاض، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

العمـري، عبـد الله بـن سـعد. (2010م). معاييـر ومؤشـرات جـودة التعلـم الإلكترونـي فـي مؤسسـات التعليـم العالـي. مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة الإسـكندرية، 20 (2)، 313 - 379.

عـوض الله، سـليمان، ودرادكـة، أمجـد. (2014م). معاييـر جـودة التعلـم الإلكترونـي بجامعـة الطائـف فـي ضـوء الخبـرات العالميـة المعاصـرة: دراسـة استشـرافية. مجلـة الثقافـة والتنميـة، جمعيـة الثقافـة مـن أجـل التنميـة، 77، 45 - 140.

الغـراب، إيمـان محمـد. (2003م). التعلـم الإلكترونـي مدخـل إلـى التدريـب غيـر التقليـدي. القاهـرة: المنظمـة العربيـة للتنميـة الإداريـة.

القرنـي، ظافـر بـن أحمـد مصلـح. (2019م). تقييـم جـودة المقـررات الإلكترونيـة المقدمـة عبـر نظـام إدارة التعلـم الإلكترونـي D2L بجامعـة المجمعـة فـي ضـوء معاييـر منظمـة كواليتـي ماتـرز Quality Matters.“ . مجلـة جامعـة تبـوك للعلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة،5، 343 - 276.

لموشـي، زهيـة. (2016م). تفعيـل نظـام التعليـم الإلكترونـي كآليـة لرفـع مسـتوى الاداء فـي الجامعات فـي ظـل تكنولوجيـا المعلومـات. ورقـة عمـل مقدمـة في أعمـال المؤتمـر الدولـي الحـادي عشـر: التعلـم فـي عصـر التكنولوجيـا الرقميـة، فـي الفتـرة مـن 22-24 أبريـل 2016، مركـز جيـل البحـث العلمـي وجامعـة تيبـازة، 1 - 21.

المرزوقـي، عبـد الله فـرج. (2009م). الجـودة فـي التعليـم العالـي. ورقـة عمـل مقدمـة فـي مؤتمـر جـودة التعليـم العالـي، فـي الفتـرة مـن 1 – 4 نوفمبـر 2009، اللجنة الوطنيـة القطريـة للتربيـة والعلـوم والثقافـة بالتعـاون مـع المكتـب الإقليمـي للمنظمـة بالشـارقة.

وثيقـة التحـول الوطنـي.(2020م). أحـد البرامـج التنفيذيـة لتحقيـق رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030.

النجـدي، سـمير. (2012م). تقويـم جـودة التعلـم الإلكترونـي فـي جامعـة القـدس المفتوحـة فـي ضـوء المعاييـر العالميـة للجـودة. المجلـة الفلسـطينية للتعليـم المفتـوح والتعلـم الإلكترونـي، جامعـة القـدس المفتوحـة، 3 (6)، 11 - 48.

يحيـى، م .(2016م). معاييـر كواليتـي ماتـرز. عمـادة التعلـم الإلكترونـي، جامعـة بيشـة، المملكـة العربيـة السـعودية. (https://www.slide-share.net/MohamedYahya/part02-(65885827?next_slideshow=1

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abdelhamid Mohamed. (2005). Network Education System (in Arabic). Cairo, Alam Al Kotob, 2nd Edition.

Abu Khotwa, Alsayed Abdel Mawla. (2011). Quality Assurance Standards Used in the Design and Production of Electronic Courses (in Arabic). An Academic paper presented at the Second International Conference on E-Learning and Distance Education: Unique Learning for Next Generation, National Center for E-Learning and Distance Education, Riyadh, February 21-24.

Afifi, Mohamad and Abdelrahman, Kamal and Zaidan, Sufanah Abdelqadir and Al-Omari, Saad. (2016). Developing Educational Design Quality Standards for E-Learning Courses at University of Dammam (in Arabic). Educational Sciences Studies: University of Jordan, Deanship of Scientific Research, 43 (1), 157-173.

Ahmed, Hala Ibrahim Hassan, and Abdel Wahab, Faisal Mohamed. (2014). Evaluating The E-Courses at the Open University of Sudan According to E-Courses Quality Standards (in Arabic). The Palestinian Journal of Open Learning and e-Learning: Al-Quds Open University, Vol. 4, Edition 8: 87 - 126.

Al-Amoudi, Ghada Bint Abdullah. (2009). Social software in the Web-Based Learning System: Social Networks as a Model (in Arabic). Working paper presented to the 1st International Conference on E-Learning and Distance Education. The National Center for E-Learning and Distance Education, Riyadh, March 16-18. Retrieved on August 5, 2020, from the link: http://www.scribd.

com/doc/15704152

Al-Arabi, Ahmed Ebada. (2007). E-learning: Its Concept, Systems and the Need for Quality Control Standards for Its Outputs (in Arabic). Libraries Now: Egyptian Library Association, (Edition 7), 76-101.

Al-Gamlan, Mou'in (2009). E-learning... Issues and Challenges (in Arabic). Oman, Arab Network for Open learning and Distance Education

Al-Ghorab, Iman Mohamad. (2003). E-learning, an Introduction to Non-Traditional Training (in Arabic). Cairo, Arab Administrative Development Organization.

Al-Halfawi, Walid Salem Mohamed. (2011). E-Learning: New Applications (in Arabic). Cairo. Dar El Fikr El Arabi, 2011.

Al-Harbi, Mohamed Sunt. (2008). E-Learning Management Systems (LMS) and Their Role in Activating Communication in the Educational and Learning Process (in Arabic). Working paper presented at the 12th Meeting of Educational Supervision in Tabuk region, 12-14/5/1428 H.

Al-Jimni, Muhammad and Laili Al-Jimni bin Ayyad and Ramzi Farhat. (2014). The Reality and Development of E-Learning in the Arab World (in Arabic). The 14th Conference of Ministers Responsible for Higher Education and Scientific Research in the Arab World: Development of Open and Distance Education in Arab Universities.

Al-Nagdi, Samir. (2012). Evaluating the Quality of E-Learning at Al-Quds Open University According to the International Quality Standards (in Arabic). The Palestinian Journal of Open Education and E-learning, Al-Quds Open University, 3, (6), 11-48.

Al-Omari, Abdullah bin Saad. (2010). Standards and Indicators of E-Learning Quality in Higher Education Institutions (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, Faculty of Education, 20 (2), 313 - 379.

Al-Omari, Abdullah bin Saad. (2015). An Evaluation Study of the Quality of Electronic Courses at King Khalid University in Light of the International Standards "SCORM" (in Arabic). King Khalid University Journal of Educational Sciences: King Khalid University - College of Education - Educational Research Center, Vol. 25: 160 - 255.

Al-Otaibi, Kholoud Obaid Ayyaf. (2012). Designing a Proposed E-Learning Management System at Princess Nourah Bint Abdulrahman University (in Arabic). Unpublished PhD thesis, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Qarni, Dhafer bin Ahmed Musleh. (2019). Evaluating the Quality Of E-Courses Provided Through the E-Learning Management System "D2L" at Majmaah University in light of Quality Matters Organization Standards (in Arabic). Tabuk University Humanities and Social Sciences Journal, 5, 343-276.

Al-Sabbagh, Hassan Abdelazziz. (2019). Applying QM Standards in Designing E-Courses (in Arabic). Deanship of E-Learning and Distance Education, Umm Al-Qura University. Retrieved on August 20, 2020, from the link:

https://dlms.kau.edu.sa/edcsu/Uploads/InitiativeCourses/course_0ee48e78-8894-4251-8f42-e95cbd4a91f5.pdf

Al-Shae'ir, Hanan Mohamad. (2007). Developing a Manual to Evaluate the E-Courses According to E-Learning Quality Standards (in Arabic). Yearbook of the Faculty of Girls for Arts, Sciences and Education- Educational Department: Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, Edition 8 (2007): 237-309.

Al-Shae'ir, Hanan Mohamad. (2008). The Impact of a Training Program Regarding the Internationality of Design Approach in Electronic Courses on the Realization of Its Principles and Usage by Educational Designers in Designing and Producing Electronic Courses at the E-Learning Centers (in Arabic). Studies in Curricula and Teaching Methods: Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Edition 131 (2008): 14 - 66.

Al-Shbul, Muhannad and Alyan, Rebhi. (2014). E-Learning. (in Arabic). Amman, Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Al-Shehri, Bandar bin Abdullah. (2008). Evaluating the Performance Level of Educational Faculty Members in the E-Learning Environment at the Arab Open University (in Arabic). Master's thesis not published. College of Education, King Saud University. Riyadh.

Al-Thumairi, Naglaa (2015). Electronic Courses (in Arabic). Retrieved on September 5, 2020, from the link:http://learning-otb.com/index.php/component/content/article?id=726:what-is-ecourses

Al-Zuhairi, Talal Nazim (2009). The Strategy of Applying E-Learning Programs in Iraqi Universities (in Arabic). Cybrarians Journal, Edition 20, retrieved on August 10, 2020, from the link: http://www.journal.cybrarians.org/

Awad Allah, Suleiman, and Daradkeh, Amgad. (2014).

E-Learning Quality Standards at Taif University in Light of Contemporary Global Experiences: An Outlook Study. Culture and Development (in Arabic). Association of Culture for Development, 77, 45 - 140.

Azmy, Nabil Gad. (2014). E-learning Technology (in Arabic). Cairo, Dar El Fikr El Arabi, 2nd Edition.

Boqhous, Khaled Ahmed. (2015). An Evaluation Study of the Courses Electronically Presented at the University of Bahrain (in Arabic). Studies in Curricula and Teaching Methods: Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Council for Curriculum and Teaching Methods, p. 207, 15-53.

Deanship of E-Learning. (1440). E-learning Regulatory Rules for Students in Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (in Arabic). Deanship of E-Learning, Riyadh, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

El-Marzouki, Abdullah Farag. (2009). Quality in Higher Education (in Arabic). Working paper presented at the Higher Education Quality Conference, from 1-4 November 2009, Qatar National Commission for Education, Culture and Science in cooperation with the Organization's regional office in Sharjah.

Gawdat, Mustafa. (2020). Quality Matters Standards for the Quality of Educational Electronic Courses (in Arabic). Retrieved on October 20, 2020, from the link: https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14553

Ghazel, Mustafa Ahmed. (2005). Learning Management Systems and Their Characteristics (in Arabic). Working paper presented to the E-Learning Symposium, King Faisal Schools, Riyadh. (2005).

Hsu, Cheng-Mei, Yeh, Yu-Chu, Yen, Jen. 2009. Development of design criteria and evaluation scale for web-based learning platforms, International Journal of Industrial Ergonomics, 39(1): 90-95.

Ismail, Algharib Zaher. (2009). Electronic courses: Design, Production, Publication, Application, Evaluation (in Arabic). Alam Al Kotob, Cairo.

Khamis, Mohamed Attia. (2015). E-Learning Resources. Part 1: Individuals and Media. 1st Edition: Cairo: Dar Al-Sahab for Printing, Publishing and Distribution.

Lumushi, Zahia. (2016). Activating the E-Learning System as a Mechanism to Raise the Level of Performance in Universities in Light of Information Technology (in Arabic). Working paper presented at the 11th International Conference proceedings: Learning in the Age of Digital Technology, April 22-24, 2016, Jil Scientific Research Center and Tipaza University, 1-21.

Lynch, Susan; Gaston, Teresa (2020) Quality Matters Impact on Student Outcomes in an Online Program. Journal of Educators Online, v 17 ،n2 Jul 202.

National Transformation Document (2020) (in Arabic). One of the executive programs to achieve the KSA's Vision 2030.

Salem, Ahmed. (2004). Education Technology and E-Learning (in Arabic), 1st floor, Riyadh, Al-Rushd Library.

Salem, Ahmed. (2009). Teaching Aids and Techniques 2, Concepts, Innovations and Applications (in Arabic). 1st Edition, Riyadh, Al-Rushd Library.

Sawafta, Walid; Al-Jeriwi, Abdelmaguid. (2016). The Effectiveness of Blended Learning Based on the Learning Management System "Blackboard" in Direct and Delayed Achievement of Physics and the Sustainability of Learning Impact Among Students of Healthcare Colleges at King Saud University (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 10 (3), 476-497.

Yehia, Mohamed. (2016). Quality Matters Standards. Deanship of E-Learning (in Arabic). University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on August 17, 2020, from the link: https://www.slideshare.net/MohamedYahya/part02-65885827?next_slideshow=1zr

Zein El Din, Mohamed Mahmoud. (2010). The Experience of King Abdulaziz University in Using the E-Learning Management System "EMES" and How to Benefit from It in Egyptian University Education (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Port Said, Egypt, volume 4, p. 8.

دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030

أحمد بن علي بن يوسف الغفيري(*) أسماء عبد الرحمن سعيد القحطاني

جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1444/3/25هـ، وقبل للنشر في 1444/6/25هـ)

مستخلص: استهدفت الدراسة التعرّف على دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من (401) طالب وطالبة، وبُنيت استبانة لجمع البيانات مكوّنة من (44) فقرة موزعة على محورين هي: دور (المناهج الجامعية – الهيئة التدريسية) في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها على المجال الكلي جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3,62)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة تعزى للجنس على محور المناهج الجامعية، ولصالح الطالبات، وعلى إجمالي محاور الاستبانة تعزى للتخصص، والمستوى، ومعدل التقدير، ولصالح التخصصات الشرعية، وللطلبة الخريجين، ولمعدل تقدير أقل من 85%، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة تعزى للمرحلة الدراسية. وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات، منها: إنشاء وحدة التنمية الوطنية بالجامعة تهدف إلى تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلاب، وقياس مدى تمثلهم لقيم المواطنة الصالحة وممارستها، ورصد المعوقات التي تقف أمام تمثلهم لتلك القيم وإيجاد الحلول لها، وبناءً على النتائج والتوصيات اقترحت الدراسة إجراء دراسة الممارسات الوطنية لدى طلبة جامعة الملك خالد: دراسة اثنوجرافية.

كلمات مفتاحية: الانتماء الوطني، المواطنة، رؤية 2030.

*****

The Role of King Khalid University in Promoting Citizenship and National Belongingness among Students in the Light of Vision 2030

Ahmed Ali Y Alghufayri (*) Asmaa Abdul Rahman Saeed Al-Qahtani

King Khalid University

(Received 21/10/2022, accepted 18/1/2023)

Abstract: The study aimed to identify the role of King Khalid University in promoting citizenship and national belongingness among students in light of the 2030 Vision. The study relied on the survey-descriptive method. The study sample consisted of 401 students. A 44-item questionnaire was built to collect data. It is divided into two themes: The roles of university curricula and teaching staff in promoting national belongingness among students. The results of the study showed that the role of King Khalid University in promoting the national belongingness of its students in the total field came to a large extent with a mean of 3,62. There were statistically significant differences in the degree of enhancing national belongingness among students based on gender on the theme of the university curricula in favor of the female students. Similarly, there were statistically significant differences on the total themes of the questionnaire based on specialization and level in favor of Sharia specializations and graduate students. However, there were no statistically significant differences in the degree of enhancing national belongingness among students based on the study stage. In light of the results, recommendations included establishing a national development unit at the university aimed at strengthening national belongingness and citizenship values among students; measuring the extent to which they represent and practice the values of good citizenship; and monitoring the obstacles that stand in the way of their representation of these values and finding solutions to them. The study suggested conducting an ethnographic study of the national practices of King Khalid University students.

Keywords: national belongingness, citizenship, vision 2030.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم التربية، جامعة الملك خالد ص ب: 6777 رمز بريدي: 24242. أبها، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor of Education, College of Education, King Khalid University, P.O. Box: 6777, Code 24242, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061584

e-mail: Ahmad143711@gmail.com

مقدمة الدراسة.

شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثًا متلاحقة، وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمرًا حتميًّا في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالانتماء الوطني، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك، وتنامي العنف، وتفكك العلاقات وتشابك المصالح (المحروقي، 2008م، ص:2).

ففي ظل العولمة وما أحدثته من متغيرات اجتماعية وثقافية وفكرية واقتصادية وسياسية ألقت بظلالها على صناعة الإنسان وتنميته عمومًا والمتعلمين خصوصًا مما دفع القائمون على التربية والتوجيه والتعليم للعناية بالمتعلم بمختلف مكوناته الوجدانية والمعرفية والمهارية والعناية بغرس القيم الإيجابية وتعزيزها في شخصية المتعلم ومن أبرزها قيم الانتماء الوطني (Knowles,2015: 43).

ولما كانت فئة الشباب في المجتمع هي الفئة الأكثر حيوية، والأعلى تأثرًا بتيارات العولمة اتجه المجتمع بمختلف مؤسساته إلى تعهد هذه الفئة بالخطاب الموجه والمحدد لهم رعايةً واهتمامًا بقضايا هذه الفئة، وإيمانًا بالدور الحيوي المتوقع منهم في حركته النهضوية، بل واهتمت المؤسسات والقطاعات بالمنظومة القيمية المحركة لهذه الفئة، وركزت على تشكيل نسق قيمي إيجابي لدى الشباب تجاه مجتمعاتهم وأوطانهم (نياز، 2018م، ص:11).

وبناء عليه فإنه يتأكّد دور التعليم في أنه اللبنة الأولى في تشكيل وبناء شخصية الإنسان وصقلها ووضعها على الطريق الصحيح لتساهم في عملية التنمية؛ لذلك لا قيمة ولا أهمية لتعليمٍ دون هويّة في ظل وجود ثقافات أخرى متنوعة ومهيمنة، باتت تلعب دورًا هامًا وتؤثر تأثيرًا بالغًا في حجب الاعتزاز بالانتماء الوطني والافتخار بقيم المواطنة، وعليه فإن هناك مسؤولية كبرى يجب تحمّلها لتعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة، والتي يجب أن تحظى بالاهتمام الأكبر من قبل المؤسسة التعليمية وواضعي السياسات التعليمية أولًا، وثانيًا من قبل المجتمع بأسره؛ أفرادًا وجماعات ومؤسسات، وبحث سبُل الحفاظ عليها ومواجهة الأخطار التي تهددها (إسماعيل، 2016م، ص:166).

ومن ثم فإن المؤسسات التربوية التعليمية تُوصل دورًا هامًا لفكرة بناء المنظومة الوطنية وتعزيز الانتماء وترسيخ المواطنة للأفراد والجماعات، كما وتؤدي إلى خدمة المجتمع الكلي، إذ تساعد في عملية الاستثمار في رأس المال البشري؛

فهي المسؤولة حتمًا عن إمداد وتزويد المجتمع بالطاقات البشرية الفعّالة والإيجابية، وكذلك تطوير الكوادر العلمية المؤهلة والمدربة، وهي المسؤولة بالتالي عن إمداد هذه الكوادر بالمفاهيم الوطنية التي من شأنها أن تعزز المواطنة والانتماء الوطني (الشراب، 2009م، ص:15)، فثمة ترابط قوي بين المواطنة وبين الولاء والانتماء الذي تحرص كافة المجتمعات بمختلف أنماطها على غرسها لدى أبنائها (زيدان، 2010م، ص:2).

وبما أن لكل مجتمع ثقافته وقيمه وعاداته وتقاليده فإن المؤسسات التعليمية من خلال مقرراتها الدراسية وأنشطتها التربوية وكادرها التعليمي والإداري مطالبة بتعزيز المواطنة والانتماء الوطني والعمل على توظيف المناسبات الوطنية لإكساب المتعلمين العادات والتقاليد الإيجابية، وخصوصًا المملكة العربية السعودية ومكانتها المحلية والإقليمية والدولية والتي أكدت عليها وثيقة سياسة التعليم بما نصه: «شخصية المملكة العربية السعودية شخصية متميزة بما خصها الله به من حراسة مقدسات الإسلام، وحفاظها على مهبط الوحي، واتخاذها الإسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور حياة، واستشعار مسؤوليتها العظيمة في قيادة البشرية بالإسلام، وهدايتها إلى الخير» (وزارة التربية والتعليم،1416هـ، ص:8)، وهو ما يؤكد أهمية الاعتناء بحب الوطن وغرسه في شخصية المتعلم من خلال المؤسسات التعليمية ليكون مواطنًا صالحًا في مجتمعه يسهم في البناء التنموي الشامل للمجتمع (عيسى، 2016م، ص:54)، حيث تتصدر قضية تعزيز المواطنة والانتماء الوطني مبادرات وزارة التعليم لتحقيق الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030، فالانتماء قضية وطنية ينبغي أن يشترك فيها الجميع لتحقيق الهدف المنشود منها.

والجامعة، كمؤسسة تعليمية، وتربوية في ذات الوقت، يقع على عاتقها تدعيم الانتماء الوطني لمنتسبيها وطلابها؛ نظرًا لأنهم الفئة العمرية الأكثر عرضة لحملات التشويه، والتغريب، كما أضحى الاهتمام بالدور التربوي للجامعة أكثر ضرورة من أي وقت مضى؛ في ظل ما يموج به العالم من تغيرات، وتحولات نجم عنها مشكلات أخلاقية، وقيمية، كانت الفئة الأكثر تعرضًا لها هم فئة الشباب الجامعي.

فالهدف الإستراتيجي للجامعات في العالم، هو تكوين مواطنين صالحين لديهم مشاركة فاعلة، ورؤية صحيحة، واتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية، والعالم الخارجي، إلى جانب إكسابهم لمفاهيم المعرفة والبحث العلمي (بدرخان والعناتي والمبيضين، 2017م، ص:80).

وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة 2030 من خلال تعزيز الوحدة الوطنية، وترسيخ القيم،

إلى جانب المحافظة على الهوية الوطنية، وغرس المبادئ والقيم الوطنية، والعناية بالتنشئة الاجتماعية(ص17)، كما أكد برنامج التحول الوطني 2020 في الهدف الإستراتيجي الأول والخامس على ترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة(ص32).

واستنادًا إلى ما سبق يتضح أن تعزيز المواطنة والانتماء الوطني يعد بمثابة قاعدة أصيلة لتحقيق تماسك المجتمع وتقوية بنيانه، كما تعد محورًا رئيسًا لتحقيق أبرز أولويات الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030، كإستراتيجية مهمة في تحقيق المجتمع الحيوي والطموح، لأفراد يشتركون في الأرض والمصير، وتربطهم آمال مشتركة يحلمون بها؛ ويسعون إلى تحقيقها، باذلين كل الجهود المطلوبة لتحقيق طموحاتهم، ولهذا يحاول الباحثان إبراز دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030.

مشكلة الدراسة.

تعتبر الجامعات المنارة العلمية في المجتمعات ولها دورها في تحقيق الأهداف التي يرغبها المجتمع، والسياسة التعليمية للدولة، كما تعد من العناصر الأساسية في قيادة المجتمع وتوجيهه توجيهًا سليمًا نحو التطور والرقي.

حيث يؤكد الشلبي (2011م، ص:56) بأن الجامعات تقوم بدور ريادي في رفد المجتمعات بكوادر علمية مؤهلة ممثلة لمنظومتها القيمية، عميقة الانتماء والولاء للوطن، تعتز بانتمائها لمجتمعاتها وتزهو بعقيدتها وبموروثها الثقافي والحضاري، وذلك من خلال سعيها لإعدادها للطلبة وتأهيلهم، وتمثلهم للمواطنة باعتبارها قيمة عُليا في منظومتهم ونسقهم القيمي، بما يمكنهم من مواكبة الظروف المستقبلية، والاطلاع بالأدوار المنوطة بهم في مختلف المراكز والمواقع، والإسهام في إحداث تنمية شاملة ومستدامة، وذلك من أجل توحيد المجتمع وفق إطار وطني واحد بعيدًا عن التفكك والانقسام باعتبار أن الثقافة السياسية الوطنية لأي مجتمع تعد من أهم مرتكزات بنائه وتوحده وتماسكه.

لاسيّما في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية التي تعيشها المجتمعات العربية والمجتمع السعودي على وجه الخصوص، والتي تحمل في طيّاتها مضامين مختلفة لم تكن موجودة من قبل، أضحت تفرض نفسها على الحياة الاجتماعية وعلى أفراد المجتمع وخاصة الشباب الجامعي، وأثر هذه التحولات في الالتزام بالقيم والأخلاق الإيجابية التي تحكم سلوك الأفراد في المجتمع. حيث باتت تلك التغيرات تشكّل خطرًا على النسيج الاجتماعي وتنذر بالتفكك والتمزق سواء

على مستوى الحقوق والواجبات أو على مستوى الاعتقاد والانتماء الوطني لدى أفراد المجتمع. ومن هنا تأتي أهمية مؤسسات المجتمع في الحفاظ على هوية الأفراد، وتسهيل اندماج الشباب في المجتمعات الحديثة؛ وذلك من خلال إعادة تشكيل الوعي وإكسابهم قيم المواطنة (زقاوة، 2015م، ص:52).

وفي سبيل التصدي لتلك المتغيرات والتهديدات التي تواجه المواطنة وتؤثر في انتماء الشباب؛ أشارت دراسة الحربي وسويلم (2017م) إلى أن النشاط الثقافي والاجتماعي في الجامعة له دور بالغ الأهمية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها، كما بيّنت دراسة علي (2017م) أن هناك علاقة إيجابية بين غرس قيم المواطنة في الجامعة والتماسك الاجتماعي، وأنه كلما حرصت الجامعة على متابعة القيام بهذا الدور، لاسيّما في ظل المتغيرات المفروضة من العولمة، كلما زادت فرص النجاح في ترسيخ قيم المواطنة لدى طلبتها، ودعت دراسة الثبيتي وحسين (2016م) إلى زيادة وتنويع البرامج، والأنشطة، والفعاليات الهادفة التي تعزز من قيم المواطنة، وتزيد مشاعر الولاء والانتماء لدى الطلبة، كما أوصى مؤتمر الشباب والمواطنة: قيم وأصول (2015م) على ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية بكافة كوادرها على تنمية وتأصيل المواطنة والانتماء، وهدفت دراسة عتوم (2013م) إلى بناء نموذج مقترح للمواطنة الصالحة لدى الشباب الجامعي، واستهدفت دراسة آل عبود (2011م) التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي وأبرز المعوقات التي تحد من تنميتها، وسعت دراسة رزق (2011م) إلى رصد واقع الأنشطة الطلابية ذات العلاقة بتنمية قيم الانتماء التي يمارسها طلبة الجامعة، بينما دراسة السيد وإسماعيل (2010م) استهدفت التعرف على دور الجامعة في توعية طلبتها بمبادئ المواطنة كمدخل تحتمه التحديات العالمية المعاصرة، كما بيّنت نتائج البحوث والدراسات وأوراق العمل التي قُدمت في المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2020م) بجامعة شقراء، أن دور الجامعات أساسي جدًا في تنمية قيم الانتماء والمواطنة والهوية الوطنية.

لذلك أصبحت المواطنة تمثّل أهم القضايا المعاصرة في المجتمعات الحديثة التي تعصف بها هذه التغيرات والتحولات؛ الأمر الذي جعلها محط اهتمام الكثير من المتخصصين في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والثقافية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي؛ لما تقوم به تلك المجتمعات وما تحققه من تفاعل في حياة أفراد المجتمع (Leonard,2007: 496)؛ ولهذا يؤكد الأكاديميون على اختلاف تخصصاتهم أن تنمية

قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع هي من أهم سبل مواجهة التحديات والتغيرات التي تمر بها مجتمعات العالم اليوم، وأن التقدم الحقيقي للوطن في ظل تحديات القرن الجديد ومستجداته تصنعه عقول وسواعد المواطنين؛ لذا فإن إكساب أفراد المجتمع قيم المواطنة يعد مطلبًا وركيزة أساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة في جميع مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (غنايم وصابر، 2020م، ص:265)، وتعتبر الجامعة هي المسؤولة عن تعزيز المواطنة والانتماء الوطني وترسيخ مبادئ الوطنية وتثبيت قيم المواطنة، ولا يقتصر دورها على تنمية الاتجاهات الإيجابية الوطنية عند الطلبة، بل تتعدى ذلك لتزويدهم بالمعارف والمفاهيم الثقافية والسياسية والاجتماعية المرتبطة بالمؤسسات الوطنية في المجتمع.

وتعتبر جامعة الملك خالد من الجامعات التي تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال برامجها وأنشطتها ومسابقاتها المختلفة، إلى جانب الدراسات البحثية التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس لتعزيز قيم الانتماء الوطني، ولعل هذه الدراسة تبرز دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني من خلال استقراء وجهة نظر طلابها بدور الجامعة في تعزيز ذلك من خلال المناهج وهيئة التدريس.

أسئلة الدراسة.

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما دور المناهج الجامعية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030؟
- ما دور الهيئة التدريسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب تعزى لمتغيرات: الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص، المستوى الدراسي، معدل التقدير؟

أهداف الدراسة.

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030. أما تفصيلاً، فتهدف الدراسة إلى الكشف عن:

- دور المناهج الجامعية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء

رؤيــة 2030.

- دور الهيئــة التدريسـية فــي تعزيــز المواطنــة والانتمــاء الوطنــي لــدى الطلبــة فــي ضــوء رؤيــة 2030.
- مــدى وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائيــة بيــن متوســطات اســتجابات الطــلاب تعــزى لمتغيــرات: الجنــس، المرحلــة الدراســية، التخصــص، المســتوى الدراســي، معــدل التقديــر.

أهمية الدراسة.

- الأهمية العلمية:

1. تنبع أهميـة الدراسـة مـن الأهمية الخاصـة التي تتمتـع بهـا قيـم الانتمـاء الوطنـي والمواطنـة حيـث إنهـا مـن أهـم قيـم المنظومـة التربويـة للنظـام التعليمـي، كمـا تعـد أبـرز ملامـح قـوة الدولـة ودليـل اسـتقرارها الاجتماعـي.
2. تأكيـد الرؤيـة الوطنيـة للمملكـة العربيـة السـعودية 2030 علـى أهميـة تعزيـز المواطنـة والانتمـاء الوطنـي للمؤسسـات والهيئـات والأفـراد تجـاه الوطـن لمـا لذلـك مـن دور فعّـال فـي تحقيـق التقـدم المجتمعـي والتنمـوي وتحقيـق الريـادة العالميـة، وهـذا يعـزز دور المؤسسـات التعليميـة بمختلـف كوادرهـا التعليميـة والإداريـة فـي تحقيـق أهـداف الرؤيـة الوطنيــة واســتراتيجياتها.
3. تأتـي هـذه الدراسـة مواكبـة للاتجاهـات الحديثة التـي تتبناهـا المملكـة العربيـة السـعودية بشـأن العمـل علـى تقويـة بنيـان وتماسـك المجتمـع وتعزيـز إحسـاس الطلبـة الجامعييـن بالانتمـاء للمجتمـع السـعودي بمـا يتطابـق مـع الرؤيـة الوطنيـة للمملكـة 2030.
4. الوقـوف علـى آراء شـريحة هامـة مـن شـرائح المجتمـع السـعودي وهـم (طلبـة الجامعـة) ومـدى ممارسـة قيـم المواطنـة لديهـم بصـورة ممارسـات سـلوكية، وواقـع ملمـوس فـي ظـل الظـروف المعاصـرة والمسـتقبلية المحتملـة.
5. دراســة الانتمــاء الوطنــي تعطــي المتعلميــن المعرفـة والمهـارة وفهـم الأدوار الاجتماعيـة الرئيسـة والفرعيـة وعلـى كافـة المسـتويات، المحليـة والوطنيـة والقوميـة والإنسـانية، كمـا تؤهـل قيـم المواطنـة الأجيـال القادمـة لتحمـل المسـؤولية الوطنيـة وتعريفهـم بحقوقهـم وواجباتهـم الأخلاقيـة والسـلوكية مـا يجعـل منهـم مواطنيـن صالحيـن.
6. توضيـح الـدور الرئيـس والفاعـل لجامعـة الملـك خالـد فـي مواجهـة التحديـات المسـتقبلية، وبمـا يُسـهم فـي تحقيـق الأهـداف المنشـودة.
7. أهميــة المرحلــة العمريــة التــي تســتهدفها الدراســة وهــي مرحلــة الشــباب التــي يبنــي عليهـا المجتمـع طموحاتـه فـي التقـدم والرقـي والنهـوض باعتبارهـم الثـروة الأهـم لأي دولـة والمحـور الأساسـي فـي إحـداث التنميـة.

8. الحاجة إلى تعزيز المواطنة والانتماء الوطني في هذه المرحلة الزمنية بفعل العوامل والمتغيرات الإقليمية والدولية المحيطة.

- الأهمية التطبيقية:

1. يستفاد من هذه الدراسة في تحديد دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030، وذلك من خلال الكشف عن درجة إسهام المناهج الجامعية وأعضاء هيئة التدريس في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني.
2. قد تدعم نتائج الدراسة توجهات جامعة الملك خالد نحو تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلبتها.
3. توفر هذه الدراسة خلفية نظرية وعملية للقائمين على رسم السياسات التربوية الجامعية وتطوير مخرجاتها، ولاسيّما عندما يحددون أهداف التربية على الانتماء الوطني وقيم المواطنة، التي من شأنها أن تحصّن الشباب من مؤثرات العولمة السلبية مثل تهميش الخصوصية الثقافية، وتهوين الانتماءالوطني،وتشويهالعقيدةالإسلامية.

حدود الدراسة.

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على بيان دور المناهج الجامعية والهيئة التدريسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030.

- الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة الملك خالد في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

- الحدود المكانية: جامعة الملك خالد.

- الحدود الزمانية: تطبيق الأداة في الفصل الثاني للعام الجامعي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة.

الدور: يعرف الدور بأنه: «مجموعة من الأنشطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة ويترتب على هذه الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة» (مرسي، 2001م، ص:95).

ويُقصد به في هذه الدراسة: الجهود التي تقوم بها جامعة الملك خالد من خلال المناهج الجامعية والهيئة التدريسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها.

تعزيز: يعرف علي (2017م، ص:1) التعزيز بأنه: «سلوك لفظي أو غير لفظي للتعبير عن مدى الموافقة والرضا عن السلوك البشري في موقف معين».

ويُقصد به في هذه الدراسة: كل ما تقوم به جامعة الملك خالد تجاه طلبتها من خلال المناهج وأعضاء هيئة التدريس بهدف استشعار قيمة الانتماء للوطن، والحفاظ على مكتسباته.

الانتماء الوطني: يعرف ابن منظور (1414هـ، ص:4552) الانتماء لغةً أنه: «الانتساب يقال: انتمى فلان إلى فلان: إذا ارتفع إليه في النسب». ويعرف يوسف (2001م، ص:15) الانتماء اصطلاحًا أنه: «شعور الإنسان وإحساسه الداخلي أنه جزء من وطنه الذي يعيش فيه مما يدفعه إلى ترجمة ذلك سلوكًا إيجابيًا تنمويًا للحفاظ عليه ومقدراته البشرية والمادية».

ويعرف الانتماء الوطني بأنه: «اتجاه إيجابي يستشعره الفرد تجاه وطنه، مؤكدًا وجود ارتباط وانتساب نحو هذا الوطن، باعتباره عضوًا فيه، ويشعر نحوه بالفخر والولاء، ويعتز بهويته وتوحده معه، ويكون منشغلًا بقضاياه، وعلى وعي وإدراك بمشكلاته، وملتزمًا بالمعايير والقوانين والقيم التي تعلي من شأنه، وتنهض به محافظًا على مصالحه وثرواته، مراعيًا الصالح العام، ومشجعًا ومساهمًا في الأعمال الجماعية ومتفاعلًا مع الأغلبية، ولا يتخلى عنه حتى وإن اشتدت به الأزمات» (المالكي، 2009م، ص:11).

ويُقصد به في هذه الدراسة: الاتجاه الإيجابي لطلاب جامعة الملك خالد تجاه وطنهم من خلال تبنيهم للقيم الوطنية السائدة في المجتمع السعودي كالاعتزاز بالرموز الوطنية، والالتزام بالقوانين والأنظمة والمبادئ السائدة، والمحافظة على ثروات الوطن وممتلكاته والتفاني في خدمة الوطن بالغالي والنفيس.

القيم: يعرف ابن منظور (1414هـ، ص:227) القيم لغةً: «الاستقامة أي اعتدال الشيء واستواؤه، والقيمة: واحدة قيم، يقال: تقاوموه فيما بينكم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه».

وتعرف اصطلاحًا بأنها: «مجموعة من المعايير والأحكام العامة التي تتسم بالثبات والاستقرار وتتفق من الأسس العقائدية والأخلاقية، والتي يسعى إليها المربون لغرسها في وجدان الطلبة، وتمثّل الأساس والمبدأ الذي يجب أن يلتزم به الجميع لتحقيق الأهداف التعليمية» (البزم، 2010م، ص:12).

ويُقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة السلوكيات والمبادئ والعادات المرغوبة التي تمثّل ثقافة المجتمع السعودي.

المواطنة: الوطن لغةً: هو مكان إقامة الإنسان ومقره، ولد به أم لم يولد» (ابن منظور، 1414هـ، ص:118).

وتعرف اصطلاحًا بأنها: «التفاعل الإيجابي بين المواطن والمجتمع والدولة أثناء ممارسة منظومة القيم لتحقيق مصالح الجميع تحت مظلة المصلحة العليا للوطن» (آل عبود، 2011م، ص:25).

ويُقصد بها في هذه الدراسة: الأسس والمبادئ التي تحدد علاقة طلاب جامعة الملك خالد

بوطنهم وتوجههم نحو بناء الوطن وتعميق شعور الولاء والانتماء له.

المواطنة: تعرف بأنها: «مجموعة القيم التي تعكس مدى ارتباط الفرد بوطنه وأمته والعالم من حوله، وتسهم في إعداده ليكون مواطنًا صالحًا يسلك السلوك الذي يرتقي بالمجتمع، وتعد مرجعًا رئيسًا للحكم على سلوكه تجاه المجتمع الذي يعيش فيه بأنه سلوك حسن أو سيء، صحيح أو خاطئ، مفيد أو غير ذلك» (موسى، 2012م، ص:39).

ويُقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة المبادئ الفكرية والسلوكيات العملية التي يلتزم بها طلاب جامعة الملك خالد وتعكس شعورهم بالانتماء الوطني.

رؤية المملكة 2030: هي رؤية تبنتها المملكة العربية السعودية لتكون منهجًا وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة، وقد رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامة، والأهداف والالتزامات الخاصة بها، لتكون المملكة نموذجًا رائدًا على كافة المستويات، وارتكزت الرؤية على مرتكزات ثلاثة: العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الإستراتيجي، كما اشتملت على عدد من الأهداف الإستراتيجية والمستهدفات، ومؤشرات لقياس النتائج، والالتزامات الخاصة بعدد من المحاور، والتي يشترك في تحقيقها كل من القطاع العام والخاص وغير الربحي.

الدراسات السابقة.

في حدود علم الباحثيَن، واطلاعهما، لم يتسنّ لهما العثور على دراسة مطابقة لموضوع دراستهما «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في ضوء رؤية 2030» عدا بعض الدراسات التي ساعدت في بعض جوانب الدراسة، وفيما يلي هذه الدراسات، ثم التعليق عليها من حيث نقاط الشبه والاختلاف والتميز:

1. دراسة العزب والجوهري وباجنيد(2022) وقد هدفت إلى التعرف على أهم أساليب تعزيز المواطنة والانتماء الوطني، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالانتماء الوطني من خلال أساليب تعزيزه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي، وأداتي الاستبانة ومقياس الانتماء الوطني لجمع البيانات من عينة قصدية بلغت (112) طالبا وطالبة. وكشفت النتائج أن التوعية بأهمية الحفاظ على الممتلكات العامة من أهم أساليب تعزيز الانتماء، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على الانتماء الاجتماعي لصالح الإناث، والانتماء الديني لصالح الكليات العملية، والانتماء الذاتي لصالح المستوى الدراسي الأعلى، وأن أساليب تعزيز الانتماء الوطني منبئ جيد به على أبعاد الانتماء الديني، والاجتماعي، والذاتي.

2.دراسة كوستيلو وآخرين (Costello, et.

al., 2022) استهدفت الدراسة تعزيز الشعور بالانتماء لدى طلاب الجامعة المستجدين، فمن خلال مشروع تم تصميمه بهدف تحسين الشعور بالانتماء للطلاب الجدد في جامعة حكومية متوسطة الحجم مدتها أربع سنوات في شرق الولايات المتحدة. وكان هذا المشروع عبارة عن رواية أو قصة قُدمت على مدار تسع جلسات عبر الإنترنت - بسبب جائحة كورونا - لعينة مكونة من 128 طالباً مستجداً (بالسنة الجامعية الأولى). وقد قسمت هذه العينة إلى مجموعتين ضابطة مكونة من 48 طالباً، ومجموعة تجريبية مكونة من 77 طالباً. وأظهرت نتائج التجربة أن المجموعة التجريبية التي تلقت المشروع كان لديها إحساس بالانتماء للكلية أعلى بكثير من المجموعة الضابطة، كما أشارت التحليلات البعدية إلى أن التدخل بمشروع يدعم الانتماء يسهم في تعزيز الشعور بالانتماء للمجتمع والتواصل بين الطلاب الجدد في الكلية، سواء تم تقديمه شخصيًا أو عبر الإنترنت.

3.تايس وآخرون (Tice, et. al., 2021) دراسة مسحية عن الانتماء لدى الطلاب في التعليم العالي أثناء جائحة COVID-19، وهدفت الدراسة إلى التعرف على خبرات طلاب التعليم العالي عندما، أثناء الوباء، ومدى تأثير ذلك على شعورهم بالانتماء، والإجراءات التي يمكن اتخاذها على مستوى الأفراد والمجتمع لتصحيح ذلك. وقد أبرزت بيانات مسح الطلاب الوطني في أستراليا انخفاضًا كبيرًا في مشاركة المتعلم وفي شعورهم بالانتماء نتيجة للوباء، الذي سبب قلقاً كبيراً لدى الطلاب والمعلمين والجامعات على مستوى العالم. وبمسح آراء أساتذة الجامعات، فقد رأوا الوباء على أنه فرصة فريدة للكشف عن الانتماء بين طلاب الجامعات، وأن ما يمكن تعلمه من تجربة الوباء حول انتماء الطلاب يسهم في تمكين المدرسين من فعله لتحسين شعورهم بالانتماء. وقد كانت الظروف الصعبة أثناء كورونا فرصًا لتقوية شعور الطلاب بالانتماء إلى البيئات عبر الإنترنت، فالتدريس عن بُعد في حالات الطوارئ يمكن أن تستمر بفعالية في دعم نجاح الطلاب.

4.دراسة الجهني والغيث (2019م) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري وتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد خلصت الدراسة إلى: تؤدي قائدات المدارس الثانوية دورهن في تعزيز الأمن الفكري وتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة.

5.دراسة الوادعي (2019م) وهدفت التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز صور

الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد خلصت الدراسة إلى: يجب على المعلم أن يكون قدوة حسنة أمام طلابه كما يتوجب عليه تعزيز ثقة طلابه في ولاة أمورهم وتحصينهم ضد الإشاعات المغرضة للمملكة العربية السعودية والتأكيد على مكانتها محليًا وإقليميًا ودوليًا، والعمل على توظيف مقررات العلوم الشرعية في معالجة المستجدات الإعلامية وموقف الشريعة منها.

6.دراسة الحسيني (2017م) واستهدفت التعرف على دور الأسرة في دعم الانتماء الوطني للطالبة الجامعية في ضوء متغيرات الدخل والمستوى التعليمي وسكن الأسرة ومكان النشأة وتخصص الطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى: أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 في درجة الانتماء لدى الطالبة الجامعية باختلاف التخصص لصالح التخصص العلمي.

7.دراسة العنزي (2017م) هدفت الدراسة إلى تعرف دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد خلصت الدراسة إلى: يسهم معلم المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب بدرجة كبيرة، وجاء محور قيم الولاء أولًا ثم قيم الانتماء ثانيًا أما محور قيم المشاركة الاجتماعية جاء في الترتيب الثالث.

8.دراسة الحربي (2016م) هدفت الدراسة إلى تنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد خلصت الدراسة إلى مراعاة دوافع المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وبلورة المفاهيم المجردة العلمية والاتجاهات الإيجابية وربطها بموضوعات المنهج الدراسي، وتعزيز قيم المواطنة من خلال تضمين المقررات التعليمية العديد من المنجزات الوطنية والتعريف بالمؤسسات العلمية الوطنية وغيرها.

9.دراسة عيسى (2016م) وقد هدفت الدراسة إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى المعلمين والتلاميذ، ومدى ممارسة الإدارة المدرسية لهذا الدور، والكشف عن الفروق بين أفراد العينة حول إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى المعلمين والتلاميذ وممارستها لهذا الدور، وقد خلصت الدراسة إلى: الإدارة المدرسية تسهم في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى المعلمين بدرجة كبيرة، والدور الموجه لتعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى المعلمين من قبل الإدارة أقل من الدور الموجه للطلاب.

وبعد استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة تايس وآخرين(2022م) وكوستيلو وآخرين(2022)

والوادعي(2019م) والحسيني(2017م) وعيسى(2016م)، في بيان أهمية تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لتحقيق الأهداف الوطنية المنشودة.

- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من الجهني والغيث(2019م) والعنزي(2017م) والحربي (2016م)، في كونها تسهم في إبراز أهمية قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلبة.
- اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة، إلا دراسة الحربي(2016م) التي اعتمدت على «أسلوب دلفي Delphi».
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحسيني(2017م) في أنها دراسة ميدانية طبقت على عينة من طالبات المرحلة الجامعية (ذات المرحلة العمرية المستهدفة)، كما اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.
- اختلفت العينات التي تم تطبيق معظم الدراسات عليها كدراسة الوادعي(2019م) على عينة من معلمي العلوم الشرعية، ودراسة عيسى(2016م) على عينة من مدراء مدارس التعليم الأساسي، ودراسة العنزي(2017م) على عينة من مشرفي المواد الدراسية، ودراسة الحربي(2016م) على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة شقراء وجامعة الدمام.

▪ **بينما تتميز الدراسة الحالية بالآتي:**

- تتناول الدراسة الحالية تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين.
- تتناول الدراسة الحالية دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها في ضوء تحقيق أهداف الرؤية الوطنية 2030.
- استقراء آراء طلاب جامعة الملك خالد لتقييم دور كل من المناهج الجامعية والهيئة التدريسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لديهم.

أولًا: الإطار النظري للدراسة.

تعد المواطنة والانتماء الوطني أحد الأهداف الإستراتيجية التي تتبناها الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030، وفي هذا الإطار سعت الرؤية لترسيخ قيم المواطنة على كافة المستويات والأصعدة والمؤسسات، ويأتي في مقدمتها المؤسسات التعليمية، حيث باتت الجهود التربوية تتجه نحو غرس روح المبادرة لبناء الوطن الطموح والاقتصاد المزدهر والعمل على تشكيل المواطن المسؤول القادر على مواجهة تحديات العصر.

وتأتي الجامعات على رأس مؤسسات العلم والعمل والبناء الوطني التي يعتمد عليها الوطن

في تخريج العلماء الفضلاء القادرين على حمل لواء الانتماء والتنمية الشاملة، بما يسهم في بناء الاقتصاد الوطني ويرسخ المنجز السعودي الفكري والتنموي والإنساني للمملكة، ويتفاعل مع توجهاتها ودورها الريادي في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين.

ولتوضيح ذلك، يتناول الإطار النظري للدراسة العناصر الآتية:

مفهوم الانتماء الوطني:

يعد الانتماء ظاهرةً إنسانيةً فطريةً تربط بين مجموعة من الأفراد المتقاربين والمحددين زمانًا ومكانًا بعلاقات تشعرهم بوحدتهم، وبتمايزهم تمايزًا يمنحهم حقوقًا، ويحتم عليهم واجبات، وهذه الرابطة المعنوية فكرًا ووجدانًا بين أفراد المجتمع تترجم حقيقةً لعمل ملموس وممارسات ترفع من شأن الوطن وتعلي من مكانته، وتعكس دورهم في الرقي بوطنهم والاعتزاز بهويته وعاداته وقيمه ومعاييره ومبادئه ومكوناته وتاريخه وحضارته.

ويعرف الانتماء بأنه: «الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكرًا، وتجسده الجوارح عملًا، والرغبة في تقمص عضوية ما، لمحبة الفرد لذلك ولاعتزازه بالانضمام إلى هذا الشيء، ويكون الانتماء للدين بالالتزام بتعليماته والثبات على منهجه، والانتماء للوطن يجسد بالتضحية من أجل الشعب والأرض، تضحية نابعة من الشعور بحب ذلك الوطن وأهله» (يعقوب وحمتو، 2009م، ص:28).

ويعرف الانتماء الوطني على أنه: «اتجاه إيجابي مفعم بالحب يستشعره المواطن تجاه وطنه تأكيدًا على وجود ارتباط وانتساب تجاه هذا الوطن، كعضو فاعل ومؤثر فيه، بالإضافة إلى مشاعر الولاء والفخر والاعتزاز لانتمائه له، وإدراك المواطن ووعيه للتحديات التي يواجهها الوطن وعدم تخليه عنه مهما عصفت به التحديات والمشاكل» (الحربي، 2010م، ص:8).

ويعرف الانتماء الوطني بأنه: «إحساس نفسي واجتماعي يسهم في تعزيز الشعور بالوئام الاجتماعي داخل الوطن، وينمي التمسك بالعادات والتقاليد الثقافية والوطنية» (Hodgins & Winskel, 2016: 346).

ويعتبر توجيه أبناء الوطن وتربيتهم بالطريقة الصحيحة التي من شأنها أن تسهم في توفير المناخ المناسب لتنشئتهم على القيم الوطنية الأصيلة التي تتسم بالاعتدال والوسطية، وتوفير لهم الحماية من الأفكار المنحرفة والمتطرفة، ويعبر الانتماء الوطني عن مدى امتثال الأفراد للمبادئ والقيم التي تسود مجتمعهم، ومنها على سبيل المثال الاعتزاز بالرموز الوطنية والحفاظ على ممتلكات الوطن وثرواته، واتباع القوانين والأنظمة السائدة في الوطن والالتزام بها،

والاستعداد للتضحية من أجل الوطن (المقحم، 2019م، ص:17).

ويرى الباحثان من خلال ما سبق يتضح أن المعنى متقارب، وإن تعددت الأطر النظرية التي حاولت ضبط مفهومه، فهو ترجمة لمجموعة الأحاسيس النفسية والاجتماعية التي تضبط السلوكيات الإنسانية وتدفع الفرد للامتثال بالقيم الوطنية التي تسود في مجتمعه وتزيد من الرابطة التي تربط بين الفرد ووطنه وتدفعه للتضحية من أجل الوطن والدفاع عنه وعن مقدراته ومقدساته ومعتقداته، كما أن الانتماء الوطني يعتبر الأساس في تكوين الدافعية لدى الفرد للحفاظ على ثروات وطنه وممتلكاته والسعي نحو تطويرها واستثمارها بالصورة الأمثل التي تعود بالنفع على الوطن وكيانه في الحاضر والمستقبل.

أهمية الانتماء الوطني:

إن دعم الانتماء الوطني يكون بتوطيد شعور الفرد بالانتماء لوطنه عقيدةً وحضارةً وثقافةً وتراثًا ولغةً، وتقوية إيمانه بأهدافه معتزًا بأصالته متمسكًا بهويته وواثقًا بمستقبله، وتوجيهه توجيهًا سليمًا وفق إطار مرجعي وفلسفي واجتماعي وسياسي يجعله يفخر بالوطن ويخلص له، ويسهم في توفير أسباب السعادة في الحياة فيه، ولا يتردد في الدفاع عنه عند الحاجة إليه، فالانتماء للوطن يعزز دور الفرد في بنائه ووحدته وتماسكه وتقدمه وتنميته واستمراره وسلامته، ولدعم الانتماء الوطني أهمية تتمثّل في الآتي:

1. يزيد الانتماء الوطني من تماسك المجتمع، حيث يعمل على تقوية الروابط بين الأفراد والجماعات.
2. يساعد الانتماء الوطني في تحديد اتجاهات السلوك، وتشكيل فكر الإنسان وإدراكه للأمور.
3. يشعر الانتماء الوطني الفرد بكيانه داخل الجماعة التي ينتمي إليها.
4. يعزز الانتماء الوطني لدى الفرد الشعور بالأمان والاستقرار.
5. يعزز الانتماء الوطني الشعور بالحب للوطن، والسعي للتضحية من أجله، والمحافظة على سلامته واستقراره.
6. يولد الانتماء الوطني الرغبة في خدمة الوطن، والمشاركة الفاعلة مع أفراد المجتمع فيما يعلي من شأنه (العمري، 2008م، ص :17).
7. يسهم الانتماء الوطني في إعداد المواطن ليصبح فعالًا وإيجابيًا في مجتمعه، فاهم مسؤولياته السياسية والاجتماعية والاقتصادية في مجتمعه، ويستطيع أن يبني علاقات إيجابية مع أبناء وطنه.
8. يعتبر الانتماء الوطني ضرورة ومطلب

أساسي في تدعيم قاعدة الأمن والاستقرار الاقتصادي والسياسي، والاجتماعي، في المجتمعات وتماسكها اجتماعيًا (طه وعبد الحكيم، 2013م، ص:46).

مظاهر الانتماء الوطني:

يعبر الانتماء الوطني عن مدى عمق الرابطة بين الأفراد والوطن الذي ينتمون إليه، وتترجمه التزام كافة الأفراد بالقيم والقوانين التي يقرها الوطن لتحقيق أهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها والوصول إلى الازدهار الذي يحلم به المواطنين، بالإضافة إلى الاهتمام بالرموز الوطنية والاعتزاز بها والسعي نحو الارتقاء بها لتكون لها مكانتها بين الدول على مستوى العالم، إلى جانب الاعتزاز بالعادات والتقاليد الخاصة بالدولة والافتخار بها كونها تعبر عن الهوية الثقافية والاجتماعية للوطن، والحفاظ على ممتلكات الوطن وثرواته وعدم إهمالها وتبديدها كونها تعتبر عماد الاقتصاد الوطني والسبيل نحو تحقيق التقدم والازدهار للوطن، ويمكن إبراز بعض مظاهر الانتماء الوطني من خلال الآتي:

1. الالتزام بالقوانين والأنظمة السائدة: تسعى المجتمعات إلى توفير الحياة المستقرة لمواطنيها، وذلك من خلال وضع القوانين والأنظمة التي تنظم الحياة في المجتمع، ولتحقيق أهداف المجتمعات لابد من احترام هذه القوانين والأنظمة وترجمتها من خلال سلوكيات أفراد المجتمع.
2. الاعتزاز بالرموز الوطنية: ويتمثّل هذا الاعتزاز في احترام كافة الرموز المادية والمعنوية التي ترمز بصورة مباشرة أو غير مباشرة للوطن، ومن هذه الرموز النشيد الوطني، والعلم، والفنون الشعبية.
3. التمسك بالعادات والتقاليد: تعد العادات والتقاليد من السمات المميزة لمختلف الشعوب والأوطان، ومن واجب الأفراد الحفاظ على العادات والتقاليد الخاصة بوطنهم والاعتزاز بها.
4. الحفاظ على ثروات الوطن وممتلكاته: تعد ثروات الوطن وممتلكاته ملك لجميع أبناء الوطن، وإن أي أضرار بهذه الممتلكات هو إضرار بالوطن، لما له من آثار سلبية على الاقتصاد الوطني، ويعتبر الحفاظ على ثروات الوطن وممتلكاته من أهم وسائل تحقيق التقدم والازدهار في الوطن، وتعد من القيم الأساسية التي يجب غرسها في نفوس الأفراد (المليجي، 2020م، ص:325).

مفهوم المواطنة:

تعد المواطنة اللبنة الأولى في بناء شخصية الفرد وتأكيد ذاته وهويته الثقافية والسياسية وتكيّفه الإيجابي مع ظروف الحياة لأداء دوره الحضاري المنشود، كما تشكّل الأساس الصلب

للبنية الاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع، والتي تمثّل خط الدفاع الأول في مواجهة التفكك وعدم الانضباط الاجتماعي، ومعزز للمواطنة الصالحة والامتثال لمبادئ الحرية والمساواة والمشاركة والديمقراطية، وتتحدد بثوابت أساسية تشكّل في مجملها عزة الوطن كالحقوق القانونية والدستورية في مختلف نواحي الحياة.

وتعرف المواطنة بأنها: «علاقة يكون الفرد من خلالها مواطنا أو عضوًا في بلاد معينة يستحق الحقوق ويلتزم الواجبات» (جابر وحسن، 2016م، ص:261).

كما عرفت المواطنة بأنها: «علاقة بين فرد ودولة يحددها قانون تلك الدولة، بما تتضمنه هذه العلاقة من واجبات وحقوق متبادلة في تلك الدولة متضمنة هذه المواطنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات» (مهناوي ورمضان، 2008م، ص:9).

وتعرف المواطنة أيضاً بأنها: «المفردات التي تحدد العلاقة بين عناصر الوطن الواحد؛ كعلاقة المواطن بالسلطة، والمواطن بالوطن، وعلاقته بأخيه المواطن» (الشرعة والدويلة، 2011م، ص:208).

وذكر أبو حشيش (2010م، ص:67) أن هناك خمسة جوانب رئيسة للمواطنة تتمثّل في الانتماء إلى الوطن، والإخلاص والشعور الداخلي بوجوب الاهتمام بمن يعيش ضمن نطاق الوطن، والاحترام لآراء الآخرين ووجهات نظرهم، علاوة على تقبّل القوانين والأعراف السائدة في المجتمع.

ويرى الباحثان أن المواطنة تشكّل عمقًا تربويًا كبيرًا ينعكس على تفكير الفرد وسلوكه وقيمه الفردية والعامة، فهي تجسّد مجموعة القيم التي تعكس الشعور بالانتماء الوطني وتسهم في إعداد الفرد تجاه المشاركة الفاعلة المسؤولة داخل المجتمع والمرتبطة بالمواطنة الصالحة وشعور الفرد بالولاء لوطنه واعتزازه بالانتساب إليه واستعداده للتضحية من أجله، كما أنها تعتبر الحصن الحصين للهوية الوطنية وللخصوصيات الحضارية والموروثات الثقافية، لذا يعد تعزيز المواطنة مطلبًا أساسيًا لبناء الدولة المنفتحة والمتطورة لتحقيق مرتكزات المواطنة، بشكل يضمن الانتماء الوطني والحضاري لأفراد المجتمع.

أهمية المواطنة:

للمواطنة أهمية في الحياة الاجتماعية على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع، من حيث دورها الفاعل والحيوي في تعميق الحس والشعور بالواجب تجاه الفرد والجماعة والمجتمع، كونها ترسخ الهوية الإسلامية والحضارية في وجدان الأفراد والجماعات والمجتمعات، كما ترسخ الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به والتمسك بمقدساته وتنمية الرغبة في خدمته، وفي تقوية

قيم التسامح والتعاون والتكافل الاجتماعي التي تشكّل الدعامة الأساسية للنهوض بالمشروع التنموي للمجتمع، وتتضح صورها في النقاط الآتية:

1. أنها تمثّل الهوية الرسمية للفرد؛ فهي تعتبر وسيلة التعريف به خارج حدود بلده، كما أنها تميزه عن الأجانب داخل البلد الذي ينتمي إليه.
2. أنها تحدد للفرد ما له من حقوق على مجتمعه وما عليه من واجبات تجاه وطنه وتجاه بقية أفراد المجتمع الذي يتبع له.
3. أنها تعزز الروابط والعلاقات بين الفرد وبقية أفراد المجتمع؛ فمن خلالها تتوحد طوائف المجتمع أمام التحديات والصعوبات التي يمر بها المجتمع.
4. أنها تشعر الفرد بدوره وفاعليته في مجتمعه، كما تشعر الفرد بقيمته ومكانته بين المجتمعات الأخرى، انطلاقًا من إحساسه بأنه ينتمي لمجتمع معين، وأنه ذو شخصيةقانونيةلهاحقوقوعليهاواجبات.
5. أنها وسيلة لدفع جهود الموطنين نحو خدمة الوطن الذي ينتمون إليه، والتضحية من أجله، والدفاع عن مصالحه وممتلكاته، والمحافظة على استقراره، والمساهمة في نموه.
6. أنها تعزز روح التسامح والإخاء والتفاني، وتحقق مبدأ التعايش السلمي وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع بما ينسجم مع الأهداف التنموية التي ينشدها المجتمع (Sim, 2008: 254).
7. أنها مطلب أساسي لاستقرار الأوطان والمجتمعات وتماسكها إذ هي بمثابة الحصن الحصين الذي يحفظ الشباب ويصونهم ويحميهم من الأفكار الهدامة.
8. أنها ضرورة اجتماعية لتوعية الأفراد بطبيعة مجتمعهم المعاصر ثقافيًا واقتصاديًا وسياسيًا ليكونوا أكثر إدراكًا ووعيًا لمقومات مجتمعهم ووطنهم، وتنظيماته ومشكلاته واتجاهاته وتطوراته (باحكيم، 2009م، ص: 62).

قيم المواطنة:

ترتكز المواطنة على مجموعة من القيم المحورية التي يمكن القول: إن أي مجتمع إنساني يتمتع بهذه المفاهيم الراقية لمواطنيه، بلا شك سيكون مجتمعًا راقيًا يتميز عن غيره بالقوة والتماسك داخل المجتمع الواحد؛ لأنها تؤدي إلى تعزيز الانتماء إلى ذلك المجتمع وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته، وتتمثّل في سلوك أفراده وفي دفاعهم عن قيم وطنهم ومكتسباته، ومن أبرز قيم المواطنة التي ينبغي غرسها في نفوس أفراد المجتمع:

- المساواة: وتعد المساواة دعامة أساسية

لتفعيل المواطنة في المجتمع، ومن أهم الأسس والمرتكزات الجوهرية للمواطنة في الدول المتقدمة، حيث تتيح للأفراد التمتع بحقوقهم والقيام بواجباتهم.

- العدل: ويعد العدل مطلبًا ضروريًا ينشده جميع أفراد المجتمع، وعملية الالتزام به من قبل المجتمع ومؤسساته يحقق الأداء والمشاركة الفعالة، ويؤدي إلى الترابط الاجتماعي القوي بين أفراد المجتمع وفئاته، مما يبعث الاطمئنان على حقوقهم وأنفسهم وممتلكاتهم، ويؤدي بهم إلى احترام حقوق المواطنة، وينمي قيمهم الوطنية، ويعمق لديهم الشعور بالاعتزاز بالوطن والتضحية من أجله.
- الحرية: وهي أحد الدعائم الأساسية في تفعيل المواطنة؛ فهي تبرز خصائص الشخصية، وتعزز من ثقة الأفراد في المجتمع، وتوسع آفاق المشاركة الاجتماعية لديهم، وتتضح بصورة جلية في المجتمعات المتقدمة والتي توفر قدرا مناسبا ومتوازنا من الحرية لأفرادها بما يتيح لهم الحصول على الحقوق والوفاء بالالتزامات المجتمعية.
- تكافؤ الفرص: إن إتاحة الفرص بقدر متساوٍ بين أفراد المجتمع في جميع المجالات المتعددة التعليمية والترفيهية والخدمية يزيد من العطاء والمشاركة من قبل الأفراد في المجتمع، ويدفع بالكثير منهم إلى بذل المزيد من الجهد لدفع حركة التقدم والتطور في المجتمع (حمدان، 2008م، ص:206).
- الولاء: تعتبر قيمة الولاء صفة أساسية تبيّن تأييد الفرد لجماعته وتعكس مدى انتمائه لها وبالتالي تلمس احتياجاتها وحمايتها، ومن مظاهر سلوك الفرد التي تدل على قيمة الولاء للوطن، رعاية الممتلكات العامة وحسن استخدامها والمحافظة عليها، والمشاركة في المناسبات الوطنية، والحفاظ على التراث الوطني، واحترام القوانين ومحاربة التطرف بجميع أشكاله.
- الانتماء: ويعرف الانتماء بأنه الانتساب الحقيقي للوطن الذي يعني الشعب والأرض فكرًا وتجسده الجوارح فعلًا، والاعتزاز بالانضمام للوطن يعبر عن الصلة والعلاقات والعواطف التي تربط المواطن بوطنه، ويمثّل العمل الجاد الدؤوب المخلص من أجل الدين والوطن والصالح العام، وتضحيةً والتزامًا وثباتًا بالمعايير والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأن الوطن وتنهض به.
- حب الوطن: يشير حب الوطن للبعد الوجداني للقيمة، فهو قيمة جوهرية للتمسك والتوحد، فحب الوطن هو حب عطاء لا تلقّي، حب وفاء لا جحود، حب تسامح

وإيثار من أجل التماسك والترابط والقوة والعمل من أجل حياة كريمة.

- الوحدة الوطنية: تعتبر من المسلمات الوطنية التي يجب العمل على صونها والحفاظ عليها باعتبارها إحدى مكتسبات المجتمع، وسمة من سمات تفوقه على الكثير من المجتمعات الأخرى.
- التسامح: فالانتماء الوطني لابد أن يعكس هذه القيمة لدى كل أفراد المجتمع، وكل من يعيشون على أرض الوطن، وينتمون إليه، فلهم جميعًا الحق في المشاركة في صنع حضارته والمساهمة في بنائه (مكروم، 2004م، ص:30).

علاقة الانتماء الوطني بالمواطنة:

الانتماء للوطن والمواطنة من صفات المواطن الصالح وجزء أصيل من تكوينه، التي تبذل الأمم والشعوب جهودها وتسخّر طاقاتها لإعداده؛ لأن هذه القيم السامية العليا ضرورة وجود للأوطان ومنعتها، فهما يهدفان بشكل مشترك إلى بنائها وتماسكها وقوتها واستمرارها، لذا ينبغي الحفاظ عليها وجعلها جزءًا أساسيًا في الفكر والثقافة والممارسات المجتمعية، وذلك من خلال رؤية متكاملة لتقوية الحس الوطني والشعور القيمي بما يعزز دعائم التقدم والرفعة والازدهار في الأوطان.

والانتماء الوطني هو مقياس المواطنة، وهو الحالة التي يشكّل فيها الفرد جزءًا من مجتمعه يمارس حقوقه فيه، ويكون مسؤولًا عن حمايته ليرسخ مبدأ الانتماء المشتق من المواطنة ويزيد من محبة الفرد لمجتمعه ووطنه، الأمر الذي يعزز العلاقة بين الفرد والمجتمع، وذلك من خلال معرفة الفرد لطبيعة مجتمعه وأهدافه والاعتزاز بها، وتحويل هذا الاعتزاز إلى انتماء حقيقي يشعر به الفرد تجاه مجتمعه ووطنه بشكل عام.

وللمواطنة عناصر ومكونات أساسية تتكامل فيما بينها حتى تتحقق المواطنة، وهذه المكونات هي:

- الانتماء: إن من لوازم المواطنة الانتماء للوطن، والانتماء هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه وللدفاع عنه، ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن ويدافع عنه ويحرص على سلامته.
- الحقوق: إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقًا يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع منها: حفظ الدين، حفظ الحقوق الخاصة، توفير التعليم، تقديم الرعاية الصحية والخدمات الأساسية.
- الواجبات: تستلزم المواطنة واجبات مترتبة على المواطن والتي من أبرزها بشكل عام:

احترام النظام، الدفاع عن الوطن، المحافظة على المرافق والممتلكات العامة.

- المشاركة المجتمعية: إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركًا في الأعمال المجتمعية ومسهمًا في كل ما يخدم الوطن.
- القيم العامة: وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية التي تجعل المجتمع مترابطًا متآلفًا متراحمًا ومنها: الأمانة، الإخلاص، الاحترام، التعاضد والتناصح (الحبيب، 2007م، ص:10).

وهذا الإطار من المواطنة يجعل الفرد يتفاعل مع الآخرين في سبيل ذلك الانتماء الوطني ومن أجل الوطن، فتأصيل الانتماء والتمسك بقيم المواطنة بات معيارًا يعكس تقدم المجتمعات، ارتكازًا على ما تتضمنه دساتيرها وقوانينها من حقوق وواجبات، تُكسب الفرد دوره وتشعره بأهميته وتجعله عنصرًا فاعلًا في الحفاظ على وطنه وأمنه واستقراره.

دور المناهج الجامعية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني:

للمناهج الدراسية دور محوري في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة، حيث إنها من مرتكزات العملية التعليمية التعلّميّة، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فهي الوسيلة لتحقيق أهداف المجتمع وفق فلسفته التي يتبنّاها، وحلقة الوصل بين فلسفة التربية وأُطرها النظرية والفكرية، القائمة على أسس قيمية، مجتمعية، ثقافية، نفسية، وبين التعليم باعتباره الجانب التطبيقي لكل ما سبق، فمن خلال العملية التعليمية تتحقق الأهداف التربوية. ويمكن القول بأن المنهاج - بشكل عام - مجموعة الأنشطة والخبرات المتنوعة، التي تخطط لها المؤسسة التربوية وتوفر للطلبة من خلالها - سواء داخل مبانيها أو خارجها – فرص التفاعل والتعلم والنمو إلى أفضل وأقصى ما تستطيعه قدراتهم، بهدف مساعدتهم على النمو المتكامل لنواحي شخصياتهم المختلفة، وتلبية حاجاتهم كأعضاء فاعلين في المجتمع، طبقًا لأهداف المؤسسة التربوية المنشودة (ناصر وبن طريف، 2009م، ص:327).

والمنهج الجامعي يعني جميع الخبرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية والفنية والعلمية التي تتضمنها الكتب الجامعية والنشاطات والفعاليات التي يتم تعليمها للمتعلمين داخل الجامعة وخارجها بشكل مبرمج وإكسابهم مهارات وأنماط من السلوك الجيد وتعديل أنماط أخرى غير مرغوب فيها وتطوير شخصيات المتعلمين من جميع الجوانب، فالمناهج التعليمية هي أداة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية النابعة من فلسفة المجتمع واتجاهاته المستقبلية وخططه التنموية، فهي أداة مهمة في تعزيز المواطنة

والانتماء الوطني.

وتمثّل المناهج التعليمية الإطار العام للتعليم الذي بموجبه يتم تأهيل الدارسين، وإكسابهم بالقيم والأنماط السلوكية المرغوبة، وتزويدهم بالمعارف، والمهارات اللازمة لحياتهم، كمواطنين يمتلكون تلك الشخصية الفاعلة في مجتمعاتهم؛ فالمناهج هي الداعم الأساسي لإعداد الأجيال القادمة، وتأهيلها لتكون قادرة على العمل المنتج البنّاء، من أجل إحداث النقلة المطلوبة للمجتمع من التخلف إلى الرفاه الاقتصادي، ومن التعصب الحزبي إلى الديمقراطية وقبول الآخر، ومن النظر للمصلحة الخاصة إلى مراعاة الصالح الوطنية العامة (المحروقي، 2008م، ص:4).

لذلك تعتبر المناهج التعليمية إحدى الوسائل الهامة والأدوات الرئيسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى المتعلمين، كون العملية التعليمية تهدف إلى غرس وتعزيز القيم الوطنية التي تربط الإنسان بوطنه ودينه وتاريخه وتقوم بتغذية ذهنه وتفكيره بالمعارف المختلفة العلمية والدينية والتاريخية والجغرافية والوطنية والإنسانية وغيرها، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا من خلال المناهج التي ترافق النمو الذهني والعقلي للطلاب.

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطلبة بالعديد من مفاهيم المواطنة وقيمها وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، الحكومة، النظام السياسي، المجتمع، الشورى، المشاركة السياسية وأهميتها، المسؤولية الاجتماعية وصورها، القانون والنظام، الحقوق والواجبات، وغيرها من مفاهيم المواطنة وأسسها (المحروقي، 2008م، ص:13).

فإثراء المعرفة القيمية والثقافة الوطنية لدى الطلاب ضرورة حتمية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني، مما يجعل المتعلم واعيا للأبعاد المختلفة ولما هو مطلوب منه كعضو فاعل في هذا الوطن.

دور الهيئة التدريسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني:

يعد عضو هيئة التدريس أحد الروافد الأساسية والعناصر الرئيسية في تنفيذ الأهداف التربوية الوطنية للجامعة، من حيث كونه موجهًا ومرشدًا ودليلًا للطالب في رحلة المعرفة، فبالإضافة إلى دوره العلمي التعليمي فإنه أيضًا الناقل الأمين لقيم المجتمع الثقافية والاجتماعية والسياسية سعيًا منه لترسيخ القيم والمثل المجتمعية والمفاهيم الوطنية، وتشكيل هوية الطلاب القادرة على الانصهار في هوية المجتمع الذي ينتمون إليه، من خلال تحفيز الطلاب على الاعتزاز بهويتهم

الوطنيــة، والانتمــاء إلــى مجتمعهــم وثقافتهــم ولغتهــم ووطنهــم، ودعوتهــم إلــى المشــاركة السياسـية الفعالـة فـي قضايـا الوطـن مـن خـلال الحـوار والفائـدة التـي يقدمهـا للطـلاب مـن أجـل تنميــة سـلوكهم ونمـو شـخصياتهم، فهـو بذلـك يربطهـم بوطنهـم وبتاريخهـم وبحضارتهـم.

فالعلاقـة الحواريـة الإيجابيـة بيـن عضـو هيئـة التدريـس والطـلاب تـؤدي إلـى إكسـاب الطلبـة القيـم السياسـية المرغوبـة، وتكويـن الاتجاهـات الإيجابيــة لديهــم والتــي مــن أهمهــا: احتــرام الآخــر، وتقبّــل النقــد، والاختــلاف الإيجابــي، وتفعيــل مشــاركتهم السياســية فــي مختلــف القضايـا الوطنيـة (عبـد الرحمـن، 2010م، ص:15).

وعلــى هــذا فــإن تأصيــل الانتمــاء الوطنــي يتوقــف علــى ســلوك عضــو هيئــة التدريــس القـدوة مـن جهـة، وعلـى العلاقـات القائمـة بيـن أعضــاء هيئــة التدريــس والطــلاب مــن جهــة أخــرى (الســالم، 2020م، ص:63).

ودور عضــو هيئــة التدريــس فــي تعزيــز المواطنــة والانتمــاء الوطنــي يشــمل مجــالات متعـددة، فهـو يسـتطيع أن يـزوّد الطلبـة بلغـة العصــر ومهــارات التفكيــر، والانفتــاح علــى الآخــر، والاعتــزاز بالنفــس، والوصــول إلــى حلـول علميـة للمشـكلات، وذلـك كلـه يسـهم فـي تنميــة المواطنــة الصالحــة (عمــارة، 2010م، ص:16).

ولذلـك يـكاد يجمـع المختصـون والمهتمـون أن دور عضــو هيئــة التدريــس لا يقتصــر علــى نقـل المعلومـات فقـط، أو تنميـة مهـارات تقنيـة معينــة؛ بــل يتعــدى ذلــك إلــى تنميــة جوانــب متعـددة لـدى الطـلاب، وصـولًا إلـى تنميتهـم الشـاملة فـي كل جوانـب شـخصياتهم، ليكونـوا قادريـن علـى خدمـة دينهـم، وأمتهـم، ووطنهـم، وعلــى مواجهــة كل فكــر منحــرف بمــا يملــك مــن علــم، وقيــم، وثوابــت يعتــز بهــا ويدافــع عنهـا، خاصـة فـي ظـل الأحـداث الراهنـة التـي طـرأت علـى المجتمـع، والتحديـات الاجتماعيـة والفكريـة والسياسـية والإقليميـة والعالميـة، ومـا ترتـب عليهـا مـن ممارسـات مسـيئة تمثّـل تهديـدًا لثوابتنــا الوطنيــة الراســخة، وعبثًــا بمقومــات أمننــا الوطنــي (نيــاز، 2018م، ص:25).

فالهيئـة التدريسـية مـن أهـم أركان الجامعـة التـي يُعهـد إليهـا إكسـاب الطـلاب القيـم والاتجاهـات وأنمــاط الســلوك البنّــاءة، إلــى جانــب إكســابهم المعــارف والمهــارات، وغــرس وتعزيــز المواطنــة والانتمــاء الوطنــي فيهــم، لتخريــج جيـل متشـبّع بمبـادئ الإسـلام وقيمـه الروحيـة والأخلاقيــة والثقافيــة والوطنيــة والحضاريــة، ليحقـق مصلحـة الوطـن ويدفـع مسـيرة التطـور والتقـدم فيـه.

فرؤيــة الجامعــة تتضمــن قضيــة تعزيــز قيــم

المواطنة والانتماء الوطني صراحةً وضمنًا، ويصدق ذلك على رسالتها وأهدافها، وما تقوم به بمختلف مكوناتها من أدوار واضحة وجهود ملموسة في سبيل تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها، بما يتناسب مع تطلعات المجتمع وتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

تعزيز المواطنة والانتماء الوطني في رؤية 2030:

أولت رؤية المملكة 2030 اهتماماً كبيراً بالمواطنة والانتماء الوطني؛ فقد ورد في مَواطن عدة ما يعزز الشخصية السعودية والهوية الوطنية، ومن ذلك ما نصه: «إننا نفخر بإرثنا الثقافي والتاريخي السعودي والعربي والإسلامي، وندرك أهمية المحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية وترسيخ القيم العربية والإسلامية الأصيلة. إن أرضنا عُرفت – على مرّ التاريخ – بحضاراتها العريقة وطرقها التجارية التي ربطت حضارات العالم بعضها ببعض، مما أكسبها تنوعا وعمقا ثقافيا فريداً. ولذلك، سنحافظ على هويتنا الوطنية ونبرزها ونُعرّف بها، وننقلها إلى أجيالنا القادمة، وذلك من خلال غرس المبادئ والقيم الوطنية، والعناية بالتنشئة الاجتماعية واللغة العربية، وإقامة المتاحف والفعاليات وتنظيم الأنشطة المعززّة لهذا الجانب. كما سنستمر في العمل على إحياء مواقع التراث الوطني والعربي والإسلامي والقديم وتسجيلها دولياً، وتمكين الجميع من الوصول إليها بوصفها شاهداً حياً على إرثنا العريق وعلى دورنا الفاعل وموقعنا البارز على خريطة الحضارات الإنسانية» (ص17).

كما ارتكزت رؤية (2030) على المجتمع الحيوي والاقتصاد المزهر والوطن الطموح، بهدف تحقيق التنمية الشاملة من منطلق الثوابت الشرعية وتوظيف الإمكانيات الوطنية لتحقيق مستقبل أفضل، وهذا ما أكدت عليه رؤية 2030 حينما أشارت إلى أهمية بناء مجتمع حيوي و»بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين» (ص13).

ويتضح من هذا أن رؤية المملكة 2030 جاءت كإستراتيجية وطنية متكاملة تسعى إلى بناء المواطن السعودي وتحقيق تطلعاته للنهوض بالوطن والوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة، وذلك من خلال ترسيخ منهج الإسلام الوسطي المعتدل، وغرس مبادئ وقيم الانتماء الوطني والمواطنة، والتوعية الفكرية بتصحيح صورة المملكة وسمعتها الوطنية والعالمية، والمحافظة على تراث المملكة والعناية به، وتنمية الشعور بالمسؤولية

والتعايش والتسامح والحوار والانفتاح.

ثانيًا: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وقد أشار السيد (2022م) إليه بأنه المنهج الذي يعتمد على جمع معلومات نوعية أو كمية عن ظاهرة أو مشكلة ما في فترة زمنية معينة، بغرض وصفها وتشخيصها، وتحليل جوانبها وعناصرها، وتفسير العلاقات والمتغيرات المؤثرة فيها، للوصول إلى نتائج تساعد في تقييم طبيعة هذه الظاهرة أو المشكلة وفهم واقعها الراهن بما يفيد في تطويره مستقبلًا.

أدوات الدراسة: بعد تحليل الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة للكشف عن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها. وقد اشتملت هذه الاستبانة على 44 فقرة تندرج تحت محورين رئيسين، هما:

- **المحور الأول**: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة (وتندرج تحته 22 فقرة).
- **المحور الثاني**: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة (وتندرج تحته 22 فقرة).

وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة - عن كل فقرة - بين خمسة اختيارات تتدرج درجات التحقق أو الموافقة فيها بين (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًا)، وذلك وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد.

ولحساب **صدق الاستبانة**، تم عرضها أولًا على مجموعة محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عمّا وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضًا حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (0.01) سواء بين درجة كل فقرة والمحور التي تنتمي إليه، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت قيمة الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمحور مرتفعة جدًا، كما كانت قيمة الارتباط بين كل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة جدًا. وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1):

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها

فقرات المحور الأول		فقرات المحور الثاني		محاور الاستبانة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم المحور	معامل الارتباط
1	.722**	1	.847**	الأول	.966**
2	.777**	2	.808**	الثاني	.968**
3	.760**	3	.850**		
4	.810**	4	.834**		
5	.833**	5	.850**		
6	.814**	6	.862**		
7	.821**	7	.857**		
8	.848**	8	.849**		
9	.853**	9	.855**		
10	.828**	10	.849**		
11	.807**	11	.848**		
12	.863**	12	.861**		
13	.855**	13	.853**		
14	.839**	14	.839**		
15	.848**	15	.865**		
16	.830**	16	.859**		
17	.840**	17	.855**		
18	.872**	18	.818**		
19	.839**	19	.838**		
20	.790**	20	.868**		
21	.814**	21	.821**		
22	.789**	22	.788**		

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

وللتأكد من **ثبات الاستبانة**، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (35) طالبًا من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (0.875) للمحور الثاني، و(0.889) للمحور الأول. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (0.924)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (2):
ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة.	22	.889
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة.	22	.875
الاستبانة	44	.924

وإضافة لما سبق، فإن حساب الاتساق الداخلي – الذي يعني التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلًا جيدًا للمجال المراد قياسه – يمكن حسابه من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (0.924)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (0.961)؛ الأمر الذي يدل على أنه إذا كانت درجة ثبات مجموع فقرات الاستبانة ككل مرتفعة، فإن درجة صدق الاستبانة تكون عالية (جدًا).

تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا في صورتها النهائية على جميع طلبة جامعة الملك خالد، وذلك على مدار الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022/21م. وقد عاد من هذه الاستبانات (401) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. وتعد هذه النسبة معقولة جدًا تأسيسًا على ما أورده أبو علام (2006م، ص:162) بشأن معادلة تحديد حجم العينة المناسب حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي. وأوضح حساب هذه المعادلة أنه إذا كان حجم المجتمع الأصلي كبيرًا جدًا، فإن أكبر حجم للعينة مناسب - عندما يكون المستوى المطلوب للدلالة (0.05) - هو 384 فردًا. وبناء على هذا، فإن تطبيق الاستبانة على ذلك العدد يعد عددًا مقبولًا جدًا وممثلًا للمجتمع الأصلي في ضوء تلك المعادلة السابقة. وفيما يأتي وصف لخصائص عينة الدراسة:

جدول (3):
توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	215	53.6
	أنثى	186	46.4
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	304	75.8
	دراسات عليا	97	24.2
التخصص	علوم شرعية	64	16.0
	علوم إنسانية/اجتماعية/تربوية	128	31.9
	علوم طبيعية/تطبيقية	122	30.4
	علوم صحية/طبية	87	21.7
المستوى الدراسي	مستوى الطلاب المستجدين	60	15.0
	المستويات البينية للطلاب	199	49.6
	مستوى الطلاب الخريجين	142	35.4
معدل التقدير	أقل من 85%	109	27.2
	85% فأكثر	292	72.8
الإجمالي		401	%100

وبعد تطبيق الاستبانة، اعتمد الباحثان في تحليلهما للبيانات على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار مان وتيني (Mann-Whitney (Z)، واختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis (X، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS إصدار 25). وقد لجأ الباحثان لاختبارات الإحصاء اللامعلمي بسبب:

- كون بيانات الدراسة إما ذات طبيعة اسمية Nominal كما مع متغيري: الجنس والتخصص، أو ذات طبيعة رتبية Ordinal كما مع متغيرات: المرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي، ومعدل التقدير.
- عدم اعتدالية توزيع البيانات والتي تختلف اختلافًا ذا دلالة إحصائية عن التوزيع الطبيعي، وذلك حيث قلت درجة الدلالة الإحصائية عن مستوى (0.05) بكثير، كما يوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (4):

اختبارات اعتدالية التوزيع الإحصائي للبيانات المرتبطة بمتغيرات الدراسة

الاختبار	Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnov	
متغيرات الدراسة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الجنس	.635	.000	.360	.000
المرحلة الدراسية	.531	.000	.472	.000
التخصص	.877	.000	.197	.000
المستوى الدراسي	.791	.000	.264	.000
معدل التقدير	.556	.000	.457	.000

كما تم حساب مستوى ومدى درجات كل استجابة من استجابات الاستبانة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقًا لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (كبيرة جدًا) تعطى الدرجة (5)، والاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (4)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (3)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (2)، والاستجابة (ضعيفة جدًا) تعطى الدرجة (1)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الاستجابات على الاستبانة:

جدول (5):

مستوى ومدى كل استجابة

مستوى الاستجابة	المـــــدى
ضعيفة جدًا	من 1.00 إلى أقل من 1.80
ضعيفة	من 1.80 إلى أقل من 2.60
متوسطة	من 2.60 إلى أقل من 3.40
كبيرة	من 3.40 إلى أقل من 4.20
كبيرة جدًا	من 4.20 إلى 5.00

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

تعرض الدراسة لنتائجها حسب أسئلة الدراسة ومحاور الاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

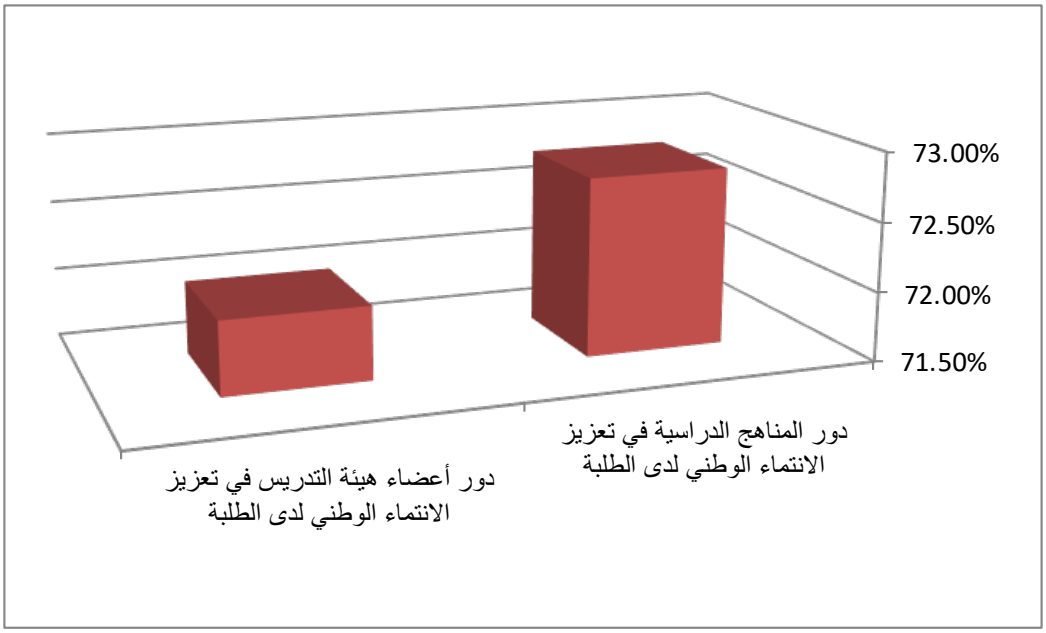
1. **النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة بصورة مجملة:**

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك خالد أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها» بلغ (3.62)؛ أي أن الجامعة تقوم بدور كبير في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6):
استجابات طلبة جامعة الملك خالد على استبانة الكشف عن دور الجامعة في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لديهم بصورة مجملة

محاور استبانة	المتوسط	الانحراف	%
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة.	3.64	0.890	%72.79
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة.	3.60	0.927	%72.03
الإجمالي	3.62	0.879	%72.41

يتضح من الجدول السابق أن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها متحقق بدرجة كبيرة، وذلك حيث تراوحت نسبة التعزيز بين 72.03% للمحور الثاني إلى 72.79% للمحور الأول، وفيما يأتي تفصيل ذلك:



شكل (1): دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها

2.النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة:

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك خالد أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور «دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة» بلغ (3.64) بانحراف معياري (0.890)، أي أن المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد تعزز الانتماء الوطني لدى طلابها بنسبة كبيرة (72.79%). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (7):
استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من الاستبانة مرتبة تنازليًا

عبارات المحور الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة	المتوسط	الانحراف
17.تؤكد المناهج الدراسية على أهمية المحافظة على ثروات الوطن وممتلكاته.	3.78	1.066
1.تشجع المناهج الدراسية على المشاركة الفعالة الواعية في المجتمع.	3.70	1.013
12.تؤكد المناهج الدراسية على أهمية الانتماء الوطني لتحقيق الأمن والاستقرار.	3.70	1.091
10.تنمي المناهج الدراسية الاعتزاز بالمنجزات الوطنية في كافة المجالات.	3.69	1.063
4.تدعم المناهج الدراسية ثقافة الاعتزاز بالهوية الوطنية.	3.68	1.057
22.تؤكد المناهج الدراسية على توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.	3.68	1.115
5.تعزز المناهج الدراسية قيم المواطنة والمفاهيم الوطنية.	3.67	1.071
11.تغرس المناهج الدراسية روح الإخاء والتكافل المجتمعي.	3.67	1.085
19.تبرز المناهج الدراسية مكانة المملكة العربية السعودية المحلية والإقليمية والدولية.	3.65	1.090
20.تهتم المناهج الدراسية بعرض مراحل تأسيس الدولة وتاريخها.	3.65	1.122
21.تعرّف المناهج الدراسية بالمقدسات الإسلامية التي تحتضنها المملكة العربية السعودية.	3.65	1.140
3.تنمي المناهج الدراسية المهارات الإبداعية الوطنية التي تعود بالنفع على الوطن.	3.64	1.054
18.تؤصل المناهج الدراسية مكانة الإنسان السعودي بين المجتمعات.	3.63	1.088
15.تكسب المناهج الدراسية ثقافة الاعتزاز بالرموز الوطنية التي لها دور في بناء الوطن وتنميته.	3.63	1.102
14.تحذر المناهج الدراسية من خطورة الشائعات المغرضة التي تؤثر على التماسك الوطني والوحدة الوطنية.	3.63	1.119
13.تنمي المناهج الدراسية قيم التضحية والدفاع عن الوطن.	3.62	1.107

عبارات المحور الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة	المتوسط	الانحراف
9.تثري المناهج الدراسية الجانب التوعوي الوطني.	3.60	1.107
16.تعرّف المناهج الدراسية بحقوق المواطن وواجبات المواطنة.	3.60	1.125
2.تقدم المناهج الدراسية المعارف التي تمكّن من مسايرة العصر ومتغيراته.	3.58	1.025
8.تكسب المناهج الدراسية الطالب الأنماط السلوكية الملائمة للمجتمع السعودي.	3.58	1.048
6.تعمّق المناهج الدراسية الوعي المجتمعي في جميع المجالات.	3.55	1.106
7.تربط المناهج الدراسية الطالب بالقضايا الوطنية التي تواجهه.	3.50	1.061

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول تراوحت بين (3.50) وبين (3.78)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (70%) وبين (75.6%)، وهذا يعني أن المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد تعزز الانتماء الوطني لدى طلابها بدرجة كبيرة، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (1.013) إلى (1.140)؛ مما يعني اتساق استجابات طلبة جامعة الملك خالد وعدم تباينها فيما يخص دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة. وتمثلت أكثر الأدوار التي تقوم بها المناهج الدراسية في جامعة الملك خالد لتعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في تأكيدها على: أهمية المحافظة على ثروات الوطن وممتلكاته، والمشاركة الفعالة الواعية في المجتمع، وأهمية الانتماء الوطني لتحقيق الأمن والاستقرار، وتنمية الاعتزاز بالمنجزات الوطنية في كافة المجالات، ودعم ثقافة الاعتزاز بالهوية الوطنية، ودعم توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030. ويمكن تفسير تحقيق المناهج الدراسية لهذه الأدوار بدرجة كبيرة في ضوء رؤية المملكة 2030 إلى أهمية المناهج الدراسية باعتبارها البنية المعرفية والبيئة الخصبة والركيزة الأساسية في العملية التعليمية، حيث تشتمل على مجموعة من النصوص الصريحة والضمنية التي تعزز لدى الطلبة أهمية تَمثّل قيم الانتماء والمواطنة، ومن أهم ما يدعم ذلك الدور مواكبة المناهج للرؤية الوطنية2030 التي لم يعد التركيز فيها على المعلومات فقط، بل يتجاوزه إلى اكتساب المهارات وبناء الخبرات وتشكيل الاتجاهات في ظل المكونات الثقافية الوطنية، التي تكوّن أساسًا رصينًا في تعزيز الانتماء الوطني وتنمية قيم المواطنة وإثراء مجالات المعرفة الوطنية لدى الطلاب ومن ثم تعميق وعيهم وتوجيه سلوكهم

للمسار الصحيح تجاه وطنهم. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة سويدان والقاعود وعبيدات (2018م)، التي توصلت إلى أن دور المناهج الدراسية لكليات التربية بالجامعات السعودية تؤدي إلى تعزيز قيم المواطنة لدى طلبتها بدرجة كبيرة، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة القطب (2006م)، التي توصلت إلى أن مستوى دور المناهج الدراسية بالجامعة في تعميق قيم الانتماء كان بدرجة متوسطة.

3.**النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة:**

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك خالد أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور «دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة» بلغ (3.60) بانحراف معياري (0.927)، أي أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد يعززون الانتماء الوطني لدى الطلبة بنسبة كبيرة (72.03%). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (8):

استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة مرتبة تنازليًا

عبارات المحور الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة	المتوسط	الانحراف
41.يبرز عضو هيئة التدريس دور الوطن الريادي في خدمة الإسلام والمسلمين.	3.68	1.102
39.يدعم عضو هيئة التدريس التمسك بالمبادئ الدينية والثوابت الوطنية.	3.67	1.059
28.يحذر عضو هيئة التدريس من السلوكيات المسيئة للقيم والمبادئ الوطنية.	3.67	1.101
32.يساعد عضو هيئة التدريس الطلاب في ترجمة قيم المواطنة إلى ممارسات عملية.	3.66	1.075
29.يوجه عضو هيئة التدريس الطلاب إلى المحافظة على نهضة وأمن واستقرار الوطن.	3.66	1.109
26.يشجع عضو هيئة التدريس على المشاركة في الفعاليات الوطنية.	3.65	1.097
31.يعزز عضو هيئة التدريس ثقة الطلاب في الرؤية الوطنية 2030.	3.64	1.077
43.يدعم عضو هيئة التدريس المشاركات المجتمعية تحقيقًا للرؤية الوطنية.	3.63	1.053
34.يؤكد عضو هيئة التدريس على ضرورة اللّحمة الوطنية لمواجهة التحديات.	3.63	1.093

عبارات المحور الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة	المتوسط	الانحراف
42.يعزز عضو هيئة التدريس قيم الالتزام نحو العمل والإنتاج للمساهمة في تنمية الوطن.	3.63	1.102
38.يؤكد عضو هيئة التدريس على أهمية المحافظة على السمعة الوطنية والتمثيل الأمثل للوطن.	3.61	1.097
30.يمثل عضو هيئة التدريس القدوة الحسنة في الانتماء الوطني في محاضراته.	3.61	1.131
23.يؤكد عضو هيئة التدريس على قيم الانتماء الوطني خلال المحاضرات.	3.60	1.123
25.يقوم عضو هيئة التدريس بتوجيه العملية التعليمية والتربوية توجيهًا وطنيًا.	3.59	1.079
44.يعزز عضو هيئة التدريس أهمية تقديم المصلحة العامة على الخاصة.	3.58	1.090
27.ينشر عضو هيئة التدريس ثقافة التسامح والتعايش بين الجميع.	3.58	1.113
35.يحث عضو هيئة التدريس على المهارات والعمل الجماعي في التنمية الوطنية.	3.58	1.120
37.يوجه عضو هيئة التدريس بأهمية الحفاظ على الخصوصية الوطنية والموروث الثقافي.	3.55	1.069
33.يؤكد عضو هيئة التدريس على أهمية الحوار وتقبل الرأي الآخر.	3.55	1.092
40.يحذر عضو هيئة التدريس الطلاب من التقليد الأعمى لثقافة الغير.	3.55	1.126
36.يشجع عضو هيئة التدريس على كتابة الأبحاث التي تتعلق بالانتماء للوطن.	3.51	1.098
24.يسمح عضو هيئة التدريس بنقاش الآراء في قضايا المجتمع السعودي.	3.43	1.160

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني تراوحت بين (3.43) وبين (3.68)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (68.6%) وبين (73.6%)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد يعززون الانتماء الوطني لدى الطلاب بدرجة كبيرة، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (1.053) إلى (1.160)؛ مما يعني اتساق استجابات طلبة جامعة الملك خالد وعدم تباينها فيما يخص دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لديهم. وتمثلت أكثر الأدوار التي يقوم بها

أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد لتعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة في: إبراز دور الوطن الريادي في خدمة الإسلام والمسلمين، ودعم التمسك بالمبادئ الدينية والثوابت الوطنية، والتحذير من السلوكيات المسيئة للقيم والمبادئ الوطنية، ومساعدة الطلاب في ترجمة قيم المواطنة إلى ممارسات عملية، وتوجيههم إلى المحافظة على نهضة وأمن واستقرار الوطن، وتشجيعهم على المشاركة في الفعاليات الوطنية، وتعزيز ثقتهم في الرؤية الوطنية 2030. ويمكن أيضًا تفسير قيام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد بهذه الأدوار بدرجة كبيرة في ضوء حرصهم على تنفيذ ما جاء في رؤية المملكة 2030 فهم يعملون على تحقيق أهداف الوطن وتطلعاته في أبنائه، ويسعون لإكساب الطلاب القيم والاتجاهات التي يقبلها المجتمع السعودي ويرضاها، فعضو هيئة التدريس ليس ناقلًا للمعرفة فحسب، بل ناصحًا ومرشدًا وموجهًا ودليلًا، يبصّر طلابه بحقيقة وطنهم وإرثه الديني وموروثه الحضاري والثقافي والتاريخي والجغرافي وموقعه الاستراتيجي وموارده الطبيعية والبشرية؛ بهدف التمسك بالانتساب إليه والاعتزاز به والدفاع عنه والمحافظة على ثرواته، ومحاولة استثمارها في المستقبل، لإيجاد مكانة بارزة لهم ولوطنهم، ومواجهة التحديات التي تواجه الوطن والمواطن، وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشاماني(2012م)، التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يؤدون دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابهم بدرجة كبيرة، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الخوالدة (2013م)، التي توصلت إلى أن مستوى دور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة كان بدرجة متوسطة.

4.النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها حسب متغير الجنس:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها» حسب متغير الجنس، تم استخدام اختبار مان-وتيني (Z) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (9):

الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	ذكر	215	189.88	-2.067-	039.
	أنثى	186	213.85		دالة
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	ذكر	215	196.03	-.925-	355.
	أنثى	186	206.74		غير دالة
الاستبانة مجملة	ذكر	215	192.43	-1.593-	111.
	أنثى	186	210.91		غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه:

-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير الجنس - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ»دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (2.067)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.039)، وكانت الفروق في اتجاه طالبات الجامعة حيث كانت متوسطات استجاباتهن أعلى من متوسطات استجابات الطلاب. ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في ضوء حرص الطالبات واهتمامهن، ومستوى استجاباتهن نحو دور المناهج الدراسية في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لديهن؛ حيث اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الرفاعي والقاضي(2016م)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دور كتب التربية الوطنية والمدنية في ترسيخ الانتماء تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة المومني والمومني والربضي(2013م)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في دور منهاج التربية الوطنية بجامعة البلقاء في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبتها.

-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير الجنس - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ «دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (0.925)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها زادت عن مستوى

الدلالــة (0.05).

-لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا بيـن متوسـطات اسـتجابات أفـراد العينــة مـن الطلبــة - بحسـب متغيـر الجنـس - علـى إجمالـي اسـتبانة «دور جامعــة الملـك خالـد فـي تعزيـز المواطنــة والانتمـاء الوطنـي لـدى الطلبـة»، حيـث جـاءت قيمــة (Z) (1.593)، وهــي قيمــة غيـر دالــة إحصائيًـا؛ لأنهـا زادت عـن مسـتوى الدلالــة (0.05).

ولعـل تفسـير عـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيًـا بيـن اسـتجابات أفـراد العينـة مـن الطلبـة - حسـب متغيـر الجنـس - علـى المحـور الثانـي وعلـى الاسـتبانة مجملــة يؤكـد اتسـاق أو عـدم تباين اسـتجابات أفـراد العينـة، وعـدم وجـود أي تأثيـر لمتغيـر اختـلاف الجنـس علـى دور جامعـة الملـك خالـد بصفـة عامـة ودور أعضـاء هيئـة التدريـس بصفـة خاصـة فـي تعزيـز المواطنـة والانتمـاء الوطنـي لـدى الطلبـة.

5. **النتائــج الخاصــة بالفـروق بيـن اسـتجابات عينــة الدراســة نحــو اسـتبانة الكشـف عـن دور جامعـة الملـك خالـد فـي تعزيـز المواطنــة والانتمـاء الوطنـي لـدى طلابهـا حسـب متغيـر المرحلــة الدراســية:**

للكشـف عـن الدلالــة الإحصائيــة للفـروق بيـن متوسـطات اسـتجابات عينة الدراسـة نحو اسـتبانة «دور جامعـة الملـك خالـد فـي تعزيـز المواطنـة والانتمـاء الوطنـي لـدى طلابهـا» حسـب متغيـر المرحلـة الدراسـية، تـم اسـتخدام اختبـار مـان-وتينـي (Z) كمـا هـو موضـح بالجـدول الآتـي:

جدول (10):

الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير المرحلة الدراسية

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	بكالوريوس	304	196.59	-1.351-	177.
	دراسات عليا	97	214.83		غير دالة
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	بكالوريوس	304	195.56	-1.667-	095.
	دراسات عليا	97	218.05		غير دالة
الاستبانة مجملة	بكالوريوس	304	195.76	-1.602-	109.
	دراسات عليا	97	217.41		غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير المرحلة الدراسية - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ»دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (1.351)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها زادت عن مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير المرحلة الدراسية - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ»دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (1.667)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها زادت عن مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير المرحلة الدراسية - على إجمالي استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (1.602)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها زادت عن مستوى الدلالة (0.05).

ولعل تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة من الطلبة - حسب متغير المرحلة الدراسية - على المحورين الأول والثاني وعلى الاستبانة مجملة يؤكد اتساق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة، وعدم وجود أي تأثير لمتغير اختلاف المرحلة الدراسية على دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة.

6.النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها حسب متغير التخصص:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها» حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال-والس (X) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (11):
الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	علوم شرعية	64	250.09	27.058	.000
	علوم إنسانية/اجتماعية/تربوية	128	221.13		دالة
	علوم طبيعية/تطبيقية	122	172.82		
	علوم صحية/طبية	87	174.79		
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	علوم شرعية	64	238.76	18.800	.000
	علوم إنسانية/اجتماعية/تربوية	128	220.02		دالة
	علوم طبيعية/تطبيقية	122	175.54		
	علوم صحية/طبية	87	180.95		
الاستبانة مجملة	علوم شرعية	64	245.16	23.420	.000
	علوم إنسانية/اجتماعية/تربوية	128	220.79		دالة
	علوم طبيعية/تطبيقية	122	172.82		
	علوم صحية/طبية	87	178.91		

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ«دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (X) (27.058)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة ذوي التخصصات الشرعية حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب من التخصصات الأخرى.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ «دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (X) (18.800)، وهي

قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة ذوي التخصصات الشرعية حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب من التخصصات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير التخصص - على إجمالي استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (X) (23.420)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة ذوي التخصصات الشرعية حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجاباتالطلابمنالتخصصاتالأخرى.

ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في اتجاه طلاب الجامعة ذوي التخصصات الشرعية في ضوء المنظومة القيمية التي ترتكز عليها أساسًا التخصصات الشرعية والتي تهدف إلى تخريج جيل مؤمنًا بربه سبحانه وتعالى منتميًا لوطنه، مفتخرًا بوطنه معتزًا بقيادته واثقًا برؤيته، متحليًا بالولاء له متمسكًا بالدفاع عنه عقيدة وشريعة وتقربًا إلى الله، سيّما أن الانتماء الوطني عقيدة راسخة في الشريعة الإسلامية، والنصوص الشرعية من الكتاب والسنة تؤكد ذلك الانتماء وتحث عليه، وهذه النتيجة تؤكد أن الجانب العقدي والشرعي والديني والقيمي تمثّل أبعادًا هامة في تشكيل هوية الطلاب الوطنية وتعزيز انتمائهم الوطني. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة بكر(2016م)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقومات قيم الوحدة الوطنية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الحموز والمصري وعابدين(2019م)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لدور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها.

7. **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها حسب متغير المستوى:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها» حسب متغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار كروسكال-والس (X) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (12):

الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير المستوى الدراسي

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	مستجد	60	149.67	21.769	.000
	بيني	199	195.15		دالة
	خريج	142	230.89		
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	مستجد	60	151.89	21.087	.000
	بيني	199	194.33		دالة
	خريج	142	231.10		
الاستبانة مجملة	مستجد	60	151.39	21.728	.000
	بيني	199	194.02		دالة
	خريج	142	231.74		

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير المستوى الدراسي - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ «دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (X) (21.769)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الخريجين حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب من التخصصات الأخرى.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير المستوى الدراسي - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ»دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (X) (21.087)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الخريجين حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى

من متوسطات استجابات الطلاب من التخصصات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير المستوى الدراسي - على إجمالي استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (X) (21.728)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الخريجين حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب من التخصصات الأخرى.

ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الخريجين في ضوء المكتسبات الوطنية والخبرات التربوية والمكونات الثقافية والمخرجات التعليمية التي تشبّع بها طلاب الجامعة الخريجين وذلك من خلال دراستهم الكافية للمناهج الدراسية، والتواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية، الأمر الذي من شأنه تعزيز النظرة الإيجابية لديهم تجاه الوطن، حيث يصبح وعي الطلبة الخريجين أكثر نضجًا ومشاعرهم أكثر عمقًا وانتماءاتهم أكثر تحديدًا ودوافعهم أكثر وضوحًا وسلوكياتهم أكثر إدراكًا، وبالتالي تمتعهم بالقدرة العالية على تقييم دور الجامعة أكثر من غيرهم. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة سويدان والقاعود وعبيدات(2018م)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة دور كليات التربية بالجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبتها تعزى للمستوى الدراسي لصالح مستويات السنة الرابعة، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العسالي وسويدان(2018م)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة دور الجامعات الفلسطينية في تنمية قيم المواطنة تعزى لمتغير المستوى لصالح مستويات السنة الأولى.

8. **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها حسب متغير معدل التقدير:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة «دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها» حسب متغير معدل التقدير، تم استخدام اختبار مان-وتيني (Z) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (13):

الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير معدل التقدير

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الأول: دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	أقل من 85%	109	240.37	-4.160-	.000
	85% فأكثر	292	186.30		دالة
الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني	أقل من 85%	109	239.10	-4.030-	.000
	85% فأكثر	292	186.78		دالة
الاستبانة مجملة	أقل من 85%	109	241.38	-4.265-	.000
	85% فأكثر	292	185.93		دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير معدل التقدير - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ»دور المناهج الدراسية بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (4.160)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الحاصلين على معدل تقدير أقل من 85% حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على معدل تقدير 85% فأكثر.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير معدل التقدير - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ»دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (4.030)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الحاصلين على معدل تقدير أقل من 85% حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على معدل تقدير 85% فأكثر.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة - بحسب متغير معدل التقدير - على إجمالي استبانة

«دور جامعة الملك خالد في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة»، حيث جاءت قيمة (Z) (4.265)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الحاصلين على معدل تقدير أقل من 85% حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على معدل تقدير 85% فأكثر.

ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في اتجاه طلاب الجامعة الحاصلين على معدل تقدير أقل من 85% في ضوء الخطط العلاجية والرعاية التربوية والمبادرات التنموية المواكبة للرؤية الوطنية التي تقدمها الجامعة لتقويم ورفع المستوى التحصيلي المتوسط والمنخفض للطلاب، والتي تفتح أمامهم آفاق معرفية وتزيدهم إصرارا ودافعية ووطنية وتعينهم على التفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية تعلّمًا وتعليمًا وتعاملًا ومنهجية، الأمر الذي يؤدي إلى صقل شخصية الطلبة وتنمية الحس الوطني لديهم وارتفاع مستوى إدراكهم لدور الجامعة في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني لديهم بما تقدمه من مسؤولية تعليمية وتربوية ووطنية نحو تحقيق أهداف الرؤية.

توصيات الدراسة:

- استحداث مقرر دراسي لطلبة مرحلة البكالوريوس على مستوى الجامعة يعزز أهمية المحافظة على ثروات الوطن وممتلكاته، وبما يخدم تعزيز المواطنة والانتماء الوطني يتم عبر طرائق وأساليب منهجية ذات جوانب تطبيقية عملية.
- تعزيز وحدة التوعية الفكرية بالجامعة المفاهيم الأساسية حول الانتماء الوطني وقيم المواطنة عبر الوسائط المتعددة من خلال المسابقات والإعلام والجوائز المادية والمعنوية.
- تفعيل البرامج والدراسات البينية بين أعضاء الهيئة التدريسية بكافة كليات الجامعة لتبادل الخبرات التربوية التي تسهم في تعزيز المواطنة والانتماء الوطني وترسيخ قيم المواطنة.
- الاهتمام بالطلاب ذوي القدرات الخاصة (المتفوقين - المنخفضين دراسيًا) من خلال برامج تكسبهم لغة الحوار الهادف والنقد البناء، والتفكير الإيجابي والوعي المجتمعي والحس الوطني لرفد الوطن ومؤسساته بالكفاءات الوطنية المنتجة.
- إنشاء وحدة التنمية الوطنية بالجامعة تهدف إلى تعزيز المواطنة والانتماء الوطني وقيم المواطنة لدى الطلاب، وقياس مدى تمثلهم لقيم المواطنة الصالحة وممارستها، ورصد المعوقات التي تقف أمام تمثلهم تلك القيم

وإيجاد الحلول لها.

- تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية من خلال وسائل الاتصال والتواصل والإعلام التربوي بالجامعة في تنمية قيم المواطنة والانتماء الوطني لدى طلابها.

مقترحات الدراسة:

- مقومات الانتماء الوطني في المناهج الدراسيةبجامعةالملكخالد:دراستحليلية.
- الممارسات الوطنية لدى طلبة جامعة الملك خالد: دراسة اثنوجرافية.
- الانتماء الوطني في الفكر التربوي الإسلامي: دراسة تأصيلية.
- دور التربية الإسلامية في التعامل مع العوامل المؤثرة على الانتماء الوطني للشباب الجامعي في التعليم الجامعي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

ابن منظور، محمد. (1414هـ). لسان العرب. ط3. بيروت: دار صادر.

أبو حشيش، بسام. (2010م). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأقصى، *14* (*1*)، 65-76.

أبو علام، رجاء. (2006م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط5. مصر: دار النشر للجامعات.

إسماعيل، تحرير. (2016م). اتجاهات طلبة كلية اللغات جامعة بغداد نحو ممارسة النشاط الرياضي. مجلة علوم التربية الرياضية، *9* (*2*)، 164-178.

آل عبود، عبد الله. (2011م). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

باحكيم، تهاني. (2009م). دور برامج التوعية الإسلامية بوزارة التربية والتعليم في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

بدرخان، سوسن؛ العناتي، ختام؛ المبيضين، محمد. (2017م). دور الجامعات الأردنية في تعزيز قيم النزاهة وعلاقته بالانتماء الوطني لدى طلبة الجامعات الحكومية والخاصة. دراسات العلوم التربوية، *44* (*4*)، 77-99.

برنامج التحول الوطني2020. متاح على: https:// vro.moenergy.gov.sa/Arabic/DocLib/ NTP_ar.pdf

البزم، ماهر. (2010م). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، فلسطين: جامعة الأزهر.

بكر، محمد. (2016م). مقومات وتحديات الوحدة الوطنية لدى عينة من شباب مدينة طبرجل بالمنطقة الشمالية. أبحاث مؤتمر: الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن، جامعة الجوف، 555-586.

الثبيتي، محمد؛ حسين، محمد. (2016م). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، *11* (*3*)، 349-364.

جابر، صلاح؛ حسن، ضياء. (2016م). العوامل التربوية المؤثرة في غرس وتنمية الوعي بالمواطنة. مجلة القادسية للعلوم التربوية، *19* (*1*)، 259-281.

الجهني، رسمية؛ الغيث، العنود. (2019م). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري وتنمية قيم

المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، *3* (*12*)، 121-158.

الحبيب، فهد. (2007م). تربية المواطنة: «الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة». مجلة المعرفة، (*120*)، 26-51.

الحربي، عبد الله. (2010م). الانتماء الوطني وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الحربي، علي. (2016م). تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (*27*)، 3-32.

الحربي، قاسم؛ سويلم، محمد. (2017م). تنمية المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية: جامعة جازان أنموذجًا. مجلة كلية التربية، *36* (*176*)، 13-54.

الحسيني، مي. (2017م). دور الأسرة في تعزيز الانتماء للطالبة الجامعية في جامعة الملك سعود. مجلة الآداب، *29* (*1*)، 181-220.

حمدان، سعيد. (2008م). دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة، أبحاث مؤتمر: الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 186-235.

الحموز، عايد؛ المصري، إبراهيم؛ عابدين، حاتم. (2019م). دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5 (*3*)، 187-205.

الخوالدة، تيسير. (3013م). دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة. مجلة دراسات العلوم التربوية، *40* (*3*)، 132-154.

رزق، حنان. (2011م). الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلاب جامعة المنصورة في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين. مجلة مستقبل التربية العربية، *18* (*68*)، 9-112.

الرفاعي، عبير؛ قمرة، القاضي. (2016م). دور كتب التربية الوطنية والمدنية في ترسيخ الانتماء للمؤسسة التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في مديريتي التربية والتعليم لمنطقتي بني عبيد والمزار الشمالي. مجلة دراسات العلوم التربوية، *43* (*3*)، 1231-1249.

رؤية *2030*. المملكة العربية السعودية. متاحة على: www.vision2030.gov.sa

زقاوة، أحمد. (2015م). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. أمارباك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، *4* (*17*)، 51-68.

زيدان، مصطفى. (2010م). إسهام مراكز الشباب في تدعيم قيم المواطنة لدى الشباب: دراسة وصفية مقارنة بين الشباب والقائمين على خدمات وبرامج مراكز الشباب. مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، *4* (*28*)، 1888-1944.

السالم، ماجدة. (2020م). دور كليات التربية في تعزيز الشخصية السعودية لدى الطلاب الجامعيين لتحقيق رؤية 2030. أبحاث المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية *2030*: مشاركون في المستقبل ومستعدون لصناعته، جامعة شقراء، 51-80.

سويدان، بدر؛ القاعود، إبراهيم؛ عبيدات، هاني. (2018م). دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة دراسات العلوم التربوية، *45* (*4*)، 567-585.

السيد، عبد الفتاح؛ إسماعيل، طلعت. (2010م). دور الجامعة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة كمدخل تحتمه التحديات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية، *2* (*66*)، 1-136.

السيد، محمد. (2022م). منهجيات البحث في أصول

التربية: توجهات معاصرة. ط1. الإسكندرية: دار الأمل.

الشاماني، سند. (2012م). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابهم. مجلة رسالة الخليج العربي، *33* (*125*)، 139-176.

الشراب، منال. (2009م). الفلسفة الملائمة لمواجهة التحديات التربوية الناتجة عن عصر المعلومات كما يراها الخبراء التربويين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، عمّان: الجامعة الأردنية.

الشرعة، ناصر؛ الدويلة، عالية. (2011م). درجة إسهام المدرسة في غرس قيم المواطنة الصالحة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، (*14*)، 251-294.

الشلبي، فاهوم. (2011م). إضاءات في التعليم العالي. ط1. رام الله: عمادة البحث والدراسات العليا جامعة القدس المفتوحة.

طه، أماني؛ عبد الحكيم، فاروق. (2013م). تربية المواطنة بين النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالرحمن، برهان. (2010م). دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين: جامعة النجاح أنموذجًا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا،فلسطين:جامعةالنجاحالوطنية.

عتوم، طارق. (2013م). بناء نموذج مقترح للمواطنة الصالحة وقياس درجة تمثّل طلبة جامعة اليرموك لها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، إربد: جامعة اليرموك.

العزب، سهام؛ والجوهري، سحر؛ وباجنيد، بسمة(2022). مستوى الانتماء الوطني وأساليب تعزيزه لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز»دراسة اجتماعية تطبيقية». مجلة جمعية الاجتماعيين في الشارقة. *39(153)*، *9-58*.

العسالي، علياء؛ سويدان، رجاء. (2018م). دور الجامعات الفلسطينية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة جامعتي النجاح الوطنية والاستقلال أنموذجًا. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، *3* (*1*)، 27-62.

علي، حمدي. (2017م). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثلها لدى الطلاب في ظل تحديات العولمة: دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعتي أسيوط وسوهاج. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، *14* (*1*)، 62-97.

عمارة، سامي. (2010م). دور الأستاذ الجامعي في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية. مجلة مستقبل التربية العربية، *17* (*64*)، 5-122.

العمري، زينة. (2008م). مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، أبها: جامعة الملك خالد.

العنزي، محمد. (2017م). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية، *33* (*1*)، 150-185.

عيسى، روز. (2016م). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومعلميهم من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة البعث، *5* (*38*)، 53-89.

غنايم، مهني؛ صابر، مشيرة. (2020م). الإدارة بالحب كمدخل لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1 (109)، 263-295.

القطب، سمير. (2006م). الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، 1 (*60*)، 258-356.

المالكي، عطية. (2009م). دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة

المكرمة: جامعة أم القرى.
المحروقي، ماجد. (2008م). دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة. ط1. عمان: مكتبة النور.
مرسي، محمد. (2001م). المعلم: المناهج وطرق التدريس. ط2. القاهرة: دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع.
المقحم، إبراهيم. (2019م). تصميم قصص رقمية تاريخية وقياس أثرها في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، *1* (*20*)، 15-88.
مكروم، عبد الودود. (2004م). القيم ومسؤوليات المواطنة رؤية تربوية. ط1. القاهرة: دار الفكر.
المليجي، ريهام. (2020م). فاعلية استخدام الجولات الافتراضية لتنمية الوعي الأثري وتدعيم قيم الانتماء الوني لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، *1* (*14*)، 318-374.
مهناوي، أحمد؛ رمضان، صلاح. (2008م). تربية المواطنة بين خصوصية الهوية وهيمنة العولمة: دراسة تحليلية ناقدة. مجلة كلية التربية، *18* (*75*)، 49-100.
المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية *2030 (2020م)*. جامعة شقراء.
مؤتمر الشباب والمواطنة *(2015م)*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
موسى، حسين. (2012م). مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع. ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
المومني، هيام؛ المومني، محمد؛ الربضي، إنصاف. (2013م). دور منهاج التربية الوطنية في جامعة البلقاء في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة. مجلة كلية التربية، *1* (*152*)، 13-57.
ناصر، إبراهيم؛ بن طريف، عاطف. (2009م). مدخل إلى التربية. ط1. عمّان: دار الفكر.
نياز، حياة. (2018م). دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيمة الانتماء الوطني في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، *24* (*1*)، 9-56.
الوادعي، مسفر. (2019م). دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز صور الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. مجلة جامعة الملك خالد التربوية، *7* (*2*)، 1-262.
وزارة التربية والتعليم (1416هـ). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط4. الرياض.
يعقوب، نبيل؛ حمتو، سارة. (2009م). قيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
يوسف، محمد. (2001م). الانتماء بين النظرية والتطبيق. ط1. أسيوط: دار الطليعة.

ثانيًا: رومنة المراجع العربية:

Abdel Rahman, B. (2010). *The role of higher education in strengthening the Palestinian identity and its impact on political development from the point of view of students and workers: An-Najah University as a model* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Graduate Studies, Palestine: An-Najah National University.

Abu Allam, E. (2006). *Research methods in psychological and educational sciences*. (5th ed., in Arabic). Egypt: Universities Publishing House.

Abu Hashish, B. (2010). The role of faculties of education in developing the values of citizenship among student teachers in Gaza Governorate (in Arabic). *Al-Aqsa University Journal, 14*(1), 65-76.

Ali, H. (2017). The role of the university in developing and representing the values of citizenship among students in light of the challenges of globalization: a field study on a sample of students from the universities of Assiut and Sohag (in Arabic). *University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 14* (1), 62-97.

sity as a model (in Arabic). *Journal of the College of Education, 36* (176), 13-54.

Al-Husseini, M. (2017). The role of the family in promoting belonging in the university student at King Saud University (in Arabic). *Journal of Arts, 29* (1), 181-220.

Al-Juhani, R. and Al-Ghaith, A. (2019). The role of school leadership in enhancing intellectual security and developing the values of citizenship among secondary school students in Medina (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 3* (12), 121-158.

Al-Mahrouqi, M. (2008). *The role of the curriculum in achieving the goals of citizenship education* (1st ed., in Arabic). Amman: Al Noor Library.

Al-Maliki, A. (2009). *The role of teaching civics in developing the values of citizenship among primary school students* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Al-Momani, H., Al-Momani, M., & Al-Rabadi, E. (2013). The role of the National Education Curriculum at Al-Balqa University in promoting the values of citizenship among students from the students' point of view (in Arabic). *Journal of the College of Education, 1* (152), 13-57.

Al-Muqhem, I. (2019). Designing historical digital stories and measuring their impact on developing the values of national belonging among middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 1* (20), 15-88.

Al-Omari, Z. (2008). *The availability of the components of national affiliation in the history course for the third intermediate grade* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Abha: King Khalid University.

Al-Qotb, S. (2006). The university and deepening the values of belonging in the light of the data of the twenty-first century: a field study (in Arabic). *Journal of the College of Education, 1* (60), 258-356.

Al-Rifai, A., & Qumra, A. (2016). The role of national and civic education books in consolidating belonging to the educational institution from the point of view of teachers and students in the two directorates of education for the regions of Bani Obeid and Al-Mazar Al-Shamali (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies, 43* (3), 1231-1249.

Al-Salem, M. (2020). The role of colleges of education in enhancing the Saudi personality among university stu-

Al Aboud, A. (2011). *Citizenship values among young people and their contribution to enhancing preventive security* [Unpublished PhD thesis] (in Arabic). College of Graduate Studies, Riyadh: Naif University for Security Sciences.

Al-Assali, A., & Sweedan, R. (2018). The role of Palestinian universities in developing the values of citizenship among students: An-Najah National University and Al-Istiqlal University as a model (in Arabic). *Independence University Journal of Research, 3* (1), 27-62.

Al-Azab, S., Al-Jawhari, S., & Bajenaid, B. (2022). The level of national belonging and methods to promote it within a sample of King Abdulaziz University students: an applied social study (in Arabic). *Journal of Sociological Association in Sharjah, 39* (153), 9-58.

Al-Bazm, M. (2010). *The role of extracurricular activities in developing the values of basic stage students from the point of view of their teachers in Gaza governorates* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Palestine: Al-Azhar University.

Al-Enezi, M. (2017). The role of the secondary school teacher in promoting the values of citizenship among students from the point of view of educational supervisors (in Arabic). *Journal of the College of Education, 33* (1), 150-185.

Al-Habib, F. (2007). Citizenship Education: Contemporary Trends in Citizenship Education (in Arabic). *Knowledge Journal, (120)*, 26-51.

Al-Hamuz, A., Al-Masry, I., & Abdeen, H. (2019). The role of Hebron University in developing the values of national belonging among students of the College of Education from their point of view (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences, 5* (3), 187-205.

Al-Harbi, A. (2016). A proposed conception for the development of citizenship values in science curricula for general education students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,* (27), 3-32.

Al-Harbi, A. (2010). *National affiliation and its relationship to some personality variables among a sample of secondary school students in the cities of Makkah and Jeddah* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Al-Harbi, Q., &Swailem, M. (2017). Citizenship development among Saudi university students: Jazan Univer-

El-Meligy, R. (2020). The effectiveness of using virtual tours to develop archaeological awareness and support the values of national affiliation for kindergarten children (in Arabic). *Journal of Studies in Childhood and Education, 1*(14), 318-374.

Badrakhan, S., Al-Anati, K., & Al-Mubaeideen, M. (2017). The role of Jordanian universities in promoting the values of integrity and its relationship to national belonging among students of public and private universities (in Arabic). *Educational Science Studies, 44*(4), 77-99.

Bahekim, T. (2009). *The role of Islamic awareness programs at the Ministry of Education in developing the values of citizenship among secondary school students* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Bakr, M. (2016). The components and challenges of national unity among a sample of the youth of the city of Tabarjal in the northern region (in Arabic). *Conference Research: National Unity and its Role in Establishing Security*, Al-Jouf University, 555-586.

Eissa, R. (2016). The role of school administration in promoting national belonging among students of the second cycle of basic education and their teachers from the point of view of the principals themselves (in Arabic). *Al-Baath University Journal, 5* (38), 53-89.

Ghanayem, M., & Saber, M. (2020). Management with love as an approach to developing citizenship values among university students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 1*(109), 263-295.

Hamdan, S. (2008). The role of the family in developing the values of citizenship among young people in light of the challenges of globalization (in Arabic). *Research Conference: The Saudi Family and Contemporary Changes*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 186-235.

Ibn Manzur, M. (1993). *Lisan Al-Arab*. (3rd ed., in Arabic). Beirut: Dar Sader.

Ismail, T. (2016). Attitudes of students of the College of Languages at the University of Baghdad towards practicing sports activities (in Arabic). *Journal of Physical Education Sciences, 9*(2), 164-178.

Jaber, S., & Hassan, D. (2016). Educational factors affecting inculcating and developing awareness of citizenship (in Arabic). *Al-Qadisiyah Journal of Educational Sciences, 19*(1), 259-281.

Khawaldeh, T. (2013). The role of a faculty member in Jordents to achieve the 2030 vision (in Arabic). *Research of the International Conference on National Identity in the Light of Saudi Arabia's Vision 2030: Participants in the future and ready to make it*, Shaqra University, 80-51.

Al-Sayed, A., & Ismail, T. (2010). The role of the university in educating students about the principles of citizenship as an approach necessitated by contemporary global challenges (in Arabic). *Journal of the College of Education, 2* (66), 1-136.

Alsayed, M. (2022). *Research methodologies in the principles of education: contemporary trends* (1st ed., in Arabic). Alexandria: House of Hope.

Al-Shamani, S. (2012). The role of the faculty members at Taibah University in promoting the values of citizenship among their students (in Arabic). *Arabian Gulf Message Journal, 33* (125), 139-176.

Al-Shalaby, F. (2011). *Insights in higher education* (1st ed., in Arabic). Ramallah: Deanship of Research and Graduate Studies, Al-Quds Open University.

Al-Sharab, M. (2009). *The appropriate philosophy to face the educational challenges resulting from the information age as seen by educational experts in Jordan* [Unpublished PhD thesis] (in Arabic). College of Graduate Studies, Amman: University of Jordan.

Al-Sharaah, N., & Al-Dweileh, A. (2011). The degree of the school's contribution to inculcating the values of good citizenship from the point of view of secondary school students in the State of Kuwait (in Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies,* (14), 251-294.

Al-Thubaiti, M., & Hussein, M. (2016 AD). The role of the university administration in developing the values of citizenship among the students of the University of Tabuk (in Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences, 11*(3), 349-364.

Al-Wadi'i, M. (2019). The role of the Shariah science teacher in enhancing forms of national belonging among secondary school students in Asir region (in Arabic). *King Khalid University Educational Journal, 7* (2), 1-262.

Amara, S. (2010). The role of the university professor in developing the values of citizenship to meet the challenges of cultural identity (in Arabic). *Journal of the Future of Arab Education, 17* (64), 5-122.

Atoum, T. (2013). *Building a proposed model for good citizenship and measuring the degree of its representation by Yarmouk University students* [Unpublished PhD thesis] (in Arabic). College of Education, Irbid: Yarmouk University.

for the lower basic stage in Palestine [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Gaza: The Islamic University.

Yousef, M. (2001). *Affiliation between theory and practice* (1st ed., in Arabic). Assiut: Dar Al-Taliaa.

Youth and Citizenship Conference (2015) (in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Zaqawa, A. (2015). The role of the school in developing the values of citizenship from the point of view of middle school teachers (in Arabic). *Amarabak: A peer-reviewed scientific journal published by the American Arab Academy for Science and Technology, 4 (*17), 51-68.

Zidan, M. (2010). The contribution of youth centers to strengthening the values of citizenship among youth: a descriptive comparative study between youth and those in charge of youth centers services and programs (in Arabic). *Journal of Social Work Studies and Humanities, 4* (28), 1888-1944.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Costello, M. A., Nagel, A. G., Hunt, G. L., & Allen, J. P. (2022). Randomized evaluation of an intervention to enhance a sense of belongingness among entering college students. *College Student Affairs Journal*, *40*(1), 63-76.

Hodgins, J., Moloney, G., & Winskel, H. (2016). The importance of Australian national identity to a sense of belonging of Anglo-Celtic and Chinese cultural groups in regional Australia. *National Identities*, *18* (*3*), 345-368. https://doi.org/10.1080/14608944.2015.1061490

Knowles, R. (2015). Asian values and democratic citizenship: Exploring attitudes among South Korean Eighth Graders Using Data from the ICCS Asian Regional Module. *Asia Pacific Journal of education*, *35* (*2*),191-212. https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005053

Leonard, Clark H. and lrving Star. (2007). Secondary and Middle School Teaching Methods. Macmillan Publishing Company, New York.

Sim, Jasmine B.-Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools, *Educational Review*, *60* (*3*), 253-266. https://doi.org/10.1080/00131910802195836

Tice, D., Baumeister, R., Crawford, J., Allen, K. & Percy, A. (2021). Student belongingness in higher education: Lessons for Professors from the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *18*(4), 2.

danian universities in developing the values of citizenship from the students' point of view (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies, 40* (3), 132-154.

Makram, A. (2004). *Values and responsibilities of citizenship, an educational vision* (1st ed., in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr.

Mahnawi, A., & Ramadan, S. (2008). Citizenship education between the privacy of identity and the hegemony of globalization: a critical analytical study (in Arabic). *Journal of the College of Education, 18* (75), 49-100.

Ministry of Education (1995). *Education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia* (4th ed., in Arabic). Riyadh.

Morsi, M. (2001). *The Teacher: Curriculum and Instruction* (2nd ed., in Arabic). Cairo: House of Cultural Creativity for Publishing and Distribution.

Musa, H. (2012). *Research methods in citizenship and community values* (1st ed., in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Nasser, I., & Ben Tarif, A. (2009). Introduction to education (1 ed., in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr.

Niaz, H. (2018). The role of the faculty member in enhancing the value of national belonging in the light of contemporary challenges from the point of view of the female students of the College of Education at Umm Al-Qura University (in Arabic). *Al-Manara Journal of Research and Studies, 24* (1), 9-56.

Rizk, H. (2011). Student activities and the development of belonging values among Mansoura University students in the light of the variables of the twenty-first century (in Arabic). *Journal of the Future of Arab Education, 18* (68), 9-112.

Suwaidan, B., Al-Qa'oud, I., & Obeidat, H. (2018). The role of colleges of education in Saudi universities in promoting the values of citizenship among students from the point of view of faculty members and students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies, 45* (4), 567-585.

Taha, A., & Abdel-Hakim, F. (2013). *Citizenship education between theory and practice* (1st ed., in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

The International Conference on National Identity in the Light of the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (in Arabic). (2020). Shaqra University.

Vision 2030 (in Arabic). Kingdom of Saudi Arabia. Available at: www.vision2030.gov.sa

Yacob, N., & Hamto, S. (2009). *The values of belonging and loyalty included in the national education curriculum*

تَقييمُ طَلَبةِ كُليَّةِ التربيَةِ بِجَامعَةِ جازان للتعليم عن بُعد في ظلِّ جائحة كورونا وعلاقته بالتَّحصيلِ الدَّراسي

فاطمه محمد أحمد بريك (*)
جامعة جازان

(قدم للنشر في 1443/6/24هـ، وقبل للنشر في 1444/2/17هـ)

مُستخلصُ البحث: هَدَفَتْ الدراسةُ إلى التعرُّف على تقييم طَلَبة كلية التربية بجامعة جازان للتعليم عن بعد في ظِلِّ جائحة كورونا وعلاقة التقييم بتحصيلهم الدراسي، والكشف عن الفُرُوق في تقييم الطلبة للتعليم عن بعد؛ وفقًا لِمُتغيِّرات النوع والسَّكن والتخصص الدراسي، وتَمَّ استخدام الْمنهج الوصفي التحليلي. تكوَّنت عينة الدراسة من (372) طالبا وطالبة من كلية التربية تَمَّ اختيارهم عشوائيا. لتحقيق أهداف الدراسة استخدمتْ الباحثة مقياسَ تقييم الطلبة للتعليم عن بعد(إعداد الباحثة)، واستمارة البيانات الأولية التي تضمَّنت النوع والسَّكن والتَّخصُّص الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقييم طلبة كلية التربية لأغلب فقرات المقياس للتعليم عن بعد على درجة «موافق»، وتُشير إلى التقييم الإيْجابي للتعليم عن بعد، كما اتَّضح وجود علاقة طرديَّة بين تقييم الطلبة للتعليم عن بعد وتحصيلهم الدراسي، واتَّضح أيضا عدم وجود فروقٌ في تقييم الطلبة للتعليم عن بعد تُعزى لِمُتغير النوع والتخصص الأكاديمي، إلا أنه تُوجد فروقٌ في تقييم التعليم عن بعد تُعزى لِمُتغير السَّكن لصالح طلاب القرى .

كلمات مفتاحية: تقييم، التعليم عن بعد، جائحة كورونا، التحصيل الدراسي.

*****

Evaluation of the College of Education students at Jazan University of distance learning in light of the Corona pandemic and its relationship to academic achievement

Fatimah Mohammed Ahmed Burayk (*)

Jazan University

(Received 27/1/2022, accepted 13/9/2022)

Abstract: The current study aims to identify the evaluation of students of the College of Education at Jazan University of Distance Education in the Corona pandemic and the relationship between evaluation and their academic achievement. Furthermore, this study aims to examine differences in the student's evaluation of distance learning in relation to variables of gender, housing, and specialization. The descriptive-analytical approach was utilized. The sample consisted of 372 male and female students randomly chosen. The researcher used the Student Evaluation Scale for Distance Education (prepared by the researcher) and the preliminary data form, which included gender, housing, academic specialization, and academic achievement. The study results showed that most responses to the items of the scale were at the "agree" level, which refers to the positive evaluation of distance learning. There is also a statistically positive correlation between the evaluation of students in distance learning and their academic achievement. However, there were no significant differences in student evaluation of distance education in terms of the variables of gender and academic specialization. There were statistically significant differences in the evaluation of distance learning in the variable of housing for the village-inhabitant students.

Keywords: Evaluation, distance learning, the Corona pandemic, educational achievement.

(*) للمراسلة:

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جازان، جازان، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Curriculum and Teaching methods, Faculty of Education, Jazan University, P:Jazan, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: fbraik@jazanu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061585

مقدمة:

لقد فرضت جائحة كورونا على المؤسسات التعليمية في جَميعِ الدُّولِ اللُّجوءِ إلى خيارِ التَّعليم عن بُعدٍ؛ لضرورةِ استمرارِ اَلْمناهَجِ الدِّراسيَّةِ اَلْمُقرَّرة، وسدِّ أيِّ فجوة تعليمية قد تنتج عن تفاقم الأزمةِ، وقد انتهجتْ اَلْمملكةُ العربية السعودية إجراءاتٍ لاحتواء الأزمة؛ من خلال اتِّخاذ بدائل سريعة، للحدِّ من انتشار العدوى دون إلحاق الضَّررِ بالعمليَّةِ التَّعليميَّةِ، وتوفير اَلْمنهج الدراسي على مدار السَّاعة للطلاب والطالبات في منازلهم، من خلال تنوُّع مصادر التعليم عن بعد، حيثُ أتاحت المملكة العربية السعودية مَنصَّات تعليمية، ومنها: بوابة المستقبل، وبوابة عين الإثرائيَّة، ومنظومة التعليم اَلْمُوحَّد، والروضة الافتراضية، كما خضعتْ الكليَّاتُ واَلْجامعاتُ إلى نَقْلةٍ نوعيَّةٍ تعتمدُ على تقديمِ اَلْمُحاضرات بشكلٍ مُتزامنٍ وغير مُتزامنٍ، حيثُ يقوم عضو هيئة التدريس بإجراءِ تغييراتٍ استباقيَّةٍ ومدروسةٍ على طُرُقِ التدريس وأساليب التقييم اَلْمُعتادة واَلْمُفضَّلة له؛ لِمُواجهة بعض أوجه القصور التِّقني.

وكما يرى اَلْخُبراءُ التربويون أنَّ التَّعليمَ عن بعد يُحقِّق عددًا من اَلْمزايا، منها: نقل العمليَّةِ التَّعليميَّةِ من اَلْمُعلِّمِ إلى الطالب، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير، ومهارات انتقاء اَلْمَعرفة وتوظيفها.

وعلى الرُّغم من أنَّ التعليم عن بعد يُحقِّقُ العديد من اَلْمزايا في استخدامه وتوظيفه في عملية التعليم والتعلم، إلا أنَّ التطوُّر الأبرز الذي دفعَ اَلْمُؤسَّسات إلى تبنِّي هذا النَّمطِ من التعليم والتوسع في استخدامه، كان بعد ظهور جائحة كورونا COVID-19، ونتيجةً لذلك فقد فرض على (105) مليار طالب وطالبة في (188) دولة حول العالم البقاء في منازلهم بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي عفونه، صالحه،وخاليف (Affouneh, Salha& Khlaif , 2020).

ويُعدُ التعليم عن بعد عملية لَها مُدخلات ومُخرجات وتغذية راجعة، وليس تعلُّمًا قائمًا على الاجتهادات الفردية من الأشخاص أو الشركات القائمة على تصميم البرامج والمواقع التعليمية، فنجاحُ التعليم يعتمدُ على مدى التصميم الجيد لعناصره وترابط جوانبه؛ لكي يُحقِّقَ اَلْهدفَ منه، فهناك مَنْ يرى أنَّ التعليم عن بعدٍ يفتقدُ إلى النَّواحي الواقعيَّةِ ويَحتاجُ إلى لَمساتٍ إنسانيَّةٍ بين الأستاذ والطالب، والتي من الصُّعُوبة إيصالُها عبر الوسائِطِ.

وحيثُ إنَّ الطُّلاب يُمثِّلون مُخرج الجامعات، وتحصيلُهم اَلْمعرفي أحدُ الخصائص المعرفية للخريجين، وهذا يُؤكِّدُ أهَميَّةَ البحث في التعرف على تقييم الطَّلبة للتعليم عن بُعد؛ وعلاقته

بِـمستوى تحصيلهم فـي ظـلِّ جائحَةِ كورونـا، وهذا مـا أوصـت بـه بعـضُ اَلْمؤتمـرات والنَّـدوات، منهـا اَلْمؤتَـمر التربـوي الدولـي الثانـي حـول التعليـم عن بعـد اسـتجابة لجائحـة كورونـا (المركـز العربـي للبحـوث التربويـة لـدول الخليـج، 2020م)، كذلـك أوصـت بعـض الدراسـات باسـتقصاء آراء الطـلاب لتقييـم تَـجربة التعليـم عـن بعـدٍ، ومنهـا: دراسـة مصطفـى، ياسـمين، وصـلاح الديـن (Mustafa,Yasemin &Selahattin,2020) التـي وضعـت إطـارًا مفاهيميًّـا للتعليـم عـن بعـد أوقـات الأزمـات بعـد دراسـتها لتداعيـات تطبيـق التعليـم عـن بعـد خـلال الجائحـة، وكذلـك كشـفت أنَّ للطـلاب آراء إيجابيـة وسـلبية حـول أنشـطة التعليـم عـن بعـد، كمـا أنَّ التعليـم عـن بعـدٍ يُـمكنُ أن يتـمَّ بطريقـةٍ مُـخطَّطةٍ ومُـجدولةٍ حتـى فـي ظـلِّ الظـروف الاسـتثنائية، وكذلـك دراسـة محمـد وكينـت (Muhammad &Kainat, 2020) التـي أكَّـدت أنَّ التعليـم عـن بعد لا يُـمكنُ أن يُـحقِّق النتائـج اَلْمرجـوة فـي بعـض البُلـدان أو اَلْمناطـق، حيـثُ لا يسـتطيعُ الغالبيَّـة العُظمَـى مـن الطـلاب الوصـول إلـى الإنترنـت بسـببِ اَلْمُشـكلاتِ الفنيَّـة واَلْمَاليـة، والافتقـار إلـى التفاعـل وجهًـا لوجـهٍ؛ خاصَّـةً فـي مرحلـة التعليـم العالـي. ودراسـة ديبيكا (Deepika, 2020) أكـدَّت أَهَـميَّةَ رضـا الأسـتاذ والطالـب عـن اَلْمُحاضـرات الإلكترونيـة، مـن حيـثُ توافُـرِ الدَّعـمِ التِّقنـي واَلْـجودة والتفاعـل فـي الوقـتِ اَلْمُناسِـبِ بيـن الطَّالـبِ والأسـتاذِ.

مُشْكِلَةُ اَلْبَحْثِ:

أصبحَ التَّعليمُ عـن بعـد اَلْـخيار الأمثـل فـي جميـعِ اَلْمُؤسَّسـاتِ التَّعليميَّـةِ نتيجـةَ تفشِّـي جائحـة كورونـا، فقـد تنوَّعـتْ بيئـاتُ التعليـم الإلكترونـي لِتُناسـبَ الطلبـة فـي ضـوء تعـدُّدِ اَلْمُقـرَّراتِ؛ سـعيًّا لتحقيـقِ الأهـدافِ اَلْمَنشـودَةِ، ويتضمَّـن ذلـك عـددًا مـن الإجـراءاتِ لتقديـم اَلْمُحتـوى التعليمـي؛ بشـكلٍ يُسـاعدُ علـى زيـادة التحصيـل لـدى الطلبـة، لـذا تظهـرُ أهميـة تقييـم التعليـم عـن بعـد؛ باعتبـاره مـن أَهَـمِّ الركائـز التـي تُسـهمُ فـي تطويـر برامـج مؤسسـات التعليـم العالـي، لِمَـا لَـها مـن انعكاسـاتٍ علـى اَلْمهـارات التـي يكتسـبها الطلبـة للالتحـاق بسـوق العمـل، ويُعـدُّ تقييـم الطلبـة الأكثـر مصداقيَّـة فـي الحكـم علـى عـددٍ مـن العناصـر بالعمليـة التعليميـة، بالإضافـة أنَّ لديهـم القـدرة علـى اَلْحـُكم عـن مـدى الاسـتفادة مـن أعضـاء هيئـة التدريـس فـي التعليـم عـن بعـد، سـواءً مـن خـلال تنميـة الاتجاهـات، أو إكسابـهم الثقـة بالنفـس؛ لتجـاوزِ الأزمـاتِ والتَّغلُّـب علـى جميـع الصُّعوبـاتِ واَلْمُعوِّقـاتِ التـي تُعيـقُ العمليـة التعليميـة، والعمـل علـى مُواكبـةِ اَلْمُسـتجدَّات بـكُلِّ تَـميُّزٍ واتقـانٍ، حيـثُ أشـار الإطـار الوطنـي للمؤهـلات إلـى أنَّ مُؤسَّسـاتِ التعليـم العالـي لديهـا القـدرة لإحـداث عمليـاتِ تغييـرٍ فِـي اَلْمُجتمـعِ بشـكلٍ كبيـرٍ، بشـرط أن يتـمَّ تصميـم البرامـج بطريقـةٍ تُـحقِّقُ أقصـى

تأثيرٍ مُـمكنٍ فـي مجموعـةٍ واسـعةٍ مـن نواتـج التعلُّم، وأن تتمَّ تخطيط استراتيجيات تعليم مناسبة وإدراجها فـي اَلْمُقـرَّرات، وفـي أنشـطة البرامـج الأخـرى، وأن يتمَّ مُراقبـة أثـر هـذه الاسـتراتيجيات وتعزيزهـا بشـكلٍ مُسـتمرٍّ (الإطـار الوطنـي للمؤهـلات، 2009م، ص: 3)، فـي اَلْـجانبِ الآخـرِ نَـجدُ أنَّ تقييـمَ الطلبـة ينعكـسُ علـى اتِّجاهاتِـهم نَـحو التعليمِ عن بعدٍ الـذي يُعدُّ مـن اَلْموضوعاتِ اَلْمُهمّـة فـي علـمِ النَّفس اَلْمُرتبطة بِـجوانبِ النَّشـاطِ الإنسـاني، بِـما فـي ذلـك عمليَّـةُ التعلُّـمِ والتعليـم، فهـي تُسـاعدُ الطالـب علـى التكيـفِ مـع اَلْمَواقـف التعليميـة، وذلـك عـن طريـق قبولـه أو رفضـه للقيـم والأفـكار أو الأحـداث (الزبيـدي،2004م، ص: 102)، وتُشـيرُ الاتجاهـات إلـى نزعـةٍ تُؤهِّـلُ الفـرد للاسـتجابة بأَنْـماطٍ سـلوكيَّةٍ مُعيَّنـةٍ نحـو أسـلوب وطريقـة التدريـس (الحمـوي،2010م، ص: 180)، ويُشـير كمـال، (2006م، ص: 174)، إلـى أنَّ تفضيـل أسـلوبٍ مُعيَّـنٍ للتدريـس بعينـه، يُعـزى إلـى سيادة بعضٍ مـن الصِّفـاتِ الشَّـخصية دون غيرهـا أو عـدد مـن التَّصرُّفـات السُّـلوكية فـي موقـف التعلُّـم اَلْمُختلفـة التـي تراعـي فـي ذلـك طبيعـة الطالـب، والمـادة التعليميـة، وموضـوع الـدرس وأهدافـه، وبيئـة التعلـم السـائدة التـي مـن شأنِـها تَـحسين اتِّـجاهات الطـلاب نحـو التعلُّـم، كمـا أنَّ الاتجاهـات التـي تُكتسـب خـلال اَلْـخبرة والاحتـكاك مـع العالـم اَلْمُحيـط، هـي جـزءٌ مـن تأثيـر طريقـة التفاعـل مـع الآخريـن، وقـد تتغيـر بواسـطة خبـراتٍ ومعلومـات جديدة، وللمؤسَّسـات التعليميـة دورٌ فـي إكسـاب الطالـب هـذه اَلْـخِبرة، وتوفيـر فُـرَصِ الاحتـكاك والتفاعـل بينهمـا، وبذلـك تسـاعده علـى تحديـد سـلوكه إزاء مواقـفِ التَّعلُّـمِ بالرَّفـضِ أو القبـول (حبيـب،2011م، ص: 75)، وهنـاك العديـد مـن الدراسـات تناولـت قيـاس اتجاهـات الطلبـة عـن التعليـم عـن بعـد، ومنهـا: دراسـة يوسـف (2020م)، ودراسـة الشـريف (1441ه)، التـي هدفـت إلـى التعـرُّف علـى اتجاهـات وآراء الطـلاب الجامعييـن نحـو عمليـة التعليـم الالكترونـي فـي فتـرةٍ مُهمَّـةٍ مـن التاريـخ الإنسـاني، وهـي فتـرةُ الأزمـةِ العالَميـة لجائحـة كورونـا واَلْمعروفـة بِـمُصطلحها العلمـي (Covid -19).

ويعدُّ هذا البحث من الدراسات التي تقيس تقييم الطلبـة للتعليـم عـن بعـد ؛ خاصـة مـع ظهـور جائحـة كورونـا، ومـا فرضتـه علينـا مـن التعامـل مباشـرة مـع الأنظمـة التعليميـة الإلكترونيـة، ومـن الطَّبيعـي أنْ يَـخلقَ هذا الوضـع بعض الإشكاليات التـي تتعلَّـق بِـمدى قبـول الطَّلبـة لِـهذا التغييـر وتأثيـره علـى التحصيـل الدراسـي، وبالتالـي النتائـج اَلْمُترتبـة علـى مُعـدَّلات ودرجـات الطلبـة؛ بسـبب هـذا التَّحـوُّل اَلْمُفاجـئ مـن النظـام التقليـدي للتعليـم إلـى التعليـم الإلكترونـي عبـر منصـة البلاك بـورد، وهـي مرحلـةٌ انتقاليَّـةٌ للعمليـة التعليميـة

بِذاتِـها، مـن مُـمارساتٍ تدريسية والدعم التعليمي وأساليب تقويمية وقنوات اتِّصال يقودُها أستاذ اَلْمُقـرَّر بضوابـطَ وتعليمـاتٍ حَدَّدتْـها اَلْـجامعةُ، وفـق توجيهـاتٍ مـن وزارة التعليـم؛ لتحقيـقِ اَلْـهدفِ، وهـو اسـتمرارُ التعليـم بالرُّغـم مـن تلـك الظُّـروف، خاصـة وعلـى حدِّ علـم الباحثـة هنـاك نُـدرةٌ فـي الدراسـات السَّـابقةِ اَلْمُتعلِّقة بالكَشْـفِ عن تقييم طُـلاب الجامعـة نحـو التعليـم عـن بعـد وقـت الأزمـاتِ، وعلاقـة ذلـك بتحصيلهـم الدراسـي، ولذا يُـمكنُ تحديـد مشـكلة البحـث الحالـي فـي السـؤال الرئيـس التالـي: مـا تقييـمُ طَلَبـةِ كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـد فـي ظـلِّ جائحـة كورونـا وعلاقتـه بالتَّحصيـل الدراسـي؟

وامتـدادًا للرَّبـطِ بيـن تقييـم الطـلاب للتعليـم عـن بعد كإحـدى اَلْمُمارسـات التدريسـية وطـرق تنفيذهـا وعلاقتـه بالتحصيـل الدراسـي؛ عَمـدَتْ البَاحثـةُ إلـى الإجابـةِ عـن التَّسـاؤلاتِ التاليـة:

1- مـا درجـةُ تقييـم طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـدٍ؟
2- هـل توجـدُ علاقـةٌ ارتباطيَّـةٌ بيـن تقييـم طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعدٍ فـيظـلِّجائحـةكورونـاوتَـحصيلهمالدراسـي؟
3- هـل توجـدُ فـروقٌ فـي متوسـط درجـات تقييـم طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـدٍ تُعـزى لِمُتغيِّـراتِ النَّـوعِ والسَّـكنِ والتَّخصُّـصِ الأكاديمـي؟

• **أَهْدَافُ اَلْبَحْـثِ: هدف هذا البحث إلى تَـحقيقِ التالـي:**

1- التَّعـرُّفُ علـى تقييـم طـلاب كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـد فـي ظـلِّ جائحـة كورونـا.
2- الكَشْـفُ عـن العلاقـةُ بيـن التعليـم عـن بعـدٍ فـي ظـلِّ جائحـة كورونا والتَـحصيل الدراسـي وفقـاالتقييـمطلبـةكليـةالتربيـةبجامعـةجـازان.
3- الكَشْـفُ عـن الفُـرُوقِ فـي تقييـم طـلاب كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـدٍ؛ وفـق اَلْمُتغيّـرات النـوع والسَّـكنِ والتَّخصُّـصِ الأكاديمـي.

• **أَهَـمِيَّةُ اَلْبَحْـثِ: تمثَّلـت أهميَّـةُ البحـث فِـي التالـي:**

1- الإسـهامُ فـي تقديـم تصـوُّرٍ عـن العلاقـةِ بيـن تقييـمِ الطُّـلابِ للتَّعليـمِ عـن بعـدٍ والتَّحصيـل الدراسـي.
2- يُسـاعِدُ البَحْـثُ فـي تَـحسينِ طُـرُقِ التدريـس وتركيزهـا علـى دور الطالـب، والاهتمـامُ بـه ومُراعـاة العوامـل اَلْمُرتبطـة بعمليـة التعليـم عـن بعـدٍ التـي قـد تُؤثِّـرُ علـى تقييـمِ الطُّـلابِ للتَّعليـمِ عـن بعـدٍ.
3- يُقـدِّمُ هـذا البحـث مِقياسًـا لتقييـمِ التَّعليـمِ عـن بعـدٍ، حيـثُ يُمكـنُ الاسـتفادةُ منـها فـي الدِّراسَـاتِ ذَاتِ الصِّلَـةِ.

• **حُدُودُ اَلْبَحْـثِ: تمثَّلت حدود البحث فِي التالي:**

1- **اَلْـحدودُ اَلْموضوعيَّـة:** تقييم الطـلاب للتعليـم عـن بعـد وعلاقتـه بالتحصيـل الدراسـي.
2- **اَلْـحدودُ اَلْمَكانية**: كلية التربية/جامعة جازان.
3- **اَلْـحدودُ الزَّمانيـة:** العـام الجامعـي 1440-1441 هـ.

• **اَلْـحدودُ البشـريَّةُ:** طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان (ذكـور وإنـاث).

• **مُصْطَلَحَاتُ اَلْبَحْـثِ:**

- التَّقييم (Evaluation):

يُعرِّفـه زيـن العابديـن وآخـرون (2007م، ص: 3) بأنـه عَمَلِيَّـةٌ مُنظَّمَـةٌ يتـمُّ فيهَـا إِصْـدَارُ حُكْـمٍ علـى مَنظُومَـةٍ تعليميَّـةٍ أو أَحَـدِ مُكوِّنَاتِهَـا أو عَنَاصِرِهَـا، بُغْيَـةَ إِصْـدَارِ قَـرَارَاتٍ تتعلَّـقُ بإِدْخَـالِ تَحْسِـينَاتٍ أو تَعْديـلاتٍ عَلَـى تِلْـكَ المَنْظُوْمَـةِ كَكُلٍّ، أو عَلَـى بَعْـضِ مُكَوِّنَاتِهَـا أو عَنَاصِرِهَـا، بِمَـا يُحَقِّـقُ أَهْدَافَهَا، **ويُعـرف إجرائيًّـا** بأنـه مَـجموعةٌ مـن القـرارات والاتِّـجاهات والتفسـيرات يصدرهـا طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان حـول التعليـم عـن بعـدٍ؛ بسـبب جائحـة كورونـا، وهـي الدرجـة التـي يحصـل عليهـا الطالـب علـى مِقيـاسَ تقييمِ التعليـم عـن بُعـدٍ إعـداد الباحثـةُ.

- التَّعليمُ عن بعد (Distance Learning):

يُعـرِّفه حجازيـة (2020م، ص: 10) بأنـه تقديـمُ التعليـم مـن خـلال الوسـائل التعليميـة الالكترونيـة، ويشـملُ ذلـك الأقمـارَ الصناعيَّـةَ، والفيديـو، والأشـرطةَ اَلْمُسـجلةَ، وبرامـجَ اَلْـحاسباتِ الآليـة، والنُّظـمَ والوسـائل التقنيـة التعليميـة اَلْمُتعـددة. **ويُعـرفُ إجرائيًّـا** بأنـه الْمُعـدل الدراسـي للطلبـة خـلال العام الجامعـي (1440-1441هـ)، وَاَلْمُعدَّلِ السَّـابق للعـام معـدلات الطلبـة للعـام الجامعـي (1439-1440هـ).

- التَّحصيـلُ الدِّراسـي (Academic Achieve-ment).

يُعرُّفه اَلْـحموي (2010م، ص: 180) بأنه مُستوى مُـحدَّدٌ مـن الإنْـجاز يُقـاسُ مـن قبـل اَلْمُعلميـن أو بالاختبـارات اَلْمُقـرَّرة واَلْمِقيـاس الـذي يعتمـدُ عليـه لِمعرفَـةِ التَّحصيـلِ الدراسـي؛ أي: مَـجموع الدرجـات التـي يحصـل عليهـا الطالـب فـي نِـهاية العـام الدراسـي أو نِـهاية الفصـل الأول أو الثانـي، وذلـك بعـد تَـجاوزِ الاختبـارات بنجـاحٍ. **ويُعـرف إجرائيًّـا** بأنـه قـدرة طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان علـى معرفـة وفهـم اَلْمُقـرَّرات الدراسـيَّة اَلْمطروحـة عـن بعـدٍ، ويُقـاسُ بالدرجَـةِ التـي يَـحـصلُ عليهـا الطَّالبـة، مـن خـلالِ أسـاليبِ التقويمِ اَلْمُسـتخدمةِ فـي نظـام التعليـم عـن بعـد مـن خـلال بـلاك بـورد Black board.

اَلإطَارُ النَّظريُّ:

التَّقييـمُ جـزءٌ لا يتجـزَّأُ مـن جميـعِ عمليَّـاتِ التَّعليـم والتعلـم، وَيَـحتلُّ مكانـةً كبيـرةً فِـي اَلْمَنظومَـةِ التَّعليميَّـةِ بكافَّـةِ أبعادهـا وجوانبهـا، نظـرًا لأهَـميته

فـي تَـحديد مقدار مـا يتحقَّقُ مـن الأهـدافِ التَّعليميَّةِ اَلْمَنشـودةِ التـي يُتوقَّـعُ منهـا أنْ تنعكسَ إيْـجابيًّا على الطالـبِ والعمليَّـةِ التَّـربويَّةِ، ويُعـرَّفُ التقييمُ بأنـه تقديـرُ قيمَـةِ عمليَّـةِ التَّعليـمِ والتعلـم فـي مسـتوى مُعيَّنٍ، بـأدواتٍ علميَّـةٍ، وفـي مُـدَّةٍ زمنيَّـةٍ مُـحدَّدةٍ، قُصِـدَ إصـدار قـرار عنهـا (الشـامخ، 2018م، ص: 9)، وكذلـك هـو مجموعـةُ الإجـراءاتِ اَلْمُصَمَّمَـةِ للتَّزويـدِ بِـمعلوماتٍ عـن تطـوُّرِ الطَّلبـة، ونُـموِّهم وتَـحصيلهم مُقارنـةً بالْمَعايير (الضالعي، 2019م).

اَلتَّعليمُ عَنْ بُعْدٍ.

• تَعريفُ التَّعليمِ عَنْ بُعـدٍ:

يُعـرَّفُ بأنـه ذلـك النَّـوعُ مـن التعليـم الـذي يُقـدِّمُ فُرصًـا تعليميَّـةً وتدريبيَّـةً إلـى اَلْمُتعلِّمِ دون إشـرافٍ مُباشـرٍ مـن اَلْمُعلِّـمِ، ودونَ التـزامٍ بوقـتٍ ومـكانٍ مُـحدَّدٍ، ويعـدُّ بديـلاً للتعليم التقليـدي أو مُكمِّـلًا لـه، ويتـمُّ تَـحتَ إشـرافِ مُؤسَّسـةٍ تعليميَّـةٍ مَسئولةٍ عـن إعـدادِ اَلْمَـوادِ التَّعليميـةِ والأدواتِ اللازمَـةِ للتَّعلُّـمِ الفـرديِّ؛ اعتمـادًا علـى وسـائِطَ تكنلوجيَّـةٍ عديـدةٍ (السـالم، 2012م، ص:381) وتُشـيرُ الأدبيَّـاتُ إلـى أنَّ التطـوُّر التَّاريْـخي للتعليمِ عـن بُعدٍ قد مَـرَّ بأربعـةِ أجيـالٍ، هـي:

1- **اَلْـجِيلُ الأَوَّلُ:** أنظمـةُ اَلْمُراسـلَةِ التـي ظهـرت مُنـذُ نِـهايةِ القَـرْنِ التاسِـع عَشَـرَ، ولازالـت مسـتمرَّةً فـي كثيـرٍ مـن البُلـدانِ النَّاميـة، وتعتمـدُ تلـك الأنظمَـةُ علـى مـواردَ مطبوعَـةٍ وإرشـاداتٍ مُصَاحبـةٍ، والتـي قـد تتضمَّـنُ وسـائلَ سَـمعيَّةً وبصريَّـةً.

2- **اَلْـجِيلُ الثَّانِـي:** أنظمـةُ التِّلفـازِ والرَّاديـو وغيرهـا، وتسـتخدمُ تقنيَّـاتٍ مُتعـددةً، مثـل الأقمـار الصناعيَّـة واَلْمَحطَّـات الفضائيـة والتلفـاز والراديـو؛ كوسـيلَةٍ للتَّواصُـلِ وتقديـمِ اَلْمُحاضـراتِ اَلْمُباشِـرَةِ أو اَلْمُسـجَّلةِ.

3- **اَلْـجِيلُ الثَّالِـثُ:** أنظمـةُ الرَّسـائلِ اَلْمُتعـدِّدةِ، وتتضمَّـنُ النُّصُـوصَ والأصْـوَاتَ وأشـرطة الفيديـو واَلْمَـوادَ اَلْـحاسوبيَّةَ، وغالباً ما تستخدمُ اَلْـجامعاتُ اَلْمَفتوحَـةُ هذه الأنظمـة، حيثُ يُقدَّمُ التَّدريـس فيهـا مـن قِبَـلِ فِـرَقٍ عَمَـلٍ مُتنوِّعَـةٍ.

4- **اَلْـجِيلُ الرَّابِـعُ:** الأنظمَـةُ اَلْمُتركِّـزةُ علـى الانترنـتِ، وتكـونُ اَلْمـوادُ التَّعليميَّـةُ فيهـا مُتضمِّنـةً للوسَـائطِ اَلْمُتعـدِّدَةِ، وَمُـجَهَّزةً بطريقةٍ الكترونيَّـةٍ تنتقـلُ إلـى الأفـراد بواسِـطَةِ جهـازِ اَلْـحاسُوبِ؛ مـع توافُـرِ إمكانيَّـةٍ للوصُـولِ إلـى القواعِـدِ والبيانـاتِ واَلْمَكتبـاتِ الالكترونيَّـةِ (القحطانـي، 1431ه، ص: 11)، والدراسـة الحاليـة تـدرس التعليـم عـن بعـد الـذي ينتمـي للجيـل الرابـع حيـث تـم تطبيقـه بجامعـة جازان مـن خـلال نظـام البـلاك بـورد Blackboard .

• أَهْدَافُ التَّعليمِ عَنْ بعدٍ:

مِـمَّا لا شَـكَّ فيـه أنَّ التَّعلُّـمَ عـن بعـدٍ بأَنْـماطِهِ اَلْمُختلفـةِ شـاع بيـن أفـرادِ اَلْمُجتمـعِ علـى مُـختلَفِ فِئَاتِـهِ، وأصبـحَ النـاسُ يُقبلِـونَ علـى هـذا النَّـوعِ مـن

التعليمِ؛ لِذَوافِعَ عِدَّةٍ، كما أوردها:

1- مُلاءمَةُ ومُرونةُ جَدْوَلَةِ أوقاتِ الدِّراسَةِ ومَكَانِهَا.
2- إمكانيَّةُ الوصُولِ إلى عددٍ كبيرٍ من أفرادِ اَلْمُجتمعِ اَلْمُتباعِدين جُغرافيًّا.
3- تَطويرُ مَهَاراتِ التَّعلُّمِ الذَّاتِي.
4- تقديمُ اَلْخدمَاتِ التَّعليميَّةِ والثَّقافيَّةِ لِمَنْ فَاتَتْهُمْ فُرَصُ التَّعليمِ.
5- يُزيلُ التَّعليمُ اَلْمُعوِّقَاتِ التي تقفُ أمامَ التَّعليمِ النِّظامِي.
6- إتاحَةُ الفُرَصِ التَّعليميَّةِ لكُلِّ الطَّلبةِ الرَّاغبين والقَادرين عَلَى ذلك.
7- مَرونةُ التَّعاملِ بينَ مَحاورِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ.
8- تنظيمُ موضُوعَاتِ اَلْمَنهجِ وأساليبَ التَّقويْمِ؛ حَسْبَ قُدراتِ الطَّلبةِ وظُروفِهِمْ.
9- استقلاليَّةُ الطَّلبةِ وحُريَّتُهم في اختيارِ الوسَائِطِ وأنظِمَةِ وأسَاليبِ التَّوصيلِ.
10- تَصميمُ اَلْمَناهِجِ الدِّراسيَّةِ بِصُورةٍ تَستجيبُ لاحتياجَاتِ الطَّلَبَةِ اَلْحَقيقيَّةِ فِي مَجالاتِ عَمَلِهم اَلْمُختلفَةِ. (شرقي، 2010م).
11- تَخفيفُ الضَّغطِ على اَلْمُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ الرَّئيسَةِ.
12- التَّسهيلُ على الطَّلبة وترغيبُهم وتزويدُهم بالْمَعَارفِ وَالْمَعلومَاتِ، ورفْعُ مُستواهم العِلْمِي والثَّقافي.
13- تَحقيقُ أهدافِ اَلْمُجتمعِ الثَّقافيّةِ والتَّنمويَّةِ.
14- تَوفيرُ فُرصَ التَّدريبِ للعاملِين في أماكِنِهم أثناءَ اَلْخِدْمَةِ.
15- التَّوطينُ الفَعَّالُ لتكنولوجِيَا التَّعليمِ (جبريل، 2009م، ص: 17).

• **اِسْتِراتِيجِيَّاتُ التَّعليمِ عَنْ بُعْدٍ:**

تَنَوُّعُ بيئاتِ التعليم عن بعدٍ لتتناسَبَ مَع تنوُّعِ الطَّلبةِ، وتنوُّعِ اَلْمُقرَّراتِ والأهدافِ، غير أنَّهُ لا يُمكنُ التَّعاملُ مع التَّعليمِ عن بُعدٍ؛ دُوْنَ تَحديدِ الاستراتيجيَّاتِ اَلْمُستخدمة في التدريس، والتي تتضمَّنُ عددًا من الإجراءَاتِ لتقديمِ اَلْمُحتوى التَّعليمي؛ بِشكلٍ يُساعدُ الطَّلبةَ على تَحقيقِ الأهْدَافِ التَّعليميَّةِ، ويَترتَّبُ على ذلك تَنَوُّعُ الأنشطةِ التي يقومُ بِهَا الطَّالبُ واَلْمُعلِّمُ. (العوض، والصادق، 2019م).

1- اِسْتراتيجِيَّةُ التَّعلُّمِ بِالْمُناقَشَةِ الالكترونيَّةِ: ويُعرِّفُها زاهِرُ (2009م، ص: 305) بأنَّها مُنتدى يتضمَّنُ مُحادثاتٍ الكترونيَّةٍ قائمةٍ على التَّفاعُلاتِ اَلْمُتبادَلَةِ بينَ اَلْمُشاركين والتَّعاون في عَرْضِ اَلْمَعلُومَاتِ وإبداءِ الرأي، وهِي من أهَمِّ أدواتِ الاتِّصالِ والتَّفاعُلِ فِي بيئةِ التَّعليمِ الالكتروني.

2- استراتيجيَّةُ التَّعليمِ: ويتمُّ فيها تَجزئة اَلْمُحتوى إلى وِحْدَاتٍ تعليميَّةٍ صغيرةٍ مُرتبطةٍ مع بعضِهَا بِشكلٍ تُحدَّدُ فيه مَسَاراتٌ مُتعدِّدةٌ يتفاعَلُ معها الطَّالبُ، كالاختبارَاتِ ذَاتيَّةِ التَّصحيحِ (الوهر، وحموري، 2008م،

ص: 132).

3- **اسـتراتيجيَّةُ حَـلِّ اَلْمُشـكِلاتِ:** وتَـهدفُ إلـى مُساعَدةِ الطَّالـبِ من إدراكِ اَلْمَفاهيمِ اَلْمَعرفيَّـةِ الأساسيَّةِ فـي حَـلِّ اَلْمُشـكلاتِ التّعليميّـةِ التـي قـد تُواجهـه، وتوجيـهِ سلُوكِه وقُدراتِـه، وذلـك عـن طريـقِ طَـرْحِ مُشكلةٍ بَـحثيَّةٍ.

4- **اِسـتراتيجِيَّةُ التَّعلُّـمِ بالاكتشَـافِ الالكترونـي:** تُعدُّ من أفضَـلِ الطُّـرُقِ لِـحُصُولِ تَعَلُّمٍ قِوَامُـهُ الفَهـمُ، حيـثُ يكـونُ الطالـبُ فـي موقـفِ الاكتشـافِ، ويكـونُ نشـطًا، ويكتسـبُ تعلُّمًـا فَعَّـالًا ومُثمـرًا، كَمَـا يكتسـبُ مَهـاراتِ البَحْـثِ واَلْمُلاحَظَـةِ والتَّصنيـفِ والتّنبُّـؤ وتفسـير اَلْمَعلومَـاتِ (شـحاتة،2013م، ص: 250).

• مَزَايَا التَّعليمِ عَنْ بَـعْدٍ:

مـن أهَـمِّ مـا يُـميِّزُ التعليـمَ عـن بعدٍ، كمـا ورد عنـد خميـس (2013م) مـا يأتـي:

1- سُـهولةُ اسـتخدَامِ النِّظـامِ مِـنْ قِبَـلِ جَـميعِ عَنَاصِـرِ العمليَّـةِ التَّعليميَّـةِ (اَلْمُعلمـون والطَّلبـة واَلْمديـرون وأوليـاء الأمـور).

2- يُوفِّـرُ النِّظـامُ أجنـدةً لتسـجيلِ اَلْمواعيـدِ اَلْمُهمَّـةِ لِمُسَـاعَدَةِ اَلْمُعلِّمين والطَّلبـة علـى تنظيـمِ وإدارةِ أوقاتِـهم، ويعلـنُ بشـكلٍ تلقائـيٍّ عـن اَلْمواعيـدِ اَلْـخَاصّةِ بالْمُقـرَّراتِ الدِّراسـيَّةِ، وتسـليم الوَاجبَـاتِ واَلْمُحَاضَـرات اَلْمباشـرة.

3- يُوجـدُ نظـامُ توثيـقٍ مركـزيٍّ لِمُحتـوى اَلْمُقـرّراتِ الدِّراسـيَّةِ ونتائـج الواجبِـاتِ والأنشـطة والاختبـاراتِ.

4- يُوفِّـرُ أدواتً تَسـمحُ بِـمُشاركَةِ اَلْمَلفَّـاتِ بيـن الطَّلبـةِ واسـتخدام اسـتراتيجيات التَّعلُّـمِ التَّعاونـي، وإنشـاءُ الاختبـاراتِ القصيـرة، وتصحيحهـا آليًّـا مـع الاحْتفـاظِ بدرجَـةِ كُلِّ طالـبٍ فِـي قاعـدةِ بيانـاتٍ خَاصَّـةٍ.

• اَلتَّحْصيلُ اَلدِّرَاسِي.

إنَّ التَّحصيـلَ الدِّرَاسِـي أو الأداءَ الأكاديمـي مِـنْ الأَهْـدَافِ النَّبيلـةِ التـي تَسـعَى إليهـا اَلْمُجتمعـاتُ لتحقيقِهَـا، وذلـك مِـنْ خِـلالِ البرامـجِ التَّعليميَّـةِ اَلْمُتخَصِّصَـةِ، لِـذَا اهْتَمَّـتْ العديـدُ مـن الدِّرَاسَـاتِ العلميَّةِ بـه، باعتبـارِهِ هـو اَلْمُؤشِّـر الرَّئيس لِمعرفَـةِ مَـدَى نَـجاحِ العمليَّـةِ التَّعليميّـةِ وتَـحقيقها للأَهْـدَافِ اَلْمَطلوبَـةِ، لِـذَا يُعـدُّ التَّحصـيلُ الدِّرَاسِـي اَلْمِعيـارَ الأساسـيَّ لِمَعرفَـةِ مَـدَى تَـحقُّـقِ الأَهْـدافِ التَّربويـَّةِ.

• مَفْهومُ التَّحصيلِ الدِّرَاسِي وَأَهَـمِيَّتـهُ:

تُؤكِّـدُ الأدبيَّـاتُ أنَّ التَّحصـيلَ هـو اَلْمَهـارات واَلْمَعـارفُ التـي يكتسـبُها الطَّالبُ عـن طريـقِ مُـرُورِهِ بِـخبراتٍ أو تَـجاربٍ؛ أي: عـن طريـقِ عمليـة التعلُّـمِ، ومنهـم مَـنْ رَأى أنَّ التَّحصـيلَ هـو مِعيـارُ النَّجـاحِ أو التَّفـوُّقِ الأَكَادِيْـمِي الـذي يَصِـلُ إليـه الطَّالـبُ، بينمـا يـري كركـوش، (2010م، ص: 28)، أنَّ التَّحصيـلَ الدِّراسـي هُـو الأداءُ الأكَاديْـمي الـذي يقُـومُ بـه الطَّالـبُ فِـي مَـجالٍ مُعيَّـنٍ، وفِـي اَلْمَجالاتِ العلميَّةِ اَلْمُختلفَةِ، أو

يعرفُ بأنَّهُ الوسيلةُ التي نَصِلُ بِها إلى دلالاتٍ رقميَّةٍ عن مَدَى تَحقُّقِ الأهْدَافِ والْمعلومَات والْمَهَاراتِ التي يكتسِبهَا الطَّالبُ، وتنمُو لديه خلالَ تعلُّمِه للموضُوعَاتِ الدراسيَّةِ الْمُقرَّرة، ويُقاسُ التَّحصيلُ بالدّرجَاتِ التي يَحصلُ عليها الطَّالِبُ في اختبارَاتِ التَّحصيلِ، أو التي يَضَعُهَا الْمُعلِّمُ أو كليهما، ومِمَّا لا شَكَّ أَنَّ التَّحصيلَ الدِّراسي لَه أَهَمِيَّةٌ كبيرةٌ على مستوى الفَرْدِ، حيثُ يُؤدِّي إلى إشْبَاعِ حَاجَةِ الفَرْدِ وتَحقيق التَّوافُقِ النَّفسي، وتقبُّل الفَرْدِ لِذَاتِهِ، ومن ثَمَّ عدم الوقوعِ في مُشكلاتٍ سلوكيَّةٍ؛ قد تُؤدِّي إلى اضطرابِ النِّظامِ داخل الْمدرسَةِ وخارجها. (أحمد، 2010م، ص: 14).

الْعَوَامِلُ الْمُؤثِّرَةُ فِي التَّحصيلِ الدِّراسِي:

اهتمَّ التربويون بِموضُوعِ التَّحصيلِ الدِّراسي وطرق تَحسينه، والتَّحكُّمُ فِي العَواملِ التي قد تُؤثِّرُ فيه، ودورها فِي تَحديدِ نقاطِ الضَّعفِ والقوة في البرامج التعليمية والتربوية، ومن بين أَهمِّ العَوَاملِ الْمؤثِّرةِ في التَّحصيلِ الدِّراسِي:

1- **الْعَوَامِلُ الشَّخصيَّةُ:** تتمثَّلُ في العَوامِلِ الْمُتعلِّقةِ بالطَّالبِ؛ كالتي تعودُ للطَّالبِ ذَاتِه، وما يتميَّزُ به من قُدْرَاتٍ عقليَّةٍ وسِماتٍ مَزَاجيَّةٍ، بالإضَافَةِ إلى استعدادَاتِ الطَّالبِ ودرجاتِ نُضْجِ هذه الاستعدَادِ، كذلك الْحالَةِ الصِّحيَّةِ؛ وفيها يتأثَّر التَّحصيلُ الدراسي بالْحالَةِ الصِّحيَّةِ للطَّالبِ، كأنْ يكونَ مُصابًا بأمراضٍ أو نقصِ النَّظرِ الذي يُعيقُ عمليَّةَ اكتسابِ الْمَهَاراتِ الْمعرفيَّةِ وغيرها (خلاف، 2015م، ص: 223) بالإضَافَةِ إلى الاتِّجاهَاتِ والْمُيولِ وتأثيرِهَا فِي التَّحصيلِ الدِّرَاسِي للطَّالِبِ.

2- **الْعَوَامِلُ الأُسَرِيَّةُ**: تتمثَّلُ العوامِلُ الأُسريَّةُ في استقرارِ الأُسْرَةِ ومُستوَاهَا الثَّقافي والاقتصَادِي (أبو فودة، 2011م).

• **الدَّافعيَّةُ للتَّحصيلِ الدِّرَاسِي:**

تُعدَّ الدَّافعيَّةُ من العَواملِ الرَّئيسَةِ التي تقفُ وَرَاء التَّعلُّم؛ فهي تَخدمُ عمليَّاتِ التَّعلُّم والتَّعليمِ؛ مِنْ حيثُ تَحقيقِ الفوائِدِ العلميَّةِ والتربويَّةِ، وتَبرزُ أهَمِيَّةُ الدَّافعيَّةِ كَونها في التَّحصيلِ «مِنْ القوى الْمُحرِّكة التي تقفُ وراءَ حُدوثِ مُعْظَمِ سلوكياتنا اليومية، وهي تعملُ على حَفْزِ وحَثِّ الكائنِ البشري على اكتسابِ التعلُّم سلوكًا وخبراتٍ مُعينةً؛ في سبيلِ تَحقيقِ غاياتٍ وأغراضٍ، وتعرفُ «الدَّافعيَّة بأنَّها: القُوَّةُ التي تدفعُ الإنسَانَ إلى اكتسَابِ الْخِبْراتِ والْمَعَارفِ والْمَهَارَاتِ وأَنْماطِ السُّلُوكِ الْمُتعدِّدَة، كمَا تَختلفُ الآراءُ التربويَّةُ والنَّفسيَّةُ في نَشْأَةْ دَافعيَّةِ التَّحصيلِ (Achievement Motivation)، فبعضُ الباحثين يؤكِّدُ الْمَنشأ الدَّاخلي لَها، بينمَا هناك مَنْ يُؤكِّد الْمنشأ الْخارجي، والاختلافُ يعودُ إلى عَوامِلَ الضَّبطِ الدَّاخلي، والضَّبطِ الْخَارجي؛

حيـثُ يتميَّـز أصحَـابُ الضَّبـطِ الدَّاخِلـي بِرغْبَـةٍ داخليَّـةٍ للمُثَابَـرَةِ والنَّجَـاحِ، بينمَـا الضَّبْطُ اَلْـخارجي بِـهدفِ اِلْـحُصُولِ علـى مُكافَـآتٍ، وتتحقَّـق دافعيَّـةُ التَّحصيـلِ مِـنْ خِـلالِ ثلاثَـةِ عوَامِـلَ، هـي: دافِـعُ تَـحقيقِ النَّجَـاحِ، ومُسـتوى إِدْرَاكِ الفَـرْدِ لتحقيـقِ النَّجَـاحِ تِبعًـا لِصُعُوبَـةِ أو سُـهُولَةِ اَلْمُهِمَّـةِ، وقيمـة اَلْمهنـة وأَهَـميتها بالنِّسـبَةِ للفَـرْدِ (حميـد، 2010م، ص: 94).

• تَقويْـمُ التَّحصيلِ الدِّرَاسِي:

يُعـدُّ التَّقويْـمُ مُقوِّمًـا أساسـيًّا مـن مُقوِّمَـاتِ العمليَّـةِ التَّعليميَّـةِ، فهـو العَمليَّـةُ التـي نَـحكُمُ مِـنْ خِلالِـها علـى مَـدَى نَـجاحِنَا فـي تَـحقيقِ الأهـدافِ التربويـة التـي ننشـدُها، ومـدى تَـحقيقِ الطَّلبـة لِـهذه الأهـدَافِ (الربيعـي، 2006م، ص: 415)، ونلجـأ إلـى التقويـم بعـد انتهـاء البرنامـج وانقضـاءِ فتـرةٍ زمنيَّـةٍ قد تطُـول أو تَقْصُـرُ علـى انتهائـه، وتُشـكِّل اختبـاراتُ التَّحصيـلِ اَلْـجُزْءَ الأهـمَّ فـي برنامِـجِ التَّقويْـم والقِيَـاسِ فـي اَلْمؤسَّسـةِ التَّعليميَّـةِ.

• الدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ:

اسـتعرضت الباحثـة الدراسـاتَ السـابقةَ ذات العلاقـة بموضـوع البحـث، وعرضتهـا وفقـا للتسلسـل الزمنـي مـن الحديث للقديم كما يلـي:

- دراسـةُ الشِّبل (2021م): التـي هدفت إلـى تقييم تجربـة تعليم وتعلُّم الرياضيات عن بُعدٍ في ظلِّ جائحـة كورونـا؛ مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس والطـلاب فـي التعليـم العالـي بالمملكـة العربيـة السـعودية، وقـد تَـمَّ اسـتخدامُ اَلْمنهـج الوصفـي اَلْمسـحي، وأعـدت الباحثـةُ اسـتبانتين: الأولـى: آراء أعضـاء هيئـة التدريـس، والثانيـة: آراء الطـلاب، وقد أظهـرت النتائـج: أنَّ درجة تقييم أعضـاء هيئـة التدريـس لتعليـم وتعلُّـم الرياضيـات عـن بعـدٍ مُقابـل تعليـم الرياضيـات وجهًـا لوجْـهٍ فـي ظـلِّ جائحـة كورونـا كانـت بدرجـةٍ كبيـرةٍ للمِحـورِ ككُلٍّ؛ وأنَّ درجـةَ جاهزيَّـةِ اَلْمَنصَّـاتِ الالكترونيـة ومقـرر الرياضيـات وأنشـطة تعلُّـم وتعليـم الرياضيـات عـن بعـدٍ كانـت بدرجـةٍ كبيـرةٍ للمِحْـورِ كَكُلٍّ؛ كمـا أنَّ درجـة اسـتعداد الطـلاب لتعليـم الرياضيـات عـن بعـدٍ كانـت بدرجـةٍ كبيـرةٍ للمِحْـورِ ككُلٍّ، وجميـع مهـارات أعضـاء هيئـة التدريـس فـي تعليـم مقـررات الرياضيـات عـن بعـدٍ اَلْمُحـدَّدة بالاسـتبيان كانـت مُتوفِّـرة بدرجـةٍ كبيـرةٍ فـي اَلْمحـورِ ككُلٍّ، ودرجـة تقييـم الطـلاب فـي التعليـم العالـي لتعليـم وتعلُّـم الرياضيـات عـن بعـدٍ مقابـل تعليـم الرياضيـات وجهًـا لِوَجْـهٍ كانـت متوسـطة عـام للمحـور ككُلٍّ؛ وكان تقييـم الطـلاب بالتعليـم العالـي للصُّعوبـاتِ التـي تُواجههـم فـي تعليـم وتعلـم الرياضيـات عـن بعـدٍ بدرجة متوسـطة للمحـور ككل.

- دراسـة باكزيـك وآخريـن(Baczek et al, 2021) : التـي هدفـت إلـى تقييـم مفهـوم الطـلاب عـن خِبـرةِ التَّعلُّـم الإلكترونـي بعـد انقطـاعِ ثَـمانية

أسابيع من التعلُّم اَلْمُباشر وجهًا لوجْهٍ من بداية اَلْجائحَةِ، تَمَّ توزيعُ الاستبانة الكترونيًّا، وكان عددٌ مَنْ استجابَوا وقاموا بتعبئة جميع الأسئلة (804) طلابٍ وطالباتٍ من كلية الطب البولنديين، وفقًا لإجاباتِ اَلْمُستجيبين، وكانت النتائجُ كالتالي: من أهمِّ الإيْجابيَّاتِ للتعليم الالكتروني كانت البقاءُ في اَلْمنزل بنسبة 69% من الطلاب، واَلْحُصُول على اَلْمادَّةِ التعليمية كان بنسبة 69%، والتعلُّم الذَّاتي حصلَ على نسبة 64%، حيثُ أوضح 54% من الطلاب أنَّ التعليم الالكتروني يتمُّ في بيئةٍ مُريْحةٍ للتَّعلُّم، .70 % من الطلاب ذكروا أنَّ التعليم الالكتروني فيه قِلَّةٌ للتَّواصُلِ مع اَلْمَرضَي، و54% من الطُّلابِ أنَّ هناك مَشاكلَ تقنيَةٍ مع مُعدِّاتِ تكنولوجيا اَلْمعلُوماتِ تعدُّ من العيوب الأساسية، وأوضحتْ الدِّراسَةُ أنَّهُ لا تُوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين التعليمِ اَلْمُباشِرِ والتعليم الالكتروني في زيادَةِ اَلْمعرفَةِ عند مُستوى الدّلالة، (p=.46) يُعدُّ التعليم الالكتروني أقلّ فاعليَّةً من التعلُّم وجهًا لِوَجْهٍ؛ من حيثُ زِيادَةِ اَلْمَهَارَاتِ عند مُستوى الدِّلالَةِ (P <.001) والكفاءات الاجتماعية (P <.001) قيَّم الطُّلاب أنَّهم أقلُّ نَشَاطٍ خِلالَ الفُصُولِ عبر الإنترنت مُقارنةً بالفُصُولِ التَّقليديَّةِ (P <.001) تَمَّ تصنيفُ التعليم الإلكتروني على أنَّه مُمتعٌ من قِبَلِ 73٪ من اَلْمُشاركين، يُعدُّ التعليمُ الإلكتروني أداةً قويَّةً لتعليمِ طُلَّابِ الطِّبِّ، ومع ذلك فَإنَّ التنفيذَ النَّاجِحَ للتعليم عبر الإنترنت في اَلْمَنهجِ يتطلَّبُ استراتيجيَّةً مدروسَةً جيِّدًا ونَهج أكثر نشَاطًا.

- دراسة أبي عباة (2021م): التي هدفت إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور بمدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتَمَّ تطبيق استبانة مُكونة من (47) فقرةٍ؛ مُوزَّعةٍ على ستَّةِ مَحاوِرَ رئيسةٍ، على عيِّنَةٍ عشْوائيَّةٍ من أولياء أمُورِ تلاميذِ اَلْمرحَلَةِ الابتدائية، وعددهم (310)، وقد توصَّلتْ الدِّراسَةُ إلى أَنَّ تَجربَةَ التعليم عن بُعدٍ فِي مَدارسِ اَلْمرحَلَةِ الابتدائيَّةِ بِمدينَةِ الرِّياضِ فِي ظِلِّ جائحَةِ كورونا كانت تَجربةً ناجحَةً من وُجْهَة نَظَرِ أولياءِ الأُمُورِ، وذلك بِمتوسِّطٍ عام (2.93)، وبدرجةٍ مُرتفعَةٍ، وكان هناك تبايُنٌ في درجَة تقديرِ أولياءِ الأمُور للمُستويَاتِ اَلْمُختلفَةِ اَلْخَاصَّةِ بتجرُبَةِ التعليم عن بُعْدٍ، حيثُ جاءَ تقييمُهم لتجربَةِ التعليم عن بُعدٍ في ظِلِّ جائحَةِ كورونا على مُستوى أولياءِ الأمُورِ في اَلْمرتبَةِ الأولى، بِمتوسِّطٍ (3.54)، وبدرجَةٍ مُرتفعَةٍ جِدًّا، ثُمَّ جاءَ تقييمُ التَّجربةِ على مُستوى التلاميذِ في اَلْمرتبَةِ الثانية، بمتوسّطٍ (3.17)، وبدرجةٍ مُرتفعَةٍ، وجاءَ تقييمُ التَّجربةِ على مُستوى وسائلِ الاتِّصَالِ والتَّقنيَةِ اَلْمُستخدمَةِ في اَلْمَرتبةِ الثَّالثة، بِمتوسِّطٍ (3.08)، وبدرجَةٍ

مُرتفعَـةٍ، كمَـا جـاءَ تقييـمُ التجربـةِ علـى مُسـتوى تعليـمِ وتعلُّـمِ اَلْمُقـرَّراتِ الدِّراسـيَّةِ فـي اَلْمَرتبَـةِ الرّابِعَـةِ، بِـمُتوسِّطٍ (2.85)، وبدرجَـةٍ مُرتفعَـةٍ، ثُـمَّ جَـاء تقييمُ التَّجربَـةِ علـى مُستوى اَلْمُعلِّمِ، بِـمتوسِّطٍ (2.89)، وبدرجـة متوسـطة، وأخيـراً جـاء تقييـم التجربـة علـى مسـتوى إدارة المدرسـة الابتدائيـة، بمتوسـط (2.48)، وبدرجـة متوسـطة.

- دراسـة السـيد (2021م): التـي هدفـت إلـى اسـتقصاءِ مُسـتوياتِ جَـودَةِ التَّقييـمِ عـن بُعْـدٍ مـن وُجْهَـةِ نظـرِ الطَّلبـة، تَلازُمًـا مـع ضـرُورةِ التَّعلُّـم عـن بُعـدٍ فـي ظـلِّ كورونـا، وتَـمَّ اعتمـادُ اَلْمَنهـجِ الوَصْفِـي التَّحليلـي، واسـتخدام اسـتبانة الكترونيـة كأَدَاةٍ لِـجَمعِ البيانَـاتِ، فتـمَّ التَّأكُّـدُ مـن الصِّـدْقِ والثَّبـاتِ لـلأدَاةِ، وبلـغ (0،94) علـى عيِّنـةٍ اسـتطلاعِيَّةٍ (50) مـن الطَّلبَـةِ، ثُـمَّ تطبيقهـا علـى عيِّنـة مُـمثلة (760) من طلبـةِ اَلْمَدارسِ اَلْـحكُوميَّةِ واَلْـخَاصَّةِ فـي اَلْمرحلتيـن الثَّانويـة والأسَاسِـيَّةِ العُلْيَـا مِـنْ مَـدَارسَ بالطَّريقَـةِ اَلْمُتيسِّـرَةِ فِـي عُمَان، وأظهـرتْ النَّتائـجُ تَـحقُّق جـوَدِة التَّقييـمِ عَـنْ بُعْـدٍ بدرجَـةٍ مُتوسِّـطةٍ فـي جَـميعِ اَلْمَحَـاوِرِ، ولكن كانت مُرتفعَـةً قليـلاً لـدَى طلَبَـةِ القِطَـاعِ اَلْـخَاصِّ، وبنـاءً عليهـا تَـمَّ التَّوصيـلُ إلـى مُسـتويَّاتِ جَـودَةِ التَّقييـمِ عـن بُعْـدٍ مِـنْ وجهَـةِ نَظَـرِ الطَّلبَـةِ.

- دراسـة السـالمي (2020م): التـي تَـهدفُ إلـى تقييـمَ تَـجربَةِ التَّعليـمِ الإلكترونـي فـي دراسَـاتِ اَلْمعلُومَـاتِ مُتمثِّلـةً فـي مُقـرَّرٍ يُناقِـشُ مَهَـارَاتِ البَحْـثِ عـن اَلْمعلُومَـاتِ بِـجامِعَةِ السُّـلطانِ قابـوس، وتَـمَّ اسـتخدَامُ اَلْمَنهـجِ الوصْفِـي، تناقـش الدراسـة هـذه التجربـة مـن حيـثُ آليَّـةِ تَـحويلِ اَلْمُحَاضَـرَاتِ والـدُّرُوسِ مـن الطَّريقَـةِ التَّقليديَّـةِ إلـى الطَّريقَـةِ الإلكترونيَّـةِ، وآليـة التَّواصُـلِ بيـن اَلْمُـدَرِّسِ والطَّلبَـةِ، بالإضَافَـةِ إلـى مُنَاقَشَـاتِ الـدُّرُوسِ اَلْمُختلفَـةِ وآليَّـة التَّقييـمِ، سَـوَاءً للتَّكَاليـفِ اَلْمُقدَّمَـةِ أو للامتحَانَـاتِ النِّصفيَّـة والنِّهائيَّـة، وتعتمـدُ الدِّراسَـةُ فـي تقييـمِ التّجربـةِ علـى مُرَاجَعـةِ وتَـحليلِ جَـميعِ الوَثَائـقِ اَلْمُرتبطَـةِ بالْمُقَـرَّرِ مـن اَلْمُحَاضَـرَاتِ واَلْمُناقَشَـاتِ والتَّكاليـفِ وآليَّـاتِ التَّواصُـلِ بيـن اَلْمُـدرِّسِ والطَّلبـةِ، بالإضَافَـة إلـى تَـحليلِ اسـتبانَةِ قصيـرةٍ، تُبيِّـنُ آراءَ الطَّلبـةِ، وعددهـم (15) حـولَ تَـجربةِ اَلْمُقـرَّرِ الإلكترونـي، وأَهَـمُّ النَّتَائِـجِ أَكَّـدَتْ أَنَّ الطَّلبـةَ كانُـوا راضِيـن عـن تَـجربتهم فـي هَـذَا اَلْمُقَـرَّرِ الإلكترونـي، وكانَتْ إجَابَاتُـهم مُرتفعَةً جِدًّا، فَمِـنْ حَيْـثُ اَلْمُحتـوَى التَّعليمـي قدَّمـتْ الـدُّروسَ علـى هيئَـةِ مَقَاطِـعَ فيديـو ومَلَفَّـاتٍ نَصيَّـةٍ (PDF)، بالإضَافَـةِ إلـى صُـورٍ وشُـرُوحَاتٍ إضافيَّـةٍ فـي مُنتديَـاتِ اَلْمُنَاقَشَـة، وأَمَّـا مـن حَيْـثُ التَّواصُـلِ بيـن اَلْمُـدرِّسِ والطّلبـة فكانَـتْ جَـميع وسَـائلِ التَّواصُـلِ مُتَاحَـةً، سَـواءً كان عـن طريـقِ البريـدِ الإلكترونـي أو صفحـةِ اَلْمُقَـرَّرِ علـى اَلْمُـودلِ، وكذلـك علـى تطبيـقِ الوَاتْسَـابِ، أمَّـا مـا يتعلَّـقُ بالتَّكاليـفِ والوَاجِبَـاتِ فَـإنَّ تَفَاصيلَهَـا أُتِيْحَـتْ للطَّلَبَـةِ بفتـرةٍ كافيـةٍ؛ ومرفـق بـكُلِّ التَّوجيهَـاتِ والإرشَـادَاتِ التـي

يَـحتاجُهَا الطَّلَبَـةُ لتنفيـذ التَّكاليـفِ وتسـلِيْمِهَا.

- دراسـة القضـاة (2020م): التـي تَـهدفُ إلـى دراسَـةِ وتَـحليلِ وتقييمِ جَـودَةِ التعليم الإلكترونـي بأبعـاده (تقييـم أعضـاء هيئـة التدريـس، تقييـم العمليـة التعليميـة عـن بعـد، تقييـم البنيـة التحتيـة) وأثرهـا علـى درجـة رضـا طـلاب الجامعـات فـي جامعـة طيبـة، واعتمـدتْ الدِّرَاسَـةُ علـى اَلْمَنهـجِ الوصفـي التحليلـي، وتَـمَّ جَـمعُ البيانَـات الأوليـة للدراسـة مـن خـلال أداة الاسـتبيان التـي تكوَّنـت مـن (18) فقـرةً، تَـمَّ توزيعُهَـا علـى عيِّنَـةٍ عَشـوائيَّةٍ بسـيطَةٍ مـن الطُّـلابِ والطَّالِبَـاتِ بَلَغَـتْ (300) مُفْـرَدَةٍ، وتَـمَّ تَـحليلُ النَّتائِـجِ باسـتخْدَامِ أُسْـلُوبِ النَّمـوذَجِ اَلْمُعادلـة اَلْـهيكليَّة (Structural(SEM Equation Modeling باستخْدَامِ بَرْمَـجَةِ Amos Ver . 24 ، وذلـك بِـهَدَفِ تَـحديدِ التَّأثيـرَاتِ بيـنَ مُتغيِّـراتِ الدِّراسَـةِ اَلْمُستقلَّةِ والتَّابعَـةِ، وتوصَّلـتْ الدِّراسَـةُ إلـى أَنَّ الاتِّـجاهَ العـام نَـحو جَـوْدَةِ التَّعليمِ الالكترونـي بأَبْعَـادِهِ فِـي جَامِعَـةِ طِيبـةَ فِـي اَلْمملكة العربيـة السـعودية كانَ مُرتفعًـا وبِـمتوسِّطٍ حسـابي عـام بلـغ (3897)، حيـثُ تراوحَـتْ اَلْمُتوسِّـطاتُ اَلْـحِسَابيَّةُ لأبعَـادِ جَـودَةِ التَّعليـم الالكترونـي بيـن (3.651.4.172)، كَمَـا تَوصَّلـتْ إلـى أَنَّ الاتِّـجاهَ العـام لرضَـا طُـلَّابِ اَلْـجَامِعَاتِ بأبعَـادِه فِـي جَامِعَةِ طيبـة فِـي اَلْمملكـة العربيَّـةِ السُّـعوديَّةِ كانَ مُرتفعًـا بِـمتوسِّطٍ حسـابي عـام (4.128) حيـثُ تراوحَـتْ اَلْمُتوسِّـطاتُ اَلْـحِسَابيَّةُ لأبعَـادِ جَـوْدَةِ التَّعليـمِ الإلكترونـي بيـن (4.070-4.187).

- دراسـة جهـاد، معيـن، ونسـيبة (Jehad,Moean&Nusiba,2020): التـي هدفـت إلـى تقييـم تجربـة التعليـم عـن بعـد باسـتخدام تطبيـقِ الـزُّووم، ومعرفـة رضـا الطُّـلابِ بِـجامعة عمَّـان بـالأردن، اسـتخدمَ الباحثـون اَلْمَنهـجَ الوصفـي التحليلـي، وكان حَجْـمُ العَيِّنَـةِ (326)، طالبًـا وطالبـةً، وأظهـرت نتائـج الدراسـة أنَّ درجَـةَ رِضَـا الطـلاب عـن التعليـم عـن بعـدٍ جـاءت بدرجَـةٍ مُتوسِّـطَةٍ، كان هنالـك عِـدَّة عَقَبـاتٍ واجَهَـتْ الطُّـلابَ خِـلالَ تَـجربةِ التَّعليـمِ عـن بُعـدٍ، ومـن أَهَـمِّهَا ضَعْـفُ الانترنـت، عـدمُ قُـدرةِ الطُّـلابِ لأَخْـذِ مُلَخَّـصٍ للشَّـرحِ، كمـا أظهـرَتْ النتائـجُ أنَّ هنالـك فُروقـا ذَاتُ دلالَـةٍ إحْصَائِيَّـةٍ فـي درجَـةِ الرِّضَـا عـن تَـجربَةِ التَّعليـمِ عَـنْ بُعْـدٍ؛ يُنسـبُ إلـى صَالِـحِ كُلِيَّـاتِ العُلُـومِ الإنسـانيَّةِ فِـي مُستوى اَلْمُعَوِّقَـاتِ التـي يُواجِهُهَـا الطَّلَبَـةُ مُقارنَـةً بالكُلِيَّـاتِ العِلْمِيَّـةِ، كَمَـا أوْضَحَـتْ الدِّرَاسَـةُ أنـه لا تُوجـدُ فـروقٌ ذَاتُ دَلالَـةٍ إحصائيَّـةٍ تُعْـزَي لِمُتغيّـري اَلْـجِنْسِ والبَرَامِـجِ الأَكَادِيْـمِيَّةِ.

- دراسـة الحارثـي وآخريـن (2020م): التي تهدف إلـى تقييـم تجربـة جامعـة أم القـرى فـي التعليـم الإلكترونـي مـن وجهـة نظـر الطلبـة خـلالَ جَائِحَـةِ كورونـا، كذلـك التَّعـرُّفُ عَلَـى الفُـرُوقِ بيـن تقييـمِ الطَّلَبـةِ لِـهَذَه التَّجربَـةِ وِفْقًـا لِعَـدَدٍ مِـنْ اَلْمُتغيِّـرَاتِ، واعتمَـدَتْ الدِّرَاسَـةِ علـى اَلْمَنْهَـجِ الوَصْفِـي، وكانَتْ

أَدَاةُ الدِّرَاسَـةِ (استبانة) طُبِّقَتْ عَلـى عَيِّنَـةٍ عَدَدُهـا (1187) مـن طلبـة جامعـة أم القرى، إلـى أنَّ الطَّلَبَةَ راضُون بشكْلٍ عـامٍّ عن تَـجربَةِ التعليم الإلكتروني بجامعـة أم القـرى خـلال جائحـة كورونـا، كذلـك لا تُوجَـدُ فـروقٌ دالَّـةٌ إحصائيًّـا بيـن مُتوسِّـطاتِ دَرَجَـاتِ الطّلبَـةِ القَاطنيـن بالْمَدينَـةِ أو بالقَرْيَـةِ فِـي جَـميعِ مَـحَاوِرِ تقييمَ تَـجرُبَةِ التَّعليمِ الإلكترونِـي بِالْـجَامِعَةِ (الإيْـجَابيَّات، السَّـلبيَّات، اَلْمُعوِّقـات، الرِّضـا، مُقترحـات التطويـر)، كمـا توجـد فـروقٌ دالـة إحصائيًّـا بيـن مُتوسِّـطي دَرَجَـاتِ الذُّكُـورِ والإنَـاثِ فـي مِـحْوَري (الإيْـجابيَّات، والرِّضـا) لصَالِـحِ الذُّكُـورِ، وفِـي مِـحوري (السَّـلبيَّات، اَلْمُعوِّقَـات) فـي اتِّـجاه الإنَـاثِ، ولا يُوجـدُ فـرقٌ دَالٌّ بينهمَـا فـي مِـحورِ (اَلْمُقترحَـاتِ)، كمَـا تُوجَـدُ فروقٌ دالَّـةٌ إحصائيًّـا بيـن مُتوسّطي دَرَجَـاتِ طَلَبَـةِ الكُلِيَّـاتِ العِلميَّـةِ وطالبـة النَّظريَّـةِ فـي مِـحوري (الإيْـجابيَّات، والرضـا) لِصَالِـحِ طَلَبَـةِ الكُلِّيَّـاتِ النَّظريـة، وفـي مِـحورِ(السَّلبيَّات) فِـي اتِّـجاه طَلَبَةِ الكُلِيَّـاتِ العِلميَّـةِ، ولا تُوجَـدُ فُـرُوقٌ دَالَّـةٌ بينهمـا فـي مِـحوري (اَلْمُعوِّقَـات، اَلْمُقترحَـات)، كمـا تُوجَـدُ فُـرُوقٌ دالَّـةٌ إحصائيًّـا بيـنَ مُتوسِّـطاتِ دَرَجَـاتِ الطَّلَبَـةِ بِـمجموعَاتِ اَلْـخِبْرَةِ الأربـع (لا توجـد خبـرة/ توجـد خبـرة ضعيفـة / توجد خبرة متوسطة / توجـد خبـرة كبيـرة) فـي مَـحاور تقييـم الطلبـة لتجربـة التعليـم الإلكترونـي للجامعـة، كمـا يُوجَـدُ ارتبـاطٌ مُوجـبٌ دَالٌّ إحصائيًـا بيـن (الإيْـجابيَّات، والرضـا، اَلْمُقترحـات)، ووجـود ارتبـاطٍ سَـالِبٍ دالٍّ إحْصَائِيًّـا بيـن (السَّـلبيَّاتِ، اَلْمُعوِّقَـات).

- دراسـة أويابـة وصالـح (2020م): التـي تهـدف إلـى تقييمِ تَـجربَة تَـحوُّلِ الطَّلَبَةِ إلـى التَّعليمِ عن بُعْدٍ فـي ظـلِّ إغْـلاقِ اَلْـجَامِعَةِ بِسَـبَبِ COVID-19، حيـثُ أُجريـتْ درَاسَـةٌ تطبيقيَّـةٌ علـى طَلَبَـةِ كليَّـةِ الاقتصَـادِ بِـجامِعَة غردايـة، وذلـك باسـتخدامِ اَلْمَنهـجِ الوصفـي التحليلـي، علـى عينـة عددهـا (100) مـن الطلبـة بواسـطة اسـتبانة الكترونيـة، وأظهـرت النتائـج أنَّ هنـاك تكيُّفًـا مـع الأزْمَـةِ واسـتعدادًا مَقبـولاً لتعلـم عـن بُعْـدٍ، وأَنَّ الطَّلَبـةَ يفضُّلـون الدُّعَامَـات التـي تَتَّسِـمُ بالتَّفَاعُـلِ غيـر التَّزَامُـنِ، إلا أَنَّ مُسـتوى التَّفاعُـلِ كان مُنْخَفِضًـا، وتفـاوت بيـن اَلْمُستويَاتِ والتَّخَصُّصـاتِ، فـي حيـن يتطلَّـبُ الوُلُـوجُ إلـى مَنَصَّـةِ اَلْـجَامِعَةِ (Moo-dle) دَعْمًـا أكبـر، وكذلـك وجـودُ مُعيقَـاتٍ مَادِيَّـةٍ وبشـريَّةٍ تَـحدُّ مـن تفَاعُـلِ الأَنْشَـطَةِ اَلْمُتَاحَـةِ فِـي مُـخْتَلَفِ اَلْمَنَصَّـاتِ.

- دراسـة عبـد السـتار (2020م): التـي هدفـت إلـى تقييـم تجربـة التعليـم عـن بعـدٍ كأحـدِ الآليَّـاتِ التـي اتَّبعتهـا اَلْـجامعَاتُ اَلْـحُكوميَّةُ اَلْمصريَّـةُ لتحقيـقِ التَّبَاعُـدِ الاجتماعـي للطـلاب وأعضـاء هيئـة التدريـس فـي ظـلِّ أزمَـةِ فيـروس كورونـا اَلْمُسـتجد «كوفيـد 19»، وذلـك مِـنْ وجْهَـةِ نَظَـرِ أَعْضَـاءِ هيئَـةِ التَّدريـسِ والطُّـلابِ، وذلـك لِوَضْـعِ آليَّـاتٍ مُقترحَـةٍ لإدَارَةِ العمليَّـةِ التَّعليميـة بالجامعـات

الحكوميـة المصريـة، وَتَـمَّ الاعتمَـادُ علـى اَلْمنهَـجِ الوصفـي، وإعـداد اسـتبانتين، الأولـى مُوجَّهَـةٌ لأعْضَـاءِ هيئَـةِ التَدريـسِ، وعَدَدُهـم (354)، والثانيـة مُوجَّهَـةٌ للطُّـلابِ وعددهـم (714) بجامعـات الفيـوم والقاهـرة وأسـيوط والاسـكندرية، وتَوصَّلـتْ الدراسـةُ إلـى اِنْـخْفَاضِ مُستوى الرضـا لأعضـاء هيئـة التدريـس ومعاونيهـم والطـلاب عـن التجربـة، وأوصـى الباحِـثُ بضُـرورَةِ تطويـرِ مَنظومَـةِ التعليم عـن بُعْـدٍ بالْـجامِعَاتِ اَلْـحُكُوميَّة؛ مـن خِـلالِ نَشْـرِ ثَقَافَـةِ التعليمِ عـن بُعْـدٍ، وتطويـر البنيـة التَّحتيَّـة التّكنولوجيَّـة بالْـجَامِعَاتِ، والتَّدريـب علـى أَنْظِمَـةِ التَّعليمِ عـن بُعْـدٍ، عِـلاوَةً علـى زِيَـادَةِ اَلْمُخَصَّصَـاتِ اَلْمَاليَّـةِ للجَامِعَـات اَلْـحُكوميَّة فـي اَلْمُوازَنَـةِ العامَّـة للدَّولـة.

- دراسـة الضالعـي (2019م): التـي هدفـت إلـى التَّعـرُّفِ علـى تقييـم التعلـم الإلكترونـي عبـر نظـام إدارة التعلـم Blackboard مـن وجهـة نظـر الطالبـات فـي جامعـة نجـران، وتَـمَّ استخدامُ اَلْمَنهَـجِ الوصفـي، والاعتمـاد علـى الاسـتبانة كأَدَاةِ للدِّرَاسَـةِ، تـمَّ تطبيقُهـا علـى عَيِّنَـةٍ عَدَدُهَـا (739) طالبـةً، وأشـارت النتائـج إلـى: احتـواءِ اَلْمُقـرَّراتِ الإلكترونيـة علـى توصيـفٍ شـامِلٍ واضِـحٍ لأهْـدَافِ اَلْمُقَـرَّرِ، وتوفُّـر خُطَّـةٍ دِراسِـيَّةٍ واضِحَـةٍ، ومراجـع عِلميَّـة تدعـم اَلْمحتـوى، ودعـم خاصيـة التفاعـل بيـن الطالبـة واَلْمحتـوى بالصَّـوتِ والصُّـورة، وتَـحديث اَلْمُقَـرَّراتِ بشـكلٍ مُسـتمِرٍّ، وتُسَـاعِدُ فـي تنمِيَـةِ مَهَـارَاتِ التَّعلُّـم التَّعَاونـي والتَّعلُّم الذَّاتِـي لَدَى الطَّالِبَـاتِ، كمـا تشـمَلُ الاختبـارات الإلكترونيـة جَـميع مُفْـرَدَاتِ اَلْمُقَـرَّرِ وتَوَفُّـر خُصُوصِيَّـةِ لنتائِـجِ الطَّالِبَـاتِ، وأظهـرتْ النَّتائِـجُ اَلْـخَاصَّةُ بـالأدَاءِ التَّدريسِـي اهتمَـامَ أَعْضَـاءِ هيئَـةِ التَّدريـسِ بتوفيـرِ مُنتـدَى إلكترونـي وإتاحـة اَلْمُحتـوى ومُتابعَـة الوَاجِبَـاتِ والأَنْشَـطَةِ الإلكترونيـة، والتزامهـم بالْـجَدْوَلِ الدِّرَاسِـي اَلْـخَاصّ بِـهم، ودعـم اَلْمُقـرَّر الإلكترونـي بروابـط لِمَواقِـعَ تعليميَّـة، وآليَّـة التَّحَقُّـقِ مـن هُويَّـةِ اَلْمُختبـرِ، وتنـوُّع أسـئلَةِ الاخْتِبَـارِ الإلكترونـي بيـن (مقاليَّـة –موضوعيَّـة)، وتوفيـر عضـو هيئـةِ التَّدريـسِ خَاصيَّـةِ اَلْمُحَادِثَـةِ اَلْـحَيَّةِ ومُؤتَـمَرَاتِ الفيديـو، وإتاحـة تقنيَـةِ اللَّوحَـةِ البَيْضَـاءِ، والاسْتِشَـارَات الأكادِيْـميَّة طُـوَالَ الوَقْتِ، كَمَـا أَظْهَـرَت النَّتائـجُ عَـدَمَ وُجُـودِ فُـرُوقٍ ذَاتِ دَلالَـةِ إحصائيَّـةٍ لتقييم الطالبـات للتعلـم الإلكترونـي تُعْزَى لَمُتغيَّـر الكليَّـةِ (إنسـانيَّة – علميَّـة)، وأظهـرتْ أيضًـا وجـود فـروقٍ دالَّـةٍ إحصائيًّا بالنِّسـبَةِ لِمُتغيَّـرِ السَّـنَةِ الدِّرَاسِـيَّةِ لِصَالِـحِ طَالبَـاتِ السـنة الأولـى والثانيـة والرابعـة.

- **اَلتَّعْقِيْبُ عَلَى اَلدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ:**

1- اسـتفادَ البَحْـثُ اَلْـحَالِـي مِـنْ الدِّرَاسَـاتِ السَّـابقَةِ فِـي أَدَبيَّـاتِ البَحْـثِ وَبِنَـاءِ اَلْمِقْيَـاسِ، وفِـي اِخْتيـارِ الأَسَـاليبِ الإحْصائيَّـةِ اَلْمُناسِـبَةِ.

2- تناولـت أغلـبُ الدِّراسَـاتِ السَّـابقَةِ تقييـم الطَّلبـة للتعليـم عـن بُعْـدٍ فـي ظِـلِّ جائحَـة

كورونـا، كدراسَـة الشِّـبلِ (2021م)، باكزيـك وآخريـن(Baczek et al, 2021) ، ودراسـة أبي عباة (2021م)، ودراسة السيد (2021م)، و دراسـة السـالِمي (2020م)، ودراسة القضـاة (2020م)، ودراسة جهـاد ومعين ونسـيبه (Je-had,Moean&Nusiba2020)، ودراسـة الحارثـي وآخريـن (2020م)، ودراسـة أويابـة وصالـح (2020م)، دراسـة عبـد السـتار (2020م)، ودراسـة الضالعـي (2019م)، ولا تُوجـدُ دراسَـاتٌ عـن تقييـم التعليـم عـن بُعْـدٍ وعلاقتـه بالتحصيـل الدراسـي علـى حَـدِّ علـمِ الباحثـة.

3- اتَّفـقَ البحـثُ مـع الدراسـات السـابقة فـي اسـتخدامِ اَلْمنهَـجِ الوصفـي، وكذلـك فـي أداة جمـع البيانـات (الاسـتبيان)، واتَّفقَـتْ فـي مُـجتمَعِ البَحْـثِ مِـنْ طَلَبَـةِ اَلْـجَامِعَةِ، عَـدَا دراسـة الشبل (2021م)، ودراسـة عبـد السـتار (2020م)، مـن وُجْهَـةِ نَظَـرِ الطَّلَبَـةِ وأعضـاء هيئـة التدريـس، وكذلـك دراسـة أبـي عبـاة (2021م)، مـن وجهـة نظـر الطلبـة وأوليـاء الأمـور.

4- أَكَّـدَتْ الدِّرَاسَـاتُ السَّـابقة علـى إِيْـجابيَّةِ تقييـمِ التَّعليـمِ عـن بُعـدٍ؛ مِـنْ قِبَـلِ الطَّلَبَـةِ وأعضـاء هيئـة التدريـس وأوليـاء الأمـور.

5- اختلـفَ البَحْـثُ اَلْـحَالِـي عَنْ الدِّرَاسَـاتِ السَّـابقَةِ فـي مُتغيّـراتِ الدِّرَاسَـةِ (النَّـوع، السَّـكن، التَّخصُّـص الأَكَادِيْـمي).

- **إِجْرَاءَاتُ اَلْبَحْثِ:**
- **مَنْهَجُ وَعَيِّنَةُ اَلْبَحْثِ:**

نَظَـرًا لِطَبيعَـةِ وهَـدَفِ البَحْـثِ تَـمَّ اسـتخدَامُ اَلْمَنهَـجِ الوَصْفِـي التّحليلـي، وتكوَّنَـتْ العَيِّنَـةُ مـن (372) مـن طلبـة كليـة التربيـة بِـجامعة جـازان، (109) مِـنْ الذُّكُـورِ و(263) مـن الإنـاثِ، تَـمَّ اختيارهـم بالطَّريقَـةِ العَشْـوائيَّةِ مـن جَـميعِ التَّخَصُّصـاتِ واَلْمُسـتويَّاتِ الدِّرَاسِـيَّةِ، واَلْـجَدولُ التالـي يُوضِّـحُ توزيـعَ العَيِّنَـة تبعًـا للمُتغيِّـرَاتِ (التَّحصيـلُ الدراسـي، النـوع، السـكن، التخصـص الأكاديمـي).

جدول (1)

توزيعُ العَيِّنةِ وِفقًا لِمُتغيِّراتِ البَحْثِ.

ألْمُتغيرات	النوع		السَّكن		التَّخصص				المعدل الأكاديمي			
	ذكور	إناث	مدينة	قرية	رياض اطفال	تربية خاصة	تربية فنية	تربية بدنية	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
العدد	109	263	107	265	210	53	39	70	9	30	99	234
النسبة	%29	%71	29%	71%	57%	14%	10%	19%	%2	%8	%27	%63
ألمَجموع	372		372		372				372			

• أَدَاةُ اَلْبَحْثِ:

للتَّعرُّفِ على تقييم طلبة كلية التربية بجامعة جازان للتعليم عن بُعدٍ وَضَعَتْ الباحثةُ مِقياسَ تقييمِ التعليم عن بُعدٍ، ويهدِفُ اَلْمِقياسُ إلى التَّعرُّفِ على تقييمِ طَلَبَةِ كلية التربية للتعليمِ عن بُعْدٍ، وتَمَّ بناءُ فقراتِه مِنْ خِلالِ الاطِّلاعِ على الأَدَبِ التربوي والدراسات النظرية في هَذَا اَلْمَجَالِ، وَتَحليل الدِّراسَاتِ السَّابقَة ذَاتِ الصِّلَةِ بِموضُوعِ الدِّراسَةِ، في ضُوءِ ما سَبَقَ تَمَّ إِعْدَادِ اَلْمِقياسِ، حيثُ اشتمل على(40) فقرة.

بعض الفقرات إيجابية وتشمل (1-2-3-4-5-6-7-9-10-11-13-14-15-17-18-19-20-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-37-38-39-40)، وبعضُها الآخر سلبيٌّ وتشمل الفقرات (8-12-16-21-35-36).

وقد أعطيتُ بِنُودِ اَلْمِقياسِ للطَّلَبَةِ قياسًا مُتدرِّجًا بِحَسْبِ طريقَةِ ليكرث الثلاثي (أوافق، مُحايد، لا أوافق) حيثُ تُعطى الدَّرجَاتُ فِي اَلْجَدْوَلِ كالتَّالِي:

جدول (2)
مقياس ليكرت للفَقَرَاتِ الايْجَابيَّةِ والسَّلبيَّة

الفقرات	أوافق	مُحايد	لا أوافق
الفقرات اَلْمُوجبة	3	2	1
الفقرات السَّالبة	1	2	3

- صِدْقُ اَلْمِقْيَاسِ:

- صِدْقُ اَلْمُحَكِّمِين:

تَمَّ حِسَابُ صِدْقِ اَلْمُحَكِّمين للتَّأَكُّدِ من مَدَى مُلاءمَةِ فقراتِ اَلْمِقياسِ للغَرَضِ الذي وُضِعَ من أَجْلِها، وهو التَّعرفُ على تقييمِ طَلَبَةِ كلية التربية نَحو التَّعليمِ عن بُعدٍ، وقد اقتصر التعديلُ على التركيب اللغوي والصياغة لفقرات الاختبار، وعَمَدَتْ الباحِثَةُ إلى استطلاعِ رأي اَلْمُحكِّمين من ذَوِي اَلْخِبْرةِ والاختصاص (11) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة جازان، وقد قامت الباحثة بإجراءِ التَّعديلِ اَلْمُشَار إليه من قِبَلِ اَلْمُحكِّمين، وتَمَّ الإبقَاءُ على الفَقَرَاتِ التي حَظِيَتْ بنسبَةِ اتِّفَاقٍ(85%)،وبالتَّالي لَم يتمْ حَذْفُ أَيِّ فَقْرَةٍ.

- صِدْقُ الاتِّسَاقِ الدَّاخِلِي (اَلْبِنَاءُ):

تَمَّ تطبيقُ اَلْمِقياسِ على عَيِّنَةِ استطلاعِيَّةٍ مِنْ الطَّلَبَةِ بَلَغَ عَدَدُهُمْ (100) طالبٍ وطالبَةٍ من خارجِ عيِّنةِ الدِّرَاسَةِ من مُختلَفِ التَّخَصُّصاتِ الدِّراسِيَّةِ ورُوْعِي فِي العَيِّنَةِ الاسْتطلاعِيَّةِ تَمثيلَ مُتغيِّراتِ النَّوعِ، والسَّكَنِ، والتَّخَصُّصِ الأكادِيْمي، واَلْمُعدَّل الدِّرَاسِي السَّابِق واللَّاحِق. وَلِحِسَابِ الصِّدْقِ تَمَّ إِيْجَادُ مُعَامِلِ الارْتِبَاطِ بين الدَّرَجَةِ على كُلِّ فَقْرَةٍ والدَّرجةِ الكليَّةِ للمِقْياسِ، وتتّضحُ مُعامَلاتُ الارتبَاطِ من اَلْجَدْوَلِ التالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.372**	11	.795**	21	.352**	31	.744**
2	.729**	12	.372**	22	.352**	32	.776**
3	.776**	13	.762**	23	.731**	33	.740**
4	.726**	14	.763**	24	.773**	34	.740**
5	.653**	15	.820**	25	.766**	35	.315**
6	.788**	16	.345**	26	.822**	36	.583**
7	.816**	17	.798**	27	.527**	37	.796**
8	.399**	18	.651**	28	.788**	38	.816**
9	.721**	19	.828**	29	.700**	39	.798**
10	.810**	20	.872**	30	.691**	40	.862**

**** دالة عند مستوى (0.01).**

يتَّضحُ من اَلْجدولِ (3) أنَّ مُعامَلاتِ الارتبَاطِ بين الفَقْرَةِ والدَّرَجَةِ الكليَّةِ تَراوَحَتْ ما بينَ (0.345 -0.872) وَجَميعُهَا دَالَّةٌ عند مُستوى (0.01). وتُشير إلى صِدْقِ اَلْمِقْيَاسِ.

- الصِّدقُ اَلتَّمييزِي (اَلْمُقَارَنَةُ اَلطَّرفيَّةُ):

تَمَّ التَّحقُّقُ من الصِّدْقِ التَّمييزي مِنْ حِسَاب الفُرُوقِ بينَ مُتَوسِّطاتِ دَرَجَاتِ اَلْمُرتفعين واَلْمُنخَفِضِين على الدَّرَجَةِ الكليَّةِ، باسْتخْدَامِ اختبَارِ(ت) لدَلالَةِ الفُرُوقِ بين اَلْمُتوسِّطاتِ، وتتَّضِحُ النَّتائِجُ مِنْ اَلْجَدْولِ التالي:

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) للفُرُوقِ بين مُتوسِّطاتِ الدَّرَجَاتِ اَلْمُنْخَفِضَةِ واَلْمُرْتَفَعَةِ.

اَلْمُتغير	النوع	اَلْمتوسط	الانْحراف اَلْمعياري	العدد	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	اَلْمُنخفضة	55.393	7.369	33	46.212	.00
	اَلْمُرتفعة	115.058	.850	34		

يتَّضحُ من اَلْجدولِ (4) وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين مُتوسِّطاتِ دَرَجَاتِ اَلْمُنخفضِين واَلْمُرتفعين على الدَّرَجَةِ الكُليَّةِ للمِقْيَاسِ، حيثُ بَلَغَتْ قيمَة (ت) على الدَّرجَةِ الكليَّةِ (46.212)، وهِي دَالَّةٌ إحصائيًّا عند مُستوى (.00)، مِمَّا يُشيرُ إلى الصِّدْقِ التَّمييزي للمقْياسِ.

- ثَبَاتُ اَلْمِقْيَاسِ:

تَمَّ التَّحقُّقُ من الثَّباتِ باستخدَامِ مُعَامِلِ كرونباخ ألفا والتجزئة النَّصفيَّة، كما يتَّضحُ من اَلْجدول التالي:

جدول (5)
معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية للدرجة الكلية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا	التجزئة النصفية
الثبات الكلي للمقياس	40	971.	967.

يَتَّضِحُ من جَدْوَلِ (5) أَنَّ مُعَامَلاتِ كرونباخ ألفا للدرجة الكلية فبلغ (.971)، ومعامل ثبات التجزئة النصفية بلغ (.967)، وتدلُّ تلك اَلْمُعامَلات على ثباتَ اَلْمِقياس.

يتَّضحُ من خِلالِ مَنْ تَمَّ عَرْضُهُ من مُعَاملاتِ الصِّدقِ والثّباتِ تَمتع اَلْمقياس بدرجَةِ صِدْقٍ وثبَاتٍ تُبَرِّرُ استخدَامَه فِي البَحْثِ.

- اَلْحُكْمُ عَلَى اَلدَّرَجَةِ:

تَمَّ حِسَابُ مَعَايير للحُكْمِ على الدَّرَجَةِ كَمَا يلي:

لا أوافق الدرجة من 1-أقل من 1.67.
مُحايد الدرجة من 1.67-أقل من 2.33.
أوافق الدرجة من 2.33 -3.

• نَتَائِجُ اَلْبَحْثُ وَمُنَاقَشَتُهَا وَتَفْسِيْرُهَا:

لتحقيقِ أهدَافِ البَحْثِ والتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفُرُوضِ، تَمَّ استخدَامُ عِدَّةِ مُعَالَجَاتٍ إحصائيَّةٍ لِمُعَالَجَةِ بياناتِها، وذلك باستخدامِ برنامِجِ اَلْحِزْمَةِ الإحصائيَّةِ للعُلُومِ الاجْتِمَاعِيَّةِ (SPSS)، وتَمَّ اختيارُ مَا يُنَاسِبُ طَبيعَةَ ومُتغيِّراتِ البَحْثِ، التي تَمثَّلَتْ فِي التَّالي:

- اَلْمُتوسِّطاتُ والانْحرافَاتُ اَلْمعياريَّة لِمَعرفيَّةِتقييمِالطَّلَبَةِللتَّعليمِعنبُعْدٍ.
- اختبار (ت) ثنائي الطرف T.Test، وذلك للكَشْفِ عَنْ الفُرُوقِ بين اَلْمُتغيِّراتِ الثُّنَائِيَّةِ.
- مُعَامِلُ ارتباطِ سيبرمان للكَشْفِ عَنْ العَلاقَةِ بينَ اَلْمُتغيِّراتِ.
- اختبارُ تَحليلِ التَّبايُنِ الأُحَادِي للكَشْفِ عَنْ الفُرُوقِ فِي اَلْمُتغيَّرِ التَّابِعِ التي تُعْزَى لِمُتغيّر مُتعدِّدِ الفِئَاتِ.

وَقَدْ خَلُصَتْ إِلَى التَّالي:

أَوَّلاً: سُؤَالُ اَلْبَحْثِ اَلأَوَّلِ:» ما دَرَجَةُ تقييمِ طَلَبَةِ كليَّةِ التَّربية بِجامعة جازان للتعليم عن بُعْدٍ؟» وللإجابة على السُّؤالِ تَمَّ حِسَابُ اَلْمُتوسِّطاتِ والانْحرافَاتِ اَلْمِعياريَّةِ للفَقَرَاتِ وللدَّرَجَةِ الكليَّة، كمَا يتَّضِحُ مِنْ اَلْجَدْوَلِ:

جدول (6)

اَلْمُتوسِّطَاتُ والانْـحرَافَاتُ اَلْمِعياريَّةُ للفَقَرَاتِ والدَّرَجَةُ الكُلِيَّةُ لِمقياسِ التعليم عن بعد

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يُؤثر التعليم عن بعد إيْـجابيًا على التحصيل الدراسي للطلبة.	2.4597	.7349	أوافق
2	يُتيح التعليم عن بعد للطالب التعلم في أيِّ مكانٍ وزمانٍ.	2.7608	.5774	أوافق
3	يُسهم التعليم عن بعدٍ في حلِّ الكثير من المشكلات التي يُعاني منها الطلبة في التعليم التقليدي.	2.5161	.7539	أوافق
4	يُراعي التعليم عن بعد الفروق الفردية بين طلبة الكلية.	2.3790	.8234	أوافق
5	يُتيح التعليم عن بعد للطالب التواصل اَلْمُستمر مع أستاذ اَلْمُقرَّر.	2.6559	.6441	أوافق
6	يُثير التعليم عن بعد انتباه الطالب لكُلِّ ما هو جديد في اَلْمعرفة العلمية واَلْمهنية.	2.4570	.7741	أوافق
7	يُعزز التعليم عن بعد من ثقة الطالب بقدراته.	2.6263	.6908	أوافق
8	يبعد التعليم عن بعد الطالب من البيئة الجامعية.	1.8306	.8115	محايد
9	يُتيح التعليم عن بعد للطالب حرية اَلْمُشاركة والتعبير عن نفسه.	2.6909	.6473	أوافق
10	يُوفر التعليم عن بعد للطالب كُلّ ما يثري معارفه.	2.5430	.7048	أوافق
11	يرفع التعليم عن بعد من كفاءة العمل اَلْمُستدام في العملية التعليمية.	2.6048	.6747	أوافق
12	يُعيق التعليم عن بعد التعاون الإيجابي بين الطلبة في الفصول الافتراضية.	2.0914	.8885	محايد
13	يدعم التعليم عن بعد أستاذ المقرر للتنوع في اَلْمُمارسات الأدائية وفقًا لِمُتطلبات العصر.	2.6210	.6720	أوافق
14	يُساعد التعليم عن بعد الطالب في الوصول لأوعية اَلْمعلومات بالوسائط اَلْمُتعددة.	2.7097	.6200	أوافق
15	يُتيح التعليم عن بعد للطالب بدائل متعددة بكفاءة عالية لتحسين التحصيل الدراسي.	2.7016	.6313	أوافق
16	يلجأ أستاذ اَلْمقرر في التعليم عن بعد لزيادة عدد التكليفات واَلْمتطلبات للحكم على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.	1.2984	.5916	محايد
17	يتميز التعليم عن بعد بالمرونة والإنتاجية.	2.6129	.6814	أوافق
18	يختصر التعليم عن بعد الوقت والجهد في عملية التعلم.	2.6989	.6364	أوافق
19	يساعد التعليم عن بعد الطالب على تلقي المعلومات باحترافية.	2.5108	.7432	أوافق

20	يعمل التعليم عن بعد على تطوير المهارات الأكاديمية للطلبة.	2.5672	.7218	أوافق
21	تقسيم درجات التقييم في التعليم عن بعد غير مناسبة لأهداف المقرر.	2.0968	.8315	محايد
22	يُطبق الطالب في التعليم عن بعد استراتيجيات البحث والاستقصاء.	1.9032	.8315	محايد
23	يُواكب التعليم عن بعد متطلبات العصر في تعدد وتنوع أساليب التعلم.	2.7446	.5751	أوافق
24	يُسهم التعليم عن بعد في التطوير التقني وَالْمهني للطلبة.	2.6909	.6389	أوافق
25	يُعزِّز التعليم عن بعد التكامل اَلْمعلوماتي وَالْمعرفي بين الطلاب وأستاذ المقرر.	2.6425	.6514	أوافق
26	يُساعد التعليم عن بعد الطالب في تطوير رؤى استراتيجية للتعليم.	2.6559	.6272	أوافق
27	يتطلَّب التعليم عن بعد الارتباط الوثيق بوسائل التقنية اَلْمُتاحة.	2.8065	.4981	أوافق
28	يُساعِـدُ التعليم عن بعد أستاذ اَلْمقرر في خلق جَـوٍّ تفاعلي مُؤثِّــر لتطوير قابلية الطالب للتَّعلُّــم.	2.5054	.7717	أوافق
29	مُلاحظات أستاذ اَلْمُقرر في التعليم عن بعد حول أداء الطالب كانت مفيدة لتسليط الضوء على الأخطاء وتصحيحها.	2.5806	.6859	أوافق
30	إتاحة التقييمات لوقت كافي على منصات التعليم عن بعد يراعى ظروف الطلبة اَلْمختلفة.	2.6183	.7038	أوافق
31	أسهمتْ اَلْمحاضراتُ اَلْمُسجلة عَبْـر مَنَصَّاتِ التعليم عن بعد في تـحسين مُـخرجات التعليم للطلبة.	2.6720	.6358	أوافق
32	يُتيحُ التعليم عن بعد للطلبة فرصة للتركيز على التحصيل الدراسي بصورة أكبر.	2.6263	.7062	أوافق
33	يُعزُّز التعليم عن بعد الاعتماد على النفس لدى الطلبة.	2.7500	.5959	أوافق
34	من السَّهل التَّعوُّد على برنامج التعليم عن بعد.	2.7204	.6030	أوافق
35	تُواجه الطَّالبَ مُشكلاتٌ مُتَّصلَةٌ بالأنترنت مِمَّا يُعيق تعلُّمه.	1.4489	.6316	محايد
36	يَشعر الطلبة بالملل تجاه التعليم عن بعد.	2.1022	.8812	محايد
37	يُوجد كُلُّ ما يلزم الطالب من مادة علمية في التعليم عن بعد.	2.5591	.7188	أوافق
38	يتوافق التعليم عن بعد مع طموح الطلبة.	2.5027	.7469	أوافق
39	يثق الطالب من أدائه في التعليم عن بعد.	2.6720	.6688	أوافق
40	يشعر الطلبة بالرضا تجاه التعليم عن بعد.	2.5591	.7299	أوافق
	الدرجة الكلية	2.479	.4478	أوافق

بالنظر إلى الجدول السابق يتَّضحُ أنَّ غالبية الفقرات والدرجة الكلية حصلت على متوسط درجات يقابل الدرجة «موافق»، وتعني: تقييمًا إيْجابيًّا للطلاب للتعليم عن بُعْدٍ، ولكن تُوجدُ بعض الفقرات التي حظيت على تقييم يقابل الدرجة «مُحايد»، وتلك الفقرات هي:

- الفقرة 8 « يبعد التعليم عن بعد الطالب من البيئة الجامعية». ويعني ذلك أنه يُفضِّلُ عند تنفيذ التعليم عن بعدٍ دَمْجَهُ مع اَلْحُضُور حتى لا يبتعد الطلبة بدرجة كبيرة عن البيئة الجامعية.
- الفقرة 16 « يلجأ أستاذُ اَلْمُقرر في التعليم عن بعد لزيادة عدد التكليفَات واَلْمُتطلَّباتِ للحكم على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة»، ولِذَا لابُدَّ من توجيه أساتذة اَلْمُقرَّراتِ إلى عَدَمِ زيادة التَّكليفات على الطلبة والبحث عن بدائل للحكم على مستوى تحصيل الطلبة.
- الفقرة 21 « تقسيم درجات التقييم في التعليم عن بعد غير مناسبة لأهدافِ اَلْمُقرَّر»، ومِنْ ثَـمَّ لابُدَّ مِنْ توجيه أساتذةِ اَلْمُقررات إلى إعادة توزيعِ الدَّرجَاتِ بِما يتناسبُ مع أهدافِ اَلْمُقرَّرِ.
- الفقرة 22 «يُطبِّقُ الطالبُ في التعليم عن بعد استراتيجيات البحث والاستقصاء»، ولذا لابُدَّ من البحث عن بدائل خلال التعليم عن بعد لتنمية استراتيجيات البحث والاستقصاء لدى الطلبة.
- الفقرة 35 «تُواجِهُ الطالبَ مُشكلاتٌ مُتَّصِلَةٌ بالإنترنت مِمَّا يُعيقُ تعلُّمه»، ومِنْ ثَـمَّ لابُدَّ البحث عن أساليب لِحَلِّ مُشكلَةِ الإنترنت التي تُواجِهُ بعضَ الطلاب.

الفقرة 36 «يشعر الطلبة بالملل تِجاه التعليم عن بعدٍ»، ويُشيرُ ذلك إلى ضَرورةِ البحث عن استراتيجيات تجعل التعليم عن بعد شائقا حتى لا يُؤدِّي إلى شُعُورِ الطلبة بالْملل. وتتَّفقُ النتيجة بذلك مع دراسة كل من الشبل (2021م)، ودراسة أبي عباة (2021م)، ودراسة السالمي (2020م)، ودراسة القضاة (2020م)، ودراسة الحارثي وآخرين (2020م)، التي أشارت جميعها إلى إيجابية تقييم الطلبة للتعليم عن بعدٍ بدرجَةٍ مُرتفعَةٍ، ودراسة السيد (2021م)، ودراسة جهاد ومعين ونسيبة (2020م)، كانت درجة التقييم متوسطة، ودراسة عبد الستار (2020م)، وهناك انْخفاضٌ في مستوى الرضا لأعضاء هيئة التدريس والطلاب عن تجربة التعليم عن بعد، ويعدُّ استخدام القنوات التعليمية كأَحَدِ أدَوَاتِ التعليم عن بعد أداة فاعلة في النُّظُمِ التَّعليميَّةِ اَلْمُتطوِّرة، حيثُ إنَّها تقدِّمُ تعليمًا مُشابهًا للتعليم النِّظامي، كما أنَّها تستخدمُ كجانبٍ تعويضيٍّ في الأزمات، فهي تُبقِي الطلاب على الاتِّصالِ بِمُعلِّميهم وبالمادَّةِ العِلميَّةِ لاستمرَارِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ فِي كُلِّ الظُّرُوفِ، فَهِي عمليَّةٌ لا تتمُّ من فَرَاغٍ ولا تعيشُ بِمعزلٍ عَنْ مُشكلاتِ وتَطَلُّعَاتِ الأفرادِ واَلْمُجتمَعَاتِ بَلْ تُعَدُّ قُوَّة اجتماعيَّة هائلة قادرة على أحداَثِ تغيراتٍ بعيدَةِ اَلْمَدَى في البِنَاءِ اَلْحَضَارِي للمُجتمَعِ، فَضْلًا عَنْ

كَوْنِـهَا اقتصادِيَّـة كبـرى باعتبارهـا استثمارا لأعلـى مـا لَـدَى الأُمَمِ مِـنْ مَـوَارِد ثَروَتِـهَا البشـرية، كَمَـا أَنَّ للتَّعليمِ عـن بُعْدٍ دورًا فِـي اختصَـارِ الوَقْـتِ وَالْـجُهْدِ لَـدَى الطَّلَبَـةِ، حيـثُ إنه يُوفِّـر آليَّـاتٍ سـريعَةً للوصُولِ إلـى اَلْمعلومَـاتِ عَبْـرَ الوَسَـائِطِ التكنولوجِيَّـةِ اَلْـحديثَةِ بطَريقَـةٍ سَـهْلَةٍ ومُتوفِّـرَةٍ، وإلـى قُدْرَتِـه فِـي تنظيمِ مَوْضُوعَـاتِ اَلْمَنَاهِجِ وأسَـاليب التَّقويْـمِ حَسْـبَ قُدْرَاتِ وظُـرُوفِ الطَّلَبَـةِ، وذلـك مِـنْ خِـلالِ مـا تتميَّـزُ بـه مِنْ مُرُونَـةٍ تُتيـحُ اَلْـخِيَارَاتِ أمامَهـم وِفْقًـا لِرَغْبَتِهِـم فِـي التَّعليـمِ ومُلائمتهـا للجَمِيـعِ عَلَـى اخْتِـلافِ مُسْتويَاتِـهم الدِّراسِيَّةِ ومـا يُوفِّـرُه مِـنْ التَّغذيَـةِ الرَّاجِعَةِ، كَمَا يُسْـهِمُ فـي اسْـتثارَةِ اِهْتمَـامِ الطَّلَبَـةِ ورَغبتهم، حَيْـثُ يُوَفِّرُ بيئَةً تعليميَّـةً مَليئَـةً بالْمَعَـارِفِ واَلْـخِبْرَاتِ اَلْمُتنوِّعَـةِ، (ابن خدة،2015م،ص:40).

وَقَدْ تُعْزَى النَّتيجَةُ إلى التالي:

1- سُـهولَةُ استخدَامِ النِّظـامِ من قِبَلِ جَـميعِ عَنَاصِـرِ العَمليَّـةِ التَّعليميَّـةِ (أعضـاء هيئـة التدريـس والطلبـة).

2- تتَّصِـفُ الواجهـةُ الرئيسَـةُ للنِّظـامِ بالبَسَـاطَةِ والوضُـوحِ وجَـذْبِ الانْتِبَـاهِ.

3- يُوفِّـرُ النِّظـامُ أجنـدةً لتسـجِيلِ اَلْمَواعِيـدِ اَلْمُهِمَّـةِ لِمُسَـاعَدَةِ أعْضَـاءِ هيئَـةِ التَّدريـسِ والطلبـة علـى تنظيـمِ وإدَارَةِ أَوقَاتِـهم.

4- يُوفِّـر قاعـدةَ بيانَـاتٍ عـن أعضـاء هيئـة التدريـس والطلبة.

5- يُوجـدُ نظـامُ توثيـقٍ مركـزيٌّ لِمُحتـوَى اَلْمُقَرَّرَاتِ الدِّراسِـيَّةِ ونتائَـج الوَاجِبَـاتِ والأنشـطَةِ والاختبَـارَاتِ.

6- يُوفِّرُ أدواتًا تسمَحُ بِـمُشارَكَةِ اَلْمُلفَّـاتِ بينَ الطَّلَبَةِ واستخدام استراتيجيَّاتِ التَّعلُّمِ التَّعاوُنِـي وإنْشَـاء الاختبـارات القصيـرة وتصحيحهـا آليًّـا؛ مَـعَ الاحْتِفَـاظِ بدرَجَـةِ كُلِّ طَالِـبٍ فـي قَاعِـدَةِ بَيَانَـاتٍ خَاصَّـةٍ.

7- تَسـهيلُ عَمليَّةِ التَّفاعُلِ بين الطَّلَبَـةِ وإتاحَةِ الفُرْصَةِ لَـهم لِتَوْظِيـفِ العَديـدِ مِـنْ اَلْمَصَـادِرِ الرَّقميَّـةِ فِـي أَنْشَـطَةِ التَّعليـمِ والتَّعلُّمِ.

8- تَـمنَحُ اَلْمَنَصَّـاتُ التَّعليميَّـةُ الإلكترونيَّـةُ خَدَمَاتِـها لكَافَّـةِ الطلبَـةِ، وتُتيـحُ لَـهم التَّعليم عَنْ بُعدٍ فِـي أَيِّ وَقْـتٍ وَفِـي أَيِّ مَكَانٍ.

9- تَـحسينُ البيئَـةِ التَّعليميَّـةِ بإعْطَـاءِ مِسَـاحَةٍ كافيَـةٍ لتخزيـنِ اَلْمُحتـوى الرَّقمـي واسـترجاع الوثائـق الكترونيًّـا؛ مـن خـلال شـبكة الإنترنـت.

10-زيـادَةُ إمكانيَّـةِ الاتِّصـالِ بيـن طَلَبَـةِ اَلْـجَامعَة فيما بينهـم مِـنْ خِـلالِ شَـبَكَاتِ الإنترنِـتِ، وتَـحفيزهم على اَلْمُشـاركَةِ والتَّفاعُـلِ مـع اَلْمُوضوعَـاتِ اَلْمَطْرُوْحَـةِ.

ثَانيًـا: السُّـؤال الثانـي: هـل توجدُ علاقـةٌ ارتباطيَّةٌ بين تقييـم طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـد فـي ظـل جائحـة كورونـا وتحصيلهـم الدراسـي؟ وللإجابة عن السُّـؤالِ تَـمَّ حِسَـابُ مُعامِلِ الارتباط بين الدرجـة الكليـة لتقييـم الطلبـة للتعليـم عـن بعـد ومعـدل الطـلاب الأكاديمـي، وتتَّضِـحُ النَّتَائِـجُ مـن اَلْـجدول التالي:

جدول (7)

يوضح نتيجة ارتباط سيبرمان للعلاقة بين الاتجاه نحو التعليم عن بعد والتحصيل الدراسي

حجم العينة	معامل ارتباط سيبرمان	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
372	*130.	012.	العلاقة طردية دالة

نُلاحِظُ في اَلْجدولِ أعلاه أَنَّ العلاقَةَ طردِيَّةٌ دالّةٌ إحصائيًّا، حيثُ بلغَتْ قيمَتُها اَلْمَحسُوبة (.130*)، وهي قيمَةٌ دَالَّةٌ إحصائيًّا عند أدنى مُستوى دلالة 0,05، حيثُ جاءَتْ القِيَمُ الاحتماليَّةُ لَها (.012)، إذن النتيجة: (تُوجَدُ علاقَةٌ طرديَّةٌ ذَاتُ دَلالَةٍ إحصائيَّة بين تقييم طلبة كلية التربية بجامعة جازان نحو التعليم عن بعدٍ وتَحصيلهم الدراسي)، وأكَّد العديدُ من الدِّرَاسَاتِ كَدِرَاسَةِ البيطار(2016م)، ودراسة بن خدة (2015م)، ودراسة العربي(2014م)، لِمَا لَهُ مِنْ تأثيرٍ فِي مَدَى تَقَبُّلُهم لِمَفَاهيم وخِبرَاتِ اَلْمُقَرَّرات الدراسية وتوظيفها في التعليم، ومِنْ ثَمَّ يتأثَّرُ تَحصيلهم الدَّراسي، ويُعدُّ التعليم عن بعدٍ من أفضلِ الطُّرُقِ للحصول على تعلم قوامه الفهم، حيث يكون الطالب في موقف الاكتشاف، ويكتسبُ تعلُّمًا فعَّالًا ومُثمرًا، كَمَا يكتسبُ مهَاراتِ البحثِ والتَّقَصِّي واَلْمُلاحَظَةِ والتَّصنيفِ والتَّنبُّؤ لتفسيرِ اَلْمعلومَاتِ، مِمَّا يُدلِّلُ على عَدَمِ وجُودِ فُرُوقٍ بين الطَّلَبَةِ في التحصيل الدراسي من واقع التساوي والتكافؤ بينهم في موقف التعلم شحاتة (2013م، ص: 250)، كما يُؤدّي التعليم عن بعد إلى تنميَةِ قُدْرَاتِ التَّفكيرِ العُلْيَا، مِنْ خلالِ التفكير العلمِي اَلْخَلَّاقِ في الوصُولِ إلى حَلِّ اَلْمُشْكلاتِ وترتيبِ الأفْكَارِ وتنظيمها.

وَقَدْ تُعْزَى النَّتيجَةُ إلى التالي:

1. تُعدُّ تَجربَةُ نظامِ التعليم عن بُعدٍ عَبْرَ مَنَصَّةِ (البلاك بورد) تجربة جديدة في المملكة العربية السعودية.
2. سهولَةُ الوصُولِ إلى أستاذِ اَلْمُقَرَّرِ؛ من خلال استخدام المنصات الإلكترونية داخل الفصل الافتراضي، أو عند وجود استفسار في أيِّ وقتٍ لا يَحتمل التأجيل، وبالتالي الأثر الإيجابي للطلبة على تحصيلهم الدراسي.
3. تناسبُ وتُراعي اَلْمَنصَّات التعليمية الفُرُوقَ الفرديَّةَ بين الطَّلبةِ، وتعمل على إمدادهم بفرص تعلم متنوعة.
4. لذا نَجِدُ أنَّ اَلْمُربِّين يُعْطُون أهميَّةً كبيرةً للاتِّجاهَاتِ إذْ تُعَدُّ من أَبْرَزِ أَهدَافِ التربية الحديثة، فالتَّعُّلم الذي يَكْسِبُ الطالبَ اتِّجاهَاتٍ إيْجابيّةً أكثرُ فاعليَّةً وجَدْوَى من التَّعلُّم الذي يُكسِبُ الطَّلبة اَلْمعلومَاتِ فقطْ؛ كونَها مُعَرَّضَةً للنِّسيانِ في أيِّ لَحظةٍ، بينمَا يستمِرُّ أَثَرُ الاتِّجاهَاتِ لانعكاسَاته الإيْجابيَّةِ على عمليَّةِ التَّقييمِ.

ثَالثًـا: السُّـؤال الثالـث: هل توجد فروق في متوسط درجـات تقييم طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان للتعليـم عـن بعـدٍ تُعْـزَى لِمُتغيّـراتِ النَّـوعِ والسَّـكَنِ والتَّخَصُّـصِ الأكادِيْـمِي؟

أَوَّلًا الفُرُوْقُ وِفْقًا لِمُتَغيّـر النَّوْعِ:

تَـمَّ اسـتخدامُ اختبـار (ت) لدلالـة الفـروق بيـن اَلْمتوسِّـطاتِ، وتتَّضِـحُ النَّتائِـجُ مِـنْ اَلْـجَدْوَلِ التَّالـي:

جدول رقم (8)

يوضح نتيجة اختبار ثنائي الطرف للفروق في الاتجاه نحو التعليم عن بعد يعزى لمتغير النوع.

اَلْمُتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
تقييم التعليم عن بعد	ذكور	109	99.53	16.56	370	151.	88.	الفروق غير دالة
	اناث	263	99.23	19.38				

عنـد النَّظـرِ إلـى اَلْـجَدْولِ أعـلاه، نلحـظُ أنَّ الفـروق بيـن اَلْمتوسـطين غيـرُ دالَّـةٍ إحصائيًّـا، حيـثُ بَلَغَـتْ قِيْمَـةُ (T) اَلْمحسـوبة .151))، وهـي قيمَـةٌ غيـرُ دَالّـةٍ إحصائيًّـا عنـد أدنـى مُسـتوى دلالـة 0,05، حيـثُ بلغَـتْ القيمَـةُ الاحتماليَّـةُ لَـها (.88)، إذًا الفُـروقُ غيـر دالَّـة إذن النتيجـة: (لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا فـي تقييـم التعليـم عـن بعـدٍ لَـدَى طـلاب كليـة التربيـة بجامعـة جـازان تُعـزَى لِمُتغيّـر النَّـوعِ)، بذلـك لا تَّتفـقُ النَّتيجَـةُ مـع مـا جـاء فـي الفـرض الـذي نَـصَّ علـى وجُـودِ فُـرُوقٍ بيـن الذُّكُـورِ والإنَـاثِ علـى تقييـم الطلبـة للتعليـم عـن بعـدٍ، وتتَّفـق هـذه النتيجَـةُ مـع نتائِـجِ دِرَاسَـةِ كُلٍّ مِـنْ جهـاد، ومعيـن ،ونسـيبه(Jehad,Moean,-Nusiba2020)، ودراسـة أويابـة وصالـح (2020م)، ودراسـة الجـراح (2020م)، ودراسـة العربـي (2014م)، أمَّـا دراسـة الحارثـي وآخريـن (2020م) فقـد أكَّـدت أنَّ الرضـا بشـكل عـام علـى التعليـم عـن بعـد بيـن عينـة الدراسـة مـن الطلبـة (الذكـور والإنـاث)، ولكـن هنـاك فروقـا فـي محـور (الإيجابيـات – الرضـا) لصالـح الذكـور، ومحـور(السـلبيات – المعوقـات) لصالـح الإنـاث.

وقد تُعزى النتيجة إلى التالي:

- زيـادَةُ الوَعْـي لَدَى أفرادِ العيِّنَةِ بأَهَـمِيَّةِ اَلْمَنَصَّاتِ التعليميـة فـي التعليـم الذاتـي، وباعتبارها وسـيلة مـن الوسـائل التـي تسـاعد علـى تطويـر العمليـة التعليميـة وتحويلهـا مـن مُـجرَّدِ عمليَّـةٍ رُوتينيَّـةٍ إلـى عمليَّـةٍ تفاعُليَّـةٍ وإبداعِيَّـة تَسـعَى لتنميَـةِ اَلْمَهَـارَات والقُـدْرَاتِ.
- مُلاءَمَـةُ هـذا الأسـلُوبِ مـع الظُّـروفِ اَلِمُتغيّـرة واَلْمُتعلِّقـة بعمليَّـةِ التعليمِ، وتوفيـره بيئـة تفاعليَّـة مُتزامنـة أو غيـر مُتزامِنـة؛ اعتمَـادًا علـى التفاعـل بيـن الطلبـة وأسـتاذ اَلْمُقـرَّر.

- سُـهُولَةُ التَّعامُـلِ مـع أَدَوَاتِ التعليـم عـن بعـدٍ عَبْـر مَنَصَّـةِ البِـلاك بـورد فـي الاختبـارَاتِ والتَّكاليـفِ؛ مِـمَّا زَادَ مِـنْ مُستوى التَّحصيـلِ الدراسـي للطَّلبـة، ولَـمْ يُؤثِّـرْ علـى مُعدَّلاتِـهم الدِّراسِـيَّةِ.
- عـدم وجـود رقابـة مباشـرة علـى أداء الاختبـار الإلكترونـي كمـا هـو الحـال فـي الاختبـارات اَلْحُضُورية.

ثَانِيًا اَلْفُرُوْقُ وِفْقًا لِمُتَغَيَّرِ السَّكْنِ:

تَـمَّ اسـتخدامُ اختبـارِ (ت) لِدَلَالـةِ الفُـرُوقِ بيـن اَلْمُتوسِّـطاتِ، وتتَّضِـحُ النّتائـجُ مـن اَلْـجدولِ التالي:

جدول رقم (9)

يوضح نتيجة اختبار ثنائي الطرف للفروق في الاتجاه نحو التعليم عن بعد يُعزى لمتغير السكن.

المتغير	السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
تقييم التعليم عن بعد	مدينة	107	95.88	21.42	370	2.08	038.	الفروق دالة لصالح القرية
	قرية	265	100.72	17.13				

بالنَّظَـرِ إلـى اَلـجَدولِ أَعْـلاهُ، نَلحـظُ أنَّ الفُـروقَ بيـن اَلْمُتوسّـطين دالـة إحصائيًّـا، حيـثُ بلغـتْ قِيْمَـةُ (T) اَلْمَحسُـوبَةُ 2.08))، وهـي قيمَـةٌ دَالَّـةٌ إحصائيًّـا عنـد أدنـى مُسـتوى دَلالَـةٍ 0,05، حَيـثُ بَلَغَـتْ القيمَـةُ الاحتمَاليَّـة لَـهَا (.038)، إذن الفـروق دالـة النتيجـة: (تُوجـدُ فـروقٌ دالـة إحصائيًّـا فـي تقييـمٍ للتعليـم عـن بُعـدٍ لَـدَى طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة جـازان تُعـزَى لِمُتغيَّـر السَّـكنِ لِصَالِـح طـلاب القـرى)، تتَّفِـقُ مـع نتيجَـةِ دِرَاسَـةِ الحارثـي وآخريـن (2020م)، والتـي أكَّـدَتْ أنـه لا تُوجـدُ فُـروقٌ دالَّـةٌ إحصائيًّـا بيـن مُتوسِّـطاتِ دَرَجَـاتِ الطَّلبَـةِ القَاطنيـن بالْمدينـة أو بالقريَـةِ فِـي جَـميع مَـحاوِرِ تقييـمِ تَـجربة التعليـم الإلكترونـي بجامعـة أم القـرى، وَتَـختلفُ بذلـك مـع دراسـة العربـي (2014م)، والتـي أكَّـدَتْ أنَّـهُ لا تُوجَـدُ فُـرُوقٌ دالـة إحصائيًّـا بيـن تَـحصيلِ تلاميـذِ الصَّـفِّ الافتراضـي وِفْـقَ اَلْمَنطِقَـة اَلْـجغرافية التـي ينتمُـون إليهـا، وباقـي الدِّراسَـاتِ السَّـابقة لـم تتنـاوَلْ مُتغيَّـر السَّـكن فـي أهدافهـم البحثيَّـةِ، **وَهَـذَا مَـا أَضَافَـهُ اَلْبَحْـثُ اَلْـحَالِـي.**

- وقد تُعزَى النتيجة إلى التالي:

1- عامل التَّكلفةِ فِي اَلْمُواصَلاتِ لِحُضُورِ اَلْمُحاضَرَات وِفْقَ اَلْجَدْوَلِ الدِّراسي للطَّالِبِ بِمقَرِّ الكلية.

2- طبيعَةُ اَلْمنطقة اَلْجُغرافية وتفرُّعها للعديدِ من اَلْمُحافظَاتِ السَّاحليَّةِ واَلْجَبليَّةِ متنوعة التضاريس.

3- عدم دوام الطلبة للكلية خلال هذه الفترة أتاح لهم فرصة التركيز على التحصيل بصورة أكبر، وخاصة أن اَلْمنطقَة مُترامية الأطراف.

4- كان لإتاحَةِ اَلْمُحاضراتِ مُسَجَّلَةً للطلبة من أجلِ الرُّجُوع إليها في أيِّ وقتٍ، دَوْرٌ كبيرٌ في تَحسينِ مخرجَاتِ التعليمِ، وهو ما انعكسَ إيْجابيًّا على معدلات الطلبة.

ثَالِثًا: اَلْفُرُوقُ وِفْقًا لِمُتغَيِّرِ التَّخَصُّصِ اَلأَكَادِيْمِي:

تَمَّ استخدَامُ تَحليلِ التَّبايُنِ الأُحَادِي، وتتَّضِحُ النَّتَائِجُ مِنْ اَلْجَدْوَلِ التالي:

جدول رقم (10)

يوضح نتيجة التباين الأحادي وفقًا لِمُتغيَّر التخصص الأكاديمي.

اَلْمتغير	البيان	مَجموع اَلْمُربَّعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت) اَلْمحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
تقييم التعليم عن بعد	بين المجموعات	2065.420	3	688.473	2.00	.112	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	126089.513	368	342.635			
	المجموع	128154.933	371				

بالنَّظرِ إلى اَلْجدولِ أعلاه، نلحظُ أنَّ الفُروقَ بين اَلْمُتوسطين غَيرُ دَالَّةٍ إحصائيًّا، حيثُ بَلَغتْ قيمَةُ (T) اَلْمحسوبة (2.00)، وهي قيمَةٌ غَيرُ دَالَّةٍ إحصائيًّا عند أَدْنَى مُستوى دَلالَةٍ0,05 ، حيثُ بَلَغَتْ القيمَةُ الاحتماليَّةُ لَهَا (.112)، إذًا الفُرُوقُ غيرُ دالَّةٍ إذن النتيجَة: (لا تُوجَدُ فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في تقييم التعليم عن بُعدٍ لَدَى طُلَّابِ جامعة جازان تُعْزَى لِمُتغيِّر التَّخَصُّصِ الأَكَادِيْمِي)، وتتَّفِقُ بِهَذِه النَّتيجَةِ مَعَ دِرَاسَةِ جهاد، ومعين ،ونسيبه (Jehad,Moean&,Nusiba,2020)، ودراسة الضالعي (2019م)، والتي أَكَّدَتْ النتائجُ عَدَمَ وُجُودِ فُرُوقٍ ذاتِ دلالة إحصائية لتقييم الطلبة للتعلم الإلكتروني تُعْزَى لِمُتغيّر الكلية (إنسانية – علمية)، ودراسة الحارثي وآخرين (2020م)، والتي أَكَّدَتْ وُجُودَ فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية وطالبة النظرية في محوري (الإيجابيات، والرضا) لصالح طلبة الكليات النظرية، وفي محور(السَّلبيَّات) في اتِّجاه طلبة الكليات العلمية، ولا توجد فروق دالة بينهما في محوري (المعوقات، المقترحات).

وقد تُعْزَى النتيجة إلى التالي:

1- الدَّعْمُ اللامَحدودُ اَلْمُقَدَّمُ مِنْ جَامِعَةِ جازَانَ فِي تَحديدِ آليَّةِ وضَوابِطِ التَّقييمَاتِ وبصُورَةٍ واضِحَةٍ جِدًّا لِطَلَبَةِ اَلْجَامِعَةِ بِمُخْتَلَفِ التَّخَصُّصَاتِ.

2- الدَّعْمُ اَلْمُبَاشِرُ مِنْ عمَادَةِ التَّعلِيمِ الإلكتروني وتقنيَةِ اَلْمَعلُوْمَاتِ على مَدَارِ 42 سَاعَةٍ، كانَ لَهُ الأَثَرُ الكَبيرُ والانعِكَاسُ الإيْجابِيُّ عَلَى تَحصيلِ الطَّلَبَةِ وارْتِفَاعِ مُعَدَّلَاتِهم.

3- أَغْلَبُ طَلَبَةِ كليَّةِ التَّربيةِ بالْجَامِعَةِ عَلَى وَعْيٍ بتوجُّهِ وزَارَةِ التَّعلِيمِ لِكُلِيَّاتِ التَّربيةِ بالْجَامِعَاتِ السُّعوديَّةِ بالتركيز والاهتمَامِ ببرامِجِ الدِّرَاسَاتِ العُلْيَا، وهَذَا دَفَعَ طَلَبَةَ الكليَّةِ بِمُختلَفِ التّخَصُّصاتِ لِزِيَادَةِ التَّحصيلِ خِلالَ اَلْجَائِحَةِ حَتَّى لا تتأثَّرُ مُعَدَّلَاتِهم لاستكْمَالِ مَسِيْرَةِ الدِّرَاسَاتِ العُلْيَا.

4- إتَاحَةُ التَّقييمَاتِ لَوَقْتٍ كَافٍ عَلَى مَنَصَّةِ البِلاك بوردِ رَاعَى كُلَّ ظُرُوفِ الطَّلَبَةِ اَلْمُخْتَلِفَةِ.

- **مستخلص النتائج:**

توصلت الدراسة إلى أن درجة تقييم طلبة كلية التربية لأغلب فقرات المقياس للتعليم عن بعد على درجة «موافق»، وتُشير إلى التقييم الإيْجابي للتعليم عن بعد، كما اتَّضح وجود علاقة طرديَّة بين تقييم الطلبة للتعليم عن بعد وتحصيلهم الدراسي، واتَّضح أيضا عدم وجود فروقٌ في تقييم الطلبة للتعليم عن بعد تُعزى لِمُتغير النوع والتخصص الأكاديمي، إلا أنه تُوجد فروقٌ في تقييم التعليم عن بعد تُعزى لِمُتغير السَّكن لصالح طلاب القرى.

- **التَّوصِيَّاتُ:**

فِي ضُوءِ نَتَائِجِ الدِّرَاسَةِ تُوْصِي البَاحِثَةُ أن تقوم جامعة جازان بالتالي:

1- إعدادُ برامِجَ تعليميَّةٍ لِمُختلِفِ اَلْمَنَاهِجِ وبَرمَجَتها بطريقَةِ التَّعليمِ عن بُعدٍ.

2- تفعيلُ الدِّراسَةِ الذَّاتيَّةِ وتشجيعُهَا مِنْ خِلالِ اعتمَادِ التَّعليمِ عن بُعْدٍ كجُزْءٍ رئيسٍ في التَّعليمِ العَام.

3- تدريبُ اَلْمُعلِّمين على فَنِيَّاتِ التَّعليمِ الإلكتروني.

4- إعْدِادُ بَرامِجَ تعليميَّةٍ مُحَوْسَبَةٍ يمكنُ استخدامُهَا معَ الطَّلَبَةِ اَلْمُتعثِّرين دِراسِيًّا.

- **اَلبحوث الْمُقْتَرَحَة:**

فِي ضُوءِ مَا هَدَفَتْ إليه الدِّراسَةُ وما حَصَلَتْ عليه البَاحِثَةُ من مَعلومَاتٍ حَوْلَ تقييمِ الطَّلَبَةِ نَحو التَّعليمِ عَنْ بُعْدٍ نقترحُ التالي:

1- دِرَاسَةُ فَاعِلِيَّةِ بِرنَامِجَ قائِمٍ على التَّعليمِ الالكتروني فِي حَلِّ مُشْكِلاتِ التَّأخُّرِ الدِّرَاسِي.

2- دِرَاسَةُ أَثَرِ اسْتخْدَامِ الانترنِتْ فِي تَنْميَّةِ مَهَارَاتِ التَّفكيرِ النَّاقِدِ لَدَى طَلَبَةِ كليَّةِ التربيَّةِ.

3- دراسة اتجاهات المعلمين نحو التدريس عن بعد وعلاقته بالرضا الوظيفي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو عباة، اثير إبراهيم (2021م). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،29(3):231-261.

أبو فودة، حنان أحمد عبد الله (2011م). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية: جامعة عمان العربية.

أحمد، عبد الحميد (2010م). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. بيروت: مكتبة حسين المصرية.

أويابة، صالح وصالح، أبو القاسم الشيخ (2020م). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة COVID 19 – من وجهة نظر الطلبة. دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير: مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(3)، 133-157.

البيطار، حمدي محمد (2016م). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد» في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شبعة التعليم الصناعي. رابطة التربويين العرب، العدد (78).

جبريل، جلال من الله (2009م). دور التعليم عن بعد في نقل المعرفة وتطويرها: مجلة جامعة السودان المفتوحة، العدد (2)، 1-33.

الجراح، فيصل صالح فريح (2020م). واقع التعليم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد « كوفيد 19 « من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق، وزارة التربية والتعليم. الأردن: المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(44)، 101 – 113.

الحارثي، أحمد ويماني، هناء والسجيني، وليد وشعبان، سيد (2020م). تقييم تجربة جامعة أم القرى في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة خلال جائحة كورونا. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية: مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، عدد أكتوبر 2020م، 1-50.

حبيب، عبد الحسين شاكر (2011م). فاعلية الإنترنت في إعطاء الواجبات البيتية لطلبة كليات التربية وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات. جامعة الكوفة -كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية: مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 5(9)، 71 – 84.

حجازية، أميمة عوض مصطفى (2020م). بعض الاتجاهات والخبرات الحديثة في التعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية: مجلة الثقافة والتنمية، 20(152)، 1-34.

الحموي، منى (2010م). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات: مجلة جامعة دمشق، العدد(26)، 173-208.

حميد، علي عبد الله (2010م). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوي. لبنان: مكتبة حسين العصرية للطباعة والنشر.

ابن خدة، حنان وخدة، عائشة (2015م). التعليم عن بعد وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى الطالب، دراسة ميدانية لعينة من معهد الوطني للتعليم والتكوين عن بعد بورقلة. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم الإعلام والاتصال، 26 مايو، 1-88.

خلاف، أحمد عبد النبي (2015م). تصور مقترح

لتفعيل دور التعليم عن بعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. جامعة سوهاج: المجلة التربوية بكلية التربية، العدد(40)، 223-358.

خميس، محمد عطية (2013م). التعليم عن بعد والتعلم المفتوح، (تكنولوجيا التعليم): الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم, 23(1)، 1-3.

الربيعي، محمود داود سلمان (2006م). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. إربد: عالم الكتب، جدارا للكتاب العالمي.زاهر، عدد الصفحات(473).

الغريب، زاهر إسماعيل (2009م). التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب، عدد الصفحات(729).

الزبيدي، كامل علوان (2004م). علم النفس الاجتماعي: دار الوراق للنشر والتوزيع، عدد الصفحات(235).

السالم، نورية حمد (2012م). إشكاليات حول التعلم عن بعد والتعليم المستمر. تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث. مصر: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، أبريل، 270-288.

السالمي، جمال بن مطر يوسف (2020م). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. عمان: مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا جمعية المكتبات المتخصصة (فرع الخليج العربي)دار جامعة حمد بن خليفة للنشر،3-16.

السيد، وفاء أحمد إبراهيم (2021م). مستويات جودة التقييم عن بعد من وجهة نظر الطلبة، دراسة حالة المملكة الأردنية الهاشمية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5(21)، 89 – 122.

الشامخ، نورا (2018م). التقويم في التعليم. السعودية: شبكة الألوكة، قسم الكتاب-اعلام واتصال، عدد الصفحات 19.

الشبل، منال عبد الرحمن يوسف (2021م). تقييم تجربة تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا (Covid19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15(4)، 958-1000

شحاتة، حسن سيد (2013م). التعليم الالكتروني وتحرير العقل. السلسلة التربوية المعاصرة: دار العالم العربي للنشر والتوزيع، عدد الصفحات 445

شرقي، نادية أمال (2010م). التعليم عن بعد (مفهومه-تطوره –وفلسفته). مقال في موسوعة التدريب والتعليم، 26 نوفمبر.

الشريف، باسم نايف محمد (1441هـ). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. جامعة طيبة أُنْموذجًا: مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية، السنة السابعة، العدد(22)، 352-406.

الضالعي، زبيدة عبد الله علي صالح (2019م). تقييم التعلم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم Blackboard من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران. كلية التربية للبنات، قسم المناهج وطرق التدريس: رسالة الخليج العربي، العدد(156)، 61-82.

عبد الستار، عبد الستار محروس (2020م). تقييم تجربة التعليم عن بعد بالجامعات المصرية في ضوء أزمة فيرس كورونا المستجد (كوفيد 19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم. كلية التربية، جامعة الفيوم: مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(11)، 457-563.

العربي، بطاهر (2014م). فاعلية التعليم الافتراضي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم عن بعد، دراسة (ماجستير) ميدانية بمراكز الديوان الوطني للتعليم عن بعد بالغرب الجزائري. جامعة وهران: كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس التربوي.

العوض، رحاب بشير، والصادق، حاتم عبد الماجد (2019م). متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الالكتروني في كليات التربية في الجامعات السودانية: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(22)، 193-208.

القحطاني، ابتسام سعيد (1431هـ). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. جامعة أم القرى- كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الصفحات أ-ل، 118ص.

القضاة، فادي حامد (2020م). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات. دراسة حالة – جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، مجلد(29)، العدد(1)، 21-44.

كركوش، فتيحة (2010م). أهمية التقويم في قياس التحصيل الدراسي. جامعة سعد دحلب: مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، البليدة، 3(1)، 28-49.

كمال، طارق (2006م). أساسيات في علم النفس العام. الإسكندرية. مصر: دار شباب الجامعة للنشر والتوزيع، عدد الصفحات 241.

المقاطي، صالح إبراهيم (2020م). واقع التدريس عن بُعد في ضوء جائحة كورونا (Covid – 19) المستجد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء. كلية التربية: مجلة العلوم التربوية، 7(3)، 181-229.

المنصور، هيلة عبد العزيز (2019م). واقع تطبيق التعليم الإلكتروني في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. كلية التربية: المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(28)، 41-61.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009م). الإطار الوطني للمؤهلات. الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم.

الوهر، محمود طاهر والحموري، هند عبد المجيد (2008م). تحصيل الطلبة في العلوم واتجاهاتهم الحالية نحوها ووعيهم بقدرتهم على النجاح فيها، كمتنبئات في اتجاهاتهم المستقبلية نحوها. دمشق: مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية، 24(2)، 165-194.

يوسف، يوسف عثمان (2020م). اتجاهات الطلاب نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا، دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الاتصال والاعلام. جامعة الملك عبد العزيز بجدة: مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، المجلد(8)، والعدد(3)، 34-66.

زين العابدين، إقبال وهوك، طاهرة (2007م). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقييم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، المؤتمر السنوي الرابع عشر (الجودة في التعليم العام): الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 29-28مايو.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Shibl, M. (2021). Evaluating the experience of distance teaching and learning mathematics during Covid-19 pandemic from the point of view of faculty members and students in higher education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences*,15 (4), 958-1000.

Abdel-Sattar, A. (2020), Evaluating the distance learning experience in Egyptian universities during covid 19 crisis from the viewpoint of faculty members and students (in Arabic), Department of Educational Administration and Education Policies, Faculty of Education, Fayoum University. *Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 14 (11) 457-563.

Abu Abaa, A. (2021). Evaluating the Kingdom of Saudi Arabia's experience in distance education in during Corona pandemic from the point of view of parents (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Stud*ies, 29(3): 231-261

Abu Fouda, H. (2011). The relationship between test anxiety and academic achievement among students (in Arabic). A published master thesis, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University.

Affouneh S., Salha S, Khlaif ZN. (2020). Designing Quality E-learning environment for emergency remote teaching in Corona virus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci.11 (2):1-3*

Ahmed, A. (2010). *Academic achievement and its relationship to Islamic educational values* (in Arabic). Beirut, Hussein Egyptian Bookstore.

Al-Awad, R. & al-Sadiq, H. (2019). Educational environment requirements for using e-learning in faculties of education in Sudanese universities (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 193-208.

Al-Bitar, H. (2016). The effectiveness of using distance education in developing academic achievement and tendency towards distance education in the course of educational technology for students, general diploma, one-year system, industrial education division (in Arabic). *Arab Educators Association*, (78).

Al-Dhalei, Z. (2019). Evaluating e-learning through the Blackboard learning management system from the point of view of female students at Najran University (in Arabic), College of Education for Girls, Department of Curricula and Teaching Methods. *Arab Gulf Message*, Issue 156, 61-82.

Al-Gharib, Z. (2009). E-learning from application to professionalism and quality (in Arabic). Cairo: World of Books, pp 729.

Al-Hamawi, M. (2010). Academic achievement and its relationship to self-concept (in Arabic). *Damascus University Journal,* No. 26, Damascus, Syria, 173-208.

Al-Harthy, A., Yamani, H., Alsigini, W. & Shaaban, S. (2020). Assessing the experience of Umm Al-Qura University in e-learning from the perspective of students during the Corona pandemic (in Arabic), Umm Al-Qura University, Saudi Arabia. *Journal of Education Technology*, Studies and Research, October issue 2020, 1-50.

Al-Jarrah, F. (2020). The reality of e-learning in the distance learning program during Corona pandemic Covid 19 from the perspective of students in Jordan between theory and practice (in Arabic), Ministry of Education, Jordan. *Arab Journal of Science and Research Publishing*, Journal of Science Educational and psychological, 4 (44): pp. 101-113.

Al-Khattabi, H. (2013). The effectiveness of using e-learning in academic achievement. A Master Thesis, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University, 118.

Al-Laili, A., Ismail, A., Abu Nasser, F. & Al-Qahtani, R. (2020), Distance education in response to epidemics: Corona virus and Arab culture, *Journal of Technology and Society*, King Faisal University, Saudi Arabia.

Al-Mansour, H. (2019), The Reality of the application of e-learning in postgraduate programs from the point of view of female postgraduate students at King Saud University (in Arabic), College of Education. *Arab Journal of Science and Research Publishing*, Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (28) 41-61.

Al-Maqati, S. (2020). The Reality of Remote Teaching during Corona pandemic from the point of view of faculty members and graduate students at Shaqra University (in Arabic), College of Education. *Journal of Educational Sciences*, 7 (3).

Al-Qahtani, I. (1431 AH). The Reality of using virtual classrooms in e-learning from the viewpoint of faculty members at King Abdulaziz University in Jeddah (in Arabic), Umm Al-Qura University, College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods, p 118.

Al-Qudah, F. (2020). Evaluating the quality of e-learning and its impact on the degree of satisfaction of university students: A case study, Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), *Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies*, (1) 21-44.

Al-Rubaie, M. (2006). *Contemporary teaching methods and strategies*. Irbid, The World of Books, Jadara for International Books, 473.

Alsayed, W. (2021). Quality Levels of Remote Evaluation from the Students' Point of View: Case Study of the Hashemite Kingdom of Jordan (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 5 (21) 89-122.

Al-Salem, N. (2012). *Problems about distance learning and continuing education* (in Arabic). Educational Technology - studies and research. Arab Society for Educational Technology, Egypt, 270-288.

Al-Salmi, J. (2020). E-Learning in information studies: evaluating the experience of the Information Studies Department at Sultan Qaboos University (in Arabic). Oman: *Journal of Information and Technology Studies,* Specialized Libraries Association, Arabian Gulf Branch, Hamad Bin Khalifa University Publishing House, 3-16.

Al-Shamekh, N. (2018). Evaluation in Education. Saudi Arabia: Alukah Network, Books Section, information and communication division, 19.

Al-Sharif, B. (1441). The Reality of university students' tendencies towards employing digital platforms in university education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic; Taiba University as a model). *Taibah University Journal: Arts and Humanities*, Seventh Year, No. (22), 352-406.

Al-Zind, W. (2011). Evaluating e- learning programs, The Second International Conference on E-Learning and Distance Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Zubaidi, K. (2004). Social Psychology (in Arabic). Al-Warraq for Publishing and Distribution, 235.

Ba˛czek M, Zaganczyk-Ba ˛czek M, Szpringer M, Jaroszynski A, WO zakowska-Kapłon B. (2021) Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. Medicine; 100:7(e24821).

Deepika N. (2020). The impact of online learning during (COVID-19): student' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology,* 8(2).

Elaraby, B. (2014). The Effectiveness of virtual education in academic achievement of distance education students: A master's field study at the national office of distance education centers in Western Algeria (in Arabic), Oran University, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, Education and Speech Therapy, Educational Psychology specialization.

El-Wahr, M. & Al-Hamouri, H. (2008). Students' achievement in science, their current attitudes towards it, and their awareness of their ability to succeed in it, as predictors of their future attitudes toward it (in Arabic). Damascus University. *Journal of Psychological and Educational Sciences,* 24 (2) 169-194.

Gabriel, J. (2009). The Role of distance education in transferring and developing knowledge (in Arabic), *Sudan Open University Journal*, Volume (2) 1-33.

Habib, A. (2011). The effectiveness of the internet in giving homework to students of colleges of education and its relationship to achievement and attitude towards mathematics (in Arabic), Journal of the College of Education for Girls for Human Sciences, University of Kufa - College of Education for Girls for Human Sciences, Vol. (5 v. 9) pg. (71 - 84).

Hamid, A. (2010). Academic achievement and its relationship to Islamic educational values (1st ed., in Arabic). Lebanon: Hussein Modern Library for Printing and Publishing.

Hegaziya, O. (2020). Some recent trends and experiences in distance education in postgraduate studies (in Arabic). *Journal of Culture and Development*, 52 (152).

Ibn Khadda, H.& Khadda, A. (2015). Distance education and its impact on student achievement: a field study of a sample from the National Institute for Distance Education and Training in Ouargla (in Arabic), Kasdi Merbah University, Ouargla, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Information and Communication Sciences, 1 -88.

Almomani, J., Mo'en, S., Nusibah, A. (2020). Evaluating the distance university education experience after using the zoom application in Jordan from the students' point of view. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11): 6239 - 6247.

Kamal, T. (2006). The Basics of general psychology (in Arabic). Egypt: Shabab Foundation for Publishing and Distribution, 241.

Karkoush, F. (2010). The Importance of evaluation in measuring academic achievement (in Arabic). *Journal of Arts and Social Sciences*, Saad Dahlab University, Blida, 3, 28-49.

Khalaf, A. (2015). A proposal to activate the role of distance education at Taif University in the light of some contemporary global trends (in Arabic). *The Educational Journal, Faculty of Education,* Sohag University, 40, 223-358.

khamis, M. (2013). Distance and open learning (in Arabic). *Educational technology: Egyptian Association for Educational Technology*, 23 (1).

Muhammad, A. (2020). Online learning amid the COVED-19 pandemic: Students' perspectives, *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, Vol, Issue 1.

Mustafa, T., Yasemin B., Selahattin A. (2020). *Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Corona virus (COVID-19) Pandemic*.

National Commission for Academic Accreditation and Assessment (in Arabic). (2009). National Qualifications Framework, Riyadh, National Commission for Aca-

demic Accreditation and Evaluation, Ministry of Education.

Ouyaba, S. & Saleh, A. (2020). Evaluation of the distance learning experience in the light of the COVID-19 pandemic from the students' point of view: a case study at the University of Ghardaia in Algeria (in Arabic), Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, *Journal of Studies in Humanities and Social Scienc*es, 3 (26) 133157-

Sharqi, N. (2010). Distance education: concept, development and philosophy (in Arabic). An article in the Encyclopedia of Training and Education.

Shehata, H. (2009). E-Learning and liberation of mind (in Arabic). Cairo: The Egyptian Lebanese House, 445.

Youssef, Y. (2020). Students' attitudes towards e-learning in light of the Corona pandemic: an applied study on a sample of students of the College of Communication and Media at King Abdulaziz University (in Arabic). Jeddah, Al-Hikma: Journal *for Media and Communication Studies*, 8(20) 34 -66.

Zaher, A. (2009). E-learning from application to professionalism, Cairo: The World of Books.

Zain Alabidin, I., & Hawk, T. (2007). An exploratory study of the views of some officials and faculty members on the procedures of applying evaluation and quality assurance processes in Saudi universities (in Arabic). The Fourteenth Annual Conference (Quality in Public Education): Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), May 28-29.

مستوى العجز المتعلم والقلق والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن

مسيرة ثاني الهرير الرويلي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/5/12هـ، وقبل للنشر في 1444/8/30هـ)

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى العجز المتعلم ومستوى القلق لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية والعلاقة بينهما من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (648) طالبة من طالبات جامعة الحدود الشمالية تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياسين: الأول لقياس مستوى عجز التعلم لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن، والثاني مقياس القلق بهدف قياس مستوى القلق لدى الطالبات. وجرى التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العجز المتعلم لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن كان مرتفعاً، كما كانت تقديراتهن لمستوى القلق كذلك مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى العجز المتعلم ومستوى القلق. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة عدداً من التوصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بتوفير الرعاية النفسية لطالبات جامعة الحدود الشمالية، والتركيز على أدوار كل من الأسرة والمدرسة في الوقاية والرعاية والإرشاد النفسي للتخفيف من مستوى عجز التعلم والقلق لدى الطالبات.

كلمات مفتاحية: العجز المتعلم، القلق، الطالبات، جامعة الحدود الشمالية، السعودية.

*****

The level of learned Disability, Anxiety and the Relationship Between them Among Female Students at Northern Border University

Maseera Thani Alrwelly (*)
Northern Border University

(Received 6/1/2022, accepted 22/3/2023)

Abstract: This study aimed to identify the level of learned disability and the level of anxiety of a sample of female students from Northern Border University in the Kingdom of Saudi Arabia and the relationship between them from the female students 'point of view. A survey was used to collect data. Participants were selected randomly. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used two measures. The first was used to measure the level of learning deficit as perceived by students. The second was used to measure the level of anxiety among female students. The survey validity and reliability were checked. The results of the study showed that the levels of learned disability and anxiety among students were high. The results also showed a positive correlation between the level of learned disability and the level of anxiety. In light of the results of the study, the researcher presented a number of recommendations, including the need to provide psychological care for female students. The focus on the roles of both the family and school in prevention, care and psychological counseling to alleviate the level of learning deficit and anxiety among students.

Keywords: learned helplessness, anxiety, female students, northern border university, Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم مهارات تطوير الذات، جامعة الحدود الشمالية، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant professor, Dept. of Self-development skills, Northern Border University, ArarKingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061586

e-mail: massaf2@yahoo.com

مقدمة:

استحوذت بعض القضايا النفسية والتربوية على اهتمام الباحثين والتربويين والدارسين لكونها من أهم المتغيرات التي تسهم في تفسير عمليات التعلم لدى الطلبة بحيث أصبحت أساليب التعلم واستراتيجياته من المواضيع البحثية التي فسرت الكثير من عمليات التعلم لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة بدءاً من المرحلة الأساسية وحتى الوصول إلى المرحلة الجامعية.

فضلاً عما يشهده العصر الحالي من تغيرات هائلة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية نتيجة التطورات الكبيرة التي حققها العلم وما أنتجه من تكنولوجيات حديثة، وإحداث ثورة معلومات حتى أصبح العالم بمثابة قرية صغيرة، وأن هذا التغير السريع في الحياة العامة يعكس العديد من الجوانب الإيجابية والسلبية في حياة الفرد والمجتمع، ولعل من أبرز الجوانب السلبية، ظاهرة لوحظت حديثاً تكاد تسيطر على سلوكيات الأفراد المجتمع بمختلف شرائحه، ألا وهي ظاهرة العجز المتعلم.

وتعد ظاهرة العجز المتعلم من الإسهامات المهمة في وصف وتفسير ظاهرة النجاح أو الفشل التي يتعرض لها الفرد عبر حياته الزاخرة بالكد والعمل بغية الحصول على الخبرات التي يتطلبها النجاح والتطور في مختلف مناحي الحياة. ومع أن مفهوم العجز المتعلم متعلق بفقدان الأمل واليأس الذي وضعها مور (Moo-er) إلا أن سليجمان (Seligman) خلص إلى أن التعرض لصدمة مؤلمة يفضي إلى عائق في التعلم، وبالذات عندما حاول الفرد دائماً أن يتجنب هذه الصدمة (محمد، 2020).

ويرى الصبحيين (2018) أن حالة العجز المتعلم تظهر جلياً في عزوف الفرد عن محاولة الخلاص أو إيجاد الحل عندما يواجه الصعوبات في حياته، فيلاحظ بأن العجز يظهر عندما يتعلم الفرد أن ثمة نتائج تحدث بشكل مستقل عن استجابته، ويتوقع الفرد أيضاً عجزه في المواقف المشابهة في المرات اللاحقة، وعدم قدرته على التحكم في المواقف التي يختبرها، ويتداخل هذا التوقع مع التعلم اللاحق، وفي المحصلة فإن الفرد يلقن نفسه عدم قدرته على النجاح وتجاوز الصعوبات مهما بذل من جهد.

وتنقسم مصادر العجز المتعلم إلى قسمين، هما: الأسباب البيئية والأسباب الوراثية؛ فعندما نتكلم على العوامل البيئية المؤثرة في سلوك الإنسان نقول: إنها عوامل مكتسبة، أي أن الفرد يتعلمها من خلال تعامله مع البيئة وتختلف هذه العوامل عن العوامل الوراثية المؤثرة في الشخصية، فالعجز هو أحد العوامل البيئية المكتسبة والتي يتعلمها الناس من بيئتهم المتنوعة، والتفكير هو الذي يقود إلى اكتساب ما يرغب وما يوافق الميول الذاتية للفرد، فيبني إزاء ذلك اتجاهاته

وقراراته وكيفية اتخاذها، فعندما يشعر أي منا في وقت من الأوقات بالعجز فإنه سيتراجع في اتخاذ القرار المناسب، وفي الوقت المناسب تفوت فرصة المواجهة وكلما كان التردد مرادفاً له، كان التأجيل هو السائد، وكثرة التأجيلات تؤدي إلى الإنهاك النفسي ومن ثم يؤدي إلى العجز، وكأن الفرد تعلم شيئا جديداً هو اكتساب العجز في المواجهة الحياتية إزاء مواقف الحياة المتعددة والتي تتطلب الحسم (عاشور، 2014).

وتؤكد الباحثة أن الإنسان كائن حي يتأثر ويؤثر في بيئته، يتغير سلوكه نتيجة العوامل البيئية والاجتماعية سلباً أو إيجاباً، ولعل من أبرز الظواهر السلوكية السلبية التي تؤثر في تصرفات وخيارات الأفراد هي ظاهرة العجز المتعلم أو ظاهرة تعلم العجز الذي يعتبر أحد العوامل البيئية المكتسبة والتي يتعلمها الناس من خلال بيئتهم المتنوعة، فردود الأفعال من المحيطين وتجاه أي سلوك وتكرار الفشل عوامل من شأنها تعزيز هذا بالسلوك.

وتشكل المؤسسة التعليمية كما أشار محمد (2020) أحد مصادر الإصابة بالعجز المتعلم. فالمؤسسة التعليمية ابتداء بالمدرسة هي مكان الخبرة الأساسي لتعلم القراءة والكتابة والسلوك والتزويد بقواعد النظام وإثبات الذات، فهي تشكل قدرة الطلبة على التحكم في الأمور وإضفاء المعاني لها من خلال الدور الفعال الذي تقوم به في صقل قيم الطلبة ومبادئهم وتوجيه سلوكهم وإرساء الأساس السليم للتعلم الذاتي المستمر ومواجهة تحديات المستقبل بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع متغيرات الحياة متزودين بالعلم الهادف وإدراك الأمور والتفسير المنطقي لها، وعدم الركون إلى العجز من مجرد الفشل.

وتساعد البيئة التعلمية الجامعية ونوعية التعليم فيها في تدعيم ثقافة العجز المتعلم من عدة جوانب، فأسلوب التدريس المعتمد على التلقين يعطل التفكير المنتج، فلا يتيح المجال للتساؤل أو الاستيعاب، حيث يردد الطالب ما يسمعه فقط، بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية فهو يمنع من المشاركة في تصميم المنهاج الدراسية وإعدادها وتقويمها، ولا يسمح له باقتراح طرق تدريس تتناسب وميوله وقدراته، ولا يعطى الفرصة لإبداء رأيه في وسائل تقويم أدائه الدراسي (الصالح والزغول، 2020).

ونتيجة لما سبق فإن بعض طلبة الجامعات قد يعانون في بعض الأحيان ونتيجة لعدد من العوامل النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية من تكرار الفشل، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وافتقارهم إلى الدافعية للإنجاز والنجاح، فمحاولات الطالب غير الناجحة التي يقوم بها لحل المشكلات والواجبات الأكاديمية

والمهمات التي تعرض عليه تجعله أقل قبولا لدى أقرانه ومدرسيه، وربما أيضاً لدى أفراد الأسرة (محمد، 2020).

ويعزز الفشل المتكرر للطلبة الاتجاهات السالبة للآخرين نحوه، ومن ثم يزداد لديهم الشعور بالإحباط، مما يؤدي إلى سوء التوافق، وانخفاض صورة الذات لديهم، ويصبح هؤلاء الطلبة مع مرور الوقت، مفتقدين لتعاون الآخرين، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس (بيبرس والصمادي، 2017).

ويؤكد المهايرة (2018) ازدياد تعقد الحياة وتوسعها وازدياد مطالبها وحاجاتها نتيجة تسارع التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمعات الحديثة، مما اضطر الفرد إلى مواكبة التسارع لتحقيق الرغبات والمطالب فأثقلت كاهله بالمسؤوليات. مما زاد من الضغوط الواقعة عليه لتلبية تلك المطالب وجعله عرضة للاضطرابات النفسية المختلفة.

ويرى الخالدي (2009) أن الاضطرابات النفسية أخطر وأشد من الأمراض الجسدية، فهي تطال الإنسانية في المجتمع، وتشكل بالنسبة لهذا المجتمع تهديدا خطيراً باتساعها وانتشارها وتأثيرها السلبي، وأن الفرد في هذا العصر يعاني كثيراً من الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب، والاضطرابات العصابية والشخصية، والذهانية، وغيرها، نتيجة للعديد من العوامل الشخصية والاقتصادية والاجتماعية.

ويعد القلق في العصر الحالي من أكثر الحالات الانفعالية الشائعة والمسببة لكثير من المشكلات النفسية والسلوكية؛ حيث يتميز العصر الحالي بانتشار اضطراب القلق، ويترافق ظهور اضطراب القلق مع نهاية مرحلة المراهقة، حيث يكون الفرد حريصاً على ظهور اجتماعي ملائم أثناء التفاعلات الاجتماعية المختلفة، يمكنه من تقديم انطباع إيجابي عن الذات للآخرين، الأمر الذي يجعل الطلبة أكثر عرضة للإصابة بهذا الاضطراب (السيد، 2012).

ويترك القلق أثرا واضحا على شخصية الفرد المصاب، فهي قد تؤدي إلى العجز بشكل مرتفع، فالشخص غير القادر على التفاعل مع الآخرين، أو التحدث أمام الآخرين؛ قد يفشل في أداء مسؤوليات دراسية أو مهنية مهمة، وكذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يتناول الطعام علانية قد يرفض دعوات الغذاء والانغماس في المواقف الاجتماعية الأخرى، وحيث إن معظم الناس المصابين بهذه الأشكال من القلق يحتفظون بمخاوفهم سراً، فإن مقاومته الاجتماعية غالباً ما يساء فهمها، ويتم تفسيرها غطرسة، أو عدم اهتمام، أو عناداً (أبو هدروس، 2012).

ولهذا يعد القلق أحد الاضطرابات النفسية التي صنفت ضمن اضطرابات القلق الرهابي

التي وردت في الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية لمنظمة الصحة العالمية وقد صنف كذلك ضمن دليل المرشد الإحصائي التشخيصي للاضطرابات العقلية الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكيين وذلك في طبعته الثالثة، فهو اضطراب نفسي واسع الانتشار إذ تتراوح نسبة انتشاره في المجتمعات الغربية بين (7-14%)، وهو اضطراب مزمن ومعطل ولكنه قابل للعلاج (شمسان، 2014). وترى الباحثة أن القلق يعتبر من المشكلات النفسية الهامة التي تواجه الطلبة بصفة عامة وطلبة الجامعات بصفة خاصة، وذلك نظرا لأن طلبة الجامعات في الحقيقة يواجهون العديد من الضغوط التي تؤدي الى حالات القلق التي قد تصيبهم خاصة نتيجة للضغوط التي يواجهونها نتيجة لتخوفهم من المستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد العجز المتعلم مشكلة بحاجة إلى الدراسة والمعالجة والبحث، حيث إن الآثار الناجمة عنه تتمثل في انعدام الثقة بالنفس، والضعف في مواجهة المشكلات، وتشتت الانتباه والإحساس باليأس وهي آثار خطيرة على الفرد والمجتمع، فانعدام القدرة على التحكم في النفس يعيق التعلم في بعض المواقف، وهذه العقبات تجعل الطالب منخفضا في مستواه الدراسي بالرغم من قدرته على النجاح (الصالح والزغول، 2020).

وترى الباحثة أن طالبة الجامعة تعاني في بعض الأحيان من عجز في تحقيق التوازن بين دوافعها الملحة وضغوط الحياة والتي بدورها تؤثر على صحتها النفسية. فطالبة الجامعة تمر بمرحلة الشباب وما يتخلل هذه المرحلة من مشكلات وصراعات ناجمة عن سوء توافق دراسي ومن جملة هذه المشكلات الرسوب الدراسي المتكرر في بعض المواد، وكلما تكررت إعادة الطالبات لبعض المساقات الأكاديمية ينظر إليهن بمنظار التهميش وعدم الفائدة من جدوى مجهوداتها الدراسية. سواء كان من طرف الأسرة الاجتماعية أو الكادر التربوي مما يؤدي إلى تشكيل تصورات وأفكار سلبيه عن ذاتها.

وهذا ما كشفته نتائج عدد من الدراسات ومنها الناهي وعلي (2019) التي أظهرت أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة كان عالياً. كما بينت نتائج عدد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين مستويات العجز المتعلم لدى طلبة الجامعات وبعض المتغيرات كالدافعية والتعلم المنظم والتحصيل وغبيرها كما في دراسة هوانغ (Huang, 2012).

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تأثير حالة العجز المتعلم على طالبات الجامعة، حيث تعمل تلك الحالة على شعورهن باليأس والإحباط وفقدان الأمل وتدني التحصيل؛ بالرغم من

إنه لا ينقصهن الذكاء ولا يعانين من تدني مستوى القدرة العقلية لديهن، فالحاجة ماسة لمساعدتهن للتخلص من حالة اليأس والإحباط والعجز المتعلم لديهن، فهن قادرات على التعلم والتدريب والاهتمام والاستفادة من عمليات الإرشاد النفسي، لكي يطورن أنفسهن ويتعلمن المهارات والاستراتيجيات التي تساعد على تحسين قدراتهن، ومعارفهن، ومجالات حياتهن النفسية والانفعالية والاجتماعية.

ومن خلال خبرة الباحثة في مجال علم النفس التربوي وعملها كعضو هيئة تدريس في جامعة الحدود الشمالية، ومتابعتها للميدان التربوي فقد لاحظت حاجة طالبات الجامعة للمساعدة في التخلص من حالة العجز المتعلم والتي تظهر من خلال معاناة طالبات الجامعة في بعض الأحيان من عجز في تحقيق التوازن بين دوافعها الملحة وضغوط الحياة والتي بدورها تؤثر على صحتها النفسية.

إن خبرة الباحثة العملية بمشكلة القلق من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها، وما تظهره الدراسات حول انتشار القلق في المجتمع، وحول العلاقة بين العجز المتعلم والقلق، ونقص الدراسات التي اهتمت بدراسة هذا الموضوع لدى شريحة الطالبات الجامعيات التي تعد من أكثر الشرائح حاجة للاهتمام، أدى بالباحثة إلى القيام بهذا البحث ولقد حاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى العجز المتعلم لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن؟.

2- ما مستوى القلق لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن ؟.

3- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى العجز المتعلم والقلق لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى العجز المتعلم والقلق والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من الجانبين التاليين:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة النظرية في تحقيقها الآتي:

- مساهمتها في رفد الأدب النظري بمعلومات تتعلق بعجز التعلم والقلق.
- كما تنبع أهميتها من تناولها لمتغيرات مهمة في مجال الاضطرابات النفسية، والتي تتمثل في العجز عن التعلم والقلق.
- وتكشف عن العلاقة الارتباطية بين العجز المتعلم لدى طالبات الجامعة والقلق لديهن.
- كما تتمثل أهمية الدراسة النظرية في وضع مقياس للعجز المتعلم والقلق واستخراج

مؤشرات صدقهما وثباتهما.

الاهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:

1- توفير مقياس للعجز عن التعلم ومقياس للقلق.
2- إضافة إلى أن هذه الدراسة قد تفتح المجال لدراسات أخرى تركز على موضوع العجز عن التعلم والقلق لدى الطالبات.
3- ويمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم والجامعات السعودية للوقوف على الواقع الفعلي لطالبات جامعة الحدود الشمالية ومستويات عجز التعلم لديهن ومستوى القلق للعمل على وضع البرامج التدريبية اللازمة لدعم الطالبات بما يعزز من مستويات أدائهن.
4- ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال العمل على تنمية الوعي بقضايا عجز التعلم والقلق لدى طالبات الجامعات.
5- وقد تفيد مخططي المناهج الأكاديمية الجامعية بما ستقدمه من تعزيزات إيجابية في موضوع عجز التعلم والقلق.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **عجز التعلم**: يعرف العجز المتعلم بأنه يمثل حالة من انخفاض المثابرة وعدم التحكم في مواجهة الصراعات والمواقف الضاغطة، بالإضافة إلى اعتقاد الفرد بضعف قدرته في السيطرة على تلك المواقف وتوقع الفشل (الصبحيين، 2018). وتعرفه الباحثة إجرائياً بعدم قدرة طالبات جامعة الحدود الشمالية على التعلم وتحقيق النجاح والذي تم قياسه من خلال استجابة طالبات جامعة الحدود الشمالية على مقياس العجز المتعلم الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة.
- **القلق**: يعرف بأنه: استجابة مصحوبة بالتوتر والاضطراب عند مواجهة الآخرين كالأقران والوالدين والمعلمين والجيران (المهايرة، 2018). في حين تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التقييم الذي تضعه طالبة جامعة الحدود الشمالية لنفسها والذي يقيس مستوى القلق لديها من خلال الإجابة عن مجموعة من العبارات الواردة في مقياس القلق الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة: تحدد هذه الدراسة بعدد من الحدود والمحددات، منها:

- الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة بطالبات جامعة الحدود الشمالية.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة الحدود الشمالية بعرعر.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني في العام الدراسي 2020/2021.

- المحددات الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بجدية أفراد الدراسة في التعامل مع مقياسي الدراسة وبخصائص الأدوات السيكومترية.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بعجز التعلم والقلق، كما يستعرض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:

أ. عجز التعلم:

تعود بدايات العجز المتعلم للعالم سيلجمان في دراساته على الحيوانات، والتي خلصت إلى أن تعّرض الحيوانات والكائنات الحية للصدمات الكهربائية في حال عدم وجود مهرب لها جعلها تكفّ عن القيام بمحاولات الهروب، مما جعلها تصبح مستسلمة وخاملة، وتتوقع أن الصدمات في المستقبل متشابهة ولا يمكنها فعل شيء فيتم تعميم عدم توقعها للتحكم في الصدمات اللاحقة المستقبلية حتى ولو كان هناك أمل في التحكم فيها (الضامن وسمور، 2017).

ويرى الصالح والزغول (2020) أنه يمكن التعرف على حالة العجز المتعلم من خلال ثلاثة معايير: الأول السلبية غير المناسبة والتي يظهرها الكائن الحي في مواقف المواجهة المطلوبة، والثاني يرى الفرد الذي لدية حالة العجز المتعلم أن الأحداث غير قابلة للتحكم، ومهما فعل الفرد لن يصل إلى نتيجة، وأن النتائج منفصلة عن سلوكه، والمعيار الثالث إن هناك إدراكات وعمليات معرفية تقود إلى حالة العجز المتعلم يعممها الفرد على المواقف الأخرى.

وتؤكد الباحثة ضمن هذا السياق أن الفرد الذي يعاني من العجز المتعلم يكون دائم اللوم لذاته جراء أي فشل يتعرض له، كما أنه يعاني من السلبية لما يحدث حوله، فهو يعتمد على الحظ بشكل كبير، كما أنه يتكل على الآخرين في أي عمل يقوم به، إذ يظهر عليه سرعة الانسحاب عند تعرضه لأي مشكلة.

ويمكن التعرف على حالة العجز المتعلم كما ترى عاشور (2014) من خلال: توقع الفشل: فخبرات الفشل المتكررة التي تؤدي إلى أن يفقد الفرد القدرة على النجاح، ويكون الفشل من نصيبه وأنه أقل قدرة من غيره، مما يؤثر سلبيا على بذل الجهد خاصة عندما يواجه مهمة صعبة. وانخفاض القدرة على الحكم: يتشكل لدى الفرد متنبئات قوية بأن ضعف القدرة تؤدي إلى نماذج من السلوك المضطرب، مثل تجنب المهام الأكاديمية، واضطراب العلاقة بالزملاء، والاعتقاد بأن مركز التحكم خارجي، إضافة إلى نقص التقدير الذاتي. وانخفاض الدافعية: وهذه تحدث عندما يتوقع الفرد بأن جهوده عديمة الجدوى في إحراز النجاح، وينتابه تحريفات

معرفيه أن مستقبله مبهم وغامض، وقدرته لا تساعده على النجاح وتخطي العقبات.

وتتكون حالة العجز المتعلم حسب ما أشار الضامن وسمور (2017) من: القصور الدافعي: ويظهر خلال عجز الفرد عن التحكم في الأحداث، فإذا حاول الفرد التحكم في الأحداث من حوله ولم يستطع السيطرة عليها، فإنه سيقلع عن التحكم في المحاولات التالية لها. بمعنى أن العجز الدافعي يتمثل في خفض استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، عندها نقول: إن الفرد أصبح عاجزا عن امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم. وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين الفرد ويبقى سلبياً، ولا يقدم على مبادرة أو محاولة لاعتقاده أن هناك نقصا في تحكمه للأحداث من حوله، وتبدو كل جهوده عديمة الجدوى. والقصور المعرفي: ويتمثل القصور المعرفي في ضعف قدرة الفرد على الاستفادة من خبراته السابقة، وضعف في القدرة على العمل، فهو متذمر، يشكو صعوبة الأعمال، وإدراك الصعوبات على إنها لا تقهر وهي كبيرة، يستسلم بسهوله، يستمر في فتور الهمة والإقلاع السريع عن المهمات، والتوقف المفاجئ في البحث عن مساعدات، ولا يتطوع في المشاركات، ولا رغبة له بإكمال المهمات. والقصور الانفعالي: وهم هنا قلقون لديهم انفعالات وغضب واكتئاب، يشعر الفرد بأنه غير قادر على التحكم بنفسه وسلوكه، يفقد الاهتمام بالأنشطة والتفاعل مع الآخرين في محيطه وصفه الدراسي. والقصور السلوكي: ويتمثل في فتور الهمة، والكسل ونقص محاولات التجريب للمهمات والإقلاع عنها، ولا يعتقد بوجود علاقة بين السلوك والاستجابات التي يقوم بها. ولا يبذل من الجهد ما يكفي لإتمام المهمات ولديه سلبية، ويستخدم أساليب بدائية، أقل كفاءة في حل المشكلات، ولدية فشل في المهمات، وهو مهيأ لإدراك الفشل والعجز، ويعتقد بأنه لا جدوى من محاولاته، ويعزف عن المبادأة.

وتؤكد الباحثة مما سبق أن العجز المتعلم قد يفضي لدى الطلبة إلى العديد من صيغ الاضطرابات النفسية والسلوكية خاصة القلق والاكتئاب، ويمكن أن يكون له آثار خطيرة خاصة إذا اكتسب في مرحلة عمرية مبكرة، إذ يؤثر بصورة نوعية شديدة السلبية على إحساس الفرد بقدرته على السيطرة على الظروف البيئية وإدارتها، ويؤثر العجز المتعلم كذلك على إمكانيات التعلم، وقد يعوق عملية التعلم لدى الطلبة؛ فالطالب الذي يعايش خبرات فشل مستمرة، ربما يتوقف عن بذل أي مجهود للتعلم ويقتنع أنه ليس باستطاعته فعل أي شيء يفضي إلى النجاح.

ب. القلق:

يُعتبر القلق Anxiety محورًا رئيسًا من محاور الدراسات النفسية عامة، والصحة النفسية خاصة، فهو متغير محوري في كل الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية والانفعالية، ومتغير حيوي في الصحة النفسية والتوافق على مختلف الأعمار (معمرية، 2009). ويُعبر القلق عن استجابة معرفية، وسلوكية، وانفعالية لموقف معين لدى الفرد، يتضمن مشاعر الضيق، والتجنب، والخوف من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، وتجاهل مواطن القوة لديه، وظهور أعراض فسيولوجية مثل: احمرار الوجه، وسرعة ضربات القلب، والدوخة، والعرق الغزير، وارتجاف اليدين والقدمين، والشعور بالغثيان (Ahghar, 2014)).

وإن الأفراد ذوي القلق يظهرون يقظة وحذرًا زائدًا تجاه المعلومات المهدِّدة ؛ ولذلك فهم يتسمون معرفيًّا بالانتباه المتمركز حول الذات، ولديهم نقص في تشفير وترميز المثيرات البيئية، وهؤلاء الأفراد ذوو القلق لديهم أيضًا نزعة إلى تفسير الأحداث الغامضة بصورة سلبية، فضلًا عن أنهم يبالغون في إمكانية ما يحدث لهم من نتائج سلبية، ويبالغون أيضًا في أن الآخرين يستطيعون ملاحظة ما يشعرون به من كدر وضيق نفسي في الموقف الاجتماعي، وأنهم إلى حدٍّ بعيد يُكونون صورةً عقلية سلبية عن أنفسهم من منظور الذات، وليس من منظور المجال أو من منظور الآخرين الذين يُتفاعل معهم (عبد العظيم، 2009).

وتستخلص الباحثة من خلال ما سبق أن القلق يتمثل في عدم الاستقرار والاضطراب والتوتر والانزعاج، وهو عكس الطمأنينة والسكينة، وغالباً ما يحدث القلق للطالبة الجامعية والتي تتأثر بالمواقف المحيطة بها.

ويحدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية مجموعة من المحكات التشخيصية التي يجب مراعاتها عند تشخيص القلق وهي كما أوردها الطنطاوي (2018):

1- خوف مستمر ومُلاحَظ في موقف واحد، أو مجموعة من مواقف الأداء، أو المواقف، والتي من خلالها يكون الفرد محل إمعان وتدقيق للنظر فيه من الآخرين، خصوصًا إذا كان هؤلاء الآخرون غير مألوفين بالنسبة له.
2- أن يكون التعريض للموقف مخيفًا، ومن شأنه أن يثير القلق لدى الفرد، وقد يأخذ شكل نوبة هلع.
3- أن يدرك الفرد أن خوفه مفرطٌ فيه وغير معقول.
4- أن يتجنب الفرد مواقف الأداء أو المواقف المخيفة، مع وجود ضيق وقلق وكرب نفسي شديد ومستمر.

5- أن يكون الخوف أو القلق غير متسق مع التهديد الفعلي الذي يمثله الوضع الاجتماعي الحالي، أو السياق الثقافي.

6- أن يكون الخوف والقلق والتجنب مستمر لدى الفرد لمدة ستة أشهر فأكثر.

وتؤكد الباحثة أن القلق هو انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد وعدم راحة واستقرار وكذلك إحساس بالتوتر والشد وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول، خاصة لدى الطالبات الجامعيات وهن في مرحلة انتقالية، خاصة إذا كان الدخول للكلية أو القسم غير المرغوب فيه بالنسبة للطالبة، فيؤدي بها إلى معدل أقل من المتوقع.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الجزء استعراضا لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، وفيما يلي استعراض لها مرتبة زمنياً من الأحدث للأقدم.

هدفت دراسة **الصالح والزغول** (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (560) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من طالبات محافظة المفرق بالأردن وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس العجز المتعلّم الذي تم بناؤه لأغراض هذه الدراسة، ومقياس مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً. وأظهرت النتائج أن مستوى عجز التعلم لدى طالبات الصف التاسع الاساسي كان مرتفعاً. كما أكدت النتائج وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً، كما دلّت نتائج الدراسة أيضاً على وجود علاقة دالّة احصائيا بين أبعاد العجز المتعلّم، وبين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً وبين الأداتين ككل.

وأجرت **محمد** (2020) دراسة بهدف معرفة درجة القلق لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفي وعلاقته بمتغيري المعدل والتخصص. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد مقياس للقلق مكونا من (29) فقرة تم توزيعه على عينة من طالبات كلية التربية بالزلفي بالمملكة العربية السعودية بلغ عددهن (72) طالبة. وأظهرت النتائج أن درجة القلق لدى طالبات كلية التربية متوسطة من وجهة نظرهن. وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القلق والمعدل التراكمي والتخصص.

أجرت **الناهي وعلي** (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (289) طالباً وطالبة من جامعة البصرة بالعراق، وتم إعداد مقياس للعجز المتعلم مكوناً من

(28) فقرة. وأظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة جامعة البصرة من وجهة نظرهم كان عالياً، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائياً في مستوى العجز لديهم تعزى لمتغيرات الجنس ونوع التخصص ونوع الكلية.

وهدفت دراسة **عثمان** (2019) معرفة مستوى القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للقلق مكون من (25) فقرة وجرى توزيعه على عينة من طلبة الجامعات في الضفة الغربية بفلسطين بلغ عددهم (489) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى القلق لدى الطلبة كان متوسطاً. ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والتخصص.

وجاءت دراسة **الصبحيين** (2018) بهدف معرفة مستوى العجز المكتسب لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود وعلاقته ببعض المتغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (428) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وطبق على عينة الدراسة استبيانا مكوناً من (54) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من العجز المكتسب من وجهة نظر الطلبة. وأن هناك فروقات في العجز المكتسب بين طلاب وطالبات كلية التربية تعزى للفروق بين التخصصات الدراسية، والعلاقة الارتباطية بين العجز والمعدل التراكمي سلبية وضعيفة.

وهدفت دراسة **العلي** (2018) معرفة مستوى العجز المتعلم وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة جانعة البصرة بالعراق. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس من (41) فقرة لقياس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، ومقياس للمعتقدات المعرفية من (25) فقرة. وجرى تطبيق المقياسين على عينة بلغت (369) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البصرة بالعراق. وأظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً، وأن مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة كان مرتفعاً. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والمعتقدات المعرفية.

وهدفت دراسة **بيبرس والصمادي** (2017) معرفة مستوى عجز التعلم المدرسي للطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس لعجز التعلم مكون من (25) فقرة تم توزيعه على عينة مكونة من (330) طالباً وطالبة بالأردن. وأظهرت النتائج أن مستوى

عجز التعلم المدرسي للطلبة كان عالياً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى عجز التعلم المدرسي للطلبة.

وأجرى **الصمادي والشبول** (2016) دراسة هدفت إلى معرفة مستويات القلق لدى الطلبة في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة وتم اختيارهم عشوائياً. واستخدمت الدراسة مقياس للقلق مكوناً من (28) فقرة. وأظهرت النتائج أن مستويات القلق لدى الطلبة كانت عالية. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات افراد الدراسة لمستويات القلق لديهم تعزى لمتغير الجنس أو الصف الدراسي.

وهدفت دراسة **عاشور** (2014) إلى قياس مستوى العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر وعلاقته بالرسوب الدراسي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (277) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة مقياس العجز في التعلم. واظهرت نتائج الدراسة أن مستوى عجز التعلم لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، وأن هناك علاقة ارتباطية بين عجز التعلم ومستوى الرسوب الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة **كارفر وجونسون وجورمان** (Carver, Johnson & Joormann, 2012) التعرف إلى العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، حيث إن الاكتئاب يشترك مع العجز المتعلّم في كثير من المؤشرات. تكونت عيّنة الدراسة من (157) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد مجموعة من المقاييس لهذه الغاية. استخدم الباحثون أيضاً منهجية وصفية ناقدة تقوم على مراجعة الدراسات السابقة (التربوية والنفسية) التي بحثت في طبيعة العلاقة بين متغيري التنظيم الذاتي والاكتئاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي وبين انخفاض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

أما **سترنك وستيل** (Strunk, Steele, 2012) فقد هدفت دراستهما التعرف على العلاقات بين فاعلية الذات، التعلّم المنظّم ذاتياً، والعجز الذاتي المتعلّم لدى عيّنة من طلبة الجامعات الأمريكية. تكونت عيّنة الدراسة من (138) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من جامعة ولاية اوكلاهوما الامريكية.. طبّقت مقاييس للمتغيرات الثلاثة على عيّنة الدراسة، حيث أجاب الطلبة المشاركون في الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس العجز المتعلّم، ومقياس التنظيم الذاتي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات فاعلية الذات، والتعلّم المنظّم ذاتياً، والعجز المتعلّم كانت بدرجة

مرتفعة، ودلّت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الفاعلية الذاتية وبين العجز المتعلّم لدى الطلبة الجامعيين المشاركين في الدراسة، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية وبين التعلّم المنظّم ذاتياً.

وهدفت دراسة **هوانغ** (Huang, 2012) إلى قياس مستوى عجز التعلم ومستوى تقدير الذات والدافعية لدى الطلبة الجامعيين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة في كوريا الجنوبية، وتم استخدام مقياس لعجز التعلم مكون من (30) فقرة ومقياس تقدير الذات والدافعية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى إن حالة العجز المتعلم كانت متوسطة، في حين كانت تقديرات الطلبة لمستوى تقدير الذات والدافعية مرتفعة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم ومستوى تقدير الذات والدافعية.

وأجرى **نيوكومير وباربام** (Newcomer & Bar-baum, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات القلق والاكتئاب لدى طلبة المدارس المتوسطة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياساً للقلق مكوناً من (33) فقرة تم توزيعه على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ عددهم (116) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستويات القلق والاكتئاب لدى الطلبة من وجهة نظرهم عالية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مستوى القلق وبين الاكتئاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح انها تناولت موضوع عجز التعلم والقلق لدى طلبة الجامعات، كما أوردت الباحثة عدد من الدراسات السابقة تميزت بحداثتها زمنياً. ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تتناول موضوع عجز التعلم والقلق لدى طلبة الجامعات والتعليم العام إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوعات الفرعية، فقد تناولت بعض الدراسات موضوع العجز المتعلم كما في دراسة الصالح والزغول (2020) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً. ودراسة الناهي وعلي (2019) التي تناولت مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعات، وتناولت دراسة دراسة الصبحيين (2018) مستوى العجز المكتسب لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود وعلاقته ببعض المتغيرات. وتناولت دراسة العلي (2018) العجز المتعلم وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة جانعة البصرة بالعراق. وتناولت دراسة بيبرس والصمادي (2017) مستوى عجز التعلم المدرسي للطلبة.

في حين تناولت دراسات أخرى موضوع القلق لدى طلبة الجامعات كما في دراسة محمد (2020) التي تناولت درجة القلق لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفي. ودراسة عثمان (2019) التي

تناولت مستوى القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات. في حين تناولت دراسات أخرى متغيرات أخرى كما في دراسة كارفر وجونسون وجورمان (Carver, Johnson & Joormann, 2012) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والاكتئاب لدى طلبة الجامعة. أما سترنك وستيل (Strunk, Steele, 2012) فقد تناولا العلاقات بين فاعلية الذات، التعلّم المنظّم ذاتياً، والعجز الذاتي المتعلّم لدى عيّنة من طلبة الجامعات الامريكية. في حين تناولت دراسة هوانغ (Huang, 2012) مستوى عجز التعلم ومستوى تقدير الذات والدافعية لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تنوعها من حيث البيئة التي تناولتها؛ فبعضها تناول مستوى التعليم المدرسي كما في دراسة الصالح والزغول (2020)، ودراسة بيبرس والصمادي (2017)، ودراسة الصمادي والشبول (2016)، ودراسة عاشور (2014)، ودراسة نيوكومير وباربام (Newcomer & Barbaum, 2010). في حين تناولت دراسات اخرى مستوى الجامعة كما في دراسة الناهي وعلي (2019)، ودراسة الصبحيين (2018)، ودراسة العلي (2018). ودراسة كارفر وجونسون وجورمان (Carver, Johnson & Joormann, 2012)، ودراسة سترنك وستيل (Strunk, Steele, 2012)، ودراسة هوانغ (Huang, 2012).

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجها واختيار أفراد الدراسة، وإعداد الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية. وتميزت هذه الدراسة بتناولها مستوى عجز التعلم والقلق، لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية ومعرفة العلاقة الارتباطية بينهما. وهو ما لم يجر في أية دراسة سابقة على المستوى المحلي حسب علم الباحثة.

الطريقة والإجراءات:

يشتمل هذا الجزء على منهجية الدراسة ووصف أفراد الدراسة، والأدوات المستخدمة، وأهم المراحل والإجراءات التي مرت بها عملية تطوير أداة الدراسة وصدقها وثباتها، وجمع البيانات، والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات لاستخراج النتائج.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كونه الأنسب لهذ الدراسة. كون المنهج الوصفي المسحي يعتمد على وصف الظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط من خلال استجواب عينة كبيرة من مجتمع عينة البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الحدود الشمالية في مختلف الكليات الأكاديمية والبالغ عددهن (11478) طالبة وذلك حسب إحصاء عمادة

شؤون الطلبة بالجامعة.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع مقياسي عجز التعلم والقلق على عينة عشوائية طبقية بلغت (648) طالبة بنسبة مئوية بلغت (6%) تقريباً من المجموع الكلي.

أداتا الدراسة:

تم استخدام مقياسين وفيما يلي وصف لبناء المقياسين والتحقق من صدقها وثباتها:

مقياس عجز التعلم:

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تطوير مقياس من قبل الباحثة لقياس مستوى عجز التعلم لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية، حيث تم مراجعة العديد من الدراسات في الأدب النظري والتربوي والمتعلق في هذا المجال، كدراسة الصالح والزغول (2020)، ودراسة الناهي وعلي (2019). وقد تكون مقياس عجز التعلم من (22) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة مقياساً متدرجاً من خمس درجات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. إذ تقوم الطالبة المستجيبة بتقدير مستوى عجز التعلم لديها على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن الطالبة موافقة بشدة، والدرجة (4) تعني أن الطالبة موافقة، والدرجة (3) تعني أن الطالبة محايدة، والدرجة (2) تعني أن الطالبة غير موافقة ، والدرجة (1) تعني أن الطالبة غير موافقة بشدة.

وجرى تقسيم مستوى التقديرات إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5-1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (1.33)، وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من عجز التعلم (1-2.33)، ومستوى متوسط من عجز التعلم (2.34-3.67)، ومستوى عال من عجز التعلم (3.68-5).

صدق مقياس عجز التعلم

للتحقق من صدق محتوى مقياس عجز التعلم **تم** عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة الحدود الشمالية وبعض الجامعات السعودية الأخرى. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، حيث أبدى المحكمون مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في القياس. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (22) فقرة بدلاً من (29) فقرة، إضافة لحذف الفقرات المتشابهة.

وللتأكد من صدق بناء مقياس العجز المتعلم؛ فقد جرى تطبيقه على عينة استطلاعية بواقع (40) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس(Corrected item-total correlation)، والجدول (1) يبيّن ذلك:

جدول 1

مؤشرات صدق بناء مقياس العجز المتعلم

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية	معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس
1	.67**	67.
2	.83**	80.
3	.78**	74.
4	.86**	83.
5	.82**	72.
6	.84**	76.
7	.79**	78.
8	.82**	81.
9	22.	26.
10	.76**	72.
11	.79**	78.
12	.81**	76.
13	.84**	85.
14	.85**	85.
15	.80**	78.
16	.81**	78.
17	.87**	84.
18	.82**	79.
19	.84**	83.
20	.80**	75.
21	.88**	85.
22	.79**	78.

****ذات دلالة إحصائية (α=0.01).**

***ذات دلالة إحصائية (α=0.05).**

ثبات مقياس عجز التعلم

استخرجت الباحثة ثبات مقياس عجز التعلم بطر يقتين :

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (20) طالبة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.89) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.
- طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا: تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا)، وكان معامل الثبات (0.89)، وبذلك يتمتع المقياس بدلالة ثبات مرتفعة.

مقياس القلق:

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تطوير مقياس من قبل الباحثة لقياس مستوى القلق لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية، حيث تم مراجعة العديد من الدراسات في الأدب النظري والتربوي والمتعلق في هذا المجال، كدراسة محمد (2020). وقد تكونت مقياس القلق من (18) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة مقياساً متدرجاً من خمس درجات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. إذ تقوم المستجيبة بتقدير مستوى القلق لديها على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن الطالبة موافقة بشدة، والدرجة (4) تعني أن الطالبة موافقة، والدرجة (3) تعني أن الطالبة محايدة، والدرجة (2) تعني أن الطالبة غير موافقة، والدرجة (1) تعني أن الطالبة غير موافقة بشدة. وجرى تقسيم مستوى التقديرات إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5-1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (1.33)، وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من القلق (1-2.33)، ومستوى متوسط من القلق (2.34-3.67)، ومستوى عال من القلق (3.68-5).

صدق مقياس القلق

تم التأكد من صدق محتوى مقياس القلق عن طريق عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات السعودية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، حيث أبدى المحكمون مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في القياس. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (18) فقرة بدلاً من (31) فقرة، إضافة لحذف الفقرات المتشابهة.

وللتأكد من صدق بناء مقياس القلق؛ فقد جرى تطبيقه على عينة استطلاعية بواقع (40) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس(Corrected item-total correlation)، والجدول (2) يبيّن ذلك:

جدول 2

مؤشرات صدق بناء مقياس القلق

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية	معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس
1	.69**	.67
2	.81**	.78
3	.75**	.74
4	.89**	.85
5	.79**	.72
6	.81**	.79
7	.83**	.81
8	.79**	.81
9	.71	.68
10	.71**	.74
11	.81**	.78
12	.83**	.79
13	.85**	.81
14	.74**	.77
15	.79**	.78
16	.81**	.74
17	.89**	.84
18	.86**	.82

****ذات دلالة إحصائية (α=0.01).**

***ذات دلالة إحصائية (α=0.05).**

ثبات مقياس القلق

استخرجت الباحثة ثبات مقياس القلق بطريقتين:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (20) طالبة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل

(0.88) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.

- طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا: تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا)، وكان معامل الثبات (0.91)، وبذلك يتمتع المقياس بدلالة ثبات مرتفعة.

إجراءات الدراسة

- إعداد مقياسي الدراسة بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة.
- عرض المقياسين على مجموعة من المتخصصين لتحكيمها.
- الحصول على أعداد طالبات جامعة الحدود الشمالية من الموقع الالكتروني لعمادة شؤون الطلبة بالجامعة.
- توزيع المقياسين على عينة خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على نفس العينة.
- تم توزيع المقياسين على طالبات جامعة الحدود الشمالية من خلال تنزيل الأداة على نظام (Google Drive) والطلب من الطالبات في الجامعة تعبئتها وإرسالها إلكترونياً.
- جمعت المقاييس وفرغت بياناتها وأدخلت إلى الحاسوب ورصدت لتحليل النتائج وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة والمناسبة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام المقاييس الاحصائية التالية: استخدمت الدراسة في تقدير الثبات معامل ارتباط بيرسون. وللإجابة عن السؤالين: الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: **ما مستوى العجز المتعلم لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات مقياس عجز التعلم، ويوضح الجدول (3) هذه النتائج.

جدول 3.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى عجز التعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات
5	1	لا أستطيع الاندماج في الأنشطة ذات طابع العمل الجماعي	3.99	1.21	مرتفعة
6	2	أشعر باليأس عند فشلي في أداء المهام	3.95	1.35	مرتفعة
7	3	أشعر أن قدراتي ضعيفة	3.93	1.21	مرتفعة
11	4	أترك العمل قبل إتمامه	3.90	1.40	مرتفعة
12	5	لا أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في حياتي	3.88	1.22	مرتفعة
13	6	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها	3.87	1.32	مرتفعة
18	7	أعجز عن تنظيم برنامج مراجعة المحاضرات الجامعية	3.85	1.25	مرتفعة
19	8	أتجنب مواقف المنافسة والتحدي التي أواجهها في الجامعة	3.83	1.14	مرتفعة
20	9	تفشل جهودي في تحقيق الهدف	3.81	1.00	مرتفعة
17	10	أشعر بعجز فكري أثناء الامتحان الجامعي	3.80	1.11	مرتفعة
8	11	أجد صعوبة في تركيز الانتباه أثناء المحاضرة	3.79	1.15	مرتفعة
9	12	لا أستطيع أن أنام عندما تقابلني مشكلة في حياتي	3.77	1.25	مرتفعة
10	13	أشعر بالقلق عند اقتراب موعد الامتحان الجامعي	3.75	1.36	مرتفعة
1	14	لا أستطيع العثور على حلول ملائمة للمشاكل الصعبة	3.74	1.21	مرتفعة
2	15	أشعر برغبة في ترك الجامعة	3.72	1.24	مرتفعة
3	16	لا أستطيع تحمل مسؤولية نتائج قراراتي	3.71	1.25	مرتفعة
4	17	ألوم نفسي عندما لا أحقق النجاح في حياتي	3.70	1.36	مرتفعة
21	18	أشعر بالتوتر عندما يطلب مني تقديم ملخص للمحاضرة	3.69	0.24	مرتفعة
22	19	أرى أن النجاح الذي أحققه يعود إلى الحظ	3.68	0.25	مرتفعة
14	20	أترك واجباتي تتراكم	3.65	1.02	متوسطة
15	21	استسلم بسهولة عندما تواجهني مشكلات صعبة	3.63	1.03	متوسطة
16	22	أتجنب الأعمال والواجبات الصعبة	3.60	1.31	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.78**	**1.12**	مرتفعة

يتبين من النتائج في الجدول (3) أن تقديرات طالبات جامعة الحدود الشمالية لمستوى عجز التعلم لديهن على فقرات مقياس الدراسة جاءت متنوعة ضمن التقديرات المرتفعة والمتوسطة، حيث حصلت (19) فقرة على تقدير مرتفع فحلّت الفقرة (5) والتي تنص على (لا أستطيع الاندماج في الأنشطة ذات طابع العمل الجماعي) في الترتيب الأول من حيث تقدير عجز التعلم بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.21)، في حين جاءت الفقرة (6) والتي تنص على (أشعر باليأس عند فشلي في أداء المهام) في المرتبة الثانية من حيث تقدير عجز التعلم بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (1.35). تلتها الفقرة (7) والتي تنص على (أشعر أن قدراتي ضعيفة) بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (1.40). ويشير الجدول ذاته إلى حصول (3) فقرات على تقدير متوسط من حيث عجز التعلم. حيث جاءت الفقرة (16) والتي تنص على (أتجنب الأعمال والواجبات الصعبة) على أدنى تقدير وبمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.31). في حين بلغت الدرجة الكلية لتقديرات افراد الدراسة لمستوى عجز التعلم (3.78) وبانحراف معياري (1.12).

وترى الباحثة أنه من الممكن أن يكون السبب في هذه النتيجة عائد إلى طرائق التدريس الاعتيادية التي لا تعطي الطالبة الفرصة الكافية لاكتساب مهارات التعلّم والإبداع، وأيضاً ازدحام القاعات الدراسية مما يحدّ من مشاركة الطالبات في الأنشطة الجامعية. ويمكن لهذا الأمر أن يزداد صعوبة في ظل جائحة كورونا والانتقال للتعلم عن بعد الأمر الذي يقلل من فرصة مشاركة الطالبات خلال فترة زمنية محددة في الأنشطة والمهام الجامعية.

ويمكن لعضو هيئة التدريس أن تساعد الطالبات على عدم الشعور بالعجز، وتشكيل تعلم الأمل لديهن، وذلك عندما يتسق عزوه للنجاح والفشل مع عزو الطالبات للنجاح والفشل لأن هذا العزو يتفق بشكل منطقي مع الاعتقاد بأن عضو هيئة التدريس الفعّال تشجع طالباتها على العمل بجدية، وتشجيعهن دائما على أن يكون نجاحهن من ذاتهن ومن قدراتهن، ومما يتمتعن به من جهد. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أنه من الممكن أن بعض الطالبات يشعرن بصعوبة في التواصل مع الآخرين، والتعبير عن آرائهن ومشاعرهن وربما أيضاً أنهن يشعرن بالخجل، الأمر الذي كان له أثر سلبي في وجود صراعات نفسية

واعتقادات سلبية نحو الذات أسهمت في تشكيل مفهوم سلبي عن شخصية الطالبة وما تشعر به من عجز. ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بأن الطالبات لم تتجسد لديهن الاعتقاد بضعف قدراتهن، وأن الفشل الذي ربما يصادفهن بعد ذلك يمكن أن يعزى إلى عوامل بالإمكان السيطرة عليها وتغييرها. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالبات ليس لديهن القدرة على التحكم بأفكارهن ومشاعرهن وسلوكياتهن لتحقيق أهدافهن الخاصة بتحصيل معدل عال، لذا فهن غير قادرات على أن يخططن ويضعن الأهداف ويراقبن ويقيمن الأداء.

ومن خلال ما سبق يتضح أهمية موضوع العجز المتعلم على المستوى الجامعي، لما تلاحظه الباحثة من تراجع في مستويات الطالبات من الناحية الدراسية، الناجمة إما عن الإهمال أو لعدم المبالاة، فالطالبات يعتقدن أنهن غير قادرات على الإنجاز، ويتوقعن الفشل ويشعرن بالعجز، وأنهن مهما بذلن من جهد فلن تتغير مواقف الفشل التي يتعرضن لها، مع أنهن يمتلكن مؤهلات النجاح، وتؤدي هذه المعرفة الخاطئة إلى حالة انفعالية تسمى العجز المتعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصالح والزغول (2020) التي أظهرت أن مستوى عجز التعلم لدى طالبات الصف التاسع الاساسي كان مرتفعاً. واتفقت مع نتائج دراسة الناهي وعلي (2019) التي أظهرت أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة جامعة البصرة من وجهة نظرهم كان عالياً. كما اتفقت مع نتائج دراسة بيبرس والصمادي (2017) التي أظهرت أن مستوى عجز التعلم المدرسي للطلبة كان عالياً. وتتفق مع نتائج سترنك وستيل (Strunk, Steele, 2012) التي أشارت إلى أن مستوي عجز التعلّم كانت بدرجة مرتفعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصبحيين (2018) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من العجز المكتسب من وجهة نظر الطلبة. كما اختلفت مع نتائج دراسة العلي (2018) التي أظهرت أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: **ما مستوى القلق لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات مقياس القلق، ويوضح الجدول (4) هذه النتائج.

جدول 4.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى القلق مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات
4	1	لا أستطيع أن أركز على أي شيء أعمله	4.57	0.85	مرتفعة
5	2	لا أستطيع أن أتنفس براحة	4.47	1.12	مرتفعة
6	3	أخاف أن تكون صديقاتي غير راضيات عني	4.46	1.00	مرتفعة
7	4	أحس أن عقلي لا يفكر بطريقة صحيحة	4.42	1.25	مرتفعة
15	5	أقوم بعمل أشياء تجعل الآخرين يضحكون علي	4.40	0.74	مرتفعة
16	6	حركتي كثيرة	4.38	0.95	مرتفعة
11	7	تأتيني أفكار كثيرة مع بعضها	4.12	0.95	مرتفعة
12	8	أرتبك وأتلخبط عندما أعمل شيئا	4.10	1.02	مرتفعة
13	9	أشعر بأنني مشغول بشيء لا أعرفه	4.05	1.05	مرتفعة
14	10	أرتبك إذا رآني أحد وأنا أعمل شيء معين	4.02	0.95	مرتفعة
17	11	أتكلم بسرعة	4.00	1.15	مرتفعة
18	12	أحس بأنني مريضة	3.92	1.25	مرتفعة
1	13	أحس بأن قلبي يدق بسرعة	3.90	1.36	مرتفعة
2	14	أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها	3.88	1.21	مرتفعة
3	15	أرى أحلاماً مخيفة وأنا نائمة	3.79	1.24	مرتفعة
8	16	يدي تتعرق وتصير باردة	3.75	1.25	مرتفعة
9	17	أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها	3.72	1.36	مرتفعة
10	18	أهرب من المشاكل التي تواجهني	3.70	0.24	مرتفعة
الدرجة الكلية			**3.89**	**1.08**	مرتفعة

يتبين من النتائج في الجدول (4) أن تقديرات طالبات جامعة الحدود الشمالية لمستوى القلق لديهن على فقرات مقياس جاءت جميعها ضمن التقديرات المرتفعة، إذ جاءت الفقرة (4) والتي تنص على (لا أستطيع أن أركز على أي شيء أعمله) في الترتيب الأول من حيث تقدير مستوى القلق بمتوسط حسابي (4.57) وانحراف معياري (0.85)، في حين جاءت الفقرة (5) والتي تنص

على (لا أستطيع أن أتنفس براحة) في المرتبة الثانية من حيث تقدير مستوى القلق بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (1.12). تلتها الفقرة (6) والتي تنص على (أخاف أن تكون صديقاتي غير راضيات عني) بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (1.00). في حين جاءت الفقرة (10) والتي تنص على (أهرب من المشاكل التي تواجهني) على أدنى تقدير وبمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.24). في حين بلغت الدرجة الكلية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى القلق (3.89) وبانحراف معياري (1.08).

وقد يعود هذا إلى ضعف النظام السائد في المؤسسة التربوية ممثلة بالجامعة سواء في ضعف العلاقات الحسنة بين طالبات الجامعة فيما بينهن، وبينهن وبين أعضاء هيئة التدريس ، والجو السائد في البيئة الصفية الجامعية قبل جائحة كورونا أو في الفترة الحالية التي يتم التعلم فيها عن بعد، فتلك الأجواء لا تساعد أحياناً وفي بعض الأوقات في توفير المناخ الاخوي، وكذا نظام الامتحانات الجامعية وضيق الوقت وتغيير البرنامج الزمني للفصل الدراسي والمقررات الدراسية هذه العوامل ربما تكون السبب في زيادة حدة القلق لدى طالبات الجامعة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة التنشئة الأسرية داخل الأسرة، حيث إن عدم استطاعة الأسرة تهيئة الجو النفسي السليم لنمو الأبناء؛ يؤدي إلى شعورهم بالقلق بشكل عام والقلق الجامعي بشكل خاص وعدم الطمأنينة. إذ أن طموح الفرد والذي يرتبط بقلقه الجامعي يتأثر إلى درجة كبيرة بالجو الأسري العام والتنشئة الاجتماعية والأسرية للفرد. حيث إن توفر عنصري التقبل والدفء الأسري في وجود الدور الأبوي المشجع على الاستقلال والتفوق، من شأنه أن يخلق لدى الفرد شخصية قوية تمكنه من تحقيق أهدافه، مما يؤدي إلى أن يبني لنفسه مستوى طموح عال.

بينما تؤدي أساليب التنشئة الأسرية السالبة كالحماية الزائدة أو الرفض والتسلط والإهمال من جانب الوالدين إلى الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة والخبرات الابتكارية والتلقائية وعدم القدرة على مواجهة الأعمال الصعبة أو حل المشكلات، وقد يقود ذلك إلى انخفاض في مستوى الطموح، وبالتالي زيادة قلقه المدرسي. **وتتفق مع نتائج دراسة الصمادي والشبول (2016) التي أظهرت أن مستويات القلق لدى الطلبة كانت عالية. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة نيوكومير وباربام (Newcomer & Barbaum, 2010) التي أظهرت أن مستويات القلق والاكتئاب لدى الطلبة كانت عالية. وتختلف**

نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد (2020) التي أظهرت أن درجة القلق لدى طالبات كلية التربية متوسطة من وجهة نظرهن. كما اختلفت عن نتائج دراسة عثمان (2019) التي أظهرت أن مستوى القلق لدى الطلبة كان متوسطاً.

ومن خلال ما سبق يتضح أن المرحلة الجامعية هي التي تحتل المرتبة العُليا في السلم التعليمي، حيث تُمثل القمة العليا، ووسيلة النهوض بالمجتمعات، ويعتبر الشباب الجامعي هو قائد المستقبل، والمرحلة الجامعية هي أخطر مرحلة حيث تعتبر بداية نضوج وتتطور مفاهيمه العقلية والنفسية والأكاديمية، فتتضح ملامح الشخصية التي اكتسبها من السنوات السابقة في حياته. ولسلوك الطالب الجامعي مظاهر نمائية تنم عن عدم الاستقرار الانفعالي، والتي تتمثل في صعوبة التوافق والتوتر، وشعوره بالغربة وإحساس بالقلق، ويظهر القلق لدية بشكلين أولهما الخوف من الفشل، والآخر الخوف والقلق من المستقبل المجهول مما يؤدى إلى إعاقة التحصيل الأكاديمي لديه، وإلى ضعف تركيزه على المواد الدراسية وإهمال للواجبات الأكاديمية، والملل من المحاضرات، والخوف من الامتحانات. فكل هذه العوامل تؤدي به إلى الرسوب في بعض الأحيان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وينص على: **هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى العجز المتعلم والقلق لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين (مستوى العجز المتعلم) و (القلق) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (5).

جدول 5.

معامل ارتباط بيرسون بين مستوى العجز المتعلم والقلق

المتغير		القلق
مستوى العجز المتعلم	معامل ارتباط بيرسون	**0.184**
	مستوى الدلالة	**0.002**
	عدد الاستجابات	**160**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.184) وبلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.002) وبالتالي نستنتج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، بحيث إن ارتفاع مستوى العجز المتعلم يؤدي لزيادة مستويات القلق لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية.

ويستدل من هذه النتيجة أن الصحة النفسية السليمة عامل مهم في إضفاء جو من الود والطمأنينة في الجامعة، قد يمكن طالبات الجامعة من الإبقاء على مثل هذا الجو الإيجابي، من خلال مواجهة الخلافات أو النزاعات التي قد تحدث داخل الجامعة، وذلك باستخدام الإستراتيجية المناسبة مع الموقف الذي تناسبه تلك الإستراتيجية. وبذلك كلما ارتفع مستوى الصحة النفسية السليمة لدى الطالبات في الجامعة، كان مؤشراً إيجابياً على تدني مستوى القلق. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصالح والزغول (2020) التي دلّت على وجود علاقة دالّة إحصائيا بين أبعاد العجز المتعلّم، وبين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً وبين الأداتين ككل. كما اتفقت مع نتائج محمد (2020) التي بينت أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القلق والمعدل التراكمي والتخصص. واتفقت مع نتائج دراسة العلي (2018) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والمعتقدات المعرفية. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة عاشور (2014) التي أكدت أن هناك علاقة ارتباطية بين عجز التعلم ومستوى الرسوب الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصبحيين (2018) التي أكدت أن العلاقة الارتباطية بين العجز المكتسب والمعدل التراكمي كانت سلبية وضعيفة.

ويتضح مما سبق أن العجز المتعلم يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية كالدافعية والتحصيل والتعلم الذاتي وغيرها؛ مما يدلل على أهمية الاهتمام بالأسباب الموجبة للعجز المتعلم لدى الطلبة منذ الطفولة المبكرة وحتى مرحلة التعليم الجامعي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1- ضرورة الاهتمام بتوفير الرعاية النفسية لطالبات جامعة الحدود الشمالية، والتركيز على أدوار كل من الأسرة والمدرسة في الوقاية والرعاية والإرشاد النفسي للتخفيف من مستوى عجز التعلم والقلق لدى الطالبات.

2- ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأساليب عزو العجز المتعلم؛ لأن ذلك سيساعد عضو هيئة التدريس في اكتشاف اعتقادات الطالبات حول ما يحدث لهن من نتائج سلوكية مما يجعل عضو هيئة

التدريس قادراً على تقديم التفسير المناسب لتلك الاعتقادات.

3- إلقاء مزيد من الضوء على موضوع العجز المتعلم كونه من الموضوعات التي تؤثر على حياة الفرد النفسية بشكل عام، وما يتبعه من نتائج تحد من دافعية الطالبات نحو القيام بالمهمات المختلفة، وعلى التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات بشكل خاص.

4- تركيز برامج الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الحدود الشمالية بإعداد برامج تدريبية للطالبات لخفض مستوى عجز التعلم والقلق.

5- نبذ السلوكيات السلبية التي تشعر الطالبات بالعجز عن التعلم وتزيد من مستوى القلق لديهن.

6- إجراء مزيد من الدراسات تتناول مستوى القلق وعجز التعلم في مستويات ومراحل تعليمية مختلفة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو هدروس، ياسمين (2012). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الأطفال المتضررين من الحرب الإسرائيلية في المناطق الحدودية بقطاع غزة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 12(1)، 36-61.

بيبرس، هيثم والصمادي، علي (2017). مستوى القلق المدرسي للطلبة. المجلة التربوية. 3(1)، 66-81.

الخالدي، أحمد (2009). المرجع في الصحة النفسية: نظرية جديدة، دار وائل، عمان: الاردن

السيد، محمود (2012) علم الأمراض النفسية والعقلية :الأسباب، الأعراض ، التشخيص، العلاج، القاهرة : دار قباء.

شمسان، رضية(2014). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي في مرضى القلق الاجتماعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة صنعاء. اليمن.

الصالح، فاطمة والزغول، رافع (2020). العجز المتعلّم وعلاقته بالتعلّم المنظّم ذاتياً لدى عينه من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق. مجلة دراسات. 46(1)، 513-532.

الصبحيين، علي (2018). مستوى العجز المكتسب لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 4(5)، 87-123.

الصمادي، حسين والشبول، مهند (2016). تقييم مستويات القلق لدى الطلبة في عينة أردنية. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 23(4)، 135-169.

الضامن، صلاح وسمور، قاسم (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية. 13(2)، 171-191.

الطنطاوي، حازم (2018). فعاليةُ العلاجِ بضبْطِ حركةِ العَيْنِ وإعادةِ المُعالجةِ (EMDR)في تخفيفِ اضطرابِ القلقِ الاجتماعيِّ لَدَى طُلاَّبِ الجامعةِ. رسالةماجستير غير منشورة،جامعةبنها،مصر.

عاشور، نادية (2014). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب

المدرسي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالجزائر. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

عبد العظيم، طه (2009). استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي. عمان: دار الفكر للنشر.

عثمان، عايد (2019). درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية بفلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جانعة النجاح، فلسطين.

العلي، آية (2018). مستوى العجز المتعلم وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة البصرة بالعراق. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، 7(4)، 88-114.

محمد، مواهب (2019). القلق لدى طالبات كلية التربية بالزلفي وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوية. 5(1)، 43-71.

معمرية، بشير (2009). القلق الاجتماعي، المواقف المثيرة، ونسب الانتشار، والفروق بين الجنسين وبين مراحل عمرية. شبكة العلوم النفسية العربية. 21(22)، 135-149.

المهايرة، عبد الله (2018). فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات. 45(4)، 241-266.

الناهي، بتول وعلي، آية (2019). العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. 5(4)، 71-103.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdulazim, T. (2009). Strategies of managing shyness and social anxiety (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr for publishing.

Abu Hadrous, Y. (2012). The effectiveness of a group counseling program in reducing the level of social phobia among children affected by the Israeli war in the border areas of Gaza Strip (in Arabic), *Zarqa Journal for Research and Human Studies. 12*(1), 36-61.

Ahghar, G. (2014). Effects of Teaching Problem Solving Skills on Students' Social Anxiety. *International Journal of Education and Applied Sciences, 1* (2), 108-112.

Al-Ali, A. (2018). The level of learned helplessness and its relationship to cognitive beliefs among students of the University of Basra, Iraq (in Arabic). *Basra Research Journal for Human Sciences, 7*(4), 88-114.

Al-Damen, S., & Samour, Q. (2017). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program to reduce learned helplessness and improve psychological resilience among abused children in government schools in Bani Kinana District (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences, 13*(2), 171-191.

Al-Khalidi, A. (2009). *Reference in Mental Health*: A New Theory (in Arabic). Jordan: Dar Wael.

Al-Mahaira, A. (2018). The effectiveness of a group counseling program based on cognitive-behavioral therapy in reducing symptoms of social anxiety among a sample of first-year students at the University of Jordan (in Arabic). *Studies Journal, 45*(4), 241-266.

Al-Nahi, B., & Ali, A. (2019). Learned helplessness among university students (in Arabic). *Basra Research Journal for Human Sciences*, 5(4), 71-103.

Al-Saleh, F., & Al-Zaghoul, R. (2020). Learned disability and its relationship to self-regulated learning among a sample of ninth grade female students in Mafraq Governorate (in Arabic). *Studies Journal, 46*(1), 513-532.

Al-Sayed, M. (2012) *Psychological and mental illness: causes, symptoms, diagnosis, and treatment* (in Arabic). Cairo: Dar Quba.

Al-Smadi, H., & Al-Washbul, M. (2016). Evaluation of students' anxiety levels in a Jordanian sample (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 23*(4), 135-169.

Al-Subhaiyin, A. (2018). The level of acquired disability among students of the College of Education at King Saud University and its relationship to some variables (in Arabic). *The specialized international educational journal. 4*(5), 87-123.

Al-Tantawy, H. (2018). *The effectiveness of eye movement control and reprocessing (EMDR) therapy in relieving social anxiety disorder among university students* (in

Arabic). Unpublished master thesis, Benha University, Egypt.

Ashour, N. (2014). *Learned disability and its relationship to school failure: A field study on a sample of secondary school students in Algeria* (in Arabic). Unpublished PhD thesis, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.

Baybars, H., & Al-Samadi, A. (2017). Students' school anxiety level (in Arabic). *Educational Journal. 3*(1), 66-81.

Carver, C., Johnson, S. & Joormann, J. (2012). Serotonergic function, two-model models of self-regulation, and vulnerability to depression: What depression has in common with impulsive aggression? *Psychological Bulletin, 134*(6), 912-943.

Huang, J. (2012). A Study of the Relationship between Academic Failure and Learned Helplessness in Students, *Dis*, *5* (53), 128-141.

Othman, A. (2019). *The degree of anxiety among university students in the West Bank in Palestine and its relationship to some variables* (in Arabic). An unpublished master thesis, An-Najah University, Palestine.

Maamaria, B. (2009). Social anxiety, exciting situations, prevalence rates, and differences between sexes and age groups (in Arabic). *Arab Psychological Science Network. 21*(22), 135-149.

Muhammad, M. (2019). Anxiety among female students of the College of Education in Zulfi and its relationship to some variables (in Arabic). *The comprehensive multi-knowledge electronic journal for the publication of scientific and educational research. 5*(1), 43-71.

Newcomer, L, Barenbum, E.2010)). Depression & anxiety in children, *journal of emotional &behavioral disorder*, *3*(1), 13-27.

Shamsan, R. (2014). *The effect of a cognitive behavioral therapy program on social anxiety patients* (in Arabic). Unpublished PhD thesis. Sanaa University, Yemen.

Strunk, K., & Steele, M. (2012). Relative Contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, in Predicting Student Procrastination. **P***sychological Reports, 109* (3), 983-989.

Sujin, R. (2014). School violence victimization, coping, social support, and health risk behaviors of lesbian, gay, and bisexual youth, *dissertation Abstracts International,* 65-018, AA131120375, P. 450.

تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030

مها بنت عبدالله محمد الشريف (*)
جامعة أم القرى

(قدم للنشر في 1443/2/22هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد دور إدارات التعليم، وتحديد متطلبات ومعوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وبناء تصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم تحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. ولغايات تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب دلفاي والاعتماد على آراء الخبراء، وتكونت عينة البحث من (19) قائداً من القيادات الإدارية في إدارة التخطيط والتطوير بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
وكانت أبرز النتائج: أن هناك ثلاثة عشر مؤشراً تمثل دور إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية، وأن هناك أربعة وعشرين متطلباً من المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية، وأن هناك ثلاثة عشر مؤشراً تمثل معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة. وعليه تم بناء تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية يمكن للقائمين على تطبيق برامج الشراكة المجتمعية الإفادة منه.

كلمات مفتاحية: إدارات التعليم، الشراكة المجتمعية، رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

*****

A proposed vision for activating community partnership in the public education departments in the Kingdom of Saudi Arabia according to the Saudi Vision 2030

Maha Abdullah Mohammad Al Shareef (*)
Umm Al Qura University

(Received 29/9/2021, accepted 30/8/2022)

Abstract: The study aimed at defining the role of education departments, identifying the requirements and obstacles to activating community partnership in public education departments in accordance with the Saudi Vision 2030, and building a proposed scenario to activate the school's partnership with the family and society in education departments in order to achieve the Saudi Vision 2030. To achieve the goals of this research, this study draws on a descriptive approach by using the Delphi method and interviewing experts. The research sample consisted of 19 leaders from the administrative leadership in the Department of Planning and Development in the education departments in the Kingdom of Saudi Arabia. The results indicated that there are thirteen indicators that represent the role of education departments in the Kingdom of Saudi Arabia in activating the community partnership; there are twenty-four requirements for activating the community partnership; and there are thirteen indicators that represent obstacles to activating the partnership of the school with the family and society in education administrations in the Kingdom of Saudi Arabia according to Vision 2030, in the opinions of the experts participating in the study. Accordingly, a proposed vision was built to activate the community partnership, the community, and the home in the education departments in the Kingdom of Saudi Arabia. Those in charge of implementing community partnership programs can benefit from it.

Keywords: education departments, community partnership, the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك - قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية – جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Education and Planning، Umm Al Qura University- KSA.

DOI: 10.12816/0061588

e-mail: mashareef@uqu.edu.sa

مقدمة:

يعتبر التعليم رافداً من أهم روافد التنمية في جميع الدول، فهو القاطرة التي تقود المجتمع نحو التقدم والتنمية الشاملة المستدامة، وبخاصة في ظل ما يشهده القرن الحادي والعشرون من نمو سريع في كافة المجالات الحياتية المختلفة، جعلت من واقع المجتمع وآماله وطموحاته عاملاً مؤثرًا في توجيه أهدافه نحو حل مشكلاته.

حيث يعد التعليم أحد عوامل التماسك المجتمعي وتقديم الخدمات لكل فرد ومؤسسة داخل المجتمع، يتم من خلاله بناء مستقبل أفضل للأجيال الحاضرة والمستقبلية، وهو إحدى الأدوات التي تساعد في دفع عجلة التنمية المستدامة للدول؛ من خلال إسهام المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية في تقديم المشورة أو التمويل لإنجاح البرامج التعليمية (الشايع، 2015).

وقد نالت الشراكة المجتمعية بين التعليم والمؤسسات المجتمعية اهتمامًا كبيرًا في الدول كأحد الاستراتيجيات التي تهدف إلى حل مشكلات مجتمعاتها، وتلبية احتياجاتها، والاستفادة مما لدى أفراد المجتمع من خبرات وإمكانات، وإشراك المؤسسات المجتمعية في إدارة وتمويل المؤسسات التعليمية ودعمها في حل القضايا الاجتماعية والمالية التي تواجهها (عبد الرزاق، 2020م)، على اعتبار أنه لا يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تعمل في معزل عن بيئتها المحيطة بها محلياً ودولياً؛ إذ أنها تولد وتنمو وتتطور وفق متطلبات البيئات التي تتواجد فيها، مما يسهم في بناء شبكة من العلاقات والتفاعلات التي ينبغي أن تتماشى مع أهدافها (الخفاجي وطاهر ،2013م) حيث ذكرت العديد من الدراسات ومنها دراسة العتيق (2016) بضرورة تعميق إدارك المسؤولين في إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع على أهمية الشراكة كعنصر مهم لاستثمار الفرص وبالتالي تطوير العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد ومن أهمية الدور الذي تقوم به الشراكة المجتمعية بين المدرسة والأسرة والمجتمع جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتؤكد على أهمية الشراكة المجتمعية ودورها في تحفيز الابتكار المجتمعي، وترسيخ ثقافة المسئولية المجتمعية، وزيادة الناتج المحلي مما ينعكس على جودة العملية التعليمية ويعظم أثر المشاركة المجتمعية في بناء وطن مستقر، متوازن ومتكاتف (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016م).

ومن هنا اتجهت وزارة التعليم إلى تبني أدلة ونماذج تنظم أساليب وطرق الشراكة المجتمعية، وأصدرت في عام (2018م) دليلاً تنظيمياً وآخر إجرائياً لتنظيم شراكة مدارس التعليم العام مع

الأسرة والمجتمع (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم، 1434ه)، نتيجة لإدراكها لأهمية الشراكة المجتمعية في توثيق الروابط والمصالح والمسؤوليات، ودورها في تضافر الجهود والتنسيق بين المعرفة والمال بغرض التعاون وتبادل الخبرات، وتوفير الدعم المادي للمدارس لتحقيق عدة أهداف من أبرزها تعليم التلاميذ ليصبحوا قوة منتجة، وتحسين التعليم في المدرسة، وتفهّم مشاكل التعليم ومعوقاته، فالعملية التعليمية عملية مجتمعية تستلزم تكاتف كافة المستويات الإدارية في التعليم لتعزيز اندماج التعليم مع حركة التطوير الدائمة في المجتمع (السبيعي وسنبل، 2019م). ومن خلال إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية يتم تنفيذ الخطط الواردة من الوزارة ، ويتم من خلالها توجيه جهود الأفراد والجماعات في الإدارات لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، وباعتبارها حلقة الوصل بينها وبين المدارس ومراكز الإشراف، فإنه لا يخفى الدور الذي تؤديه في حشد وتوجيه وتنمية الموارد المادية والبشرية داخلها؛ هذا بالإضافة إلى دورها في بناء وتنمية العلاقات بين المدارس التابعة لها تنظيمياً مع مختلف الأطراف خارجها والعمل على استثمار وتوظيف تلك الجهود بما يعظم تحقيق الأهداف التربوية (الصعيدي، 2018م)، كما أن لها دورا في فتح آفاق جوهرية لبناء شراكات استراتيجية مع قطاعات المجتمع المختلفة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لوضع رؤية شاملة وتصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم مع المجتمع المحلي، من خلال البحث عن متطلبات الشراكة المجتمعية ودراسة معوقاتها بحيث تكون الموجه والمرشد للقائمين عليها وبداية الانطلاق لها في تفعيل الشراكة المجتمعية .

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم أحد أهم قطاعات الدولة التي يقع عليها مسؤولية بناء الاقتصاد ودفع عجلة التنمية، وفي عصر الانفجار المعرفي والتنافسية العالمية، فإن نظامنا التعليمي يقف أمام تحديات كبيرة للنهوض واللحاق بالأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة.

وهذا ما أبرزته نتائج ورشة العمل التي نظمتها وزارة التعليم مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والفنون والعلوم (اليونيسكو) في مدينة الرياض، بتاريخ 11-1435/5/13ه، لتشخيص جودة التعليم العام، حيث توصلت إلى أن هناك ضعفا في الشراكة المجتمعية بالتعليم العام في بناء المدارس وفق المواصفات المعيارية، وعدم مشاركة التربويين وأفراد المجتمع في صياغة السياسات وبرامج التقويم، والاعتماد على التمويل الحكومي، وعدم اشراك المجتمع في ذلك (العنزي، 2020)

وأكدت دراسة كل من الرويس (2017م) والغامدي (2017م) ضعف تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم العام وتمويل المشروعات المشتركة، وهذا يوضح أن هناك قصورا في تفعيل الشراكة المجتمعية في المجال التعليمي ككل، كما بينت دراسة العتيق (2016م) وجود ضعف الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين، وضعف معايير الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع وكذلك ضعف قنوات التواصل بينهما. وبما أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يمثل منظومة متكاملة حيث إن اللوائح تصدر من الوزارة فقد قامت وزارة التعليم في عام (2018م) بإصدار دليل إجرائي وآخر تنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع، يوضحان المهام المطلوبة في كل مستوى إداري بدءاً من الوزارة وانتهاء بالمدرسة، وجاءت مهام وحدة الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم فيما يلي: نشر الوعي بأهمية الشراكة، بناء قاعدة بيانات بالشراكة المجتمعية، المشاركة في التنمية المهنية لمشرفي ورواد الشراكة، وبالنظر إلى هذه المهام الموكلة للوحدة فإنه يجب البحث في متطلبات تفعيلها ومدى توافر الاحتياجات من كوادر بشرية وإمكانات مادية لتحقيق الغاية منها، والتعرف على أبرز المعوقات من أصحاب الخبرة والمجال، وعليه جاءت هذه الدراسة، التي نسعى من خلالها التوصل إلى تصور مقترح يفيد أصحاب القرار، وتبني هذا التصور لرفع مستوى الشراكة المجتمعية، ووضع الأطر والسياسات التي تحكمها وتقديمها إلى المدارس للاستفادة منها وذلك لتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

أسئلة الدراسة:

- ما دور إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
- ما متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
- ما معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030؟
- ما التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام تحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهداف الدراسة:

- تحديد دور إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- تحديد المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق

رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

- تحديد معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030.
- بناء تصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام تحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجانبين: النظري والتطبيقي كما يلي:

- الأهمية النظرية: تعد هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية تفيد الباحثين كدراسة سابقة وإطار معرفي ثري، وأنها جاءت تلبية لتوصية دراسة الرحيلي والسيسي (2019م) حيث أوصت بإجراء دراسات مستقبلية عن تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم العام وفق رؤية المملكة 2030، كما ستسهم في إبراز أثر تفعيل الشراكة المجتمعية في تحقيق الأدوار المطلوبة منها.
- الأهمية التطبيقية: تأمل هذه الدراسة الوصول إلى نتائج تفيد أصحاب القرار في وزارة التعليم لتطبيق التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030، والوصول إلى نظام تعليمي متميز قادر على المنافسة عالمياً، وتخفيف العبء عن الدولة في قطاع التعليم، واستشعار المجتمع بالمسؤولية تجاه وطنة وأنه يجب أن يكون عنصرا فعالا في خدمته، كما ستسهم في توضيح المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم وتفعيل أدوارها بناء على أسس علمية سليمة، ورفع مستوى التأهيل لإدارات التعليم ومنسوبيها للعمل على تفعيل الشراكة المجتمعية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت موضوعات هذه الدراسة الشراكة المجتمعية في التعليم العام، ورؤية المملكة العربية السعودية 2030 في جانب الشراكة المجتمعية.

الحدود البشرية: مجموعة من الخبراء في إدارت التعليم بالمملكة العربية السعودية، وهم من يشغلون منصب مدراء إدارات التخطيط والتطوير ومساعديهم.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1443هـ.

الحدود المكانية:

مصطلحات الدراسة:

الشراكة لغةً: الشراكة في قاموس المعاني كلمة أصلها الاسم (شُرَّاكٌ) في صورة جمع تكسير وجذرها (شرك) وجذعها (شراك) وتحليلها (ال + شراك + ة)، علاقة تقوم على التَّعاون

وتبادل المصالح في شتَّى المجالات بين كيانين. (قاموس المعاني)

والشراكة المجتمعية: علاقة تعاونية إرادية بين طرفين أو أكثر تجمع بينهم أهداف مشتركة، ويبنى هذا التعاون على اتفاقيات مبرمة بين الأطراف، تحدد فيها أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها، ويحفظ لكل طرف مصالحه وتلبى احتياجاته، وتصبح هذه الاتفاقيات مسؤولية ملزمة لأطرافها. (Davis, 2007)

أما الشراكة المجتمعية فهي: «التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات ومتابعتها وتقويمها لزيادة فاعلية كل منهم»(الدليل التنظيمي للشراكة المجتمعية، 2018، ص: 10)

وتعرف إجرائياً: بأنها تبادل مصالح بين جهتين أو أكثر، لتلبية احتياجات الطرفين وفق عقد مبرم، واضح المعالم والبنود.

الإطار النظري:

يُعتبر مفهوم الشراكة المجتمعية من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من الباحثين والمفكرين في جميع المجالات المختلفة، واعتبرت من أهم ركائز التنمية المستدامة كونها من المداخل الحديثة التي تسهم في التطوير والتحسين، وتخفيف الأعباء على جهة معينة بمفردها، ومن خلالها يتم تبادل للمصالح المشتركة بين الطرفين.

وتعرّف الشراكة لغةً بأنها: يقال شاركه أي كان شريكة أو شاركة في الأمر، أي أدخله فيه، واشتراك الرجلان أي كان كل منهما شريكاً للآخر (مجمع اللغة العربية، م1994، ص ص: 241-242).

وعرفتها الرويس (2019م) بأنها: عقد إلزامي نفعي قوامه الشفافية، والتكامل والمساواة تتشارك فيه المؤسسات التعليمية، الخاصة والأهلية لأجل التخطيط للحصول على المنافع.

ويتضح مما سبق أن الشراكة المجتمعية تتضمن علاقة متبادلة بين طرفين لتحقيق التكامل والأهداف المرجوة، حيث إنه يجب تفعيل النظريات الإدارية الحديثة القائمة على ضرورة التعامل مع المجتمع كنظام مفتوح.

النظريات المفسرة للشراكة المجتمعية:

تعتبر نظرية النظم من أبرز النظريات الحديثة المفسرة للشراكة المجتمعية، حيث يرى الكُتّاب أن المنظمات بحكم وجودها في المجتمعات لا بد من أن تتأثر بها وبما يحصل فيها من تطورات أو مشكلات؛ ولذلك يجب عند بناء الخطط لأي منظمة الأخذ بعين الاعتبار إشراك المجتمع الخارجي معها لإحداث توازن وتناغم لإحداث الأهداف المطلوبة.

وذكر كل من الخفاجي وطاهر (2013م) أن هناك أمورا يجب التركيز عليها عند تعامل

المنظمة مع مكونات البيئة وعناصرها:

- إن المنظمة جزء لا يتجزأ عن البيئة المحيطة بها.
- إن الحدود بين المنظمة والبيئة المحيطة كونها حدودا شفافة وهذه دلالة على حدة التفاعل بين المنظمة وبيئتها.
- لا يمكن للمنظمة التفاعل مع أحد المكونات البيئية وتجاهل البقية.

وهناك العديد من النظريات المتعلقة بالشراكة المجتمعية، والمنطلقة من نظرية النظم، مثل: نظرية المسؤولية الاجتماعية، ونظرية الشراكة المجتمعية، ونظرية أصحاب المصلحة، وجميع هذه النظريات نصت على أهمية أن تتم الشراكة في إطارٍ تكاملي بين جميع الشركاء حيث تبنى هذه الشراكة على اعتبارات ومبادئ عدة، وتحقيق البنية التحتية المناسبة، وتوفير المتطلبات اللازمة لتحقيق أهداف الشراكة ونجاحها.

أهداف الشراكة المجتمعية :

يوجد العديد من الأهداف للشراكة المجتمعية في جميع القطاعات، ولاسيما في مجال التعليم، واتفق كل من العجمي (2007م)، وحسام الدين (2008م) على مجموعة من الأهداف المشتركة، وهي كالتالي:

1- معالجة نواحي القصور في الإدارة المدرسية، وتأكيد نجاح التجديدات التربوية.
2- الاهتمام بالاتصال في المدارس مع المجتمع الخارجي، وتفعيل مبدأ التشاور للعمل كفريق، واتخاذ القرارات الرشيدة.
3- ترشيد القرارات نتيجة لإلمام المواطنين بظروف البيئة والمجتمع بالإضافة إلى الإسراع في إحداث التغيرات السلوكية نتيجة اختيار الأساليب المناسبة.
4- الشراكة في مجال التعليم تحقق الديمقراطية، والتي تؤكد الشعور بالمسؤولية، وبالتالي فعالية النظام التعليمي.
5- توفير الدعم المالي والمادي للمدرسة بما يحقق تفعيل كافة الأنشطة.
6- تبادل الخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلي بما يضمن التطوير والتنمية لكل منهما.
7- تعميق روح التعاون بين الأطراف المشاركة في إدارة التعليم، سواء على المستوى الداخلي للنظام التعليمي، أو على المستوى الخارجي للنظام، وذلك بإقامة جسور من التعاون الفعال مع مؤسسات المجتمع وأفراده.

وذكرت الجهني (2019م) أهم الأهداف للمشاركة المجتمعية في قطاع التعليم، وهي كالتالي:

1. التغلب على العقبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتمثلة في الوقت والموارد.
2. توفير المعلومات والتدريب لمؤسسات المجتمع، والمتمثلة في مؤسسات المجتمع

المدنـي والأسـاتذة.

3. تعزيـز الاتصـال والتفاعـل بيـن المؤسسـات المجتمعيـة والمدرسـة بمـا يحقـق الارتقـاء بالمخـرج التعليمـي.
4. الحـد مـن السـلبيات التـي يعانـي منهـا التعليـم والمتمثلـة فـي المركزيـة الشـديدة، وعـدم المرونـة فـي عمليـات اتخـاذ القـرار.

ويتضـح أن الـدور المطلـوب مـن إدارات التعليـم يظهـر فـي رسـم خطـط واضحـة المعالـم لتحقيـق أهـداف الشـراكة وتبسـيط الإجـراءات وتوضيحهـا للمسـتفيدين مـن المـدارس ومؤسسـات المجتمـع المحلـي للوصـول إلـى أكبـر قـدر مـن الفائـدة.

مقومات الشراكة المجتمعية:

أكـد عمـار وبكـر (2017م) أن الشـراكة مـع مؤسسـات الأعمـال والمجتمـع المحلـي تقـوم علـى عـدد مـن المقومـات، نذكـر منهـا التالـي:

- الشـراكة أساسـها اتفـاق مقنـن مبنـي علـى الحـوار الحـر مـع توافـق إرادتيـن أو أكثـر لقيـام الشـراكة فـي مشـروع أو عمـل يتـم مـن خلالـه التعـاون بيـن أطـراف الشـراكة علـى أسـاس تبـادل المصالـح والمنافـع والخبـرات.
- إن الشـراكة فـي مضمونهـا هـي عبـارة عـن تحقيـق لمعانـي المسـؤولية المتبادلـة والتنافسـية.
- تبـدأ الشـراكة عـادة بالتعـارف بيـن الأطـراف وتنتهـي بتحقيـق الالتزامـات.
- تهـدف الشـراكة إلـى تحقيـق أهـداف معينـة، وتقديـم اسـتراتيجيات للقيـام بمجموعـة مـن المشـاريع.
- تختلـف نسـبة مشـاركة الأطـراف فـي تحقيـق الأهـداف فـي كل مرحلـة مـن الشـراكة.
- ليـس مـن الضـروري أن يكـون الهـدف مـن الشـراكة تحقيـق أهـداف تجاريـة ربحيـة بحتـة.

رؤية المملكة 2030 والشراكة المجتمعية:

ترتكـز رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030 علـى محـاور ثـلاث وهـي مجتمـع حيـوي، اقتصـاد مزدهـر، وطـن طمـوح، فتبـدأ مـن المجتمـع وتنتهـي إليـه، حيـث ينبثـق المحـور الأول مـن الإيمـان بأهميـة بنـاء مجتمـع حيـوي فـي بيئـة جاذبـة، وركـز المحـور الأخيـر علـى خلـق مواطـن مسـؤول؛ وذلـك مـن خـلال تهيئـة البيئـة اللازمـة للمواطنيـن وقطـاع الاعمـال لتحمـل مسـؤولياتهم، وأخـذ زمـام المبـادرة والمشـاركة فـي تحقيـق نمـو البـلاد وتقدمهـا، حيـث إن أبـرز أهـداف رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية فـي قطـاع التعليـم هـو الحـرص علـى وجـود شـراكة مجتمعيـة.

ومـن أهميـة الـدور الـذي تقـوم بـه الشـراكة المجتمعيـة بيـن المدرسـة والأسـرة والمجتمـع أكـدت رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030 علـى ضـرورة إشـراك أوليـاء الأمـور فـي العمليـة التعليميـة، والعمـل علـى بنـاء شـخصيات أطفالهـم ومواهبهـم؛ ليكونـوا عناصـر فاعلـة فـي بنـاء مجتمعهـم (مجلـس الشـؤون الاقتصاديـة والتنميـة،

2016م، ص: 28).

كما أضاف الرحيلي والسيسي (2019م) أن من أهداف الشراكة المجتمعية في ضوء أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تشجيع الأسر على تبني ثقافة التخطيط من خلال توفير احتياجات أبنائهم بما يتناسب وإمكاناتهم المتاحة، والمساهمة في تعزيز مبادئ المسؤولية المجتمعية وتطويرها؛ لبناء مجتمع قوي ومتماسك.

وفي هذا الصدد أصدرت وزارة التعليم دليلاً تنظيمياً وآخر إجرائياً ينُظم موضوع الشراكة، حيث يركز على أهمية الشراكة المجتمعية في المدارس، حيث إنها تؤدي إلى: تعزيز الثقة والمسؤولية بين أطراف الشراكة، تبادل الخبرات بينهم واستثمار إمكاناتهم، زيادة فاعلية البرامج المقدمة من قبل المدارس، تطوير مهارات الأسرة في التعامل مع أولادها، الفخر بالإنجازات والنجاحات بين أطراف المشاركة، وتحقيق التكامل في شخصية الطالب (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم، 1443ه).

ونص الدليل التنظيمي الصادر من وزارة التعليم (1338هـ) على ضرورة إنشاء وحدة مختصة بالشراكة المجتمعية في إدارات التعليم وترتبط تنظيمياً بالمساعد للشؤون التعليمية، ومن أبرز مهامها، ما يلي:

- إعداد خطة الوحدة ومتابعة تنفيذها وتقويمها في ضوء خطة مركز الشراكة المجتمعية.
- نشر الوعي بأهمية الشراكة لدى منسوبي التعليم والأسرة والمجتمع المحلي.
- المشاركة في التنمية المهنية لمشرفي ورواد الشراكة في المدارس بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.
- بناء قواعد بيانات بالشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- تقديم الاستشارات والدعم لرواد الشراكة في المدارس.
- متابعة تنفيذ البرامج والأنشطة في الميدان التربوي.
- إعداد التقارير عن إنجازات الشراكة الأسرية والمجتمعية في إدارات التعليم، ورفعها لمركز الشراكة المجتمعية في الوزارة.
- إجراء الدراسات الاستطلاعية والتشخيصية فيما يخص الشراكة المجتمعية.
- القيام بأي مهام أخرى تكلف بها الوحدة في مجال اختصاصها.

ويتضح جلياً اهتمام الوزارة بتنفيذ أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال إصدار هذه الأدلة وإنشاء الوحدات التنظيمية في المستويات الإداري للوزارة رغبة منها في الوصول إلى تعليم متكامل يشمل جميع أفراد المجتمع وقطاعاته.

الدراسات السابقة:

دراسة كودايلا(Codilla,2022) هدفت إلى تحديد الممارسات والتحديات في إدارة شراكات المجتمع المدرسي في مدارس شرق بوتوان الابتدائية الثانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وصممت استبانة لجمع المعلومات وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين ومدراء المدارس في منطقة شرق بوتوان الثانية وتم التطبيق على كامل المجتمع توصلت نتائج الدراسة إلى مستوى الممارسات كان معتدلاً ماعدا في مستوى المشاركة في الاعداد لاختبارات التحصيل الوطنية، وبالتالي فإن التحديات التي توجههم كانت عند مستوى (معتدل)، كما كشفت إلى وجود انخفاض للشراكات بين المدرسة والمجتمع، وأن الممارسات والتحديات تؤثر بشكل كبير على مدى الشراكة بين المدرسة والمجتمع.

دراسة السبيعي وسنبل (2019م): هدفت إلى التعرف على متطلبات ومعوقات الشراكة المجتمعية من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وصممت استبانة مكونه من (25) فقرة طبقت على مجتمع الدراسة والبالغ (150) مديرة ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك درجة موافقة عالية على المتطلبات لتحقيق الشراكة المجتمعية، وأبرزها: إعطاء دورات تدريبية للمعلمات والقائدات على أساليب تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وتطوير الأنظمة واللوائح للتعاون مع المجتمع المحلي، تفعيل مجالس الأمهات لدعم الشراكات بين المدرسة والاسرة. وتوصلت إلى ان درجة الموافقة كانت عالية جداً على محور الصعوبات وكانت الصعوبات الأكثر تأييداً، هي: زيادة الأعباء الإدارية والتدريسية على المديرات والمعلمات، والاعتقاد السائد أن الدولة وحدها مسؤولة عن العملية التعليمية.

دراسة الرحيلي والسيسي (2019م): هدفت إلى تحديد متطلبات الشراكة بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة 2030، وذلك من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وهدف أيضاً إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متطلبات الشراكة المجتمعية تبعاً للمتغيرات: المؤهل العلمي، دخل الأسرة، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة شملت على 28 فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقا بين أفراد عينة الدراسة حول متطلبات الشراكة بشكل كبير، وخصوصاً ما يتعلق بمجال التواصل المشترك، والمشاركات التطوعية، وصنع القرار، المسؤولية المجتمعية، وتوصلت إلى فروق تعزى لمتغير المؤهل

العلمي لدى أولياء الأمور، بينما لا توجد فروق لدى المعلمات تعزر لمتغيري المؤهل العلمي ودخل الأسرة.

دراسة الرويس (2017م): هدفت إلى التعرف على واقع الشراكة المجتمعية في تمويل مشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس بمدينة الدوادمي، والتعرف على معوقات الشراكة المجتمعية في تمويل مدارس التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة وطبق على حوالي (124) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود ضعف في الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية في مدارس التعليم العام، وغياب التخطيط الاقتصادي والمالي السليم لتنمية الموارد الذاتية.

دراسة العتيق (2016م): هدفت إلى التعرف على واقع الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكان مجتمع أفراد الدراسة المشرفين التربويين في محافظة الأحساء والبالغ عددهم (284) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى ضعف الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين، وضعف معايير الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع وكذلك ضعف قنوات التواصل بينهما، وتوصلت إلى أن هناك كفاءات بشرية في مؤسسات المجتمع قادرة على تدريب المعلمين.

دراسة الغامدي (2015م): بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مجالات المشاركة المجتمعية بمدارس الهيئة الملكية بينبع، ومعوقاتها وآليات تفعيلها، ودرجة تأثير متغير المرحلة التعليمية، وطبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة على محاور الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من مدراء ووكلاء المدارس والمعلمين، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن مشاركة المجتمع للمدرسة ضعيفة جداً في جميع المجالات، واتفق أفراد العينة بشكل كبير على فوائد المشاركة المجتمعية للمدرسة، وعلى آليات تفعيل المشاركة المجتمعية.

دراسة هوج (Hogue, 2012): هدفت إلى التعرف على متطلبات المشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي لبناء علاقة ناجحة تخدم الطرفين، والتعرف على دور القائد المدرسي والهيئة المعاونة له وأعضاء المجتمع في بناء العلاقات بين المدرسة والمجتمع، وتوصل الباحث إلى أهمية وجود بنية تحتية قوية للمدرسة تكون أساساً لبناء علاقات مع المجتمع، وأوصى بضرورة تقوية العلاقات بين المدرسة

والمجتمع المحيط عن طريق تدريب المديرين والعاملين بالمدارس على مهارات التواصل، وضرورة تشجيع مؤسسات المجتمع المحلي على الاندماج في قضايا المدرسة وتحسين مخرجات التعلم.

دراسة ريكورد (Record, 2012): بإجراء دراسة هدفت إلى تطوير الشراكة المجتمعية الناجحة للمدارس التي تدعم تحسين التحصيل الأكاديمي، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العامة، والمعلمين وأولياء الأمور، وكذلك التعرف على المعوقات التي تعيق تطوير وتنفيذ هذه الشراكة، والفوائد الناجمة عنها، وكانت أداة الدراسة هي المقابلة، طبقت على عدد من المدارس التي قامت بتفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن السمات الشائعة للشراكة المجتمعية هي ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب، ووجود علاقة إيجابية تعاونية، وتوفر منافع متبادلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة، لمعرفة مدى تشابهها مع الدراسة الحالية وإفادتها لها، أو اختلافها عنها، يمكن الإشارة إلى النقاط التالية:

1- أن الدراسات العربية تناولت الشراكة المجتمعية عدة محاور، حيث ركزت أغلب الدراسات على معرفة واقع الشراكة المجتمعية كدراسة الرويس (2017م)، ودراسة العتيق (2016م)، ودراسة الغامدي (2015م)، وتناولت دراسة السبيعي وسنبل (2019م) المتطلبات والمعوقات، في حين ركزت دراسة الرحيلي والسيسي (2019م) على التعرف على متطلبات الشراكةالمجتمعية، وجاءت الدراسة الحالية لاستكمال ما بدأت الدراسات السابقة، والتميز عنها بوضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية وطبقتها على إدارات التعليم.

2- معظم الدراسات التي أجريت اتبعت المنهج الوصفي، وهو المناسب لاهداف الدراسة.

3- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على وجود تحديات متنوعة للشراكة المجتمعية وبالتالي التوصل إلى حلول للتغلب على التحديات والمعوقات التي تعيق تنفيذها، وهو ما وضعته الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

تعرض الدراسة هنا المنهجية العلمية التي اتُّبعت في هذه الدراسة من حيث منهجها، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، وصدق الأداة وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج التي تم الحصول عليها.

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي

واستخدمت أسلوب دلفاي (The Delphi Tech-nique) الذي يُبنى على التوصل إلى اتفاق غالبية آراء عدد من الخبراء ذوي الاختصاص في مجال ما نظراً لخبرتهم وممارستهم للعمل حول القضية المطروحة، ويتم التفاعل بين آراء هؤلاء الخبراء بطريقة مباشرة، ومن خلال عدد من الجولات حتى يتم التوصل إلى إجماع في الرأي, بما يعني 75% على الأقل من الخبراء يتفقون على ما ورد من عبارات في الاستبانة على مدار الجولات (فليه والزكي, 1426ه، ص: 69).

وتم اختيار هذا الأسلوب لأنه يعتمد على المشاركة من ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات متخصصة لتحديد دور إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، والتعرف على المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، وتحديد معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم، وذلك عن طريق إعادة تطبيق استبانة أعدت لهذا الغرض، وتم توجيهها إلى مجموعة من الخبراء في إدارات التعليم في ثلاث جولات, وتعتبر كل جولة بمثابة التغذية الراجعة للجولة السابقة لها، حتى يتم التوصل إلى إجماع غالبية الآراء على الجوانب التي تناولتها الاستبانة.

ثانياً: مُجتمَع الدّراسة:

تكون مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية في إدارات التخطيط والتطوير بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددها (47) إدارة، ممثلين في مدراء التخطيط والتطوير ومساعديهم ومشرفي التخطيط بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1443هـ.

ثالثًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية الذيت استمروا في الإجابة على الجولات الثلاث من (19) قائداً من القيادات الإدارية في إدارة التخطيط والتطوير ممثلين في مدراء التخطيط والتطوير ومساعديهم ومشرفي التخطيط بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1443هـ، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية ممن لديهم علاقة مباشرة في الإشراف على الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم.

رابعًا: أداة الدراسة:

إجراءات جولات دلفاي:

الجولة الأولى: الأسئلة المفتوحة

1- تحديد المحاور الرئيسة من خلال مراجعة الأدب النظري المرتبط بتطبيق الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع ومؤسسات التعليم بشكل عام، وكذلك مراجعة الأدب

النظري المرتبط بواقع الشراكة المجتمعية ومتطلباتها ومعوقاتها بصفة خاصة.

2- مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على واقع الشراكة المجتمعية، ومتطلبات تطبيقها، وكذلك المعوقات التي تحول دون تحقيق الشراكة المجتمعية.

3- مراجعة المصادر السابقة، والموضوعات المشتملة عليها، من أجل تحديد عبارات كل محور من محاور الدراسة وصياغة فقراته. وقد تم صياغة فقرات أداة الدراسة من خلال مراعاة أن تخدم هذه الفقرات الأهداف المطلوب تحقيقها والتي تعمل على تحقيق أهداف الدراسة، وأن تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لجميع الخبراء في عينة الدراسة، وروعي في اختيار فقرات أداة الدراسة التنوُّع، وأن يكون لكلّ فقرة هدف مُحدَّد يقيس مجالاً محدداً في كل محور من محاور أداة الدراسة.

4- تم تصميم الأداة وفق النظام المفتوح حيث يطلب الاستجابة الكتابية من المختصين، فقامت الباحثة بوضع كل محور من المحاور، وطلب من كل مختص من المختصين تحديد دور إدارات التعليم لتفعيل الشراكة المجتمعية وتحديد المتطلبات وتحديد المعوقات المتوقعة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والتي تنتمي لكل محور.

5- تم أخذ آراء (92) مختصاً في الجولة الأولى وقام المختصون بالاستجابة على الأداة وإعطاء خبراتهم حول كل محور من المحاور الموجودة وإضافة أي محاور أخرى.

6 -تم جمع آراء المختصين ثم أعيد تصنيفها، والأخذ بجميع توجيهاتهم والعبارات التي وضعوها تحت كل محور من المحاور.

7 -تم إعادة صياغة أداة الدراسة بعد الجولة الأولى بأسلوب دلفاي، حيث بلغت العبارات التي تنتمي لدور إدارة التعليم (9) عبارة، بينما بلغت العبارات التي تنتمي لمتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية (14) عبارة، وبلغت العبارات لمحور معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية (14) عبارة.

الجولة الثانية: الاستبانة المغلقة المفتوحة:

1. تم تصميم الأداة ليتم الاستجابة عليها من قبل المختصين من خبراء وخبيرات التربية والتعليم تبعاً للإجراءات التي يتطلبها أسلوب دلفاي المستخدم.
2. تم تحديد الاستجابة المطلوبة على كل عبارة من عبارات الأداة، حيث تم سؤال الخبراء عن درجة الموافقة على كل عبارة في كل محور من محاور أداة الدراسة (كبيرة جداً،

كبيرة، متوسطة، منخفضة، لا أوافق).

3. تم توزيع الأداة على عينة الدراسة التي شملت على (19) مختصاً من خبراء وخبيرات التربية والتعليم.
4. تم جمع ملاحظات المختصين، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات المتعلقة التصحيح اللغوي والإملائي للعبارات.
5. تم تصميم أداة الدراسة بعد الجولة الثانية بأسلوب دلفاي، حيث بلغت العبارات التي تنتمي لدور إدارة التعليم (13) عبارة، بينما بلغت العبارات التي تنتمي لمتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية (24) عبارة، وبلغت العبارات لمحور معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية (13) عبارة.
6. تم تصميم الأداة من جديد تمهيداً للجولة الثالثة.

الجولة الثالثة: الاستبانة المغلقة:

خلال الجولة الثالثة تم عمل الإجراءات التالية:

1. تم تصميم الأداة ليتم الاستجابة عليها من قبل المختصين تبعاً للإجراءات التي يتطلبها أسلوب دلفاي المستخدم.
2. تم تحديد الاستجابة المطلوبة على كل عبارة من عبارات الأداة، حيث تم سؤال الخبراء عن أهمية المتطلب وفقاً للتدرج (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، لا أوافق).
3. تم توزيع الأداة على عينة الدراسة القصدية والتي شملت (19) مختصاً من خبراء وخبيرات التربية والتعليم.
4. طلب من أفراد العينة في هذه الجولة تحديد دور إدارات التعليم في تفعيل الشراكة المجتمعية، وتحديد متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية، وكذلك تحديد معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية من وجهة نظرهم وفق المقياس الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، لا أوافق).
5. تم فحص الاستبانات المعادة للتأكد من صلاحيتها للمعالجة الإحصائية من حيث استكمال البيانات لجميع المحاور، وقد كانت جميعها قابلة للتحليل الإحصائي.
6. تم جمع ملاحظات المختصين، وقد أخذت الباحثة بجميع الملاحظات المتعلقة التصحيح اللغوي والإملائي للعبارات.
7. تم استخراج نسب الاتفاق بين المختصين، وقد اعتبرت الباحثة أن نسبة الاتفاق بين المختصين المعتمدة لقبول العبارة تحت المحور التي تنتمي إليه، أو حذفها هي نسبة (80%).
8. تحديد الوزن المعياري لتحديد درجة كل عبارة في الاستبانة، وهو على النحو التالي:

جدول (1)
الوزن المعياري لمحاور أداة الدراسة

م	المتوسط	التقدير	قبول أو استبعاد العبارة
1	(4.20 – 5.0)	درجة كبيرة جداً	قبول العبارة
2	(3.40 -4.19)	درجة كبيرة	استبعاد العبارة
3	(2.80 – 3.39)	درجة متوسطة	استبعاد العبارة
4	(1.80 -2.79)	درجة منخفضة	استبعاد العبارة
5	(1.00 -1.79)	درجة منخفضة جداً	استبعاد العبارة

وعليه تم تحديد الوزن المعياري لجميع عبارات الاستبانه، كما تم اعتماد المعيار الإحصائي لقبول أو استبعاد العبارة، حيث تقبل جميع العبارات التي تحصل على تصنيف متطلب مهم بدرجة كبيرة أي الوزن المعياري لها (5.00 - 3.40)، وهي ما تمثل نسبته (68.0% – 100%) لتكون ضمن عبارات الاستبانة في الجولة الثالثة، سواء للمتطلبات أو للمعوقات.

9. تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وجدولة النتائج لعرضها في فصل النتائج، استقرت أداة الدراسة النهائية بأسلوب دلفاي على (50) عبارة، حيث بلغت العبارات التي تنتمي لدور إدارة التعليم (13) عبارة، بينما بلغت العبارات التي تنتمي لمتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية (24) عبارة، وبلغت العبارات لمحور معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية (13) عبارة.

خامسًا: صدق أداة الدراسة (أسلوب دلفاي):

أ. صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكُّد من أنَّهُا تخدم أهداف الدراسة، تمَّ عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين بلغ عددهم (19) مختصاً من ذوي الخبرة، وطُلِبَ منهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها. وقد حرصت الباحثة على الاستفادة من جميع آراء وتوجيهات مختصي أداة الدراسة نظراً لأن أسلوب دلفاي يعتمد على آراء المختصين بدرجة كبيرة. وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المختصين، وإجراء التّعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصّدق الظّاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الباحثة أنَّ الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

ب. صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة (الاستبانه):

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، من خلال إيجاد مدى

ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحققت الباحثة من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson).

حيث بلغت معاملات ارتباط عبارات محور دور إدارات التعليم في تفعيل الشراكة المجتمعية تراوحت بين (0.63 – 0.76)، أما عبارات محور متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية تراوحت معاملات الارتباط بين (0.62 – 0.78)، كما تراوحت معاملات ارتباط عبارات محور معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية (0.61 – 0.79)، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة أقل من (0.01)، ويدلُّ ذلك على قوة التماسك الداخلي لعبارات كل محور من محاور أداة الدراسة، ، وبالتالي فهي تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أغراض الدراسة.

سادسًا: ثبات أداة الدراسة:

تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، كما تم حساب معاملات الثبات لكل محور من محاور أداة الدراسة، حيث بلغت معاملات الثبات لمحور دور إدارات التعليم في تفعيل الشراكة المجتمعية بلغ (0.895) وهو معامل ثبات مرتفع، أما محور متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بلغ معامل ثباته (0.921)، وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغ معامل ثبات معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية (0.934)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يعني أنه يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

سابعًا: المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد دور إدارات التعليم، وتحديد متطلبات ومعوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بأسلوب دلفاي من وجهة نظر الخبراء المشاركين في الدراسة. وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة. كما تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون لحساب ثبات أداة الدراسة لأسلوب دلفاي.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

تتناول الدراسة هنا عرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال عرض استجابات الخبراء عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة المتعلقة بواقع تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

وفـق رؤيــة المملكــة 2030م.

1. إجابة السؤال الأول وتفسيره ومناقشته:

ينـص السـؤال الأول علـى: مـا دور إدارات التعليـم العـام بالمملكــة العربيــة السـعودية فــي تفعيـل الشـراكة المجتمعيـة وفـق رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030م؟

تـم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والنسـب المئويـة لجميـع العبـارات التـي تمثـل دور إدارات التعليـم العـام بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي تفعيـل الشـراكة المجتمعيـة وفـق رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030م وفقـاً لآراء الخبـراء المشـاركين، وتـم إدراج نسـبة الاتفـاق بيـن الخبـراء لـكل عبـارة مـن العبـارات، ويتـم هنـا عـرض نتائـج الجولـة الثالثـة التـي وافـق عليهـا الخبـراء عنـد اسـتجابتهم علـى الجولـة الثالثـة.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدور إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة

م	العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة المؤشر
1	8	التعريف بالفرص والإمكانات المرجوة من الشراكة المجتمعية	4.58	0.692	91.6	كبيرة جداً
2	3	نشر الوعي بأهمية الشراكات المجتمعية	4.53	0.841	90.6	كبيرة جداً
3	4	تشـجيع الجهات ذات العلاقة بالقيـام بـدور أكثـر فاعليـة فـي الأنشطة والفعاليـات والمبـادرات.	4.52	0.772	90.4	كبيرة جداً
4	6	إيجاد قنـوات اتصـال بيـن المجتمـع التربـوي التعليمـي والجهـات ذات العلاقة	4.50	0.905	90.0	كبيرة جداً
5	2	تنظيم آلية إبرام العقود مع قطاعات المجتمع المختلفة	4.47	0.845	89.4	كبيرة جداً
6	5	إعداد خطط للشراكات المجتمعية مع قطاعات المجتمع المختلفة	4.38	0.915	87.6	كبيرة جداً
7	1	عقد اتفاقيات الشراكات المجتمعية مع قطاعات المجتمع المختلفة	4.36	1.071	87.2	كبيرة جداً
8	12	متابعة تنفيذ البرامج والأنشطة في الميدان التربوي الصادرة عن مركز الشراكة المجتمعية في الوزارة	4.34	1.054	86.8	كبيرة جداً

م	العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة المؤشر
9	11	تقديم الاستشارات والدعم لرواد الشراكة في المدارس	4.33	1.165	86.6	كبيرة جداً
10	13	إعداد تقارير عن إنجازات الشراكة المجتمعية في إدارة التعليم ورفعها للوزارة	4.32	1.124	86.4	كبيرة جداً
12	9	إنشاء قاعدة بيانات بمقدمي الشراكات مع المدارس من قطاعات المجتمع المختلفة	4.30	1.204	86.0	كبيرة جداً
13	7	إجراء دراسات استطلاعية وتشخيصية فيما يخص الشراكة المجتمعية	4.21	1.228	84.2	كبيرة جداً
14	10	المشاركة في التنمية المهنية لمشرفي ورواد التنمية في المدارس بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة	4.14	0.958	82.8	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أنه تم التوصل إلى أن هناك ثلاثة عشر مؤشراً تمثل دور إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.58 - 4.14)، ونسب الاتفاق ما بين (82.8% – 91.6%)، وتعتبر جميع العبارات السابقة من أدوار إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة.

حيث أجمع الخبراء على هذه المؤشرات واعتبروها من الأدوار الأساسية لإدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

وهذا يعود إلى اختلاف طبيعة المجتمع الذي تقع فيه إدارات التعليم، ولكن هناك أدوار عامة تتفق عليها جميع الإدارات، وأدوار خاصة تنفرد بها بعض الإدارات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك بعض الجوانب التي تتطلبها إدارة الشراكة المجتمعية ما زالت غير واضحة وتحتاج للتوضيح، حيث إن المعايير التي تحكم عملية الاختيار والتعيين والترقية للقائمين على الشراكة المجتمعية غير معلنة وغير محددة للجميع، وأن كثيرا من مهام أعضاء الشراكة المجتمعية غير واضحة خاصة في العلاقات التنظيمية الأفقية، بالإضافة إلى أن مبدأ التقويم الذاتي والمساءلة

الذاتية غير مطبقة، كما أن الأنظمة والقوانين الموجودة لا تدعم تفعيل الشراكة المجتمعية خاصة فيما يتعلق بإبرام العقود، وقنوات التواصل بين إدارة التعليم والمجتمع، وهذا بدوره يوجد ضعفاً في تفعيل برامج الشراكة المجتمعية، وعليه فإن الأدوار السابقة تعتبر من الأساسيات التي لا بد من الانطلاق منها لتفعيل دور إدارات التعليم في تفعيل الشراكة المجتمعية.ويؤكد ذلك ما بينته دراسة الرويس (2017)، ودراسة العتيق (2016)، ودراسة الغامدي (2015) إلى وجود ضعف في تطبيق برامج الشراكة المجتمعية في التعليم العام، وضعف معايير الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي، وكما أكدت دراسة هوج (Hogue, 2012) إلى أهمية وجود بنية تحتية قوية للمدرسة تكون أساساً لبناء علاقات مع المجتمع، وبالتالي تقع مسؤولية كبيرة على إدارات التعليم في تنظيم الشراكة المجتمعية بين المدرسة والأسرة والمجتمع،

2. إجابة السؤال الثاني وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الثاني على: ما المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لجميع العبارات التي تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين، وتم إدراج نسبة الاتفاق بين الخبراء لكل عبارة من العبارات، ويتم هنا عرض نتائج الجولة الثالثة التي وافق عليها الخبراء عند استجابتهم على الجولة الثالثة.

أولاً: المتطلبات التنظيمية:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل الشراكة الم جتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة

م	العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة المتطلب
1	1	بناء شراكات مجتمعية ترتكز على احتياجات كل إدارة تعليمية	4.95	0.229	99.0	كبيرة جداً
2	2	منح الصلاحيات اللازمة لإدارات التعليم في مجال الشراكة المجتمعية	4.94	0.249	98.8	كبيرة جداً
3	5	وجود أهداف متعلقة بالشراكة المجتمعية واضحة ومعلنة للجميع	4.93	0.241	98.6	كبيرة جداً
4	8	الحفاظ على هوية أطراف الشراكة في صياغة العقود	4.92	0.264	98.4	كبيرة جداً

5	3	وجود أدلة من وزارة التعليم مختصة بالشراكة المجتمعية	4.89	0.459	97.8	كبيرة جداً
6	4	منح الصلاحيات لإدارات التعليم في عقد الشراكات	4.88	0.315	97.6	كبيرة جداً
7	6	وضع دليل يحدد أدوار أطراف الشراكة ومعتمد من الوزارة	4.86	0.345	97.2	كبيرة جداً
8	9	وجود خطط تشغيلية وتنفيذية للشراكة المجتمعية	4.85	0.451	97.0	كبيرة جداً
9	7	تأسيس إدارة مستقلة للشراكة المجتمعية ولها امتداد بالوزارة	4.83	0.501	96.6	كبيرة جداً

يتبين من الجدول السابق أنه تم التوصل إلى أن هناك تسعة متطلبات تمثل المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.95 - 4.83)، ونسب الاتفاق ما بين (99.0% – 96.6%)، وتعتبر جميع المتطلبات التنظيمية من المتطلبات لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

حيث أجمع الخبراء على هذه المتطلبات واعتبروها من المتطلبات الأساسية لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

وجاءت درجة الموافقة عالية لإحساس القيادات في إدارات التعليم علة بأهمية وجود تجهيزات مناسبة وكافية للقائمين على تنفيذ برامج الشراكة لتنفيذ الأعمال والمهام المطلوبة منهم بسرعة ودقة، بالإضافة إلى ضرورة التدريب والتأهيل واستقطاب المتميزين من أفراد المجتمع، وضرورة توفر نظام للمقترحات والشكاوى من الناحية التنظيمية حتى لا يتم تراكم المشكلات وخاصة أن بعضها يتطلب حلاً سريعاً، وهذا بدوره يعيق التطوير والتحسين المستمر لجوانب العمل وعلاج المشكلات الموجودة. حيث أكدت دراسة السبيعي وسنبل (2019)، ودراسة الرحيلي والسيسي (2019)، ودراسة هوج (Hogue, 2012) إلى أن هناك درجة موافقة عالية على المتطلبات لتحقيق الشراكة المجتمعية.

ثانياً: المتطلبات البشرية:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة

م	العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة المتطلب
1	13	تحديد معايير لاختيار الكادر المسؤول عن الشراكة في إدارات التعليم	4.76	0.419	95.2	كبيرة جداً
2	12	وجود مختص في الحاسب الآلي لتفعيل قنوات التواصل مع المجتمع ومتابعتها	4.68	0.671	93.6	كبيرة جداً
3	15	تدريب الكادر المكلف بالشراكة المجتمعية في إدارات التعليم	4.37	0.496	87.4	كبيرة جداً
4	10	تشكيل مجالس شراكة مجتمعية على مستوى إدارة التعليم تضم أطراف الشراكة	4.32	0.582	96.4	كبيرة جداً
5	11	توفير مختص قانوني لصياغة عقود الشراكة ومراجعتها في إدارة التعليم	4.30	0.478	96.0	كبيرة جداً
6	16	تدريب ممثلي قطاعات المجتمع المختلفة في الشراكة المجتمعية مع إدارات التعليم	4.26	0.653	85.2	كبيرة جداً
7	14	تحديد معايير لاختيار ممثلي قطاعات المجتمع المختلفة في الشراكة مع إدارات التعليم	4.16	0.602	83.2	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أنه تم التوصل إلى أن هناك سبعة متطلبات تمثل المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.76 - 4.16)، ونسب الاتفاق ما بين (95.2% – 83.2%)، وتعتبر جميع المتطلبات البشرية من المتطلبات لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

حيث أجمع الخبراء على هذه المتطلبات البشرية واعتبروها من المتطلبات الأساسية لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

وإنه من الضروري إشراك جميع الأطراف المعنية بالشراكة المجتمعية في الإعداد والتخطيط

والتنفيذ لبرامج الشراكة المجتمعية، كما أنه يجب أن يكون هناك نظام حوافز مشجع يجعل القائمين على الشراكة المجتمعية يفضلون العمل في البرامج، وأهمية تحديد للبرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية للعاملين في برامج الشراكة المجتمعية، وأهمية وجود خطة واضحة المعالم لبرامج الشراكة المجتمعية، ولهذا تعد المتطلبات السابقة التي اتفق عليها الخبراء من المتطلبات الأساسية لتفعيل الشراكة المجتمعية. وأكدت ذلك دراسة السبيعي وسنبل (2019) بأن هناك حاجة لتدريب الكادر المسؤول عن الشراكة المجتمعية، ودراسة هوج (Hogue, 2012) التي توصلت إلى أن هناك درجة موافقة عالية على المتطلبات لتحقيق الشراكة المجتمعية.

ثالثاً: المتطلبات التكنولوجية:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة

م	العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة المتطلب
1	22	إنشاء قاعدة بيانات لتحديد احتياجات المدارس من الشراكة المجتمعية	4.84	0.367	96.8	كبيرة جداً
2	19	وضع قنوات تواصل الكترونية لنشر إنجازات شراكات الإدارة	4.82	0.567	96.4	كبيرة جداً
3	20	إنشاء قنوات لاستقبال الشكاوى والاقتراحات من أطراف الشراكة	4.81	0.543	96.2	كبيرة جداً
4	21	وجود قاعدة بيانات شاملة للشركاء من المجتمع	4.80	0.375	96.0	كبيرة جداً
5	23	وضع قاعدة بيانات بالمرافق المتوفرة والتي يمكن استخدامها لخدمة الشراكة لأطراف الشراكة.	4.79	0.467	95.8	كبيرة جداً
6	17	توفير قنوات لنشر ثقافة الشراكة المجتمعية لجميع المستفيدين	4.74	0.535	94.8	كبيرة جداً
7	18	تطوير قنوات الكترونية للاتصال مع الشركاء من قطاعات المجتمع المختلفة	4.72	0.562	94.4	كبيرة جداً
8	24	توفير قنوات الكترونية للتدريب عن بُعد الكوادر من أطراف الشراكة	4.25	0.664	85.0	كبيرة جداً

يتبين من الجدول السابق أنه تم التوصل إلى أن هناك ثمانية متطلبات تمثل المتطلبات التكنولوجية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.84 - 4.25)، ونسب الاتفاق ما بين (96.8% – 85.0%)، وتعتبر جميع المتطلبات التكنولوجية من المتطلبات لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

حيث أجمع الخبراء على هذه المتطلبات واعتبروها من المتطلبات الأساسية لإدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

وربما يعود السبب في ذلك إلى ضرورة وجود التجهيزات الأساسية لتنفيذ العمل من قبل القائمين على الشراكة المجتمعية، وأهمية توفر قواعد بيانات كافية لمؤسسات المجتمع التي يمكن التعاون معها، كما أن إدارة التعليم يجب أن تستطلع رأي القائمين على الشراكة المجتمعية حول توفير المتطلبات التكنولوجية اللازمة، كما أن الأعباء الوظيفية الإدارية والفنية التي يقوم بها القائمون على برامج الشراكة يجب أن تكون مناسبة مع المطلوب منهم. ويتفق ذلك مع ما أشارت دراسة السبيعي وسنبل (2019) إلى أن هناك موافقة على متطلبات الشراكة بشكل عام، ودراسة الرحيلي والسيسي (2019) التي توصلت إلى وجود قصور في التواصل المشترك بين المدرسة والمجتمع المحلي،و دراسة هوج (Hogue, 2012) التي توصلت إلى أن هناك درجة موافقة عالية على المتطلبات لتحقيق الشراكة المجتمعية.

3. إجابة السؤال الثالث وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الثالث على: ما معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030م؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لجميع العبارات التي تمثل معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين، وتم إدراج نسبة الاتفاق بين الخبراء لكل عبارة من العبارات، ويتم هنا عرض الجولة الثالثة للنتائج التي وافق عليها الخبراء عند استجابتهم على الجولة الثالثة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمعوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة

م	العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة المعوق
1	6	ضبابية الفهم الحقيقي لمفهوم الشراكة المجتمعية	4.68	0.826	93.7	كبيرة جداً
2	4	الخلط بين الشراكة وبعض المفاهيم المرتبطة بها مثل (المشاركة - التعاون - المبادرة – العروض)	4.67	0.671	93.5	كبيرة جداً
3	1	ضعف الحوافز المقدمة للقائمين على الشراكة المجتمعية	4.63	0.597	92.6	كبيرة جداً
4	13	ضعف الصلاحيات الممنوحة لإدارات التعليم	4.62	0.831	92.5	كبيرة جداً
5	3	ضعف أدوات المتابعة والتقويم للشراكة المجتمعية	4.58	1.017	91.6	كبيرة جداً
6	11	اختلاف التنظيمات في مؤسسات المجتمع المختلفة	4.42	1.305	88.4	كبيرة جداً
7	7	صياغة عقود الشراكة غير موحدة	4.21	0.535	84.2	كبيرة جداً
8	8	عزوف بعض مؤسسات المجتمع عن الشراكة	4.20	0.546	84.0	كبيرة جداً
9	5	ضعف تأهيل مؤسسات المجتمع على كيفية بناء الشركات المجتمعية	4.16	0.602	83.2	كبيرة
10	12	قلة وعي مؤسسات المجتمع بالخدمات التي يمكن أن تقدم للتعليم	4.15	0.765	83.0	كبيرة
11	9	عدم وضوح التنظيمات الإدارية المتعلقة بالشراكة المجتمعية	4.05	0.911	81.0	كبيرة
12	10	ضعف تأهيل الكوادر القائمة على الشراكة المجتمعية	4.06	0.621	81.1	كبيرة
13	2	عدم استقرار منسقي الشراكة في قطاعات المجتمع المختلفة	4.00	0.667	80.0	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أنه تم التوصل إلى تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم أن هناك ثلاثة عشر مؤشراً تمثل معوقات بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030م

وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت متوسطاتها (4.86 – 4.00) وكانت نسب الاتفاق ما بين (91.1% – 95.7%) وتعتبر جميع العبارات السابقة من معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة.

وهذا يعود إلى قصور في وجود فهم متكامل لطبيعة الشراكة المجتمعية، وكيف يمكن للمجتمع إفادة مؤسسات التعليم فيما يمتلكه من خبرات، كما أن الصلاحيات الممنوحة لإدارات التعليم في مجال الشراكة المجتمعية لا زالت قاصرة عن التوسع في الاستفادة من كافة الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع، خاصة فيما يتعلق بالأمور التنظيمية والأمور المالية، يضاف إلى ذلك إلى أن بعض مؤسسات المجتمع خاصة المؤسسات الربحية لا ترى فائدة من التعاون مع مؤسسات التعليم، لأن نظرتها قائمة على تبادل المصالح، فإذا لم يكن لها استفادة حقيقية من الشراكة المجتمعية فإنها تحجم عن إبرام عقود الشراكة، وعليه يوجد معوقات متنوعة تقف حائلاً دون تحقيق الشراكة بين المجتمع والمدرسة.

حيث أكدت دراسة السبيعي وسنبل (2019)، ودراسة الرويس (2017)، ودراسة العتيق (2016)، ودراسة الغامدي (2015)، ودراسة ريكورد (Record, 2012) وجود ضعف في الشراكة المجتمعية، وأن مستوى الصعوبات مرتفع جداً، وذكر كودايلا(Codilla,2022) إلى أن وجود تحديات ومعوقات تؤثر بشكل كبير على الشراكة المجتمعية.

4. إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: ما التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

المقدمة:

بناء على النتائج الميدانية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة ولأهمية بناء تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتمكين للقائمين على تطبيق برامج الشراكة المجتمعية الاستفادة وتحقيق الفائدة القصوى من برامج الشراكة المجتمعية مع فئات المجتمع من القطاعات الحكومية والخاصة، تمت صياغة هذا التصور وتحكيمة من قبل المختصين، وقد جاء كما يلي:

مكونات التصور المقترح:

ويشتمل هذا التصور على (الأهداف - المنهجية – المبادئ- المنطلقات – مراحل التنفيذ– المتطلبات – المعوقات) وجميعها ضرورية لبناء التصور ليكون واضحاً وقابلاً للتطبيق.

الأهداف:

يسعى هذا التصور إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحقيق أهداف رؤية المملكة 0302 في تحقيق التكامل بين قطاعات المجتمع، وتفعيل دور إدارات التعليم العام نحو الشراكة المجتمعية وازدهارها.

2- الشروع بنشر ثقافة الشراكة المجتمعية لدى منسوبي إدارات التعليم، والمجتمع المحلي.

3- تدريب مجموعة من منسوبي إدارات التعليم العام وممثلي الشراكة في المجتمع على آليات تفعيل الشراكة المجتمعية.

4- توفير المتطلبات (التنظيمية – البشرية – التكنولوجية) لتفعيل الشراكة المجتمعية بإدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

منهجية بناء التصور المقترح:

تم بناء التصور المقترح وفق منهجية علمية محددة ووفق مراحل عدة، هي:

المرحلة الأولى: الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الشراكة المجتمعية في التعليم العام وأيضاً الاطلاع على الأدلة التنظيمية والإجرائية التي أعدتها الوزارة وإدارات التعليم العام لتفعيل الشراكة .

المرحلة الثانية : من خلال المسح الميداني ودراسة الواقع من خلال أداة الدراسة التي وجهت لمجموعة من الخبراء في إدارات التعليم العام القائمين على التخطيط والتطوير والإشراف على تنفيذ خطط الشراكة في الإدارات التعليمية.

المرحلة الثالثة: تحليل أدوات الدراسة في عدة مراحل من خلال استخدام أسلوب دلفاي وتحديد أدوار إدارات التعليم العام، والبحث عن المتطلبات تصنيفها متطلبات تنظيمية وبشرية و تكنولوجية، ودراسة المعوقات التي يمكن أن تحد من تفعيل الشراكة.

المرحلة الرابعة: إخراج التصور المقترح وتحكيمة على يد من مجموعة من الخبراء الذين ساهموا في الاستجابة على أداة الدراسة في مراحلها المتعددة، وذلك لتقييم مدى تحقيقة للأهداف الموضوعة من أجله، واعتماده بعد الأخذ بآراء الخبراء والتحقق من إمكانية الاستفادة منه.

مبادئ التصور المقترح:

1- الوضوح: يقوم التصور المقترح على الوضوح والبعد عن الغموض لجميع مراحلةومتطلباتهبمايحقق إمكانيةتطبيقة.

2- التشاركية: يدعم التصور المقترح مبدأ التشاركية بين أطراف الشراكة وتبادل المصالح لتحقيق الأهداف.

3- الواقعية: يقوم التصور على الواقعية وإمكانية التطبيق وانه مصمم وفق الإمكانات المتاحة.

4- المسؤولية: ينطلق التصور من مبدأ المسؤولية المجتمعية بين الأفراد والمؤسسات

الحكومية والخاصة، وأن الأفراد يقع عليهم مسؤولية في بناء مجتمعاتهم.

منطلقات بناء التصور المقترح:

1- انطلق هذا التصور من ثوابت الدين الإسلامي التي تحث من خلال الكتاب والسنة على ضرورة التكاتف والتكافل بين أفراد المجتمع، والتي أكدت على ان المسلم الحق يجب أن يكون ذا مسؤولية تجاة مجتمعة ويشارك بما فيه صلاح وفلاح، كما قال صلى الله عليه وسلم (المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً)، وتتضح هذه الأهمية جلية في أحكام الدين الإسلامي حيث جعل الزكاة ركنا من أركان الإسلام.

2- تحقيقاً لأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في ضرورة رفع عملية التعليم والتعلم والمحافظة على قيم المواطنة والعادات الإيجابية للمجتمع، والمشاركة في تنمية المجتمع المحلي ونشر الوعي العلمي والثقافي لتعزيز البرامج التربوية.

3- تلبية لتحقيق ماتضمنه برنامج تنمية القدرات البشرية الذي كان من ضمن المبادرات المرتبطة بالركيزة الأولى -تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع – مبادرة «تعزيز التوجه الفكري نحو تنمية الذات والمجتمع» من خلال إشراك أولياء الأمور في تعليم أبنائهم ومشاركة القطاع الخاص والمجتمع في تقديم الخدمات التعليمية.

4- الشراكة المجتمعية أحد أهم المؤشرات لتحقيق التنمية المستدامة.

آليات تنفيذ التصور المقترح:

المرحلة الأولى: التهيئة والتخطيط:

تعتبر هذه المرحلة أهم مراحل تفعيل الشراكة المجتمعية، إذ يتم من خلالها إقناع القيادات العليا في إدارات التعليم ببرامج الشراكة المجتمعية، وبناء ثقافة تنظيمية تتوافق مع متطلبات تفعيلها، وذلك من خلال إعداد القادة وإظهار التزامهم، وصياغة الخطط ومتابعتها.

ولنجاح هذه المرحلة يجب اتباع الخطوات التالية:

1. التخطيط الاستراتيجي الشامل لبرامج الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بدءًا من تحليل الواقع وحتى صياغة الخطة واعتمادها.
2. التقيد والالتزام بتوفير الموارد اللازمة للتنفيذ (المتطلبات التنظيمية – المتطلبات البشرية – المتطلبات التكنولوجية) التي تم التوصل اليها من نتائج الدراسة الميدانية.
3. اختيار فريق مؤهل لعملية التخطيط للشراكة ويتكون من (مدير إدارة التعليم – مجموعة من مدراء المدارس – مدراء

التخطيط والتطوير – مستشار موارد بشرية – مستشار تقني- ممثلين للمجتمع المحلي (أعضاء المجالس البلدية – ممثلي الشركات والمؤسسات – أعضاء من الغرف التجارية).

4. تدريب القياديين المعنيين بتنفيذ خطط برامج الشراكة المجتمعية.

المرحلة الثانية: التنفيذ:

تهدف هذه المرحلة إلى تفعيل الشراكة المجتمعية وفق آليات محددة وإجراءات تدعم عملية التفعيل لضمان الاستفادة الحقيقية من البرامج المقدمة، وتم تحديدها في الآتي:

1. تشكيل فريق في كل إدارة تعليم مؤهل ويشترط أن يكون خضعا للتدريب الكافي.
2. وضع هيكل تنظيمي مرن يضمن سهولة الاتصال بين مستويات التنظيم.
3. وضع أدلة واضحة ومحددة تشمل مواصفات كل وظيفة ومهامها.
4. وضع خطط التوظيف الاستقطاب مع ضرورة وضع معايير عالية لها تتواءم وطموحات رؤية المملكة 2030.
5. نشر ادلة لنشر ثقافة الشراكة المجتمعية وجميع بنودها، والتركيز على الجانب الإعلامي في ذلك.
6. إعطاء المزيد من الصلاحيات لإدارات التعليم في وضع خططها التنفيذية وصياغة وإبرام العقود حسب ما تقتضيه مصلحة الإدارة وموقعها.
7. وضع حوافز مجزية للمتميزين من إدارة التعليم في جذب عقود الشراكة.
8. عقد لقاءات دورية بين إدارات التعليم في المملكة لنقل الخبرات والاستفادة من التجارب الناجحة.

المرحلة الثالثة: التقويم والتغذية الراجعة:

1- تحديد معايير التقويم لجميع المعنيين بالشراكة المجتمعية (ممثلي الشراكة من أفراد المجتمع – ممثلي الشراكة في إدارات التعليم – ممثلي الشراكة في المدارس) بناء على ما تم اعتماده من مؤشرات أداء في الخطة، والعمل عليها من بداية العمل كرقابة وقائية (إيجابية) للحد من الوقوع في الأخطاء.

2- استمرارية التقييم بشكل دوري، ووضع خطة زمنية للتقويم.

3- المشاركة في عملية التقويم من جميع الأطراف لضمان المصداقية والتنوع، وتحليلها بشكل دوري.

4- ضرورة الاستفادة من التغذية الراجعة ونتائج التقييم والتحسين المستمر على عمليات الشراكة من خلال (معالجة أوجه القصور الواقعة ضمن النطاق المسموح – التغيير في الخطط بناء على نتائج التغذية

الراجعة)

المتطلبات الواجب توافرها لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030:

ويتم تحقيق الهدف من التصور المقترح وتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم من خلال توفير المتطلبات التي تم التوصل اليها من خلال الدراسة الميدانية وهي كالتالي:

أولاً: المتطلبات التنظيمية:

1- وجود خطط استراتيجية وتشغيلية واضحة لدى إدارة التعليم للشراكة المجتمعية.

2- مشاركة المجتمع في البرامج والأنشطة لنشر ثقافة الشراكة المجتمعية

3- الاهتمام بالتقويم المستمر والمقارنات المرجعية بصفة دورية لغرض تحسين الأداء.

4- التنسيق الفعّال بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع.

5- توضيح الإجراءات المتّبعة لخلق شراكة حقيقية مع المجتمع.

6- إيجاد آلية لتحديد احتياجات مؤسسات المجتمع.

7- تحديد الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على الشراكة.

ثانياً: المتطلبات البشرية:

8- توفير أفراد مؤهلين في إدارات التعليم، مختصين في الجوانب القانونية والالكترونية بما يخدم الشراكة المجتمعية.

9- عمل برنامج تأهيلي لجميع أطراف الشراكة سواء من داخل إدارات التعليم أو القائمين على الشراكة.

01- وضع دليل يحتوي معايير اختيار القائمين على الشراكة بإدارات التعليم.

11- تشكيل مجلس إدارة على مستوى إدارات التعليم لمناقشة أبرز ما يستجد في الشراكة المجتمعية وسبل تفعيلها.

رابعاً: المتطلبات التكنولوجية:

1- توافر قاعدة بيانات (منصة) شاملة عن الجهات المقدمة للشراكة المجتمعية.

2- توافر شبكات اتصالات متعددة الاتجاهات داخل إدارة الشراكة المجتمعية.

3- توافر نظام لتحليل البيانات والمعلومات التي جمعت من مختلف المصادر.

4- تداول المعلومات بين إدارة الشراكة المجتمعية والإدارات الأخرى داخل إدارة التعليم، وبين المدارس والمؤسسات باستخدام التقنيات الحديثة.

المعوقات المتوقعة التي تحد من تفعيل لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030:

وترى الدراسة أن أهم المعوقات المتوقع أن تحد

من تطبيق التصور المقترح، مايلي:

1- مقاومة التغيير من قبل القيادات في إدارات التعليم.
2- عدم الفهم الحقيق لمفهوم وأهمية الشراكة المجتمعية.
3- عدم الجدية في تطبيق الشراكة ومتابعة تنفيذ الخطط من قبل العاملين عليها.
4- عدم التفرغ للقائمين على الشراكة في المدارس.
5- ضعف عمليات الاتصال والتواصل مع أطراف الشراكة.
6- عدم جاهزية البنية التكنولوجية للبدء في تطبيق التصور المقترح.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات

نستعرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ثم تقديم بعض التوصيات.

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

1- تم التوصل إلى أن هناك ثلاثة عشر مؤشراً تمثل دور إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.58 - 4.14)، ونسب الاتفاق ما بين (82.8% – 91.6%).
2- تم التوصل إلى أن هناك تسعة متطلبات تمثل المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.95 - 4.83)، ونسب الاتفاق ما بين (99.0% – 96.6%).
3- تم التوصل إلى أن هناك سبعة متطلبات تمثل المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.76 - 4.16)، ونسب الاتفاق ما بين (95.2% – 83.2%).
4- تم التوصل إلى أن هناك ثمانية متطلبات تمثل المتطلبات التكنولوجية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات (4.84 - 4.25)، ونسب الاتفاق

ما بين (85.0% – 96.8%).

5- تم التوصل إلى أن هناك ثلاثة عشر مؤشراً تمثل معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030م وفقاً لآراء الخبراء المشاركين في الدراسة، حيث جاءت جميع نسب الاتفاق بين المختصين مرتفعة، حيث تراوحت متوسطاتها (4.86 – 4.00) وكانت نسب الاتفاق ما بين (91.1% – 95.7%).

6- تم بناء تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية يمكن للقائمين على تطبيق برامج الشراكة المجتمعية الإفادة منه.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات، وهي كما يلي:

1- تبني إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية، وطباعة التصور على شكل كتيب وتوزيعه على كافة الأطراف المعنية.

2- ضرورة توفير قاعدة بيانات شاملة في إدارات التعليم، وتوفير أنظمة فعّالة لإدارة الأداء، وقياسه، وتحليله وتحسينه. بحيث يكون هناك وصف وظيفي موثق لجميع الوظائف الإدارية والإشرافية والتنفيذية في إدارة الشراكة المجتمعية.

3- عقد لقاءات مستمرة مع الإداريين والعاملين في إدارة الشراكة المجتمعية للتعرف على آليات التغلب على المعوقات المتوقعة لتطبيق التصور المقترح، وتوعيتهم بشكل خاص حول كيفية التغلب على ما يعترضهم من مشكلات.

4- عقد دورات تدريبية لجميع العاملين في إدارة التعليم لمساعدتهم على كيفية تحقيق متطلبات إدارة الشراكة المجتمعية، والتغلب على المشكلات التي تعيق التقدم في تطبيقاتها.

5- توفير مزيد من العناية والاهتمام بالعناصر البشرية في إدارات التعليم لتفعيل الشراكة المجتمعية، والنهوض بهم نظراً للافتقار إلى العناصر البشرية المدربة على الشراكة المجتمعية. والعمل على تعزيز اتجاهات العاملين بإدارات التعليم نحو إمكانية تفعيل الشراكة المجتمعية من خلال وضع الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد على تحقيق ذلك.

6- ضرورة تزويد إدارة التعليم بالأجهزة والتقنيات اللازمة لتحقيق متطلبات إدارة الشراكة المجتمعية، من خلال توفير متطلبات البيئة التربوية والمادية وإنشاء وحدات ربط بين جميع أقسام إدارة التعليم

للتغلب على مشكلة البنية التحتية اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية.

7- تبني إقامة الندوات والمحاضرات والحلقات وورش العمل من قبل المسئولين عن عمليات التدريب من قبل إدارة التعليم حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية لزيادة إدراك المنسوبين نحوها من حيث المعرفة والممارسة.

8- الاستفادة من الخبرات الإقليمية والعالمية في مجال إدارة الشراكة المجتمعية، وذلك عن طريق ابتعاث مجموعة العاملين بإدارات التعليم بدورات تدريبية إلى الخارج لدراسة وتعلم أسلوب إدارة الشراكة المجتمعية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الجهني، هيلة. (2019م). آليات تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 183(3)، 475- 517.

الخفاجي، نعمة؛ وطاهر، محسن. (2013م(. نظرية المنظمة: مدخل التصميم: Organization theory: design approach، بيروت: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع. (1438هـ). استرجع بتاريخ 29 مارس 2022. من الرابط: http://www.hasaedu.sa/Ads/Files/1481.pdf

الرحيلي، سمر؛ والسيسي، أريج. (2019م). آليات تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)، 220-246.

الرويس، شيخة. (2017م). واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية، (4)، 335-358.

السبيعي، نورة، وسنبل، فائقة. (2019م). متطلبات الشراكة المجتمعية ومعوقاتها من وجهة نظر المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرمة وتوابعها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(25)، 94-73.

الشايع، عزام الدخيل. (2015م). الشراكة المجتمعية بين الجامعات السعودية ومؤسسات المجتمع (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدعوة وأصول الدين. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: السعودية.

الصعيدي، هند. (2018م). واقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدارء إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، مجلة البحث العلمي في التربية، 19(4)، 225-155.

عبد الرزاق، عبد الرزاق. (2020م). دور الشراكة المجتمعية في تمويل التعليم: تصور مقترح، مجلة كلية التربية للبنين، (4)، 482-450.

العتيق، أحمد. (2016م). واقع الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة الاحساء. مجلة كلية التربية بجامعة بنها: مصر، 27(107)، 265-289.

العجمي، محمد. (2007م). اقتصاديات التعليم وتمويله: آليات ترشيد الانفاق ومصادر تمويله. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

عمار، هالة، وبكر، عبد الجواد. (2017م). آليات الشراكة بين الجامعات ومؤسسات الأعمال والإنتاج في ضوء النماذج العالمية، المنصورة، جمهورية مصر العربية: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

العنزي، نشمي. (2020م). متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعات السعودية في مجال الأعمال التطوعية ودورها في تحقيق رؤية المملكة. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية.6(1). 223-261.

الغامدي، عبد العزيز. (2015). واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم العام في الهيئة الملكية بينبع وسبل تفعيلها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: السعودية.

فليه، فاروق؛ والزكي، أحمد. (1426هـ). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قاموس المعاني. https://www.almaany.com

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016م). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. الرياض. استرجعت بتاريخ 30 مارس 2022. من الرابط: http://192.168.8.1/html/quicksetup.html?randid=477643008?updataredirect=www.vision2030.gov.sa

مجمع اللغة العربية، (1994م). المعجم الوجيز. القاهرة: الهيئة القومية لشؤون المطابع الأميرية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Razzaq, A. (2020). The Role of Community Partnership in Financing Education: A Proposed Perception (in Arabic). *Journal of the College of Education for Boys*, (4), 482-450.

Al-Ajami, M. (2007). *Education Economics and Financing: Mechanisms for Rationalizing Expenditure and Sources of Financing* (in Arabic). Cairo: The new university house.

Al-Anzi, N. (2020). Requirements to activate the partnership between Saudi universities in the field of voluntary work and its role in achieving the vision of the Kingdom (in Arabic). *Al-Shamal Journal for the Humanities* 6(1). 223-261.

Al-Atiq, A. (2016). The reality of the partnership between the Department of Education and community institutions in the field of teacher training from the point of view of educational supervisors in Al-Ahsa Governorate (in Arabic). *Journal of the College of Education. Benha University: Egypt*.27(107), 265-289.

Al-Ghamdi, A. (2015). *The reality of community participation in public education schools in the Royal Commission in Yanbu and ways to activate it* [Unpublished master's thesis] (in Arabic). The Islamic University of Madinah: KSA.

Al-Juhani, H. (2019). The Mechanisms of developing partnership in the schools of Tabuk city (in Arabic). *Journal of the College of Education. Al Azhar university*. 183 (3) .475-517.

Al-Khafaji, N., & Taher, M. (2013). *Organization Theory: An Introduction to Design: Organization Theory: Design Approach* (in Arabic). Beirut: Dar Al-Yazouri for Publishing and Distribution.

Al-Rahili, S., Al-Sisi, A. (2019). The Mechanisms of activating the partnership between the school and the family according to the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*. *5*(3), 220-246.

Al-Ruwais, S. (2017). The reality of community partnership in financing educational projects (in Arabic). *Al-Jamie Journal in Psychological Studies and Educational Sciences*, (4), 335-358.

Al-Saidi.Hend. (2018). The reality of the practice of standards of administrative excellence among directors of education departments in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Scientific Research in Education,* 19 (4), 225-155.

Al-Shaya, Azzam Al-Dakhil. (1435AH). *Community partnership between Saudi universities and community institutions.* (Unpublished Ph.D. thesis). College of Dawah and Fundamentals of Religion. The Islamic University of Madinah: KSA.

Al-Subaie, N., & Sunbul, F. (2019). The requirements of community partnership and its obstacles from the point of view of principals and teachers in secondary schools in Al-Khurmah Governorate and its dependencies (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(25), 94-73.

Ammar, H., & Bakr, A. (2017). *Partnership mechanisms between universities, business and production institutions in the light of global models* (in Arabic). Mansoura, Arab Republic of Egypt: The Modern Library for Publishing and Distribution.

Codilla, L. J. (2022). Management of School-Community Partnership: Basis for Teacher Enhancement Program. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 3*(1), 106-110. https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.01.12

Council of Economic and Development Affairs. (2016). *Saudi Arabia Vision 2030* (in Arabic). Riyadh. Retrieved on March 30, 2022. From the link: http://192.168.8.1/html/quicksetup.html?randid=477643008?updataredirect=www.vision2030.gov.sa

Davis, H., & Meltzer, L. (2007), *Working with parents in partnership (Early Support Distance Learning Text)*. Department for Education and Skills (UK), Sure Start, Department of Health (UK). Retrieved from:http://dera.ioe.ac.uk/15598/1/working_with_parents_in_partnership.pdf

Dictionary. https://www.almaany.com

Fleeh, F., & Al-Zaki, A. (1426). *Future studies: an educational perspective* (in Arabic). Amman. Jordan: Dar Al Masira for publishing, distribution, and printing.

Hogue, M. L., (2012). *A Case Study of Perspectives on Building School and Community Partnerships.* Graduate Theses and Dissertations. University of South Florida. USA.

Record, V. (2012).*The development and implementation of successful school-community partnerdhips in public elementary education* [Doctoral dissertation, University of La Verne].

Academy of the Arabic Language. (1994). *Al-Mu'jam al-wajiz* (in Arabic). Cairo: General Organization for Government Printing Offices.

The organizational guide for school partnership with family and community (in Arabic). (1438 AH). Retrieved on March 29, 2022. From the link: http://www.hasaedu.sa/Ads/Files/1481.pdf

اتجاهات المرأة نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي
دراسة وصفية مطبقة على عينة من النساء السعوديات في مدينة الرياض

نورة بنت شارع العتيبي (*)
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1442/6/14هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

مستخلص: يتمثل هدف الدراسة في التعرف على اتجاهات المرأة السعودية نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي، والتعرف على مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية، والثقافة السائدة لديها عن الترفيه، ومعرفة أنواع الترفيه التي تفضلها المرأة السعودية، والصعوبات التي قد تواجهها المرأة السعودية في مجال الترفيه، كما سعت الدراسة إلى تقديم توصيات مبنية على نتائج الدراسة. من الناحية المنهجية تعتبر الدراسة وصفية حيث اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة، وقد تم الاعتماد على العينة غير الاحتمالية(القصدية) في اختيار العينة اختصارا للوقت والجهد، وقد بلغ حجم العينة 312 امرأة سعودية. تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة، واستند التحليل الإحصائي على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة بشكل عام إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المبحوثات على أهمية الترفيه كجزء هام من حياة الانسان، ومن ثقافة المجتمع السعودي الترفيهية والنظر إليه كمتطلب أساسي لتحسين جودة حياة الإفراد.

كلمات مفتاحية: الترفيه، المرأة السعودية، الثقافة، الاتجاه، المجتمع السعودي.

*****

Women's attitudes towards a Culture of Entertainment in Saudi society
A descriptive study applied to a sample of Saudi women In Riyadh City

Norah Sharee Al-Otaibi (*)
King Saud University

(Received 27/1/2021, accepted 30/8/2022)

Abstract: The aim of this study is to identify the attitudes of Saudi women towards the culture of entertainment in the Saudi society, to identify the concept of entertainment among Saudi women and the prevailing culture about it, and to identify the types of entertainment preferred by Saudi women, and the difficulties that Saudi women face in this regard. The study aims to provide recommendations based on the results of the study. Methodologically, the study was descriptive and relied on a sample-based social survey approach. Non-probability sampling was used for selecting the sample to save time and effort, and the sample consisted of 312 Saudi women. The study used the tool of questionnaire for data collection and to achieve the objectives of the study. Many appropriate statistical methods were used using the Statistical Package for Social Sciences. The results of the study indicate, in general, that there are positive trends among the respondents on the importance of entertainment as an important part of human life, and of the entertainment culture of Saudi society, and it is considered a prerequisite for improving the quality of life of individuals.

key words: Entertainment, Saudi women, culture, trend, Saudi society.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، ص ب: 145111 رمز بريدي: 11362 ، الرياض .

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Sociolog , Faculty of Arts, Department of Social Studies, King Saud University, Riyadh.

DOI: 10.12816/0061589

e-mail: nayotaibi@ksu.edu.sa

المقدمة

تعد الأنشطة الترفيهية من أهم الأنشطة الاقتصادية الواعدة في المملكة العربية السعودية، ويضم العمل في هذا القطاع نسبة عالية من السعوديين من الجنسين، وهنالك تزايد في استقطاب نسبة أكبر من الشباب السعودي، وقد أصبح لقطاع الترويح والترفيه مردود اقتصادي عالٍ ساهم بشكل ملحوظ في تنشيط الحركة الاقتصادية، ولما يتميز به المجتمع السعودي من صفة المحافظة والخصوصية الثقافية في الإرث الثقافي فقد تبلور عنه نظرة متحفظة تجاه النشاط الترفيهي، وبما أن الترفيه أحد عناصر الثقافة التي لا يمكن أن ينفصل عنها لا من حيث التشكيل الأولي الأصلي، ولا من جهة التطور المرحلي المتتابع، ولا من زاوية ما يقبل وما يرفض، وذلك لوجود علاقة تفاعلية ارتباطية بين الثقافة والترفيه كلاهما قد خضع لدرجات من التطور والتغير في المجتمع السعودي، وتسارعت درجة التغير على نطاق أشمل مع تنفيذ برامج رؤية المملكة الطموحة 2030 منذ 2016 وفق إستراتيجية ذات خطط تحديثية نفذت مشاريع وفعاليات ترفيهية؛ تلبية لاحتياجات ومتطلبات المجتمع، ولتحسين جودة حياة الأفراد (الطاهر،2020م) يضاف إلى ذلك طبيعة الوضع الاجتماعي المحافظ للمرأة السعودية خضع بدوره للعديد من مظاهر التغيير والتحول سواء من خلال التشريعات والتنظيمات الحقوقية الجديدة أو من خلال تمكينها في مجالات عمل جديدة منها مجال العمل في الأنشطة الترفيهية، وقد أدت هذه المتغيرات إلى تحسين النظرة نحو الترفيه؛ نتيجة لارتفاع مستوى الوعي المجتمعي بأهمية الترفيه في تحسين جودة الحياة. يضاف إلى ذلك أن من الامتيازات الحقوقية التي حصلت عليها المرأة السعودية السماح لها بحضور الفعاليات والأنشطة الترفيهية والمشاركة بها أيضا، ويتفق ذلك مع توجهات رؤية المملكة بالسماح بالاختلاط وفق الضوابط الشرعية التي لا تتعارض مع القيم الدينية، ولذلك تسلط هذه الدراسة الضوء على معرفة وجهات نظر المرأة السعودية حول الترفيه كأحد عناصر ثقافة المجتمع، وحول معرفة أهم أشكال الترفيه المفضلة لدى المرأة السعودية، وما مدى وجود صعوبات تحد من مشاركة المرأة في المناشط الترفيهية.

أولاً. مشكلة الدراسة

يمر المجتمع السعودي منذ 2019م بمتغيرات وتحولات عميقة؛ أحدثت تطورات تنموية كبرى، وتحولا فكريا في الثقافة الذهنية الجديدة للسعوديين بكافة فئاته مع تسارع في معدلات التغير الثقافي والاجتماعي؛ نتيجة التوسع الكبير في حراك المشاريع العملاقة، والتعديلات

الجوهرية في بعض الأنظمة والقوانين (الثقافة والترفيه في المملكة العربية السعودية، 2019م : 9) ولا تكتسب التحولات في داخل المملكة قيمتها من التغيرات الآنية فحسب، بل تمتد لتشمل تحسين نمط الحياة في المجتمع السعودي، وبما يتناغم مع برنامج جودة الحياة الذي أطلقته المملكة عام 2019 م حيث أصبح التقبل والانفتاح سمتين بارزتين فيها؛ مما أسهم بدوره في إعادة تشكيل بعض سمات الثقافة لدى المرأة، ورسم صورة ذهنية جديدة لديها عن الترفيه، وأهميته للنساء والرجال على السواء، وكان لدور التنظيمات الحقوقية الجديدة أثر بارز في مشاركة فاعلة من المرأة في التنظيم والإشراف على العديد من الأنشطة والفعاليات الترفيهية، وانعكست هذه التنظيمات وارتفاع مستوى الوعي المجتمعي على تكوين صورة ذهنية واعية لدى المرأة عن الترفيه، غيرت من تلك الصورة النمطية التقليدية للمرأة والترفيه (مؤسسة الملك خالد الخيرية، 2019م: 43)، وقد أحدث تحرك المملكة العربية السعودية لتكون رهانا سياحيا عالميا جديدا تغيرا في مفهوم صناعة السياحة والترفيه بين السعوديين الذين أعادوا صياغة ثقافة الترفيه والسياحة بما يناسب متطلبات العصر، ومظاهر الحداثة، ويلبي الاحتياج المجتمعي حيث يجد أفراد المجتمع فعاليات عديدة تقدم المتعة والفائدة تستحق إنفاق الأموال عليها كما في دور السينما والحفلات والمتنزهات بدلا من إنفاقها خارج البلاد، وفتح ذلك أوجها جديدة متنوعة لإنفاق الأفراد داخل المجتمع، ورغم مخاوف البعض من ظهور بعض السلوكيات الغير مقبولة، والممارسات السلبية، إلا أن الحكومة السعودية قد اتخذت إجراءات صارمة، وطبقت تنظيمات قانونية رادعة تفرض عقوبات على من يتجاوز النظام العام، ولذلك أصبحت مواسم وفعاليات الترفيه تحظى بإقبال كبير من النساء والرجال والأسر عامة؛ لما تقدمه من أشكال ترفيهية عديدة ومتنوعة تجلب المتعة، وتشيع الفرح والسرور في المجتمع (الدويكات، الشيخ، 2009م). وقد أنشئت الهيئة العامة للترفيه في 30رجب 1437ه الموافق 7مايو 2016م، وذلك تزامنا مع التطور الهائل الذي تشهده المملكة العربية السعودية في شتى المجالات، وتختص الهيئة العامة للترفيه في المملكة بتنظيم الفاعليات الثقافية والفنية والأنشطة الترفيهية، وتوفير الفرص والخيارات الترفيهية المتنوعة لكافة فئات المجتمع، فلم يعد الترفيه في المجتمع السعودي من الأمور الثانوية أو الغير ذات أهمية، كما كان يوصف في بعض الأحيان، بل أصبح أحد المكونات الأساسية لثقافة المجتمع، ووفق ما طرحته رؤية 2030م يعتبر الترفيه أحد الجوانب الهامة للتنمية الشاملة والمستدامة،

فالترفيه في المجتمع السعودي كأي مجتمع آخر ضرورة لتحسين جودة الحياة، وإضفاء السعادة والبهجة والسرور، والتفاؤل في الحياة، وأيضا تسريع لعجلة الاقتصاد، وتوفير لمئات المليارات التي تنفق على السياحة خارج المملكة، ويسهم المجال الترفيهي في توفير العديد من فرص العمل للرجال والنساء السعوديين (الهيئة العامة للترفيه، 2019م: 20).

وتدور قضية هذه الدراسة ومحورها حول معرفة اتجاهات المرأة السعودية نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي، وحول نظرتها تجاه ثقافة الترفيه، وما مدى وجود صعوبات تواجهها في مجال الترفيه، وبناء على ذلك تطرح الدراسة التساؤل الرئيس: ماهي اتجاهات المرأة السعودية نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي؟

ثانياً: أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في معرفة اتجاهات المرأة السعودية نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي، ويتفرع عنه الأهداف التالية:

1. التعرف على علاقة خصائص عينة الدراسة بالتساؤلات الرئيسية في الدراسة.
2. التعرف على مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية.
3. التعرف على الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه.
4. التعرف على أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية حضورها.
5. التعرف على الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه.

ثالثاً: تساؤلات الدراسة

يتمثل التساؤل الرئيسي للدراسة فيما يلي: **ما اتجاهات المرأة السعودية نحو ثقافة الترفيه في المجتمع السعودي؟** ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1. ما علاقة خصائص عينة الدراسة بالتساؤلات الرئيسية للدراسة؟
2. ماذا يعني مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية؟
3. ماهي الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه؟
4. ما أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية حضورها؟
5. ما هي الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه؟

رابعاً: أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتزامن مع تحقيق أهداف جودة الحياة في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م والتحولات التي تشهدها المملكة في جميع القطاعات، ومنها قطاع السياحة والترفيه والمبادرات والبرامج التي دشنت داخل المملكة

فـي مجـالات الترفيـه، ودعـم ثقافـة الترفيـه لـدى المـرأة لتحقيـق التوافـق مـع هـذه الرؤيـة. ويمكـن إيجـاز الأهميـة مـن الناحيـة العلميـة والعمليـة فيمـا يلـي:

أولا: الأهمية العلمية (النظرية)

تتمثـل أهميـة هـذه الدراسـة فيمـا يمكـن أن تقدمـه مـن إضافـة معرفيـة فـي مجـال دراسـات المـرأة، وفـي مجـال الدراسـات الاجتماعيـة الخاصـة بالترفيـه، وبصناعـة الترفيـه فـي المجتمـع السـعودي.

ثانيا: الأهمية العملية (التطبيقية)

تكمـن الأهميـة العمليـة فيمـا يمكـن أن تتوصـل إليـه نتائـج الدراسـة مـن مقترحـات وتوصيـات تكـون ذات فائـدة تطبيقيـة للقائميـن علـى الهيئـة العامـة للترفيـه وجميـع مؤسسـات المجتمـع المعنيـة بالجانـب الثقافـي والترفيهـي.

خامساً: مفاهيم ومصطلحات الدراسة

مفهـوم الاتجـاه (Trend) الاتجـاه هـو حالـة مـن الاسـتعداد العقلـي الانتقالـي للسـلوك إيجابيـا أو سـلبيا إزاء موضـوع معيـن، ويعـد بمثابـة توجـه الشـخص المعرفـي والوجدانـي تجـاه موضـوع محـدد أو فـرد معيـن (طـه، 2009م: 22). والاتجاهـات بالرغـم مـن ثباتهـا النسـبي إلا أنهـا عمليـة قابلـة للتغييـر والتعديـل وفـق معطيـات التطـور والتحديـث. وعمومـا يعـرف الاتجـاه بأنـه موقـف الفـرد الـذي يتضمـن حكمًـا معينًـا تجـاه قضيـة معينـة، أو جماعـة محـددة، أو فـرد سـواء أكان ذلـك الحكـم إيجابيـا أو سـلبيا أو محايـداً.

المفهوم الإجرائي للاتجاه

آراء وأفـكار المـرأة السـعودية حـول ثقافـه الترفيـه فـي المجتمـع السـعودي يمكـن الوصـول إليهـا مـن خـلال مسـتوى الدرجـة التـي سـتحصل عليهـا المـرأة السـعودية فـي مقيـاس الاتجـاه نحـو ثقافـة الترفيـه السـائدة فـي المجتمـع السـعودي.

مفهوم الثقافة(Culture)

بشـكل عـام؛ الثقافـة هـي أسـلوب حيـاة مجتمـع مـا، وإجابـة علـى سـؤال: كيـف يعيـش المجتمـع؟ ذلـك أن أسـلوب معيشـة المجتمـع تمثـل ثقافتـه، وتنقسـم الثقافـة إلـى قسـمين متكامليـن؛ ثقافـة معنويـة تشـمل كل مـا يتعلـق بالعـادات فـي أسـلوب الحيـاة والمـأكل والملبـس... والتقاليـد والأعـراف والمعاييـر والأدب واللغـة والفنـون وطـرق الترفيـه وأشـكاله... (الشـرقاوي،2020م:80)، وقـد تتغيـر الثقافـة عندمـا يبـدأ الإنسـان فـي التفكيـر لابتـكار شـيء جديـد وقـد يتقبلهـا المجتمـع، وتتغيـر جـزء مـن ثقافتـه ويبـذل الأفـراد مـن الرجـال والنسـاء فـي المجتمـع قصـارى جهدهـم للحفـاظ علـى ثقافـة مجتمعهـم، بـل ويعملـون علـى تطويرهـا وجعلهـا بأفضـل مسـتوى (إسـتيته، 2004م: 204). لذلـك نـرى أن الترفيـه جـزء مـن ثقافـة المجتمـع، وقـد خضـع لمراحـل تطوريـة وتحـول مـن الشـكل التقليـدي إلـى أشـكال أخـرى عديـدة أكثـر حداثـة وتطـورا، وبنفـس الوقـت هنالـك درجـة مـن الوعـي المجتمعـي فـي المحافظـة علـى الموروثـات

الثقافية، وأشكال الترفيه القديمة كتعبير عن تراث وهوية المجتمع، وتعزيز لقيم الانتماء والوحدة الوطنية.

التعريف الإجرائي للثقافة السائدة للترفيه

يقصد بها إجرائيا آراء وأفكار المرأة السعودية تجاه الترفيه من ناحية أهميته، وإدراك مدى الحاجة إليه، والمعرفة بأشكاله وأنواعه، وهل تنظر المرأة السعودية للترفيه نظرة إيجابية أم سلبية؟

مفهوم الترفيه(Entertainment)

هو نشاط يمارس في أوقات الفراغ (عامر، 2000م: 278)، وتعد الحاجة للقيام بأنشطة ترويحية عنصرا أساسيا لتحسين جودة الحياة، فالفرد يمارس الأنشطة الترويحية لغرض المتعة والتسلية، وكسر رتابة الحياة، ولتجديد النشاط والحيوية، كما يعرفه (عامر) بأنه الظرف الانفعالي الذي يستشعر الإنسان من خلاله الإحساس بالرضا وبمشاعر الانتعاش والسرور، وهي في النهاية أنشطه تمارس وقت الفراغ ومقبولة اجتماعيا (عامر، 2000م، ص: 278)، ويعرفه (القطب) بأنه ذلك النشاط الواعي الذي يمارسه الفرد بصورة تلقائية في الوقت الحر(الفراغ) والذي يستهدف تلبية الحاجات الجسمية والعقلية والروحية التي تعود على الفرد بالسرور والرضا في الإطار المجتمعي (القطب، 1981م، ص: 273).

يقصد **بالترفيه إجرائيا** بأنه كل الأنشطة الترفيهية سواء التي يمارسها الأفراد كشكل من أشكال الترفيه، مثل ارتياد الأسواق التجارية المغلقة والمطاعم والكافيات، أو الاجتماع في الاستراحات، أو التي تقدمها الهيئة العامة للترفيه في مدينة الرياض ضمن مواسم ترفيهية تتيح حضور الجميع رجالا ونساء لجميع أماكن الترفيه كالفعاليات الرياضية، أو الذهاب لدور السينما والمسارح، والحفلات الفنية، أومدن لملاهي وغيرها من البرامج والأنشطة التي تشرف عليها وتنظمها الهيئة العامة للترفيه، ويقصد بمفهوم الترفيه هو معرفة النساء السعوديات بأهمية الترفيه، ومدى الحاجة إليه، والمعرفة بأنواع الترفيه، ومدى الرغبة في حضور الفعاليات والأنشطة الترفيهية.

سادساً: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء الأبعاد النظرية التي اشتملت عليها الدراسة بداية من النظريات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، يليها أدبيات الدراسة، ثم الدراسات السابقة، والتعليق على مدى ارتباطها بموضوع الدراسة.

أولاً: نظريات الدراسة

النظرية البنائية الوظيفية

تنظر البنائية الوظيفية إلى المجتمع كبناء مستقر وثابت نسبيًا، يتألف من مجموعة عناصر متكاملة مع بعضها، وكل منها يؤدي بالضرورة

وظيفة إيجابية تعمل على استمرارية البناء الاجتماعي وفق إطار من الاتفاقات المشتركة والإجماع القيمي (الحوراني،2008: 109)، ويرى (تالكوت بارسونز) أن المجتمع يتكون من مجموعة أنساق كل نسق يمثل وحدة مستقلة، وبالرغم من اختلافها إلا أنها مترابطة ومتساندة مع بقية الأنساق الأخرى في المجتمع بنائيا ووظيفيا، وكل نسق يؤدي وظيفة تشبع حاجات الأفراد في المجتمع بتكامل وظيفي مع بقية الأنساق الأخرى، وقد تكون الوظائف التي تؤديها كامنة أو ظاهرة، وفي ضوء ما سبق فإن النظرية البنائية الوظيفية تفسر الترفيه باعتباره أحد الأنساق المكونة للبناء الاجتماعي يؤدي وظيفة تحقق نوعا من التكامل الوظيفي والتوازن مع الأنساق الأخرى؛ فالنسق الترفيهي يؤدي وظيفة مهمة تسهم في تعزيز وإشباع الحاجات النفسية والجسدية، ورفع الروح المعنوية وإضفاء الحيوية والنشاط على الأفراد والأسر، كما تعمل على تحسين جودة حياة الأفراد في المجتمع، وتحقيق نوع من التوازن بين الواجبات، والمسؤوليات، ومطالب الراحة، والاستجمام.

نظرية التبادل الاجتماعي (الاختيار العقلاني)

تؤمن هذه النظرية بأن الحياة الاجتماعية هي بالأساس عملية تفاعلية تبادلية لمنافع وفوائد، وتستمر العلاقات والعملية التبادلية باستمرار التوازن بين الأخذ والعطاء، وحين اختلال هذا التوازن تضعف عملية التبادل، وقد تنتهي بالانقطاع (الحسن، 2015)، وترى النظرية أن الإنسان عندما يقوم بحضور أو ممارسة نشاط ترفيهي معين، ويعيش بجو من المتعة والبهجة، ويعود عليه بالراحة النفسية، فإنه يقوم بمحاولة تكرار حضور أو ممارسة النشاط الترفيهي، وبالتالي فعملية التبادل الاجتماعي هي عملية أخذ وعطاء لمنافع متبادلة فالأفراد ينفقون مبالغ مالية مقابل الحصول على المتعة الترفيهية، وعلى الطرف الآخر يحرص منظمي الفعاليات الترفيهية على تقديمها بمقاييس عالية المستوى لكي ترضي المستفيدين، وتلبي لهم احتياجاتهم، وتستمر العلاقة التبادلية باستمرار تبادل الفائدة المتحصلة.

نظرية التعبير الذاتي

يرتبط تفسير نظرية التعبير الذاتي بطبيعة الإنسان وتكوينه العضوي وانفعالاته النفسية وأحاسيسه، وعواطفه وقدرته الاستيعابية، ورغبته وإرادته في التعبير عن ذاته، وتستند النظرية على مبدأ أن دافع الحياة هو القيام بعمل ما، وأن الابتهاج والسعادة الحقيقية هي هدف يسعى معظم الناس لتحقيقها في جميع الأعمال، ومناشط الحياة المختلفة، وتأخذ هذه النظرية بعين الاعتبار أن أنماط الأفعال التي يسعى الإنسان لتحقيق الابتهاج بواسطتها تعتمد

على اتجاهاته الفكرية، وقدراته وحالته الصحية، كما تتأثر اتجاهات الفرد نحو النشاط والرضا الذي يسعى لتحقيقه من خلال الأشباع العاطفي، أو العقلي، أو الروحي، أو الجسمي (الصلوى، 2009،ص:14) ومن خلال هذه النظرية نرى أن الفرد يسعى للحصول على نشاط ترفيهي يخفف عنه ضغوط ورتابة الحياة، ويضفي عليه مشاعر البهجة والحيوية والنشاط مما يدعم مؤشرات جودة الحياة، التي تمثل مؤشرات نفسية وصحية جيدة ذات مردود إيجابي على حياة الأفراد.

ثانيا: الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة من المصادر التي يرجع إليها الباحث عند تحديد مشكلة الدراسة للوقوف على آخر ما توصلت إليها تلك الدراسات، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف، ومدى الاستفادة المحتملة من الدراسات السابقة، وما يمكن أن تمثله الدراسة الحالية من إضافة معرفية في مجال التخصص، وفي مجال التراكم العلمي.

- دراسة الدويكات والشيخ (2009م)، بعنوان (مرافق الترويح وأنشطته للمرأة السعودية في مدينة جدة)، وهدفت إلى التعرف على الأنشطة المتاحة للمرأة السعودية في مدينة جدة، وأهم المرافق الترويحية التي تختارها المرأة السعودية، وكذلك أبرز العوامل الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية التي تؤثر في قرارات المرأة حول الترفيه، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك إقبالا كبيرًا من السيدات السعوديات على الأسواق التجارية باعتبارها مرافقا ترويحية.

- دراسة المكيمي (2017)، بعنوان (الأنشطة الترويحية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت)، وهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية بجودة الحياة لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، وتكونت العينة من 400 طالب، ومن أهم نتائج الدراسة وجود مستوى ضعيف من جودة الحياة لدى الطلاب غير الممارسين للأنشطة الترويحية الرياضية، وترتبط ممارسة الطلاب للأنشطة الترويحية الرياضية ارتباط موجب بجميع أبعاد مقياس جودة الحياة.

- دراسة ملحم (2018)، بعنوان (تأثير ممارسة السباحة الترويحية في الرضا عن جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير ممارسة السباحة الترويحية في الرضا عن الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من 54 من المشتركين في دورات السباحة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن برنامج السباحة الذي تم تطبيقه أثر إيجابًا على مستوى الرضا عن الحياة لدى

أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وليس هنالك فروق إحصائية دالة تبعا للتخصص أو العمر أو الخبرة.

- دراسة النعاس، والسنباطي(2019م)، في ليبيا بعنوان (الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية وعلاقتها بجودة الحياة المدرسية)، وهدفت هذه الدراسة إلى وصف العلاقة بين ممارسة الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية داخل الوسط المدرسي بجودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة مصراته في ليبيا من الجنسين، وأكدت النتائج وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين واقع ممارسة الأنشطة الثقافية -الترفيهية- الرياضية داخل الوسط المدرسي بجودة الحياة المدرسية للطلبة.

- دراسة المرصفي (2019)، بعنوان (ثقافة الترفيه لدى طلاب الجامعات الحكومية والخاصة)، هدفت الدراسة إلى معرفة مصادر الترفيه لدى طلاب الجامعة، ومقارنة أولويات الطلاب في اختيار الأنشطة في الجامعات الحكومية والخاصة، ومدى تأثير الوسط المعيشي، ورأس المال الاجتماعي والاقتصادي والثقافي على درجة إقبالهم أو إحجامهم عن ممارسة الأنشطة الرياضية، طبقت الدراسة على عينة بعدد 400 من جامعة حكومية (جامعة عين شمس) و200 طالب من جامعة خاصة (جامعة أكتوبر)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن انخفاض رأس المال الاقتصادي لا يمثل السبب الرئيسي لإحجام الطلاب عن ممارسة الأنشطة الرياضية خاصة أن الجامعات توفرها بأسعار رمزية، ويرتبط إقبال الطلاب على الأنشطة الرياضية برأس المال الثقافي للوالدين، أما الطلاب ممن ينتمي آباؤهم لفئة الحرفيين فإنهم أقل إقبالا على ممارسة الأنشطة الرياضية، وأيضا توصلت الدراسة إلى أن للترفيه أهمية خاصة في إعادة إنتاج ثقافة الشباب؛ حيث يقبل الطلاب على النشاط الجامعي بهدف اكتساب رأس مال ثقافي واجتماعي.

- دراسة آل عقران (2020)، بعنوان (ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة، والتعرف على الفروق في ممارسة الأنشطة الرياضية حسب متغيرات الدراسة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 360 طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود 53.9 % من أفراد عينة البحث يمارسن الرياضة أحياناً، كما وجد أنه كلما زادت ممارسة الأنشطة الرياضية كلما زادت جودة الحياة، كجودة الصحة النفسية، وزادت جودة شغل الوقت وإدارته.

الدراسات الأجنبية

- دراسة لي وليونق Lee & Leung (2005)، بعنوان «محددات متعددة لنوعية الحياة: أدوار أنشطة الإنترنت، واستخدام الوسائط الجديدة، والدعم الاجتماعي، والأنشطة الترفيهية» Multiple determinants of life quality: the roles of Internet activities use of new media, social support, and leisure activities. والتي هدفت إلى البحث في نوعية الحياة في عالم الصناعة والتكنولوجيا، مع البحث في آثار شبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والأنشطة الترفيهية على نوعية الحياة. وكانت عينة الدراسة متمثلة في (1192) مشارًكا، ومن أهم نتائج الدراسة أن الأشخاص الذين لديهم دعم اجتماعي قوي يحصلون على جودة حياة أعلى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن شبكة الإنترنت ووسائل التواصل تعتبر وسائل ترفيهية للناس.

- دراسة قانص، وماركس، وفيركو (2011) Quality Gance, Marks, and Verco of Life and Leisure Activities :How do Leisure Activities Contribute to Subjective Well-Being? جودة الحياة، والأنشطة الترفيهية: كيف تساهم الأنشطة الترفيهية في تحقيق الرفاهية؟ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نوعية الحياة، والأنشطة الترفيهية، وكيفية مساهمتها في تحقيق الرفاهية الذاتية للفرد، كما هدفت إلى التمييز بين أنواع الأنشطة الترفيهية المختلفة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المشاركة في الأنشطة الترفيهية تسهم بشكل كبير في رفاهية المواطنين الكرواتيين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الرفاهية تتأثر بالحالة الاجتماعية والاقتصادية، وأن متغير الدخل ليس عاملا محددا في التنبؤ بجوده الحياة.

- دراسة تاسميكيتبليجل، وكان كيا، واكسوي Tasmektepligil,Can kaya Aksoy (2017) بعنوان: The Effects of Participating in Recreational Activities on Quality of Life and Job Satisfaction تأثير المشاركة في الأنشطة الترفيهية على جودة الحياة والرضا الوظيفي، وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الاختلافات، وتحديد العلاقات بين الدرجات التي تم الحصول عليها من مقياس الدراسة، وأظهرت النتائج أن الحياة العامة المتصورة لجودة الحياة، والرضا الوظيفي للأفراد المشاركين في الألعاب الرياضية كانت أعلى من أولئك الذين لا يشاركون.

التعقيب على الدراسات السابقة

نجد من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات تناولت أهمية الترفيه، والأنشطة الترفيهية والثقافية، والعلاقة الإيجابية

بين ممارسة الأنشطة الترفيهية، وتحسين جودة الحياة، كما في معظم الدراسات السابقة التي منها دراسة النعاس والسنباطي(2019) والملحم(2018) والمكيمي(2017) ودراسة لي وليونق (2005) ودراسة المرصفي (2019) وآل عقران(2020) ودراسة قانس وماركس وفيركو، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وضع أهداف الدراسة، واختبار بعض المتغيرات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما اختلفت الدراسة الحالية في تسليط الضوء على ماهية ثقافة الترفيه، وأشكاله وأهم الصعوبات من خلال وجهة نظر المرأة السعودية، وقد تمثل دراسة هذا الموضوع إضافة معرفية في مجال دراسات الخاصة بعلم اجتماع الترفيه.

مراحل تطور الترفيه في المملكة العربية السعودية

مر قطاع الترفيه والثقافة في المملكة بعدة مراحل وهي كالتالي:

- المرحلة الأولى كانت عام 2016م، تم تأسيس الهيئة العامة للثقافة، والهيئة العامة للترفيه، وإطلاق رزنامة الترفيه (عيشها)، بالإضافة الى أنها صرحت عن إطلاق (سكس فلاقز).
- المرحلة الثانية كانت عام 2017م، تم إنشاء الهيئة الملكية لمحافظة العلا، وتم إصدار دور للسينما، وأعلنت فيها عن برنامج تعزيز الشخصية السعودية، وأعلنت عن برنامج جودة الحياة، وطورت من مهرجان الإبل، بالإضافة الى إعلانها عن تفعيل مدينة الثقافة السعودية.
- المرحلة الثالثة عام 2018م، تم الإعلان عن تأسيس مشروع القدية، وتم إنشاء وزارة الثقافة، بالإضافة الى إقامة واستضافة العديد من بطولات الألعاب الالكترونية.
- المرحلة الرابعة عام 2019م، تم إطلاق برنامج مواسم السعودية، وتم الإعلان عن إقامة السوبر الإيطالي لأول مرة في المملكة، وتم تأسيس الأرشيف الوطني للأفلام، وإقامة مسرح السعودية، بالإضافة الى إطلاق برنامج الابتعاث الثقافي (الثقافة والترفيه في المملكة العربية السعودية: أرقام وتجارب، 5:2019).
- **أبرز الإنجازات التي حققتها رؤية المملكة العربية السعودية في قطاع الترفيه** قد حققت الرؤية مجموعة من الإنجازات في قطاع الترفيه ومنها (موقع رؤية المملكة 2030م):
- التصدر في تقرير السعادة العالمي؛ حيث جاءت المملكة في المرتبة الأولى عربيا وال 21 عالميا في مؤشرات عام 2020م بحسب ما جاء في شبكة حلول التنمية المستدامة

التابعة للأمم المتحدة.

- إطلاق عدد من الفعاليات والأنشطة؛ من معارض، ومسابقات محلية ودولية، وأنشطة ترفيهية، رياضية، ثقافية، فنية، سياحية لإثراء حياة الأفراد والأسر.
- إطلاق برنامج لتوطين وتنمية رأس المال البشري في قطاعات جودة الحياة بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.
- تطوير البنية التحتية لقطاعات جودة الحياة سواء كانت رياضية، ثقافية، تراثا وفنونا، ترفيها، سياحة قطاع أمني، القطاع البلدي.
- إطلاق التأشيرة السياحية؛ حيث تم إصدار 440 ألف تأشيرة مما ساهم في خلق إيرادات مباشرة بلغت حوالي 120 مليون ريال.

أهمية الترفيه وفوائده للفرد والمجتمع

للأنشطة الترفيهية المختلفة في الوقت الحاضر أهمية بالغة، وفوائد عديدة في كثير من مناحي الحياة، ومن بينها ما يلي:

1. تساعد على الإنجاز، والإبداع في المدرسة والعمل، وتوفر حياة مفعمة بالإثارة.
2. تلعب دورا مهما وفعالا في علاج الكثير من الأمراض العضوية والنفسية.
3. تحافظ ممارسة الأنشطة الترفيهية الرياضية على القوة البدنية للأفراد.
4. يساعد الترفيه الأفراد على التكيف والتأقلم مع ظروف الحياة المعاصرة والمعقدة.
5. يعد الترفيه أحد الوسائل التعليمية المفيدة، ولذلك فالأنشطة الترفيهية تساعد طلاب المدارس والجامعات في المحافظة على سهولة التعلم والتمتع بالتعليم.
6. ممارسة الأنشطة الترفيهية ذات مردود إيجابي على كافة فئات المجتمع؛ حيث يتمكن أفراده من التعرف على بعضهم البعض، وترسيخ مبدأ التقدير والاحترام فيما بينهم.
7. يعد النشاط الترفيهي من أهم الأنشطة الاقتصادية الواعدة في المملكة العربية السعودية؛ حيث أصبح هذا القطاع مجالا جديدا لتوظيف الكفاءات الوطنية السعودية، ولا شك أن صناعة الترفيه أصبحت عنصرا داعما للاقتصاد الوطني (الطاهر،2020).
8. حضور الفعاليات الترفيهية يضفي على النفس السعادة والابتهاج، وتجديد الطاقة والنشاط.
9. ممارسة الأنشطة الترفيهية، وحضور الفعاليات الترويحية، عامل أساسي لتحسين جودة حياة الأفراد.

سابعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة

نوع الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية؛ ذلك لأن الدراسة الوصفية من أكثر الدراسات ملائمة لدراسة الواقع الاجتماعي، وتحديد خصائصه.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على تساؤلاتها تم استخدام منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة؛ والذي يعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة

النساء السعوديات المقيمات في مدينة الرياض اللاتي شهدن فعاليات هيئة الترفيه.

عينة الدراسة

تم الاعتماد على العينة القصدية وهي من العينات غير الاحتمالية، وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة، والإمكانات المتاحة لإجراء الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (312) امرأة سعودية من اللاتي شهدن فعاليات الأنشطة الترفيهية في مدينة الرياض.

- حدود الدراسة

- **الحد المكاني:** مدينة الرياض حيث نظمت معظم مواقع الفاعليات والأنشطة الترفيهية.

- **الحد البشرى**: النساء السعوديات المقيمات بمدينة الرياض اللاتي شهدن الفعاليات الترفيهية.

- **الحد الزماني**: (5/15/ 1443هـ- 20 /7/ 1443ه) (19/ 12 / 2021م- 25/ 3/ 2022م).

ثامناً. خصائص مفردات عينة الدراسة:

1- العمر

جدول رقم (1)

التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة ٪
أقل من 25 سنة	15	4.8
من 25 إلى أقل من 35 سنة	57	18.3
من 35 إلى أقل من 45 سنة	87	27.9
من 45 سنة فأكثر	153	49.0
المجموع	312	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أن اعلى نسبة تكرارية من المبحوثات 49٪ أعمارهن من 45 سنة فأكثر، ونستنتج من ذلك أن النسبة الأعلى من المبحوثات من عينة الدراسة أعمارهن تبدأ من 45 سنة فأكثر ممن شهدن الفعاليات الترفيهية فالنساء بهذا العمر أكثر قدرة على التنقل وحضور الأنشطة الترفيهية سواء مع أسرهن أو كمجموعات.

2- الحالة الاجتماعية

جدول رقم (2)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماع	التكرار	النسبة %
غير متزوجة	42	13.5
متزوجة	240	76.9
مطلقة	15	4.8
أرملة	15	4.8
المجموع	312	100%

يتضح من نتائج الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة تكرارية هي للمتزوجات حيث يمثلن ما نسبته 76.9٪ ونستنتج من ذلك أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة من المتزوجات اللاتي شهدن الفعاليات الترفيهية خصوصا أن النسبة الأعلى من المبحوثات تتجاوز أعمارهن 45 سنة، وبالتالي لديهن المجال أكثر من غيرهن لحضور الأنشطة والفعاليات الترفيهية.

3- المستوى التعليمي

جدول رقم (3)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة %
متوسط فما دون	18	5.8
الشهادة الثانوية	27	8.7
دبلوم	48	15.4
الشهادة الجامعية	156	50.0
تعليم عالي	63	20.2
المجموع	312	100%

يتضح من الجدول رقم (3) أن أعلى نسبة تكرارية هي للمبحوثات اللاتي يحملن الشهادة الجامعية حيث يمثلن ما نسبته 50٪، ونستنتج من ذلك أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يحملن الشهادة الجامعية.

4- المهنة

جدول رقم (4)
التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة وفق متغير المهنة

المهنة	التكرار	النسبة %
موظفة بالقطاع الحكومي	168	53.8
موظفة بالقطاع الخاص	21	6.7
لا تعمل	123	39.4
المجموع	312	100%

يتضح من الجدول رقم (4) أن أعلى نسبة تكرارية من المبحوثات هي اللاتي يعملن في القطاع الحكومي حيث يمثلن ما نسبته 53.8٪، ونستنتج من ذلك أن النسبة الأعلى من المبحوثات هن موظفات في القطاع الحكومي.

5- مستوى الدخل الشهري

جدول رقم (5)
التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة وفق متغير مستوى الدخل الشهري

مستوى الدخل الشهري	التكرار	النسبة %
أقل من 5000 ريال	75	24.0
من 5000 ريال إلى أقل من 10000 ريال	48	15.4
من 10000 ريال إلى أقل من 15000 ريال	108	34.6
من 15000 ريال فأكثر	81	26.0
المجموع	312	100%

يتضح من الجدول رقم (5) أن أعلى نسبة تكرارية 34.6٪ من المبحوثات هي اللاتي مستوى الدخل الشهري لديهن يتراوح من 10000 ريال إلى أقل من 15000 ريال، ونستنتج من ذلك أن النسبة الأعلى من فئة الدخل المتوسط.

أداة الدراسة

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

أ) بناء أداة الدراسة

جدول (6)

محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	عدد العبارات
ماذا يعني الترفيه للمرأة السعودية؟	3
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	5
أنواع الأنشطة الترفيهية التي تفضلها المرأة السعودية	5
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه داخل المجتمع السعودي	6
الاستبانة	**19 عبارة**

تم استخدام مقياس (ليكرت) الرباعي للحصول على استجابات مفردات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق – إلى حد ما - محايد - غير موافق).

جدول (7)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	موافق	3.26	4.00
2	إلى حد ما	2.51	3.25
3	محايد	1.76	2.50
4	غير موافق	1.00	1.75

وقد تم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

1 - صدق أداة الدراسة (الصدق الظاهري لأداة الدراسة)، للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من المتخصصين في قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود، وبعد أخذ الآراء تم إجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

2 - صدق الاتساق الداخلي للأداة، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (8)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (ماذا يعني الترفيه للمرأة السعودية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.801	3	**0.883
2	**0.827	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم (9)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.717	4	**0.574
2	**0.628	5	**0.634
3	**0.576	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (9) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم (10)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث أنواع الأنشطة الترفيهية التي تفضلها المرأة السعودية			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.507	4	**0.561
2	**0.621	5	**0.720
3	**0.610	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (10) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم (11)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الرابع الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه داخل المجتمع السعودي			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.565	٤	**0.712
2	**0.627	٥	**0.628
3	**0.703	٦	**0.529

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (11) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الرابع، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ج) ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (3-12) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (12)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
ماذا يعني الترفيه للمرأة السعودية	3	0.766
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	5	0.782
أنواع الأنشطة الترفيهية التي تفضلها المرأة السعودية	5	0.860
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه داخل المجتمع السعودي	6	0.784
الثبات العام	19	0.792

يتضح من الجدول رقم (12) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.792)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

1- التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

2- توزيع الاستبانة بشكل مباشر على النساء المتواجدات في أماكن الفعاليات الترفيهية، وقد تم الاستعانة بمساعدين لتوزيع الاستبانة على النساء في معظم مواقع الأنشطة الترفيهية في مدينة الرياض.

3- جمع الاستبانات المكتملة حيث بلغ عددها (312) استبانة.

ثامنا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

- نتائج التساؤل الأول: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تعزى للمتغيرات التالية (العمر – الحالة الاجتماعية – المستوى التعليمي – المهنة – مستوى الدخل الشهري)؟

1- الفروق باختلاف متغير العمر

الجدول رقم (13)
نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات		متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	بين المجموعات	19.983	3	6.661	16.222	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	126.475	308	0.411			
	المجموع	146.458	311	-			
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	بين المجموعات	3.862	3	1.287	4.767	**0.003	دالة
	داخل المجموعات	83.184	308	0.270			
	المجموع	87.046	311	-			
أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	بين المجموعات	2.144	3	0.715	2.174	0.091	غير دالة
	داخل المجموعات	101.267	308	0.329			
	المجموع	103.411	311	–			
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	بين المجموعات	6.202	3	2.067	4.820	**0.003	دالة
	داخل المجموعات	132.090	308	0.429			
	المجموع	138.292	311	-			

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها) باختلاف متغير العمر، كما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية، الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه، الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) باختلاف متغير العمر. ولتحديد صالح الفروق بين فئات العمر تم استخدام اختبار (شيفيه) والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (14)

يوضح نتائج اختبار (شيفيه) للتحقق من الفروق بين فئات العمر

المحور	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من 25 سنة	من 25 إلى أقل من 35 سنة	من 35 إلى أقل من 45 سنة	من 45 سنة فأكثر
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	أقل من 25 سنة	15	3.87	-		**	**
	من 25 إلى أقل من 35 سنة	57	3.81		-	**	**
	من 35 إلى أقل من 45 سنة	87	3.34			-	
	من 45 سنة فأكثر	153	3.18				-
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	أقل من 25 سنة	15	2.40	-			
	من 25 إلى أقل من 35 سنة	57	2.54		-		
	من 35 إلى أقل من 45 سنة	87	2.51			-	
	من 45 سنة فأكثر	153	2.73	*	*	*	-
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	أقل من 25 سنة	15	3.13	-			
	من 25 إلى أقل من 35	57	2.96		-	ر	
	من 35 إلى أقل من 45 سنة	87	3.25			-	ر
	من 45 سنة فأكثر	153	2.88	*	*	*	-

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل * دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين المبحوثات اللائي أعمارهن أقل من 35 سنة، واللائي أعمارهن من 35 سنة فأكبر حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) لصالح اللائي أعمارهن أقل من 35 سنة، ونستنتج من ذلك أن الفئة الشابة من عينة الدراسة أكثر إدراكًا ووعيا بأهمية الترفيه؛ لكونه يشيع الفرح والسرور في النفس، وحافز لتجديد الحيوية والنشاط، كما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين اللائي أعمارهن أقل من 45 سنة، واللائي أعمارهن من 45 سنة فأكبر حول (الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه) لصالح اللائي أعمارهن من 45 سنة فأكبر، ونستنتج من ذلك أن النساء في هذه المرحلة أصبح لديهن إلمام ومعرفة بثقافة الترفيه من ناحية أهميته، ومدى فائدته، والمعرفة بأنواعه. ويتضح من خلال النتائج الموضحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين اللائي أعمارهن أقل من 45 سنة واللائي أعمارهن من 45 سنة فأكبر حول (الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه)، لصالح اللائي أعمارهن أقل من 45 سنة.

1) الفروق باختلاف متغير الحالة الاجتماعية

جدول رقم (15)

نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة الاجتماعية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	بين المجموعات	9.382	3	3.127	7.027	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	137.076	308	0.445			
	المجموع	146.458	311	-			
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	بين المجموعات	2.780	3	0.927	3.387	*0.018	دالة
	داخل المجموعات	84.266	308	0.274			
	المجموع	87.046	311	-			

أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	بين المجموعات	3.054	3	1.018	3.125	*0.026	دالة
	داخل المجموعات	100.357	308	0.326			
	المجموع	103.411	311	-			
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	بين المجموعات	3.504	3	1.168	2.669	*0.048	دالة
	داخل المجموعات	134.788	308	0.438			
	المجموع	138.292	311	-			

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل** ***** دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) باختلاف متغير الحالة الاجتماعية، بينما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه، وأنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها، والصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) باختلاف متغير الحالة الاجتماعية، ولتحديد صالح الفروق بين فئات الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار (شيفيه) والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (16)

يوضح نتائج اختبار (شيفيه) للتحقق من الفروق بين فئات الحالة الاجتماعية

المحور	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	غير متزوجة	متزوجة	مطلقة	أرملة
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	غير متزوجة	42	3.81	-	**		*
	متزوجة	240	3.32		-		
	مطلقة	15	3.27			-	
	أرملة	15	3.20				-
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	غير متزوجة	42	2.39	-	*		
	متزوجة	240	2.65		-		
	مطلقة	15	2.76			-	
	أرملة	15	2.60				-

أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	غير متزوجة	42	2.84	-			
	متزوجة	240	2.70		-	**	
	مطلقة	15	3.12			-	*
	أرملة	15	2.64				-
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	غير متزوجة	42	2.95	-			
	متزوجة	240	3.09		-		*
	مطلقة	15	2.87			-	
	أرملة	15	2.67				-

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل** *** دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين المبحوثات المتزوجات وغير المتزوجات حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) لصالح مفردات عينة الدراسة غير المتزوجات، ويتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين المبحوثات المتزوجات وغير المتزوجات حول (الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه) لصالح المبحوثات المتزوجات، ويتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين المتزوجات والمطلقات حول (أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها) لصالح المطلقات، ويتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل غير المتزوجات والأرامل حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) لصالح غير المتزوجات، ويتضح من خلال النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين المطلقات والأرامل حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) لصالح المطلقات والأرامل، وقد تشير هذه النتيجة إلى أنهن أكثر أدراكا لأهمية الترفيه، وقد تكون الفرصة متاحة للمطلقات والأرامل بشكل أكبر من المتزوجات مما يمنحهن درجة من الحرية في التنقل وحضور الفعاليات الترفيهية، ويتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين المتزوجات والأرامل حول (الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) لصالح المتزوجات من المبحوثات اللاتي لديهن معرفة أكثر بالصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه بالذات إذا كان لديهن أطفال، فيكون حضورهم الأنشطة الترفيهية مكلفًا ماديا هذا إذا أخذنا بعين الاعتبار أن النسبة الأكبر من المبحوثات من فئة الدخل المتوسط.

2- الفروق باختلاف متغير المستوى التعليمي

الجدول رقم (17)

نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	بين المجموعات	22.073	4	5.518	13.619	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	124.386	307	0.405			
	المجموع	146.458	311	-			
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	بين المجموعات	1.466	4	0.366	1.315	0.264	غير دالة
	داخل المجموعات	85.580	307	0.279			
	المجموع	87.046	311	-			
أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	بين المجموعات	9.424	4	2.356	7.696	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	93.987	307	0.306			
	المجموع	103.411	311	-			
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	بين المجموعات	5.956	4	1.489	3.454	**0.009	دالة
	داخل المجموعات	132.336	307	0.431			
	المجموع	138.292	311	-			

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه) باختلاف متغير المستوى التعليمي، بينما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية، أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها، الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) باختلاف متغير المستوى التعليمي، ولتحديد صالح الفروق بين فئات المستوى التعليمي تم استخدام اختبار (شيفيه) والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (18)

يوضح نتائج اختبار (شيفيه) للتحقق من الفروق بين فئات المستوى التعليمي

المحور	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط فما دون	الشهادة الثانوية	دبلوم	الشهادة الجامعية	تعليم عالي
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	متوسط فما دون	18	3.22	-				
	الشهادة الثانوية	27	2.89		-		**	**
	دبلوم	48	3.02			-	**	**
	الشهادة الجامعية	156	3.44				-	
	تعليم عالي	63	3.75					-
أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	متوسط فما دون	18	2.79	-				
	الشهادة الثانوية	27	2.42		-		**	**
	دبلوم	48	2.46			-	**	**
	الشهادة الجامعية	156	2.97				-	
	تعليم عالي	63	2.90					-
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	متوسط فما دون	18	2.80	-				
	الشهادة الثانوية	27	3.07		-			
	دبلوم	48	2.75			-	*	
	الشهادة الجامعية	156	3.14				-	
	تعليم عالي	63	3.04					-

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل * دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللائي مستواهن التعليمي (شهادة ثانوية، دبلوم) واللائي مستواهن التعليمي (شهادة جامعية، تعليم عالي) حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية، الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) لصالح اللائي مستواهن التعليمي (شهادة جامعية، تعليم عالي)، ويتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين اللائي مستواهن التعليمي (دبلوم)، واللائي مستواهن التعليمي (شهادة جامعية) حول (الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) لصالح المبحوثات اللائي

مستواهن التعليمي (شهادة جامعية)، ونستنتج من ذلك أن المبحوثات الجامعيات يمثلن النسبة الأعلى في عينة الدراسة، وبالتالي لديهن درجة وعي إيجابية تجاه الترفيه، والمعرفة بأهميته وفائدته، ويملكن إلماما وإدراكا بالصعوبات التي تواجهها المرأة السعودية في مجال الترفيه.

2- الفروق باختلاف متغير المهنة

الجدول رقم (19)

نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المهنة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	بين المجموعات	5.391	2	2.696	5.904	**0.003	دالة
	داخل المجموعات	141.067	309	0.457			
	المجموع	146.458	311	-			
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	بين المجموعات	4.459	2	2.230	8.342	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	82.587	309	0.267			
	المجموع	87.046	311	-			
أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	بين المجموعات	1.688	2	0.844	2.564	0.079	غير دالة
	داخل المجموعات	101.723	309	0.329			
	المجموع	103.411	311	-			
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	بين المجموعات	1.815	2	0.908	2.055	0.130	غير دالة
	داخل المجموعات	136.476	309	0.442			
	المجموع	138.292	311	-			

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها، الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) باختلاف متغير المهنة، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية، الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه) باختلاف متغير المهنة، ولتحديد صالح الفروق بين فئات المهنة تم استخدام اختبار (شيفيه) والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (20)
يوضح نتائج اختبار (شيفيه) للتحقق من الفروق بين فئات المهنة

المحور	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	موظفة بالقطاع الحكومي	موظفة بالقطاع الخاص	لا تعمل
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	موظفة بالقطاع الحكومي	168	3.46	-		*
	موظفة بالقطاع الخاص	21	3.62		-	*
	لا تعمل	123	3.22			-
الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	موظفة بالقطاع الحكومي	168	2.73	-	*	**
	موظفة بالقطاع الخاص	21	2.43		-	
	لا تعمل	123	2.50			-

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل * دالة عند مستوى 0,05 فأقل

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين المبحوثات الموظفات اللائي لا يعملن حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) لصالح المبحوثات الموظفات، كما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين الموظفات بالقطاع الحكومي واللائي لا يعملن حول (الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه)، وأيضا اللاتي يعملن في القطاع الخاص لصالح المبحوثات الموظفات بالقطاع الحكومي، ونستنتج من ذلك أن المبحوثات في القطاع الحكومي لديهن معرفة أكثر بثقافة الترفيه من المبحوثات اللاتي لا يعملن، وأيضا من اللاتي يعملن في القطاع الخاص، وهذه النتيجة تمثل رأي واتجاه النسبة الأكبر من المبحوثات، وذلك لأن أكثر من نصف المبحوثات يعملن في القطاع الحكومي.

4- الفروق باختلاف متغير مستوى الدخل الشهري

الجدول رقم (21)
نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير مستوى الدخل الشهري

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	بين المجموعات	6.336	3	2.112	4.642	**0.003	دالة
	داخل المجموعات	140.122	308	0.455			
	المجموع	146.458	311	-			

الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه	بين المجموعات	0.668	3	0.223	0.794	0.498	غير دالة
	داخل المجموعات	86.378	308	0.280			
	المجموع	87.046	311	-			
أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها	بين المجموعات	2.513	3	0.838	2.557	0.055	غير دالة
	داخل المجموعات	100.898	308	0.328			
	المجموع	103.411	311	-			
الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	بين المجموعات	5.250	3	1.750	4.051	**0.008	دالة
	داخل المجموعات	133.042	308	0.432			
	المجموع	138.292	311				

**** دالة عند مستوى 0,01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه، أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها) باختلاف متغير مستوى الدخل الشهري، كما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في اتجاهات المبحوثات حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية، الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه) باختلاف متغير مستوى الدخل الشهري، ولتحديد صالح الفروق بين فئات مستوى الدخل الشهري تم استخدام اختبار (شيفيه) والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (22)

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات مستوى الدخل الشهري

المحور	مستوى الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من 5000 ريال	من 5000 ريال إلى أقل من 10000 ريال	من 10000 ريال إلى أقل من 15000 ريال	من 15000 ريال فأكثر
مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية	أقل من 5000 ريال	75	3.35	-			
	من 5000 ريال إلى أقل من 10000 ريال	48	3.17		-	*	
	من 10000 ريال إلى أقل من 15000	108	3.56			-	
	من 15000 ريال فأكثر	81	3.28				-

الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه	أقل من 5000 ريال	75	2.88	-		*	
	من 5000 ريال إلى أقل من 10000 ريال	48	2.98		-		
	من 10000 ريال إلى أقل من 15000	108	3.21			-	
	من 15000 ريال فأكثر	81	3.01				-

*** دالة عند مستوى 0,05 فأقل**

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين المبحوثات اللائي مستوى دخلهن الشهري من 5000 ريال إلى أقل من 10000 ريال واللائي مستوى دخلهن الشهري من 10000 ريال إلى أقل من 15000 ريال حول (مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية) لصالح المبحوثات اللائي مستوى دخلهن الشهري من 10000 ريال إلى أقل من 15000 ريال، ونستنتج من ذلك أن المبحوثات ذات الدخل المرتفع نسبيا لديهن معرفة أكثر بمفهوم الترفيه من اللاتي دخلهن أقل، ومما يدعم هذه النتيجة أن النسبة الأعلى من المبحوثات يحملن الشهادة الجامعية، وبالتالي لديهن معرفة بأهمية الترفيه وفائدته. يضاف إلى ذلك أن مستواهن الوظيفي يحقق لهن دخلا جيدا يساعدهن في الإنفاق على الفعاليات الترفيهية، وكذلك بالنسبة لعبارة (الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه)؛ حيث أتت النتيجة لصالح المبحوثات ذات الدخل المرتفع بدلالة إحصائية عند مستوى 0،05 أكبر من المبحوثات ذات الدخل المنخفض، ونستنتج من ذلك أن المبحوثات ذات الدخل المرتفع، وذات التعليم الجامعي الأعلى هن أكثر وعيا، ومعرفة بالصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه.

- نتائج التساؤل الثاني: ما مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية؟

جدول رقم (23)

استجابات مفردات عينة الدراسة حول مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
		النسبة	موافق	إلى حد ما	محايد	غير موافق				
1	الترفيه جزء مهم من حياة الانسان	ك	180	123	3	6	3.53	0.620	موافق	1
		%	57.7	39.4	1.0	1.9				
2	الترفيه مصدر لإشاعة البهجة والفرح في النفوس	ك	198	84	18	12	3.50	0.773	موافق	2
		%	63.5	26.9	5.8	3.8				
3	يعتبر الترفيه أحد مقومات جودة الحياة	ك	144	96	30	42	3.10	1.044	إلى حد ما	3
		%	46.1	30.8	9.6	13.5				
المتوسط العام							3.38	0.686	موافق	

يتضح من النتائج موافقة المبحوثات على اثنين من عبارات محور مفهوم الترفيه لدى المرأة السعودية؛ حيث جاءت العبارة رقم (1) وهي: «الترفيه جزء مهم من حياة الإنسان» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة المبحوثات عليها أن الترفيه جزء مهم من حياة الإنسان، وكذلك العبارة رقم (2) وهي: «الترفيه مصدر لإشاعة البهجة والفرح في النفوس» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة المبحوثات عليها، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الترفيه يتيح للإنسان كسر رتابة الحياة، والملل من كثرة المشاغل، ولذلك يعزز الترفيه تجديد النشاط والحيوية، والإقبال على العمل بهمة وحيوية

وإيجابية عالية، ولذلك فهو جزء هام من حياة الإنسان، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة قانص وماركس وفيركو (Gance,Marx,Verko)(2017) من أن المشاركة في الأنشطة الترفيهية تسهم بشكل كبير في رفاهية وإسعاد المواطنين، وتتفق مع نتائج دراسة الملحم (2018) ودراسة آل عقران (2020) كذلك التي تشير إلى أن الترفيه يضفي جوًّا من السعادة والبهجة، ولذلك فهو مصدر لإشاعة الفرح والسرور في النفوس، ولذلك ترى دراسة شداد (2019) أن برنامج جودة الحياة يحرص على تحسين حياة الأفراد من خلال تنفيذ العديد من المشاريع الترفيهية كالمسارح وصالات السينما وغيرها من البرامج الترويحية الأخرى التي تسهم في نشر ثقافة الترفيه في المجتمع، كما أسفرت النتائج عن موافقة المبحوثات إلى حد ما على عبارة : «يعتبر الترفيه أحد مقومات جودة الحياة»، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه بالرغم من أهمية الترفيه ومزاياه العديدة إلا أنه قد لا يصل في نظر بعض المبحوثات إلى درجة أن يكون أحد مقومات جودة الحياة بشكل كامل، على أساس أن هناك ما هو أهم في الحياة من وجهة نظر المبحوثات هذا من جانب، ومن الجانب الآخر قد لا يكون مفهوم جودة الحياة واضحا بشكل جيد لدى بعض المبحوثات خصوصا أنه من المفاهيم الحديثة المرتبطة ببرامج رؤية المملكة 2030م، ويشير المتوسط العام لنتائج هذا المحور إلى موافقة المبحوثات حول مفهوم الترفيه.

نتائج التساؤل الثالث: ما الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه؟

جدول رقم (24)

استجابات مفردات عينة الدراسة حول الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق	إلى حد ما	محايد	غير موافق				
1	أصبح الترفيه جزء هام من ثقافة المجتمع السعودي	ك	156	111	21	24	3.28	0.894	موافق	1
		%	50.0	35.6	6.7	7.7				
2	تتيح الأنشطة الترفيهية مشاركة متساوية للرجال والنساء على السواء	ك	90	120	48	54	2.79	1.046	إلى حد ما	2
		%	28.8	38.5	15.4	17.3				
3	تنظر العادات والتقاليد نظرة دونية للترفيه	ك	75	123	39	75	2.63	1.094	إلى حد ما	3
		%	24.0	39.5	12.5	24.0				
4	الترفيه لا يمثل ضرورة في الحياة	ك	72	66	27	147	2.20	1.253	محايد	4
		%	23.1	21.2	8.7	47.0				
5	حضور المرأة للأنشطة الترفيهية غير مقبول	ك	54	75	54	129	2.17	1.149	محايد	5
		%	17.3	24.0	17.3	41.4				
المتوسط العام							2.62	0.529	إلى حد ما	

يتضح من نتائج الجدول موافقة المبحوثات على واحدة من عبارات محور الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه تتمثل في العبارة رقم (1) وهي: «أصبح الترفيه جزءًا هامًّا من ثقافة المجتمع السعودي»، وتدل هذه النتيجة على أهمية الترفيه كمتطلب مجتمعي وثقافي هام ذلك بأن الترفيه أحد عناصر ثقافة المجتمع السعودي قديما وحديثا، وأن اختلفت أشكاله وأساليبه إلا أنه يظل عنصرًا أساسيًّا من العناصر الثقافية السائدة في المجتمع؛ حيث يؤدي وظيفة إيجابية تتمثل في إشباع رغبات واحتياجات أفراد المجتمع، كما تحرص مؤسسات الدولة على نشر ثقافة الترفيه بين أفراد المجتمع كجزء هام من برنامج تحسين جودة الحياة، وقد كان لإنشاء الهيئة العامة للترفيه كأحد برامج رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية دلالة بارزة على أهمية الثقافة الترفيهية، ومع استمرار عملية التغير والتحديث خضع الترفيه كنسق اجتماعي لمظاهر التحديث والتجديد على أشكاله وأنواعه، وأصبح أكثر تنظيما وتنوعا وتطورا واعتمادا على التكنولوجيا سواء في مجال القطاع الخاص أو الحكومي، ويتضح كذلك من النتائج موافقة المبحوثات إلى حد ما على اثنين

من عبارات محور الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه تتمثلان في العبارتين رقم (2، 3) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب متوسط الموافقة عليهما إلى حد ما؛ حيث جاءت العبارة رقم (2) وهي: «تتيح الأنشطة الترفيهية مشاركة متساوية للرجال والنساء على السواء» بالمرتبة الثانية، وقد تعبر هذه النتيجة عن نظر المبحوثات بأن هناك مشاركة في الأنشطة الترفيهية متساوية بين الرجال والنساء لكن ليس بالشكل الكامل بالنسبة للنساء؛ حيث يرين أن نسبة مشاركة الرجال أعلى من النساء. كما جاءت العبارة رقم (3) وهي: «تنظر العادات والتقاليد نظرة دونية للترفيه» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة المبحوثات عليها إلى حد ما، بمعنى إنها أتت بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العادات والتقاليد والقيم الدينية لا تمانع ممارسة الترفيه الحلال والمقبول اجتماعيا، ولكن إلى حد ما ترى بعض المبحوثات وجود تلك النظرة الدونية للترفيه في المجتمع، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة ثقافة المجتمع المحافظة التي تعتقد أن حضور الفعاليات الترفيهية، وممارسة الترفيه بالذات في الأماكن العامة تقلل من قيمة ومكانة الفرد، وقد ينظر إليه نظرة استخفاف واستهجان، ويمثل كبار السن تلك النظرة المحافظة أكثر من غيرهم، وقد بدأ هذا الاتجاه المحافظ بالتغير والتحول إلى نظرة إيجابية مع ازدياد الوعي الثقافي والمجتمعي بأهمية الترفيه، ويتضح أيضا من النتائج أن المبحوثات محايدات حول اثنين من عبارات محور الثقافة السائدة لدى المرأة السعودية عن الترفيه تتمثلان في العبارتين رقم (4، 5)؛ حيث جاءت العبارة رقم (4) وهي: «الترفيه لا يمثل ضرورة في الحياة» بالمرتبة الرابعة من حيث حيادية المبحوثات في كون هل الترفيه ضرورة أم لا ؟ وقد تعني الحيادية عدم الموافقة عليها على أساس أن الترفيه يعزز من جودة الحياة، ويلبي احتياجات أفراد المجتمع، وقد يفهم من الحيادية في الإجابة هو: هل المعرفة بالترفيه يعتبر ضرورة أم لا؟ ويمكن تفسير ذلك أن الترفيه بالرغم من أهميته إلا أنه لا يمثل ضرورة لاستقامة الحياة، وأتت العبارة رقم (5) بإجابة حيادية من المبحوثات نحو عبارة: «حضور المرأة للأنشطة الترفيهية غير مقبول» بالمرتبة الخامسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين؛ الأول قد يفهم من حيادية المبحوثات عدم معرفتهم الكاملة بما هو مسموح أو غير المسموح في الأنظمة

المتبعة في مجال الترفيه، والجانب الآخر يمثل النظرة الإيجابية للترفيه على أساس أنه مطلب هام لتحسين جودة الحياة لكلا الجنسين ولكافة فئات المجتمع، ولذلك فإن حضور المرأة للأنشطة الترفيهية أمر مقبول ومرغوب فيه، وحق طبيعي للمرأة في الحضور والمشاركة المجتمعية، وقد اتسع نطاق حضور ومشاركة المرأة في أغلب المناشط والفعاليات الترفيهية مع بداية تنفيذ وبرامج رؤية 2030 التي أتاحت المجال بشكل أكبر لمشاركة المرأة، وعملها في مجال الترفيه، وكذلك بالحضور والاستمتاع بالأنشطة والفعاليات الترفيهية المقامة.

- نتائج التساؤل الرابع: ما أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها؟

جدول رقم (25)
استجابات مفردات عينة الدراسة حول أنواع الترفيه التي تفضل المرأة السعودية المشاركة بها مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق	إلى حد ما	محايد	غير موافق				
4	الاجتماع في الاستراحات وقت مناسب للترفيه	ك	204	63	27	18	3.45	0.877	موافق	1
		%	65.3	20.2	8.7	5.8				
5	ارتياد المطاعم والكافيات وقت مناسب للترفيه	ك	150	105	36	21	3.23	0.903	إلى حد ما	2
		%	48.1	33.7	11.5	6.7				
3	أفضل التسوق والتجول في الأسواق لقضاء وقت ممتع	ك	120	135	24	33	3.10	0.937	إلى حد ما	3
		%	38.4	43.3	7.7	10.6				
2	أفضل حضور الفعاليات الثقافية لكبار الشعراء والمفكرين	ك	66	63	84	99	2.31	1.129	محايد	4
		%	21.2	20.2	26.9	31.7				
1	احرص على حضور فعاليات هيئة الترفيه الخاصة بالحفلات الغنائية	ك	18	42	54	198	1.62	0.925	غير موافق	٥
		%	5.8	13.5	17.3	63.4				
المتوسط العام							2.74	0.577	إلى حد ما	

يتضح من النتائج موافقة المبحوثات على العبارة رقم (4) وهي: «الاجتماع في الاستراحات وقت مناسب للترفيه» وتفسر هذه النتيجة بأن الاجتماع في الاستراحات يتيح للأسر الاجتماع مع الأهل والأقارب، وتمضية وقت ممتع يسوده الفرح والبهجة والبساطة بعيدا عن التكلف والمبالغة، وفي إطار من الخصوصية العائلية، ويتضح من النتائج موافقة المبحوثات إلى حد ما في العبارة رقم (5) وهي: «ارتياد المطاعم والكافيات وقت مناسب للترفيه» بالمرتبة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المطاعم والكافيات أصبحت في الوقت الحالي شكل من أشكال الترفيه لقضاء أوقات ممتعة في مكان مناسب لاجتماعات الأفراد والأسر من كافة المستويات، لكنها في نظر بعض المبحوثات ليست مكانا كافيا للترفيه؛ حيث إن الاجتماع في المطاعم والكافيات يتم في إطار من الرسمية ويقتصر في معظمه على تناول الطعام والمشروبات، كما جاءت العبارة رقم (3) وهي: «أفضل التسوق والتجول في الأسواق لقضاء وقت ممتع» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة المبحوثات عليها إلى حد ما، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التسوق والتجول في الأسواق التجارية يعتبر من الأماكن المغرية والجاذبة للنساء تحديدا حيث يعتبر مكانا ترفيهيا ممتعا للاطلاع والاستمتاع بالتجول والتسوق، وتناول الوجبات في المطاعم والكافيات المنتشرة في الأسواق الكبرى، إلا أنه إلى حد ما لا يعتبر في نظر بعض المبحوثات مجالا ترفيهيا كاملا، وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة الدويكات والشيخ (2009) التي توصلت إلى أن هناك إقبالا كبيرًا من النساء السعوديات على الأسواق التجارية باعتبارها مرافقا ترويحية. كما يتضح من النتائج أن المبحوثات محايدات حول العبارة رقم (2) وهي: «أفضل حضور الفعاليات الثقافية لكبار الشعراء والمفكرين»، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حضور الفعاليات الثقافية لكبار الشعراء والمفكرين بالرغم من أهمية حضورها، وحرص الكثيرين من الأدباء والشعراء والمهتمين بالأدب والثقافة وعامة الناس على الاستمتاع بحضورها والاستفادة منها، إلا أنها قد لا تعتبر في نظر بعض المبحوثات أنشطة ترفيهية ممتعة، فقد لا تتناسب مع ميول ورغبات بعض النساء، وأيضا عدم موافقة المبحوثات على عبارة :» أحرص على حضور فعاليات هيئة الترفيه الخاصة بالحفلات الغنائية»، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم موافقة المبحوثات على حضور الحفلات الغنائية للترفيه فقد يعود السبب في ذلك إلى الخوف من الوقوع في المحظور؛ حيث يرى البعض تجنب الحضور لأسباب دينية.

نتائج التساؤل الخامس: ما هي الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه؟

جدول رقم (26)

استجابات مفردات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
		النسبة	موافق	إلى حد ما	محايد	غير موافق				
2	ارتفاع أسعار تذاكر الأنشطة الترفيهية	ك	225	45	18	24	3.51	0.911	موافق	1
		%	72.1	14.4	5.8	7.7				
4	محدودية تنوع الأنشطة والفعاليات الترفيهية	ك	147	75	45	45	3.04	1.093	إلى حد ما	2
		%	47.2	24.0	14.4	14.4				
1	تركيز معظم الأنشطة الترفيهية في مدينة الرياض	ك	126	108	36	42	3.02	1.030	إلى حد ما	3
		%	40.4	34.6	11.5	13.5				
3	محدودية الوقت المتاح لحضور الأنشطة والفعاليات الترفيهية	ك	129	90	54	39	2.99	1.044	إلى حد ما	4
		%	41.4	28.8	17.3	12.5				
6	وجود الاختلاط في الأنشطة الترفيهية	ك	171	33	39	69	2.98	1.250	إلى حد ما	5
		%	54.8	10.6	12.5	22.1				
5	ضعف مستوى الإعلان عن الانشطة الترفيهية	ك	87	108	57	60	2.71	1.073	إلى حد ما	6
		%	27.9	34.6	18.3	19.2				
المتوسط العام							3.04	0.667	إلى حد ما	

يتضح من النتائج أن موافقة المبحوثات على العبارة رقم (2) وهي: «ارتفاع أسعار تذاكر الأنشطة الترفيهية»، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه بالرغم من حرص الهيئة العامة للترفيه على وضع أسعار إلى حد ما مناسبة لعامة المجتمع إلا أن بعض المبحوثات يرين أنه إلى حد ما أسعار تذاكر الأنشطة الترفيهية مرتفعة؛ حيث تضيف عبئًا ماديًّا كبيرًا على الأسر إلى حد ما، مما قد يحد من قدرة الأسر على حضور الأنشطة الترفيهية المقامة، لكن هذا الارتفاع لا يعد إشكالية كبرى؛ حيث إن الإقبال الجماهيري على حضور الأنشطة الترفيهية فاق التوقعات بشكل ملحوظ، كما يتضح من النتائج أن موافقة المبحوثات إلى حد ما على خمسة من الصعوبات

التي تواجه المرأة السعودية في مجال الترفيه تتمثل في العبارات رقم (4، 1، 3، 6، 5) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات

عينة الدراسة عليها إلى حد ما، كالتالي: جاءت العبارة رقم (4) وهي: «محدودية تنوع الأنشطة والفعاليات الترفيهية» بالمرتبة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المبحوثات يرين بأن هناك تنوعًا وتعددًا في الأنشطة والفعاليات الترفيهية، لكن ليس بالقدر الكاف الذي يلبي مختلف الرغبات والميول، وجاءت العبارة رقم (1) وهي: «تركيز معظم الأنشطة الترفيهية في مدينة الرياض» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة المبحوثات إلى حد ما ويمكن القول بأنه بالرغم من تمركز معظم الأنشطة الترفيهية في مدينة الرياض إلا أنها متاحة لفترة طويلة من الوقت مما يمكن الأفراد من خارج مدينة الرياض من حضور الفعاليات الترفيهية والاستمتاع بها إلا أن بعض المبحوثات يرين بأنه إلى حد ما إقامة الأنشطة الترفيهية فقط بمدينة بالرياض قد لا يتيح للمرأة في المدن البعيدة من حضور الفعاليات الترفيهية، وبالرغم من ذلك فهي لا تمثل بحد ذاتها صعوبة كبرى تعيق المبحوثات من الاستفادة من الأنشطة الترفيهية المقامة، وجاءت العبارة رقم (6) وهي: «وجود الاختلاط في الأنشطة الترفيهية» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة المبحوثات عليها إلى حد ما، ويمكن القول بأنه وجود الاختلاط في حضور الأنشطة الترفيهية لا يمثل إشكالية بحد ذاته، وذلك للأقبال الكبير الملاحظ من قبل النساء على حضور الفعاليات وجاءت العبارة رقم (5) وهي: «ضعف مستوى الإعلان عن الأنشطة الترفيهية» بالمرتبة السادسة من حيث الموافقة عليها إلى حد ما، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه هناك إعلان ودعاية كافية للأنشطة الترفيهية المقامة في وسائل الاتصال الحديث؛ حيث تحرص الهيئة العامة للترفيه على نشر الإعلانات عن الأنشطة الترفيهية والدعاية لها، وأيضا تم توفير تطبيقات إليكترونية خاصة بالإعلان عن توقيت وأسعار الفعاليات الترفيهية، وطرق الحجز فيها إلا أن بعض المبحوثات يرين أنه إلى حد ما هذه الإعلانات ليست بالقدر الكاف الذي يتيح لبعض المبحوثات معرفة أوقات الأنشطة الترفيهية المنفذة، وصعوبة أخرى تتمثل في عبارة: محدودية الوقت المتاح لحضور الأنشطة والفعاليات الترفيهية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الكثير من الفعاليات مستمرة طوال أيام الأسبوع؛ حيث يحول ارتباط الكثير بالعمل والالتزامات الاجتماعية من الوقت المتاح للترفيه لدى بعض النساء، وحتى في أيام نهاية الأسبوع تكون فترة ضغط على الفعاليات الترفيهية حيث تنفذ التذاكر بشكل سريع، وذلك أحد الأسباب التي قد تؤثر سلبيا في نسبة حضور النساء، واستفادتها بشكل كامل من الفعاليات الترفيهية، ويتضح مما سبق أن أهم صعوبة اتفقت عليها المبحوثات هي

ارتفاع أسعار تذاكر الفعاليات الترفيهية، بينما بقية الصعوبات أتت الموافقة عليها بدرجة متوسطة، وذلك يعني بأن بقية الصعوبات يمكن تجاوزها حيث لم تحد من استفادة المبحوثات من حضور الفعاليات الترفيهية، وقضاء وقت ممتع ومفيد. وتشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المبحوثات على أهمية الترفيه كجزء أساسي من حياة الانسان، وعنصر هام من ثقافة المجتمع، ومتطلب ضروري لتحسين جودة حياة الأفراد، وتتفق هذه النتيجة مع توصلت اليه دراسة شداد (2019) ودراسة الدويكات والشيخ (2009) ودراسة قانص وماركو وفيركو (2011) على أن المشاركة في الأنشطة الترفيهية تسهم في رفع مستوى رفاهية وسعادة أفراد المجتمع، وتتفق نتائج الدراسة مع نظرية علم الترفيه التي ترى بأن الترفيه يساهم في تحسين جودة الحياة، وكذلك تنسجم نتائج الدراسة مع مبادئ نظرية التعبير الذاتي التي ترى بأن الترفيه يحقق الإشباع النفسي، ويعمل كمحفز لتجديد الحيوية والنشاط، والشعور بالسعادة، والفرح، والسرور.

- التوصيات والمقترحات

التوصيات

1. دعوة الهيئة العامة للترفيه لتخفيض أسعار تذاكر الأنشطة الترفيهية لإتاحة الفرصة للفئات المتدنية الدخل لحضور الفعاليات الترفيهية.
2. الاهتمام بتنويع الأنشطة والفعاليات الترفيهية بشكل أكبر لتلبية جميع رغبات فئات المجتمع.

المقترحات

1. إجراء دراسات عن اتجاهات النساء السعوديات في القرى والهجر نحو ظاهرة الترفيه.
2. إجراء دراسات حول أثر الترفيه على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي.
3. تقديم مقترح لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني لإجراء استفتاء عام حول اتجاهات أفراد المجتمع نحو الأنشطة الترفيهية المفضلة لدى المجتمع.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إستيته، إبراهيم. (2004م). ثقافات الشعوب المختلفة. الرياض: مكتبة العبيكان.

الحسن، إحسان محمد. (2015). النظريات الاجتماعية المتقدمة، (ط.4): دار وائل للنشر.

الحوراني، محمد عبد الكريم. (2008). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. مصر: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الدويكات، قاسم والشيخ، آمال. (2009م). مرافق الترويح وأنشطته المتاحة للمرأة السعودية في جدة

(دراسة في جغرافية الترويح): مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 36(2)، 333-359.

الثقافة والترفيه في المملكة العربية السعودية. (2019م). أرقام وتجارب، تقرير يسلط الضوء على أحد أهداف رؤية المملكة 2030م (ندعم الثقافة والترفيه): المملكة العربية السعودية.

الشرقاوي، عماد. (2020م). الخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية. 65(1): 70-90.

الصلوى، عبد الإله. (2009م). معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، الرياض: جامعة الملك سعود.

الطاهر، عبد الله. (2020م). الترويح بين الماضي والحاضر في محافظة الأحساء، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

طه، فرج. (2009م). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. مصر: دار الأنجلو المصرية. عامر، طارق. (2000م). الشباب واستثمار وقت الفراغ. القاهرة: الجوهرة للنشر والتوزيع.

القطب، إسحاق. (1981م). مفهوم الترويح ونظريات في المجتمعات الحضرية المعاصرة. الرياض: دارة الملك عبد العزيز.

النعاس، عمر والسنباطي، السيد. (2019م). الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية وعلاقتها بجودة الحياة المدرسية، مجلة كلية الآداب: جامعة مصراته، 13(1)، 151-182.

ملحم، عمران عبد القادر. (2018). تأثير ممارسة السباحة الترويحية في الرضا عن جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة، مجلة العلوم الرياضية والبدنية: جامعة المنوفية.

مؤسسة الملك خالد الخيرية. (2019). العدالة عبر الأجيال: رؤية المملكة2030م، تقرير: مكتبة مؤسسة الملك خالد الخيرية، الرياض.

المرصفي، هناء. (2019). ثقافة الترفيه لدى طلاب الجامعات الحكومية والخاصة، مجلة البحث العلمي في الآداب، العدد (20) الجزء (6)، المجلد (20)، كلية البنات: جامعة عين شمس.

المكيمي، حسن زايد. (2017). الأنشطة الترويحية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية: جامعة أسيوط، 45 (4)، 308 – 326.

آل عقران، أريج أحمد. (2020). ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة: المجلة الدولية للعلو الإنسانية والاجتماعية، 12، 137 – 163.

الشبكات العنكبوتية

- برنامج جودة الحياة. (2020). رؤية2030م (وثيقة برنامج جودة الحياة، من خلال الموقع الرسمي لرؤية المملكة 2030م:. https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/attachments/QoL%20Arabic_0.pdf

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aksoy, Y., Cankaya, S. & Tasmektepligil, M. (2017). The effects of participating in recreational activities on quality of life and job satisfaction. Universal Journal of Educational Research. 5(6),1051-1058.

Alaqran, A. (2020). Practicing sports activities and their relationship to the quality of life of university students (in Arabic). International Journal of Humanities and Social Sciences, 12, 137-163.

Al-Hassan, I. (2015). *Advanced Social Theories* (4th ed., in Arabic). Wael Publishing House.

Alhourani, M. (2008). *Contemporary theory in sociology* (in Arabic). Egypt: Dar Majdalawi for Publishing and Distribution.

Al-Marsafi, H. (2019). The culture of entertainment among students of public and private universities (in Arabic). Journal of Scientific Research in Arts, Issue (20) Part (6), Volume (20), College of Girls: Ain Shams University.

Almukimi, H. (2017). Recreational activities and their relationship to the quality of life among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait (in Arabic). Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts: Assiut University, 45(4), 308-326.

Alneas, O. & Alsunbati, A. (2019). Cultural, recreational and sports activities and their relationship to the quality of school life (in Arabic). Journal of the College of Arts at Misurata University, 13(1), 151-182.

Alqoteb, I. (1981). The concept of recreation and theories of contemporary urban societies. Riyadh: King Abdul-Aziz Library.

Alsalwa, A. (2009). Obstacles to practicing recreational sports activities among students at teacher colleges in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Master's Thesis, Teachers College, Riyadh: King Saud University.

Alsharqawi, E. (2020). Social Service (in Arabic). Social Service Journal. 65 (1), 70-90.

Altaher, A. (2020). *Recreation between the past and the present in Al-Ahsa Governorate* (in Arabic). Riyadh: King Fahd National Library.

Amer, T. (2000). *Youth and the Investment of Leisure Time* (in Arabic). Cairo: Algawhara for Publishing and Distribution.

Culture and Entertainment in the Kingdom of Saudi Arabia. (2019). Figures and experiences, a report highlighting one of the goals of the Kingdom's Vision 2030 (We support culture and entertainment) (in Arabic): The Kingdom of Saudi Arabia.

Aldwekat, Q., & Alsheikh, A. (2009). Recreation facilities and activities available to Saudi women in Jeddah; a study in the geography of recreation (in Arabic). Journal of Studies in Humanities and Social Sciences. 36(2), 333-359.

Ganec, A., Mekas, M., & Verko, V. (2011). Quality of life and leisure activities: how do leisure activities contribute to subjective well- being. Social Indicators Research Journal, 102(1), 81-91.

Istetah, I. (2004). *Cultures of different nations* (in Arabic). Riyadh: Alobeikan Bookshop.

King Khaled Charitable Foundation. (2019), Justice across Generations: The Kingdom's Vision 2030, Report (in Arabic). Riyadh: The Library of King Khalid Foundation.

Leung, L., & Lee, P. (2005). Multiple determinants of life quality: the roles of Internet activities use of new media, social support, and leisure activities. The Chinese University of Hong Kong, School of Journalism & Communication, Hong Kong.

Melhem, O. (2018). The effect of recreational swimming on quality-of-life satisfaction of faculty members at Mutah University (in Arabic). Journal of Sports, and Physical Sciences: Menoufia University.

Taha, F. (2009). Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis. Egypt: Anglo-Egyptian House.

Quality of Life Program (2020). Vision 2030 (Quality of Life Program Document, through the official website of the Kingdom's Vision 2030 (in Arabic): https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/attachments/QoL%20Arabic_0.pdf

صيانة المرأة في السُّنَّة النبوية (النهي عن التطيّب عند خروجها من البيت ـ نموذجًا) «دراسة حديثية فقهية»

بدر بن حمود بن ربيع الرويلي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/10/11هـ، وقبل للنشر في 1444/11/12هـ)

مستخلص: يهدف البحث إلى إبراز صيانة السنة النبوية للأسرة والمجتمع عمومًا، وللمرأة خاصة، ومعالجة سلوك سلبي تمارسه طائفة من النساء جهلًا أو قصدًا دون إدراك للآثار المترتبة على ذلك، من خلال تخريج ودراسة الأحاديث والآثار الواردة في تطيّب المرأة عند خروجها من البيت، وتمييز ما ثبت من الألفاظ وما لم يثبت، وتوضيح معاني الأحاديث الثابتة وبيان فقهها ومسائلها.
والمنهج المتبع في البحث: المنهج الاستقرائي والتحليلي والنقدي، وقد اشتمل على ثلاثة مباحث: المبحث الأول: الأحاديث والآثار الواردة في تطيّب المرأة خارج بيتها (عمومًا)، والمبحث الثاني: الأحاديث والآثار الواردة في تطيّب المرأة عند خروجها إلى المسجد (خاصة)، والمبحث الثالث: فقه أحاديث الباب ومسائله. ومن أبرز نتائج البحث: حرص السنة النبوية على سدِّ باب الفتنة في المجتمع، ومنع وقوعه في براثن الانحلال والفساد، من خلال معالجة سلوكٍ سلبي، وهو تطيّب المرأة عند خروجها من البيت، مما قد يُعرّضها للتحرّش، وافتتان الرجال بها. وقد بلغ مجموع الأحاديث والآثار الواردة في الباب سبعة أحاديث مرفوعة، وثلاثة موقوفة، وفي ثبوت بعض الألفاظ خلاف بين أهل العلم.

كلمات مفتاحية: خروج المرأة ـ متطيبة ـ تطيّب المرأة ـ لا تُقبل صلاة لامرأة

*****

Protecting Women in the Prophetic Sunnah: A Jurisprudential Hadith Study of Prohibiting Women from Wearing Perfume when Leaving Home

Badr Hmoud Rabye Alrowili (*)

Northern Border University

(Received 1/5/2023, accepted 1/6/2023)

Abstract: This study aims to highlight the Prophetic Sunnah protection for the family and society in general, and women in particular; it addresses a negative behavior of some women, which might be made intentionally or unintentionally, without realizing its consequences. This is done through authenticating and studying the hadiths and traditions of the predecessors concerning wearing perfume by women in public, sorting the vocabulary of these texts in terms of authenticity and explaining the meaning, jurisprudential implications of the authentic hadiths.
The critical inductive-analytical approach was carefully followed to achieve the study›s objectives. The study has three sections. The first one deals with Hadiths and traditions of wearing perfume by women outside the home in general. The second one addresses Hadiths and traditions of wearing perfume by women when going particularly to a mosque. The third section discusses the Hadiths jurisprudence of women wearing perfume.
The most important findings of this study were showing how much the prophetic Sunnah care about preventing sedition in society and protecting it from deterioration and corruption by addressing such negative behavior which may expose women to sexual harassment and men›s fascination with them.
Seven traceable hadiths and three untraceable hadith are the total of the hadiths and traditions mentioned in this topic. However, the authenticity of some of their vocabulary is disputed among Muslim scholars.

Keywords: perfumed, women going out, women wearing perfume, unaccepted woman›s prayer.

(*) للمراسلة:

أستاذ الحديث المشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والآداب، بجامعة الحدود الشمالية، ص ب: 4262 رمز بريدي: 73244، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept of Islamic Studies, College of Education and Arts. Northern Border University, P.O. Box: 4262, Code: 73244, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Badr.Alrowili@nbu.edu.sa

DOI:

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فقد اعتنت الشريعة الإسلامية بالقضايا الأسرية والاجتماعية، وأولت المسائل المتعلقة بالمرأة عناية خاصة؛ نظرًا لخصوصيتها في بعض الجوانب الشرعية، ولاتزال كثير من هذه المسائل محل اهتمام ونظر الباحثين، ومنها: مسألة تطيّب المرأة عند خروجها من بيتها، فقد وردت الأحاديث والآثار المحذرة من ذلك، ورتبت عليها آثارًا وخيمة تعود على المرأة بالوبال، مع إباحة التطيب للمرأة عمومًا، وإباحة خروجها من بيتها عند الحاجة لذلك، إلا أن بعض ألفاظ هذه الأحاديث قد انتقدها الأئمة، وهناك من أهل العلم - ولا سيما المعاصرين - من صححها وقال بثبوتها، فجاءت هذه الدراسة لتمييز ألفاظ الأحاديث ومعرفة ما ثبت منها وما لم يثبت، وتوضيح فقهها ومسائلها؛ نصحًا لنساء المسلمين، وإثراءً للمكتبة الإسلامية بدراسة متخصصة[1].

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في غياب دراسة مستقلة تتناول هذه المسألة حديثيًا وفقهيًا وتمييز ما ثبت من الروايات وما لم يثبت، لا سيما وقد ورد ما يفيد بعدم قبول صلاة المرأة إذا هي تطيبت في خروجها إلى المسجد، مع كثرة النساء اللاتي يشهدن الصلوات في الحرمين الشريفين وغيرهما، وما تشهده المساجد عمومًا في شهر رمضان المبارك، وما يقع من تساهل بعض النساء في وضع الطيب عند خروجهن من البيت.

ويجيب البحث عن جملة من الأسئلة، من أبرزها:

1 - ما صحة الأحاديث والآثار الواردة في هذه المسألة؟

2 - هل النهي عن تطيّب المرأة عام في كل أحوالها أم في حال خروجها من البيت؟

3 - ما الآثار المترتبة على خروج المرأة متطيبة ؟

أهمية موضوع البحث وأسباب اختياره:

تبرز أهميته من خلال ما يلي:

1 –أنه يُعتبر من القضايا الاجتماعية والأسرية المهمة التي عمت بها البلوى، فكانت الحاجة ماسة لتحريرها في دراسة مستقلة.

2 –أن في صيانة المرأة عما ينال من كرامتها ومكانتها حفظًا للمجتمع من الفساد وسدًا لباب الفتنة والانحلال.

3 –تساهل كثير من النساء في التطيب حال خروجها من بيتها سواء للمسجد أو للسوق

1. تم دعم هذا البحث من عمادة البحث العلمي بجامعة الحدود الشمالية لمشروع البحث العلمي المدعم رقم: EAAA-2022-11-1621، الذي يتبع الدورة البحثية (الحادية عشرة)، فلهم جزيل الشكر والتقدير.

أو غير ذلك، وعدم إدراكهن للآثار المترتبة على هذا الفعل، من افتتان الرجال بهن، وربما تعرضن للتحرّش فعليًا أو لفظيًا.

4 –لم أقف على دراسة علمية مستقلة بحثت هذه المسألة المهمة، ودرست الروايات الواردة وميّزت ما ثبت منها وما لم يثبت.

أهداف البحث:

1 –الوقوف على الأحاديث والآثار الواردة في تطيّب المرأة عند خروجها من البيت، وتمييز ما ثبت من الألفاظ وما لم يثبت.

2 – توضيح معاني الأحاديث الثابتة وتبيين فقهها ومسائلها.

3 –تبيين الآثار السلبية على الفرد والمجتمع عند إهمال معالجة هذا المظهر السلبي وأمثاله مما قد يفتح باب الفتنة على المجتمع ويعرضه للفساد والانحلال.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتفتيش لم أقف على دراسة تناولت هذا الموضوع بمباحثه ومفرداته بشكل خاص، وقد وقفت على دراسات عديدة تعرّضت لمسألة خروج المرأة من بيتها متطيبة، ومن أقرب هذه الدراسات لموضوع البحث:

1 - «خروج المرأة وما يتعلق به من أحكام شرعية»، للباحثة: عائشة بنت محمد الزهراني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 1416هـ.

2 - «اعتبار المآلات الشرعية في فقه الأسرة، ما شرُعِ إحتياطًا عند خروج المرأة أنموذجًا»، للباحث: عمر بن شريف السلمي، بحث محكم في مجلة الجمعية الفقهية السعودية، عدد (9)، 2011م.

3 - «حكم خروج المرأة من بيتها متعطرة إلى بيت الله أو السوق أو لحاجة»، لحاتم محمد شلبي، وهو مقال مكتوب في موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية.

4 - «الأحكام الفقهية المتعلقة بطيب الرجل وطيب المرأة - دراسة فقهية مقارنة»، للباحثة: نورة بنت زيد الرشود، مجلة التربية، جامعة الأزهر، عدد (143)، ج (2)، 2009م.

5 - «خروج المرأة للمساهمة في مجالات الحياة العامة - دراسة موضوعية في السنة النبوية»، للباحثة: عبير فريد سمارة، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، عدد (1)، مجلد (20)، 2012م.

وتفترق الدراسة عن الدراسات السابقة من عدة جوانب:

- أولاً: تناولت الدراسات السابقة الجانب الفقهي دون الحديثي، على ما فيها من الإيجاز والاختصار، بينما هذه الدراسة ركزت على الجانبين الحديثي والفقهي؛ نظرًا لورود بعض الألفاظ المنتقدة التي

رتبت آثارًا وخيمة على المرأة إذا خرجت متطيبة إلى المسجد.

- ثانيًا: لم تستوعب الدراسات السابقة الروايات الواردة في المسألة، بينما هذه الدراسة قصدت الحصر والاستيعاب.
- ثالثًا: ذكرت الدراسات السابقة هذه المسألة عَرَضًا دون تخصيص، ضمن مسائل عديدة، بينما هذه الدراسة متخصصة فيها.
- رابعًا: أن الدراسة الثانية «حكم خروج المرأة ..» قصد كاتبها الإجابة عن سؤال مستفتٍ عن هذه المسألة، بينما هذه الدراسة قصدت الدراسة الحديثية الموسعة؛ نظرًا لما ورد في بعض طرقها من اختلاف.

منهج البحث:

سار الباحث في منهج دراسته وفق المنهج الاستقرائي والتحليلي والنقدي، متخذًا الإجراءات الآتية:

1 - جمعت الأحاديث والآثار المسندة الواردة في تطيّب المرأة عند خروجها من بيتها من مصادر السنة النبوية، مرتبة من حيث الصحة في كل مبحث.

2 - ذكرت الحديث بتمامه.

3 - خرّجت الحديث من كتب السنة ومصادرها الأصيلة، مع دراسة إسناده وبيان الحكم عليه، مستفيدًا من أقوال النقاد إن وجدت، وإلا اجتهدت حسب قواعد أهل الفن.

4 - رتبت المصادر في تخريج الحديث ابتداءًا بالكتب الستة ثم على حسب الوفيّات.

5 - بيّنت المرتبة النقدية للرواة الذين لهم أثر في الحكم على الحديث، فإن كان الراوي مجمعًا على توثيقه أو تضعيفه، اكتفيت بحكم الحافظ ابن حجر في التقريب، وإن كان مختلفًا فيه، ذكرت أقوال النقاد فيه جرحًا وتعديلًا، مع ذكر خلاصة الحكم عليه.

6 - وضحت أهم المسائل التي أشارت إليها أحاديث الباب (الثابتة)، مما له تعلّق بموضوع الدراسة.

7 - كتبت الآيات الكريمة وفق الرسم العثماني، مع بيان اسم السورة، ورقم الآية بعدها مباشرة.

خطة البحث:

اشتملت الخطة على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع، على النحو الآتي:

المقدمة: وتشتمل على: أهمية البحث وأسباب اختياره، ومشكلته وأسئلته، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطته وإجراءاته.

المبحث الأول: الأحاديث والآثار الواردة في تطيّب المرأة خارج بيتها (عمومًا).

المطلب الأول: تخريج ودراسة الأحاديث المرفوعة.

المطلب الثاني: تخريج ودراسة الآثار الموقوفة.

المبحث الثاني: الأحاديث الواردة في تطيّب المرأة عند خروجها إلى المسجد (خاصة).

المطلب الأول: تخريج ودراسة الأحاديث المرفوعة.

المطلب الثاني: تخريج ودراسة الآثار الموقوفة.

المبحث الثالث: فقه أحاديث الباب ومسائله.

الخاتمة: وتشتمل على أبرز نتائج الدراسة وتوصياتها.

فهرس المصادر والمراجع.

المبحث الأول

الأحاديث والآثار الواردة في تطيّب المرأة خارج بيتها (عمومًا)

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تخريج ودراسة الأحاديث المرفوعة

وفيه حديثان:

الحديث الأول:

قال الإمام أبو داود في سننه: حدثنا مُسَدَّد، حدثنا يحيى، أخبرنا ثابت بن عُمَارة، حدثني غُنَيْم بن قيس، عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «**إذا اسْتَعْطَرت المرأة، فمرَّت على القوم ليجدوا ريحها، فهي كذا وكذا**»[1]. قال قولًا شديدًا[1].

تخريج الحديث:

أخرجه الترمذي[2]، وأحمد[3]، والرُّويَاني[4]، كلهم من طريق يحيى بن سعيد القطان.

ولفظ الترمذي: ««كل عين زانية، والمرأة إذا استعطرت فمرَّت بالمجلس فهي كذا وكذا». يعني زانية».

وعند الرُّوياني: «.. فلها إثم كذا، وكذا».

والنسائي[5]، من طريق خالد بن الحارث.

وأحمد[6]، وعبد بن حُمَيد[7]، والطحاوي[8]، والحاكم[9]، من طريق رَوْح بن عبادة.

وأحمد[10]، من طريق مروان بن معاوية، وعبد الواحد الحدَّاد.

والبزَّار[11] من طريق محمد بن أبي عدي.

وابن خزيمة[12]، (ومن طريقه ابن حبان[13])،

1. كتاب: الترجل، باب: ما جاء في المرأة تتطيب للخروج (79/4) رقم (4173).

2. أبواب: الأدب، باب: ما جاء في كراهية خروج المرأة متعطرة (106/5) رقم (2786).

3. مسند أحمد (349/32) رقم (19578).

4. مسند الرُّوياني (362/1) رقم (551).

5. كتاب: الزينة، باب: ما يُكره للنساء من الطيب (153/8) رقم (5126).

6. مسند أحمد (523/32) رقم (19747).

7. المنتخب من مسند عبد بن حميد (ص196) رقم (557).

8. شرح مشكل الآثار (141/7) رقم (2716).

9. المستدرك (430/2) رقم (3497).

10. مسند أحمد (483/32) رقم (19711) من طريق مروان، وفي (523/32) رقم (19747) من طريق عبد الواحد.

11. مسند البزّار (47/8) رقم (3033).

12. صحيح ابن خزيمة (91/3) رقم (1681).

13. صحيح ابن حبان (270/10) رقم (4424).

والبيهقي[1]، من طريق النَّضْر بن شُمَيْل.

وابن جُمَيْع الصيداوي[2] من طريق عبد الواحد الحدَّاد.

جميعهم بنحو لفظ أبي داود، وفي آخره: « ... فهي زانية».

وزاد ابن خزيمة، وابن حبان، والبيهقي في آخره: «وكل عين زانية».

والبزّار، بلفظ: «فهي بمنزلة البَغِي».

ومحمد بن عبد الله الأنصاري[3]، ومن طريقه القُضَاعي[4]. بنحوه مختصرًا.

كلهم (يحيى بن سعيد، وخالد، ومروان، وعبد الواحد، ورَوْح، وابن أبي عدي، والنضَّر، والأنصاري) عن ثابت بن عُمَارة حدثني غنيم بن قيس، عن أبي موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم.

وأخرجه ابن أبي شيبة، عن وكيع.

بلفظ: «.. ثم خرجت ليوجد ريحها فهي فاعلة، وكل عين فاعلة»[5].

وفي لفظ آخر: «.. ثم خرجت إلى المسجد ليوجد ريحها لم تُقبْل لها صلاة حتى تغتسل اغتسالها من الجنابة»[6].

والدارمي[7]، من طريق أبي عاصم.

ولفظه بنحو لفظ أبي داود، وفي آخره: «.. فهي زانية، وكل عين زانية».

كلاهما (وكيع، وأبو عاصم) عن ثابت عن غنيم عن أبي موسى رضي الله عنه موقوفًا.

وقال أبو عاصم: «يرفعه بعض أصحابنا».

دراسة الحديث والحكم عليه:

مداره على ثابت بن عُمَارة الحنفي البصري، واختلف عنه سندًا ومتنًا:

فرواه يحيى القطان، وخالد بن الحارث، ورَوْح بن عبادة، ومروان بن معاوية، وعبد الواحد الحدَّاد، والنضر بن شُمَيْل، عنه، عن غنيم بن قيس، عن أبي موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم.

وقال يحيى في رواية أبي داود، والترمذي: «فهي كذا، وكذا»، وزاد الترمذي: «يعني زانية».

وفي رواية الرُّوياني: «فلها إثم كذا، وكذا».

والبقية بنحوه، وفي آخره: «فهي زانية».

· ورواه محمد بن أبي عدي، عنه، عن غنيم بن قيس، عن أبي موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم.

بلفظ: «.. فهي بمنزلة البَغِي».

· ورواه وكيع، عنه، عن غنيم بن قيس، عن أبي موسى رضي الله عنه (موقوفًا).

1. السنن الكبرى (349/3) رقم (5975).
2. معجم الشيوخ (ص133).
3. حديث محمد بن عبد الله الأنصاري (ص72) رقم (84).
4. مسند القضاعي (148/1) رقم (203).
5. الأدب لابن أبي شيبة (ص177) رقم (101).
6. مصنف ابن أبي شيبة (305/5) رقم (26337).
7. سنن الدارمي (1730/3) رقم (2688).

بلفظين مختلفين: فعند ابن أبي شيبة في الأدب: «.. ثم خرجت ليوجد ريحها فهي فاعلة، وكل عين فاعلة»، ولفظه في المصنف: «.. ثم خرجت إلى المسجد ليوجد ريحها لم تُقبْل لها صلاة حتى تغتسل اغتسالها من الجنابة».

ورواه أبو عاصم، عنه، عن غنيم بن قيس عن أبي موسى رضي الله عنه (موقوفًا).

بنحو لفظ أبي داود، وفي آخره: «.. فهي زانية، وكل عين زانية».

وقال أبو عاصم: «يرفعه بعض أصحابنا».

فالأكثر رووه عن ثابت بن عُمَارة مرفوعًا بألفاظٍ مختلفة وفي بعضها تقارب في المعنى، وخالف في ذلك وكيع وأبو عاصم فرووه موقوفًا، ولم يتفقا على لفظه، بل تفرّد وكيع بألفاظ لم يُتابع عليها، ووافق أبو عاصم لفظ الجماعة عن ثابت.

ويظهر أن الاختلاف من ثابت بن عُمَارة لا من الرواة عنه؛ فالرواة عنه أئمة ثقات، وأما هو فمتكلم فيه:

قال النَّضْر بن شُمَيْل: «قال شعبة: تأتوني وتدعون ثابت بن عُمَارة؟»[1].

وقال ابن معين، وأبو داود، وابن حبان، والدارقطني: «ثقة»[2]. وقال أحمد بن حنبل، والنسائي: «ليس به بأس»[3].

وسأل ابن المديني يحيى القطان عن ثابت، فقال: «هؤلاء أقوى منه»، يعني: عبد المؤمن، وعبد ربه[4].

وقال أبو حاتم الرازي: «ليس عندي بالمتين»[5].

وقال الذهبي: «صدوق»[6]. وقال ابن حجر: «صدوق فيه لين»[7].

فالذي يظهر في حاله أنه صدوق في حفظه ضعف يسير، وهو حسن الحديث مالم يتفرّد ويأتِ بما يُنكر.

وهنا قد تفرَّد، قال البزَّار عقب الحديث: «ولا نعلم روى هذين الحديثين عن رسول الله صلى الله عليه وسلم بهذا اللفظ إلا أبو موسى وثابت بن عُمَارة».

والاختلاف في إسناده وبعض ألفاظه يُشعر بأن ثابت لم يضبط، ولا سيما فيما تفرّد وكيع عنه بلفظ عدم قبول الصلاة حتى تغتسل غسل الجنابة.

1. التاريخ الكبير، للبخاري (166/2).

2. سؤالات ابن الجنيد (ص418)؛ سؤالات أبي عبيد الآجري لأبي داود (ص350)؛ مشاهير علماء الأمصار، لابن حبان (ص244)؛ سؤالات البرقاني للدارقطني (ص19).

3. العلل ومعرفة الرجال (رواية عبد الله)، للإمام أحمد (502/2)؛ تهذيب الكمال، للمزي (367/4).

4. الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (455/2). وعبد ربه: يحتمل أنه ابن نافع الحنّاط، صدوق في حفظه شيء. وقد قال ابن المديني: سمعت يحيى بن سعيد يقول: لم يكن أبو شهاب الحنّاط بالحافظ. انظر: ميزان الاعتدال، للذهبي (544/2). وعبد المؤمن: يحتمل أنه ابن أبي شراعة، قال ابن المديني: سألت يحيى بن سعيد عن عبد المؤمن -يعني: ابن أبي شراعة - فقال: لم يكن به بأس إذا جاءك بشيء تعرفه. انظر: الجرح والتعديل (65/6).

5. الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (455/2).

6. الكاشف، للذهبي (282/1).

7. تقريب التهذيب، لابن حجر (823).

وحكم الترمذي على الحديث من طريق يحيى القطان، وقال: «حديث حسن صحيح»، وحسّن إسناده بعض المعاصرين كالشيخ الألباني[1]، وله شواهد - كما سيأتي إن شاء الله- يتقوى بها، عدا ما تفرّد به وكيع عن ثابت، ففي النفس منه شيء؛ لأمور:

أولًا: هذا الجزاء العظيم بعدم قبول الصلاة لم يأتِ إلا من طريق من تكلم فيه الأئمة وبيّنوا أنه ليس من الثقات المتقنين، ثم يرويه عنه أكثر من عشرة رواة من الأئمة الثقات ويتفرّد أحدهم بهذا اللفظ دون البقية، مما يُشعر بعدم ضبطه وأنه منشأ الاختلاف عليه.

ثانيًا: اضطراب متنه، فتارةً بلفظ: تطيّب المرأة حال خروجها من البيت عمومًا، وتارةً حال خروجها إلى المسجد، وتارة بوصفها زانية، وتارة بمنزلة البغي، وتارة بعدم قبول صلاتها حتى تغتسل غسل الجنابة!.

ثالثًا: أن ما ورد من شواهد لهذا اللفظ لم يتبيّن ثبوتها، وإن كان النهي عن إظهار الزينة حال خروجها من البيت سواء من طيب أو غيره منهي عنه في كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم - كما سيأتي بيانه إن شاء الله -.

الحديث الثاني:

قال الإمام ابن أبي شيبة في مصنفه: حدثنا وكيع، عن موسى بن عبيدة، عن محمد بن المنكدر، قال: زارت أسماء أختها عائشة، والزبير غائب، فدخل النبي صلى الله عليه وسلم فوجد رِيحَ طِيب، فقال: «**ما على امرأة أن تَطَّيَّب وزوجها غائب**»[2].

تخريج الحديث:

لم أقف على من أخرجه سوى ابن أبي شيبة، وقد أخرجه أيضًا في (الأدب)[3]، بمثل متنه وإسناده.

وإسناده ضعيف جدًّا؛ فيه موسى بن عبيدة، منكر الحديث، وقد ضعَّفه الأئمة[4].

المطلب الثاني: تخريج ودراسة الآثار الموقوفة وفيه أثران:

- **الأثر الأول: عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وجاء عنه من ثلاثة طرق:**

الطريق الأول: عن ابن جُرَيْج، قال: أخبرني أبو الزبير، عن يحيى بن جَعْدَة، أن عمر بن الخطاب خرجت امرأة على عهده متطيبة، فوجد ريحها، فعلاها بالدِّرَّة، ثم قال: «**تخرجن متطيبات، فيجد الرجال ريحكن، وإنما قلوب الرجال عند أنوفهم، اخرجن تَفِلَات**[5]».

1. انظر: جلباب المرأة المسلمة، للألباني (ص137).

2. مصنف ابن أبي شيبة (305/5) رقم (26342).

3. مصنف ابن أبي شيبة (305/5) رقم (26342)؛ وفي الأدب (ص179) رقم (107).

4. انظر: التاريخ الكبير، للبخاري (291/7)؛ تهذيب الكمال، للمزي (29/106-112).

5. **تَفِلَات**: أي تاركات للطيب. انظر: النهاية في غريب الحديث

أخرجه عبد الرزاق[1] عنه، وإسناده ضعيف؛ فيه علّتان:

الأولى: عنعنة أبي الزبير المكي، وهو مشهور بالتدليس، وعدَّه الحافظ ابن حجر في المرتبة الثالثة من مراتب المدلسين، ممن أكثر من التدليس فلم يحتج الأئمة من أحاديثهم إلا بما صرَّحوا فيه بالسماع[2].

الثانية: الانقطاع بين يحيى بن جَعْدة وعمر رضي الله عنه؛ فهو لم يُدركه، بل لم يلقَ من توفي بعده، قال ابن معين، وأبو حاتم: «لم يلقَ ابن مسعود إنما يرسل عنه»[3].

ونقل الحافظ مُغُلْطاي عن الحربي في كتاب العلل، فقال: «يحيى بن جَعْدة لم يدرك ابن مسعود؛ لأن ابن مسعود توفي سنة ثنتين وثلاثين»[4]. وعمر استُشهِد سنة 23هـ[5].

الطريق الثاني: عن مَعْمَر، عن ليث، أن امرأة خرجت متزينة أذن لها زوجها، فأُخْبِر بها عمر بن الخطاب فطلبها فلم يقدر عليها فقام خطيبًا، فقال: «**هذه الخارجة، وهذا لمرْسِلُها لو قدرت عليهما لشَتَّرْتُ بهما، ثم قال: تخرج المرأة إلى أبيها يكِيد بنفسه، وإلى أخيها يكِيد بنفسه، فإذا خرجت فلتلبس معاوِزَها، فإذا رجعت فلتأخذ زينتها في بيتها، ولتتزين لزوجها**»[6]. قال عبد الرزاق: «يعني شَتَّرْتُ: سَمَّعْتُ بهما، والمعاوِزُ: خَلِقُ الثياب».

أخرجه عبد الرزاق[7] عنه، وإسناده ضعيف جدًا؛ لانقطاعه؛ والليث سيء الحفظ، قال الحافظ ابن حجر: «صدوق اختلط جدًا ولم يتميّز حديثه فتُرِك»[8].

الطريق الثالث: عن الأعمش، عن إبراهيم قال: طاف عمر بن الخطاب في صفوف النساء فوجد ريحًا طيبة من رأس امرأة، فقال: «**لو أعلم أيتكن هي لفعلت، ولفعلت، لِتَطَيَّب إحداكن لزوجها، فإذا خرجت لبست أطْمارَ[9] وليدَتِها**» قال: «فبلغني أن المرأة التي كانت تطيبت بالت في ثيابها من الفَرَق».

أخرجه عبد الرزاق[10] عن ابن عُيَيْنَة، واللفظ له.

وابن أبي شيبة[11] عن وكيع.

والأثر، لابن الأثير (191/1).

1. مصنف عبد الرزاق (370/4) رقم (8107).
2. انظر: طبقات المدلسين، لابن حجر (ص13، 45).
3. جامع التحصيل، للعلائي (ص297).
4. إكمال تهذيب الكمال، لمُغُلْطَاي (294/12).
5. انظر: تقريب التهذيب، لابن حجر (4888).
6. هذا السياق ليس فيه ذكر التعطر والتطيب؛ إنما هو في الزينة عمومًا، وهذا ليس على شرط البحث، ولكن أوردته لوروده في مصنف عبد الرزاق في باب: طيب المرأة ثم تخرج من بيتها.
7. مصنف عبد الرزاق (371/4) رقم (8111).
8. تقريب التهذيب، لابن حجر (5685).
9. **أطْمَار:** جمع طِمْر، والطِّمْر: الثوب الخَلِق. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، لابن الأثير (138/3).
10. مصنف عبد الرزاق (373/4) رقم (8117).
11. مصنف ابن أبي شيبة (304/5) رقم (26336)، وفي الأدب (ص177) رقم (100).

كلاهما (ابن عُيَينة، ووكيع) عن الأعمش به.

وإسناده ضعيف؛ لانقطاعه؛ إبراهيم النخعي لم يدرك عمر رضي الله عنه، فهو مولود سنة 47هـ تقريبًا[1].

- **الأثر الثاني: عن حفصة بنت عمر بن الخطاب رضي الله عنه.**

أخرجه عبد الرزاق[2] عن الثوري.

وابن أبي شيبة[3] من طريق كثير بن زيد.

كلاهما (الثوري، وكثير) عن عثمان بن عبدالله بن سراقة، عن أُمِّهِ، قالت: نزل بي حَقٌّ فمسست طِيبًا ثم خرجت، فأرسلت إلي حفصة، فقالت: «**إنما الطِيب للفِرَاش**». واللفظ لابن أبي شيبة.

وأخرجه عبد الملك بن حبيب (تعليقًا)[4] بنحوه.

وفي إسناد عبد الرزاق شبهة انقطاع؛ فالثوري لم يصرّح بسماعه من عثمان بن عبد الله، وهو موصوف بالتدليس، ولم أجد من ذكر سماعه منه، وقد عدَّ الذهبي معجم شيوخ الثوري، ولم يذكر عثمان بينهم[5]، كما رأيت أن طبقة تلاميذ عثمان هي طبقة شيوخ الثوري، كعبيد الله بن عمر، وابن أبي ذئب، وغيرهم[6].

ولم أجد لسفيان رواية عن عثمان إلا في هذا الموضع، وهذه قرائن تقوي عدم ثبوت سماعه منه، والله أعلم.

وكثير بن زيد الأسلمي، فيه مقال، قد ليَّنه جماعة من الأئمة كابن معين، وابن المديني، وأبي زرعة، وأبي حاتم، والنسائي، وغيرهم[7].

وقال أحمد بن حنبل: «ما أرى به بأس»[8].

فحديثه صالح في المتابعات والشواهد، ولم أقف على من تابعه إلا ما جاء عند عبد الرزاق عن الثوري، فالأثر لايثبت، والله أعلم.

المبحث الثاني

الأحاديث الواردة في تطيّب المرأة عند خروجها إلى المسجد (خاصة)

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تخريج ودراسة الأحاديث المرفوعة

وفيه خمسة أحاديث:

الحديث الأول:

قال الإمام مسلم في صحيحه: حدثنا هارون بن

1. انظر: تاريخ الإسلام، للذهبي (1052/2).
2. مصنف عبد الرزاق (372/4) رقم (8113)، وقع في المطبوع: «عن الثوري عن عبيد بن يزيد بن سراقة ...»، ولعله تحرَّف، والصواب كما عند ابن أبي شيبة: «عثمان بن عبد الله بن سراقة» هكذا في كتب التراجم والسِّيَر.
3. مصنف ابن أبي شيبة (305/5) رقم (26340)، وفي الأدب (ص179) رقم (105).
4. أدب النساء (ص241) رقم (167).
5. انظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي (230/7-234).
6. انظر: تهذيب الكمال، للمزي (414/19).
7. ينظر: سؤالات ابن أبي شيبة لابن المديني (ص95)؛ الضعفاء والمتروكون للنسائي (ص89)؛ الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (151/7)؛ تهذيب الكمال، للمزي (115/24)؛ ميزان الاعتدال، للذهبي (404/3).
8. العلل ومعرفة الرجال (رواية عبد الله)، للإمام أحمد (317/2).

سعيد الأَيْلِي، حدثنا ابن وهب، أخبرني مَخْرمة، عن أبيه، عن بُسْر بن سعيد، أن زينب الثقفية، كانت تحدث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «**إذا شهدت إحداكن العشاء فلا تطيَّب تلك الليلة**».

تخريج الحديث:

يرويه بُسْر بن سعيد، واختلف عنه:

فرواه بُكَير بن عبد الله بن الأشج، واختلف عنه:

فرواه مَخْرمة بن بُكَير: أخرجه مسلم[1]، واللفظ له .

وابن جُرَيْج، وعبد الله بن مسلم (أخي الزهري): أخرجه الطبراني[2].

ثلاثتهم (مَخْرمة، وابن جُرَيج، وعبد الله) عنه، عن بُسْر بن سعيد، عن زينب الثقفية.

ورواه ابن عجلان، واختلف عنه:

- فرواه يحيى بن سعيد القطان: أخرجه ابن أبي شيبة[3]، (ومن طريقه: مسلم[4])، وأحمد[5]، وابن أبي عاصم[6]، وابن خزيمة[7]، (ومن طريقه: ابن حبان[8])، وأبو عوانة[9].

وجرير بن عبد الحميد: أخرجه إسحاق بن راهويه[10]، (ومن طريقه: النسائي[11]).

وسفيان الثوري، وابن عيينة: أخرجه الطبراني[12].

ورَوْح بن القاسم: أخرجه البيهقي[13].

خمستهم (يحيى، وجرير، والسفيانان، ورَوْح)، عنه، عن بُكَيْر، عن بُسْر بن سعيد، عن زينب، امرأة عبد الله، قالت: قال لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إذا شهدت إحداكن المسجد فلا تمس طِيبًا». واللفظ لمسلم.

وعند أحمد، وابن حبان، (والطبراني من طريق الثوري)، بلفظ: «إذا شهدت إحداكن العشاء ..».

وعند إسحاق، وأبي عوانة، والبيهقي، بلفظ: «.. العشاء الآخرة ..».

- ورواه وهيب بن خالد، عنه، عن يعقوب بن عبد الله الأشج عن بُسْر به، بنحوه.

أخرجه النسائي[14]، وابن أبي شيبة[15]. ولفظ

1. كتاب: الصلاة، باب: خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة وأنها لا تخرج مُطيَّبَة (328/1) رقم (443).
2. المعجم الكبير (283/24) رقم (717) من طريق ابن جُرَيج، ورقم (721) من طريق أخي الزهري.
3. مصنف ابن أبي شيبة (305/5) رقم (26338).
4. كتاب: الصلاة، باب: خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة وأنها لا تخرج مُطيَّبَة (328/1) رقم (443).
5. مسند أحمد (595/44) رقم (27046).
6. الآحاد والمثاني (31/6) رقم (3212).
7. صحيح ابن خزيمة (91/3) رقم (1680).
8. صحيح ابن حبان (593/5) رقم (2215).
9. مستخرج أبي عوانة (360/1) رقم (1299).
10. مسند إسحاق بن راهويه (247/5) رقم (2399).
11. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (154/8) رقم (5130)؛ وفي السنن الكبرى (350/8) رقم (9365)، و(9366).
12. المعجم الكبير (283/24) رقم (718) من طريق الثوري، و(719) من طريق ابن عيينة.
13. السنن الكبرى (190/3) رقم (5373).
14. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (154/8) رقم (5129)؛ وفي السنن الكبرى (350/8) رقم (9364).
15. الأدب لابن أبي شيبة (ص178) رقم (103).

النسائي: «إذا شهدت إحداكن صلاة العشاء ..».

· ورواه محمد بن عبد الله بن عمرو بن هشام، واختلف عنه:

- فرواه إبراهيم بن سعد، واختلف عنه:

فرواه يعقوب بن إبراهيم عنه عن صالح عن محمد بن عبد الله عن بُكَير عن بُسر بن سعيد عن زينب الثقفيةرضي الله عنها، بلفظ: «إذا خرجت إلى العشاء، فلا تمس طِيبًا».

أخرجه النسائي[1] واللفظ له، وأحمد[2]، وأبو عوانة[3].

وعند أحمد: «حدثنا يعقوب، وسعد، قالا: حدثنا أبي عن صالح ..».

ورواه منصور بن أبي مزاحم عنه عن أبيه عن محمد بن عبد الله به، بنحوه.

أخرجه النسائي[4]، وابن حبان[5].

ورواه أبو داود الطيالسي: أخرجه في مسنده[6]، ومن طريقه النسائي[7].

وموسى بن داود الضبِّي: أخرجه البخاري في تاريخه الكبير[8].

ويعقوب بن حميد: أخرجه ابن أبي عاصم[9]، والطبراني[10].

ثلاثتهم (الطيالسي، وموسى، ويعقوب) عنه عن محمد بن عبد الله به، بنحوه.

- ورواه عبد الرحمن بن إسحاق عن محمد بن عبد الله بن عمرو عن بُسْر بن سعيد عن زيد بن خالد الجهني رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا تمنعوا إماء الله المساجد، وليخرجن تَفِلات».

أخرجه أحمد[11] واللفظ له، والبزَّار[12]، وابن المنذر[13]، وابن حبان[14]، والطبراني[15].

· ورواه الليث بن سعد، واختلف عنه:

- فرواه قتيبة بن سعيد: أخرجه النسائي[16]، وأبو عوانة[17]،والطبراني[18].

1. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (189/8) رقم (5261)، وفي السنن الكبرى (352/8) رقم (9370).
2. مسند أحمد (597/44) رقم (27047).
3. مستخرج أبي عوانة (360/1) رقم (1298).
4. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (155/8) رقم (5133)؛ وفي السنن الكبرى (352/8) رقم (9371).
5. صحيح ابن حبان (590/5) رقم (2212).
6. مسند أبي داود الطيالسي (225/3) رقم (1757).
7. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (155/8) رقم (5132)؛ وفي السنن الكبرى (352/8) رقم (9371).
8. التاريخ الكبير، للبخاري (142/1).
9. الآحاد والمثاني (31/6) رقم (3213).
10. المعجم الكبير (284/24) رقم (722).
11. مسند أحمد (7/36) رقم (21674).
12. مسند البزَّار (230/9) رقم (3772).
13. الأوسط، لابن المنذر (228/4) رقم (2079).
14. صحيح ابن حبان (589/5) رقم (2211).
15. المعجم الكبير (248/5) رقم (5239).
16. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (190/8) رقم (5262)، وفي السنن الكبرى (351/8) رقم (9367).
17. مستخرج أبي عوانة (396/1) رقم (1449).
18. المعجم الكبير (284/24) رقم (723).

ويحيى بن بُكَير: أخرجه الطبراني[1].

وعبد الله بن صالح: أخرجه الطبراني[2].

ثلاثتهم (قتيبة، ويحيى، وعبد الله) عن الليث بن سعد عن عبيد الله بن أبي جعفر عن بُكَير عن بُسر بن سعيد عن زينب الثقفية رضي الله عنها، بلفظ: «أيتكن خرجت إلى المسجد، فلا تقربن طِيبًا».

- ورواه عثمان بن سعيد عن الليث بن سعد عن بُكَير به، بنحوه.

أخرجه النسائي[3].

ورواه ابن جُرَيج، وعبد الله بن مسلم (أخو الزهري)، عنه، عن بُسر بن سعيد عن زينب الثقفيةرضي الله عنها، بلفظ: «إذا شهدت إحداكن المسجد، فلا تمس طِيبًا». واللفظ لأخي الزهري.

ولفظ ابن جُرَيج: «إذا خرجت إلى العشاء ..».

أخرجه الطبراني[4].

ورواه يزيد بن خُصَيْفَة، عن بُسْر بن سعيد، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أيما امرأة أصابت بخورًا فلا تشهد معنا العشاء الآخرة».

أخرجه مسلم[5]، واللفظ له، وأبو داود[6]، والنسائي[7]، وأحمد[8]، والبزَّار[9]، والسَّرَّاج[10]، وأبو عوانة[11]، والكيَّال[12]، والبيهقي[13]، كلهم من طريق عبد الله بن محمد بن عبد الله بن أبي فروة، عن يزيد به.

ولفظ البزَّار: «فلا تشهدن معنا الصلاة».

~ ورواه ابن شهاب الزهري عنه عن بُسْر بن سعيد عن زينب الثقفية رضي الله عنها، بلفظ: «إذا شهدت إحداكن الصلاة فلا تمس طِيبًا».

أخرجه النسائي[14].

~ ورواه الحارث بن عبد الرحمن بن أبي ذُبَاب عنه عن بُسْر بن سعيد عن زينب الثقفية رضي الله عنها، بلفظ: «أيتكن شهدت العشاء ..».

1. المعجم الكبير (284/24) رقم (723).

2 . المعجم الأوسط (311/8) رقم (8727).

3. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (155/8) رقم (5132)؛ وفي السنن الكبرى (351/8) رقم (9368).

4. المعجم الكبير (283/24) رقم (717) من طريق ابن جُرَيج، ورقم (721) من طريق عبد الله بن مسلم.

5 . كتاب: الصلاة، باب: خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة وأنها لا تخرج مُطيَّبَة (328/1) رقم (444).

6 . كتاب: الترجّل، باب: ما جاء في المرأة تتطيب للخروج (79/4) رقم (4175).

7. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (154/8) رقم (5128)؛ وفي السنن الكبرى (349/8) رقم (9363).

8. مسند أحمد (405/13) رقم (8035).

9. مسند البزّار (24/15) رقم (8209).

10. حديث السَّرَّاج (68/2) رقم (259).

11. مستخرج أبي عوانة (360/1) رقم (1300).

12. الفوائد المنتقاة (ص56) رقم (56).

13. السنن الكبرى (191/3) رقم (5374).

14. كتاب: الزينة، باب: النهي للمرأة أن تشهد الصلاة إذا أصابت من البخور (155/8) رقم (5134)؛ وفي السنن الكبرى (352/8) رقم (9372).

أخرجه الطبراني[1]، ومن طريقه: أبو نُعَيم[2].

~ ورواه أسامة بن زيد عنه عن بُسْر بن سعيد مرسلًا.

ذكره الدارقطني في علله[3]، ولم أقف عليه في المصادر الحديثية - التي بين يدي -.

دراسة الحديث والحكم عليه:

مداره على بُسْر بن سعيد، ورواه عنه خمسة رواة:

الأول: بُكَير بن عبد الله بن الأشج، ورواه عنه ستة رواة:

مَخْرَمة بن بُكَير: وروايته عند مسلم في صحيحه .

محمد بن عجلان، واختلف عنه:

فرواه يحيى بن سعيد القطان، وجماعة، عنه، عن بُكَير عن بُسْر به، وخالفهما وهيب بن خالد عنه عن يعقوب بن عبد الله الأشج عن بُسْر.

قال النسائي: «وحديث يحيى وجرير أولى بالصواب من حديث وهيب بن خالد، والله تعالى أعلم»[4].

ورواية يحيى القطان عند مسلم في صحيحه.

· محمد بن عبد الله بن عمرو بن هشام، واختلف عنه:

فرواه إبراهيم بن سعد، واختلف عنه:

فرواه أبو داود الطيالسي، وغيره، عنه عن محمد بن عبد الله عن بُكَير به.

ورواه منصور بن أبي مزاحم عنه عن أبيه عن محمد بن عبد الله عن بُكَير به.

ورواه يعقوب بن إبراهيم عنه عن صالح بن كيسان عن محمد بن عبد الله عن بُكَيْر به.

قال النسائي: «وحديث يعقوب أولى بالصواب، والله أعلم»[5].

ورواه عبد الرحمن بن إسحاق عن محمد بن عبد الله عن بُسْر عن زيد بن خالد، وعبدالرحمن متكلم فيه: قال يحيى القطان: «سألت عنه بالمدينة، فلم أرهم يحمدونه».

وقال أحمد بن حنبل، وابن معين، وابن عدي: «صالح الحديث». ووثقه ابن معين في رواية، وقال: كان إسماعيل بن عُليّة يرضاه. وقال أبو حاتم: «يكتب حديثه ولا يحتج به». وقال البخاري: «ليس ممن يعتمد على حفظه، إذا خالف من ليس بدونه، وإن كان ممن يحتمل في بعض». وقال النسائي، وابن خزيمة: «ليس به بأس». وضعّفه الدارقطني[6]. فهو صدوق ليس من أهل الإتقان، وفيه ضعف يسير.

وأصح الروايات في هذا الوجه: رواية يعقوب بن إبراهيم عن أبيه عن صالح عن محمد بن

1. المعجم الكبير (285/24) رقم (724).
2. معرفة الصحابة (3340/6) رقم (7652).
3. انظر: علل الدارقطني (79/9).
4. سنن النسائي (154/8).
5. السنن الكبرى، للنسائي (352/8).
6. انظر: تهذيب الكمال، للمزِّي (521/16-524)؛ ميزان الاعتدال، للذهبي (546/2-547).

عبد الله عن بُسْر عن زينب الثقفية، وقد ذكر الدارقطني رواية عبد الرحمن بن إسحاق، وقال: «والقول قول من أسنده عن زينب»[1].

ومحمد بن عبد الله بن عمرو بن هشام قال ابن حجر عنه: «مقبول»[2]. وقد توبع.

طريق الليث بن سعد، واختلف عنه:

فرواه قتيبة بن سعيد، وغيره، عنه عن عبيد الله بن أبي جعفر عن بُكَيْر به.

وخالفهم عثمان بن سعيد، فرواه عنه عن بُكَير به.

قال النسائي: «وحديث قتيبة أولى بالصواب».

وحديث قتيبة إسنادها صحيح، رجاله رجال الشيخين.

طريق ابن جُرَيْج: وإسناده لا يثبت؛ فيه ميمون بن الحكم لم أقف على من بيّن حاله، وشيخه محمد بن شُرحبيل الصنعاني مختلف فيه، قال البخاري: «حديثه معروف»[3]، وقال ابن حبان: «مستقيم الحديث»[4]. وضعّفه الدارقطني، وقال: «لم يكن بالحافظ»[5]. كما أن ابن جُرَيْج مشهور بالتدليس وقد عنعن ولم يصرّح بالسماع، وقد عدَّه الحافظ ابن حجر في المرتبة الثالثة من مراتب المدلسين، ممن أكثر من التدليس فلم يحتج الأئمة من أحاديثهم إلا بما صرّحوا فيه بالسماع[6].

طريق عبد الله بن مسلم (أخي الزهري): وفي إسناده شيخ الطبراني: جعفر بن سليمان النَّوفلي لم أجد من بيّن حاله.

فأصح الأوجه عن بُكير، ما رواه مَخْرَمة، وابن عجلان (من رواية يحيى القطان ومن وافقه)، وعبيد الله بن أبي جعفر، ومحمد بن عبد الله (من رواية صالح بن كيسان عنه)، وما عداه لا يثبت.

الثاني: يزيد بن خُصَيفة، وجعله من مسند أبي هريرة رضي الله عنه.

قال الإمام النسائي - عقب الحديث -: «لا أعلم أحدًا تابع يزيد بن خُصَيْفَة، عن بُسْر بن سعيد على قوله: (عن أبي هريرة)، وقد خالفه يعقوب بن عبد الله بن الأشج، رواه عن زينب الثقفية».

ووافقه الدارقطني، فقد قال بعد أن ساق الاختلاف عن بُسْر: «والقول قول من أسنده عن زينب»[7].

ورجَّحه ابن عبد البر، وقال: «هكذا قال: عن بُسْر بن سعيد، عن أبي هريرة، وهو عندي خطأ، وليس في الإسناد من يتهم بالخطأ فيه إلا أبو علقمة الفروي؛ فإنه كثير الخطأ جدًا،

1. علل الدارقطني (80/9).
2. تقريب التهذيب (6039).
3. التاريخ الكبير، للبخاري (113/1).
4. الثقات، لابن حبان (52/9).
5. علل الدارقطني (343/12)؛ وانظر: ميزان الاعتدال، للذهبي (579/3).
6. طبقات المدلسين، لابن حجر (ص13، 41).
7. علل الدارقطني (80/9).

والحديث إنما هو لبُسْر بن سعيد، عن زينب الثقفية»[1].

وقد أخرج مسلم كلا الوجهين في صحيحه، فقدَّم رواية بُكَير عن بُسْر عن زينب الثقفية، وأخَّر رواية يزيد بن خُصيفة عن بُسر عن أبي هريرة إلى خاتمة الباب، ولعلها إشارة من الإمام مسلم إلى المخالفة في إسناده.

الثالث: ابن شهاب الزهري:

وهو غير محفوظ من حديث الزهري؛ فقد نقل ابن أبي حاتم إعلال والده وأبي زرعة لهذا الوجه، فقال: «وقال أبي: لم يرو هذا الحديث عن ابن شهاب سوى زياد بن سعد، ولا روى عن زياد بن سعد غير ابن جُرَيْج، ولا عن ابن جُرَيْج إلا حَجَّاج، ولا عن حَجَّاج إلا سُنَيْد، غير أن أبا زرعة حدثني بعورته، أخبرني أنه ذكر هذا الحديث ليحيى بن معين، فقال: رأيت هذا الحديث في كتاب حَجَّاج، عن ابن جُرَيْج، عن زياد، عن بُسْر، ليس فيه الزهري.

وقرأ علينا أبو زرعة هذا الحديث عن سُنَيْد هكذا، فأملى علينا أبو زرعة وقال: أخبرت بهذا الحديث يحيى ابن معين، فقال: كتبته من كتاب حَجَّاج، عن ابن جُرَيْج، عن زياد بن سعد، عن بُسْر بن سعيد، عن زينب الثقفية، عن النبي صلى الله عليه وسلم ليس فيه الزهري»[2].

وقال النسائي - عقب الحديث -: «وهذا غير محفوظ من حديث الزهري، والله أعلم».

الرابع: الحارث بن عبد الرحمن بن أبي ذُباب:

وفي إسناده عاصم بن عبد العزيز الأشجعي، قال البخاري: فيه نظر. وقال النسائي، والدارقطني: ليس بالقوي[3].

الخامس: أسامة بن زيد: وهو مرسل.

وعليه، فالراجح من أوجه الاختلاف عن بُسْر بن سعيد هو قول من أسنده عن زينب الثقفية، وحديث بُسْر بن سعيد عن زينب الثقفية لا يثبت إلا من طريق بُكير بن عبد الله الأشج، وقد أخرجه مسلم في صحيحه. والله أعلم.

الحديث الثاني:

قال الإمام أبو داود في سننه: حدثنا محمد بن كثير، حدثنا سفيان، عن عاصم بن عبيد الله، عن عبيد، مولى أبي رُهْم، عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: «لقيته امرأة وجد منها ريح الطِّيب يَنْفَح، ولِذَيْلِها إعصار، فقال: يا أَمَة الجبَّار، جئتِ من المسجد؟ قالت: نعم، قال: وله تطيبتِ؟ قالت: نعم، قال: إني سمعت حِبِّي أبا القاسم صلى الله عليه وسلم يقول: «**لا تُقْبَل صلاة لامرأةٍ تطيَّبت لهذا المسجد، حتى ترجع فتغتسل غُسْلَها من الجنابة**». قال أبو داود: «الإعصار غبار»[4].

1. التمهيد، لابن عبد البر (172/24).
2. علل الحديث، لابن أبي حاتم (54/2).
3. انظر: ميزان الاعتدال، للذهبي (353/2).
4. كتاب: الترجّل، باب: ما جاء في المرأة تتطيب للخروج (79/4) رقم (4174).

تخريج الحديث:

أخرجه عبد الرزاق[1]، وابن أبي شيبة[2]، وأحمد[3]، من طريق سفيان الثوري.

وابن ماجه[4]، والحميدي[5]، وأحمد[6]، (والمزني[7]، ومن طريقه: البيهقي[8])، من طريق سفيان بن عُيَيْنَة.

وأبو داود الطيالسي[9]، وأحمد[10]، من طريق شعبة.

وابن الجعد[11]، وعبد بن حميد[12]، وأبو يعلى[13]، من طريق شريك بن عبد الله.

وابن بِشْران[14]، من طريق عمرو بن قيس.

جميعهم (السفيانان، وشعبة، وشريك، وعمرو) عن عاصم بن عبيد الله.

ولم يذكر عند ابن ماجه غُسل الجنابة.

وعند الحميدي: «.. لم تقبل لها صلاة، ولا كذا ولا كذا حتى ترجع ..».

وعند المزني، والبيهقي: « .. لم يقبل لها كذا وكذا ولا صيام حتى ترجع ..».

وأخرجه البيهقي[15] من طريق خالد بن مخلد عن عبد الرحمن بن الحارث بن عُبَيْد مولى أبي رُهْم.

كلاهما (عاصم، وعبد الرحمن بن الحارث) عن عُبَيْد مولى أبي رُهْم.

وأخرجه النسائي[16] من طريق إبراهيم بن سعد عن صفوان بن سليم عن رجل ثقة.

بلفظ نحوه، وليس فيه نفي قبول الصلاة.

وأخرجه أبو يعلى[17]، وابن خزيمة[18]، والبيهقي[19]، من طريق الأوزاعي، عن موسى بن يسار.

وأخرجه عبد الرزاق[20] عن مَعْمَر بن راشد.

وأحمد[21] من طريق زائدة بن قدامة.

كلاهما (مَعْمَر، وزائدة) عن ليث بن أبي سُلَيْم.

1. مصنف عبد الرزاق (371/4) رقم (8109) بنحوه.
2. الأدب لابن أبي شيبة (ص178) رقم (102) بنحوه، وليس فيه قصة في أوله.
3. مسند أحمد (452/15) رقم (9727) بنحوه، وليس فيه قصة في أوله.
4. كتاب: الفتن، باب: فتنة النساء (1326/2) رقم (4002).
5. مسند الحميدي (196/2) رقم (1001).
6. مسند أحمد (311/12) رقم (7356) بنحوه.
7. السنن المأثورة (ص243) رقم (189).
8. معرفة السنن والآثار (237/4) رقم (5994).
9. مسند أبي داود الطيالسي (286/4) رقم (2680) بنحوه.
10. مسند أحمد (339/13) رقم (7959) بنحوه.
11. مسند ابن الجعد (ص330) رقم (2268) بنحوه.
12. المنتخب من مسند عبد بن حميد (ص425) رقم (1461) بنحوه.
13. مسند أبي يعلى (366/11) رقم (6479) بنحوه.
14. أمالي ابن بِشْران (270/1) رقم (620) بنحوه.
15. السنن الكبرى (191/3) رقم (5376) بنحوه.
16. كتاب: الزينة، باب: اغتسال المرأة من الطيب (153/8) رقم (5127)؛ وفي السنن الكبرى (349/8) رقم (9362).
17. مسند أبي يعلى (271/11) رقم (6385) بنحوه.
18. صحيح ابن خزيمة (92/3) رقم (1682) بنحوه.
19. السنن الكبرى (191/3) رقم (5375)؛ الآداب (ص249) رقم (609) بنحوه.
20. مصنف عبد الرزاق (371/4) رقم (8110) بنحوه.
21. مسند أحمد (381/14) رقم (8773) بنحوه.

وجاء عند عبد الرزاق: «عن مَعْمَر، عن ليث بن أبي سُلَيم عن رجل»، وقد تبيّن أن الرجل هو عبد الكريم كما جاء عند أحمد: «.. عن ليث عن عبد الكريم عن مولى أبي رُهْم ..». ثلاثتهم (مولى أبي رُهْم، وموسى بن يسار، والرجل الثقة) عن أبي هريرة رضي الله عنه.

دراسة الحديث والحكم عليه:

يروى عن أبي هريرة رضي الله عنه من ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: رواه عُبَيد مولى أبي رُهْم عن أبي هريرة رضي الله عنه - يرفعه - بلفظ: «..لا تُقْبَل صلاة لامرأةٍ تطيَّبت لهذا المسجد حتى ترجع فتغتسل غسلها من الجنابة». ورواه عن عُبَيد ثلاثة رواة:

الأول: عاصم بن عبيد الله، وإسناده ضعيف جدًّا؛ لأجل عاصم فهو منكر الحديث. قاله البخاري، وأبو زرعة، وأبو حاتم، وبعضهم ضعَّفه وترك حديثه[1].

الثاني: عبد الرحمن بن الحارث، لا بأس به[2]، لكن الراوي عنه: خالد بن مخلد القطواني، وهو صدوق، من رجال الشيخين إلا أن الإمام أحمد قال: «له مناكير»[3].

الثالث: ليث بن أبي سُلَيْم، وهو سيء الحفظ، قال الحافظ ابن حجر: «صدوق اختلط جدًّا ولم يتميّز حديثه فتُرِك»[4].

وشيخه مولى أبي رُهْم مجهول لا تُعرف حاله، قال العقيلي: «مجهول»[5]. وقال الدارقطني: «مجهول يُترك، لا يُحَدِّث عنه غير ليث بن أبي سُلَيم»[6].

وقد وقع في رواية ليث اختلاف في تسمية مولى أبي رُهْم، وجاء في إسناده عند أحمد زيادة (عن) بين عبد الكريم ومولى أبي رُهم: «عن ليث عن عبد الكريم عن مولى أبي رُهْم».

ولعله تحريف في المسند أو غلط من ليث، والصواب: عبد الكريم مولى أبي رُهم؛ فالذي بين ليث وأبي هريرة رجل واحد، واختُلف في تسميته:

قال ابن حجر: «علوان أبو رُهْم، وقيل: عبد الكريم مولى أبي رُهْم، وقال ابن القطان: صوابه عُبَيد مولى أبي رُهْم. حَدَّث عنه ليث بن أبي سُلَيْم ... وجزم ابن القطان بأن ليث بن أبي سُلَيْم غلط فيه، وإنما هو عُبَيد مولى أبي رُهْم كما جاء في رواية شعبة والثوري، وغيرهما عن عاصم بن عُبَيد الله عنه، في ذلك الحديث بعينه»[7].

1. انظر: التاريخ الكبير، للبخاري (493/6)، الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (348/6)، ميزان الاعتدال، للذهبي (353/2-354).
2. انظر: تاريخ الإسلام، للذهبي (435/4).
3. ميزان الاعتدال، للذهبي (640/1).
4. تقريب التهذيب، لابن حجر (5685).
5. الضعفاء الكبير، للعقيلي (380/3).
6. سؤالات البرقاني للدارقطني (ص56) رقم (407).
7. لسان الميزان، لابن حجر (476/5).

والأظهر أنه عُبَيد مولى أبي رُهْم قال ابن القطان: «فمنهم من لا يسميه عن عاصم، فيقول: عن مولى لأبي رُهْم ... ومنهم من يسميه، واختلفوا، فالأكثر يقول: عن عاصم، عن عبيد، وهذا قول الثوري، وشعبة، وربما قال بعضهم: عن عبيد بن أبي عبيد ... ومنهم من يقول: عن علوان مولى أبي رُهْم، كذا قال ابن إدريس، عن ليث، عن علوان مولى أبي رُهْم ... وفيه غيره هذا، وهو مع هذا رجل لا تعرف له حال، ولا يعرف له كبير شيء من الحديث»[1].

الوجه الثاني: رواه رجل ثقة عن أبي هريرة رضي الله عنه، - يرفعه - بلفظ: «إذا خرجت المرأة إلى المسجد، فلتغتسل من الطيب كما تغتسل من الجنابة»، ورواه عنه: صفوان بن سليم، ثقة[2]، إلا أن إسناده لا يثبت؛ لإبهام الراوي عن أبي هريرة، فهو مجهول.

الوجه الثالث: رواه موسى بن يسار عن أبي هريرة رضي الله عنه بلفظٍ نحو الوجه الأول. رواه عنه الأوزاعي، وهو إمام ثقة جليل[3].

قال الذهبي: «إسناده صالح»[4].

وهذا الوجه أرجح الأوجه عن أبي هريرة رضي الله عنه؛ فرواته ثقات إلا أنه تُكُلّم في سماع موسى بن يسار من أبي هريرة، قال أبو حاتم الرازي: «موسى بن يسار الدمشقي روى عن أبي هريرة مرسل، ولم يدرك أبا هريرة ... روى عنه الأوزاعي ..»[5].

فالحديث لا يثبت من جميع الأوجه، ولا يعضد بعضها بعضًا لشدة ضعفها.

الحديث الثالث:

قال الإمام أبو داود في سننه: حدثنا موسى بن إسماعيل، حدثنا حماد، عن محمد بن عمرو، عن أبي سلمة، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**لا تمنعوا إماء الله مساجد الله، ولا يخرجن إلا وهن تَفِلات**»[6].

تخريج الحديث:

أخرجه إسماعيل بن جعفر[7].

وعبد الرزاق[8]، والحميدي[9]، والمزني[10]، من طريق ابن عُيَيْنَة.

وابن أبي شيبة[11] من طريق عبدة بن سليمان.

1 . بيان الوهم والإيهام، لابن القطان (254/3).

2. انظر: تقريب التهذيب، لابن حجر (2933).

3. انظر: تقريب التهذيب، لابن حجر (3967).

4 . المهذب في اختصار السنن الكبير (1068/2) رقم (4773).

5 . المراسيل، لابن أبي حاتم (ص208).

6 . كتاب: الصلاة، باب: ما جاء في خروج النساء إلى المسجد (155/1) رقم (565).

7 . أحاديث إسماعيل بن جعفر (ص298) رقم (220).

8 . مصنف عبد الرزاق (151/3) رقم (5121).

9. مسند الحميدي (200/2) رقم (1008).

10. السنن المأثورة للشافعي (ص244) رقم (190).

11. مصنف ابن أبي شيبة (156/2) رقم (7609).

وأحمد[1]، وأبو يعلى[2]، وابن خزيمة[3]، وابن حبان[4]، من طريق يحيى القطان.

وأحمد[5] من طريق محمد بن عبيد.

والدارمي[6] من طريق يزيد بن هارون، وسعيد بن عامر.

وابن الجارود[7] من طريق عيسى بن يونس.

وأبو يعلى[8] من طريق يزيد بن زُرَيع، وعبد الرحيم.

وابن خزيمة[9] من طريق عبد الله بن إدريس.

والبيهقي[10] من طريق معاذ بن معاذ العنبري.

جميعهم (حماد، وإسماعيل، وسفيان، وعبدة، والقطان، ومحمد، ويزيد بن هارون، وسعيد، وعيسى، ويزيد بن زُرَيع، وعبد الله، ومعاذ) عن محمد بن عمرو بن علقمة.

وأخرجه البخاري في تاريخه[11]، والسَّرَّاج[12]، من طريق سلمة بن صفوان.

وأخرجه الطبراني[13] من طريق المغيرة بن قيس.

ثلاثتهم (محمد بن عمرو، وسلمة، والمغيرة) عن أبي سلمة عن أبي هريرة رضي الله عنه.

دراسة الحديث والحكم عليه:

يرويه أبو سلمة عن أبي هريرة رضي الله عنه، ورواه عنه محمد بن عمرو بن علقمة الليثي، وهو مختلف فيه[14]، قال ابن المديني: «كان ثقة، وكان يحيى بن سعيد يضعّفه بعض الضعف»[15].

وجاء في رواية أخرى عن يحيى القطان أنه قال: «رجل صالح ليس بأحفظ الناس للحديث»[16].

وقال ابن معين في رواية: «ثقة»[17].

وقال الجوزجاني: «ليس بقوي الحديث ويشتهى حديثه»[18]. وقال أبو حاتم: «صالح الحديث يكتب حديثه وهو شيخ»[19]. وقال النسائي في رواية: «ثقة»، وفي أخرى: «ليس به بأس»[20].

وقال ابن عدي: «أرجو أنه لا بأس به»[21].

1. مسند أحمد (405/15) رقم (9645).
2. مسند أبي يعلى (321/10) رقم (5915).
3. صحيح ابن خزيمة (90/3) رقم (1679).
4. صحيح ابن حبان (592/5) رقم (2214).
5. مسند أحمد (487/16) رقم (10835).
6. سنن الدارمي (812/2) رقم (1315) من طريق يزيد، و(812/2) رقم (1316) من طريق سعيد.
7. المنتقى لابن الجارود (ص91) رقم (332).
8. مسند أبي يعلى (321/10) رقم (5915) من طريق يزيد، و(340/10) رقم (5933) من طريق عبد الرحيم.
9. صحيح ابن خزيمة (90/3) رقم (1679).
10. السنن الكبرى (191/3) رقم (5377).
11. التاريخ الكبير، للبخاري (79/4).
12. مسند السَّرَّاج (ص261) رقم (797).
13. المعجم الأوسط (178/1) رقم (568).
14. انظر: تهذيب الكمال، للمزِّي (212/26-218)؛ ميزان الاعتدال، للذهبي (673/3-674).
15. سؤالات ابن أبي شيبة لابن المديني (ص94).
16. شرح علل الترمذي، لابن رجب (403/1).
17. تاريخ ابن معين (رواية ابن محرز) (107/1).
18. أحوال الرجال، للجوزجاني (ص243).
19. الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (31/8).
20. تهذيب الكمال، للمزِّي (217/26).
21. الكامل في ضعفاء الرجال، لابن عدي (458/7).

ولخَّص الحافظ ابن الصلاح حاله فقال: «من المشهورين بالصدق والصيانة، لكنه لم يكن من أهل الإتقان، حتى ضعفه بعضهم من جهة سوء حفظه، ووثقه بعضهم؛ لصدقه وجلالته، فحديثه من هذه الجهة حسن»[1].

وأقرب ما يقال فيه، ما قاله الذهبي: «شيخ مشهور، حسن الحديث، مكثر عن أبي سلمة بن عبد الرحمن، قد أخرج له الشيخان متابعة»[2].

فالحديث إسناده حسن، ولم يتفرّد محمد بن عمرو في هذا الحديث، فقد تابعه سلمة بن صفوان عند البخاري في تاريخه، وفي إسناده فُلَيْح بن سليمان، مختلف فيه، وهو صدوق كثير الخطأ[3]، وبقية رجاله ثقات.

وتابعه أيضًا: المغيرة بن قيس عند الطبراني، إلا أن إسناده ضعيف جدًّا؛ ففيه سويد بن عبد العزيز ضعيف، والمغيرة بن قيس منكر الحديث[4].

والحديث صححه بعض الأئمة كالبغوي، والنووي، وابن المـلَقِّن[5]، واحتج به ابن دقيق العيد[6]. والله أعلم.

الحديث الرابع:

قال الإمام أحمد في مسنده: حدثنا عبد الرحمن بن أبي الرجال، فقال أبي: يذكره عن أُمِّه، عن عائشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «**لا تمنعوا إماء الله مساجد الله، وليخرجن تَفِلات**». قالت عائشة: «ولو رأى حالهن اليوم منعهن»[7].

تخريج الحديث:

لم أقف على من أخرجه بهذا اللفظ إلا عند أحمد.

وأخرجه مالك[8]، ومن طريقه البخاري[9]، ومسلم[10]، عن يحيى بن سعيد.

وأخرجه إسحاق بن راهوية[11]، وأبو نُعَيم[12]، كلاهما من طريق حارثة بن أبي الرجال.

وأخرجه أبو يعلى[13] من طريق عبيد الله بن عمر.

ثلاثتهم (يحيى، وحارثة، وعبيد الله) عن عمرة عن عائشة رضي الله عنها قالت: «لو أدرك رسول الله صلى الله عليه وسلم ما أحدث النساء

1. مقدمة ابن الصلاح (ص35).
2. ميزان الاعتدال، للذهبي (673/3).
3. انظر: تقريب التهذيب، لابن حجر (5443).
4. انظر: ميزان الاعتدال، للذهبي (165/4)؛ تقريب التهذيب، لابن حجر (2692).
5. انظر: شرح السنة، للبغوي (438/3)؛ المجموع، للنووي (199/4)؛ البدر المنير، لابن الملقِّن (46/5).
6. انظر: إحكام الأحكام، لابن دقيق (197/1).
7. مسند أحمد (469/40) رقم (24406).
8. الموطأ (198/1) رقم (15).
9. كتاب: الأذان، باب: خروج النساء إلى المساجد بالليل والغلس (173/1) رقم (869).
10. كتاب: الصلاة، باب: منع نساء بني إسرائيل المسجد (328/1) رقم (445).
11. مسند إسحاق بن راهوية (1008/3) رقم (1751).
12. حلية الأولياء (333/7).
13. مسند أبي يعلى (466/7) رقم (4493).

لمنعهن كما منعت نساء بني إسرائيل». قلت لعمرة: أَوَمُنِعْن؟ قالت: نعم. واللفظ للبخاري، والبقية بنحوه.

دراسة الحديث والحكم عليه:

ترويه عمرة بنت عبد الرحمن، ورواه عنها:

· ابنها (أبو الرجال)، وفي إسناده ابنه عبد الرحمن، وثقه جماعة من الأئمة، ولينه أبو حاتم، وقال ابن عدي: أرجو أنه لا بأس به[1]، وقال الحافظ ابن حجر: «صدوق ربما أخطأ»[2]. وبقية رجاله ثقات.

وقد تفرّد بزيادةٍ مرفوعةٍ في أوله: «لا تمنعوا إماء الله مساجد الله، وليخرجن تفلات».

ولم يُتَابع عليها.

· ويحيى بن سعيد الأنصاري، وحديثه في الصحيحين وغيرهما، وليس فيه الزيادة المرفوعة.

· وحارثة بن أبي الرجال، وهو ضعيف[3].

· وعبيد الله بن عمر، وإسناده صحيح، إلا أن الدارقطني ذكر اختلاف الأوجه في حديث عائشة (دون الزيادة المرفوعة)، وقال: «والصحيح حديث يحيى بن سعيد، عن عمرة»[4].

وعليه، فالحديث لا يصح إلا من طريق يحيى بن سعيد عن عمرة عن عائشة من قولها، دون الزيادة المرفوعة في أوله؛ لتفرّد عبد الرحمن بن أبي الرجال وهو متكلم فيه، ولم أقف على متابع له. والله أعلم.

الحديث الخامس:

قال الإمام أحمد في مسنده: حدثنا عبد الله بن الوليد، حدثنا سفيان، عن ليث، وإبراهيم بن المهاجر، عن مجاهد، عن ابن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**ائذنوا للنساء بالليل إلى المساجد، تَفِلات**».

ليث الذي ذَكَر: «**تَفِلات**»[5].

تخريج الحديث:

أخرجه عبد الرزاق[6]، ومن طريقه الطبراني[7]، عن سفيان الثوري عن ليث بن أبي سُلَيْم، والأعمش.

قال ليث في حديثه: ليخرجن تَفِلات، عليهن خلقان شعثات بغير دهن.

ومسلم[8]، وأبو داود[9]، والترمذي[10]، وأبو داود الطيالسي[11]، وأحمد[12]، من طرق

1. انظر: ميزان الاعتدال، للذهبي (560/2).
2. تقريب التهذيب (3858).
3. انظر: تقريب التهذيب (1062).
4. علل الدارقطني (420/14).
5. مسند أحمد (19/10) رقم (5725).
6. مصنف عبد الرزاق (147/3) رقم (5108).
7. المعجم الكبير (399/12) رقم (13471).
8. كتاب: الصلاة، باب: خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة، وأنها لا تخرج مطيبة (327/1) رقم (442).
9. كتاب: الصلاة، باب: ما جاء في خروج النساء إلى المسجد (155/1) رقم (568).
10. أبواب: السفر، باب: في خروج النساء إلى المساجد (459/2) رقم (570).
11. مسند أبي داود الطيالسي (410/3) رقم (2006).
12. مسند أحمد (62/9) رقم (5021).

عـن الأعمـش.

وأخرجـه البخـاري[1]، ومسـلم[2]، مـن طريـق عمـرو بـن دينـار.

وليس في لفظهما: «تَفِلات».

وأخرجـه أحمـد[3]، ومـن طريقـه الطبرانـي[4]، مـن طريـق ابـن أبـي نَجيـح.

خمسـتهم (ليـث، وإبراهيـم المهاجـر، والأعمـش، وعمـرو، وابـن أبـي نجيـح) عـن مجاهـد بـن جبـر.

وأخرجـه البخـاري[5]، ومسلم[6]، مـن طريـق عبيـد الله بـن عمـر.

وأبـو داود[7]، وابـن الجعـد[8]، وأحمـد[9]، مـن طريـق أيـوب السـختياني.

والسَّـرَّاج[10]، والطبرانـي[11]، مـن طريـق يحيـى بـن أيـوب عـن ابـن عجـلان.

وفيه: «وليخرجن تَفِلات».

ثلاثتهم (عبيد الله، وأيوب، وابن عجلان) عن نافع.

وأخرجـه البخـاري[12]، ومسـلم[13]، مـن طريـق سـالم بـن عبـد الله.

بلفظ نحوه، وليس فيه: «تَفِلات».

وأخرجـه مسـلم[14] مـن طريـق بـلال بـن عبـد الله بـن عمـر.

بلفظ نحوه، وليس فيه: «تَفِلات».

وأخرجـه أبـو داود[15]، وابـن خزيمـة[16]، مـن طريـق حبيـب بـن أبـي ثابـت.

جميعهـم (مجاهـد، ونافـع، وسـالم، وبـلال، وحبيـب) عـن ابـن عمررضـي الله عنـه.

دراسة الحديث والحكم عليه:

يرويه عن ابن عمررضي الله عنه خمسة رواة:

الأول: مجاهد بن جبر، واختلف عنه:

فـرواه إبراهيـم بـن المهاجـر، وعمـرو بـن دينـار، والأعمـش، وابـن أبـي نجيـح، عنـه، عـن ابـن عمـر بلفـظ: «ائذنـوا للنسـاء بالليـل إلـى المسـاجد». وهـو لفـظ الشـيخين.

1. كتـاب: الجمعـة، بـاب: هـل علـى مـن لـم يشـهد الجمعـة غسـل مـن النسـاء والصبيـان وغيرهـم؟ (6/2) رقـم (899).
2. كتـاب: الصـلاة، بـاب: خـروج النسـاء إلـى المسـاجد إذا لـم يترتـب عليـه فتنـة، وأنهـا لا تخـرج مطيبـة (327/1) رقـم (442).
3. مسند أحمد (527/8) رقم (4933).
4. المعجم الكبير (408/12) رقم (13505).
5. كتـاب: الجمعـة، بـاب: هل علـى مـن لـم يشـهد الجمعـة غسـل مـن النسـاء والصبيـان وغيرهـم؟ (6/2) رقـم (900).
6. كتـاب: الصـلاة، بـاب: خـروج النسـاء إلـى المسـاجد إذا لـم يترتـب عليـه فتنـة، وأنهـا لا تخـرج مطيبـة (327/1) رقـم (442).
7. كتـاب: الصـلاة، بـاب: مـا جـاء فـي خـروج النسـاء إلـى المسـجد (155/1) رقـم (566).
8. مسند ابن الجعد (ص182) رقم (1181).
9. مسند أحمد (526/8) رقم (4932).
10. مسند السَّرَّاج (ص262) رقم (802).
11. المعجم الأوسط (363/3) رقم (3411).
12. كتـاب: الأذان، بـاب: خـروج النسـاء إلـى المسـاجد بالليـل والغلـس (172/1) رقـم (865).
13. كتـاب: الصـلاة، بـاب: خـروج النسـاء إلـى المسـاجد إذا لـم يترتـب عليـه فتنـة، وأنهـا لا تخـرج مطيبـة (327/1) رقـم (442).
14. كتـاب: الصـلاة، بـاب: خـروج النسـاء إلـى المسـاجد إذا لـم يترتـب عليـه فتنـة، وأنهـا لا تخـرج مطيبـة (328/1) رقـم (442).
15. كتـاب: الصـلاة، بـاب: مـا جـاء فـي خـروج النسـاء إلـى المسـجد (155/1) رقـم (567).
16. صحيح ابن خزيمة (92/3) رقم (1684).

ورواه ليث بن أبي سُلَيْم عنه عن ابن عمر بمثله، وزاد: «ويخرجن تَفِلات».

وليث سيء الحفظ، وقد تفرّد بهذه الزيادة وخالف الثقات عن مجاهد، فهي زيادة منكرة.

الثاني: نافع مولى ابن عمر، واختلف عنه:

فرواه محمد بن عجلان عنه عن ابن عمر بزيادة في لفظه: «وليخرجن تَفِلات».

وخالفه عبيد الله بن عمر، وأيوب السختياني ولم يذكرا هذه الزيادة.

ورواية ابن عجلان تفرّد بها يحيى بن أيوب وهو متكلم فيه، فقال ابن معين، والنسائي، وابن عدي: ليس به بأس[1]. وقال البخاري: «صدوق»[2].

وجرحه بعض الأئمة، فقال أحمد بن حنبل: «سيء الحفظ»[3]. وقال النسائي في موضع آخر: «ليس بذاك القوي»[4]. وقال الدارقطني: «في بعض حديثه اضطراب»[5].

والأظهر في حاله كما قال الحافظ ابن حجر: «صدوق ربما أخطأ»[6]. وذكر بعض الأئمة أنه يخطئ إذا حدَّث من كتاب فليس به بأس[7].

ومن هذه حاله لا يُحتج بما تفرّد به، وقد أعرض الشيخان عن هذه الزيادة فأخرجا حديث نافع دون ذكرها.

كما أن بقية الرواة عن ابن عمر كسالم، وبلال، وحبيب لم يذكروا هذه الزيادة، فيظهر عدم ثبوتها في حديث ابن عمررضي الله عنه، وقد ثبتت في حديث أبي هريرة رضي الله عنه المتقدم، والله أعلم.

المطلب الثاني: تخريج ودراسة الآثار الموقوفة وفيه أثر واحد:

عن ابن مسعود رضي الله عنه:

أخرجه ابن أبي شيبة[8] من طريق وكيع، عن أبي العُمَيْس، عن القاسم، عن أبي بَزَّة، عن أبي عبيدة، عن عبد الله بن مسعود: «**أنه وجد من امرأته ريح مُجْمَرٍ وهي بمكة، فأقسم عليها ألا تخرج تلك الليلة**».

وإسناده منقطع؛ فأبو عبيدة بن عبد الله بن مسعود لم يسمع من أبيه، قال العلائي: «وقال أبو حاتم والجماعة: لم يسمع من أبيه شيئًا. وروى شعبة عن عمرو بن مرة قال: سألت أبا عبيدة هل تذكر من عبد الله شيئًا؟، قال: ما أذكر منه شيئًا»[9].

1. انظر: تاريخ ابن معين (رواية الدارمي) (ص235)؛ الكامل في ضعفاء الرجال، لابن عدي (59/9)؛ تهذيب التهذيب، لابن حجر (187/11).
2. العلل الكبير، للترمذي (ص117).
3. العلل ومعرفة الرجال (رواية عبد الله)، للإمام أحمد (52/3).
4. الضعفاء والمتروكون، للنسائي (ص107).
5. ميزان الاعتدال، للذهبي (362/4).
6. تقريب التهذيب، لابن حجر (7511).
7. انظر: تهذيب التهذيب، لابن حجر (187/11).
8. مصنف ابن أبي شيبة (305/5) رقم (26339)؛ الأدب لابن أبي شيبة (ص178) رقم (104).
9. جامع التحصيل، للعلائي (ص204).

المبحث الثالث

فقه أحاديث الباب ومسائله

اشتملت الأحاديث والآثار الواردة في الباب على مسائل فيها أحكام وفوائد مهمة، من أبرزها:

1- فيها دلالة على تحريم استعمال المرأة للطيب (العطر) عند خروجها من البيت، ومرورها على الرجال الأجانب؛ لما في ذلك من المفاسد على الرجل والمرأة والمجتمع.

فالرجل يتعرض للفتنة، وتُهيَّج غرائزه، والمرأة تتعرض للتحرش والاعتداء عليها لفظًا وربما فعلًا، والمجتمع بانتشار ظاهرة التبرّج والسفور وزيادة قضايا التحرش بالنساء مما يُصيّره مجتمعًا قابلًا للانحلال.

قال ابن عبد البر: «لا يجوز للمرأة أن تتطيب في غير بيتها بطيب على حال من الأحوال، وإذا تطيبت في بيتها فلا تخرج»[1].

وهذا النهي إنما هو سدٌّ للذريعة وحماية عن المفسدة.

2- نص بعض الأئمة على أن خروج المرأة متعطرة وهي على يقين بمرورها على الرجال الأجانب وافتتانهم بها أن ذلك كبيرة من كبائر الذنوب، قال ابن حجر الهيتمي: «الكبيرة التاسعة والسبعون بعد المائتين: خروج المرأة من بيتها متعطرة متزينة ولو بإذن الزوج».

ثمَّ فصل في حال المرأة المتعطرة إذا كانت تخشى، أو إذا ظنّت وقوع الفتنة، فقال: «.. وينبغي حمله ليوافق قواعدنا على ما إذا تحققت الفتنة، أما مع مجرد خشيتها فهو مكروه أو مع ظنها فهو حرام غير كبيرة كما هو ظاهر»[2].

فالمرأة المتعطرة حال خروجها من البيت لا تخلو من أربعة أحوال:

الأولى: أنها على يقين بمرورها على الرجال الأجانب، وبذلك تتحقق الفتنة لهم، فهذا كبيرة من كبائر الذنوب.

الثانية: أنها تظن مرورها على الرجال الأجانب فهذا حرام لكنه دون الكبيرة.

الثالثة: أنها تخشى أن تلتقي في طريقها بالرجال الأجانب، فهذا مكروه.

الرابعة: أنها على يقين أنها لا تمر على الرجال الأجانب، كمن تخرج في السيارة مع زوجها أو أحد محارمها، فهذا جائز؛ لانتفاء علة المنع والتحريم؛ ولأن الأصل في تطيب المرأة الإباحة، قال القاضي عياض: «وأما اتخاذها المسك في خاتمها وإشارتها به فذلك غير مباح عندنا إذا خرجن، والطيب على النساء إذا لم يخرجن غير ممنوع»[3].

3- وصف النبي صلى الله عليه وسلم المرأة التي تخرج من بيتها ليجد الرجال الأجانب

1. الاستذكار، لابن عبد البر (467/2).

2. الزواجر عن اقتراف الكبائر، لابن حجر الهيتمي (71/2-72).

3. إكمال المعْلِم، للقاضي عياض (193/7).

ريحها أنها زانية، وفي بعض الألفاظ قال فيها قولًا شديدًا؛ لما لفعلها من آثار وخيمة، وقال بعض العلماء لأن عليها إثم الزنا؛ لأن العطر يثير شهوة الجماع، قال ابن رسلان: «لأنها لما تعطرت بالروائح الطيبة الداعية إلى قلوب الرجال للفاحشة بها، وظهرت في الطرق، واجتازت بمجامع الرجال الذين فيهم من في قلبه الميل إلى النساء، وشهوته غالبة له، فيكون ذلك سببًا لتعرضه لها وطمعه في الفاحشة بها، لا سيما إن كان مع الرائحة الطيبة إظهار زينة ثيابها، وبعض أطرافها الذي يفتتن الرجال بها، فكل هذه أسباب داعية إلى الزنا وقائمة مقامه»[1].

وفي ذلك دليل على أن ذريعة الحرام في الشرع كالحرام.

4- ظاهر الأحاديث أن النهي لمن هي قاصدة أن يجد الرجال ريحها؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: «ليجدوا ريحها»؛ فوصفها أنها زانية، إلا أن العلة من النهي تشمل من قصدت ذلك ومن لم تقصده؛ لأن العاقبة واحدة وهي تحقق الفتنة، ويعظم الإثم مع القصد لكونها فعلت ما نُهيت عنه لتفسد غيرها وتزيّن له الوقوع في المعصية.

5-أن من خرجت من بيتها متعطرة قد وقعت في محظور آخر، وربما عرّضت نفسها للعنة النبي صلى الله عليه وسلم، قال ابن رسلان: «ولا شك أن استعطار المرأة بالرائحة الطيبة أقوى في الفساد من إظهار الزينة، وفي استعطارها للخروج مخالفة للشريعة في استعمالها طيب الرجال، فتدخل في لعن المتشبهات من النساء بالرجال»[2].

6-يحرم على المرأة إذا أصابت شيئًا من الطيب والبخور الخروج إلى الصلاة في المسجد، قال الشيخ الألباني: «فإذا كان ذلك حرامًا على مريدة المسجد فماذا يكون الحكم على مريدة السوق والأزقة والشوارع؟، لا شك أنه أشد حرمة وأكبر إِثْمًا»[3].

وخصص الحديث صلاة العشاء الآخرة لأن الليل مظنة الفتنة، فالتخصيص جاء لمزيد التأكيد وإلا فالنهي عام في جميع الأوقات[4]، قال الشيخ الألباني: «هذه الأحاديث عامة تشمل جميع الأوقات، وإنما خص بالذكر العشاء الآخرة ...؛ لأن الفتنة وقتها أشد، فلا يتوهمن منه أن خروجها في غير هذا الوقت جائز، وقال ابن الملك: والأظهر أنها خصت بالنهي؛ لأنها وقت الظلمة وخلو الطريق والعطر يهيّج الشهوة، فلا تأمن المرأة في ذلك الوقت من كمال الفتنة بخلاف الصبح والمغرب فإنهما

1. شرح سنن أبي داود، لابن رسلان (507/16)؛ وانظر: التنوير شرح الجامع الصغير، للصنعاني (555/1-556).

2. شرح سنن أبي داود، لابن رسلان (508/16).

3. جلباب المرأة المسلمة، للألباني (ص139).

4. انظر: شرح سنن أبي داود، لابن رسلان (511/16)؛ عون المعبود، للعظيم آبادي (154/11).

وقتان فاضحان»[1].

وقد يُقال أيضًا أن الليل يستر ما تزيّنت به المرأة من ملابس وحُلي ونحوها خلاف العطر فإنه يجذب برائحته ولو لم يُشاهد من المرأة شيئًا من زينتها فتتحقق الفتنة ويقع المحظور. قال ابن الجوزي: «وإنما نهاها عن التطيب لأن الطيب ينم على صاحبه فيوجب الالتفات إليها»[2].

وقيل بجواب آخر في تخصيص العشاء في الحديث، قال ابن عبد البر: «ولما كان الأصل ألا تخرج امرأة إلا تَفِلَة، وكان الوقت المعروف لتطيب النساء للرجال إنما هو بالليل؛ لأن الليل يجمع بين الرجل وامرأته لإقباله من مصرفه إلى بيته ليسكن إلى أهله في ليله فتطَّيَّب امرأته، قيل لهن: من تطيَّب منكن قبل شهود العشاء فلا تشهد العشاء»[3].

7-أن المرأة إذا أرادت الخروج إلى المسجد أو غيره، وأصابها شيء من الطيب فعليها الاغتسال أو غسل الجزء الذي أصابه الطيب من جسدها؛ حتى لا يبقى أثره وتذهب رائحته، وفي ذلك الأمر بسد ذرائع الحرام، وظاهره الوجوب[4].

8-يباح خروج النساء إلى المساجد لشهود الصلاة ولكن على شروط ذكرها العلماء، وهي: ألا يترتب على خروجهن فتنة، وألا يخرجن متطيبات، ولا متزينات، ولا ذات خلاخل يسمع صوتها ولا ثياب فاخرة، ونحو ذلك ممن يفتتن بها، ولا مزاحمات للرجال، وأن يكون ذلك بالليل، ومنع من ذلك الشابة منهن التي تخشى فتنتها، وكذلك المرأة الجميلة المشهورة، وأن لا يكون في الطريق ما يخاف به مفسدة ونحوها[5].

9-أن لولي المرأة منعها إذا أرادت الخروج إلى المسجد متعطرة ومتزيّنة، قال ابن حزم: «ولا يحل لهن أن يخرجن متطيبات، ولا في ثياب حسان، فإن فعلت فليمنعها»[6].

ولا فرق بين الشابة والمرأة والعجوز في التطيب وإصابة البخور؛ لأن الفتنة تقع من الجميع، وتحرك الرائحة دواعي الفساد، ولاسيما في الليل فالرجال لا يميّزون بينهن في عتمة الليل. قال الذهبي: «في الحديث دليل على تحريم إتيان المرأة المسجد متطيبة ولو كانت عجوزًا، وقد قال صلى الله عليه وسلم: «طيب النساء ما ظهر لونه وخفي ريحه، وطيب الرجال ما ظهر ريحه وخفي لونه». رواه النسائي، ولكن

1. جلباب المرأة المسلمة، للألباني (ص139-140).
2. كشف المشكل، لابن الجوزي (471/4).
3. الاستذكار، لابن عبد البر (467/2).
4. انظر: المفاتيح شرح المصابيح، للمظهري (220/2)؛ عون المعبود، للعظيم آبادي (154/11)؛ التنوير شرح الجامع الصغير، للصنعاني (32/2).
5. انظر: إكمال المعْلِم، للقاضي عياض (353/2)؛ شرح النووي على مسلم (161/4)؛ إحكام الأحكام، لابن دقيق (197/1)؛ فتح الباري، لابن حجر (349/2).
6. المحلى بالآثار، لابن حزم (170/2).

إذا أرادت المرأة أن تطيب بالمسك والعنبر فلتلزم بيتها إلى أن يذهب ريح الطيب»[1].

10-يدخل في معنى الطيب كل ما يشترك معه في العلة، كإظهار الزينة، وحسن الثياب، والحُلِي، ونحو ذلك، وقد اشترط الفقهاء في جواز خروج المرأة امتناعها عن ذلك؛ لئلا تتحقق الفتنة.

ويشترك مع ما سبق في علة النهي كل ما عاقبته إثارة الغرائز، وإيقاع الناس في الفتنة، كالذي تحدثه بعض النساء - هداهن الله - من أصوات، وضحكات ملفتة لنظر الرجال مما يعود عليهن بالفتنة.

قال الشيخ ابن عثيمين رحمه الله: «فيجوز للولي إذا أرادت المرأة أن تخرج متطيبة أن يمنعها، بل يجب أن يمنعها في هذه الحال؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم نهاها أن تشهد صلاة العشاء إذا كانت متطيبة، وكذلك لو خرجت متبرجة بثياب زينة، أو بنعالٍ صرَّارَة، أو ذات عقب طويل، أو ما أشبه ذلك؛ فله أن يمنعها قياسًا على منعها من الخروج متطيبة ... ولكن يجب أن تخرج غير متبرجة بزينة ولا متطيبة، بل تخرج بسكينة ووقار، وبدون رفع صوت أو ضحك إلى زميلتها، وبدون مشية كمشية الرجل، بل تكون مشيتها مشية أنثى، مشية حياء وخجل ووقار»[2].

11-قد يقول قائل: يُشكل على أحاديث الباب المانعة من خروج المرأة متطيبة، حديث أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها حيث قالت: «كنا نخرج مع النبي صلى الله عليه وسلم إلى مكة فنُضَمِّد جباهنا بالسُّكِّ المـُطَيّب[3] عند الإحرام، فإذا عرقت إحدانا سال على وجهها فيراه النبي صلى الله عليه وسلم فلا ينهاها»[4]، وفي هذه الحال يغلب على الظن مرورهن على الرجال الأجانب متطيّبات.

الجواب: أن هذا الطيب قد يكون مما يختص بالنساء مما ليس له رائحة، وإلا فالمرأة ممنوعة من التطيب عند خروجها من البيت ومرورها بالرجال الأجانب؛ لما في ذلك من الفتنة، وما كان النبي صلى الله عليه وسلم أن يُقرَّ هذا الفعل. قال الحافظ ابن حجر - (في شرحه لحديث عائشة رضي الله عنها: «طيبت النبي صلى الله عليه وسلم بيدي لحُرْمِهِ ..) -: «أن المرأة مأمورة بالاستتار حالة بروزها من منزلها، والطيب الذي له رائحة لو شُرِع لها لكانت فيه زيادة في الفتنة بها، وإذا كان الخبر ثابتًا فالجمع بينه وبين حديث الباب أن لها مندوحة أن تغسل أثره إذا أرادت الخروج؛ لأن منعها خاص بحالة

1 . تذكرة الحفاظ، للذهبي (151/4).

2. الشرح الممتع، لابن عثيمين (204/4).

3. **السُّكّ المـُطَيَّب**: طيب معروف يضاف إلى غيره من الطيب ويستعمل. انظر: النهاية في غريب الحديث، لابن الأثير (384/2).

4. أخرجه أبو داود، كتاب: المناسك، باب: ما يلبس المحرم (166/2) رقم (1830) واللفظ له؛ «ومن طريقه البيهقي في السنن الكبرى (76/5) رقم (9052)»؛ وأحمد (50/41) رقم (24502)؛ وأبو يعلى (296/8) رقم (4886). وإسناده حسن؛ فيه الحسين بن الجنيد لا بأس به، وبقية رجاله ثقات. انظر: تقريب التهذيب، لابن حجر (1311).

الخـروج، والله أعلـم»[1]. وقيـل بأجوبـة أخـرى، منهـا:

أن هـذا التطيـب خـاص بمـن أراد الإحـرام، فهـي عبـادة خاصـة يمنـع فيهـا مـا هو مبـاح قبـل الإحرام كمنـع المحرمـة أن تنتقـب، وتلبـس القفازيـن، وأبـاح لهـا التطيـب عنـد إحرامهـا مـع منعهـا منـه عنـد الخـروج مـن بيتهـا، وبذلـك نـص الفقهـاء، قـال النـووي: «يستحب أن يتطيب في بدنه عند إرادة الإحـرام سـواء الطيـب الـذي يبقـى لـه جـرم بعـد الإحـرام والـذي لا يبقـى، وسـواء الرجـل والمـرأة، هـذا هـو المذهـب، وبه قطـع جماهير الأصحـاب ... قـال أصحابنـا: وسـواء فـي استحبابه المـرأة الشـابة والعجـوز، وقالـوا: والفـرق بينـه وبيـن الجمعـة فإنـه يكـره للنسـاء الخـروج إليهـا متطيبـات؛ لأن مـكان الجمعـة يضيـق وكذلـك وقتهـا فـلا يمكنهـا اجتنـاب الرجـال بخـلاف النُّسُـك»[2].

كمـا أن حـال النسـاء فـي النُّسُـك مـن كثـرة الزحـام، وشـدة الحـرارة، والتعـرّق والإجهـاد والتعـب مـا يبعـد معه استمالة الرجـال وافتتانهم بهـن؛ ولكونهن يؤديـن عبـادة اللَّه تعالـى فـي أقـدس البقـاع[3]. والله أعلـم.

12-مـن المعلـوم اسـتحباب التطيّـب لصـلاة الجمعـة، فـإذا أرادت المـرأة الخـروج للصـلاة مـع التطيـب فلهـا اسـتعمال مـا ليـس لـه رائحـة، أو مـا يذهـب ريحـه قبـل خروجهـا، قـال ابـن حـزم: «إن أمكـن المـرأة أن تتطيـب يـوم الجمعـة طيبًـا تذهـب ريحـه قبـل الجمعـة فذلـك عليهـا، وإلا فـلا بـد لهـا مـن تـرك الطيـب أو تـرك الجمعـة، أيُّ ذلـك فعلـت فمبـاح لهـا»[4].

13- أنـه لافـرق بيـن أنـواع الطيـب فـي قـوة تركيزهـا مـن حيـث الحكـم؛ فقـوة الرائحـة أو ضعفهـا لهـا نفـس الأثـر فـي افتتـان الرجـال وتحقق الفتنـة، أمـا إن كانـت معدومـة الرائحـة ولا تأثيـر لهـا فهـي غيـر داخلـة فـي المنـع؛ لانتفـاء العلـة. والله أعلـم.

خـــاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أما بعد:

فهذه أبرز نتائج الدراسة:

1- حـرص الشـريعة الإسـلامية علـى حفـظ مكونـات المجتمـع التـي تتبـوأ المـرأة فيـه سُـدَّته، مـن خـلال مـا جـاء فـي السـنة النبويـة مـن النهـي عـن خروجهـا مـن بيتهـا متعطـرة ومرورهـا بالرجـال الأجانـب؛ لئـلا تثيـر غرائزهـم وتوقعهـم فـي شِـراك الفتنـة، وفـي ذلـك حفـظٌ للرجـل والمـرأة والمجتمـع.

فالرجـل بعـدم تعرّضـه للافتتـان بالنسـاء، والمـرأة بحفظهـا مـن التحـرّش قـولًا وربمـا فعـلًا، والمجتمع

1. فتح الباري، لابن حجر (366/10).
2. المجموع، للنووي (218/7).
3. انظـر: إظهـار الحـق والصـواب فـي حكـم الحجـاب، للقحطانـي (ص246-248).
4. المحلى بالآثار، لابن حزم (397/2).

من فتح باب الشر بين أفراده حتى يصير قابلاً للانحلال.

2- أن النهي الوارد في الباب ليس على إطلاقه، بل له حالات:

الأولى: أن تخرج المرأة متطيبة وهي على يقين بمرورها على الرجال الأجانب، فهذه كبيرة من كبائر الذنوب؛ لتحقق الفتنة.

الثانية: أن تخرج المرأة متطيبة وهي تظن أنها ستمر على رجال أجانب، فهذه حرام لكنها دون الكبيرة.

الثالثة: أنها تخشى أن تلتقي في طريقها بالرجال الأجانب، فهذه مكروهة.

الرابعة: أنها على يقين أنها لا تمر على الرجال الأجانب، كمن تخرج في السيارة مع زوجها أو أحد محارمها، فهذه جائزة؛ لانتفاء علة المنع والتحريم؛ ولأن الأصل في تطيب المرأة الإباحة.

3-عدم ثبوت ما ورد من عدم قبول صلاة المرأة إذا هي خرجت إلى المسجد متعطرة؛ ففيه تفرّد واضطراب، ومداره على ثابت بن عمارة، وهو صدوق وفي حفظه شيء، واختلف عليه سندًا ومتنًا.

4-بلغ مجموع الأحاديث المرفوعة في الباب سبعة أحاديث، صح منها ثلاثة، وبلغ مجموع الآثار الموقوفة ثلاثة آثار، لم يثبت منها شيء.

وفي الختام، أسأل الله الكريم بمنه وفضله أن يتقبل ما رقمته بقبول حسن، وأن يعفو عما فيه من التقصير والخلل، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الآحاد والمثاني، أبو بكر بن أبي عاصم، (ت 287هـ)، المحقق: د.باسم الجوابرة، دار الراية، الرياض، ط1، 1411هـ.

إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، محمد بن علي، ابن دقيق العيد (ت 702هـ)، مطبعة السنة المحمدية، (د.م)، (د.ط)، (د.ت).

أحوال الرجال، إبراهيم بن يعقوب الجوزجاني (ت 259هـ)، المحقق: عبد العليم البَستوي، حديث اكادمي - فيصل آباد، باكستان،(د.ط)، (د.ت).

الآداب للبيهقي، أحمد بن الحسين البيهقي (ت 458هـ)، تعليق: السعيد المندوه، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1408هـ.

أدب النساء، عبد الملك بن حَبِيب (ت 238هـ)، المحقق: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، (د.م)، ط1، 1412هـ.

الأدب، أبو بكر بن أبي شيبة (ت 235هـ)، المحقق: د. محمد القهوجي، دار البشائر، لبنان، ط1، 1420هـ.

الاستذكار، يوسف بن عبد الله، ابن عبد البر القرطبي (ت 463هـ)، المحقق: سالم محمد عطا، وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ.

إظهار الحق والصواب في حكم الحجاب، د.سعيد بن علي القحطاني، مطبعة سفير، الرياض، (د.ط)،

(د.ت).
إكمال المعلم بفوائد مسلم، عياض بن موسى اليحصبي (ت 544هـ)، المحقق: د.يحيى إسماعيل، دار الوفاء، مصر، ط1، 1419هـ.
إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، مُغُلْطَايْ بن قِلِيجْ (ت 762هـ)، المحقق: عادل بن محمد، وآخرون، الفاروق الحديثة، ط1، 1422هـ.
أمالي ابن بشران (الجزء الأول)، عبد الملك بن محمد بن بشْران (ت 430هـ)، ضبط نصه: عادل بن يوسف العزازي، دار الوطن للنشر، الرياض، ط1، 1418هـ.
الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري (ت 319هـ)، المحقق: صغير أحمد حنيف، دار طيبة، الرياض، ط1، 1405هـ.
البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير، سراج الدين ابن الملقن (ت 804هـ)، المحقق: مصطفى أبو الغيط، وآخرون، دار الهجرة، الرياض، ط1، 1425هـ.
بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام، علي بن محمد، ابن القطان الفاسي (ت 628هـ)، المحقق: د. الحسين آيت سعيد، دار طيبة، الرياض، ط1، 1418هـ.
تاريخ ابن معين (رواية ابن محرز)، يحيى بن معين البغدادي (ت 233هـ)، المحقق: محمد كامل القصار، مجمع اللغة العربية، دمشق، ط1، 1405هـ.
تاريخ ابن معين (رواية الدارمي)، يحيى بن معين البغدادي (ت 233هـ)، المحقق: د. أحمد محمد نور سيف، دار المأمون للتراث، دمشق، (د.ط)، (د.ت).
تاريخ الإسلام، محمد بن أحمد الذهبي (ت 748هـ)، المحقق: د.بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، (د.م)، ط1، 2003م.
التاريخ الكبير، محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256هـ)، ط دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن، طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان، (د.ط)، (د.ت).
تذكرة الحفاظ، محمد بن أحمد الذهبي (ت 748هـ)، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1419هـ.
طبقات المدلسين، أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، المحقق: د.عاصم القريوتي، مكتبة المنار، عمان، ط1، 1403هـ.
تقريب التهذيب، أحمد بن علي ابن حجر (ت 852هـ)، المحقق: محمد عوامة، دار الرشيد، سوريا، ط1، 1406هـ.
التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي (ت 463هـ)، المحقق: مصطفى العلوي، محمد البكري، وزارة عموم الأوقاف، المغرب، (د.ط)، 1387هـ.
التنوير شرح الجامع الصغير، محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني (ت 1182هـ)، المحقق: د. محمَّد إسحاق محمَّد إبراهيم، مكتبة دار السلام، الرياض، ط1، 1432هـ.
تهذيب التهذيب، أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، مطبعة دائرة المعارف، الهند، ط1، 1326هـ.
تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزي (ت 742هـ)، المحقق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1400ه.
الثقات، محمد بن حبان البُستي (ت 354هـ)، وزارة المعارف الهندية، دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط1، 1393ه.
جامع التحصيل في أحكام المراسيل، خليل بن كيكلدي العلائي (ت 761هـ)، المحقق: حمدي عبد المجيد السلفي، عالم الكتب، بيروت، ط2، 1407ه.
الجرح والتعديل، عبد الرحمن بن محمد الرازي ابن أبي حاتم (ت 327هـ)، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية-الهند، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1271هـ.
جلباب المرأة المسلمة، محمد ناصر الدين الألباني (ت 1420هـ)، دار السلام، (د.م)، ط3، 1423هـ.

حديث السَّرَّاج، محمد بن إسحاق (ت 313هـ)، المحقق: حسين بن عكاشة، الفاروق الحديثة، (د.م)، ط1، 1425هـ.

حديث علي بن حجر السعدي عن إسماعيل بن جعفر المدني، إسماعيل بن جعفر (ت 180هـ)، المحقق: عمر السّفياني، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1418هـ.

حديث محمد بن عبد الله الأنصاري، محمد بن عبد الله الأنصاري (ت 215هـ)، المحقق: مسعد السعدني، أضواء السلف، الرياض، ط1، 1418هـ.

حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، السعادة - مصر، 1394هـ.

الزواجر عن اقتراف الكبائر، أحمد بن محمد حجر الهيتمي (ت 974هـ)، دار الفكر، (د.م)، ط1، 1407هـ.

سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني (ت 273هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط، الرسالة العالمية، بيروت، ط1، 1430هـ.

سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (ت 275هـ)، المحقق: محمد محيي الدين، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

سنن الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي (ت 279هـ)، المحقق: أحمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي، مصر، ط2، 1395هـ.

سنن الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي (ت 255هـ)، المحقق: نبيل الغمري، دار البشائر، بيروت، ط1، 1434هـ.

السنن الصغرى، أحمد بن شعيب النسائي (ت 303هـ)، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ط2، 1406هـ.

السنن الكبرى، أحمد بن الحسين البيهقي (ت 458هـ)، المحقق: محمد عطا، الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1424هـ.

السنن الكبرى، أحمد بن شعيب النسائي (ت 303هـ)، المحقق: حسن شلبي، الرسالة، بيروت، ط1، 1421هـ.

السنن المأثورة للشافعي، إسماعيل بن يحيى المزني (ت 264هـ)، المحقق: د.عبد المعطي قلعجي، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1406هـ.

سؤالات ابن الجنيد ليحيى بن معين، أبو زكريا يحيى بن معين (ت 233هـ)، المحقق: أحمد محمد نور سيف، مكتبة الدار، المدينة المنورة، ط1، 1408هـ.

سؤالات أبي عبيد الآجري أبا داود السجستاني في الجرح والتعديل، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (ت 275هـ)، المحقق: محمد العمري، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط1، 1403هـ.

سؤالات البرقاني للدارقطني، أحمد بن محمد البرقاني (ت 425هـ)، المحقق: عبد الرحيم القشقري، كتب خانه جميلي، لاهور، ط1، 1404هـ.

سؤالات محمد بن عثمان بن أبي شيبة لعلي بن المديني، علي بن عبد الله المديني (ت 234هـ)، المحقق: موفق عبد القادر، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1404هـ.

سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد الذهبي (ت 748هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط3، 1405هـ.

شرح السنة، الحسين بن مسعود البغوي (ت 516هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، المكتب الإسلامي، دمشق، ط2، 1403هـ.

الشرح الممتع على زاد المستقنع، محمد بن صالح العثيمين (ت 1421هـ)، دار ابن الجوزي، الرياض، ط1، 1422هـ.

شرح سنن أبي داود، أحمد بن حسين بن رسلان (ت 844 هـ)، دار الفلاح، مصر، ط1، 1437هـ.

شرح علل الترمذي، عبد الرحمن بن أحمد بن رجب (ت 795هـ)، المحقق:د.همام سعيد، مكتبة المنار، الأردن، ط1، 1407هـ.

شرح مشكل الآثار، أحمد بن محمد الطحاوي (ت 321هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط، الرسالة، بيروت، ط1، 1415هـ.

صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، محمد بن حبان

البُستي (ت 354هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1414هـ.
صحيح ابن خزيمة، محمد بن إسحاق بن خزيمة (ت 311هـ)، المحقق: د.محمد الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256هـ) المحقق: محمد الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.
صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت 261هـ)، المحقق: محمد فؤاد، دار إحياء التراث، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
الضعفاء الكبير، محمد بن عمرو العقيلي (ت 322هـ)، المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي، دار المكتبة العلمية، بيروت، ط1، 1404هـ.
الضعفاء والمتروكون، أحمد بن شعيب النسائي (ت 303هـ) المحقق: محمود إبراهيم، دار الوعي، حلب، ط1، 1396هـ.
علل الحديث، عبد الرحمن بن محمد، ابن أبي حاتم الرازي (ت 327هـ)، المحقق: د.سعد الحميد وآخرون، مطابع الحميضي، ط1، 1427هـ.
العلل الكبير، محمد بن عيسى الترمذي (ت 279هـ)، المحقق: صبحي السامرائي وآخرون، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ط1، 1409هـ.
العلل الواردة في الأحاديث النبوية، علي بن عمر الدارقطني (ت 385هـ)، المحقق: محفوظ الرحمن السلفي وآخرون، دار طيبة، الرياض، ط1، 1405هـ.
العلل ومعرفة الرجال (رواية ابنه عبد الله)، أحمد بن محمد بن حنبل (ت 241هـ)، المحقق: وصي الله عباس، دار الخاني، الرياض، ط2، 1422هـ.
عون المعبود، محمد أشرف العظيم آبادي (ت 1329هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1415هـ.
فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، دار المعرفة، بيروت، (د.ط)، 1379هـ.
الفوائد المنتقاة عن الشيوخ العوالي للحربي، علي بن عمر ابن شاذان (ت 386هـ)، المحقق: تيسير أبو حيمد، الوطن، ط1، 1420هـ.
الكاشف، محمد بن أحمد الذهبي (ت 748هـ)، المحقق: محمد عوامة، دار القبلة، جدة، ط1، 1413هـ.
الكامل في ضعفاء الرجال، أبو أحمد بن عدي الجرجاني (ت 365هـ)، المحقق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1418هـ.
كشف المشكل من حديث الصحيحين، عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي (ت 597هـ)، المحقق: علي حسين البواب، دار الوطن، الرياض.
الكنى والأسماء، مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت 261هـ)، المحقق: عبد الرحيم القشقري، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط1، 1404هـ.
لسان الميزان، أحمد بن علي ابن حجر (ت 852هـ)، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر، ط1، 2002م.
المجموع شرح المهذب، محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت 676هـ)، دار الفكر، (د.م)، (د.ط)، (د.ت).
المحلى بالآثار، علي بن أحمد بن حزم الأندلسي (ت 456هـ)، دار الفكر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
المراسيل، عبد الرحمن ابن أبي حاتم الرازي (ت 327هـ)، المحقق: شكر الله قوجاني، الرسالة، بيروت، ط1، 1397هـ.
مستخرج أبي عوانة، يعقوب بن إسحاق (ت 316هـ)، المحقق: أيمن عارف، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1419هـ.
المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبد الله، الحاكم النيسابوري (ت 405هـ)، المحقق: مصطفى عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1411هـ.
مسند ابن الجَعْد، علي بن الجَعْد البغدادي (ت 230هـ)، المحقق: عامر أحمد حيدر، مؤسسة نادر، بيروت، ط1، 1410هـ.
مسند أبي داود الطيالسي، سليمان بن داود الطيالسي (ت 204هـ)، المحقق:د.محمد التركي، دار هجر،

مصر، ط1، 1419هـ.
مسند أبي يعلى، أحمد بن علي الموصلي (ت 307هـ)، المحقق: حسين سليم، دار المأمون، دمشق، ط1، 1404هـ.
مسند إسحاق بن راهويه، إسحاق بن إبراهيم (ت 238هـ)، المحقق: د.عبد الغفور البلوشي، مكتبة الإيمان، المدينة المنورة، ط1، 1412هـ.
مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل (ت 241هـ)، المحقق: أحمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1416هـ.
مسند البزار، أحمد بن عمرو البزار (ت 292هـ)، المحقق: محفوظ الرحمن وآخرون، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط1، 1988م.
مسند الحميدي، عبد الله بن الزبير الحميدي (ت 219هـ)، المحقق: حسين سليم، دار السقا، دمشق، ط1، 1996م.
مسند الروياني، محمد بن هارون الرُّوياني (ت 307هـ)، المحقق: أيمن علي، مؤسسة قرطبة، القاهرة، ط1، 1416هـ.
مسند السَّرَّاج، محمد بن إسحاق السَّرَّاج (ت 313هـ)، المحقق: إرشاد الحق، إدارة العلوم الأثرية، باكستان، (د.ط)،1423هـ.
مسند الشهاب، محمد بن سلامة القضاعي (ت 454هـ) المحقق: حمدي عبد المجيد، الرسالة، بيروت، ط2، 1407هـ.
مشاهير علماء الأمصار، محمد بن حبان البُستي (ت 354هـ)، المحقق: مرزوق علي، دار الوفاء، مصر، ط1، 1411هـ.
المصنف في الأحاديث والآثار، أبو بكر بن أبي شيبة (ت 235هـ)، المحقق: كمال يوسف، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1409هـ.
المصنف، عبد الرزاق بن همام الصنعاني (ت 211هـ)، المحقق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، 1403هـ.
المعجم الأوسط، سليمان بن أحمد الطبراني (ت 360هـ)، المحقق: طارق بن عوض الله وآخرون، دار الحرمين، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
معجم الشيوخ، محمد بن أحمد بن جُمَيْع (ت 402هـ)، المحقق: د.عمر تدمري، مؤسسة الرسالة، دار الإيمان، بيروت، ط1، 1405هـ.
المعجم الكبير، سليمان بن أحمد الطبراني (ت 360هـ)، المحقق: حمدي السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط2، (د.ت).
معرفة السنن والآثار، أحمد بن الحسين البيهقي (ت 458هـ)، المحقق: عبد المعطي قلعجي، دار الوفاء، مصر، ط1، 1412هـ.
معرفة الصحابة، أحمد بن عبد الله الأصبهاني (ت 430هـ)، المحقق: عادل العزازي، دار الوطن، الرياض، ط1، 1419 هـ.
معرفة أنواع علوم الحديث، أبو عمرو ابن الصلاح (ت 643هـ)، المحقق: د.نور الدين عتر، دار الفكر، سوريا، (د.ط)، 1406هـ.
المفاتيح في شرح المصابيح، الحسين بن محمود المُظْهِري (ت 727 هـ)، المحقق: نور الدين طالب، دار النوادر، ط1، 1433هـ.
المنتخب من مسند عَبْد بن حُمَيْد، عبد الحميد بن حميد الكَسّي (ت 249هـ)، المحقق: صبحي السامرائي وآخرون، مكتبة السنة، القاهرة، ط1، 1408هـ.
المنتقى من السنن المسندة، عبد الله بن علي بن الجارود (ت 307هـ)، المحقق: عبد الله عمر البارودي، مؤسسة الكتاب الثقافية، بيروت، ط1، 1408هـ.
المنهاج شرح صحيح مسلم، يحيى بن شرف النووي (ت676هـ)، إحياء التراث، بيروت، ط2، 1392هـ.
المهذب في اختصار السنن الكبير، اختصره: الذهبي، المحقق: دار المشكاة، دار الوطن، الرياض، ط1، 1422هـ.
ميزان الاعتدال، محمد بن أحمد الذهبي (ت 748هـ)، المحقق: علي البجاوي، دار المعرفة، لبنان، ط1، 1382هـ.
النهاية في غريب الحديث، أبو السعادات المبارك بن محمد ابن الأثير (ت 606هـ)، المحقق: الزاوي

وآخـرون، المكتبـة العلميـة، بيـروت، (د.ط)، 1399هـ.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Ibn Abi Asim, A. (1411AH). Al-Ahad wal-Mathani (1st ed., in Arabic, verified by Basem Aljawabra). Riyadh: Dar Alraya.

Ibn Daqiq Al›eid, M. (N.D.). Ihkam al-Ahkam Sharh ‹Umdat al-Ahkam (in Arabic). Al-Sunnah Al-Mohammedia Press.

Al-Juzjani, I. Ahwal al-Rijal (in Arabic), verified by Abdul-Aleem Al-Bastawi. Pakistan, Hadith Academy.

Al-Bayhaqi, A. (1408 AH). Al-Adab (1st ed., in Arabic), commented on by Al-Saeed Al-Mandooh. Beirut: Cultural Books Foundation.

Ibn Habib, A. (1412 AH). Adab Al-Nisaa (1st ed., in Arabic, verified by Abdul-Majeed Turki). Dar Al-Gharb Al-Islami.

Ibn Abi Shaybah, A. (1420 AH). Al-Adab (1st ed., in Arabic, verified by Mohammed Al-Qahawi). Lebanon: Dar Al-Basha›er.

Al-Qurtubi, Y. (1421 AH). Al-Istidhkar (1st ed., in Arabic, verified by Salem Mohammed Atta, et al.,). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Qahtani, S. Izhar Al-Haq wa Al-Sawab fi Hukm Al-Hijab (in Arabic). Riyadh: Sefeer Press.

Al-Yahsubi, A. (1419 AH). Ikmaal Al-Mu›alim bi Fawa›id Muslim (1st ed., in Arabic, verified by Yahya Ismail). Egypt: Dar Al-Wafa.

Ibn Qalij, M. (1422 AH). Ikmaal Tahdhib Al-Kamal fi Asma› Al-Rijal (1st ed., in Arabic, verified by Adel bin Mohammed, et al.) Al-Farooq Modern Press.

Ibn Bishran, A. (1418). Amali Ibn Bishran (Part 1, 1st ed., in Arabic, revised by Adel bin Youssef Al-Azazi). Riyadh: Dar Al-Watan Publishing.

Al-Naysaburi, M. (1405 AH). Al-Awsat fi Al-Sunan wa Al-Ijma› wa Al-Ikhtilaf (1st ed., in Arabic, verified by Saghir Ahmed Hanif.). Riyadh: Dar Taybah. 1405 AH.

Ibn Al-Malakan, S. (1425 AH). Al-Badr Al-Muneer fi Takhrij Al-Ahadith wa Al-Athar Al-Waqi›a fi Al-Sharh Al-Kabir (1st ed., in Arabic), verified by Mustafa Abu Al-Gheyt, et al. Riyadh: Dar Al-Hijrah.

Ibn Al-Qattan Al-Fasi, A. (1418 AH). The Delusion and Illusion in the Book of Rulings (1st ed., in Arabic), verified by Al-Hussein Ayit Said. Riyadh: Dar Tayba.

Ibn Ma›in Al-Baghdadi, Y. (1405 AH). The History of Ibn Ma›in (by Ibn Muhariz) (1st ed., in Arabic), verified by Mohamed Kamil Al-Qasir. Damascus: Academy of Arabic Language.

Ibn Ma›in Al-Baghdadi, Y. The History of Ibn Ma›in (by Ad-Darami) (in Arabic), verified by Ahmed Mohamed Noor Seif. Damascus: Dar Al-Mamoun for Heritage.

Al-Dhahabi, M. (2003). The History of Islam (1st ed., in Arabic), verified by Bashar Awad. Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Bukhari, M. (N.D.). The Great History (in Arabic). Hyderabad: Ottoman Encyclopedia Department.

Al-Dhahabi, M. (1419 AH). The Memorial of the Memorizers (1st ed., in Arabic). Beirut.

Al-Asqalani, A. (1403 AH). The Categories of the Deceivers (1st ed., in Arabic, verified by Dr. Asim Al-Quryuti). Amman, Maktabat Al-Manar.

Ibn Hajar, A. (1406AH) The Convergence of the Refinement (1st ed., in Arabic, verified by Mohamed Awama). Syria: Dar Al-Rashid, Syria.

Al-Qurtubi, Y. (1387). Introduction to the Meanings and Chains of Narration in Al-Muwatta (in Arabic, verified by Mustafa Al-Alawi, and Mohamed Al-Bakri. Morocco: Ministry of Endowments.

Al-San›ani, M. (1432 AH). The Enlightenment: Explanation of the Minor Compilation (1st ed., in Arabic verified by Mohamed Is›haq Mohamed Ibrahim). Riyadh: Dar Al-Salam Library.

Al-Asqalani, A. (1326). Refinement of Refinement (1st ed., in Arabic). India: Department of Encyclopedia Press.

Al-Muzi, Y. (1400 AH). Refinement of Perfection in the Names of Men (1st ed., in Arabic, verified by Bashar Awad Marouf). Beirut: Al-Risalah Foundation.

Al-Busti, M. (1393 AH). The Reliable Ones (1st ed., in Arabic). India, Indian Ministry of Education, Ottoman Encyclopedia Department.

Al-Alai, K. (1407AH). Jam›i al-Tahsil fi Ahkam al-Mirasil (2nd ed., in Arabic, verified by Hamdi Abd al-Majeed al-Salafi. Beirut: Alam al-Kutub.

Ibn Abi Hatim, A. (1271 AH). Al-Jarh wa al-Ta›dil (1st ed., in Arabic). Beirut: Majlis Dairat al-Ma›arif al-

Othmaniya, Dar Ihya al-Turath al-Arabi.

Al-Albani, M. (1423AH). Jilbab al-Mar›ah al-Muslimah (3rd ed., in Arabic). Dar al-Salam.

Ibn Ishaq, M. (1425 AH). Hadith al-Sarraj (1st ed., in Arabic, verified by Hussein bin Akasha). Al-Faruq Modern Publishing House.

Ibn Ja›far, I. (1418AH). Hadith of Ali bin Hajar al-Saadi about Ismail bin Ja›far al-Madani (1st ed., in Arabic, verified by Omar Al-Sufiani). Riyadh: Maktaba al-Rushd.

Al-Ansari, M. (1418 AH). Hadith of Muhammad bin Abdullah al-Ansari (1st ed., in Arabic, verified by Mas›ad al-Sa›dani). Riyadh: Adwa al-Salaf.

Al-Haytami, A. (1407 AH). Al-Zawajir fi Iqtiraf al-Kaba›ir (1st ed., in Arabic). Dar al-Fikr.

Al-Qazwini, M. (1430AH). Sunan Ibn Majah (1st ed., in Arabic, verified by Shu›ayb al-Arna›ut. Al-Risalah al-Alamiyah.

Al-Sijistani, S. Sunan Abi Dawud (in Arabic, verified by Muhammad Muhyi al-Din. Beirut: Al-Maktabah al-Asriyah.

Al-Tirmidhi, M. (1395AH). Sunan al-Tirmidhi (2nd ed., in Arabic, verified by Ahmad Shakir. Egypt: Mustafa al-Babi Printing House.

Al-Darimi, A. (1434 AH). Sunan al-Darimi (1st ed., in Arabic), verified by Nabil al-Ghamri. Beirut: Dar al-Basha›ir.

Al-Nasa›i, A. (1406 AH). Al-Sunan al-Sughra (2nd ed., in Arabic), verified by Abdul Fattah Abu Ghuddah. Aleppo: Maktab al-Matbu›at al-Islamiyah.

Al-Bayhaqi, A. (1424 AH). Al-Sunan al-Kubra (3rd ed., in Arabic), verified by Muhammad Ata. Beirut: Al-Kutub al-Ilmiyah.

Al-Nasa›i, A. (1421 AH.). Al-Sunan Al-Kubra (1st ed., in Arabic), verified by Hasan Shalabi. Beirut: Al-Risalah Publishers.

Al-Muzani, I. (1406 AH). Al-Sunan Al-Mathura (1st ed., in Arabic), verified by Dr. Abdul-Muti Al-Qala›ji. Beirut, Dar Al-Ma›rifah Publishers.

Ibn Ma›in, A. (1408 AH). Su›alat Ibn Al-Jawzi Li-Yahya Bin Ma›in (1st ed., in Arabic), verified by Ahmed Muhammad Noor Saif. Al-Madinah Al-Munawwarah: Dar Al-Maktabah.

Al-Sajistani, S.)1403 AH). Su›alat Abi ‹Ubayd Al-Ajari Aba Dawud Al-Sijistani Fi Al-Jarh Wa Al-Ta›dil (1st ed., in Arabic), verified by Mohammad Al-Amri, Deanship of Scientific Research at the Islamic University, Al-Madinah Al-Munawwarah.

Al-Burqani, A. (1404 AH). Su›alat Al-Burqani Li Al-Daraqutni (1st ed., in Arabic), verified by Abdul-Rahim Al-Qushayri. Lahore, Kutub Khanah Jame›ly.

Al-Madini, A. (1404AH). Su›alat Muhammad bin Uthman bin Abi Shaybah Li-Ali bin Al-Madini (1st ed., in Arabic), verified by Mowafaq Abdul-Qadir. Riyadh: Maktabah Al-Ma›arif, Riyadh.

Al-Dhahabi, M. (1405 AH). Siyar A›lam Al-Nubala (3rd ed., in Arabic), verified by Shuayb Al-Arnawut. Al-Risalah Foundation.

Al-Baghawi, A. (1403 AH). Sharh Al-Sunnah (2nd ed., in Arabic), verified by Shuayb Al-Arnawut and others. Damascus: Al-Maktab Al-Islami Publishers.

Al-Uthaymin, M. (1422 AH) Al-Sharh Al-Mumti› ‹Ala Zad Al-Mustaqni› (1st ed., in Arabic). Dar Ibn Al-Jawzi Publishers.

Ibn Raslan, A. (1437 AH). Sharh Sunan Abi Dawud (1st ed., in Arabic). Egypt: Dar Al-Falah Publishers.

Ibn Rajab, A. (1407AH). Sharh ‹Ilal Al-Tirmidhi (1st ed., in Arabic), verified by Dr. Hammam Saeed. Jordan: Al-Manar Library.

Al-Tahawi, A. (1415). Sharh Mushkil Al-Athar (1st ed., in Arabic), verified by Shuayb Al-Arnawut. Al-Risalah Publishers.

Al-Busti, M. (1414). Sahih Ibn Hibban arranged by Ibn Balban (2nd ed., in Arabic), verified by Shuayb al-Arnaout. Beirut: Dar al-Risalah 1414 AH.

Ibn Khuzaymah, M. Sahih Ibn Khuzaymah (in Arabic), verified by Dr. Muhammad al-Azami. Beirut: Al-Maktab al-Islami.

Al-Bukhari, M. (1422). Sahih Al-Bukhari (1st ed., in Arabic), verified by Muhammad Nasir. Dar Taibah.

Al-Naysaburi, M. Sahih Muslim (in Arabic), verified by Muhammad Fuad. Beirut: Dar Ihya al-Turath.

Ibn Amr Al-›Uqayli, M. (1404). Al-Du›afa Al-Kabeer (1st ed., in Arabic), verified by Abdul-Mu›ti Amin Qalaji. Beirut: Dar Al-Maktaba Al-Ilmiyah.

Al-Nisai, A. (1396). Al-Du›afa Wal-Matrookeen (1st ed., in Arabic), verified by Mahmoud Ibrahim. Aleppo: Dar al-Wae.

Al-Razi, A. (1427). ‹Ilal Al-Hadith (1st ed., in Arabic), verified by Dr. Saad Al-Humaid and others. Matba›at Al-Hamidi.

Al-Tirmidhi, M. (1409). Al-›Ilal Al-Kabeer (1st ed., in Arabic), verified by Subhi Al-Samirae and others. Beirut: ‹Alam Al-Kutub, Maktabat Al-Nahdah Al-›Arabiyah.

Al-Daraqutni, A. (1405). Al-›Ilal Al-Waridah Fi Al-Ahadith

Al-Nabawiyah (1st ed., in Arabic), verified by Mahfouz Al-Rahman Al-Salafi and others. Riyadh: Dar Taybah.

Ibn Hanbal, A. (1422). Al-›Ilal Wa Ma›rifat Al-Rijal (Narrated by his son ‹Abdullah) (2nd ed., in Arabic), verified by Wasi Allah Abbas. Riyadh: Dar Al-Khani.

Al-›Athim Abadi, M. (1415). ‹Awn Al-Ma›bood (2nd ed., in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-›Ilmiyah.

Ibn Hajar Al-›Asqalani, A. (1379). Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari (in Arabic). Beirut: Dar Al-Ma›rifah.

Ibn Shadhan, A. (1420). Al-Fawa›id Al-Muntakaah ‹An Al-Shuyukh Al-›Awali Lil-Harbi (1st ed., in Arabic), verified by Taysir Abu Haymad. Al-Watan.

Al-Dhahabi, M. (1413). Al-Kashif (1st ed., in Arabic), verified by Mohammed Awama. Jeddah: Dar Al-Qibla.

Al-Jurjani, A. (1418). Al-Kamil Fi Du›afa Al-Rijal (1st ed., in Arabic), verified by Adel Ahmed Abdul-Mawjood and others. Lebanon: Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Jawzi, A. Kashf Al-Mushkil Min Hadith Al-Sahihayn (in Arabic), verified by Ali Hussein Al-Bawab. Riyadh: Dar Al-Watan.

Al-Nisaburi, M. (1404). Al-Kuna Wal Asma (1st ed., in Arabic), verified by Abdul Rahim Al-Qushayri, Deanship of Scientific Research at the Islamic University, Al-Madinah Al-Munawwarah.

Ibn Hajar, A. (2002). Lisan Al-Mizan (1st ed., in Arabic), verified by Abdul Fattah Abu Ghuddah. Dar Al-Basha›ir.

Al-Nawawi, M. Al-Mujam Sharh Al-Muhtab (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Ibn Hazm Al-Andalusi, A. Al-Muhalla Bil Athar (in Arabic) Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Razi, A. (1397). Al-Murasil (1st ed., in Arabic), verified by Shukrullah Qojani. Beirut: Al-Risalah.

Ibn Ishaq, Y. (1419). Mustakhraj Abi ‹Awanah (1st ed., in Arabic), verified by Ayman Aref. Beirut: Dar Al-Ma›arif.

Al-Nisaburi, M. (1411). Al-Mustadrak Ala Al-Sahihayn (1st ed., in Arabic), verified by Mustafa Ata. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Baghdadi, A. (1410). Musnad Ibn Al-Jaad (1st ed., in Arabic), verified by Amer Ahmad Haydar. Beirut: Nader Foundation.

Al-Tayalisi, S. (1419). Musnad Abi Dawood Al-Tayalisi (1st ed., in Arabic), verified by Dr. Mohammed Al-Turki. Egypt: Dar Hijr.

Al-Mawsili, A. (1404). Musnad Abi Ya›la (1st ed., in Arabic), verified by Hussein Salim. Damascus: Dar al-Ma›mun.

Ibrahim, I. (1412). Musnad Ishaq bin Rahwayh (1st ed., in Arabic), verified by Dr. Abdul Ghafur al-Balushi. Medina: Maktabah al-Iman.

Ibn Hanbal, A. (1416). Musnad Imam Ahmad bin Hanbal (1st ed., in Arabic), verified by Ahmad Shakir. Cairo: Dar al-Hadith.

Al-Bazzar, A. (1988). Musnad al-Bazzar (1st ed., in Arabic), verified by Mahfuzur Rahman and others. Medina: Maktabat al-Ulum Wa Al-Hikam.

Al-Humaydi, A. (1996). Musnad al-Humaydi (1st ed., in Arabic), verified by Hussein Salim. Damascus: Dar al-Saqi.

Al-Ruyani, M. (1416). Musnad al-Ruyani (1st ed., in Arabic), verified by Ayman Ali. Cairo, Foundation of Cordoba.

Al-Sarraj, M. (1423). Musnad al-Sarraj (in Arabic), verified by Irshad al-Haq, Directorate of Archaeological Sciences, Pakistan.

Al-Quda›i, M. (1407). Musnad al-Shihab (2nd ed., in Arabic), verified by Hamdi Abdul Majid. Beirut: Al-Risalah Publishers.

Al-Busti, M. (1411). Mashahir Ulama al-Amsar (1st ed., in Arabic), verified by Marzouq Ali. Egypt: Dar al-Wafa.

Abi Shaybah, A. (1409). Al-Musannaf fi al-Ahadith wal Athar (1st ed., in Arabic), verified by Kamal Yusuf. Riyadh: Maktabah al-Rushd.

Al-San›ani, A. (1403). Al-Musannaf (2nd ed., in Arabic), verified by Habib al-Rahman al-Azami. Beirut: Al-Maktab al-Islami.

Al-Tabarani, S. Al-Mu›jam al-Awsat (in Arabic), verified by Tariq bin Awad Allah and others. Cairo: Dar al-Haramayn.

Ibn Jumai›, M. (1405). Mu›jam al-Shuyukh (1st ed., in Arabic), verified by Dr. Omar Tadmuri. Beirut: Foundation of Al-Risalah, Dar al-Iman.

Al-Tabarani, S. Al-Mu›jam al-Kabeer (2nd ed., in Arabic), verified by Hamdi al-Salafi. Cairo: Ibn Taymiyyah Library.

Al-Bayhaqi, A. (1412). Knowledge of Sunnah and its Effects (1st ed., in Arabic), verified by Abdel Muti Qalaji. Egypt: Dar Al-Wafa.

Al-Asbahani, A. (1419). Knowledge of the Companions (1st ed., in Arabic), verified by Adel Al-Azzazi. Dar Al-Watan, Riyadh.

Ibn Al-Salah, A. (1406). Knowing the Types of Hadith Sciences (in Arabic), verified by Dr. Nour Al-Din Atr. Syria: Dar Al-Fikr.

Al-Muzahiri, A. (1433). The Keys to the Explanation of Al-Musabih (1st ed., in Arabic), verified by Nour Al-Din Talib. Dar Al-Nawadir.

Al-Kassi, A. (1408). Selected Hadiths from the Musnad of Abdul Hamid Ibn Humaid (1st ed., in Arabic), verified by Subhi Al-Samara›i and others. Cairo, Maktabat Al-Sunnah.

Ibn Al-Jarud, A. (1408). Selected Narrations from the Musnad (1st ed., in Arabic), verified by Abdullah Omar Al-Baroudi. Beirut: Maktabat Al-Kitab Al-Thaqafiyyah.

Al-Nawawi, Y. (1392). Al-Minhaj Sharh Sahih Muslim (2nd ed., in Arabic). Beirut: Ihya Al-Turath 1392 AH.

Al-Dhahabi. M. (1422). Al-Muhadhdhab fi Ikhtisar Al-Sunan Al-Kabir (1st ed., in Arabic), verified by Dar Al-Mashka. Riyadh: Dar Al-Watan.

Al-Dhahabi, M. (1382). Mizan Al-I›tidal (1st ed., in Arabic), verified by Ali Al-Bajawi. Lebanon: Dar Al-Ma›arifah.

Ibn Al-Athir, A. (1399). Al-Nihayah fi Gharib Al-Hadith (in Arabic), verified by Al-Zawi and others. Beirut: Al-Maktabah Al-Ilmiyyah.

Management, *2*(2), 79-93.

Yilmaz, V., Ari, E., & Gürbüz, H. (٢٠١٨). Investigating the relationship between service quality dimensions, customer satisfaction and loyalty in Turkish banking sector. *International Journal of Bank Marketing*.

YuSheng, K., & Ibrahim, M. (2019). Service innovation, service delivery and customer satisfaction and loyalty in the banking sector of Ghana. *International Journal of Bank Marketing*.

Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, *60*(2), 31-46.

Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremier, D. D. (2006). *Service marketing: Integrating customer focus across the firm-4/E* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Zeithaml, V. A., Rust, R. T., & Lemon, K. N. (2001). The customer pyramid: Creating and serving profitable customers. *California Management Review*, *43*(4), 118-142.

Zhou, L. (2004). A dimension□specific analysis of performance□only measurement of service quality and satisfaction in China's retail banking. *Journal of Services Marketing*.

(2019). The effect of service quality and customer satisfaction on customer loyalty. *International Journal of Bank Marketing*.

Pakurár, M., Haddad, H., Nagy, J., Popp, J., & Oláh, J. (2019). The service quality dimensions that affect customer satisfaction in the Jordanian banking sector. *Sustainability*, *11*(4), 1113.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, *64*(1), 12-40.

Pooya, A., Khorasani, M. A., & Ghouzhdi, S. G. (2020). Investigating the effect of perceived quality of self-service banking on customer satisfaction. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*.

Portela, M. C. A. S., & Thanassoulis, E. (2007). Comparative efficiency analysis of Portuguese bank branches. *European Journal of Operational Research*, *177*(2), 1275-1288.

Prentice, C., Wang, X., & Loureiro, S. M. C. (2019). The influence of brand experience and service quality on customer engagement. *Journal of Retailing and Consumer Services*, *50*, 50-59.

Puri-Mirza, A. (Dec 9, 2021). Banking industry in Saudi Arabia - statistics & facts. https://www.statista.com/topics/5315/banking-industry-in-saudi-arabia/. (6-6.2022).

Rahaman, M. A., Ali, M. J., Kejing, Z., Taru, R. D., & Mamoon, Z. R. (2020). Investigating the effect of service quality on bank customers' satisfaction in Bangladesh. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, *7*(10), 823-829.

Rao, M., Andani, P., & Singh, S. (2022). Perception Towards Problems and Prospects of E-Banking. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, *5*(3), 60-62.

Raza, S. A., Umer, A., Qureshi, M. A., & Dahri, A. S. (2020). Internet banking service quality, e-customer satisfaction and loyalty: The modified e-SERVQUAL model. *The TQM Journal*.

Rundle□Thiele, S. (2005). Exploring loyal qualities: Assessing survey□based loyalty measures. *Journal of Services Marketing*.

Seth, N., Deshmukh, S., & Vrat, P. (2005). Service quality models: A review. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Shankar, V., Smith, A. K., & Rangaswamy, A. (2003). Customer satisfaction and loyalty in online and offline environments. *International Journal of Research in Marketing*, *20*(2), 153-175.

Srivastava, S., & Vishnani, S. (2021). Determinants of mobile bank usage among the bank users in North India. *Journal of Financial Services Marketing*, 1-18.

Stafford, M. R. (1996). Demographic discriminators of service quality in the banking industry. *Journal of Services Marketing*.

Sureshchandar, G., Rajendran, C., & Anantharaman, R. (2002). The relationship between service quality and customer satisfaction–A factor specific approach. *Journal of Services Marketing*.

Tamaruddin, T., Firdaus, A., & Endri, E. (2021). Customer satisfaction mediates the effect of self service technology on customer loyalty in of Islamic bank e-banking services in Indonesia. *ILTIZAM Journal of Shariah Economics Research*, *4*(2), 1-15.

Teeroovengadum, V. (2020). Service quality dimensions as predictors of customer satisfaction and loyalty in the banking industry: Moderating effects of gender. *European Business Review*.

Uncles, M. D., Dowling, G. R., & Hammond, K. (2003). Customer loyalty and customer loyalty programs. *Journal of Consumer Marketing*, *20*(4), 294-316.

Van Looy, B., Gemmel, P., & Dierdonck, R. (2003). *Services management: An integrated approach*. Financial Times/Prentice Hall.

Wang, Y., Lo, H. P., & Hui, Y. V. (2003). The antecedents of service quality and product quality and their influences on bank reputation: Evidence from the banking industry in China. *Managing Service Quality: An International Journal*.

Wildes, V. J. (2007). Attracting and retaining food servers: How internal service quality moderates occupational stigma. *International Journal of Hospitality Management*, *26*(1), 4-19.

Wilson, A., Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2012). *Services marketing: Integrating customer focus across the firm*. McGraw Hill.

Yarimoglu, E. K. (2014). A review on dimensions of service quality models. *Journal of Marketing*

service recovery. *Journal of Business Research*, *62*(11), 1220-1222.

Gustafsson, A., Johnson, M. D., & Roos, I. (2005). The effects of customer satisfaction, relationship commitment dimensions, and triggers on customer retention. *Journal of Marketing*, *69*(4), 210-218.

Hair, J. F. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Hayati, S., Suroso, A., Suliyanto, S., & Kaukab, M. (2020). Customer satisfaction as a mediation between micro banking image, customer relationship and customer loyalty. *Management Science Letters*, *10*(11), 2561-2570.

Hur, W.-M., Moon, T.-W., & Kim, H. (2020). When does customer CSR perception lead to customer extra-role behaviors? The roles of customer spirituality and emotional brand attachment. *Journal of Brand Management*, 1-17.

Ibrahim, M. (2020). Islamic banking and bank performance in Malaysia: An empirical analysis. *Journal of Islamic Monetary Economics and Finance*, *6*(3).

Islam, R., Ahmed, S., Rahman, M., & Al Asheq, A. (2020). Determinants of service quality and its effect on customer satisfaction and loyalty: An empirical study of private banking sector. *The TQM Journal*.

Iyer, P., Davari, A., & Paswan, A. (2018). Determinants of brand performance: The role of internal branding. *Journal of Brand Management*, *25*(3), 202-216.

Jabnoun, N., & Al□Tamimi, H. A. H. (2003). Measuring perceived service quality at UAE commercial banks. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Kant, R., & Jaiswal, D. (2017). The impact of perceived service quality dimensions on customer satisfaction. *International Journal of Bank Marketing*.

Kitapci, O., Dortyol, I. T., Yaman, Z., & Gulmez, M. (2013). The paths from service quality dimensions to customer loyalty. *Management Research Review*.

Kumar, A., Road, M.L. & Dash, M.K. (2013), "Constructing a measurement in service quality for Indian banks: structual equation modelling approach", *Journal of Internet Banking and Commerce*, 18(1), 1-13.

Lassar, W. M., Manolis, C., & Winsor, R. D. (2000). Service quality perspectives and satisfaction in private banking. *Journal of Services Marketing*.

Lee, M., & Cunningham, L. F. (2001). A cost/benefit approach to understanding service loyalty. *Journal of Services Marketing*, *15*(2), 113-130.

Lee, M., Kang, M., & Kang, J. (2019). Cultural influences on B2B service quality-satisfaction-loyalty. *The Service Industries Journal*, *39*(3-4), 229-249.

Liao, H., & Chuang, A. (2007). Transforming service employees and climate: A multilevel, multisource examination of transformational leadership in building long-term service relationships. *Journal of Applied Psychology*, *92*(4), 1006-1019.

Liu, H., Jayawardhena, C., Dibb, S., & Ranaweera, C. (2019). Examining the trade-off between compensation and promptness in eWOM-triggered service recovery: A restorative justice perspective. *Tourism Management*, *75*, 381-392.

Mainardes, E. W., de Moura Rosa, C. A., & Nossa, S. N. (2020). Omnichannel strategy and customer loyalty in banking. *International Journal of Bank Marketing*.

Makanyeza, C., & Chikazhe, L. (2017). Mediators of the relationship between service quality and customer loyalty. *International Journal of Bank Marketing*.

MARMORE, (2020). Saudi Arabia Banking Sector: Caught in the COVID-19 Grip. https://www.marmoremena.com/reports/saudi-arabia-banking/#:~:text=Saudi%20Arabia%20has% 20the%20second,the%20banking%20sector's%20total%20credit. (6-6-2020).

Mihelis, G., Grigoroudis, E., Siskos, Y., Politis, Y., & Malandrakis, Y. (2001). Customer satisfaction measurement in the private bank sector. *European Journal of Operational Research*, *130*(2), 347-360.

Moyo, B. (2018). An analysis of competition, efficiency and soundness in the South African banking sector. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, *21*(1), 1-14.

Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, *63*(4_suppl1), 33-44.

Özkan, P., Süer, S., Keser, İ. K., & Kocakoç, İ. D.

plications in health sector. Riyadh: Obekan Publishing.

Blut, M. (2016). E-service quality: Development of a hierarchical model. *Journal of Retailing*, *92*(4), 500-517.

Blut, M., Beatty, S. E., Evanschitzky, H., & Brock, C. (2014). The impact of service characteristics on the switching costs–customer loyalty link. *Journal of Retailing*, *90*(2), 275-290.

Bolton, R. N., Grewal, D., & Levy, M. (2007). Six strategies for competing through service: An agenda for future research. *Journal of Retailing*, *83*(1), 1-4.

Boonlertvanich, K. (2019). Service quality, satisfaction, trust, and loyalty: The moderating role of main-bank and wealth status. *International Journal of Bank Marketing*.

Borishade, T. T., Ogunnaike, O. O., Salau, O., Motilewa, B. D., & Dirisu, J. I. (2021). Assessing the relationship among service quality, student satisfaction and loyalty: the NIGERIAN higher education experience. *Heliyon*, *7*(7), e07590.

Brady, M. K., Knight, G. A., Cronin, J. J., Jr., Tomas, G., Hult, M., & Keillor, B. D. (2005). Removing the contextual lens: A multinational, multi-setting comparison of service evaluation models. *Journal of Retailing*, *81*(3), 215-230.

Bryman, A. (2004). *Research methods and organization studies*. Oxford: Oxford University.

Cândido, C. J., & Morris, D. (2001). The implications of service quality gaps for strategy implementation. *Total Quality Management*, *12*(7-8), 825-833.

Cheshin, A., Amit, A., & Van Kleef, G. A. (2018). The interpersonal effects of emotion intensity in customer service: Perceived appropriateness and authenticity of attendants' emotional displays shape customer trust and satisfaction. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *144*, 97-111.

Chikazhe, L., Makanyeza, C., & Kakava, N. Z. (2022). The effect of perceived service quality, satisfaction and loyalty on perceived job performance: perceptions of university graduates. Journal of Marketing for Higher Education, 32(1), 1-18.

Choi, K.-S., Cho, W.-H., Lee, S., Lee, H., & Kim, C. (2004). The relationships among quality, value, satisfaction and behavioral intention in health care provider choice: A South Korean study. *Journal of Business Research*, *57*(8), 913-921.

Choudhury, K. (2014). Service quality and word of mouth: A study of the banking sector. *International Journal of Bank Marketing*.

Dahari, Z., Abduh, M., & Fam, K.-S. (2015). Measuring service quality in Islamic banking: Importance-performance analysis approach. *Asian Journal of Business Research ISSN*, *1178*, 8933.

Dash, M. K., & Kumar, A. (1970). Constructing a measurement in service quality for Indian banks: Structural equation modeling approach. *The Journal of Internet Banking and Commerce*, *18*(1), 1-13.

Devesh, S. (2019). Service quality dimensions and customer satisfaction: Empirical evidence from retail banking sector in Oman. *Total Quality Management & Business Excellence*, *30*(15-16), 1616-1629.

Fatima, I., Humayun, A., Iqbal, U., & Shafiq, M. (2019). Dimensions of service quality in healthcare: A systematic review of literature. *International Journal for Quality in Health Care*, *31*(1), 11-29.

Fida, B. A., Ahmed, U., Al-Balushi, Y., & Singh, D. (2020). Impact of service quality on customer loyalty and customer satisfaction in Islamic banks in the Sultanate of Oman. *Sage Open*, *10*(2), 2158244020919517.

García-Rodríguez, F. J., Dorta-Afonso, D., & González-de-la-Rosa, M. (2020). Hospitality diversity management and job satisfaction: The mediating role of organizational commitment across individual differences. *International Journal of Hospitality Management*, *91*, 102698.

Gomez, M. I., McLaughlin, E. W., & Wittink, D. R. (2004). Customer satisfaction and retail sales performance: An empirical investigation. *Journal of Retailing*, *80*(4), 265-278.

González, M. E. A., Comesaña, L. R., & Brea, J. A. F. (2007). Assessing tourist behavioral intentions through perceived service quality and customer satisfaction. *Journal of Business Research*, *60*(2), 153-160.

Grönroos, C. (2020). Service marketing research priorities. *Journal of Services Marketing*, *34*(3), 291-298.

Gustafsson, A. (2009). Customer satisfaction with

impact on customer satisfaction. Thus, as Saudi banks face the challenge of growing in a market where other international banks are already established, they should place more emphasis on training their staff. This may help them increase customer satisfaction and, hence, profits.

The current research provides a number of managerial implications for bank executives. 1) Since reliability, as a service quality variable, has a significant impact on customer satisfaction and contributes to customer loyalty, a service provider can raise consumers' perceptions of the reliability of service through both explicit and implicit service promises (Bebko, 2000). Implicit service promises may be characterised by tangibles and help as signals or signs of quality. These signs, which lead to inferences about what the service should or will be, help as an indication of quality, thus reducing risk for the consumer (Bebko, 2000; Berry and Parasuraman, 1991). 2) Besides, since access to service, as a service quality variable, has a significant impact on customer satisfaction and contributes to customer loyalty, a number of practices should be taken into consideration. For instance, consumers can benefit from the digital presence of service providers. Service companies must improve provider accessibility and offer contact options on their company's website.

All research has its limitations, and this study is no exception, with two notable limitations in its concept and methodology. Regarding the former, the logic of social science studies always draws attention to the issue of what variables should or could have been involved in the study. In this study, the number of possible variables was endless, given the long history of research on service quality, such as multichannel integration quality as a moderator between customer satisfaction and customer loyalty. This study also examined service quality dimensions in a very stressful time across the world, so it might be useful to duplicate this study after the coronavirus pandemic. In addition to these conceptual limitations, a number of methodological limitations apply to this study. Some are cultural concerns, such as the small number of female respondents due to the conservative Saudi society. This study's methodology was also developed and validated elsewhere in the literature, so a quantitative approach was appropriate and justified. Nevertheless, Bryman (2004) and Conger (1998) defend that to fully understand the complexities involved in studying behaviours, a qualitative focus is equally appropriate.

References

Ahmad, A., Saif, I., & Safwan, N. (2010). An empirical investigation of Islamic banking in Pakistan based on perception of service quality. *African Journal of Business Management*, *4*(6), 1185-1193.

Allen, N. J. & Grisaffe, D. B. (2001), "Employee commitment to the organisation and customer reactions: mapping the linkages", *Human Resource Management Review*, 11 (3,) 209-236.

Aljazira capital, (2021). Saudi Banking Sector Report. https://www.aljaziracapital.com.sa/uploads/pdf/20210830043504-Saudi%20Banking%20Sector%20-%20Q2-21%20Report%20En.pdf

Amin, M., & Isa, Z. (2008). An examination of the relationship between service quality perception and customer satisfaction. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*.

Ananda, S. & Devesh, S. (2019), "Service quality dimensions and customer satisfaction: empirical evidence from retail banking sector in Oman", Total Quality Management and Business Excellence, 30 (15-16), 1616-1629.

Arasli, H., Katircioglu, S. T., & Mehtap□Smadi, S. (2005). A comparison of service quality in the banking industry. *International Journal of Bank Marketing*.

Awan, M.H., Bukhari, S.K. & Iqbal, A. (2011), "Service quality and customer satisfaction in the banking sector: a comparative study of conventional and Islamic banks in Pakistan", *Journal of Islamic Marketing*, 2 (3), 203-224.

Babakus, E., Bienstock, C. C., & Van Scotter, J. R. (2004). Linking perceived quality and customer satisfaction to store traffic and revenue growth. *Decision Sciences*, *35*(4), 713-737.

Bala, T., Jahan, I., Al Amin, M., Tanin, M. H., Islam, M. F., Rahman, M. M., & Khatun, T. (2021). Service Quality and Customer Satisfaction of Mobile Banking during COVID-19 Lockdown; Evidence from Rural Area of Bangladesh. Open Journal of Business and Management, 9(5), 2329-2357.

Bebko, C. P. (2000). Service intangibility and its impact on consumer expectations of service quality. Journal of services marketing.

Bin Saeed, K. (1997). *Total quality management: Ap-*

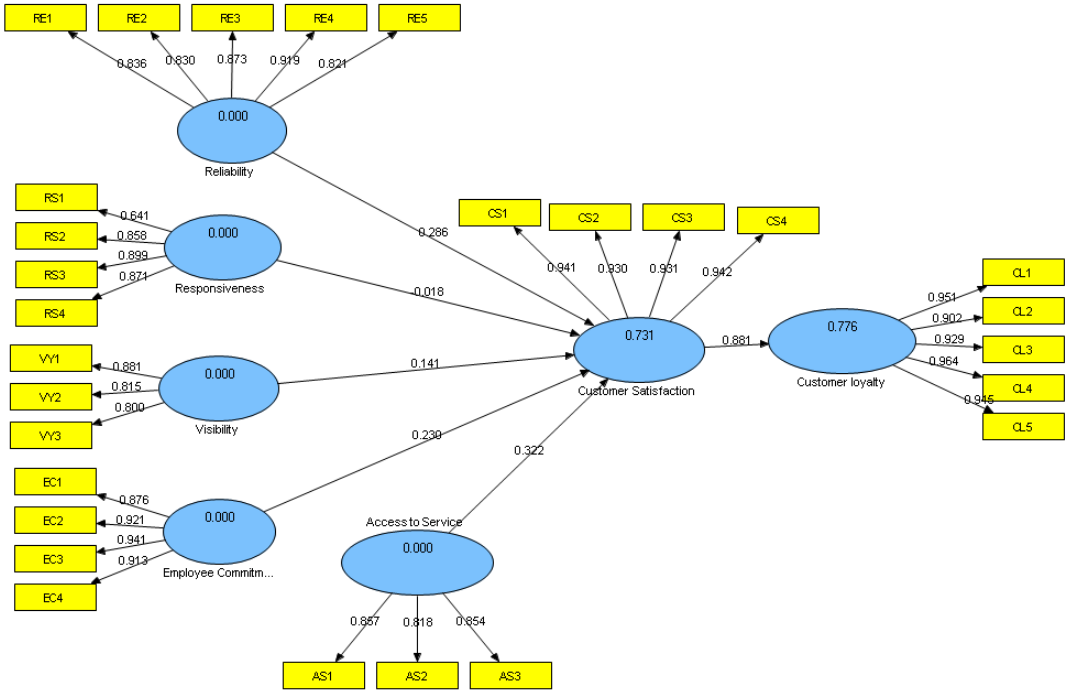


Figure 3 Factor loading, path coefficient and R^2 (N = 265).

6.1 Managerial implications

This study has several practical implications for bank managers. Of note, it identified two service quality variables (reliability and access to service) that have a significant impact on customer satisfaction, which contributes to customer loyalty. With responsiveness in turn found to have an insignificant influence on customer satisfaction, bank managers need to give more attention to the information and technological infrastructure, as well as data analysis, to understand clients' needs and demands so as to provide them with smooth and easy banking operations. Moreover, banks should qualify their human resources adequately to provide the best possible service. To generate more responsive banking services, managers may also reduce automated service responses and replace them with customer service representatives who can answer all inquiries. Further, bank officials should pay more attention to visibility by adopting modern equipment and more attractive decorations in their branches. This will allow them to deliver more financial services and customised products based on customer demands. In addition, bank staff require special training and morale boosts that keep them committed and motivated, which will positively reflect on their treatment of customers through faster and kinder service and build higher customer satisfaction and loyalty.

7. Conclusion

Several empirical studies emphasise the strong, positive relationship between service quality and customer satisfaction (e.g., Islam et al., 2020; Kant & Jaiswal, 2017), as well as between customer satisfaction and customer loyalty (e.g., Hayati et al., 2020; Shankar et al., 2003). The current research confirms these relationships in the Saudi banking context. Specifically, it examined the relationship between the five dimensions of service quality and customer satisfaction. 1) The results showed that both reliability and access to service are significantly related to customer satisfaction. 2) The findings, however, indicated that employee commitment and responsiveness have an insignificant

Table 3

Intercorrelation between constructs.

	Access to Service	Customer Satisfaction	Customer Loyalty	Employee Commitment	Reliability	Responsiveness	Visibility
Access to Service	1.000						
Customer Satisfaction	0.787	1.000					
Customer Loyalty	0.764	0.881	1.000				
Employee Commitment	0.732	0.767	0.733	1.000			
Reliability	0.768	0.777	0.781	0.773	1.000		
Responsiveness	0.676	0.679	0.705	0.758	0.814	1.000	
Visibility	0.638	0.655	0.591	0.670	0.574	0.517	1.000

SEM tested the effect of the independent variable (H1) on reliability, as shown in Table 4. The result demonstrated that H1 is supported, which is consistent with prior studies that found a positive relationship between reliability and customer satisfaction (Islam et al., 2020; Kitapci, Dortyol, Yaman, & Gulmez, 2013). The findings also indicated that H2, H3, and H4 have an insignificant impact on customer satisfaction, as attributed to poor staff-client interactions and automated services, as well as physical bank decoration, the equipment used, and working hours that are inconvenient to clients.

Employee training is also important to differentiate their business from competitors. As shown in Table 2, the R2 values for customer satisfaction were 0.732 and 0.776 for customer loyalty, which indicates that the independent variables explain the variation in the dependent variables. Based on these results, the study supported H5 and H6 at level 0.01.

Table 4

Regression analysis results.

Path	Coefficient Path (β)	T Statistics	Remark
Access to Service > Customer Satisfaction	*0.322*	*2.665***	Supported
Employee Commitment > Customer Satisfaction	0.23	1.369	*Unsupported*
Reliability > Customer Satisfaction	0.286	2.319**	Supported
Responsiveness > Customer Satisfaction	0.018	0.147	*Unsupported*
Visibility > Customer Satisfaction	0.141	1.329	*Unsupported*
Customer Satisfaction > Customer Loyalty	0.881	32.23**	Supported
****p is significant at 0.01**			
***p is significant at 0.05**			

6. Discussion

This study's results show that access to service and reliability have significant relationships with customer satisfaction in the Saudi banking sector. The findings also indicate that customer satisfaction has a positive and significant influence on customer loyalty. Nevertheless, employee commitment, responsiveness, and visibility have no significant impact on customer satisfaction (Table 4). This could be attributed to poor staff-client interactions and automated services, as well as physical bank decoration, the equipment used, and working hours that are inconvenient to clients. To solve this issue, banks should train their employees to differentiate themselves from their business competitors.

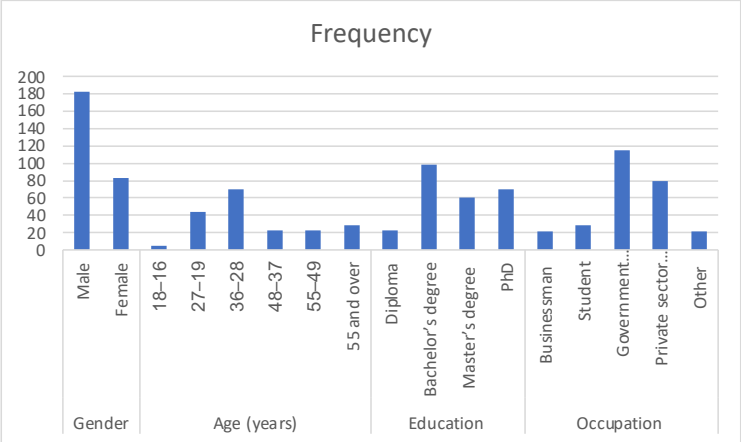


Figure 2: Sample demographic characteristics.

5. Results

The survey instrument's reliability was tested with the well-known and widely accepted Cronbach's alpha; the coefficients for each construct are shown in Table 2. The analysis found all the instrument's scales to have reliable coefficients in the range of 0.8–0.9, exceeding the cut-off of 0.6 (Nunnally, 1978).

Table 2
AVEs, AVEs' square roots, α, R^2, and correlation between constructs.

Factors	√AVE	AVE	Composite Reliability	R Squared	Cronbach's Alpha	Communality
Access to Service	0.843	0.711	0.881	0.000	0.800	0.711
Customer Satisfaction	0.935	0.876	0.966	0.732	0.953	0.876
Customer Loyalty	0.938	0.880	0.974	0.776	0.966	0.880
Employee Commitment	0.913	0.834	0.953	0.000	0.934	0.834
Reliability	0.856	0.734	0.932	0.000	0.909	0.734
Responsiveness	0.824	0.679	0.893	0.000	0.843	0.679
Visibility	0.832	0.693	0.871	0.000	0.782	0.693

The questionnaire's validity was assessed by measuring the correlation between the variables with existing theories and scales (Pallant, 2020). Criterion validity was quantified per the correlation coefficients between sets of scales, which proved external validity. Criterion validity was then checked by using the correlation matrix among factors, and if the correlation between the subscales' constructs was significant, the validity was considered approved, as shown in Table 3. In this study, positive correlations occurred between most of the variables (Hair, 2009).

the age groups in the sample are as follows: the first age group (16–18 years old) included 5 respondents (1.9% of the total sample), making it the smallest of the total sample; the second age group (19–27 years old) accounted for 44 respondents (16.6%); the third age group (28–36 years old) was the second largest group at 70 respondents (26.4%); the fourth group (37–48 years old), the largest, had 94 respondents (35.5%); the fifth age group (49–55 years old) included 23 respondents (8.7%); and finally, the sixth group (over 55 years) had 29 respondents (10.9%). With regard to marital status, 72.1% (191 respondents) of the sample were married, and 27.9% (74) were single. Respondents with a diploma-level education numbered 23 (8.7%). The largest number of respondents had an undergraduate degree at 98 respondents (37.0%). Respondents with a master's degree accounted for 22.6% of the total sample (60 respondents). The second largest number of respondents had a PhD, totaling 70 respondents (26.4%). Thus, the majority of the respondents held a bachelor's degree or equivalent. Regarding occupation, Table 1 and Figure 2 show that the most respondents were government employees, at 115 respondents (43.4%). The second largest number of respondents were private sector employees (79 respondents, or 29.8% of the total sample). Businessmen numbered 21 respondents (7.9%), which was the smallest number of the total sample, and 28 respondents (10.6%) were students.

Table 1
Sample demographic characteristics.

Measure	Item	Frequency	Percentage
Gender	Male	182	68.7
	Female	83	31.3
Age (years)	16–18	5	1.9
	19–27	44	16.6
	28–36	70	26.4
	37–48	23	8.7
	49–55	23	8.7
	55 and over	29	10.9
Education	Diploma	23	8.7
	Bachelor's degree	98	37.0
	Master's degree	60	22.6
	PhD	70	26.4
Occupation	Businessman	21	7.9
	Student	28	10.6
	Government employee	115	43.4
	Private sector employee	79	29.8
	Other	22	8.3

2003). Customer loyalty can be measured through customers' behaviours and intentions and whether they repeatedly use a service or product (Uncles, Dowling, & Hammond, 2003). Customer satisfaction means businesses need not try so hard to entice new customers but rather concentrate on keeping their existing ones, which is less expensive (Lee & Cunningham, 2001). Customers also evaluate the value of a product or service and make purchase decisions depending on their expectations. Moreover, previous studies show that customer satisfaction mediates the relationship between service quality and loyalty in the banking sector (Fida et al., 2020). Therefore, this study's final hypothesis states:

H6: Customer satisfaction positively affects customer loyalty.

4. Research Methodology

4.1 Measures

Service quality (i.e., reliability, responsiveness, visibility, employee commitment, and access to service) was examined using a 5-point Likert-type scale ranging from strongly disagree to strongly agree. The service quality's five-dimensional structure (SERVQUAL), which comprises the 22 individual performance items, is widely accepted and used (Choudhury, 2014; Dash & Kumar, 1970; Parasuraman et al., 1988). In particular, for reliability, five items were used and adopted from Parasuraman et al. (1988). Responsiveness was measured by 4 items (Choudhury, 2014; Parasuraman et al., 1988) and visibility by 3 items (Kumar et al., 2013). For employee commitment and access to service, 4 items (Allen & Grisaffe, 2001) and 3 items (Awan, 2011) were used, respectively. The survey did not use the original terminology; some changes were made to the questionnaire's wording to fit this research. Finally, customer satisfaction was measured by 4 items (Amin & Isa 2008) and customer loyalty by 5 items (Gustafsson et al. 2005).

4.2 Sample

The participants were initially approached via email and then joined phone call follow-ups, during which they were invited to participate in the study. Saudi customers of the banks Given the large number (68) and geographical spread of the respondents, a large, non-probability sample was applied for accessibility and to reduce sampling error. The sample is, therefore, considered reasonably representative of the target population.

In this research, questionnaires were distributed that allowed the research questions to be answered and the hypotheses to be examined. In addition, as the targeted samples were Saudi bank customers, it was expected that questionnaires would be the most effective and efficient way to elicit their perceptions regarding Saudi bank services. This was also done because some experienced Saudi researchers have stated that culturally, Saudi people do not demonstrate their emotions and perceptions verbally, so they prefer to answer anonymous questionnaires (Bin Saeed, 1997).

4.3 Data collection

The research hypotheses were tested with data collected from a questionnaire conducted in Saudi Arabia. Since some of the targeted sample were monolingual Arabic speakers, whereas the source language was English, a panel of experts in English and Arabic performed several rounds of back translation to develop the questionnaire, as recommended by Bryman (2004). To start, the survey's original English version was translated into Arabic, and then the Arabic was translated back into English independently of the first English version. Any changes in meaning were corrected. Next, the second English version was translated into Arabic to produce a second Arabic version. This process was repeated until any differences in meaning were corrected, at which point a second procedure involved the Arabic questionnaire's validation by two Western-educated Saudi academics.

Lastly, the questionnaire was distributed to colleagues in a PhD programme at a Saudi university to obtain their advice and suggestions. This was a very basic check for obvious mistakes and oversights. This process gave the researchers an idea of the questionnaire's face-value validity (i.e., whether the questionnaire made sense).

4.4 Descriptive analysis of the respondents

Of the 400 questionnaires distributed, 265 were complete. A descriptive analysis of the respondents' answers is shown in Table 1 and Figure 1. The majority (182, or 68.7% of the total sample) were male, while 83 (31.3%) were female. The frequency and percentage of

accuracy (Devesh, 2019). Correctness and perfection from the outset in service delivery are synonymous with a reliable service (Blut, 2016), for if the service is not reliable, the customer will not be satisfied (Fida, Ahmed, Al-Balushi, & Singh, 2020). Reliability reflects the capacity to deliver the promised service, which is complemented by service accuracy (Ananda & Devesh, 2019). Thus, reliability, as a major component of service quality, is one of the significant factors that influence customer satisfaction (Sureshchandar, Rajendran, & Anantharaman, 2002). Reliability in the banking industry depends on several factors, including timely order processing, quality safety measures for financial records, providing detailed information, and delivering the promised services (Pakurár, Haddad, Nagy, Popp, & Oláh, 2019; Teeroovengadum, 2020). Therefore, this study's first hypothesis is:

H1: Service quality reliability positively influence customer satisfaction.

The best way to help customers and provide quick customer service is through responsiveness (Ahmad, Saif, & Safwan, 2010). Responsiveness is achieved by providing fast and efficient assistance, which depends on how the service provider responds to its customers through its employees (Tamaruddin, Firdaus, & Endri, 2021). Responsiveness in the banking industry manifests as competent staff, conveniently located branches, and available automated tellers (Dahari, Abduh, & Fam, 2015). With responsiveness being so essential to improving customer satisfaction (Borishade, Ogunnaike, Salau, Motilewa, & Dirisu, 2021), it is expected that:

H2: Service quality responsiveness has a positive impact on customer satisfaction.

Visibility refers to the appearance of a service's physical component. Its dimensions always involve the benefits of any product or service (Srivastava & Vishnani, 2021), but for services in particular, visibility concerns service firms' tangible resources, equipment, facilities, and raw materials (Ahmad et al., 2010; Bala, Jahan, Al Amin, Tanin, Islam, Rahman, & Khatun, 2021). Moreover, employees represent the service, so their appearance is part of visibility as well. The banking sector heavily relies on visibility, such as with cash counters, flexible and suitable banking hours, and speedy and accurate services, which might have crucial influences on customer satisfaction (Cheshin et al., 2018; Tamaruddin et al., 2021). Therefore, the study's third hypothesis is:

H3: Service quality visibility positively affects customer satisfaction.

An organisation's staff form the key to delivering service quality to customers, which helps distinguish business organisations from their competitors in the market (Gustafsson, 2009). Frontline staff are significant in creating and maintaining relationships with customers, which leads to customer satisfaction (Iyer, Davari, & Paswan, 2018). Employee commitment might then be one of the most crucial elements to accomplishing long-term business growth (Ibrahim, 2020), considering that employee commitment contributes to the business organisation's competitive advantage in customer satisfaction (García-Rodríguez, Dorta-Afonso, & González-de-la-Rosa, 2020). Indeed, service interactions express the affective commitment between customers and employees, which influences the former's satisfaction. Therefore, the next hypothesis is:

H4: Employee commitment to service quality positively influences customer satisfaction.

Access illustrates how smoothly a service can be accessed. In other words, it indicates how conveniently a service can be accessible and can be reached swiftly (Islam, Ahmed, Rahman, & Al Asheq, 2020). Access implies that a service is available via automated services, phone, less waiting time, suitable working hours, and conveniently located service facilities (Fatima, Humayun, Iqbal, & Shafiq, 2019; Seth, Deshmukh, & Vrat, 2005; Yarimoglu, 2014). Easy access to banking systems, including internet and ATM services, positively leads to customer satisfaction in the banking sector (Rahaman, Ali, Kejing, Taru, & Mamoon, 2020; Raza, Umer, Qureshi, & Dahri, 2020). A previous study also demonstrates that easy access to banking services, such as business hours and a suitable location, has a strong impact on attracting new customers and maintaining current ones (Arasli, Katircioglu, & Mehtap-Smadi, 2005; Pooya, Khorasani, & Ghouzhdi, 2020; Stafford, 1996). Therefore, it is anticipated that:

H5: Access to service positively impacts customer satisfaction.

Several studies in the service sector have established that there is a strong relationship between customer satisfaction and customer loyalty (Chikazhe, Makanyeza, & Kakava, 2022; Hayati, Suroso, Suliyanto, & Kaukab, 2020; Shankar, Smith, & Rangaswamy,

2.2 Customer satisfaction

Implementing customer satisfaction has become key to business companies developing and encouraging a service-oriented business (Cheshin, Amit, & Van Kleef, 2018). Customer satisfaction refers to customers' post-purchase intention behaviour or their emotions after using a specific product or service. It indicates customers' overall evaluation of their consuming goods or services (Özkan, Süer, Keser, & Kocakoç, 2019). "Customer satisfaction is the gap between pre-purchase expectation and disconfirmation" (Islam et al., 2020, pp. 1754–2731). Kotler and Keller (2013) further clarify the term customer satisfaction as "a person's feeling of pleasure or outcome against his or her expectations" (p. 110). More accurately, customer satisfaction depends on the performance of the service provided (Gomez, McLaughlin, & Wittink, 2004). It can be related to customer emotions that arise from the perceived difference between their expectations and their actual experience (Boonlertvanich, 2019). When customers' perceptions of the performance or quality of a business's products or services exceed their expectations, positive disconfirmation can build and maintain a strong client-business relationship in return. Even so, perceptions of weak performance generate negative disconfirmation that might create gaps in this relationship and negative word of mouth (Liu, Jayawardhena, Dibb, & Ranaweera, 2019).

Several studies note that bank customer satisfaction relies more on easy access to facilities and the behaviour of bank personnel than on differences in the products and services offered, service dimensions, and bank reputation (Mihelis, Grigoroudis, Siskos, Politis, & Malandrakis, 2001). One Malaysian banking sector study observed that a smooth transaction system, employee behaviour, service competence, and confidentiality are important aspects for customer satisfaction (Amin & Isa, 2008).

2.3 Customer loyalty

Customer loyalty is demanding for any business firm (YuSheng & Ibrahim, 2019), but it is imperative for service sectors to design and maintain it (Mainardes, de Moura Rosa, & Nossa, 2020). Loyalty contains multidimensional attributes (Prentice, Wang, & Loureiro, 2019; Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996). The meaning of customer loyalty specifically is to develop behavioural action within customers and garner their intention to continue their buying habits (Özkan et al., 2019). Additionally, attracting new customers to a business is more expensive than maintaining current ones, so how to keep loyal customers is a common question in the service business sector.

A recent study proposes that loyal customers show positive emotion towards a business company, purchase from it regularly, and recommend others to buy from it (Hur, Moon, & Kim, 2020). Nevertheless, other research recognises that loyal customers might not necessarily be satisfied customers. For example, customers who frequently repurchase from a specific company due to limited product or service options are not loyal customers (Makanyeza & Chikazhe, 2017). These customers may switch to other service providers once an alternative product or service becomes available. This might also occur if customers are not happy with their current service providers. Still, if customers do have positive views and feelings towards their current providers, they might keep repurchasing from them.

To measure customer loyalty in the banking sector, it is necessary to calculate customers' attitudinal and behavioural traits. Attitudinal traits are defined as customer appreciation towards the firm, which depends on customer satisfaction experiences with a specific product or service. If customers have good experiences and positive feelings, it means that they have developed their trust and obligation to the service provider (Gustafsson, Johnson, & Roos, 2005; Oliver, 1999), and they are keener to recommend other customers to that provider. Measuring behavioural traits, meanwhile, is linked to the use of the same services and intentions to repurchase them regularly (Rundle-Thiele, 2005).

3. Conceptual framework and hypotheses

Service quality assists the service sector in acquiring competitiveness, as it is one of the significant aspects of customer satisfaction (Teeroovengadum, 2020). Previous research even emphasises that the main factor in customer satisfaction is service quality (Islam et al., 2020; Jabnoun & Al□Tamimi, 2003; Kant & Jaiswal, 2017). In this way, it is necessary that business organisations provide good quality and consistent services, as the promised service can only be delivered through consistent reliability and service

Manolis, & Winsor, 2000).

As such, customer service is the measured and perceived quality of service, assessed by comparing the expectations customers had before they used the service with their perceptions of the actual service (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988; Parasuraman et al., 1985; Wetzels, 1998; Zeithaml & Bitner, 2006; Zeithaml et al., 1988, 1990). When the service perceived equals the service expected, the customer's expectations have indeed been met. In this particular situation, the service quality is satisfactory to that specific service customer (Cândido & Morris, 2001; Grönroos, 1990; Parasuraman et al., 1985; Wetzels, 1998; Zeithaml et al., 1988). Moreover, when the service perceived is better than the service expected, the provided service quality exceeds what customers expected, and they are satisfied. However, in this scenario, customers' service quality expectations are not actually met, so the actual quality of service provided is perhaps debatable.

As the number of service organisations increases and customers become more demanding and discriminating, service organisations face mounting pressure to ensure service quality and remain competitive. Zeithaml et al. (2006) observe that the quality of service is more difficult to define, measure, and assure than the quality of manufactured goods, due to a number of distinctive service characteristics and the way in which they are produced. These include the intangibility of many service offerings, service heterogeneity, and service perishability, all of which mean that service quality depends on many uncontrollable factors. Providing high-quality service is thus a critical point for organisational success and, in turn, strong relationships with customers, barriers to competition, increased customer loyalty and switching costs, and more efficient market activities (Blut, Beatty, Evanschitzky, & Brock, 2014; Bolton, Grewal, & Levy, 2007; Parasuraman et al., 1988). In particular, research empirically links better service quality delivery to a wide variety of performance-related outcomes, such as customer satisfaction (Brady et al., 2005; Choi, Cho, Lee, Lee, & Kim, 2004; González, Comesaña, & Brea, 2007; Rahaman, Ali, Kejing, Taru, & Mamoon, 2020); brand loyalty (Chikazhe, Makanyeza, & Kakava, 2022; Liao & Chuang, 2007); positive word of mouth (Choi et al., 2004); and profit, return-on-assets, reduced employee turnover, and sales performance (Babakus, Bienstock, & Van Scotter, 2004; Portela & Thanassoulis, 2007; Wildes, 2007; Zeithaml, Rust, & Lemon, 2001).

Parasuraman et al. (1988) first defined service quality in terms of the gap between customers' expectations of a service and their perceptions of an organisation's actual service provision. These researchers then developed the SERVQUAL scale, a survey instrument intended to measure the service quality of any service organisation based on five dimensions: reliability, tangibility, assurance, responsiveness, and empathy (Parasuraman et al., 1988). This measure has been widely used in the literature to examine service quality in the financial sector as well (Yilmaz, Ari, & Gürbüz, 2018). Service quality is perceived to vary based on cultural differentiation (Teeroovengadum, 2020). Therefore, this current study considers reliability, responsiveness, visibility, employee commitment, and access to service as service quality dimensions, as well as their connection to customer satisfaction and customer loyalty. Figure 1 explains the study's conceptual framework and the direct effect of the relationship between the constructs.

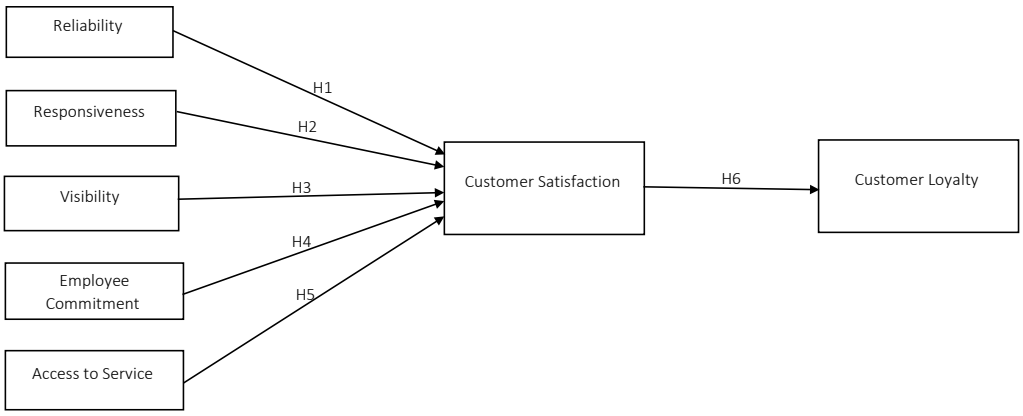


Figure 1 Conceptual framework adopted from Islam, Ahmed, Rahman, and Al Asheq (2020).

1. Introduction

Service quality is a critical factor that companies and managers, as providers of services, must address to enhance their performance in revenue, customer satisfaction, and loyalty (Cândido & Morris, 2001; Lee, Kang, & Kang, 2019; Van Looy, Gemmel, & Dierdonck, 2003; Wilson, Zeithaml, Bitner, & Gremler, 2012; Zeithaml, Bitner, & Gremier, 2006). Furthermore, improving service quality delivery has become a significant factor for all organisations in terms of competition and global marketing. The study of firm service quality includes marketing, organisational, and managerial perspectives, in turn reflecting the many orientations researchers occupy to determine service quality (Cândido & Morris, 2001; Van Looy et al., 2003; Wetzels, 1998; Zeithaml & Bitner, 2003).

The rapid increase of the service sector has raised different perspectives on quality and the meaning of service quality as well. Service companies (e.g., banks, hospitals, and hotels) do not provide tangible goods, so the interaction between providers and customers as part of their main service is crucial to these businesses. Lehtinen and Lehtinen (1991) propose that service quality is an outcome of the interactions between customers and service company agents. They describe service quality as having three dimensions: material quality, organisational quality, and interactive quality. Interactive quality recognises that service quality is created by the interaction between the service provider and customers. This perspective is necessary to complement the receiver-focused view of service quality that has been the dominant pattern until now (Svensson, 2006).

The banking sector plays an important role in economic activities all over the world (e.g., Moyo, 2018; Rao et al., 2022). It constitutes financial institutions that accept monetary deposits and operate in the lending process of the capital market (Puri-Mirza, 2021). The Saudi banking sector recorded another strong quarter, driven by a pick-up in economic activities (Alzajira Capital, 2021). Saudi Arabia has the second-largest banking industry in the Gulf Cooperation Council region by total assets and accounts for roughly 29% of the GCC's total banking assets (Marmore, 2020). According to the Alzajira Capital report (2021), the Saudi banking sector has 12 listed banks. In terms of balance sheet size, National Commercial Bank, with assets of more than SAR 466.3bn, is the largest bank in the Kingdom, accounting for 20.5% of the total market, followed by Al Rajhi Bank (asset base of SAR 363.3bn and 16.0% market share). Riyad Bank (asset base of SAR 239.5bn) and Samba (total assets worth SAR 231.1bn) account for 10.5% and 10.2% of total banking assets, respectively. Of the 12 banks, Al Rajhi Bank, Alinma Bank, Bank Albilad, and Bank AlJazira are Shariah-compliant, accounting for 27.8% of total banking assets. Al Rajhi Bank is the largest Shariah-compliant bank in the Kingdom, accounting for 57.5% of the total market share in Q1-19 (down from 57.7% in Q4-18). The growing demands of bank customers require banks as service businesses to face challenges. This puts them under pressure to generate new services, such as technical banking. Nevertheless, customers still measure service quality based on how much personal rather than technical support they receive (Wang, Lo, & Hui, 2003). Hence, to provide different unique services, banks must focus on service quality, especially since competitors can also adopt unique services (Zhou, 2004). Therefore, service quality plays a major role in maintaining a competitive advantage. Accordingly, research efforts have emerged to understand the nature and dimensions of service quality, customer satisfaction, and customer loyalty across various service industries (Grönroos, 2020).

2. Literature review

2.1 Service quality

Service quality in the service context is a key factor that service enterprises and executives as service providers must address to improve their performance in revenue and customer satisfaction (Cândido & Morris, 2001; Van Looy et al., 2003; Wilson et al., 2012; Zeithaml et al., 2006). Besides, improving service quality delivery has become a significant factor for all organisations in terms of rivalry and international marketing. Examining quality in firms might be based on different orientations or perspectives, including marketing, organisational, and managerial perspectives (Cândido & Morris, 2001; Van Looy et al., 2003; Wetzels, 1998; Zeithaml & Bitner, 2003). They often argue that the rating of service quality as good or bad is defined by customers, meaning customers compare the service performance they experienced with what they expected (Lassar,

The Impact of Service Quality on Customer Satisfaction and their Loyalty in the Saudi Banking Sector

Zyad M Alzaydi (*)

Albaha University

(Receivied 21/2/2021 ; accepted 13/9/2022)

Abstract: The main purpose of this study was to investigate the influence of the service quality dimensions of reliability, responsiveness, visibility, employee commitment, and access to service on customer satisfaction in the Saudi banking sector. This research also examined the relationship between customer satisfaction and customer loyalty. The data was collected using an online survey of 265 respondents from Saudi Arabia, and the analysis was conducted using partial least squares and structural equation modelling.

The results demonstrated that reliability and access to service have a positive and significant impact on customer satisfaction in the Saudi banking sector, whereas responsiveness, visibility, and employee commitment have an insignificant influence on it. The results also showed that customer satisfaction has a positive and significant relationship with customer loyalty. This study's context concerned just the Saudi banking sector, its extended service quality dimensions, and their relationship with customer satisfaction and loyalty. Its results thus contribute to managerial perspectives on developing customer satisfaction and loyalty in the Saudi banking sector and the greater Middle East.

Keywords: Quality of Service, Customer Satisfaction, Customer Loyalty, Banking

*****

تأثير أبعاد جودة الخدمة على رضا العملاء وولائهم في البنوك السعودية

زياد بن مشعل الزايدي (*)

جامعة الباحة

(قدم للنشر في 1443/7/10هـ، وقبل للنشر في 1444/2/17هـ)

مستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى إثبات تأثير أبعاد جودة الخدمة، الموثوقية والاستجابة والرؤية والتزام الموظف والوصول إلى الخدمة على رضا العملاء في القطاع المصرفي السعودي. واختبر هذا البحث أيضًا العلاقة بين رضا العملاء وولاء العملاء. تم جمع البيانات باستخدام الاستبانات عبر الإنترنت لـ 265 مستجيبًا من المملكة العربية السعودية، وتم إجراء التحليل باستخدام نموذج المعادلة الجزئية المربعة والهيكلية.

أظهرت النتائج أن الموثوقية والوصول إلى الخدمة لهما تأثير إيجابي ومهم على رضا العملاء في القطاع المصرفي السعودي، في حين أن الاستجابة والوضوح والتزام الموظفين ليس لها تأثير كبير عليها. كما أظهرت النتائج أن رضا العملاء له علاقة إيجابية ومهمة مع ولاء العملاء. يتعلق سياق هذه الدراسة بالقطاع المصرفي السعودي فقط، وأبعاد جودة الخدمة الممتدة وعلاقتها برضا العملاء وولائهم. وبالتالي تسهم نتائجها في ظهور وجهات النظر الإدارية في تنمية رضا العملاء وولائهم في القطاع المصرفي السعودي ومنطقة الشرق الأوسط.

كلمات امفتاحية: جودة الخدمة، رضا العملاء، ولاء العملاء ، الخدمات المصرفية.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد قسم إدارة الأعمال، جامعة الباحة ص ب: 1988 الباحة العقيق.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Business & Management, Albaha University, Collage of Business Administration (CBA).

DOI: 10.12816/0061587

e-mail: zmalzaydi@gmail.com

Ibn Hishām, Abū Muḥammad ʻAbd al-Malik. (1955). *al-Sīra al-Nabawyya Ibn Hishām,* edited
by Mustafa al-Saqqa, Ibrahim al-Abyari and Abd al-Hafidh al-Shalabi. Cairo: Maktabat wa Matba'at Mustafa al-Babi al-Halbai wa Awladh,
Ibn Isḥāq, Muḥammad. (1978). *the Sīra of ibn Isḥāq*, ed. Suhaīl Zakār. Beirut: Dār al-Fikr.
Ibn Jinnī, Abū al-Fath ʻUthmān. (1952) *.al-Khaṣā'is. 3 vols.* Bayrūt: Dār al-Hudā li-Tibāʻa wa-
al-Nashr al-Muqaddima.
Ibn Kathīr, Ismaʻīl bin ʻUmar. (1986). *Al-Bidāya wa-al-Nihāya fī al-Tarīkh*. Beirut: Dār al-Fikr.
Ibn Manẓūr, Abū al- Faḍl Jamāl al-Dīn. (1993). *Lisān al-ʻArab*. Beirut: Dār Ṣādir.
Ibn Mūsā, Al-Qāḍī ʻIyāḍ. (2014). *al-Shifā bi-Taʻrīf Ḥuqūq al-Muṣṭafā*. Ed. Muḥammad ʻUmāra.
Cairo: Majallt al-Azhar.
—. (1992). *Muhammad, Messenger of Allah: Ash-Shifa of Qadi 'Iyad.* Trans. Aisha
Abdarrahman Bewley. Granada: Madinah Press.
Ibn Qutayba. Abū Muḥammad ʻAbd Allāh ibn Muslim 1964. *al-Shiʻr wa-al-Shuʻarā'*. Beirut:
Dār al-Thaqāfa.
Ibn Saʻd, Muḥammad. (2001). *Kitāb al-Ṭabaqāt al-Kabīr*. Giza: al-Sharika al-Duwaliyya li-al-
Ṭibāʻa.
Ibn Thābit, Ḥassān. (1994). *Dīwān Ḥassān ibn Thābit.* Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmīya.
Jakobson, Roman. (1987). Linguistics and Poetics, in *Language in Literature*, ed. Krystyna
Pomorska and Stephen Rudy. London: Harvard University Press, 66-71.
Kurzon, Dennis. (1998). "The Speech Act Status of Incitement: Perlocutionary Acts Revisited," *Journal of Pragmatics* 29, 571-596.
Lane, Edward William. (1874). *Arabic-English Lexicon*. New York: F. Ungar Publishing
Company.
Naiden, F. (2006). *Ancient Supplication*. Oxford: Oxford University Press.
Pilkington, Adrian. (2000). *Poetic Effects*. Philadelphia: John Benjamins publishing Company.
Pratt, Mary Louise. (1977). *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse.* Bloomington:
Indiana University Press.
Rubin, U. (2012). Nūr Muḥammadī. *Encyclopaedia of Islam*. Second.
Searle, John. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge:
Cambridge University Press.
—. (1983). *Intentionality: an Essay on the Philosophy of Mind.* New York: Cambridge
University Press.
—. (1985). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge:
Cambridge University Press.
Slyomovics, Susan. (2018). "Praise of the Prophet and Praise of Self: Sīrat Banī Hilāl and Epic
Narrative in Performance, *Journal of Arabic Literature* 49, 50-77.
Stetkevych, Jaroslav. (2006). "A Qaṣīdah by Ibn Muqbil: The Deeper Reaches of Lyricism and Experience in a Mukhadram Poem: An Essay in Three Steps." *Journal of Arabic Literature,* 37( )3 303-354.
Stetkevych, Suzanne. (2010). *The Mantle Odes: Arabic Praise Poems to the Prophet*
Muḥammad. Bloomington: Indiana University Press.
—. (1993). *The Mute Immortals Speak Pre-Islamic Poetry and Poetics of Ritual*. New York:
Cornell University Press.
—. (2002). *The Poetics of Islamic Legitimacy: Myth, Gender, and Ceremony in the Classical*
Arabic Ode. Bloomington: Indiana University Press.
—. (2013). "Performative Poetics in ʿAbbāsid Poetry: A Re-Reading of Abū Firās al-Ḥamdānī's
Rāʾiyyah: Arāka ʿaṣiyya al-damʿi." *Annals of the Japan Association of Middle Eastern Studies*, 29 (2),107-144.
—. (2018). "Rhetoric, Hybridity and Performance in Medieval Arabic-Islamic Devotional
Poetry: Al-Kāfiyah Badīʿiyyah of Ṣafī al-Dīn al-Ḥillī." In *Religion and Aesthetic Experience: Drama - Sermons - Literature,* edited by Sabine Dorpmüller; Jan Scholz; Max Stille; Ines Weinrich, 207-231. Heidelberg University Publishing.
Turner, Victor W. (1997). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure.* New Brunswick:
Transaction Publishers.
Vanderveken, Daniel. (2002). "Searle on Meaning and Action." In *Studies in Linguistics and*
Philosophy: Speech Acts, Mind, and Social Reality Discussions with John R. Searle. Ed. Günther Grewendorf and Georg Meggle. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publisher.

poet followed the accepted conventional procedure to perform the apology and conversion correctly and completely. He shows sincere intention, as he truly wanted to act out his apology and conversion when composing the poetic praise. In turn, the Prophet is the appropriate one with the power to accept the poet's words within the external institution of language, and to accept the poet's poetic apology and conversion. Thus, the poem is a successful speech act since the context, the persons and the circumstances are proper for its performance.

A close look at the historical story of Ibn al-Zibi'rā's conversion, narrated above, and the interior structure of the poem reveal that the poet composes his performative poem of apology (i'tidhāriya) under the specific circumstance of performing it as a ceremonial ode of conversion before the Prophet. He believed that his poem could convey his intentional states, "belief, fear, and hope", to do something outside of language, that is, to change his status emotionally, spiritually, and politically—from enmity to love, from polytheism to Islam, and from loyalty to the Quraysh tribe in Mecca to the new power of the Prophet in Medina.

The study shows that this poem cannot be understood as a qualified and complete performative act of apology and conversion without mentioning its historical context. Also, it is obvious that the special ritual supplicatory methods used by the poet within the poem are used intentionally to show the poet's sincere feeling, thought, and intention to get the addressee's or the Prophet's acknowledgement and acceptance.

Bibliography

Al-Ajmi, Hamad. (2012). *Pre-Islamic Poetry and Speech Act Theory: Al-A'sha, Bishr ibn Abī Khazim, and al-Hujayjah*. PhD diss. Bloomington: Indiana University: Pro Quest/ UMI.

Al-'Asqalānī, Ibn Ḥajar. (1992). *al-'Iṣāba fi-Tamīz al-Ṣaḥāba*. Beirut: Dār al-Jīl.

Al-Shanquitiy, Lubna. (2019). *From the Poetic to the Performative: A Stylistic Analysis of the Language of the Poetic Praise to the Prophet,* PhD diss. Bloomington: Indiana University: Pro Quest/UMI.

Alshareif, Al-Amein. (2013) *Madīḥ Nabawī in al-Andalus: From Rituals to Politics,* PhD diss. Bloomington: Indiana University: Pro Quest/UMI.

Al-Mallah, Majd Yaser. (2003). Doing Things with Odes: A Poet's Pledges of Allegiance: Ibn Darrāj Al-Qasṭallī's "Hā'iyyah" to Al-Manṣūr and "Rā'iyyah" to Al-Mundhir. *Journal of Arabic Literature*, 34 (1/2), 45-81.

Al-Musa, Mishari. (2011). *Mu' āraḍah Rhetorical Strategy and Speech Act Theory*, PhD diss. Bloomington: Indiana University: Pro Quest/UMI.

Al-Naysābūrī, Muslim ibn al-Ḥajjāj. (2006). *Ṣaḥīḥ Muslim*. Riyadh: Dār Ṭayba.

Al-Ṭabarī, Abī Ja'far Muḥammad ibn Jarīr. (1967). *Tārīkh al-Ṭabarī, Tārīkh al-Rusul wa-al-Mulūk wa Ṣilat Tārīkh al-Ṭabarī/ li-'Arīb ibn Sa'd al-Qurṭubī*. Beirut: Dār al-Turāth.

Austin, John Langshaw. (1975). *How to Do Things with Words.* Ed. J. O. Urmson and Marina Sbisà. Oxford: Oxford University Press.

Binmayaba, Mustafa. (2018). "*al-'Istikhdām al-Shi'rī al-Lugha bayna al-Taṭaful wa-al'Ināz*" (The Poetic Use of Language between Parasitism and Performance) *Journal of King Faisal University,* 19 (2), 103-120.

Bauman, Richard. (1984). *Verbal Art as Performance*. Illinois: Waveland Press.

Gennep, Arnold van. (2004). *The Rites of Passage*. New York: Routledge Library Editions-Anthropology and Ethnography.

Gruendler, Beatrice. (2000). Abbasid Praise Poetry in the Light of Speech Act Theory and Dramatic Discourse. In *Understanding Near Eastern Literatures: A Spectrum of Interdisciplinary Approaches, Literaturen im Kontext: Arabisch - Persisch - TŸrkisch*. Ed. Beatrice Gruendler and Verena Klemm. Vol. 1. Wiesbaden: Reichert Verlag, 157-169.

—. (2003). *Medieval Arabic Praise Poetry: Ibn al-Rūmīand the Patron's Redemption.* New York: Routledge-Curzon.

—. (2008). Qasīd its Reconstruction in Performance. In *Classical Arabic Humanities in Their Own Terms: Festschrift for Wolfhart Heinrichs on His 65th Birthday*. Leiden: Brill, 325-389.

Ibn al-Athīr, Abū al- Ḥasan 'Alī 'Izz al-Din. (2016). *Asad Al-Ghāba fī Ma'rifat al-Ṣaḥāba.* Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīya.

to the Prophet's high rank for having God's love and His convincing proof. It is a reference to the Qur'anic verse, *Yā 'ayyuha annasu qad jā'kum burhānun min rabbikum wa-anzalnā 'ilaykum nūran mubīna* (O men, a proof has now come to you from your Lord; We have sent down to you a manifest light.) (al-Qur'ān 4:174)

The poet continues the same strategy to praise the Prophet's connection with God through the use of his epithet "Mustafa", meaning he is chosen by God. This line is a reference to the Quran'ān verse that tells about Prophet Aḥmad as the chosen one by God to be His messenger after Jesus, *wa-'idh qāla 'īsā bnu maryama yā-banī 'isrā'īla 'innī rasūlu llāhi 'ilaykum muṣaddiqan li-mā bayna yadayya mina t-tawrāti wa-mubashshiran bi-rasūlin yảtī min ba'dī smuhū 'aḥmadu* (And when Jesus son of Mary said, 'Children of Israel, I am indeed the Messenger of God to you, confirming the Torah that is before me, and giving good tidings of a Messenger who shall come after me, whose name shall be Ahmad). (al-Qur'ān 61:6) Then, the poet uses the word "*karīm*" in line 13, hinting to his hope for the Prophet's acceptance and generous forgiveness.[17]

The poem is concluded with a verse that carries continuous praise of the Prophet by honoring the superiority of the Prophet's lineage, Banū Hāshim, through drawing a comparison between the high rank of the Prophet's lineage and a high and solid branch that reaches up to the apex and is rooted down. The phrase (A master of [the Banū] Hāshim) (line 14), indicates the *ḥadīth* that Wathila ibn al-Asqa' narrated: "I heard the Messenger of God, peace and blessings be upon him, said, 'verily God granted eminence to Kināna from amongst the descendants of Ismā'īl, and he granted eminence to the Quraysh amongst Kināna, and he granted eminence to Banū Hāshim amongst the Quraysh, and he granted me eminence among the tribe of Banū Hāshim'" (Muslim, book 43, *ḥadīth* 2276, 1080).

In this final section, the prosaic and simple language and diction used by the poet resembles the prosaic language used in other *madīḥ nabawī* of this type, such as the praise section of Ka'b's (Su'ād Has Departed), about which Stetkevych says,

It is the apparent "simplicity" of this section [the praise section of Ka'b's poem] that gives it its power; its striking effect is due precisely to its contrast to the "poeticity"—the richness of specifically poetic diction, the allusiveness, the multivalence— of the traditional elegiac prelude and journey section that precede it. But its very simplicity is, of course, nothing but a poetic conceit (Stetkevych, 2002, p. 65).

Thus, the use of unambiguous and simple poetic language eases the way for the poet to seal his supplicatory communication with the Prophet (lines 10-14).

The Prophet's Acceptance of the Poet's Supplication:

The language of Ibn a-Zib'arī's short poem indicates that it is performative, by which the poet conveys his apology, repentance and performs conversion. Ibn al-Zibi'rā's poetic performance of his apology would not be complete without getting the acceptance of the Prophet that was obtained according to the anecdote (*akhbār*) narrated by Muḥammad ibn Sa'd saying, "When Ibn al-Zibi'rā got Ḥassān ibn Thābit's verses, he took a journey to Medina and came to the Prophet to perform repentance. The Prophet looked at Ibn al-Zibi'rā and said, 'This is Ibn al-Zibi'rā, come with a face which has light in it'" (Ibn Sa'd , 2001, v.6 p.109). Then, Ibn al-Zibi'rā announced his conversion to Islam before the Prophet. And he said when he became Muslim: [the poem above].

Thus, Ibn al-Zibi'rā's poem with the anecdote of his conversion to Islam is much like (the Mantle poem) (*burda*) of Ka'b, which was also composed on the occasion of his conversion to Islam, and he performed it before the Prophet, and the Prophet bestowed upon Ka'b his mantle (*burda*).[18] Stetkevych interprets the exchange of a poem from the poet and a *burda* from the Prophet in light of the ritual of the gift exchange saying, "the *qasida* functions as a symbolic gift in a ritual of allegiance or fealty, and the robe or the mantle then functions as the symbolic counter gift." As for Ibn al-Zibi'rā's poem, Ibn Ḥajar al-'Asqalānī narrated that the Prophet accepted Ibn al-Zibi'rā's praise poem and awarded him with a mantle (*ḥullā*) (al-'Asqalānī, 1992, v.4 p.87) Similar to the case of Ka'b, this prophetic gift of the mantle for the poem led Ibn al-Zibi'rā's poem to be a successful poetic performance.

To conclude, this short poem properly meets Austin's performative utterances rules and conditions. The

17 Jabir Ibn 'Abdullah reported: "It never happened that Allah's Messenger, peace and blessing upon him, was asked for anything and he said: No." (Muslim, book 43, *ḥadīth* 76)

١٨ For more on the anecdote of the donation of the mantle, see (Stetkevych, 2010, p. 62).

belief, presenting himself as a companion of the Prophet who has strong bonds with the patron saying,

8) The enmity has passed, and its causes have gone,
and bonds and forbearing between us have grown instead.

This transition from the past to present relationship in line 8 reflects the transformation of his emotion from enmity to love.

By uttering line 8, the poet is confirming his rejection of the practice of his old faith, the *Jāhiliyya* (the enmity…, and its causes), and promising to be a supporter of the Prophet (bonds and forbearing). Searle explains, "What I promise is the fulfillment of my promise, but to fulfill my promise I have to do the thing I promised and my having promised to do it has to function as a reason for doing it" (Searle, 1983, p. 171).What is quite important to note here is that, converting to Islam involved, for the poet, the performance of the transfer of allegiance to the Prophet, the rejection of the practice of *Jāhiliyya*, and cutting off any relationship to the inherited political power of the poet's tribe that stood against the Prophet in the past, in favor of a new religion and love bonds with the Prophet (line 8).

Step Three: Request Forgiveness: the imperative verb "forgive" (*'ighfir*) is used with the object "my slip" (*zalalī*) when the poet says:

9) Forgive my slip; may my both parents be a ransom for you,
indeed, you are the most merciful, and have shown mercy [by God].

It reflects the main purpose of the poem, to perform the act of supplication for mercy. This performative language that, to use Searle's term, has a *directive*[14] dimension is used to declare the poet's urgent need for the patron's act of forgiveness and illocutionary acts. It is also expressive[15] utterance that shows the poet's sincerity condition, that he did wrong to the addressee/ the Prophet, and he takes the responsibility for it. In this regard, the praise in the second hemistich, "indeed, you are the most merciful, and have shown mercy [by God]" (line 9) is a way to encounter the Prophet with his special character trait (*rāḥim*), and his high rank status to God (*marḥūm*) to attain a certain effect on the Prophet that is "forgiveness." This functions as the poet's final attempt hoping to obtain an extraordinary response from the Prophet, his mercy, and acceptance. Thus, although the poet, in general, uses clear and straightforward language in the whole poem to convey his apology, a pure request. The apology language used in line 9 makes this line, (using Stetkeyvch's term), the "ritual core" of the supplicatory ode that relies on highly performative language (Stetkevych, 2010, p. 10). Indeed, these poetic steps of evoking the past, speaking about the present and concluding with the hope of forgiveness in the future eases the way for the poet to praise the Prophet in the following section, which eventually leads to the fourth step of supplication (receiving a response from the supplicandus).

d) Praising the One Supplicated to/the Prophet (lines 10-14)

After all, having expressed belief in the Prophet and confessed guilt, the poet proceeds to the supplication and praise section of his supplicatory ode. The praise in this section is related to the topic of the superiority of the intercessor, the Prophet, to the One supplicated to, God. The language used in this section is referential in function affirming the context of the message, referring directly or indirectly to Qur'anic verses or the Prophet's *ḥadīths* to maximize the Prophet's value, describe his high rank and noble status to God [16] and declare the special traits that God has bestowed upon him.

The poet starts with praising the Prophet's bright light (line 10), which evokes the Muḥammadan light (*al-Nūr Muḥammadī*) or the belief in Muḥammad's pre-existence in the form of a divine light. It is a reference to a *ḥadīth* narrated by ibn 'Abbās, "that the spirit of the Prophet was a light in the hands of God two thousand years before He created Adam. That light glorified Him and the angels were glorified by his glorification" (Al-Qāḍī 'Iyāḍ, 1992, p.43; 'Iyāḍ, 2014, v.1 p.92). Then, he alludes to the Prophet's "sealed ring" (line 10), which evokes the Qur'ānic verse, *mā kāna muḥammadun ʾabā ʾaḥadin min rijālikum wa-lākin rasūla llāhi wa-khātama n-nabiyyīna wa-kāna llāhu bi-kulli shayʾin ʿalīma* (Muḥammad is not the father of any one of your men, but the Messenger of God, and the Seal of the Prophets; God has knowledge of everything.) (al-Qur'ān 33:40) In addition, the poet in line 11 alludes

14 Illocutionary acts designed to get the addressee to do something, e.g., requesting, commanding, pleading, inviting, daring (Pratt, 1977, p. 81).

15 Illocutionary acts that express only the speaker's psychological state, e.g., congratulating, thanking, deploring, condoling, welcoming (Pratt, 1977, p. 81).

16 For more about the Prophet's special high rank, see ('Iyāḍ, 2014; 1992).

an innocent can make" (Naiden, 2006, p.104). Thus, the poet indirectly denies his previous wrong acts and maintains his own innocence. This way is considered an essential icon for the framework of supplication and self-abasement.

It is worth noting here that the poetic performative ritual method of apology typically entails a direct denial of the accusation and swearing of an oath, such as that used in renowned conventional poem of apology (*i'tidhāriyya*). Examples include that of al-Nābigha in his poem of redemption to al-Nu'mān ibn al-Mundher (580-602) (O Abode of Mayya) and Ka'b's (Su'ād Has Departed). Stetkevych explains, "The denial in this respect becomes not so much a lie as a ritual recantation or abjuration of the alleged misdeed" (Stetkevych, 2002, p. 39; Stetkevych, 2010, p. 54). However, in the case of ibn al-Zib'ra, the poetic ritual of apology and conversion does not have, from the supplicant/the wrongdoer, a direct denial of the wrongdoing to beg for mercy, but rather it uses the active voice of the poet to demonstrate his confession of guilt in order to petition for pity from the one supplicated to/the Prophet with the hope of achieving forgiveness (lines 4-6). Indeed, the poet's apology and admission of remorse in lines 4-6 is a preliminary manner of the performative act of supplication to reach the argumentative step that could lead to the Prophet's fairness and forgiveness.

Step Two: *Talking about the Present:* The poet initiates his speech about the present with the definite word "today" (*alyawm*) to declare his belief in the Prophet and disbelief in his tribe's faith saying,

7) So, today my heart believes in the Prophet Muḥammad,
and he who wrongs this is deprived,

This language alteration from speaking about his past to representing his present and future status is vital in this section of the poem in that it reflects the poet's actual intention for the conversion, that from now on his heart believes only in the Prophet (Muḥammad). In addition, the poet's declaration using the present tense "believes" (*āmana*) eases the way for him to direct the speech to the addressee/the Prophet. Indeed, by uttering "my heart believes in the Prophet Muḥammad," here Ibn al-Zibi'rā performs the first ritual of conversion to Islam. This representation before the Prophet in line 7 is parallel to the performative utterance of the two pillars of faith or the testimony of faith: (I bear witness that there is no god but God, and I testify that Muḥammad is the Messenger of God), which was a requisite performative act for conversion to be performed before the Prophet during the time of the poet.

Thus, the language used in line 7 is *commissive* performative language. It is as if the poet says, "Today I promise you [the Prophet] that I believe in you." According to Searle, unlike statements, *commissives* have "world-to-word direction of fit and…have an additional form of casual self-reference" (Searle, 1983, p. 196). Therefore, with his utterance in line 7, the poet signals to the addressee/the Prophet two things: that he utters a serious and literal utterance, and that he commits himself to the truthful conditions of his utterance, "the propositional content." In other words, by uttering "today my heart believes in the Prophet Muḥammad," the poet brings it about that his heart honestly believes in the Prophet by way of representing it (line 7) (world-to-word direction of fit). As a result, the poet's utterance (line 7) changes his world from the world of *Jāhiliyya* to the world of Islam, and his loyalty from his tribe's Sahm and Makhzūm to the Prophet Muḥammad.

In addition, the poet gives one more piece of evidence that he truly believes in the Prophet by using, to use Searle's terms, the *assertives*[11] language, asserting to the deniers the truth of the existence of the Prophet saying, "he who wrongs this [the Prophet] is deprived," (line 7).[12] This utterance in line 7 meets the conditions of Searle's assertion rules,[13] since the poet announces his belief and becomes positioned to provide proof for the truth of his utterance.

The poet in line 8 goes a step beyond declaring his new

11 In his explanation of Searle's theory, Vanderveken states that "Assertive illocutionary acts like assertions, conjectures and hypotheses have the words-to-things direction of fit. They are satisfied when the propositional content corresponds to a fact which exists in the world" (Vanderveken, 2002, p.143).

12 This verse evokes the Qur'anic verse, *fa-lladhīna ʾāmanū bihī wa-ʿazzarūhu wa-naṣarūhu wa-ttabaʿū n-nūra lladhī ʾunzila maʿahū ʾulāʾika humu l-mufliḥūn.* (al-Qur'ān 7:157)

13 Searle argues,

an assertion is a type of illocutionary act that conforms to certain quite specific semantic and pragmatic rules which are:

1. The essential rule: the maker of an assertion commits himself to the truth of the expressed proposition.
2. The preparatory rules: the speaker must be in a position to provide evidence or reasons for the truth of the expressed proposition.
3. The expressed proposition must not be obviously true to both the speaker and the hearer in the context of utterance.
4. The sincerity rule: the speaker commits himself to a belief in the truth of the expressed proposition (Searle, 1985, p. 62).

Prophet fits the poet's purpose of asking forgiveness. This special code for the virtue of the performance of supplication in line 3 functions as a bridge to start the performance of the spiritual communication with the one supplicated to/the Prophet through the vocative formula (O the best) (*yā-khayra)* (line 3),[10] as well as a supplicatory manner to directly address the one supplicated to/the Prophet saying, "I truly apologized to you" (line 4).

c) **Presentation of the Request and Performing an Apology to the Prophet (lines 4-9)**

Ibn al-Zibi'rā begins directly his argument and communication with the one supplicated to/the Prophet by stating straightforwardly his apology and admitting his great sin, saying, "I truly apologized to you (Innī la mu'tatathirun'īlayka)" (line 4). Using Searle's term, the language in this line is an expressive (Searle, 1985, p. 8, 19) utterance of apology. Searle explains, "the illocutionary point of expressives such as apologizing... is simply to express an intentional state, the sincerity condition of the speech act, about some state of affairs which is presupposed to be obtained" (Searle, 1983, p. 173). Thus, to express his sincere confession of guilt to the one supplicated to/the Prophet, the poet refers to himself with the implied pronoun (I) in ('innī) (line 4). Furthermore, he formulates his apology by using more than one expression of emphasis (mu'akkidāt): Inna and al-lām with the explicit formula of apology "I truly apologized to you (mu'tatadhirun)" to emphasize the subject of the context of the sentence.

Moreover, to give his utterance a performance aspect, he used the second-person pronoun "-ka" in the prepositional phrase "to you" ('īlayka) (line 4), which explicitly shows the direction of the poet's act of apology, which is pointing to the high authority addressee/the Prophet. This is also an indication that the poet indeed begins the spiritual and actual contact between himself and the prophet. His apology is supported by using the linguistic formula of active voice (ism al-fā'il) that describes the doer of an action and carries the meaning of continuity in his saying, "I truly apologized to you (mu'tatadhirun)" with an explicit statement of confession of sin in "about what I have done (min al-ladhī asdaītu)" (line 4). Thus, the poet in line 4 relies on an approach to confession and supplication that eases the way for him to defend himself before the Prophet by performing a change of loyalty and requesting forgiveness.

The renunciation of an old religion for a more powerful new religion needs a necessary component; for this act, an appropriately powerful verbal performance equivalent to the event performance. As Richard Bauman explains, "there are, first of all, events for which it is a criterial attribute, such that performance is a necessary component for a particular event to count as a valid instance of the class" (Bauman, 1984, p. 27). In Ibn al-Zibi'rā's case, performing an apology is a necessary component for the event of conversion and praising the Prophet. To perform his apology, Ibn al-Zibi'rā follows the three steps of (1) evoking the past before (2) speaking about the present and (3) concluding with the hope of forgiveness.

Step One: *Talking about the Past:* the poet uses the indefinite word "days" (*ayyam*) (line 5) to evoke his past before conversion to Islam, when he was following the religion of his tribe. He acknowledges that he has done wrongdoings to the Prophet, but without his real intention, because Sahm and Makhzūm forced him to do it and he had to obey the commands of his tribe and follow their paths (line 5-6). To show the truthfulness of this declaration of apology to the addressee, the poet cuts off his ties with his old loyalty/Sahm and Makhzūm by describing their path as a seductive path (line 5), describing them as seducers (lines 5-6) and saying their matter was ominous (line 6). In this way, the poet wants to show his innocence and to present himself as a victim of his tribe's wrongdoings, and to appeal to pity through condemning his previous loyalty to the wrongdoings and confessing the motive behind them. This technique is comparable to F. Naiden's third step of supplication, according to which "the third often features either a request like acquittal or pardon, an argument from fairness, or an appeal to pity that only

10 The features of this spiritual communication can be identified considering the six factors of an effective verbal communication as follows:

Context
(the historical narrative of the poet's apology and conversion)
Message
(the performative act of apology and conversion)
Addresser/the Poet ----------Addressee/the Prophet
Contact
(the performance of the ritual of supplication)
Code
(the sincerity of the poet's feeling, thought, and intention in performing apology and conversion)
See (Jakobson, 1987, p. 66-71).

in return. Stetkevych explains this process in Muauss's formulation of archaic gift exchange, saying it «is fully applicable to the ritual exchange of poem for prize that is characteristic of Arabic praise poetry—whether court or tribal panegyric or prophetic praise» (Stetkevych, 2010, p. 6). The poem also demonstrates the poet›s seriousness and reflects his performance of repentance and submission, as seen in the use of performative sentences with a certain function or illocutionary force (e.g., request for mercy, apology, and conversion). These performative sentences led to the perlocutionary consequence of the addressee/ the one who supplicated for the Prophet›s forgiveness.

Unlike most madīḥ nabawī poems, in which the patron's name appears in the praise section (Stetkevych, 2010), the poet declares the name of his addressee (Aḥmad) early here in line 2. This mention of the Prophet›s name aims not only to introduce the addressee, «the Prophet,» but also to hint at the purpose of the poem: praise (madīḥ). In fact, there is a natural connection or, to use ibn Jinnī's terms, common meaning, or main concept (ma'nā Jāmi') (Ibn Jinnī, 1952, v.3) between the meaning of the name, Aḥmad (derived from the root (ḥ, m, d) and the subject of the poem, praise (madīḥ) (derived from the root m, d, ḥ). The name Aḥmad refers to the one who does the act of praise (ḥamd) for the Most Praiseworthy/God [1] and, therefore, the name Aḥmad bears the attribute of the Prophet in its meaning; that is, the Prophet is the best in praising God[2] and the poet hopes to be the best one in praising the Messenger of God

[1] In lexicon the name Aḥmad is "(a man, Ṣ) came to a state, or result, such as was praised, or commended, or approved; properly, his affair, or case, came to such a state or result." (Lane, 1874, v.1 p. 640)

[2] Ibn Manẓūr in Lisān al-'Arab said that "Al-Azharī said: So, praise God! Praise be to him and be thankful for his blessings that included all, and praise is more general than gratitude" (Ibn Manẓūr, 1993, v. 2,117).

Unlike most *madīḥ nabawī* poems, in which the patron's name appears in the praise section (Stetkevych, 2010), the poet declares the name of his addressee (Aḥmad) early here in line 2. This mention of the Prophet's name aims not only to introduce the addressee, "the Prophet," but also to hint at the purpose of the poem: praise (*madīḥ*). In fact, there is a natural connection or, to use ibn Jinnī's terms, common meaning, or main concept (*ma'nā Jāmi'*) (Ibn Jinnī, 1952, v.3) between the meatning of the name, Aḥmad (derived from the root (ḥ, m, d) and the subject of the poem, praise (*madīḥ*) (derived from the root m, d, ḥ). The name Aḥmad refers to the one who does the act of praise (*ḥamd*) for the Most Praiseworthy/God[8] and, therefore, the name Aḥmad bears the attribute of the Prophet in its meaning; that is, the Prophet is the best in praising God[9] and the poet hopes to be the best one in praising the Messenger of God.

b) Elements of Journey (line 3)

In contrast with the traditional panegyric ode, in which the journey section is long and full of adventure and suffering (liminal phase), there is no journey section here, just a mention of the element of the she-camel (al-nāqa) that is poetically used as the vehicle by which the poet completes his journey (liminal phase) and moves to his target (reaggregation with the tribe). However, the poet in the present poem evokes the she-camel without its traditional poetic function. To some extent, it is similar to the journey of brigand poets of the Jāhiliyya and early Islamic period (Ṣu'lūk), in which the poet does not ride the she-camel that represents the mount of the tribal polity and the symbol of the reaggregated passenger (see Stetkevych, 1984). As Stetkevych explains, "the passenger mounted on the she-camel completes the passage, whereas the pedestrian passenger fails. To be without this symbol of the tribal polity is to be without hope of reincorporation, to be without tribal support and direction" (see Stetkevych, 1984, p. 673). Unlike the traditional panegyric ode, in which the poet is the one who rides the strong camel that carries him to the patron's (mamdūḥ) place and paves the way for the poet to praise the mamdūḥ, Ibn al-Zibi'rā, in the third line, makes the patron (the Prophet) the one who rides the strong she-camel so as to praise him for being the best one ever to mount a she-camel.

Moreover, the description of the she-camel as "hand free" (*surḥu al-yadayni*) in this context of praising the

8 In lexicon the name Aḥmad is "(a man, Ṣ) came to a state, or result, such as was praised, or commended, or approved; properly, his affair, or case, came to such a state or result." (Lane, 1874, v.1 p. 640)

9 Ibn Manẓūr in Lisān al-'Arab said that "Al-Azharī said: So, praise God! Praise be to him and be thankful for his blessings that included all, and praise is more general than gratitude" (Ibn Manẓūr, 1993, v. 2,117).

followed by (b) elements of the journey (line 3). Then, (c) the poet presents his request and performs an apology and conversion to the Prophet to show his self-abasement and submission through describing his previous social status (the tribal loyalties of Jāhiliyya) followed by supplication (lines 4-9). Finally, (d) he praises the one who supplicated to the Prophet (lines 10-14). In fact, all these themes are united under the umbrella of madīḥ nabawī, praise, as explained in the following discussion:

a) ***Nasībic* elements: An Expression of Anxiety and Worry (lines 1-2)**

Ibn al-Zibi‘rā opens his poem with a description of his psychological trauma, as he is anxious and worried over a great matter that has dominated him and prevented him from sleeping. He depicts his night as a dark night, and he likens his feeling in this situation with the feeling of fever when he receives the news that the Prophet (Aḥmad) has blamed him (line 2). Although the poet, in these opening two lines and throughout the whole poem, never explicitly specifies the nature of his wrongdoing or the Prophet's verbal rebuke, it can be concluded from the referential language in lines 1-2, which affirms the context of the message (Jakobson, 1987, pp. 66-71), and the poem cannot be separated from its historical context. In this context, the poet suffered from mixed feelings of fear resulting from the Prophet's threat to all the polytheist poets who attacked him and hope for the Prophet's mercy and forgiveness.

The theme of blame in the opening two lines functions to form the purpose of the poem as a ritual, performative apologetic poem that relies on the ritual of giving the poem to get the reward of forgiveness and acceptance in return. Stetkevych explains this process in Muauss's formulation of archaic gift exchange, saying it «is fully applicable to the ritual exchange of poem for prize that is characteristic of Arabic praise poetry—whether court or tribal panegyric or prophetic praise» (Stetkevych, 2010, p. 6). The poem also demonstrates the poet›s seriousness and reflects his performance of repentance and submission, as seen in the use of performative sentences with a certain function or illocutionary force (e.g., request for mercy, apology, and conversion). These performative sentences led to the perlocutionary consequence of the addressee/ the one who supplicated for the Prophet›s forgiveness.

Unlike most madīḥ nabawī poems, in which the patron's name appears in the praise section (Stetkevych, 2010), the poet declares the name of his addressee (Aḥmad) early here in line 2. This mention of the Prophet›s name aims not only to introduce the addressee, «the Prophet,» but also to hint at the purpose of the poem: praise (madīḥ). In fact, there is a natural connection or, to use ibn Jinnī's terms, common meaning, or main concept (ma‘nā Jāmi‘) (Ibn Jinnī, 1952, v.3) between the meaning of the name, Aḥmad (derived from the root (ḥ, m, d) and the subject of the poem, praise (madīḥ) (derived from the root m, d, ḥ). The name Aḥmad refers to the one who does the act of praise (ḥamd) for the Most Praiseworthy/God[1] and, therefore, the name Aḥmad bears the attribute of the Prophet in its meaning; that is, the Prophet is the best in praising God[2] and the poet hopes to be the best one in praising the Messenger of God

[1] In lexicon the name Aḥmad is "(a man, Ṣ) came to a state, or result, such as was praised, or commended, or approved; properly, his affair, or case, came to such a state or result." (Lane, 1874, v.1 p. 640)

[2] Ibn Manẓūr in Lisān al-‘Arab said that "Al-Azharī said: So, praise God! Praise be to him and be thankful for his blessings that included all, and praise is more general than gratitude" (Ibn Manẓūr, 1993, v. 2,117).

Ibn al-Zibi‘rā opens his poem with a description of his psychological trauma, as he is anxious and worried over a great matter that has dominated him and prevented him from sleeping. He depicts his night as a dark night, and he likens his feeling in this situation with the feeling of fever when he receives the news that the Prophet (Aḥmad) has blamed him (line 2). Although the poet, in these opening two lines and throughout the whole poem, never explicitly specifies the nature of his wrongdoing or the Prophet's verbal rebuke, it can be concluded from the referential language in lines 1-2, which affirms the context of the message (Jakobson, 1987, pp. 66-71), and the poem cannot be separated from its historical context. In this context, the poet suffered from mixed feelings of fear resulting from the Prophet's threat to all the polytheist poets who attacked him and hope for the Prophet's mercy and forgiveness.

The theme of blame in the opening two lines functions to form the purpose of the poem as a ritual, performative apologetic poem that relies on the ritual of giving the poem to get the reward of forgiveness and acceptance

structure, Ibn al-Zibiʻrā's poem resembles, to some extent, other famous poems of apology that were constructed in three sections (elegiac prelude (*nasīb*), journey (*raḥīl*), apology (*iʻtidhār*) and praise (*madīḥ*)), such as al-Nābigha al-Dhubyānī's (d. 570-600 C.E.) (O Abode of Mayya) (Stetkevych, 2002, p.17-47) and Kaʻb's (Suʻād Has Departed) that can be read in light of Arnold van Gennep's (d. 1957) tripartite model of the rite of passage (separation-liminality-reaggregation).[6] According to Stetkevych, the purpose of the tripartite structure of the classical poem (*qaṣīda*) is to convey "a change in the status of the poet vis-à-vis the patron. It is thus the most appropriate poetic vehicle for expressing a transfer of allegiance" (Stetkevych, 2002, p. 143). Unlike al-Nābigha and Kaʻb, van Gennep's tripartite structure can be, to some extent, applied to Ibn al-Zibiʻrā's poem in a different way as follows: Liminality: the state of anxieties and worries about the Prophet blaming the poet for his wrongdoings (lines 1-4); Separation: the poet's state of separation from his previous tribal loyalties (Sahm and Makhzūm) (lines 5-6); Aggregation: the poet's last state in which he performs his apology and announces his new loyalty to the Prophet and praises the Prophet (lines 7-14). This structure inversion may be a result of the psychological distress that the poet underwent in conveying the message of changing his loyalty from the tribe of Quraysh to Islam polity. This structural inversion, to some extent, resembles what can be found in other *Mukhaḍram* (bridging the *Jāhiliyya* [Age of Ignorance] and Islam) poems, in which the poet manipulates the traditional themes and structure of the pre-Islamic poem (*qaṣīda*) for his own purposes. For example, in his poem (Look well, my friend, don't you see a cloud by lightning-flash), the *Mukhaḍram* poet Ibn Muqbil makes some changes to the structure of the traditional *qaṣīda* that reflects his emotional transformation from *Jāhiliyya* to Islam. As J. Stetkevych points out regarding the structural of the *Mukhaḍram qaṣīda* especially that of Ibn Muqbil, "the *Mukhaḍram* Ibn Muqbil, not only predates, but theoretically bypasses Ibn Qutaybah's rhetorical-reductionist *qaṣīdah-simulacrum*.[7] We thus escape the *nasīb*-trap that Ibn Qutaybah has set up for us in our theoretical commerce with the *nasīb*, beyond the "concupiscence" of Ibn Qutaybah, but not beyond the "carnal knowledge" as *eros* of the ultimate hermeneutic proposition of the under-standing of poetry by Roland Barthes" (see, J. Stetkevych, 2006, p. 352).

The supplicatory aspect of Ibn al-Zibiʻrā's poem can be noticed also in the three elements of lyric-elegiac prelude (*nasīb*), self-abasement, submission, and supplication (Stetkevych, 2010, p. 14), which are reflected in ibn Zibʿarī's poem's structure. Unlike Kaʻb's (Suʻād Has Departed) which is long and dense in its rhetorical language, Ibn al-Zibiʻrā's poem is composed in straightforward language that delivers a clear message of apology to the Prophet. In addition, the poem's supplicatory structure reflects, to some extent, the urgent need of the poet for the mercy of the addressee, the one who supplicated to the Prophet, to accept the poet's repentance and conversion to Islam. Although the poem's theme is apology and conversion, looking closely at the thematic elements of Ibn Zibʿarī's poem, (a) it starts with an expression of anxiety and worry represented in nasībic elements (lines 1-2),

6 Victor W. Turner outlines van Gennep's three phases of rites of passage: separation, margin or limen, and reaggregation.
The first phase (of separation) comprises symbolic behavior signifying the detachment of the individual or groups either from an earlier fixed point in the social structure, from a set of cultural conditions (a "state"), or from both. During the intervening 'liminal' period, the characteristics of the ritual subject (the "passenger") are ambiguous; he passes through a cultural realm that has few or none of the attributes of the past or coming state. In the third phase (reaggregation or reincorporation), the passage is consummated. The ritual subject, individual or corporate, is in a relatively stable state once more and, by virtue of this, has rights and obligations vis-a-vis others of a clearly defined and 'structural' type; he is expected to behave in accordance with certain customary norms and ethical standards binding on incumbents of social position in a system of such positions. (Turner, 1997, p. 94-95; Gennep, 2004).
Many scholars have applied van Gennep's three phases of rites of passage theory to pre-Islamic, Islamic, Abbasid, Andalusian, and Modern poetry from different angles. Stetkevych is perhaps the most distinguished one to use van Gennep's theory in her analyses of classical Arabic poetry (Stetkevych, 1993; 2002).

7 Ibn Qutayba's (d. 889) says about the triparts structer of the conventional qaṣīda,
to compose a qaṣīda, the poet begins by mentioning abandoned encampments; he weeps, laments, and begs his companion to stop, which may make this an occasion to speak of those who have departed. To this he joins the nasīb, and complains about the force of his passion and the pain of separation. Once he is assured that he will be heard, he mounts up in his poem and complains of hardship, sleeplessness, and night journeying. When he is sure that he has convinced his addressee of his right to hope for a reward, he begins the madīḥ, in which he urges the Mamdūḥ to incite him to generosity.
Abū Muḥammad 'Abd Allāh ibn Muslim ibn Qutayba, al-Shiʻr wa-al-Shuʻarā' (Beirut: Dār al-Thaqāfa, 1964), 75.

1) Anxieties and worries prevented me from sleep
while the night dimness is thick and jet black,

2) because of what I have received about [the Prophet] Aḥmad blamed me,
So, I passed the night as if I had fever!

3) O, the best one who the sturdy she-camel has carried [him/the Prophet] on
its limbs and hips, hands-free and with brute force,

4) I truly apologized to you [the Prophet] about what I did when I was roaming astray.

5) The days when [the tribe of] Sahm led me to the most seductive path,
and [the tribe of] Makhzūm commanded me to do it,

6) I was delaying the causes of death
while the plan of the seducers was leading me, and their matter was ominous.

7) So, today my heart believes in the Prophet Muḥammad,
and he who wrongs this is deprived.

8) The enmity has passed, and its causes have gone,
and bonds and forbearing between us have grown instead.

9) Forgive my slip; may both my parents be a ransom for you,
indeed, you are the most merciful, and have shown mercy [by God]

10) And you have a sign from the knowledge of the King,
a bright light and a sealed ring.

11) He gave you with love the high rank of His convincing proof,
and God's convincing proof is great.

12) I bear witness that your religion is certain and truthful,
and you, among God's servants, are the greatest.

13) And God witnesses that Aḥmad is a chosen one
The head of the righteous people, and generous.
14) A master of [the Banū] Hāshim whose buildings have reached high
a branch that reaches up to the apex and is rooted down (Ibn Hishām, 1955, p. 418-420).[5]

This poem cannot be read as a performative utterance of apology and conversion by itself without mentioning the poet's conversion story and considering it in the context of the poet's successful performative utterance. As Austin argues, "the occasion of an utterance matters seriously, and that words used are to some extent to be 'explained' by the 'context' in which they are designed to be or have actually been spoken in a linguistic interchange" (Austin, 1975, p. 100).

It is important to mention here that Ḥassān ibn Thābit's line,

"May God not make you lose a man, your hate toward him led you
to [live in] Najrān in a little interrupted and depraved life," (Ibn Hishām, 1955, p. 418)

shows a successful performative utterance of "incitement", an illocutionary act intended to get the addressee to do something, (see Kurzon, 1998). Ḥassān indirectly incited Ibn al-Zibi'rā by praying that he would never lose the Prophet, so that Ibn al-Zibi'rā would have to face the consequences of his decision to hate the Prophet, which resulted in him living a miserable life in Najrān. This perlocutionary act has an actual effect on the poet's performative utterance of apology to the Prophet. In fact, Ḥassān ibn Thābit's line, as understood in the narration of the historical anecdote above, functions as an integral part of the successful performance of Ibn al-Zibi'rā's poem as a conventional poem of apology (*i'tidhāriyya*) and conversion to Islam. Therefore, this story cannot be completed without mentioning this line.

Second: The Analysis of the Poem

In terms of the ritual pattern of the poem's (*qaṣīda*)

5 It is worth mentioning here that ibn Hishām attributed the poem to Ibn al-Zibi'rā, although he said at the end of his narration, "Some scholars deny the poem's attribution [the poem] to him [Ibn al-Zibi'rā]" (Ibn Hishām, 1955, p. 420). Regardless of the authenticity of the attribution of this poem to Ibn al-Zibi'rā, the performative language of the poem provides an early source for poetry used seriously to not only say something, but also do something: "apology and performance of conversion."

The aim of this research is to broaden the current knowledge about the performative aspect of *madīḥ nabawī* by analyzing the language of apology and conversion of a poem, which has not been studied in Arabic nor in English from this modern linguistic perspective. It explores the performative language of Ibn al-Zibi'rā's *madīḥ nabawī* poem (Anxieties and Worries Prevented Me from Sleep), in which he declared his apology and conversion to Islam. The argument aims to explain how Ibn al-Zibi'rā's poem is a complete/qualified performative act of apology and conversion that fulfills the suitable conditions of a felicitous speech act. It explains how the analysis of this poem requires the interpreter to begin with the smallest unit in the text (stylistics) to shed light on the performative act of the whole poem.

For the sake of discussion, the paper is divided into three parts: first, the historical context in which the poem was composed; second, the analysis of the poem that reveals the performance of the poet's journey to the patron/Prophet, his act of apology and his supplication to the Prophet; third, the Prophet's acknowledgement and acceptance of the poet's supplication.

For the first part, it is worth mentioning here that the dominant purpose behind literary anecdotes (*akhbār*), that are narrated with the classical poem (*qaṣida*), in general, is not only to help the reader clarify the ambiguity of the literary text, but also to gain a better understanding of the poet's intention (Stetkevych, 2002, p. 49). However, some modern critics treat the *akhbār* as a literary text more than a historical one. According to Stetkevych, together the anecdotal materials and poetry offer a textual base to examine the ways in which the original oral poetry of the pre-Islamic period was "transmitted, preserved, selected, and molded by Muslim hands into a literary corpus and a cultural construct that served to advance the interests of an Arabo-Islamic political, religious, and literary-cultural hegemony" (Stetkevych, 2002, p. 1).[2]

First: The Historical Context

The historian and hagiographer Muḥammad ibn Isḥāq (d. 151/768) has narrated that when the Messenger of God, peace and blessings be upon him, conquered Mecca, the two Qurayshī poets, Hubayara ibn Abī Wahb and 'Abdullāh Ibn al-Ziba'rā, fled to Najrān fearing the Prophet (Al-Ṭabarī, 1967, v.3 p.64; see, Ibn Isḥāq, 1978). In his *al-Sīra al-Nabawyya*, the Egyptian scholar Abū Muḥammad 'Abd al-Malik Ibn Hishām (d. 218/833) mentions the story of Ibn al-Zibi'rā's conversion to Islam in the same historical context of the famous story of the conversion of Ka'b ibn Zuhayr's (d. 26/646) and his famous poem (Su'ād Has Departed) in the year 9/630.[3] However, Ibn al-Zibi'rā preceded Ka'b in announcing his conversion through his performative poem (Anxieties and Worries Prevented Me from Sleep). Ibn Hishām recounts:

Ibn Isḥāq narrated that Sa'īd ibn 'Abd al-Raḥmān ibn Ḥassān ibn Thābit told me that: Ḥassān Ibn
Thābit threw ibn al-Zibi'rā, when he was in Najrān, with no more than one line:

May God not make you lose a man, your hate toward him led you
to [live in] Najrān in a little interrupted and depraved life[4] […]

So when this line reached ibn al-Zibi'rā, he went out to the Messenger of God, peace be upon him, then he converted to Islam and said:

2. Stetkevych also explores how the art of qaṣida converts a historical event into ritual or mythical context by changing it from "an ephemeral and transient occurrence to a permanent and transcendent message" (Stetkevych, 2002, p. 49).

3. The story Ka'b Ibn of Zuhayr's conversion with his poem is narrated in classical historical and religious books, such as in Al-Sīra al-Nabawiyya by the Egyptian scholar ibn Hishām (d. 213/828).
Bujayr [Ka'b's brother] wrote to Ka'b:
The Prophet is intent upon killing all of the polytheist poets who attack him, and Ibn al-Zaba'rā and Hubayrah ibn Abī Wahb [two poets of the Quraysh tribe] have fled. So, if you have any use for your life, then turn to the Messenger of God, for he does not kill anyone who comes to him repentant. If you won't do this, then flee to safety." When Bujayr's message reached him, Ka'b became greatly distressed and anxious, and those in his tribe spread alarming news about him, saying, "He is as good as dead," and the Banū Muzaynah [his clan] refused to shelter him. So he made his way to Medina and stayed with an acquaintance of his there. Then he came to the Apostle of God. The Prophet did not recognize him, so he sat down before him and said, "O Apostle of God, if I were to bring you Ka'b ibn Zuhayr, repentant and submitting to Islam, would you accept him?" "Yes," he replied. Then he said, "I am Ka'b." Suddenly one of the 'Anṣār [Medinese Helpers] leapt up and cried, "Let me cut off his head!" But the Prophet restrained him, whereupon Ka'b recited his panegyric to the Prophet [Translated by Stetkevych, 2010, p. 35].

4. The Diwan includes the following two lines in addition to the line narrated by ibn Isḥāq,
Your spear has been worn out in wars and become
poor and unused with a crack.
God was wrathful upon al-Zibi'rā and his son,
and [for them] an evil punishment is lasting in life
(Ibn Thābit, 1994, p. 212).

Several poets use a system of language that will primarily, to use Jakobson's words, "focus on the message for its own sake" (Jakobson, 1987, pp. 66-71) in such a way to attract the attention of the addressee and to understand the poet's feelings and thoughts, etc. Concerning the literary communications effect, Adrian Pilkington explains,

The poet's central problem, as Seamus Heanery (1980) phrased it […], is one of putting 'feeling into words.' By this, Heaney clearly is not referring to the communication of thoughts about feelings […] He is referring to the communication of feelings that the writer intends to communicate. But this is a problem for anyone who uses language poetically or rhetorically (Pilkington, 2000, p. 164).

However, some poets, such as the *mukhadram* 'Abdullāh ibn al-Zibi'rā (d. 15/636)[1], followed different directions to put action into their poetic words in order to craft exceptional poetic utterances and produce a successful consequence.

The success of an utterance depends on the rules and conditions that a performative utterance must meet to be a successful, or "happy/felicitous speech act", in Austin's terminology:

A.1 There must exist an accepted conventional procedure having a certain conventional effect, that procedure to include the uttering of certain words by certain persons in certain circumstances, and further,

A.2 The particular persons and circumstances in a given case must be appropriate for the invocation of the particular procedure invoked.

B.1 The procedure must be executed by all participants both correctly and

completely.

(y.1) Where, as often, the procedure is designed for use by persons having certain thoughts or feelings, or for the inauguration of certain consequential conduct on the part of the participant, then a person participating in and so invoking the procedure must in fact have those thoughts or feelings, and the participants must intend so to conduct themselves, and further,

(y.2) must actually so conduct themselves subsequently (Austin, 1975, p. 14-15).

A performative utterance, according to Austin, is considered successful or unsuccessful rather than true or false. He says, "they do not 'describe' or 'report', are not 'true or false'; and the uttering of the sentence is, or is a part of, the doing of an action" (Austin, 1975, p. 5). John Searle describes how we do things with words, saying, "We tell people how things are (Assertives), we try to get them to do things (Directives), we commit ourselves to doing things (Commissives), we express our feelings and attitudes (Expressives) and we bring about changes in the world through our utterances (Declarations)" (Searle, 1985, p. 8, 19).

In recent years, there has been considerable interest in applying speech-act and performative theories to classical Arabic poetry. For example, to study the functional and performative aspects of classical poetry, in her analysis of classical Arabic poetry, Suzanne Stetkevych uses Austin's theory together with Marcel Mauss's formulations of gift exchange (Mauss, 1967) to study the ritual exchange between poet "giver" and patron "receiver." She explores how some classical panegyrics were successful performative statements and performances that obligated the patron to reward the poet with "a return-gift" (see Stetkevych, 1993, 2002, 2013 and 2018). There are various modern researchers who apply speech act theory to pre-Islamic, Islamic, Abbasid, Andalusia, and modern poetry from different points of view, especially to show the obligations of the poet in certain contexts, such as political, religious, etc. (see Gruendler, 2000, 2003, and 2008; Al-Mallah, 2003; Al-Musa, 2011; Alajmi, 2012; Binmayaba, 2018). In addition, Stetkevych and others have related critical literary works that study madīḥ nabawī (praise poems to the Prophet Muḥammad) from performative perspectives (see Stetkevych, 2010; Alshareif, 2013; Slyomovics, 2018; and al-Shanquitiy, 2019). Overall, these works put an emphasis on both historical and literary views of the poetry and analyze the themes of performative language and performance as a general framework, bridging the gap between literature and linguistics.

1. 'Abdullāh ibn al-Zibi'rā ibn Qays ibn 'Uday ibn Sa'd ibn Sahm al-Qurashī al-Sahmī was one of the fiercest people against the Messenger of God, peace be upon him, and his companions. He was one of Quraysh's best poets. He attacked Muslims with his poetry. After the conquest of Mecca (9/629), Ibn al-Zibi'rā converted to Islam. According to Isma'īl Ibin 'Umar Ibn Kathīr (d. 774/1373), "'Abdullah Ibn al-Zibi'rā al-Sahmaī was the greatest enemy of Islam and was from the poets who have used their utterances in the dispelling of Muslims, then Allāh bestowed His Grace upon him with repentance, and he turned and returned to Islam, and claimed its victory and defended it." Ibn Kathīr, 1986, v. 4 p. 309). For more on ibn al-Zibi'rā, see (Ibn al-Athīr, 2016; al-'Asqalānī,1992).

The Verbal Act in The Poetic Language of Apology and Conversion: From Stylistics to Performative

Lubna Mohammed al-Shanquitiy (*)

King Abdulaziz University

(Receivied 26/7/2020 ; accepted 29/3/2022)

Abstract: This paper aims to explain how the language used in poetry of apology and conversion addressed to the Prophet to perform a change of religious and political loyalty fulfills the conditions of the normal speech act as explained by the twentieth-century linguistic theorist John Langshaw Austin (d. 1960). The paper analyzes the ritual performative language of a madīḥ nabawī (praise poem to the Prophet Muḥammad) composed by mukhaḍram poet ʻAbdullāh Ibn al-Zibiʻrā (d. 15636/) to show how this type of poem functions not only to carry propositional content, noting the praiseworthy qualities of the Prophet, as many other poems do, but also to perform the act of apology and conversion that has a perlocutionary consequence, "acceptance and forgiveness." This reveals how the power of the performative utterance in the madīḥ nabawī poem, which has special communicative features within the text, carries out the madīḥ nabawī language above and beyond its referential content.[1]

Keywords: madīḥ nabawī, Prophet Muḥammad, Ibn al-Zibiʻrā, Apology, Conversion, Speech Act, Performative Language, Performance, Supplication.

*****

الفعل اللفظي في اللغة الشعرية للاعتذار والتحول: من الأسلوبية إلى الأدائية

لبنى محمد الشنقيطي (*)

جامعة الملك عبدالعزيز

(قدم للنشر في 1442/12/16هـ، وقبل للنشر في 1443/8/26هـ)

ملخص: تهدف هذه الورقة إلى شرح الآلية اللغوية للغة المستخدمة في شعر الاعتذار والتحول الموجه للنبي صلى الله عليه وسلم في لغة القصائد التي تعبر عن اعتناق الدين الجديد والولاء السياسي له وتوضيح مدى مطابقة تلك الآلية اللغوية لشروط فعل الكلام العادي كما أوضحها المنظر اللغوي في القرن العشرين جون أوستن (د. 1960). وتحلل الورقة اللغة الأدائية الشعائرية لنص شعري ألفه الشاعر المخضرم عبد الله بن الزبعرى (ت 636/15) لإظهار كيف أن هذا النوع من القصائد لا يحمل محتوى يثني على الممدوح النبي صلى الله عليه وسلم كما تفعل العديد من قصائد المديح النبوي الأخرى، ولكنه يؤدي فعلا أدائيا يرتبط بالاعتذار وتترتب عليه عاقبة «القبول والمغفرة». ويكشف هذا كيف أن قوة الكلام الأدائي في لغة المديح النبوي تحمل سمات تواصلية خاصة داخل النص تتجاوز الطبيعة المرجعية لألفاظ ذلك النص.

كلمات مفتاحية: اللغة الشعرية، أفعال الكلام، اللغة الأدائية، المحتوى الافتراضي، الأداء، التوسل

1. The author extends her appreciation to the Deputyship for Research & Innovation, Ministry of Education in Saudi Arabia for funding this research work through the project number: 233455 Research Code: G: 711-246-1441 and King Abdulaziz University, DSR, Jeddah, Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, King Abdul-Aziz University, Jeddah-Saudi Arabia

lalshanketi@kau.edu.sa

DOI: 10.12816/0061590

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- General rules to protect the general public from jihadist organizations' doubtful matters related to bearing arms
  Hamid bin Ahmed Naidjate 1965
- Bad role model and its effects on the individual and society in the light of the Holy Quran: An inductive analytical study
  Sultan bin Sughayyir Bin Naif Aalanazi 1995
- Hypallage in Ancient Criticism: Theory and Practice
  Tami Degheleb Al-Shamarani 2021
- Factors affecting the mathematical achievement of fourth grade students in light of the results of the international study TIMSS2019: a comparative study among the countries of the Gulf Cooperation Council
  Metab Z. Al-Enezi 2053
- The Role of Educational Platforms in Reducing Instructional Loss DuringCOVID-19 Pandemic in Intermediate Mathematics Classrooms from the Point of View of Teachers in Public and Private Schools
  Fatma Fatouh Elgazar , Sarah Mohammed Alshuaibi, Khulood Mamu Fatani 2081
- Evaluation of Electronic Courses Quality at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University According to the International "Quality Matters" Standards
  Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Sadhan 2113
- The Role of King Khalid University in Promoting Citizenship and National Belongingness among Students in the Light of Vision 2030
  Ahmed Ali Y Alghufayri, Asmaa Abdul Rahman Saeed Al-Qahtani 2153
- Evaluation of the College of Education students at Jazan University of distance learning in light of the Corona pandemic and its relationship to academic achievement
  Fatimah Mohammed Ahmed Burayk 2205
- The level of learned Disability, Anxiety and the Relationship Between them Among Female Students at Northern Border University
  Maseera Thani Alrwelly 2241
- A proposed vision for activating community partnership in the public education departments in the Kingdom of Saudi Arabia according to the Saudi Vision 2030
  Maha Abdullah Mohammad Al Shareef 2271
- Women's attitudes towards a Culture of Entertainment in Saudi society A descriptive study applied to a sample of Saudi women In Riyadh City
  Norah Sharee Al-Otaibi 2307
- Protecting Women in the Prophetic Sunnah: A Jurisprudential Hadith Study of Prohibiting Women from Wearing Perfume when Leaving Home
  Badr Hmoud Rabye Alrowili 2347

Manuscripts in English Language

- The Verbal Act in The Poetic Language of Apology and Conversion: From Stylistics to Performative
  Lubna Mohammed al-Shanquitiy 2385
- The Impact of Service Quality on Customer Satisfaction and their Loyalty in the Saudi Banking Sector
  Zyad M Alzaydi 2399

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 6
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 (6) July 2023 / Dhu al-Hijjah 1444H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999