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 (7) العدد (1) الجزء (1) يناير 2022م / جمادي الثاني 1443 هـ

www.nbu.edu.sa

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

© 2022 (1443هـ) 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 السَّابع – العدد الأوَّل – الجزء الأول

يناير 2022م- جمادي الثاني 1443هـ

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 التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد حسانين
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / سعد بن سيف المضياني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / سعود رغيان الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود فرحان العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد بن راضي الشريف
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / حمدان بن لافي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / صفير غريب عبدالله العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / بدر بن حمود الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

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

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

الدكتورة / مريومة بنت حجي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس عوض
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

الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الدكتورة / منى محمد علي بشر
مدقق اللغة العربية

الدكتور / محمد حمد الخرشة
مدقق اللغة الإنجليزية

سكرتارية المجلة

الدكتور / حسين أحمد عبد الفتاح

الأستاذ / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، 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 والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
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.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

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
9 771658 700604 >

www.nbu.edu.sa

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

- دور مناهج معاهد الشّريعة في بناء الفكر الإنسانيّ (الدّراسات الموضوعيّة في القرآن والسنّة أنموذجاً)
ماريه بسّام محمد عبد الرحمن، روان فوزان مفضي الحديد 3

- وصف محمَّد ﷺ بالرَّسُولِ والنبيّ فِي الْقُرْآنِ الكَرِيمِ: دراسة لغويّة
عصام عيد فهمي أبوغربيَّة 37

- واقع حزمة برامج تدريبية مقترحة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية
أحمد عبد المجيد علي أبو الحمائل 69

- أثر برنامج «دافع الوطني» «الوطني التدريبي» على الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث لدى عينة من منسوبي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
يوسف بن عمر الراشد 103

- استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام
طلال بن عبدالله الشريف 137

- فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة
نور محمد أحمد عبدالحافظ 175

- درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران
محمد محمود أبوزيد، يحيى محمد بني عبده 203

- وحدة مقترحة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
علي بن يحيى آل سالم، كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم 221

- الأدوارُ المستقبليةُ لكليات التربيةِ في ضوءِ متطلباتِ رؤيةِ المملكةِ العربيَّةِ السعوديَّة 2030 (تصورٌ مقترحٌ)
مطلق بن مقعد بن مطلق الروقي 267

- التّغيّرات الاقتصاديّة وانعكاسها على الاستهلاك الأسريّ دراسة مطبّقة على عينة من الأسر في مدينة الرّياض
ذيب بن محمّد الدّوسريّ 301

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- تصورات الطلاب لاستخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية للأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة
مريومة حجي العنزي 323

الأبحاث باللغة العربية

دور مناهج معاهد الشّريعة في بناء الفكر الإنسانيّ (الدّراسات الموضوعيّة في القرآن والسنّة أنموذجاً)

ماريه بسّام محمد عبد الرحمن، روان فوزان مفضي الحديد

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 25/ 3 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخّص البحث: يُعدّ بناء الفكر الإنساني وتحصينه ضد الجهل والتّطرفّ من أكبر الغايات التي تسعى إليها الشّريعة الإسلامية، وقد دأبت الجامعات في أقسامها الشّرعية على صياغة خططها وفق هذه الغاية وذلك من خلال الدّراسات الموضوعيّة التي تتناولها بعض الخطط؛ كالتّفسير الموضوعيّ والحديث الموضوعيّ، ونظراً لما تُعانيه المجتمعات اليوم من التّحديات التي تؤثر في بناء الفكر؛ جاءت هذه الدّراسة تهدف إلى بيان دور المعاهد الشّرعية في بناء الفكر الإنساني وذلك من خلال مادتيّ التّفسير الموضوعيّ والحديث الموضوعيّ، وبيان منهجيّة هذه المواد في بناء الفكر، واتّبعت هذه الدّراسة المنهج التّحليلي الاستنباطي، وخلصت الدّراسة إلى أنّ معاهد الشريعة لها الدّور الأكبر في بناء الفكر الإنسانيّ وذلك من خلال خطط موادّها الهادفة، وتوصيفاتها ومحاضراتها التّطبيقية، وخاّصة مقرّرات الدّرس الموضوعي في نصوص الوحْيين وذلك بإعمال العقل وبناء التّصور الصحيح، واتّباع المنهجيّة الرّصينة، وتُوصي الدّراسة بضرورة إقرار هذه الموادّ كمتطلب إجباري في جميع المعاهد الشّرعية.

كلمات مفتاحية : معاهد الشريعة، الحديث الموضوعي، التفسير الموضوعي، بناء الفكر.

*****

The Role of the Curricula of the Institutes of Sharia in Building Human Thought (Thematic Studies in in the Holy Qur'an and Sunnah Model)

Maria Bassam Mohammed Abdel Rahman & Rawan Fwzan Alhadeed
Northern Border University

(Received 23/11/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: The building of human thought and immunization against ignorance and extremism is one of the biggest goals sought by Islamic law. Universities have been formulating their plans accordingly through objective studies in their legal departments. These studies involve plans, which revolve around accurate interpretation and objective talk.

This study has two aims given today's societal challenges where thoughts are impacted by contact with the old and contemporary deviant sects. The first is to demonstrate the role of Shariah Institutes in the construction of human thought through two courses: objective talk and objective modern interpretation. The second is to explain the methodology incorporated in these courses. This study utilized the deductive analytical method. The study concluded that Shariah Institutes should be the most significant contributors to thought-building. Humanity, through the plans of purposeful materials, descriptions, and applied lectures, by the work of reason and building the correct perception, and through the strict application of a methodology, can develop healthy thought processes. It is particularly recommended that the objective lessons of revelation be studied and applied. The study suggests the mandatory inclusion of these courses in Sharia institutes.

Keywords: Sharia institutes, objective hadith, objective interpretation, building thought.

(*) للمراسلة:
قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والآداب، و جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431،المدينة: عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Islamic Studies Dept., College of Education and Art-,Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, City of Arar, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: marya.Mohammed@nbu.edu .sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059644

المقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يعدّ بناء الفكر الإنساني وتحصينه ضد الجهل والغلوّ من أكبر الغايات التي تسعى إليها الشّريعة الإسلامية حفاظا على الضّرورات الخمس التي تدور أحكام الشّريعة معها وجوداً وعدما، وعليها تنْبني مقاصدها، وقد دأبت الجامعات في أقسامها الشّرعية على صِياغة خُططها وِفق هذه الغاية، وذلك من خلال الدّراسات الموضوعيّة التي تتناولها؛ كالتّفسير الموضوعيّ والحديث الموضوعيّ، وقد تناول بناء الفكر الإنساني جانباً مهما في خططها، وكذلك البحوث والمؤلّفات والرسائل العلميّة، ونظراً لما تُعانيه المجتمعات اليوم من التّحديات التي تؤثر في بناء الفكر وذلك من خلال المذاهب التي أفرزتها العولمة، أصبح من الواجب على الباحثين في هذا المجال والقائمين على تلك المؤسّسات التّصدي للفكر المنحرف والمغلُوط، وبناء وتحصين الفكر الإسلاميّ، وقد جاء هذا البحث يهدف إلى تقديم لمحةً موجزةً عن دور منهج الحديث الموضوعيّ في بناء الفكر الإنساني وتحصينه ومواجهة الفكر الضّال: لينْعم المجتمع بمُخرجات جامعيّة مستقيمة ذات فكرٍ سليمٍ في ضوء الكتاب العزيز والسنّة المشرّفة.

أهميّة البحث

تتجلّى أهميّة هذا البحث في ضرورة بناء منظومة منهجية تقوم على التأصيل من المصادر الأصلية والصّحيحة، وتسير وِفق مناهج دقيقة محكمة، في إطار قراءة واعيّة للنّصوص الشّرعية من الكتاب العزيز والسنّة النبّوية، في بيئة المعاهد الدّينية سعيا نحو الغاية الكبرى التي جاءت بها هذه النّصوص وهو الهداية والإرشاد وبناء الفكر الإنساني السّليم، وتزداد أهميتها في ضرورة البحث عن النماذج التّطبيقية في الخطط الجامعية والمقرّرات الدراسية التي أقرّت مواد الشّرح الحديثي، وأولت في مفرداتها قضايا الفكر و البناء.

تحديد مشكلة البحث

- يُعدّ بناء الفكر السّليم في المعاهد الشّرعية توجّها فكرياً حضارياً يُواجه بعض العوائق الدّاخلية المتعلِّقة بالمذهبيّة والحزبيّة، وكذلك الخارجيّة المتعلّقة بالعوْلمة والمذاهب الفكريّة المعاصرة، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام بصياغة الخطط والمناهج الجامعية بشكلٍ يتوافق مع غايات الإسلام والمعاهد الشّرعية في بناء الفكر الإسلاميّ الصّحيح.
- تُعاني بعض الجامعات من تغييب دور المعاهد الشرعيّة في أداء دوْرها في بناء الفكر الإسلامي، وذلك لضعف برامجها التّعليميّة؛ وتأتي هذه الدّراسة لبيان أهمية

العنايـة بمقصـد بنـاء الفكـر الإسـلامي وتفعيلـه وذلـك مـن خـلال البرامـج التّعليميـة والأنشـطة الجامعيّـة.

- تُناقـش هـذه الدّراسـة الإشـكالية الواقعـة في التسـاؤل الـذي جـاء كـردّة فعـل للتّطـرف والغلـو لـدى بعـض الجماعـات الإسـلامية: هـل لمعاهـد الشّريعـة دورٌ في تخريـج أصحاب الفكـر الضّـال والمنحـرف؟ وهـل ثمّـة علاقـة بـين بنـاء الفكـر الإسـلامي الصّحيـح في مناهـج الـدّرس الموضوعـي وبـين تصحيـح الفكـر المتطـرف؟

أهداف البحث

الهـدف الرئيـس للبحـث: بيـان دور مناهـج معاهـد الشّريعـة الإسـلامية في بنـاء الفكـر الإنسـاني.

*وتتفرع عنه الأهداف الآتية:

1. الإفـادة مـن التّجـارب النّاجحـة في معاهـد الشّريعـة الإسـلامية و التـي أسـهمت في بنـاء الفكـر الإنسـاني وذلـك مـن خـلال التّخطيط الناجـح، والمناهـج المحكمـة.
2. دفـع الجامعـات العربيّـة والإسـلامية للإسـهام في بنـاء الفكـر الإنسـانيّ في ضـوء الـشّرع الحنيـف المتمثّـل في الأصلـيْن (الكتـاب والسـنّة).
3. الكشـف عـن صِلـة مناهـج الـشّرح الموضوعـي في بنـاء الفكـر الإسـلاميّ الصّحيـح في المجتمعـات ومواجهـة التّطـرف والغلـوّ.
4. النّهـوض بالمسـؤولية الدّينيـة والوطنيـة لبنـاء الفكـر السّـليم، ومواجهـة الانحرافـات التـي تقـع عـلى عاتـق جميـع المؤسسـات والتـي مـن أهمهـا معاهـد الشّريعـة.

الدّراسات السّابقة:

بعـد البحـث والاسْـتقصاءلم أجـد بحثـا تنـاول موضـوع هـذه الدّراسـة بشـكل متكامـل، إلاّ أن هنـاك بعـض الدّراسـات الجزئيـة في جانبـي التفسـير الموضوعـيّ والحديـث الموضوعـيّ:

ففي جانب التفسير الموضوعي:

- جـاءت دراسـة بعنـوان: «أهميّـة التفسـير الموضوعـيّ، ومنهجيّتـه في معالجـة القضايـا المسـتجدّة»، نشرهـا أحمـد عبـد الكريـم الشّـوكة، و تعـرّض في هـذه الدّراسـة إلى بيـان مفهـوم التّفسـير الموضوعـي، وأهميّتـه في حيـاة الأمّـة، وبيـان منهجيّتـة في معالجـة القضايـا المسـتجدِّة مـع ذكـر بعـض النـماذج، إلا أنّ الباحـث لم يخصّـص قضيـة بنـاء الفكـر الإسـلاميّ، وجـاءت دراسـته عامـة في القضايـا المسـتجدّة.
- سـامر رشـواني، منهـج التّفسـير الموضوعـي للقـرآن الكريـم: دراسـة نقديـة، كسـابقتها رسـالة عامـة في المنهـج لم تتطـرق إلى موضـوع الفكـر الإنسـانيّ.
- بحـث للّدكتـور سـليمان الدّقـور، التّفسـير

الموضوعي إشكالية المفهوم والمنهج، وجاءت عامة أيضاً، دون التّطرق لموضوع الفكر الإنساني.

وفي جانب الحديث الموضوعيّ؛ فقد انعقدت عدّة مؤتمرات وبحوث حول دور السنّة النّبوية في بناء المعرفة والحضارة والتّفكير الإنساني؛ ومن أبرزها أبحاث المؤتمر الذي عُقد في المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ بواشنطن في الفترة الواقعة بين 19-22/ 6/ 1989م، بعنوان (السنّة النّبوية ومنهجها في بناء المعرفة والحضارة)، وتناولت بحوث المؤتمر على وجه العموم الحاجة إلى استلهام الأمّة منهج السنة النبوية بعامّة في استئناف مسيرتها الحضارية و بناء الفكر الإنساني، دون أن يخص الحديث الموضوعي بالذّكر، وقد جاءت هذه الدراسة تعنى بالدّراسات الموضوعية في الكتاب والسنّة، واشتركت مع الدّراسة الّسابقة في جانب الشرح الموضوعيّ في السنة النّبوية في الفكرة العامة.

أسئلة الدّراسة:

1. هل لمعاهد الشّريعة دورٌ في بناء الفكر الإنسانيّ؟
2. هل تُسهم الدّراسات الموضوعية في الكتاب والسنّة في بناء الفكر الإنسانيّ؟
3. كيف أسهمت الدّراسات الموضوعية في الكتاب والسنّة في بناء الفكر الإنسانيّ؟

المنهجية المتّبعة في هذا البحث:

يعتمد هذا البحث مناهج متعدّدة، وهي؛ الاستقراء والوصف، والتّحليل والاستنباط:

- منهج الاستقراء والوصف: وذلك باستقراء النّصوص المتعلّقة بموضوع البحث ووصفها، وذلك من خلال المراجع الآتية:
- أولا: القرآن الكريم، وكتب السنة النبوية، (المتون، والتخريج)، وغيرها.
- ثانيا: الكتب المؤلفة في مجالات الشّرح الموضوعي في الكتاب والسنّة.
- منهج التّحليل والاستنباط؛ وذلك بتحليل النّصوص الشّرعية والاستعانة بكتب التفسير والشّرح الحديثي وكتب الغريب. وتحليل الخطط الجامعية لمواد الدّراسات الموضوعيّة في الكتاب والسنّة، وتحليل النّتائج والأفكار التي قدّمتها الدّراسات المُعاصرة في مجال بناء الفكر الإسلاميّ، والربّط بين هذه الدراسات ببعضها البعض وبيان أثرها على المُجتمعات في بناء الفكر الإنساني؛ لبيان دور المعاهد والمناهج في ذلك.

الخطّة البحثيّة:

اشتملت الدّراسة على مقدّمة ومبحثين وخاتمة على النّحو الآتي:

- **المبحث الأول (التّمهيدي): مقدّمات في الفكر الإنساني والدّراسات الموضوعيّة في الكتاب والسنّة.**
- **-المطلب الأول:** مفهوم بناء الفكر الإنساني.
- **المطلب الثاني:** الشّرح الموضوعيّ في الكتاب والسنّة؛ مفهومه وغايته.
- **المطلب الثّالث:** دور الكتاب والسنّة في بناء الفكر الإنساني وتصحيح الانحراف الفكري.
- **المبحث الثّاني: بيان دور الدّراسات الموضوعيّة في الكتاب والسنّة في بناء الفكر الانساني.**
- **المطلب الأول:** مناهج الدّراسات الموضوعية في الكتاب والسنّة ودورهما في بناء الفكر الإنسانيّ.
- **المطلب الثّاني:** بناء الفكر الانساني في مقررات الشّرح الموضوعي وتوصيف خططهاودورهمافيبناءالفكرالإنساني.
- **المطلب الثالث:** دراسة تطبيقية لمحاضرتين في الدّرس الموضوعي في الكتاب والسنة وبيان دورها في بناء الفكر الإنساني.

المبحث الأول (التمهيدي): مقدمات في الفكر الإنساني والدراسات الموضوعية في الكتاب والسنة

يبيّن هذا المبحث المفاهيم المتعلقة بالبناء، وكذلك قضايا التفسير الموضوعي والحديث الموضوعي.

المطلب الأول: مفهوم بناء الفكر الإنسانيّ

أوّلا: مفهوم الفِكر

لغةً: بكسر الفاء أو فتحها، إعمال النّظر في الشّيء، وقيل هو: تردّد القلب في الشّيء، يقال تفكر إذا ردّد قلبه معتبرا، والتّفكر هو التّأمل (الزبيديّ، ج:13، ص: 345).

والمتأمل في المعاني اللّغوية السّابقة يلحظ أنّ الفكر عملياتٌ عقلية؛ لذلك ارتبط هذا المفهوم بالإنسان الذي اختّصه الله –عز وجل– بالعقل على سائر مخلوقاته.

أما اصطلاحاً: فقد عرفه الآلوسي أيسر بأنّه: «العطاء المعنويّ العقليّ لشخص أو لأمّة» (الآلوسي، 2019م).

ويعرّفه الدكتور فتحي ملكاوي بأنّه: «مفهوم يصاحبه العلم بجميع متعلقاته من الثقافة والوعي والمنهجيّة، ويقابله تقليد بلا علم، وتبعيّة بلا هدى، وتعصب أعمى دون نظر» (ملكاوي، 2013م)

إنّ هذه التّعريفات السّابقة عن الفكر لم تحدّد للقارئ المعنى الاصطلاحيّ الدّقيق له، وقد عرّف العلماء الأجلاء الفكر بعدة تعريفات منها: تعريف الجرجاني القائل بأنّه: «ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول»(الجرجاني، 1405هـ،

ص:145)، ولقد أجادت الدكتورة منال أبو قمر في إعادة صياغة تعريف الجرجاني ليتوافق مع مفهوم الفكر المعاصر على اعتبارين؛ الأولّ باعتباره عمليّة فكرية: «حركة العقل وعملياته في أمرٍ ما معلوم للوصول إلى المجهول»، و الثّاني باعتباره نتيجة: «مجموعة النتائج التي يتوصل إليها وذلك من خلال حركة العقل»(أبو قمر، 2014م، ص: 16).

ثانياً: مفهوم الفكر الإنسانيّ

أما الفكر الإنساني فقد وصفه وعرّفه ابن خلدون بأنه: «طبيعة مخصوصة، فطرها الله كما فَطر سائر مُبتدعاته، وهو وجدان حركة للنّفس في البطن الأوسط من الدّماغ، تارة يكون بمثابة مبدأً للأفعال الإنسانية على نظام وترتيبٍ، وتارةً يكون بمثابة مبدأ لعلم ما لم يكن حاصلا بأن يتوجه إلى المطلوب، وقد يصوّر طرفيْه ويروم نفيه أو إثباته، فيلوح له الوسط الذي يجمع بينهما» (ابن خلدون، 2006م، ص:613).

والمتأمل فيما قدّمه ابن خلدون في مفهوم الفكر الإنسانيٍ يجد أنّه اشتمل على توضيح لماهيّة الفكر وعملياته، فينطلق من العقل لينتج فعلا منظّما أو علما يتوصل به إلى مطلوب، أو كليهما معاً و ذلك من خلال الرّبط والتّحليل لتتكامل العمليّة الفكرية وتشكّل البناء المنشود.

ثالثاً: مفهوم البناء الفكريّ

توسّع الدكتور فتحي ملكاوي في بيان مفهوم البناء الفكريّ؛ فقال:«مفهوم يُرافقه التّخطيط والتّصميم والتّنظيم والحركة والتّغيير، ويُقابله التّكديس والتّجميع العشوائيّ» (ملكاوي، 2013م).

ومن أشمل التّعريفات التي وقفت عليها؛ أنّ البناء الفكري هو:« منظومة متكاملة تقوم على تفعيل العمليات العقليّة للمسلم في مصادر المعرفة للوصول إلى ما هو جديد بواسط الأدوات المناسبة وفق أسس وشروط محدّدة »(أبو قمر، 2014م، ص:18).

أمّا بناء الفكر الإسلاميّ كبناء مركّب؛ فإن الباحثة تخلُص بعد النظر في مفردات التّعريف السّابقة إلى القول بأنه؛ إعمال العقل باستخدام المُدركات الحسيّة، والمعارف المنهجيّة في مصادرها المتعددّة، لينتج عنها إطاراً معرفياً يُشكّل ذلك البِناء.

وبهذا طُبعت الحضارة الإسلامية بالطّابع الإنساني بفضل اتباع تعاليم القرآن الكريم وتأسي المسلمين بسنّة النبي –صلى الله عليه وسلم-؛ فالعلم الصّحيح هو مفتاح الإيمان وأساس النّهضة والقوّة (عرفة،1997م).

لذلك تعدّ موادّ الشّرح الموضوعيّ من المواد المهمّة التي أقرّتها معاهد الشّريعة الإسلامية بُغية بناء الفكر الإنساني في حال إحسان تخطيطها

وانتقاء مفرداتها، وذلك في ضوء العمليات الفكريّة، فهل تضمّنت هذه المقرّرات مناهج ووسائل بناء الفكر الإنساني السّليم؟

المطلب الثّاني: الشرح الموضوعي في الكتاب والسنة: مفهومُه وغايتُه

من المعلوم أن المقرّر الجامعي له أهدافٌ تربويةٌ وتعليميةٌ تتمثّل في تكوين الطالب تكويناً علمياً ومنهجياً وحضارياً، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلاّ إذا كان الكتاب المقرّر قد اعتمد أسلوباً تعليمياً يستهدف -أساساً- تنمية المهارات الذهنية لدى الطلبة وإكسابهم المنهجية السليمة.

ومن هذا المُنطلق فإنّ مِنصات العلم الشرعي التي أقرت مادتي: الحديث الموضوعيّ والتفسير الموضوعي في مناهجها ارتأت وضع توصيف يحقق أهدافها في التعامل مع النصوص الشّرعية سيراً نحو هدفها العلميّ الحضاريّ في بناء الفكر الإنسانيّ.

فما التفسير الموضوعيّ، والحديث الموضوعيّ، وما أهم أهدافهما؟

أوّلاً: التفسير الموضوعيّ، مفهومه وأهميّته وأهدافه

مفهوم التفسير الموضوعي

إنّ (التفسير الموضوعي) مركّب إضافي من شقّين؛ هما: (التفّسير) و(الموضوعيّ)؛ فكلمة (التّفسير) من الفَسْر، وتدل على بيان الشّيء وإيضاحه (ابن فارس، 2001م).

وهو في الاصطلاح: «علمٌ يكشف عن معاني آيات القرآن، وبيان مراد الله منها بحسب الطّاقة البشريّة»(ابن فارس، 2001م، ص: 1055).

وكلمة(الموضوعيّ) من الوَضْع، ويدل في أصل اللّغة على الخفض للشّيء وحطّه (ابن فارس، 2001م)، ويقال مجازاً: «وضَعه الشحّ ودناءة النّسب، ووُضع منه: غضَّ منه»(الزمخشري، 2004م، ص:68)؛ إذاً هذه الكلمة تحمل بين طيّاتها معنى البقاء في مكانٍ ما وعدم تركه.

أمّا الموضوع فهو: «الشيء الذي له صفة معينة، وألزم مكاناً معيناً لا يبرحه إلى غيره»(سعيد، 1991م،ص: 23).

وعلى هذا فإنّ الموضوع متعلق بأحد جوانب الحياة؛ كالسّلوك الاجتماعي أو العقيدة... وغيرها من المسائل التي تناولها القرآن الكريم (مسلم، 2005م).

أمّا التّفسير الموضوعي فقد اختلف الباحثون في تعريفه نظراً لاختلافهم في الهدف (رشواني، 2009م،الدقور، 2010م).

وفيما يأتي عرض بعض تعريفاته:

- «هو بيان الآيات القرآنية ذات الموضوع الواحد، وإن اختلفت عباراتها وتعددت

أماكنها، مع الكشف عن أطراف ذلك الموضوع حتى يستوعب المفسّر جميع نواحيه ويُلم بكل أطرافه، وإن أعوزه ذلك إلى التعرض لبعض الأحاديث المناسبة للمقام؛ لتزيدها إيضاحاً وبيانا»(الكومي والقاسم، 1980م، ص: 16).

- «جمع الآيات القرآنية ذات الهدف الواحد، والتي اشتركت في موضوع واحد، وترتيبها حسب نزولها ما أمكن، مع الوقوف على أسباب نزولها، وتناولها بالشّرح والبيان والتّعليق والاستنباط، وإفرادها بالدّرس المنهجي الموضوعيّ»(الفرماوي، 1977م، ص:55)؛ ويلحظ هنا أنّه مجرد تعريف إجرائي للتفسير الموضوعي؛ متناول لخطوات البحث فيه.
- «علمٌ يتناول القضايا حسب المقاصد القرآنية وذلك من خلال سورة أو أكثر»(مسلم، 2005م، ص:16)؛ وهذا التعريف لا يقدّم صورة كاملة عن موقف القرآن إزاء موضوع من الموضوعات المدروسة.
- «علم يبحث في لفظة أو موضوع معين من الألفاظ أو الموضوعات التي عالجها القرآن الكريم وذلك من خلال النّظر بسورة أو أكثر من سورة»(أبو زيد، 2006م، ص:4).
- وقيل: هو الحديث عن الآيات التي يجمعها موضوع واحد؛ كآيات النفاق، والجهاد، والصّلاة، وما شابه ذلك"(فرحات، 2001م).
- «جمع الآيات المتفرّقة في سور القرآن الكريم المتعلقة بالموضوع الواحد لفظاً أو حكماً، وتفسيرها حسب المقاصد القرآنية"(عباس، 2007م، ص:20)؛ هذا التعريف إجرائي؛ لا يفي بالمطلوب.
- «دراسة معمّقة لمُعطيات النّص القرآني، وحقائقه الوجودية ودلالاته البيانية الفاعلة في الواقع والمؤثرة إيجاباً فيه (الغشيمي، 2010م، ص:6)؛ وهذا التّعريف غير دقيق.
- ويعرفه د. فتح الله السعيد؛ بأنه: «علم يبحث في قضايا القرآن المتحدة معنىً وغايةً، عن طريق جمع آياتها المتفرّقة والنظر فيها على هيئة مخصوصة، بشروط مخصوصة؛ لبيان معناها واستخراج عناصرها، وربطها برابط جامع»(السعيد،1991م، ص: 20) وهذا في تقديري أكثر التعريفات مناسبة وإيفاءً لمعنى (التفسير الموضوعي).
- يلحظ المتأمّل في هذه التّعريفات أنّ

العلماء اتّفقوا على أن دراسة قضية قرآنية ما يُعدّ من صُلب التّفسير الموضوعيّ، بينما اختلفوا في دراسة المصطلح القرآني، ودراسة الوحدة العضوية لسورة من السور (الكبيسي، 2010م):

- فمّن هؤلاء من عدّ دراسة المُصطلح من التفسير الموضوعي نذكر منهم: الخالدي (الخالدي، 2012 م)، والدكتور مصطفى مسلم (مسلم، 2005م).
- أما مّن جعل دراسة الوحدة الموضوعيّة من التفسير الموضوعي نذكر: د. محمد حجازي (النّصيرات، 2010م)، ود.مصطفى مسلم (مسلم، 2005م)، و د.صلاح الخالدي(الخالدي،2012م).
- وبينما من رفض عدّهما من دائرة التفسير الموضوعيأ نذكر: د. الفرماوي (الفرماوي، 1977م)، ود. السعيد (السعيد، 1991 م)، ود. فضل عباس (عباس، 2005م).

نشأة التّفسير الموضوعي وبيان غايته

نشأ علم التّفسير الموضوعي منذ عهد النّبوة؛ فقد جاءت روايات تكشف عن المنهج النّبوي في تفسير آية بأخرى وذلك لاشتراكهما في الحديث عن نفس الموضوع؛ مثال: ما رُوي عن النّبي -صلّى الله عليه وسلّم- في بيان معنى قوله تعالى: (وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ) (الأنعام: ٥٩)، إذ قال: «مَفَاتِحُ الْغَيْبِ خَمْسٌ: (إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (لقمان: ٣٤)»(صحيح البخاري، ج:8، ص:199، رقم الحديث4627).

وقد تلقى الصّحابة الكرام-رضي الله عنهم- عن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- هذا العلم؛ عن سعيد بن جبير قال: «قَالَ رَجُلٌ لابْنِ عَبَّاسٍ إِنِّي أَجِدُ فِي الْقُرْآنِ أَشْيَاءَ تَخْتَلِفُ عَلَيَّ قَالَ: (فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ فَلَا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلَا يَتَسَاءَلُونَ)(المؤمنون: 101)، (وَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ) (الصافات: 27)، (وَلَا يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثًا) (النساء: 42)،(وَاللَّهِ رَبِّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ) (الأنعام: 23)، فَقَدْ كَتَمُوا فِي هَذِهِ الآيَةِ... الحديث»(صحيح البخاري، ج:8، ص:199، رقم الحديث4815).

فهذه أمثلة أخرى كانت مجرد إشارات للتّفسير الموضوعي والتي تبلورت على هيئة علم فيما بعد (الفرماوي، 1977م، ص:56)، وتضافرت بعدها جهود العلماء في التّأليف فيه؛ حتى أثمرت مؤلفات طيّبة.

أ-وفيما يلي جدول لأمثلة أجريت حول دراسات التّفسير الموضوعيّ

جدول لأمثلة دراسات التّفسير الموضوعيّ

الرقم	اسم المؤلف والكتاب	التطبيقات
1)	أحمد السيد الكومي في كتابه التفسير الموضوعي للقرآن الكريم) (الكومي، 1980م)	1. تفسير آيات الخمر في القرآن 2. القرآن والأسرة 3. حروف المعجم التي افتتح بها بعض السور 4. استخلاف آدم وتعليمه الأسماء 5. تفسير الآيات المتعلقة بالبعث 6. عصمة الأنبياء عليهم السلام
2)	عبد الستار سعيد في كتابه المدخل إلى التفسير الموضوعي) (سعيد، 1991م)	1) الوحدانية والتوحيد في القرآن الكريم 2) المعية في ضوء القرآن الكريم 3) التبعية في ضوء القرآن 4) العلم والعلماء في ضوء القرآن الكريم 5) الآخرة ومشاهدها في ضوء القرآن
3)	مصطفى مسلم (مسلم، 2005م)	الألوهية وذلك من خلال آيات القرآن الكريم، القيم في ضوء سورة الكهف
4)	أمين البطوش (البطوش، 2000 م)	1) سورة الفاتحة 2) سورة قريش 3) دَرس الوحدة الكاملة في الآية الواحدة؛ آية الزمر (10)؛ عرض المفردات الآتية (كلمات الآية، شرح الآية، مناسبة الآية لما قبلها وما بعدها، أنوار تفسير الآية عنده، المبادئ التي تطالب بها الآية، الوعود الإلهية، الدّروس والعبر). 4) دَرس الوحدة الكاملة مع تعدد اللبنات في المصحف كله؛ في سورة النحل الآيتين: (68/69) وذلك وذلك من خلال عرض المفردات الآتية (معاني الكلمات، مجمل أقوال أهل التفسير، أنواع الشراب الذي يخرجه النحل وفوائده الغذائية والطبية، تكوين الأجناس في الخلية، سر تكليف النحل بهذه المهمة من بين سائر المخلوقات). 5) درس المفردات الآتية في القرآن: الهدى، والوحي، والعقل، والفتنة، والزمن، والآية، وليلة القدر، والبعوضة في القرآن الكريم، والنسخ.

إنّ العناية النّبوية وعناية العلماء بهذا العلم ترمي إلى عدة غايات؛ منها:

تكشف عن مدى أهميته في تدوير معاني الآيات في الموضوع الواحد؛ لجني الهدايات الربّانية التي

- معرفة نظرة القرآن إزاء بعض قضايا الواقع المستجدّة (الشوكة، 2014م)،

والكشف عن صلاحية هذا الدّين لكل زمان ومكان، وبراءته من التّهم التي يرميه بها أعداؤه؛ كالإرهاب، والعنف والغلوّ وغيرها.

- تعديل مسار الدّراسات التي دارت حول القرآن الكريم بالنّظر إلى موضوعاته بشكل جزئي غير متكامل؛ فهذا العلم يصحّح للباحثين النّتائج التي توصّل إليها من قبلهم؛ وهو بالتالي يكسِب الباحث نظرة شموليّة في دراسة الموضوعات القرآنية.
- خدمة مَهمّة القرآن ورسالته (مرعشلي،2010م) وذلك بتقديم الهدايات الربّانية للمتلقين التي تنظم علاقتهم بالله تعالى، وأنفسهم، وأُسرهم، ومجتمعاتهم، لبناء الفكر الإنساني.

ثانياً: الحديث الموضوعي

أفاض الباحثون في بيان أهمية الحديث الموضوعي في بناء الفكر السّليم وكذلك في الكشف عن مفهومه؛ فمّما جاء في أهمية الحديث الموضوعي وبيان دوره في بناء الفكر الإنساني: كتاب الشّرمان الذي سمّاه :«الحديث الموضوعيّ «دراسة تأصيلية تطبيقية»؛ يقول: «إنّ ممّا دفع المُعاصرين للكتابة في هذا النوع من التّصنيف – الحديث الموضوعيّ– ضمن كتابات معاصرة، وأنواع جديدة من المعرفة لم يكن للسابقين معرفة بها إلا ظاهراً و هذا هو السّيل الجارف من النّظريات التّربويّة والتّعليمية والنّفسيّة الوافدة من الغرب وغيره، لإظهار أنّ حضارتنا الإسلامية القائمة على القرآن الكريم والسنة النبوية فيها ما يغني عن هذه النظريات الوافدة» (الشّرمان، 2010م، ص:103).

وممّا جاء في تعريف الحديث الموضوعي قول المليباري في كتابه: «دراسات تطبيقيّة في الحديث الموضوعيّ»؛ فقد عرّفه بإيجاز بأنّه: «الحديث المشروح موضوعيّا» (المليباري، 2014م، ص:5).

أمّا الهدف الذي ترنو إليه هذه المادة؛ فهو فهم المعنى الذي قصده النّبي–صلى الله عليه وسلم– إلى جانب تصحيح مسار التّعامل مع النّصوص الحديثية شرحا وتأويلا، وتكوين عقلية منهجّية تعمل على حل المشاكل الاجتماعية والفكريّ (المليباري، 2014م).

المطلب الثالث: دور الكتاب والسنّة في بناء الفكر الإنساني وتصحيح الانحراف الفكريّ

تُعاني المجتمعات الإنسانية من مشاكل عديدة سببها يكمُن في أمرين؛ هما: الانحراف الفكري والانحراف السلوكي، ولقد سعى الإسلام للعناية بالفكر؛ فالإنسان يتميز عن باقي المخلوقات بأن فكره هو الذي يقود زمام تصرفاته (ماجد.2019م)؛ ولذلك عني الكتاب

والسنة النبوية بتعديل الفكر الإنساني وصيانته.

أوّلا: دور القرآن الكريم في بناء الفكر الإنسانيّ وتصحيح الانحراف الفكريّ

يمكن إجمال الدور القرآني في بناء الفكر الإنساني وتصحيح انحرافه وذلك من خلال أمور منها:

1. دعا إلى نبذ التقليد(الزيوت، 2015م)، فالمقلد لا يميّز بين الحق والباطل، قال سبحانه: (وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ....) (لقمان:21).
2. دعا إلى إعمال العقل ونبذ تعطيله(الزيوت، 2015م)، قال تعالى: (أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا، أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا) (الفرقان:43)؛ فلقد وردت الألفاظ الدالة على العقل في تسعةٍ وأربعين (عبد الباقي، د. ت) موضعًا في القرآن.
3. دعا للتّفكر والتّأمل في الكتاب الكوني المنظور والكتاب المسطور؛ قال تعالى: (أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ، فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ) (الغاشية:17-21)، واستثار الفكر الإنساني بأساليب متعددة؛ منها:

- **ضرب الأمثال**؛ لأنّها تحفّز العقل وتقرّب الفكرة وتوضحها؛ مثل: ما قاله تعالى في إثبات بشرية سيدنا عيسى -عليه السلام-: (إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ) (آل عمران: 59).
- **طرح التساؤلات**(حنايشة، 2009م)؛ لما لها من آثار كبيرة على بناء التّفكير؛ وذلك بالنظر إلى صياغته، وتوقيته، ومناسبته للفئة المتوجّه إليها؛ مثل: تطبيق عملي من دعوة سيدنا إبراهيم -عليه السلام-؛ قال تعالى: (وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ، إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ، قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ، قَالَ لَقَدْ كُنْتُمْ أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ، ...ثُمَّ نُكِسُوا عَلَى رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ، قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ) (الأنبياء،51-66) فقد استثار سيدنا إبراهيم -عليه السلام- عقول قومه عندما حثّهم على سؤال الأصنام عن هوية محطّمها؛ فقد أحدث هزّة لعقولهم أعادتهم لرشدهم وتبيّنوا أنهم هم الظالمون.
- **القصص القرآني**؛ والذي له أثر عميق في

معالجة عوائق التفكير وتهدئة اضطرابه (حنايشة، 2009م).

- **الحث على التّعلم التعاوني**؛ قال تعالى: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) (المائدة:2)، وقال: (وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ...) (الكهف:28)؛ فأسلوب التّعلم التّعاوني يُنمي التفكير بانتقال المهارات، ويثريه وذلك من خلال النقاشات المثارة بينهم (حنايشة،2009م).

4. دعا للتّعلم والبحث؛ فكانت أول آية نزلت على قلب النبي –صلى الله عليه وسلم– (اقرأ)؛ وذلك للدلالة على أن أهم الأمور التي سعى لتحقيقها الإسلام هو نشر العلم وبناء المعرفة(الصباحي، 2016م، عبدالناصر.2019م) ، وحذر من اتباع الهوى والخرافات وخطوات الشيطان؛ لأنها تعطّل وسائل المعرفة(الزيوت وربابعة، 2015م)؛ قال سبحانه: (أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ)(الجاثية:23).

5. دعا لنبذ الاستكبار (الزيوت وربابعة، 2015م)؛ لأنه يعطّل وسائل المعرفة؛ فالمستكبر يعرض عن الحق حتى وإن تجلّى له صوابه؛ قال تعالى: (سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِنْ يَرَوْا كُلَّ آيَةٍ لَا يُؤْمِنُوا بِهَا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا عَنْهَا غَافِلِينَ) (الأعراف:146).

ثانياً: دور السنّة في بناء الفكر الإنساني وتصحيح الانحراف الفكري

السنّة هي المورد الذي يُستمدّ منه معالم بناء الفكر الإنساني؛ و ذلك من خلال التّوجيهات النّبوية المشرِّفة، والمعارف التي يستقيها النّبي –صلّى الله عليه وسلّم– من الوحي الرّباني لتكوين الشّخصية الإنسانيّة المتكاملة ذات العقل المستنير ليس فقط من النّاحية التّشريعية بل للسير لتحقيق عمارة الأرض وتحقيق إنسانية الإنسان على أقوى الدعائم (جاسم، 2012م).

وليس هدف الدراسة من هذا المطلب استعراض النّصوص الّتي تدلّل على ذلك؛ فالنّصوص النّبوية كلها جاءت لتخاطب الإنسان عقلاً وروحاً وجسدا؛ بُغية البناء الفكري للإنسانية لتحقيق الغاية من وجودها؛ وإنما الهدف من هذا المطلب تقديم لمحة موجزة عن دور الخطاب النّبوي؛ كونه التفسير العمليّ للإسلام الذي من أهمّ أهدافه بناء الفكر الإنساني وِفق منهجية سليمة، وقد كان ذلك منذ أن خلق

الله -عزّ وجلّ- آدم عليه السلام وعلّمه الأسماء كلّها وكرّمه على جميع المخلوقات ، وكانت أول آية تنزل على رسول البشرية جمعاء،(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلق: 1).

ولتأدية السنّة النبّوية دروها في البناء الفكري وضع الدارسون في الحديث الشّريف منهجيّة سديدة لفقه أحاديث رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم- والتي ينمّي بها الإنسان عقله وإيمانه، حتى لا يغيب المنهج أو تُفقد الضوابط الشرعية فيودي ذلك إلى الفوضى الفكريّة في الحياة الإنسانية (الرحيلي، 2009، سعيد، 1408هـ).

وقد لخص الرّحيلي المنطلقات المنهجيّة في نحو ثلاثين منطلقا لفقه السنة (الرحيلي، 2009)، من أهمّها:

1. معرفة طريقة العمل بحديث رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم-.
2. الرجوع إلى بقيّة النّصوص في الموضوع وروايات الحديث الواحد والوقوف على الحديث بلفظه لا بمعناه، والاطّلاع على سبب ورود الحديث، وربط النّص بمقاصد الشريعة وقواعدها الكليّة.
3. مراعاة مدى إرادة النّسخ والعموم والخصوص، ومعرفة دلالات اللغة، والعلاقة بين العقل والنقل، والتنّبه للأوصاف العارضة للحديث، وعدم التّعجل بحمل الحديث على ظاهره.
4. التأكد من عدم مُعارضة الحديث الصّحيح بالضّعيف، وإمرار بعض الأحاديث كما جاءت مع التّسليم بها وخاصة ما يتعلق منها بأمور الغيب.
5. عدم عزل العقل عن محلّ ولايته، والعمل بالحديث الثّابت، وترك التّكلف في تفسير النّص .

وقد أشار الدكتور العلواني إلى أهمية القرآن الكريم والسنّة النّبوية لاشتمالهما على النّاظم الموضوعي لحركة الإنسان، ولتقديمهما تصّورا منهجيا كاملاً لأبعاد بناء الفكر الإنساني (العلواني، 2009م).

أما دور السنّة النّبوية في تصحيح الانحراف في الفكر الإنسانيّ

فلا شك أنّ الإنسان يستمدّ معرفته البشرية مما وهبه الله -عزّ وجلّ- من العقل والحكمة والفطرة السليمة، وذلك من خلال الوحي الّذي ينزله الله على رسله -عليهم أفضل الصّلاة وأتمّ التّسليم- وهذه المعرفة الرّبانية متوافقة مع الفطرة والعقل السّليم، لذلك كان أول الانحرافات في البناء الإنساني هو الانحراف عن المصادر المعتمدة في الدِّين؛ كالاعتماد على العقل وتقديمه على النّقل، أو اعتماد النّقل غير الصحيح، وكذلك التّقليد المجرد من الدّليل والاعتماد على الكشف والالهام، ولم يقتصر الانحراف الفكري في الانحراف عن المصادر المعتمدة فحسب بل الانحراف بها فهماً

واستدلالا وذلك من خلال التأويل المنحرف للنّصوص وغيرها من سلوكيات الفهم للنّص الشّرعي (ملكاوي، 2013م).

يشير الدكتور ملكاوي إلى هذا بقوله: «ويقابله تقليد بلا علم، وتبعيّة بلا هدى، وتعصّب أعمى دون نظر، فالذي لا يملك فكراً، يقوم بما يقوم به من أعمال انقياداً لهوى متبع، سواءً كان هوى نفسه، أو هوى غيره»(ملكاوي، 2013م).

لهذا السبب فإنّه من واجب المتلقّي إحسان التعامل مع النّصوص النّبويةا وذلك من خلال منهجيّة وضوابط واضحة، وبعيدا عن العشْوائيّة الّتي لا تتجاوز ظاهر النّص فتولِّد الفهم الخاطئ للنّصوص الصّحيحة ومن ثمّ سوء التعامل مع السنّة بردِّ الصّحيح، أو ادّعاء نسخه من غير بيّنة، فتنشأ الخِلافات، ويُدّعى التّعارض، ويُطلق المُغْرِضون ألسنتهم؛ ويسود الانحراف الفكري الذي يعود على الإنسانية بالدّمار والخراب، ومن هنا جاءت مادّة الحديث الموضوعي لتقوم بذلك الدور في بناء الفكر الإنساني وِفق منهجية علمية رصينة.

المبحث الثاني: بيان دور الدّراسات الموضوعية في الكتاب والسنة في بناء الفكر الإنسانيّ

وبعد أن تقرّر أن بناء الفكر الإنساني يتمّ بواسطة إعمال العقل، يجدر الإشارة إلى ما قرّره علماء النّفس؛ وهو أنّ هذا البناء يشكّل إطاراً معرفيّاً [1] يحقّق توافق الإنسان مع بيئته ومجالات حياته وتحقيق الإيمان اليقيني بالله – عزّ وجل – وتوجيه إرادة الإنسان للامتثال والتزام الطاعة والعبادة (الماجد، 2009م).

فكيف حقّقت مادة الشّرح الموضوعيّ في مناهجها وخططها ومقرّراتها ومحاضراتها بناء هذا الإطار في تشكيل الفكر الإنساني؟

المطلب الأول: مناهج الدّراسات الموضوعيّة في الكتاب والسنّة ودورها في بناء الفكر الإنسانيّ

أوّلا: منهج التفسير الموضوعيّ في بناء الفكر الإنساني

تحدثنا فيما سبق عن الدور العظيم الذي يؤديه القرآن الكريم في تنمية الفكر الإنسانيّ وتعديله، وفيما يأتي بيان للدور الذي يؤديه مقرر التفسير الموضوعي في بناء الفكر الإنساني؛ ويكمن إجمال دوره فيما يلي:

- يزيد من إيمانيات المسلم ويرسخ العقيدة لديه؛ وذلك من خلال الهدايات التي تنهال عليه من دلالات كل آية يتعمق فيها، وتتفتّح أمامه آفاق لا حدود لها من الفكر؛ وما ذلك إلا تصديقاً لقوله تعالى: (وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ

(1) الإطار المعرفيّ: واحد من الأسس الدينامية- الطاقة والفاعلية والتدافع والحركة والتغير المستمر- الهامّة لتفسير جانب معين من السلوك الإدراكي والتعبيري، هذا الجانب هو ما ينطوي عليه هذا السلوك من تنظيم، وبالتالي ما يكسبه من معنى في أذهاننا»(الماجد، 2009م).

وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ ...) (لقمان:27)، ويُوجد الحلول الربانية للقضايا الإنسانية التي يعانيها الواقع المعاصر؛ قال تعالى: (وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ) (النحل:89)؛ فهذا النوع من التفسير يريح الفكر ويخلصه من مشاكل القضايا المستجدة.

- يقوم الباحث فيه برياضة عقليّة علمية (الكومي،1980م)، فيكتسب مهارتي التحليل والتركيب وذلك من خلال النظرة الشّاملة والنظرة التفصيلية في مستويات التّفسير الموضوعي؛ فالبحث في الآيات المتحدّثة عن موضوع النفاق – مثلاً- يتطلب من الباحث تحليل كل آية، ومن ثمّ النّظر لتلك الآيات مجتمعة، وهذا من شأنه أن ينمي فكر الباحث، ويوسّع مداركه.
- يُكسب الباحث مهارة ردّ الشبهات(الكومي،1980م) التي يهرف بها أعداء الإسلام؛ فدراسة موضوع قرآني عن: (افتراءات النصارى حول المسيح – عليه السلام-) -مثلا- سيثري الباحث ويجعله قادراً على كشف الأقوال الزائفة وردها في أي مكان أو زمان، وسيصبح قادرا على إبداع أساليب جديدة في الرد والدحض؛ دفاعاً عن القرآن الكريم، وبناء الفكر الإنساني السّليم.

ثانيا: منهج الحديث الموضوعي في بناء الفكر الإنساني

1. حدّد الدكتور الزيّان المراحل التي يسير بها الشرح الموضوعيّ وهي؛ تحديد فكرة تستحق البحث، ثمّ المادة الحديثية من مصادرها الأصلية، ثمّ دراسة الأحاديث سندا ومتنا للوقوف على الألفاظ والأحاديث المقبولة، ثمّ صياغة مفردات البحث في ضوء الأحاديث المقبولة، ثمّ جمع المادة العلمية – غير الحديثيّة – من مظانها حسب موضوع البحث، ثمّ ربط موضوع البحث بواقع المسلمين اليوم، وأخيراً صياغة مادة البحث وِفق المادة العلميّة المجموعة، وفي ضوء قواعد مناهج البحث العلميّ. (الزيان، 2002م)
2. وجمع الشّرمان هذه المراحل في مرحلتين؛ الأولى: مرحلة بناء التّصور وجمع الأحاديث، والثانية: مرحلة الكتابة واستكشاف المنهج النبوي، وقسّم كل مرحلة منهما إلى قسمين. (الشرمان، 2010م)
3. وبالرجوع إلى مفهوم الإطار المعرفي فإنّك تراه يكشف عن أثر هذا المنهج في بناء الفكر الإنسانيّ وذلك من خلال تشكيل

الإطار المعرفيّ بهذه الخطوات الدينامية والتي تعتمد على الطاقة والفاعلية والإيجابية والحركة والتغيّر المستمر ممّا يشكّل الجانب الإدراكي والتعبيريّ للإنسان، وهذا الجانب هو ما ينطوي عليه الفكر السلوكي له وذلك من خلال هذا التنظيم، وبالتّالي فإنه يمكن إكسابه هذا الفكر معنى في الأذهان يشكل البناء الفكري ويعزّزه، وبيان ذلك كالتالي:

- مرحلة بناء التّصور، وجمع الأحاديث وبناء الفكر الإنساني، وتتطلّب هذه المرحلة اختيار الموضوع ضمن معايير محدّدة واضحة تُسهم في الارتقاء والنهوض بالواقع الذي نعيش، بعيداً عن الجمود الفكري الذي يقف على الموروث ولا يتجاوزه بل يتناغم مع شمولية الخطاب النبوي للإنسان في كل عصر، على أن يكون في إطار القدرات العقليّة والمعرفيّة والبيئيّة والمادية والمكانية، بحيث يتعامل الباحث مع الموضوع كمختص، لذلك دفعت هذه المادة بمنهجيتها إلى ضرورة التوسع في التخصص الفرعيّ (الشّرمان،2010).
- مرحلة تحديد الهدف وصياغة العنوان، و هذه المرحلة تقود الفكر الإنساني إلى الدّقة والنتائج السّليمة (الشّرمان، 2010م).
- مرحلة جمع الأحاديث في مرحلة التّصور والحكم عليها، و هذه المرحلة تشكّل الفكر الإنساني الذي يقوم على العمق في التفكير والدّقة في التفتيش والتنقير (الشّرمان،2010م).
- رصد أبعاد الموضوع في واقع النّاس العمليّ وفي الكتابات العلمية (الشّرمان،2010م)، في هذه المرحلة ينتقل الفكر الإنسانيّ إلى تشكيل إطاره المعرفي وذلك من خلال التّجارب والمُدركات الحسيةً فيمكنه محاكمتها لما يستنبطه من مبادئ نبويّة أو يوظفها للوصول إلى النظرية أو الحقيقة النبوية.

المطلب الثاني: بناء الفكر الانساني في مقررات الشّرح الموضوعي وتوصيف خططهما

أوّلاً: نماذج من الخطط الدراسية وتواصيف المقرر، لمادة التفسير الموضوعي

تمّ جمع ستين خطة دراسية لكلية الشريعة من أهم الجامعات في العالم؛ وتمّ رصد الملحوظات الآتية:

- إنّ نسبة الجامعات التي لا تدرّس مادة التفسير الموضوعي قليلة مقارنة بغيرها.
- إنّ الجامعات التي لا تدرس التفسير الموضوعي في برامجها في المملكة العربية

السعودية هي: جامعات الجوف، و نجران، والملك عبد العزيز، وأم القرى، والإمام محمد بن سعود، والخرج، وفي المملكة الأردنية الهاشمية: نجد جامعتي العلوم الإسلامية العالمية، و العلوم التطبيقية الخاصة، و جامعتي البحرين وبيروت أيضاً.

- اختلفت الجامعات في تصنيف مادة التّفسير الموضوعي لبرنامج البكالوريوس؛ فمعظمها جعلتها مادّة إجبارية؛ ففي السعودية: جامعات الحدود الشمالية، و الأميرة نورة، و تبوك، و شقراء، و حائل، و المجمعة، و الملك فيصل في الأحساء، وفي الأردن: الجامعة الأردنية، و جامعتي آل البيت، و الزرقاء، والجامعة الإسلامية في لبنان، و جامعة الشارقة، و جامعة القدس، ومن الجامعات التي جعلتها اختيارية: كلية الإمام مالك في دبي، و جامعة الباحة، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في قطر.
- معظم الجامعات جعلت التفسير الموضوعي مادة اختيارية في برامج الدراسات العليا؛ مثل الجامعة الأردنية، و جامعة العلوم الإسلامية العالمية، و جامعة آل البيت، و جامعة الشارقة؛ بينما في جامعة المدينة المنورة، و جامعة سيئون في حضرموت مثلاً جعلتها مادة إجبارية.
- معظم الجامعات التي تدرس هذه المادة جعلتها ضمن المستويات المتأخرة للتخصص؛ مثل الجامعة الأردنية، و جامعات آل البيت، و الزرقاء، و الجامعة الإسلامية في لبنان، و كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في قطر، و جامعات الحدود الشمالية، و الأميرة نورة، و تبوك، و المجمعة، بينما جُعلت ضمن مواد المستويات المتقدمة في جامعات المدينة المنورة، و شقراء، و الأمير عبد القادر في الجزائر.
- إن وصف المادّة في الخطّة الدراسية لطلبة الدراسات العليا لا بدّ أن تكون أكثر نضجاً وأعلى مستوىً مما كانت عليه لطلبة البكالوريوس؛ حيث يركز طلاب الدراسات العليا على نشأة علم التفسير الموضوعي وما يميزه عن غيره، ومعرفة جهود العلماء وما ألّفوه خدمة لهذا العلم؛ فوصف المادة لطلبة البكالوريوس كان بسيطاً، ثم توسّع في مرحلة الماجستير؛ ولُوحظ أنّ الطّالب لا يقيّد بموضوعات يدرسها كما قيّد في توصيف البكالوريوس؛ فطلّاب

الدراسات العليا تختلف اهتماماتهم والقضايا التي تشغل تفكيرهم، وهم بصدد بذل الجهد في تكوين شخصية علميّة قوية؛ فهذا الإطلاق مما يساعد على بناء تفكيرهم، ويفتح لهم أبواب التدبر وكشف أسرار الإعجاز القرآني؛ وفيما يلي مثال يبيّن المقصود:

*** خطة مساق التّفسير الموضوعي لمرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنيّة (401316)، ثلاث ساعات معتمدة.**

تناول هذا المساق التّعريف بالتّفسير الموضوعيّ، وبيان أهميّته كأحد أنواع التفسير التّكاملي للقرآن، وأهمّ الجهود التي بذلت فيه، ومناهج العلماء فيه، وبيان المنهج الأفضل في تناوله، كما تناول الدّراسة التطبيقية على بعض الموضوعات: (الإنسان، المرأة، النفاق، الرياء، الأخلاق) كما وردت في القرآن.

- **خطة مادة التّفسير الموضوعي لمرحلة الماجستير في الجامعة الأردنيّة (0451707) ثلاث ساعات معتمدة.**

تناولت هذه المادّة تعريف التّفسير الموضوعي وميزته على مناهج التفسير الأخرى، وأقسام التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، ونشأة التفسير الموضوعي والكتب المؤلفة فيه، والوحدة الموضوعيّة في السّورة القرآنية وطرق الكشف عنها، ونماذج تطبيقية للتفسير الموضوعي والوحدة الموضوعية من طوال السور وقصارها؛ ويُلحظ جلياً مما سبق التطّور المعرفي الذي يكتسبه الطالب في درجة الماجستير عن سابقتها.

-بعض تواصيف الجامعات لا ترسم حدوداً للتّفسير الموضوعي؛ فنجدها تدخِل فيه دراسة الوحدة الموضوعية للسّورة، ودراسة المصطلح القرآني؛ وكلاهما دراسة مستقلّة بذاتها؛ إلا أنّ التفسير الموضوعي يتقاطع مع دراسة المُصطلح في حالة واحدة؛ هو أنّ يضمّ عنوان البحث الموضوعي لفظة قرآنية؛ يجري تتبع دلالاتها في السياق القرآني (الحديد، 2018م)؛ ومثاله ما جاء في توصيف و جامعة آل البيت:

- **خطّة مقرر التّفسير الموضوعي في جامعة آل البيت(0451707)، ثلاث ساعات معتمدة.**

يتناول هذا المساق مفهوم التّفسير الموضوعي ونشأته، والفرق بينه وبين التّفسير التّحليليّ والإجمالي، وبيان أقسامه ونشأته، ثمّ يتناول نماذج تطبيقيّة يُختار فيها موضوعات قرآنية ليتمّ دراستها دراسةً موضوعيّة منهجيّة.

ويلحظ المتأمّل في تواصيف الجامعات لمادة التّفسير الموضوعي أموراً منها:

1. إنّ هذه المادة تسعى لربط الطالب الجامعي بأرض الواقع؛ فاختيار الموضوعات القرآنية محل الدّراسة ينبثق من حاجة الواقع الإنسانيّ للكشف عن النظرة

القرآنية تجاه تلك القضايا؛ كالتّفاق، والمرأة والموضوعات الأخرى.

مثال ذلك:

أ. توصيف مادّة (التّفسير الموضوعي) في جامعة مينيسوتا في شيكاغو: يهدف المساق إلى اختيار موضوعات مهمّة لها صلة وثيقة بحياتنا السياسيّة والدّعوية والاجتماعيّة والأسريّة، ومن ثمّ جمع الآيات القرآنية المتعلّقة بكلّ موضوع، وتفسيرها وِفق أهداف وغايات الوحدة الموضوعيّة، وذلك لاستنباط أهمّ العِبر والعظات فيها، مع ربطها بواقع النّاس.

2. إنّ مادّة التفسير الموضوعي تحقّق غايات مهّمة للطلاب؛ منها: جعل الطالب يقف على أسرار إعجاز القرآن الكريم، ولقد نصّت بعض التّواصيف الجامعية على ذلك؛ مثال ذلك: توصيف جامعة الحسين بن طلال: «... وتتضمن المادة: ...بالإضافة إلى دراسة الموضوعات وذلك من خلال طرح القرآن الكريم لها في السّور القرآنية، بما يرسم صورة متكاملة له في الذّهن، ويوقف الباحث على أسرار إعجاز القرآن الكريم، وذلك وذلك من خلال دراسة عشرة موضوعات مختارة من القرآن الكريم، والتّعرف على منهج القرآن في تناولها» (موقع و جامعة الحسين بن طلال. http: / /www.ahu.edu. jo)، مثال ذلك: توصيف مقرر التّفسير الموضوعي في كلية الإمام مالك للشّريعة والقانون في دبي، والتي من أهمّ مفرداتها؛ إكساب الطالب مهارة عرض وتذوق جمال بعض مباحث التفسير الموضوعي» (موقع كلية الإمام مالك للشريعة والقانون. https: / /imc.gov.aea/).

- إنّ هذه المادة من شأنها تسليط الضّوء على القيم القرآنية والأخلاق السّامية، وتدرّيب الطالب على استنباطها من الآيات القرآنية؛ وتؤكّد هذه النقطة ما نصّ عليه توصيف و جامعة تبوك فهي من ضمن أهداف المقرر؛ وهو أن يتعرّف الطلاب على بعض جوانب إعجاز القرآن في شموليته وإحاطته بالمستجدات في كل عصر، وأن يكتشف أساليب القرآن الكريم في الأخلاق والأحكام والآداب والمواعظ وغير ذلك» (موقع جامعة تبوك. https: / / www.ut.edu.sa /ar/).

- هنا يتبين الطالب وذلك من خلال دراسته لهذه المادّة مدى تناسق القرآن الكريم وانتظام سبكه، وهذا الأمر يتطلّب عمقاً في التّفكير في الآيات القرآنية التي يجمعها موضوع معين،

ويسعى الطالب نحو إيجاد العلاقات بين الآيات، ومحاولة استنباط الهدايات القرآنية؛ فيبني فكره ويثبت القِيم الإسلامية في عقله؛ مثال ذلك: توصيف و جامعة الزرقاء.

- تنصّ بعض التوصيفات على وجوب تمرّن الطالب على استخراج الموضوع المحوريّ الذي تدور حوله السور القرآنية، وهو ما يسمّى في علم التفسير: (الوحدة الموضوعية للسورة)، ولقد سبق بيان العلاقة بين هذا النّوع من الدّراسات وبين التّفسير الموضوعيّ؛ ويلاحظ أن الأساتذة قد عنوا بالحديث عن الوحدة الموضوعية وذلك من خلال مقرر التّفسير الموضوعي؛ ليتبيّن للطالب الفرق بين الدراستين، حتى لا يلتبس الأمر وذلك لاشتراكهما بلفظ (الموضوع)؛ وبناء على ذلك؛ فالصّواب –والله أعلم– أن تُجعل هذه المادة ضمن المقررات الإجباريّة لطلبة البكالوريوس والدّراسات العليا؛ ليكوِّن طلاب البكالوريوس خلفية بسيطة عن هذا العلم المهم، حتى إذا ما التحقوا ببرامج الدراسات العليا درسوها بشكل أكثر توسعاً.

ثانياً: نماذج من الخُطط الدّراسية وتواصيف المقرر، لمادة الحديث الموضوعيّ

1 –نماذج من الخطط الدّراسية لمادة الحديث الموضوعي.

تتناول الدّراسة نموذجين من الخطط الدراسية للحديث الموضوعيّ بُغية إبراز الموضوعات التي تعرضها، والأهداف التي تسعى لتحقيقها في بناء الفكر الإنسانيّ:

أ– خطّة مقرر: الحديث الموضوعيّ في برنامج الدكتوراه في و جامعة اليرموك الأردنية.

ورمزها (ش 7381)، جاء في التّوصيف المختصر للمادة: التّعريف بالمراد من الحديث الموضوعيّ، ودراسة تاريخ التّأليف في هذا الفهم، ومعرفة الضّوابط التي يجب توافرها في هذا العلم ودراسة نماذج تطبيقيّة من كتب الحديث الشريف[2].

ب– خطّة مقرّر الحديث الموضوعيّ في برنامج البكالوريوس في و جامعة الكويت.

جاء في الوصف التّفصيلي لمادة الحديث الموضوعي في و جامعة الكويت ذِكْر الأهداف المرجوّة من هذه المادة على النحو الآتي:

- إعادة الكتابة في الحديث الموضوعيّ

(2) تشرّفت بأخذ هذه المحاضرات في برنامج الدكتوراه على يد الدكتور عبد الله مرحول السّوالمة سنة 2013 الفصل الثاني، حيث كلّف الطلبة في جانب الدِّراسة التطبيقة بدراسة موضوعات مهمّة متعددة، وكان بعضا منها في جانب بناء الفكر الإنسانيّ؛ كالموضوعات المتعلّقة بالعمل والإتقان ودور العلم في وقدّمت بحثا في موضوع آثار الذنوب على الأفراد والمجتمعات والذي ناقشت وذلك من خلاله عدة جوانب منها أثر الذنوب في ضلال الفكر وإفساده.

عند المتقدّمين بأسلوب سهل وميسر بما يتناسب مع ظروف وطبيعة العصر الذي نعيشه الآن، مع ربط القضايا بعضها ببعض حتى يبرز الإسلام للنّاس كله متجانساً متكاملاً.

- تصحيح كثير من المفاهيم الخاطئة التي نشأ عليها كثير من شباب الأمّة المسلمة اليوم، والتي أدت إلى ما نشهده اليوم من خطأ في أسلوب الدعوة إلى الله تبارك وتعالى، مثل: (حصر الجهاد في استخدام القوة – حصر العبادة في الشعائر الخصوصية – قَصْر تغيير المنكر على اليد، دون الأساليب الأخرى التي ورد بها الحديث الشّريف.
- دفع الشّبهات أو الطّعون الموجهة إلى الحديث النبوي أيّاً كان منبعها.
- تعليم الطالب مدى التّناسق بين الأحاديث النّبوية والترابط وهذا يدل على البلاغة النبوية.
- بيان صلاح الإسلام لكل زمان ومكان وذلك من خلال إظهار أحكامه العامّة ومعالجته للمستجدات.
- تدريب الطلاب على الكتابة في بعض المواضيع، وجمع الأحاديث النّبوية في باب واحد.

إنّ النّاظر لأهداف هذه المادة يلمح وذلك من خلال البعض منها؛ التّركيز على بناء الفكر الإنسانيّ المتجدد بتجدد القضايا، وكذلك تصحيح المفاهيم الخاطئة التي تعترض الفكر الإنسانيّ السّليم وتعوقه عن أداء رسالته في البناء والتقدّم، وذلك وذلك من خلال أحكام الإسلام العامةّ الصّالحة لكل زمان ومكان.

لذلك خصّصت هذه المادة في محتواها ومفرداتها بعض العناوين لتحقيق هذه الأهداف ومن أهمّ هذه المفردات: (الجهاد بين معناه العرفيّ ومعناه الشرعيّ، حديث العبادة كما تصوّرها السنةّ، فقه تغيير المنكر كما تصوره السنّة، الفقر وأثره وكيف عالجه الإسلام، المرأة المسلمة بين الحقوق والواجبات).

2. **نماذج من المقررات الدّراسية في الشّرح الموضوعي ودورها في بناء الفكر الإنساني**

اختارت الدّراسة وصف كتاب حمزة المليباري بعنوان: «دراسات تطبيقيّة في الحديث الموضوعي؛ كنموذج للمقّررات المخصصّة للشّرح الموضوعي؛ وكونه سلسلة من الكتاب الجامعي والمقررات المطبوعة في كلية الدراسات الاسلاميّة والعربية بدبي، وذلك لبيان الدّور الذي تقوم به هذه المقررات في بناء الفكر الإنساني:

أ-الوصف العامّ لمقرر: الحديث الموضوعيّ عند المليباري:

قدّم المليباري لكتابه بعنوان: «شموليّة النّظر إشراقة نبويّة مبكِّرة» عرّج وذلك من خلال هذا

العنوان على لفتات مهمة، منها قوله: «وإذا تأملنا أسباب الانزلاقات والانحرافات وظهور البدع في تاريخ الأمّة الإسلاميّة لوجدنا جذوراً ترجع إلى سوء التّعامل مع النّصوص فهماً أو تطبيقاً أو إسقاطاً على الواقع، وكان من أخطر مظاهر ذلك وأبرزها؛ الاستعجال في فهم النّص، والاكتفاء بنصّ واحد بعيداً عن شمولية النظر فيما صحّ من الأحاديث والآثار والأعمال»(المليباري،2014 م، ص:4).

إنّ النّاظر في هذه العبارات يلمح أهمّ اجراء في بناء الفكر الإنسانيّ؛ وهو حمايته من كل ما يُعيق الفكر ويحول بينه وبين الفهم الصّحيح والعقل الرشيد.

ثمّ يتابع المليباري في التأكيد على أهميّة الحديث الموضوعيّ في هذا الجانب فيقول: «ومن هنا تتجلّى أهميّة دراسة مقرر الحديث الموضوعي؛ إذ يؤسّس فكرة منهجية صحيحة نبعت من هدي نبويّ وتطورت عبر مناهج أئمتنا السابقين، وتوقف على تفعيلها سداد التّعامل مع النّصوص؛ أياً كانت هذه النصوص، بل توقّف عليها نجاح التعامل مع القضايا المستجدة في الحياة، والحفاظ على سمعة الدِّين والوطن والمجتمع»(المليباري، 2014 م، ص:5).

ثمّ يُضيف المليباري أنّ غاية وأهداف الحديث الموضوعيّ تصبّ كلها في بناء الفكر الإنساني و ذلك بضرورة تأسيس منهج صحيح لشرح الحديث موضوعياً، ليتمّ تصحيح المسار للتّعامل مع الأحاديث شرحاً وتأويلاً، وإعداد جيل جديد يترسّخ في وجدانهم المنهج الموضوعيّ لشرح الحديث وأهميّته؛ لينفوا عن الكتاب والسنّة تحريف الغالين وتأويل الجاهلين وانتحال المبطلين؛ لذلك فإنّ من أهم الأهداف التي يراها المليباري في هذا المقرّر؛ هو: تكوين عقلية منهجيّة تعمل على حلّ المشاكل الاجتماعيّة والفكريّة، وتأسيس منهج متكامل يسمو سمو تعاليم الإسلام في الإنصاف والعدل والدّقة؛ و ذلك لتربية الأجيال على آداب التعامل مع النّصوص وأصحابها ومبادئه الحضاريّة الإنسانية(المليباري، 2014م).

ب- وصف الشرح الموضوعيّ لأحاديث الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر ودوره في بناء الفكر الإنسانيّ:

تناول المليباري في كتابه عدّة موضوعات تدور حول بناء الفكر الإنسانيّ، لعل من أهمّها: أحاديث العلم والتّعليم والتّربية، وظاهرة التشدد والعنف، واستخدام القوّة كصورة من صور الانحراف في البناء الفكريّ، وكذلك الانحراف في مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وغيرها من القضايا (المليباري ،2014م).

وأكتفي في هذا الصّدد بوصف نموذج واحد؛ وهو أحاديث الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر (المليباري ،2014م).

لا شكّ أنّ هذا المفهوم من المفاهيم التي يجب على الفكر الإنساني فهمهاً فهماً صحيحاً؛ لتحقيق المسؤولية الإنسانية في إقامة الدِّين والدّنيا؛ وقد جمع المليباري وذلك من خلال الشّرح الموضوعي طائفة من النّصوص الواردة في هذا الموضوع مع دراستها دراسة نقديّة عميقة لبيان الصّحيح من السّقيم والمقبول من غيره، ثم نظر فيها نظرة تكامليةّ شاملة، قدّم وذلك من خلالها هذه التّساؤلات:

- **هل يُفهم من النّصوص شرعيّة استخدام القوة في التّغيير والإصلاح؟**
- **ما المعروف الّذي يجب أن يُؤمر به والمنكر الذي يُنهى عنه؟**
- **ما حكمه، وما الطريقة المُثلى للقيام به؟ (المليباري،2014م ص157-174).**

لقد ابُتليت البشريّة بأصحاب الفكر المُنحرف، ففهموا النّصوص على غير ما وُضعت له، وعطّلوا فكرهم وعقولهم بعد أن أمرهم الله -سبحانه وتعالى- بالتدبّر والفهم والتّفكر فضلّوا وأضلّوا؛ لذلك أشار المليباري إلى أنّه قد يبدو من ظواهر الحديث التي جاءت تدعو لتّغيير المنكر شرعية استخدام القوة والعنف في إزالة المنكر وقد يؤيد ذلك ظاهر أحاديث قام بسردها (المليباري ،2014م).

ثمّ يعقب بعد ذلك وبنظرته الشمولية عن ملامح منهج الفكر الإنسانيّ الذي ترقى به النّصوص وذلك من خلال التوجيهات الآتية:

- بناء الفكر الإنسانيّ وذلك بدفعه نحو الفهم السّليم لمفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، يقول المليباري: «لكن عندما نمعن النظر في سياق هذه الأحاديث وغيرها من النّصوص والأعمال التّطبيقية في العصور الأولى نجد أن المطلوب هو التّغيير والإصلاح، ومعالجة الآفات الفردية والاجتماعية بما أمكن من الوسائل الثّلاثة المذكورة في الحديث الأول وعلى مراحل زمنيّة حتى ولو تأخر الزمن إلا في المنكرات التي تقتضي فطرة الإنسان إزالتها أو معالجتها مباشرة وفوريا» (المليباري، 2014م، ص163 -164).
- إرشاد الفكر الإنسانيّ إلى ما يتحقق به الإصلاح و التّغيير؛ وهو السعي باللِّين واللّطف والصّبر والإقناع دون اللجوء إلى العنف والقوة، وذكر عدة أحاديث زجر فيها النّبي الكريم أصحابه في حال انفعالهم وغضبهم في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (المليباري،2014م).
- إنّ المتاملّ لهذا النموذج في الشّرح

الموضوعي يرى كيف وجّهت هذه المادة الفكر الإنساني في فهم هذا المفهوم الّذي يعبر عن أهمّ مقومات وجودها.

المطلب الثالث: دراسة تطبيقيّة لمحاضرة في الشّرح الموضوعي

يقدّم هذا المطلب تصوّرا للشرح الموضوعي في مجال الكتاب والسنة بشقيهما الحديث الموضوعي والتفسير الموضوعي، وذلك من خلال عرض محاضرات تطبيّقية لبعض قضايا الفكر الإنساني:

أوّلا: محاضرة في التفسير الموضوعي (الفرح في القرآن الكريم)

تدور هذه الدّراسة حول موضوع (الفرح في القرآن الكريم) (العيص، 1426هـ)؛ نستنبط وذلك من خلالها دور هذا المقرّر في بناء الفكر لدى طالب العلم.

1. بدايةً؛ إنّ عرض هذا العنوان على الطلاب وسؤالهم عن الفائدة المتوقّعة من دراسته، ومدى أهميته وعلاقته بالواقع، وتحفيز الحاضرين لقول ما يجول في عقولهم؛ يعدّ من العصف الذهني (بكّار، 2011م)، وهو من أفضل وسائل تطوير الأفكار.
2. إنّ طرح هذا العنوان يستثير أنماط التفكير. (الدويكات، 2015م) لدى الطالب؛ فيبدأ التفكير بالآيات التي أوردت الحديث عن موضوع (الفرح)؛ و يشرع في استحضارها، ومراجعة السّور الكريمة واستقرائها، وهذا ما يسمى بالتّفكير النّاقد؛ إذ يميّز وذلك من خلاله بين الآيات الداخلة في حدود الدّراسة والخارجة منه.
3. يمارس الطالب التّفكير المعرفي في الخطوة التالية من خطوات التّفسير الموضوعي؛ حيث يصنّف الآيات التي تمّ جمعها إلى مكيّ ومدني، ومحاولة ترتيبها وفق زمن النّزول، ومعرفة ما له سبب نزول وذلك من خلال الرجوع إلى كتب التّفسير وجمع المعلومات عن الآيات محل الدّراسة، فهذا يعلّم الطالب مهارة التحليل، ويمارس التّفكير الإبداعي عن طريق بحثه عن الهدايات القرآنية الكامنة في الآيات؛ وأقسام الفرح في القرآن: الممدوح والمذموم والمباح (العيص، 1426هـ)؛ وهنا تقع على عاتق المعلّم مهمة تحفيز الطّالب نحو هذا النمط من التّفكير؛ بعدة طرق منها:

- سؤال الطّلاب عن كيفية انتفاعهم بتلك الهدايات في واقعهم المعاصر (بكّار، 2011م).
- توجيه الطلّاب نحو قراءة الكتب والمقالات وحضور النّدوات التي تحدثت عن هذا الموضوع؛ ليوسع

مداركهم وآفاق تفكيرهم، ويُكسبهم المزيد من الخبرات.

4. ويمارس التّفكير الإبداعي أيضاً؛ عندما يصل لمرحلة استدعاء المعلومات التي جمعها حول الآيات، ومحاولة ربطها ببعضها البعض وتركيبها ليشكّل صورة كاملة عن موقف القرآن من (الفرح)؛ ومحاولة عرضها على هيئة متكاملة يسهل على المتلقي فهمُها واستيعابها.

5. ويتعلّم التفكير الإيجابي(الشيخ، 2014م) عندما يُوجد الحلول للقضايا التي تواجهه في واقعه؛ فيكوّن شخصية قويّة ويمْتثل لأمر النّبي –صلى الله عليه وسلم– فعندما يمرّ في مشكلة ما يتذكّر ما بحَثه في موضوع الفرح في القرآن؛ فلا يجْزع ويتذكر قوله –صلى الله عليه وسلم–: «عَجَبًا لأَمْرِ الْمُؤْمِنِ إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ وَلَيْسَ ذَاكَ لأَحَدٍ إِلاَّ لِلْمُؤْمِنِ إِنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ فَكَانَ خَيْرًا لَهُ وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ صَبَرَ فَكَانَ خَيْرًا لَهُ»(صحيح مسلم، ج:8، ص:227، رقم الحديث: 7692).

ثانيا: محاضرة في الحديث الموضوعيّ في مجال الزرع والأحاديث الواردة فيه

تهدف هذه المحاضرة إلى الكَشف عمّا تبنيه هذه الأحاديث في التّصور الذهني للفكر الإنسانيّ لأداء دوره الصّحيح في عمارة الأرض بعيداً عن الانحراف في مفهوم التّوكل والّذي ضلّ به بعض الجماعات وذلك من خلال دعوتهم إلى التّواكل بحجة الزّهد، ثمّ الركون إلى الدّعة و التي تجعل الإنسان بعيداً عن الرّكب الحضاري بسبب تفكيره السّطحي وهدمه للبناء الفكري.

لا شكّ أنّ كلّ عاقل يعرف أن الزرّاعة تشكل عنصراً من عناصر القوّة؛ إذ أنّ الأمن الغذائي من ضروريات امتلاك ضمان عدم الهيمنة للدول الأخرى عليه و التي يمكن أن يكون مصدر طعامها وغذائها، وجاءت نصوص السنّة النبوية تحثّ على الزّراعة والغرس وجاءت نصوص أخرى تُوهم في ظاهرها الذّم للغرس، فكيف يستطيع الشّرح الموضوعي بناء الفكر الإنساني وتصحيح مساره في فقه هذه الأحاديث؟

ولتصوير ذلك وبيانه لا بدّ من القيام بالمراحل الآتية:

1. جمع النّصوص الواردة في فضل الزرع، والأُخرى التي تُوهم الذّم ودراستها دراسة نقديّة مع بيان دلالاتها وغريبها على النحو الآتي:

- عن أبي أُمامة الباهليّ: «أنّه رأى سِكّة أو شيئاً من آلة الحرْث فقال: سمعت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يقول: «ما دخلَت هذه بيتَ قوْم إلا أدْخَله الله الذُّل» (صحيح البخاري، ج:2، ص: 817، رقم الحديث2321).

- (السِّكّة): هي الحَديدة التي تُحرث بها الأرض (ابن الجوزي، 1985م).
- (الحَرْث): العمل بالأرض زرْعا أو غرْسا (ابن منظور، 1968م).
- *عن ابن عمر -رضي الله عنهما- قال: سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول:«إذا تَبايعْتُم بالعِيْنة، وأخذْتم أذناب البقر، ورضِيتم بالزّرع، وتركتم الجهاد؛ سلط الله عليكم ذلاً؛ لا ينْزعه حتى ترجعوا إلى دينكم» (سنن أبي داود، ج:3، ص: 274، رقم الحديث 3462)، والحديث صحّحه ابن القطّان(ابن القطّان، 1997م).
- «العِيْنة»: هو أن يبيع شيئاً من غيره بثمن مؤجل، ويسلِّمه إلى المشتري؛ ثم يشتريه قبل قبض الثمن بثمن أقل من ذلك القدر، يدفعه نقداً (الجرجاني، 1405هـ).
- عن ابن مسعود أنّ النّبي -صلّى الله عليه وسلّم- قال: «لا تتّخذوا الضّيْعة فترغبوا عن الجهاد». وقال: هذا حديث حسن (سنن الترمذي، ج:4، ص: 564، رقم الحديث2328).
- عن أنس-رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: «ما مِن مسلم يغْرس غرساً أو يزرْع زَرْعاً فيأكُل منه طيرٌ أو إنسانٌ أو بهيمةٌ إلا كان له به صدقة» (صحيح البخاري، ج:2، ص: 817، رقم الحديث2320).
- -عن أنس -رضي الله عنه- عن النّبي -صلّى الله عليه وسلّم- قال: «إنْ قامت السَّاعة وفي يد أحدكم فَسيلة (ابن منظور، 1968م)، فإن استطاع أنْ لا يقُوم حتّى يغْرسها فليغْرسها»(صحيح البخاري، ج:2، ص: 817، رقم الحديث479).

2. الشرح الموضوعي لأحاديث الزرع وأثر هذا الشّرح في بناء الفكر الإنساني:

أ. يلمح النّاظر للأحاديث تعارضاً ظاهرياً بين حديث أبي أمامة (حديث السّكّة) الذي يُوهم ذمّ الزّرع مع حديث الحثّ على الزرع واعتباره صدقة لكل من يأكل منه وغيره ممّا هو معلومٌ مشهور من تعاطي الزرع وعقوده والحضّ عليه.

فهل المُراد من الحديث ظاهره؟ وهل يكره الإسلام الزّرع والغرس؟!

هذا ما تعارضه النّصوص الصّحيحة الصّريحة الأخرى، فقد كان الأنْصار أهل زرْع وغرس ولم يأمرهم النّبي -صلى الله عليه وسلّم- أن يتخلّوا عن زراعتهم وغرْسهم، بل بيّنت السنّة، وفصّل الفقه الإسلامي أحكام المُزارعة والمساقاة، وإحياء الموات، وما يتعلق بها من حقوق وواجبات.

ب. الرّجوع إلى مجموع النّصوص لتوضيح التّعارض بين الحثّ والذم في موضوع الزرع، وذلك من خلال القول بتقييد المطلق:

- القول الأول: أنّ ما ذُمّ من الزّرع محلّه ما إذا شَغَل الحرْث عن الحرب وغيره من الأمور المطلوبة المفروضة، وقد قال بذلك ابن المنيّر والقرطبي (العسقلاني، 2010م).
- القول الثاني: يكون الذّم إذا كان المقصود من الزرع الاستكثار، ومجاوزة الحدّ في تعاطي الزراعة (العسقلاني، 2010م).

إن المتأمل لخطوات إجراء هذه المحاضرة وعرضها يرى بوضوح كيف تناولت المحاضرة أطراف القضية الفكرية، وأعملت النظّر فيها، وفي النّصوص الحديثة، وكيف ساهمت في تصحيح الانحراف الذي قد يعوق بناء الفكر الإنساني.

الخاتمة وأهمّ النّتائج والتّوصيات

وفي الختام لا يسعني إلا أن أذكر أهم النّتائج التي توصل إليها البحث:

- دعا القرآن الكريم إلى بناء الفكر الإنساني وإعمال العقل، وذلك للوصول إلى الفهم السّليم وتصحيح الانحراف الفكريّ، ونبذ التقليد والاستكبار، وتدبّر الآيات القرآنية والكونيّة؛ وقد تبيّن ذلك وذلك من خلال الأدّلة القرآنية.
- إن لمعاهد الشّريعة الإسلامية الدور الأكبر في بناء الفكر الإنساني، وذلك من خلال كونها تحرص على بناء المعرفة الرّصين والمنهجية العلميّة القويمة، بإقرار مقرراتها الهادفة والخطط والتّوصيفات المنهجيّة، و قد اتّضح ذلك جليّا في خطّة الحديث الموضوعي التي أقرتها كلية الشّريعة في جامعة الكويت، والتي عرضت قضايا مهمة في جانب الفكر الإنساني، وفي تواصيف كليات الشّريعة في مختلف الجامعات العربية لمادة التّفسير الموضوعي.
- تُسهم مقرّرات الشّرح الموضوعي في الكتاب والسنّة في بناء الفكر الإنساني وذلك من خلال إعمال العقل باستخدام المدركات الحسيّة والمعارف والمصادر المتعددة والتي تشكّل إطارا معرفيا يشكل العقل البشري وسلوكه ويقوّمه، وذلك لعرضها قضايا الفكر الإنساني، كموضوعات التّفكير، وإعمال العقل، وتصحيح المفاهيم كمفهوم الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وترسيخ العقيدة، ودفع الشّبهات، وقد

اتّضح ذلك جليّا في دراسة الدكتور المليباري الخاصّة بالحديث الموضوعي.

- تُسهم دراسات الشّرح الموضوعي في إكساب المتّلقين مناهج الفهم السّديد المؤدي لسلامة الأحكام، وصلاحيتها لبناء الفكر الإنساني الواعي؛ وخاصّة في النّصوص الشّرعية التي تُوهم التّعارض و قد اتّضح ذلك في الدّرس التّطبيقي لأحاديث الزّرع.
- وُظفت مادة الشرح الموضوعي في نصوص الوحيين في حل ما يصادف الفكر الإنسانيّ من الوقائع المعاصرة المتجدّدة وصححت مساره عند الانحراف و ذلك من خلال بناء التّصور الذهني السليم، واتّضح ذلك وذلك من خلال الخطط الدّراسيّة التي تمّ عرضها.
- حققت مواد الشّرح الموضوعي في الكتاب والسنّة هدفها في بناء الفكر الإنساني ضمن المقرّرات والمحاضرات وذلك من خلال المنهجية القويمة في إجراء مراحل الشرح الموضوعي والتي يرافقها ويعقُبها الطاقة والفاعلية والاستجابة والحركة، وقد اتّضح ذلك وذلك من خلال الدّراسات الموضوعيّة والخطط الجامعيّة التي تمّ عرضها في الدّراسة.

التّوصيات:

- تُوصي الباحثتان بضرورة إقرار مادة: الشرح الموضوعيّ بفرعيها، التفسير الموضوعي والحديث الموضوعي في جميع المعاهد الشرعية والعربيّة كمتطلب إجباري؛ وذلك لضرورتها وأهميتها في بناء الفكر الإنسانيّ.
- تُوصي الباحثتان بضرورة الحرص على أن تقتصر مادة: الشرح الموضوعيّ على المختصين في تخصصات علوم القرآن الكريم والسنّة النبوية، ليسير وفقا لمناهج علماء التفسير والمحدثين في النقد والعرض اللذين يُسهمان في بناء المنهجية الفكرية السليمة.

وفي الختام نتقدم بالشكر الجزيل لجامعة الحدود الشمالية لتفضلّها بدعم هذا البحث وأسأل الله سبحانه وتعالى القبول والعفو عن الزّلل، والله الموفق.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2003م). الأدب المفرد، تحقيق علي عبد الباسط. ط1. القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن الجوزي، أبو الفرج. (1985م). غريب الحديث، تحقيق عبد المعطي أمين القلعجي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن القطان الفاسي، علي(628ه). بيان الوهم والإيهام في

كتاب الأحكام. ط1. الرياض: دار طيبة.
ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (2006م). مقدمة ابن خلدون، اعتنى به: أحمد الزعبي. ط1. بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر.
ابن فارس، أبو الحسين أحمد. (2001م). معجم مقاييس اللغة. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (1968م). لسان العرب. ط 1. بيروت: دار صادر.
أبو زيد، نائل. (2006م). دراسات تطبيقية على مناهج البحث في التفسير الموضوعي. ط1. الأردن: مؤسسة رام للتكنولوجيا والكمبيوتر.
البخاري، محمد بن إسماعيل. (1987م). الجامع الصحيح (صحيح البخاري)، تحقيق: مصطفى ديب البغا. ط3. بيروت: دار ابن كثير.
البطوش، أمين. (2000م). منهجية البحث في التفسير الموضوعي للكلمة والآية والسورة القرآنية. ط1. الأردن: و جامعة مؤتة.
الترمذي، محمد بن عيسى. (1977م). الجامع (السنن)، تحقيق: إبراهيم عطوة وآخرون. ط 2. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
الجرجاني، علي بن محمد. (1405هـ). التّعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري. ط1. بيروت: دار الكتاب العربي.
الخالدي، صلاح. (2012م). التفسير الموضوعي بين النظرية والتطبيق. ط3. عمان: دار النفائس.
الرحيلي، عبد الله بن ضيف الله. (2009م). منهجية فقه السنة النبوية قواعد ومنطلقات نظرية وأمثلة تطبيقية. ط1. المدينة المنورة: و جامعة طيبة.
الزبيدي، محمّد بن محمّد. (1965م). تاج العروس من جواهر القاموس، مجموعة من المحققين. ط بلا. الكويت: دار الهداية.
الزمخشري، محمد بن عمر. (2004م). أساس البلاغة. ط بلا. بيروت: دار الفكر.
السجستاني، أبو داود. (د. ت). السنن، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. ط1. بيروت: دار الفكر.
السعيد، عبد الستار. (1991م). المدخل إلى التفسير الموضوعي. ط2. بور سعيد: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
العسقلاني، ابن حجر. (2010). فتح الباري شرح صحيح البخاري، صححه: عبد العزيز بن باز. ط 1. بيروت: دار الفكر.
العيص، زيد. (1426هـ). التفسير الموضوعي: التأصيل والتمثيل. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.
الفرماوي، عبد الحي. (1977م). البداية في التفسير الموضوعي. ط2. مصر: مطبعة الحضارة العربية.
الكومي، أحمد، والقاسم، محمد. (1980م). التفسير الموضوعي للقرآن الكريم. ط1. مصر: دار الهدى.
المليباري، حمزة عبد الله. (2014م). دراسات تطبيقية في الحديث الموضوعي. ط1. دبي: كلية الدراسات الاسلامية، سلسلة الكتاب الجامعي.
الهيثمي، نور الدين علي. (1992م). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. ط1. بيروت: دار الفكر.
بكار، عبد الكريم. (2011م). تكوين المفكر. ط3. السعودية: مؤسسة الإسلام اليوم.
رشواني، سامر. (2009م). منهج التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: دراسة نقدية. ط1. سورية: دار الملتقى.
سعيد، همام عبد الرحيم. (1408ه). الفكر المنهجي عند المحدثين. ط 1. قطر: رئاسة المحاكم الشرعية.
عباس، عباس عوض. (2007م). محاضرات في التفسير الموضوعي. ط1. دمشق: دار الفكر.
عباس، فضل. (2005م). التفسير: أساسياته واتجاهاته. ط1. الأردن: مكتبة دنديس.
عبد الباقي، محمد فؤاد. (د. ت). المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. ط بلا. القاهرة: دار الفيحاء.
عرفة، محمود. (1997م). دراسات في الحضارة العربية الإسلامية. ط1. الكويت: مكتبة ابن كثير.
فرحات، أحمد. (2001م). في علوم القرآن: عرض ونقد وتعليق. ط1. عمان: دار عمار.
محمود، خالد محمد. (2010م). الحديث الموضوعي دراسة تأصيلية تطبيقية. ط1. الأردن: دار الفرقان.
مسلم، بن الحجاج. (د. ت) الجامع الصحيح. ط1. بيروت: دار الجيل.

مسلم، مصطفى. (2005م). مباحث في التفسير الموضوعي. ط4. دمشق: دار القلم.

الأبحاث المنشورة:

الحديد، روان فوزان. (2018م). حدود التفسير الموضوعي. مجلة العلوم الإسلامية والدينية للتحكيم في الباكستان، 3(1)، 2748.

الزيان، رمضان. (2002م). الحديث الموضوعي. مجلة الو جامعة الإسلامية، غزة. 10 (2)، 208249.

الزيوت، عبد الله، ربابعة، محمد. (2015م). منهج القرآن في التحصين الفكري. مجلة العلوم الإسلامية، تركيا.

الشوكة، أحمد. (2014م). أهمية التفسير الموضوعي. مجلة كلية الإمام الأعظم في العراق، (18)، 113178.

الصباحي، يحيى. (2016م). بناء الفكر في القرآن الكريم، وأثره في معالجة الغلو. مجلة و جامعة الناصر، 7(1)، 265296.

جاسم، محمد صفاء. (2012م). السنّة النّبوية وأثرها في بناء المنهج التفصيلي للحياة. مجلة كلية الآداب بغداد الاسلامية، بغداد، 102(2)، 323350.

الرسائل العلمية:

أبو قمر، منال. (2014م). البناء الفكري في الحديث النبوي الشّريف: دراسة تأصيلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الشّريعة، عمّان: الو جامعة الأردنية.

الشيخ، خالد. (2014م). أنماط التفكير. رسالة ماجستير، سورية: و جامعة دمشق.

الماجد، كلثم عمر. (2009م). الإدراك الحسي في القرآن الكريم"دراسة تربوية. رسالة دكتوراة، الأردن: و جامعة اليرموك.

حنايشة، عبد الوهاب. (2009م). التفكير وتنميته في ضوء القرآن الكريم. فلسطين: و جامعة النجاح.

الاقتباس من الشبكة العنكبوتية:

الآلوسي، أيسر فائق الحسني. (د.ت). مدخل إلى دراسة الفكر الإسلامي، محاضرات في و جامعة الأنبار. https://www.uoanbar.edu./IslamicRamadiCollege/catalog/iq/مدخل%20الى%20دراسة%20الفكر%20مرحلة%20اولى.4.pdf/ 11/ 2019م.

الدويكات، براء. (2015م). أنواع المفكر. https://mawdoo3.com/ أنواع_التفكير، 8/ 7/ 2019م.

القثامي، ناصر. (2014م). أثر القرآن الكريم في حماية الفرد من الانحراف والتطرف. https://ar.islamway.net/article/39305/ 6، 7/ 2019م.

عبد الناصر، جمال. (2012م). منهج القرآن والسنة في بناء العقلية العلمية. https://www.alukah.net/culture/42357/0/ ، 6/ 7/ 2019م.

ماجد، نور الهدى. (2017م). القرآن الكريم ومعالجة الانحراف الفكري والسلوكي. http://www.alhodamag.com/index.php/post/1586/ 6، 7/ 2019م.

ملكاوي، فتحي. (2013م). البناء الفكري، مفهومه وعناصره https://www.youtube.com/watch?v=6EKS.16/ 11/ 2019م

موقع كلية الإمام مالك للشريعة والقانون. https://imc.gov.aea/ .

موقع و جامعة الحسين بن طلال. http://www.ahu.edu.jo .

موقع و جامعة الزرقاء. http://zu.edu.jo/ar/Collage/Sharia/Dept.

موقع و جامعة الكويت http://www.shariakuniv.com.

موقع و جامعة اليرموك، graduatestudies.yu.edu./jo.

المؤتمرات والندوات

الدقور، سليمان. (2010م). التفسير الموضوعي إشكالية المفهوم والمنهج. و جامعة الشارقة: مؤتمر التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: واقع وآفاق.

العلواني، طه جابر. (1989م). السنّة النّبوية ومنهجها في بناء المعرفة والحضارة. ندوة علميّة، واشنطن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الغشيمي، عبد الواسع. (2010م). مكانة التفسير الموضوعي في البحوث العلمية، دراسة تحليلية

لثلاثة أبحاث منشورة في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية في و جامعة الكويت. و جامعة الشارقة: مؤتمر التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: واقع وآفاق.

الكبيسي، عيادة. (2010م). الموضوع القرآني في التفسير الموضوعي: دراسة نقدية. و جامعة الشارقة: مؤتمر التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: واقع وآفاق.

النصيرات، جهاد. (2010م). منهجية البحث في المفاهيم والمصطلحات القرآنية: تأصيل ونقد. و جامعة الشارقة: مؤتمر التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: واقع وآفاق.

مرعشلي، محمد. (2010م). دور التفسير الموضوعي ومنهجه في معالجة المشكلات المعاصرة. و جامعة الشارقة: مؤتمر التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: واقع وآفاق.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abbas, A. (2007). *Lectures on objective interpretation* (1st ed.). Damascus, Syria: Dar Al-Fikr.

Abbas, F. (2005). *Interpretation*: *Its fundamentals and trends* (1st ed.). Jordan: Dandis Library.

Abdel-Baqi, M. (n.d). *The lexicon of indexer for pronunciations of the Holy Quran*. Cairo, Egypt: Dar Al Faiha.

Abu Zaid, N. (2006). *Applied studies on research methods in objective interpretation*. Jordan: Ram Technology and Computer.

Al- Malibari, H. (2014). *Applied studies in objective talk* (1st ed.). Dubai, UAE: College of Islamic Studies, University Book Series.

Al-Asqalani, I. (2010). *Fathul Bari Sharh Sahih al-Bukhari* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Haythami, N. (1992). *Compound increases and source of benefits* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Jarjani, A. (1984). *Definitions* (1st ed.). Beirut, Lebanon: The Arab Book House.

Al-Khaldi, S. (2012). *The objective interpretation between theory and practice* (3rd ed.). Oman: Dar Al Nafees.

Al-Kumi, M. (1980). The objective interpretation of the Holy Quran (1st ed.). Cairo, Egypt: Dar Al-Huda.

Al-Rahaili, A. (2009). *The methodology of the jurisprudence of the prophet's rules*, *theoretical principles and practical examples* (1st ed.). Madina, Saudi Arabia: Thebes University.

Al-Saeed, A. (1991). *Introduction to objective interpretation* (2nd ed.). Port Saeed: The Islamic Distribution and Publishing House.

Al-Sijistani, A. (n.d.). *Sunan* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Tirmidhi, M. (1977). *The Mosque* (*Al-Sunan*) (2nd ed.). Cairo, Egypt: Mustafa al-Babi al-Halabi.

Al-Zamakhshari, M. (2004). *The basis of rhetoric*. Beirut, Lebanon: Dar Al Fikr.

Al-Zubaidi, M. (1965). *Crown of the bride of jewels dictionary*, *a group of investigators*. Kuwait: Dar Al-Hidaya.

Arafa, M. (1997). *Studies in the Arab Islamic civilization* (1st ed.). Kuwait: Ibn Katheer Library.

Bakkar, A. (2011). *Thinker composition* (3rd ed.). Saudi Arabia: The Foundation for Islam Today.

Batush, A. (2000). *Research methodology in the objective interpretation of the word*, *verse and Quranic Surah* (ed.). Mutah, Jordan: Mutah university.

Bribes, S. (2009). *The approach of objective interpretation of the Holy Quran*: *Acritical study* (1st ed.). Syria: Dar Al-Multaqa.

Bukhari, M. (1987). *The right mosque* (*Sahih Albukhari*) (ed.). Beirut, Lebanon: Dar ibn Katheer.

Bukhari, M. (2003). *Single literature*. Cairo, Egypt: al-khanji library.

El Faramawy, A. (1977). *Beginning with objective interpretation* (2nd ed.). Cairo, Egypt: Arab Civilization Press.

Eyas, Z. (1426). *Thematic interpretation*: *Rooting and acting* (1st ed.). Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Farhat, A. (2001). *On the sciences of the Qur'an*: *Presentation*, *criticism*, *and commentary* (1st ed.). Amman, Jordan: Dar Ammar.

Ibn Al-Jawzi, A. (1985). *Weird hadith* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Scientific Books House.

Ibn Alkattan, A. A. (1997). *Explanation of illusion and delusion in the book of rulings* (1st ed.). Riyadh, Saudi Arabia: Dar Taybah

Ibn Faris, A. (2001). *Lexicon of language standards* (1st ed.). Beirut, Lebanon: House for the Revival of Arab Heritage.

Ibn Khaldun, A. (2006). *Ibn Khaldun's introduction* (1st ed.).

Beirut, Lebanon: Dar Al-Arqam Bin Abi Al-Arqam.

Ibn Manzoor, M. (1968). *Arabes tong* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Sader.

Mahmoud, K. (2010). *Substantive hadith is an original and applied study* (1st ed.). Amman, Jordan: Dar Al-Furqan.

Muslim, A. (n.d.). *The right mosque* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Jeel.

Muslim, M. (2005). *Investigative in objective interpretation*. Damascus, Syria: Dar Al-Qalam.

Saeed, H. (1987). *Systematic thought of the modern* (1st ed.). Qatar: Presidency of Sharia Courts.

Research published:

Al-Sabahi, Y. (2016). building thought in the noble Qur'an, and its effect on addressing hyperbole. *Al-Nasser University Journal*, 7(1), 265296-.

Al-Shoka, A. (2014). The importance of objective interpretation. *Journal of the Great College of Imam in Iraq*, 18, 113178-.

Al-Zayyan, R. (2002). Objective talk. *Journal of the Islamic University*, 10(2), 208249-.

Hadid, R. (2018). The limits of objective interpretation. *Journal of Islamic and Religious Sciences for Arbitration in Pakistan*, 3(1), 2748-.

Jassim, M. (2012). The prophetic sunnah and its effect on building a detailed approach to life. *Journal of the College of Arts*, *Islamic Baghdad*, *Baghdad*, 102(2), 323350-.

Scientific messages:

Abokamar, M. (2014). *The intellectual structure in the prophetic Hadith*: *An essential study* (Unpublished thesis). Jordanian University, Amman, Jordan.

Al-Majid, K. (2009). *Sensory perception in the holy Quran educational study* (PhD thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Rababah, M. M. (2015). *The Qur'an approach to intellectual immunization* (Unpublished thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.

Hanaysha, A. (2009). *Thinking and developing it in the light of the noble Qur'an* (Unpublished thesis). An-Najah University, Nablus, Palestine.

Sheikh, K. (2014). *Thinking patterns* (Master thesis). University of Damascus, Damascus, Syria.

Quote from the Web:

Abdel Nasser, J. (2012). *The approach of the Qur'an and Sunnah in building the scientific mindset*. Retrieved from https://bit.ly/3zRafgB

Al-Alusi, A. (n.d). *Introduction to the study of Islamic thought*, *lectures at the university of anbar*. Retrieved from https://bit.ly/3rhxGvU

Aldwikat, B. (2015). *Types of thinker*. Retrieved from https://bit.ly/3njFM5H

Al-Qathami, N. (2014). *The effect of the Holy Qur'an on protecting the individual from delinquency and extremism*. https://bit.ly/33bKBY6

Kuwait University website http://www.shariakuniv.com

Majid, N. (2017). *The holy Quran and treatment of intellectual and behavioral deviation*.https://bit.ly/3fdIFRc

Malkawi, F. (2013). *Intellectual construction*, *its concept and elements*. Retrieved from https://bit.ly/3tl0kig

Yarmouk University website, https://bit.ly/3qfmXCF

Conferences and symposia:

Al-Alwani, T. (1998). The prophetic sunnah and its method in building knowledge and civilization. In *International Institute of Islamic Thought*, Washington, DC, WA

Al-Gheshimi, A. (2010). The status of objective interpretation in scientific research, an analytical study of three papers published in the journal of Sharia and Islamic studies at Kuwait University. *Paper presented at the objective interpretation of the holy Quran*: *Reality and prospects*, University of Sharjah, Sharjah, UAE.

Al-Kubaisi, C. (2010). The Quranic topic in topical interpretation: A critical study. *Paper presented at the objective interpretation of the holy Quran*: *Reality and prospects*, University of Sharjah, Sharjah, UAE.

Al-Nuseirat, J. (2010). Research methodology in qur'anic concepts and terminology: Rooting and criticism. *Paper presented at the objective interpretation of the holy Quran*: *reality and prospects*, University of Sharjah, Sharjah, UAE.

Daggers, S. (2010). Objective interpretation is a problematic concept and approach. *Paper presented at the objective interpretation of the holy Quran*: *Reality and prospects*, University of Sharjah, Sharjah, UAE.

Marashly, M. (2010). the role of objective interpretation and its method in dealing with contemporary problems. *Paper presented at the objective interpretation of the holy Quran*: *Reality and prospects*, University of Sharjah, Sharjah, UAE.

وصف محمَّد ﷺ بالرَّسُولِ والنبيّ فِي الْقُرْآنِ الكَرِيمِ: دراسة لغويّة

عصام عيد فهمي أبوغربيَّة (*)
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

(قدم للنشر في 19/ 9 / 1440هـ، وقبل للنشر في 1441/4/20هـ)

ملخَّص البحث: يهدف هذا البحث إلى الدراسة اللغوية لأبرز صفتين وردتا لرسولنا الكريم محمّد ﷺ في القرآن الكريم؛ وهما صفتا: «النَّبيّ»، و«الرَّسُول». وقد أوليت فيه الجانب النحوي قدرًا أكبر من العناية والرعاية والاهتمام؛ لأن النحو هو عماد الدراسة اللغوية وأساسها؛ إذ ليس ثمَّة تفاضل بين الأصوات إلا من خلال انضمامها إلى أخواتها في الكلمة الواحدة. كما أنَّ الكلمات نفسها لا يظهر المراد منها إلا بوجودها في تركيب. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتمّ بوصف الظاهرة، وتحليلها. وكانت أبرز النتائج تتمثل في دور السياقين: المقالي والمقامي في اختيار إحدى الصفتين. كما أوصى الباحث بدراسة مفردات القرآن دراسة لغوية.

كلمات مفتاحية: النبي، الرسول، اللغة، النحو، الدلالة – الصرف.

*****

Description of Muhammad ﷺ as a Messenger and a Prophet in the Holy Qur'an: ALinguistic Study

Essam Eid Fahmy Abu Gharbiah (*)
King Fahd University of Petroleum & Minerals

(Received 24/5/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: This research deals with the linguistic study of the two most important attributes of our Prophet mentioned in the Holy Qur'an. I have given greater importance and attention to the grammatical aspects in this study, as grammar is the backbone and basis of linguistics. There is no differentiation among sounds, except after joining them with others in a sentence, and the words cannot convey their meanings except arranged in a structured sentence. The study employs the descriptive and analytical approach in describing a phenomenon and then analyzes it through a literary lens. The role and usage of the two terms are presented in different usage contexts. The researcher recommends studying the vocabulary of the Qur'an while keeping the linguistics in perspective.

Keywords: grammar, language, morphology, Prophet, significance.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم الدراسات الإسلامية والعربية، كلية الدراسات العامة، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ص ب: 1645، رمز بريدي: 31261، الظهران، المملكة العربية السعودية.
قسم النحو والصرف والعروض، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Islamic and Arabic Studies, College of General Studies , King Fahd University of Petroleum and Minerals , PO Box 1645 , Postal Code: 31261 , Dhahran, Kingdom of Saudi Arabia.
Department of Grammar and Morphology, Faculty of Dar Al Uloom, Cairo University.

e-mail: essam.aid1974@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059638

مقدمة

الحمد لله رب العالمين. والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وخاتم النَّبيِّين ورحمة الله للعالمين؛ سيدنا محمد النبي الأمِّيّ، وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد؛

فيتناول البحث بالدراسة اللغوية أبرز صفتين جاءتا وصفاً لسيدنا محمّد ﷺ في القرآن الكريم؛ وهما صفتا: «النَّبيّ»، و«الرَّسُول»؛ رغبة في التدليل العلميّ على محبته وإجلاله وتوقيره ﷺ. وفي تخصيصهما بالدراسة إيضاح لأمور؛ مِنْها: 1 – بيان أن اصطفاء الله سبحانه و تعالى واختياره لمحمَّد ﷺ كان لأنه رَسُولٌ مُبَلِّغٌ عَنْ رَبِّهِ، وهو نَبيّ ينبئ عن الله سبحانه و تعالى، ومن ثَمَّ ترتفعُ منزلته ومكانته ومحَلّه، ويهتدي الخلق به. 2 – كَثْرَة وَصْفِ الرَّسُولِ ﷺ بالنُّبُوَّةِ والرِّسَالَةِ فِي الْقُرْآنِ الكريم؛ فقد وَرَدَتْ كلمة «رَسُول» في (138) موضعًا، ووردتْ كلمة «نَبيّ» في (31) مَوْضِعًا. 3 – تأكيد أنَّ عِصمته ﷺ ليست لكونه بَشرا، بل؛ لأنَّه رسول نَبيّ؛ فهو مَعْصُوم من الخطأ أو النِّسْيان في الرِّسالة والنبوَّة.

لقد وُصِفَ سيدنا محمّد ﷺ في القرآن الكريم بصفات كثيرة، برز منها وصفه بـ «النبوّة»، و«الرّسالة». وقد ورد له ﷺ هذان الوصفان في سياقات متنوِّعة في النصِّ القرآنيّ، وشغلا مواقع إعرابية متعددة: مرفوعة ومنصوبة ومجرورة.

تتمثل إشكالية هذا البحث في الإجابة عن بعض التساؤلات؛ منها: ما الدلالة اللغوية للرَّسُول والنبي؟، وما البنية الصرفيّة لهما؟، وما المواقع النحوية التي شغلتها تلك الصفتان؟، وما أبرز الدَّلالات لهما في السياق الْقُرآنيّ؟.

وأمّا خطة هذا البحث؛ فقد جاءت في: مقدمة، وصلب، وخاتمة. خصّصت المقدمة للحديث عن: موضوع البحث، وأهميته، وأسئلته، وخطته، وهدفه، ومنهجه. وأما صلب البحث؛ فقد خصص للدراسة اللغوية لهاتين الصفتين في القرآن الكريم، مع بيان ما فيهما من جوانب صوتية، وصَرْفيَّة وتركيبية. وقد أظهرت موقعهما الإعرابي، ودلالاتهما من خلال السياق القرآنيّ. ومن ثمّ جاءت الدراسة في مبحثين: الأول: تناول بالدراسة اللغوية صفة النبيّ في القرآن الكريم، والثاني: تناول بالدراسة اللغوية صفة الرسول في القرآن الكريم. ثم خُتم البحث بخاتمة وُضِع فيها أهم النتائج التي توصَّل إليها.

وأمَّا الدراسات السابقة التي أفاد الباحث منها؛ فتتمثّل في بعض الدراسات

للعلماء القدامى والمحدثين، تلك التي تحدثت عن رسول الله في كتب السيرة والعقيدة والشمائل والحديث والتفسير؛ إضافة إلى كتب النحو والصرف والمعجم والدلالة وغيرها ممَّا هو موجود في ثبت المصادر والمراجع.

ومن الدراسات الحديثة الموجودة على الشبكة العنكبوتية التي تناولت هذا الموضوع : «دلالات نعوت الرسول محمد – صلى الله عليه وسلَّم – الصريحة في القرآن الكريم (الوظيفية أنموذجا)» ، مجلة آداب ذي قار ، العدد 6 ، المجلد 2 ، حزيران 2012م، لفاخر هاشم الياسري ومجيد بدر ناصر . و«كلمة رسول في القرآن الكريم : دراسة وصفية عن آراء المفسرين»، رسالة جامعية بجامعة مالانج الإسلامية الحكومية ، لـ«لؤلؤ عفة الرحمن» . و« وجوه خطاب الله – سبحانه وتعالى – للنبي محمد – صلى الله عليه وسلم – في القرآن الكريم» ، بحث بكلية العلوم الإسلامية بجامعة ديالي ، لأحمد نوري حسين وعماد أموي الزاهدي . و»الأساليب القرآنيَّة في عتاب رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم –» ، بحث بموقع الألوكة ، لمصطفى مسلم.

وقد هدف البحث إلى الدراسة اللغوية الشاملة لصفتي الرَّسُول والنبي ﷺ في القرآن الكريم، واكتشاف الدلالة المُسْتَمدَّة من السِّياق الذي وردتا فيه؛ بما يظهر سرُّ إعجاز القُرْآن وفصاحته. وقد أظهر العلماء عبقرية النص القرآني وروعته، وما اشتمل عليه من خصائص جمالية في نظمه. يقول عبدالقاهر: «وبهرهم أنهم تأمَّلُوه سورة سورة، وعُشْرًا عُشرًا، وآية آية؛ فلم يجدوا في الجميع كلمة ينبو بها مكانُها، أولفظة ينكر شانها، أو يرى أنَّ غيرها أصلح هناك أو أشبه، أو أحرى وأخلق. بل وجدوا اتِّساقًا بهر العقول، وأعجَزَ الجمهورَ، ونظامًا والتئامًا، وإتقانًا وإحكامًا، لم يدع في نفس بليغ منهم – ولوحكَّ بيافوخه السَّماء – موضع طمع، حتى خرست الألسن عن أن تدَّعي وتقول، وخذيت القروم؛ فلم تملك أن تصول» (الجرجاني، 2004م، ص:39).

وقد اتبعت المنهج الوصفيّ التحليلي؛ فأتيت بصور الصفتين في التركيب القرآني، ووصفتها، وحللتها؛ واضعا في الاعتبار قرائن السياق المقالية والمقامية.

اللهم تَقَبَّلْ هذا العمل، واجعله خالصًا لوجهك الكريم، واجعله صلاةً وسلامًا دائمَيْن مُتَّصلين لسيدنا وحبيبنا نبيّك ومُصْطفاك مُحَمَّدﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: «النَّبِيّ» في القُرْآنِ الكريم: دراسة لغوية

دلالة (النبيّ) في الاستعمال اللغوي العامّ:

إنَّ نظرةً في المعاجم اللغوية وكُتُب اللغة تُبَيِّنُ أنَّ «النَّبِي» على وزن (الفَعِيل)، مُشتقَّة من (النُّبُوَّة) أو (النَّبَاوَة)؛ للدَّلالة على ما ارتفع من الأَرْض وَعَلا (ابن منظور، 1999م). وفيه إشارة إلى ارتفاع محلّه وقدره عن سواه من الناس. أو أنَّ أصلها (النَّبِيء) من الفعل (نبأ) بمعنى الإتيان من مكان إلى مكان. يقال للذي يَنْبَأ من أرض إلى أرض: (نَابِئ). و(سَيْل نَابِئ): أَتَى مِنْ بَلَدٍ إلى بَلَدٍ. و(رجل نَابِئ): مثله (ابن فارس، د.ت). فـ«النَّبِيّ» لغة: «العَلَم من أَعْلام الأرض التي يُهْتَدى بها» (ابن منظور، 1999م). وقال بعضهم: سُمِّي «النَّبِيّ» بذلك؛ «لأنه أرفع خلق الله؛ وذلك لأنه يهتدى به»[1] (ابن منظور، 1999م). والأكثر في لغة العرب ترك الهمز، وقد جاء القُرْآن بذلك. ومن همز كلمة «النَّبِيّ» فقال (النَّبِيء) (ابن مرداس، 1991م ، ص:122)؛ فلأنَّه أنبأ عن الله سبحانه و تعالى، وأخبر عنه. وهي على وزن (الفعيل) بمعنى المنبئ أو المخبر عن الله سبحانه و تعالى؛ لأنَّه أنبأ عنه. والجمع أنبئاء ونبآء[2] (ابن مرداس، 1991م ، ص: 122). يقول سيبويه: «وليس من العرب أحد إلاَّ وهو يقول: (تَنَبَّأ مُسَيْلمة): وإنما هو من (أنبأتُ)» (سيبويه ، 1988م ، ج: 3، ص: 460). وذكر: «وقالوا: (نبيّ وبَرِيَّة)؛ فألزمها أهل التحقيق البدل. وليس كلُّ شيء نحوُها يُفعل به ذا: إنما يُؤخَذُ بالسمع. وقد بلغنا أنَّ قومًا من أهل الحجاز من أهل التحقيق يحققون (نبيءٌ)، و(بريئة). وذلك قليلٌ رديء» (سيبويه، 1988م ، ج: 3، ص: 555).

والهمز في (النَّبِيء) – وإن كان لغة قليلة- يمثل لغة من لغات العرب نزلت بها القراءات القرآنية المتواترة، وقرأ بها الإمام نافع أحد القراء السبعة (د. مكرم، ود. عمر، 1988م ، ج: 5 ، ص:109).

ولاشكَّ أنَّ اختيار هذه الصِّفة له ﷺ يتناسب مع الدِّلالة اللغويَّة؛ فهو ﷺ عَلَمٌ بارز يهتدي به النَّاسُ في شتَّى جوانب الحياة. وفي هذا دلالة على شَرف مَنْزلته، وسُموّ مكانته، وارتفاع قدره عن سواه؛ فهو مُنْبِئ عن الله سبحانه وتعالى ودليلٌ عليه.

دلالة (النبيّ) في القُرْآن الكريم:

وصف ﷺ بـ«النَّبِيّ» في القُرْآن الكريم في كثرة كاثرة من الآيات القرآنية زادت عن الثلاثين موضعًا؛ جاء في بعضها منوَّنًا منكَّرًا؛ مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ﴾ [آل عمران: 161] [؛ ردًّا على من اتَّهمَه بالغلول]، وجاء في بعضها مُعَرَّفًا بالألف واللام؛ وذلك في جُلِّ المواضع.

وفي سورة «الأحزاب» وحدها تكرَّرت كلمة

1. و«النَّبِيّ» بترك الهمز – كذلك – بمعنى الطَّريق. ومن ثَمَّ سُمِّي النَّبِيّ ﷺ نبيًّا؛ لأنَّ الناس يهتدون به؛ كالطريق.
2. (نبأ) من (النبأ) بمعنى الخبر، والجمع (أنباء)، والفعل: نبَّأته وأنبأته واستنبأته. و(استنبأ النبأ): بحث عنه.

«النَّبِـيّ» في مواطـن كثـيرة، وأسـهم تكرارهـا في الترابـط النـصي والتماسـك الشـكلي والـدلالي في السـورة. وشَـغلت هـذه الصفـة مواقـع إعرابيَّـة مختلفـة؛ فقـد بـدأت السُّـورة بخطـاب النبـيّ بهـذا الأمـر: ﴿يَـا أَيُّهَـا النَّبِـيُّ اتَّـقِ اللَّهَ وَلَا تُطِـعِ الْكَافِرِيـنَ وَالْمُنَافِقِيـنَ﴾[الأحـزاب: 1]، فالمأمـور بالتقـوى هـو النبـيّ ﷺ، ومـن بـاب أولى أمتـه ﷺ. والأسـلوب القـرآني الندائـي المتبـوع بصيغـة الأمـر يـدلّ عـلى التوكيـد بالثبـات عـلى التقـوى والمداومـة عليهـا. ثـمَّ تـوالى تكـرار هـذه الكلمـة في سـياق الحديـث عـن أحـكام إسـلامية؛ كولايـة النبـيّ ﷺ عـلى جميـع المسـلمين، وتشـديد الأحـكام ومضاعفـة العقوبـة لزوجـات النبـيّ، واختصـاص النبـيّ ﷺ ببعـض الأحـكام في الـزَّواج بالنِّسـاء؛ مثـل: هِبَـة المـرأة نفسـها لـه دون سـائر المسـلمين، وتَـرْك القَسْـم بـين الزوجات...إلـخ، وآداب دخـول بيـت النَّبِـيّ وتنـاول الطَّعـام والجلـوس فيـه، وعـدم إيـذاء النَّبِـيّ ﷺ بمُخالفـة أمـره وعصيانـه، وأمـر النَّبِـيّ ﷺ زوجاتـه بالحجـاب والسّـتر والصَّـون والعفـاف. [الأحـزاب:6، 28–30، 50–55، 59–62]. وقـد شـغلت صِفـة النُّبُـوَّة لـه ﷺ بهـذه الصيغـة «النَّبِـيّ» مواضـع متعـددة؛ فجـاءت مرفوعـة ومنصوبـة ومجـرورة، وشـغلت المواقـع الإعرابيَّـة الآتيـة:

أ – المبتـدأ: وقـد ورد ذلـك في مثـل قولـه ﴿النَّبِـيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِـينَ مِـنْ أَنفُسِـهِمْ ۖ وَأَزْوَاجُـهُ أُمَّهَاتُهُـمْ﴾ [الأحـزاب: 6]. فقـد جـاءت «النبـيّ» مبتـدأ معرَّفًـا بـ«أل». وقـد أَخْـبَرَ عنـه بصيغـة أخـرى هـي الأَوْلَيَّـة، وأنَّـه ﴿أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِـينَ مِـنْ أَنفُسِـهِمْ﴾ [الأحـزاب:6]، هكـذا بالإطـلاق وعـدم التقييـد [بالوصـف بالأوليَّـة]؛ للدلالـة عـلى الشـمول والعمـوم؛ فهـو أولى بالمؤمنـين مـن أنفسـهم في كلِّ شيء. وهـذا يـدلُّ عـلى كونـه ﷺ إنسـانًا اجتماعيًّـا يشـارك النـاس سرَّاءهـم وضرَّاءهـم. ومقتضيـات هـذه الأوليَّـة ذكرهـا الزمخـشريّ قائـلاً: «يجـب عليهم أن يكـون أحـبّ إليهـم مـن أنفسـهم، وحكمـه أنفـذ عليهـم مـن حكمهـا، وحقّـه آثـر لديهـم مِـنْ حُقوقها، وشـفقتهم عليـه أقـدم مـن شـفقتهم عليهـا، وأن يبذلوهـا دونـه، ويجعلوهـا فـداءه إذا أعضـل خطـب، ووقـاءه إذا لقحـت حـرب، وألا يتبعـوا ما تدعوهـم إليـه نفوسـهم، ولا ما تصرفهـم عنـه، ويتبعـوا كل ما دعاهـم إليـه رسـول الله ﷺ، وصرفهـم عنـه؛ لأنَّ كل ما دعـا إليـه؛ فهـو إرشـادٌ لهـم إلى نيـل النجـاة، والظَّفـر بسـعادة الدَّاريـن، ومـا صرفهـم عنـه فأخـذ بحجزهـم؛ لئـلا يتهافتـوا فيـما يرمـي بهـم إلى الشَّـقاوة وعـذاب النـار» (الزمخـشري، د.ت، ص:397).

ب – الفاعـل: وقـد ورد هـذا في مثـل قولـه سـبحانه و تعـالى: ﴿يَـا أَيُّهَـا النَّبِـيُّ إِنَّـا أَحْلَلْنَـا لَـكَ أَزْوَاجَـكَ الـلَّاتِي آتَيْـتَ أُجُورَهُـنَّ وَمَـا مَلَكَـتْ يَمِينُـكَ مِمَّـا أَفَـاءَ اللَّهُ عَلَيْـكَ وَبَنَـاتِ عَمِّـكَ وَبَنَـاتِ عَمَّاتِـكَ وَبَنَـاتِ خَالِـكَ وَبَنَـاتِ خَالَاتِـكَ الـلَّاتِي هَاجَـرْنَ مَعَـكَ وَامْـرَأَةً مُّؤْمِنَـةً إِن وَهَبَـتْ نَفْسَـهَا لِلنَّبِـيِّ إِنْ أَرَادَ النَّبِـيُّ أَن يَسْـتَنكِحَهَا خَالِصَـةً لَّـكَ مِـن

دُونِ الْمُؤْمِنِينَ﴾[الأحزاب: 50]. ويلحظ – هنا – وجود شرطين بـ(إنْ الشرطيَّة): الأول: «إنْ وهبت نفسها للنبي». والثاني: «إنْ أراد النبي أن يستنكحها خالصة لك ». كما أن الجمل الفعلية تدلُّ على تجدُّد الفعل وحدوثه. وفي مقابل ذلك تكرَّرت كلمة (النبيّ) ثلاث مرَّات: جاءت في المرة الأولى: اسمًا منادى. وجاءت في المرة الثانية: اسماً مجرورًا بحرف الجرِّ (اللام). وفي المرة الثالثة: جاءت فاعلاً مرفوعًا للفعل (أَرَادَ). واختيرت هذه الصِّفة دون سواها؛ فلم يختر العلم المجرَّد (محمَّد)، أو الضمير (أردتَ)؛ تشريفا له، ودلالة على أنَّه إنْ فعل ذلك الأمر، فلصفة النُّبُوَّة فيه.

ج – **المفعول به**: ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتَ النَّبِيِّ إِلَّا أَن يُؤْذَنَ لَكُمْ إِلَىٰ طَعَامٍ غَيْرَ نَاظِرِينَ إِنَاهُ وَلَٰكِنْ إِذَا دُعِيتُمْ فَادْخُلُوا فَإِذَا طَعِمْتُمْ فَانتَشِرُوا وَلَا مُسْتَأْنِسِينَ لِحَدِيثٍ ۚ إِنَّ ذَٰلِكُمْ كَانَ يُؤْذِي النَّبِيَّ فَيَسْتَحْيِي مِنكُمْ ۖ وَاللَّهُ لَا يَسْتَحْيِي مِنَ الْحَقِّ ۚ﴾ [الأحزاب: 53]. فقد وقع الوصف «النبيّ» مفعولاً به في قوله سبحانه وتعالى:﴿إِنَّ ذَٰلِكُمْ كَانَ يُؤْذِي النَّبِيَّ﴾ [الأحزاب: 53]، وجاءت مكرَّرة بعد ورودها سابقًا في نفس الآية شاغلة موقع الإضافة ﴿بُيُوتَ النَّبِيِّ﴾ [الأحزاب: 53]؛ تأكيدًا لتأذِّيه ﷺ، وإشعارا بمقامه ﷺ. ويُلحظ في هذه الآية جملة من الأمور تُؤكِّد تعظيم النَّبيّ ﷺ وتبجيله واحترامه، ويتجلَّى ذلك في:

1. نداء المؤمنين في صدارة الآية وتوجيههم إلى ضرورة التأدُّب معه ﷺ.
2. أسلوب النَّهْي عن دخول بيته ﷺ بغير إذن ﴿لَا تَدْخُلُوا بُيُوتَ النَّبِيِّ إِلَّا أَن يُؤْذَنَ لَكُمْ﴾ [الأحزاب: 53]، وعدم التعرُّض لبيوت النبيّ ﷺ للأكل بدون دَعْوة. وقد ذهب الألوسي إلى أنَّ «النَّهْي مخصوص بمن دخل بغير دعوة، وجلس مُنْتظرًا للطعام من غير حاجة؛ فلا تُفيد النَّهْي عن الدُّخول بإذن لغير طعام ولا عن الجلوس واللبث بعد الطعام لمهم آخر. ولو اعتبر الخطاب عامًّا لكان الدُّخول واللبث المذكوران منهيًّا عنهما. ولا قائل به» (الألوسي، د.ت، ص:70).
3. الأمر بالانتشار والانصراف بعد تناول الطَّعام في بيته وعدم الاستئناس بالحديث وإطالة الجلوس انتظارًا للطعام ﴿فَإِذَا طَعِمْتُمْ فَانتَشِرُوا وَلَا مُسْتَأْنِسِينَ لِحَدِيثٍ ۚ﴾ [الأحزاب: 53].
4. تكرار «النبيّ» بهذه الصيغة «الفَعيل»؛ أي: النَّبيّ المعروف لديكم.
5. تأكيد تأذِّيه ﷺ ﴿إِنَّ ذَٰلِكُمْ كَانَ يُؤْذِي النَّبِيَّ﴾ [الأحزاب: 53]، هكذا بـ«إنّ» الدالة على التأكيد وبصيغة التعريف «النَّبيّ»؛ أي: النَّبيّ الذي تعرفونه.
6. نهي المؤمنين عن محادثة زوجاته إلاَّ من

وراء حجاب.

7. النهي عن نكاح زوجاته أمهات المؤمنين من بعده ﴿وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ﴾ [الأحزاب: 6].

8. إظهار استحياء النَّبيّ ﷺ بهذا الفعل مكرَّرًا: تارة بالإثبات في حقه ﴿فَيَسْتَحْيِي مِنكُمْ﴾ [الأحزاب: 53]، والأخرى بالنفي في حق ربه: ﴿وَاللَّهُ لَا يَسْتَحْيِي مِنَ الْحَقِّ﴾ [الأحزاب: 53].

د – الاسم المجرور: وقد وقع ذلك في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ [الأحزاب: 56]. فـ«النبيّ» اسم مجرور بحرف الجرِّ الدالِّ على الاستعلاء «على». وقد وقعت الآية في سياق التَّشريف للنبيّ ﷺ من خلال استعمال أسلوب الإخبار المؤكّد بـ«إنَّ» والتكرار الجزئي لمادة الصلاة بصيغتي: الأمر (صلوا)، والمضارع (يصلون)؛ فقد يصلي الله سبحانه وتعالى عليه في الملأ الأعلى، وكذا تصلي عليه الملائكة، ثم تختم الآية بخطاب للمؤمنين وأمر مفاده الوجوب. ولا يخفى دلالة الجملة الفعلية المضارعيَّة «يُصلُّون على النبيّ» على تجدُّد الصَّلاة عليه ﷺ. لقد كان اختيار «النبيّ» في الآية الكريمة أنسب من اختيار الاسم المجرَّد «محمَّد»؛ فإضافة إلى إسهامها في التماسك النحوي والمعجمي لبنية السورة؛ فإن فيها «إشعارًا بما اختصَّ به ﷺ من مزيد الفخامة والكرامة وعلوّ القدر، وأكَّد ذلك الإشعار بـ(أل) التي للغَلَبة؛ إشارة إلى أنَّه ﷺ المعروف الحقيق بهذا الوصف» (الألوسي، د.ت، ص:75-76).

هـ – المضاف إليه: ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴾ [الحجرات: 2]. فقد وقع الوصف «النَّبيّ» مضافًا إليه ﴿فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ﴾ [الحجرات: 2] في سياق خطاب المؤمنين بالنهي عن رفع أصواتهم فوق صوت النَّبيّ؛ أدبًا معه ﷺ، وتبجيلاً وتعظيماً واحترامًا وتوقيرًا. وقد أسهمت إمكانات اللغة في تحقيق الحثّ على التأدُّب العمليّ مع رسول الله ونبيّه ﷺ على النحو الآتي:

1. أسلوب النداء في صدارة الآية ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾[الحجرات: 2] – بخطاب المؤمنين دون سواهم.

2. أسلوب النهي في ﴿لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ﴾ [الحجرات: 2]، وتكراره في ﴿وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ﴾ [الحجرات: 2]؛ فقد نَهَى ربُّ العزَّة سبحانه وتعالى عن رفع الصوت عليه، وعن مناداته باسمه المجرَّد كما ينادي بعضهم بعضًا؛ ففعل هذا دليلٌ

على الاحترام والتقدير، وتركُه دليل على عكس ذلك. يقول الزمخشريّ مفسِّرًا ذلك: «وليس الغرض برفع الصَّوْت ولا الجَهْر: ما يقصد به الاستخفاف والاستهانة؛ لأنَّ ذلك كُفْر. والمخاطبون مؤمنون. وإنَّما الغرض صوت هو في نفسه، والمسموع من جرسه غير مناسب لما يهاب به العظماء، ويوقّر الكُبراء، فيتكلَّف الغضّ منه، وردّه إلى حدٍّ يميل به إلى ما يَسْتَبْين فيه المأمور من التعزير والتَّوقير» (الزمخشري، د.ت، ص:268).

3. تكرار النهي: [النَّهْي برَفْع الصَّوْت – والنَّهي بالجهر له]. وتكرار الأسلوب؛ للدّلالة على شدَّة الْجُرْم وفداحته. 4– ذِكْر المآل والعاقبة لمن يؤذي النبيّ ويسيء إليه ويجهر له بالقول ورفع الصَّوْت ﴿أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴾ [الحجرات: 2]؛ فإحباط الأعمال وإبطالها عقوبة شديدة؛ لِعِظم الجُرْم وشِدَّته وفظاعته.

وعلى أيٍّ، فإنَّ اختيار «النَّبيّ» دون العلم المجرَّد [«مُحَمَّد» أو «أَحْمد»] مناسب؛ لإظهار التزام الأدب للنبيّ ﷺ، وعدم رفع صَوْت أحد فوق صوته، أو الجَهْر له بالقول، ومن ثَمَّ اختيرت صفة من أهمُّ صفاته وأميزها وأشرفها؛ صفة «النُّبُوَّة».

و – البدل من المُنادى: وقد وردت «النَّبيّ» بدلا من المُنَادى النكرة المقصودة «أيّ» في القُرآن الكريم في ثلاثة عشر موضعًا[1]؛ فلا يمكن نداء ما فيه «أل» في «النَّبيّ» مباشرة، لكن يمكن ذلك بواسطة «أي».

ويلحظ أنَّ الخطاب في جُلِّ هذه الآيات يتناول أمورًا خاصة شخصيَّة، أو أحكامًا وتكاليف للنَّبيّ ﷺ، أو تنظيم علاقته بمجتمعه أو بربه. واختيار مقام النُّبُوَّة [النَّبيّ] دون سواه، إضافة إلى تكرمة الله لنبيِّه محمد ﷺ، وتشريفه، ورفع مقامه؛ فإنَّ الكلمة مشتقَّة من (الإنباء) بمعنى الإخبار بالأحكام وغيرها. وكأنَّ الرّسُول محمَّدًا ﷺ ينبئ عن ربِّه، ويُخْبر الناس ويُعْلمهم أحكام دينهم؛ فهو الهادي المبيّن، وهو القائد المرشد، وهو المثال المقتدى به.

والملحوظ في الأسلوب النِّدائي تصديره بحرف النداء «يا»، و«أيُّها» الدَّالَّة على التَّنْبيه، وذلك في المواضع التي وردت فيها «النَّبيّ» مناداة. وإذا توقَّفنا عند نماذج من هذه النداءات؛ فسنجد أنَّ الخطاب ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ﴾ [الطلاق: 1] خطابٌ خاصٌّ بالنبيّ ﷺ؛ لكن يُراد به العموم، إذ إنه موجَّه إلى عموم الأمَّة (الكلبي، 1995م، ص:455). يقول صاحب «التسهيل لعلوم التنزيل» مجيبًا عن سؤال: لِمَ نُودي النبيّ ﷺ وحده، ثم جاء بعد ذلك خطاب الجماعة؟: «لَمَّا

(1) ينظر: [الأنفال: 70، 65، 64]. [التوبة: 73]. [الأحزاب: 28، 45، 50، 59، 1]. [الممتحنة: 12]. [الطلاق: 1]. [التحريم: 9، 1].

كان حكم الطلاق يشترك فيه النبيّ ﷺ وأمته، قيل: إذا طلقتم خطابًا له ولهم، وخصَّ هو – عليه الصلاة والسلام – بالنِّداء تعظيماً له؛ كما يُقال لرئيس القوم وكبيرهم: يا فلان؛ افعلوا؛ أي: افعل أنت وقومك، ولأنه – عليه الصلاة والسلام – هو المبلِّغ لأمته؛ فكأنه قال: يا أيها النبي إذا طلَّقت أنت وأمتك. وقيل: تقديره: يا أيها النبيُّ قل لأمتك إذا طلقتم، وهذا ضعيف؛ لأنه يقتضي أنَّ هذا الحكم مختصٌّ بأمته دونه. وقيل: إنه خُوطب النبيّ ﷺ بطلقتم، تعظيماً له؛ كما تقول للرَّجل المعظم: أنتم فعلتم، وهذا – أيضًا – ضعيف؛ لأنه يقتضي اختصاصه – عليه الصلاة والسلام – بالحكم دون أمَّته. ومعنى: إذا طلقتم: إذا أرتم الطلاق...»[1] (الكلبي، 1995م، ص:455). ومن ثمَّ؛ فالأقرب أن يكون الخطاب للنبي وأمته، وليس خاصا به ﷺ؛ فكلاهما معنيّ بالحكم.

والنِّداء في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ﴾ [التوبة: 73، والتحريم: 9]؛ للتأكيد على دوام التيقُّظ لامتثال أوامر الله[2] (الزمخشري، د.ت، ص:432).

والنِّداء في قوله سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَسْبُكَ اللَّهُ وَمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأنفال: 64]؛ «للتَّنْبيه على مزيد من الاعتناء بمضمونها، وإيرادُهُ – عليه الصلاة والسلام – بعنوان «النُّبُوَّة» للإشعار بعليتها للحكم» (أبو السعود، 1971م، ص:505).

وقد ذكر جلال الدِّين السَّيُّوطيّ أنَّه: قد «كَثُر في القُرْآن النِّداءُ بـ «يا أَيُّها» دون غيره؛ لأنَّ فيه أَوْجُهًا من التَّأكيد، وأسبابًا من المُبالغة: منها: ما في «يا» من التَّأكيد والتَّنْبيه، وما في «ها» من التَّنْبيه، وما في التَّدَرُّج من الإبْهام في «أَيّ» إلى التَّوْضيح. والمقام يُناسب المُبالغة والتَّأكيد؛ لأنَّ كلَّ ما نادى له عِباده – من أوامره ونواهيه، وعِظاته وزواجره، ووعْده ووعيده، ومن اقتصاص أخبار الأُمم الماضية وغَيْر ذلك، وممَّا أَنْطَقَ الله به كتابه – أمورٌ عظام، وخطوبٌ جِسَامٌ، ومعانٍ واجب عليهم أَنْ يَتَيَقَّظوا لها، ويميلوا بقلوبهم وبصائرهم إليها وهم غافلون؛ فاقتضى الحال أَنْ يُنَادَوا بالآكد الأبلغ» (السيوطي، 2008م، ص:584).

والنِّداء بـ «يا أيها النبيّ» في ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ﴾ [التحريم: 1]؛ جاء في سياق عتاب له ﷺ بأسلوب رقيق؛ إذ لابُدَّ من حفظ حُقُوقه، وعدم هضمها أو التَّنازل عنها؛ تأليفًا لقلوب أتباعه، وإرضاءً لرغبتهم.

وقد يَتَكَرَّر وصفه بـ«النبيّ» في سياق أسلوب النِّداء، مثلما تكرّر أكثر من مرَّة في قوله سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَحْلَلْنَا لَكَ أَزْوَاجَكَ اللَّاتِي آتَيْتَ أُجُورَهُنَّ وَمَا مَلَكَتْ يَمِينُكَ مِمَّا أَفَاءَ

(1) وكأنَّ «الآية تقول للرسول ﷺ: أزواجك أحقُّ بطلب الرِّضا منك، لا أنْ تطلبَ أنت رضاهُنَّ !! فإنَّما فَضْلهنَّ ومكانتهنَّ عِنْدي، بل أنت. فلا تُتْعِبْ نفسك في استرضائهنَّ، فالواجب عليهنَّ أنْ يَسْعَيْن في طلبِ رضاك !!». ينظر: التفسير الواضح الميسَّر، الصابونيّ (1433).

(2) بالاحتجاج واستعمال الغِلْظة والخشونة على الفريقين.

اللَّهُ عَلَيْكَ وَبَنَاتِ عَمِّكَ وَبَنَاتِ عَمَّاتِكَ وَبَنَاتِ خَالِكَ وَبَنَاتِ خَالَاتِكَ اللَّاتِي هَاجَرْنَ مَعَكَ وَامْرَأَةً مُّؤْمِنَةً إِن وَهَبَتْ نَفْسَهَا لِلنَّبِيِّ إِنْ أَرَادَ النَّبِيُّ أَن يَسْتَنكِحَهَا خَالِصَةً لَّكَ مِن دُونِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأحزاب: 50].

فلم يقل الله سبحانه وتعالى: «إنْ وَهَبَتْ نَفْسها لك» أو «وهبت نفسها لمحمد»، ولم يقل: «إن أردتَ أن تستنكحها» أو «إن أراد محمدٌ»؛ وذلك رفعًا للحرج النفسيّ عن النبي ﷺ؛ فهذه الخصوصيَّة ليست لكونه بشرا عاديًّا، بل لمقامه ﷺ؛ فمقام النُّبُوَّة هو الذي أهَّله لهذه الخصوصيَّة ولتلك المزيَّة. وجاءت خاتمة الآية مناسبة لذلك ﴿لِكَيْلَا يَكُونَ عَلَيْكَ حَرَجٌ﴾ [الأحزاب: 50].

المبحث الثاني: «الرَّسُول» في القُرْآنِ الكريم: دراسة لغوية

دلالة (الرسول) في الاستعمال اللغوي العامّ:

من خلال النظر في المعاجم اللغوية وكتب اللغة يتبين أن كلمة «رسول»: على وزن (فعول) بمعنى (مفعول)؛ مأخوذة من (الإرسال) بمعنى التوجيه (ابن منظور، 1999م). أو مأخوذة من (الرَّسل) بمعنى التؤدة والانبعاث والتتابع والامتداد (؛ أي أنَّ الوحي يتتابع عليه)؛ أخذًا من قولهم: رسل اللبن إذا تتابع درَّه (ابن فارس، د.ت. وابن منظور، 1999م). يقال: أرسلتُ فلانا في رسالة؛ فهو مُرْسَل ورسول، والجمع رُسْل ورُسُل. كما يأتي الرسول بمعنى الرسالة. يقال: «أرسلت رسولاً: بعثته برسالة يؤدّيها؛ فهو (فعول) بمعنى (مفعول)؛ يجوز استعماله بلفظ واحد للمذكر والمؤنث والمثنى والمجموع. ويجوز التثنية والجمع؛ فيجمع على (رُسُل) بضمتين. وإسكان السين لغة» (الفيومي، 1987م). ويقال: ناقة رسلة: سهلة السير، وناقة رَسْلة القوائم؛ أي: سَلِسة ليِّنة المفاصل. ومن هذا المعنى جاءت كلمة الرَّسُول المنبعث. المتصور منه تارة الرّفق والتؤدة؛ فقيل: على رسلك إذا أمرته بالرّفق؛ أي: اتئد ولا تعجل، وتارة الانبعاث؛ فاشتقّ منه الرّسُول (ابن فارس، د.ت). ويقال: «جاءت الإبل رسلا؛ أي متتابعة.... وسمِّي الرّسُول رسولاً؛ لأنه ذو رسول؛ أي: ذو رسالة» (ابن منظور، 1999م). فالرَّسُول في اللغة هو الذي يُتابع أخبار الذي بعثه (ابن منظور، 1999م). أو هو «الذي أمره المرسل بأداء الرسالة بالتَّسليم أو القبض» (الجرجاني، 2004م، ص:96). وقد سُمِّي الرّسُول رسولاً؛ لأنه صاحب رسالة يؤدِّيها؛ من: أرسلت رسولاً إذا بعثته برسالة يؤدِّيها (الفيومي، 1987م). والرسول: المرْسَل بمعنى من يبلِّغ أخبار من بَعَثه[1] (الفيومي، 1987م، ص:86. وأنيس، 2004م ، ص:344). وهو من الألفاظ التي يستوي فيها المذكَّر

(1) وذلك في قول كثير عزَّة: لَقَدْ كَذب الواشُونَ ما بُحْتُ عندهُمْ بِسِرٍّ ولا أرسلتُهمْ برسول ، وفي ديوان كثير (صفحة110): لَقَدْ كَذب الواشُونَ ما بُحْتُ عندهُمْ بليلى ولا أرسلتُهمْ برسيل

والمؤنَّث والواحد والجمع(1) (أنيس، 2004م، ص:344).

دلالة (الرسول) في القُرْآن الكريم:

وردت (رسول) في القُرْآن الكريم وصفًا للنبي ﷺ في مواطن كثيرة؛ تأكيدًا لإثبات الوظيفة الحقيقية له ﷺ، وهي التَّبليغ والإخبار عن الله سبحانه وتعالى؛ فمقام الرِّسالة ثابتٌ مُقَرٌّ ظاهرٌ جَليٌّ؛ فهو رسول الله. وقد أتى وصفه ﷺ بالرِّسالة (الرسول) في مواقع نحويَّة متعدِّدة (مرفوعة ومنصوبة ومجرورة) (2)، وأخذ الوصف له ﷺ بالإرسال مواقع إعرابية متعددة؛ أبرزها:

أ - المبتدأ والخبر: فقد جاءت (رسُول) مبتدأ في قوله سبحانه وتعالى:﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولٌ﴾ [يونس: 47]، وجاءت خبرًا في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ﴾ [آل عمران: 144]. وهذه الآية الأخيرة المشتملة على أسلوب الحصر بـ«ما» و«إلا» في سياق الحديث عن الرسول تأكيد لصفة الرسالة له دون غيرها من أوصاف له؛ مثل: الكرم والرحمة والرأفة؛ فلم يقل: «محمد كريم»، و«محمد رحيم»، و«محمد رءوف»... وسواها؛ لإقرارها وتثبيتها في نفوس المخاطبين.

ب – اسم «كان»: فقد جاءت (رسُول) اسما لـ«كان» في مثل قوله سبحانه و تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ [البقرة: 143].

وقد جاءت «الرَّسُول» اسماً لـ«كان» الناسخة في سياق الحديث عن إقرار شهادته على الأمة؛ دلالة على اتصاف محمد ﷺ بالرسالة. وهذا صحيح؛ فهو المبلغ عن ربه. وقد اقتضى التعبير أن تقع في هذا الموقع في سياق تزكية الله لرسوله ولأمته؛ إذ جعله شهيدا عليهم بأنه قد بلغهم رسالة ربهم، وجعلهم شهداء على الناس. ويلحظ – هنا – تقدّم شهادتهم -؛ تعليلا لكونهم أمة وسطا_، وتأخر «التعليل بشهادة «الرَّسُول»؛ لأنه كذلك يقع. ألا ترى أنهم يشهدون على الأمم، ثم يشهد الرسول عليهم على ما نص في الحديث من أنهم إذا ناكرت الأمم رسلهم، وشهدت أمة محمد عليهم بالتبليغ – يؤتى بمحمد ﷺ؛ فيسأل عن حال أمته فيزكيهم، ويشهد بصدقهم. وإن فُسِّرت الشهادتان بغير ذلك ممَّا يمكن أن تكون شهادة الرسول متقدمة في الزمان؛ فيكون التأخير لذكر شهادة الرسول من باب الترقي؛ لأنَّ شهادة الرسول عليهم أشرف من شهادتهم على الناس» (أثير الدين أبو حيان، 2001م، ص:596).

(1)ومن المفرد: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ﴾ [التوبة: 128]، ومن الجمع: ﴿فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الشعراء: 16]. وجمعه: (رُسُل). و (رُسُل الله): يراد بها أحيانا الملائكة؛ كما في: ﴿إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ ﴿١٩﴾﴾ [التكوير: 19]، و﴿إِنَّا رُسُلُ رَبِّكَ لَن يَصِلُوا إِلَيْكَ﴾ [هود: 81]، و﴿وَلَمَّا جَاءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيءَ بِهِمْ﴾ [هود: 77]، و﴿وَلَمَّا جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَىٰ﴾ [العنكبوت: 31]، و﴿بَلَىٰ وَرُسُلُنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُبُونَ﴾ [الزخرف: 80]. ويراد بها أحيانا أخرى الأنبياء؛ كما في: ﴿وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ﴾ [الأنعام: 48]، و﴿۞ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ﴾ [المائدة: 67].

(2) ومن ورود (رسول) مجرورة بحرف الجر قوله – تعالى -: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ [إبراهيم: 4]. فـ(رسول) – هنا – عامّ يشترك فيه كلّ الأنبياء؛ ومنهم (محمد) ﷺ، وهو مجرور لفظا منصوب محلاً.

ج – الفاعلية: وقد ورد ذلك في مثل قوله سبحانه و تعالى: ﴿آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ﴾ [البقرة: 285]. وقد وقع (الرّسُول) – المعرَّف بالألف واللام – فاعلاً للإيمان على صيغة (الفَعُول).

واختيار هذه الصفة – الرِّسَالَة – (الرَّسُول) المعرَّفة بالألف واللام دون ما سواها من الأسماء والصفات؛ للدلالة على قيام الرّسُول ﷺ بهذه المهمة؛ مهمة التكليف (تبليغ دين الله وأوامره ونواهيه) التي كُلِّف بها خير قيام.

فالرَّسُول قد آمن وصدَّق بالله والملائكة والكتب المنزلة من السماء والرسل جميعهم من دون تفرقة، وآمن وصدَّق معه (المؤمنون) المعطوفة على (الرَّسُول).

ومثله قوله – تعالى –: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ إِذ ظَّلَمُوا أَنفُسَهُمْ جَاءُوكَ فَاسْتَغْفَرُوا اللَّهَ وَاسْتَغْفَرَ لَهُمُ الرَّسُولُ لَوَجَدُوا اللَّهَ تَوَّابًا رَّحِيماً﴾[النساء: 64]؛ فقد وقعت «الرَّسُول» فاعلاً مرفوعًا لفعل الاستغفار المكرر «واستغفر لهم الرسول». فالرَّسُول ﷺ يتوسَّل إلى ربه؛ كي يغفر لهم. والقياس أن يقال: «جاءوك فاستغفروا الله واستغفرت لهم». وقد عُدل من الخطاب إلى الغيبة؛ تعظيما لشأن الرّسُول ﷺ، وتفخيما لشأن استغفاره ودعائه – عليه الصلاة والسلام –، وإظهارا لقربه من ربه؛ فهو مجاب الدعاء؛ لأنه قريب من ربه بحكم كونه رسولاً.

د– المفعول به: وذلك في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ﴾ [المزمل: 15]؛ فـ(مُحَمَّد) ﷺ رسول شاهد على من لم يُطِعهُ ويكَذبه فيما أرسل به.

وقد جاءت (رَسُولاً) في سياق آية مؤكَّدة بـ(إنَّ)، وكذا في سياق مفارقة بين صنيع هؤلاء المشركين من أهل مكة وصنيع فرعون وقومه؛ للحثّ على الإقرار والتَّصديق بما أرسل به مُحَمَّد ﷺ من رسالة. ولذلك جاءت الصفة المنكّرة الواقعة مفعولاً به (رسولاً) دون سواها؛ فهو (رسول) مبعوث إليهم ليبلغهم، وهو (شاهد عليهم) يوم القيامة. وقد دعم التأكيد بـ(إنَّ) في صدارة الآية التأكيد الاشتقاقيّ (أرسلنا – رسولاً... رسولاً) فيها؛ فقد جاءت في سياق إشعار بالحمد والنّعمة والمنَّة لله – تعالى – الذي أرسل هذا النبيّ العربي «البشير النذير، الشاهد على الأمة بأعمالهم» (السعدي، 2014م، ص:840).

ومثله قوله سبحانه و تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَاجَيْتُمُ الرَّسُولَ فَقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَةً﴾ [المجادلة: 12]. جاء الوصف (الرّسُول) ﷺ الواقع مفعولا به معرَّفًا بـ(أل)؛ إظهارًا لمكانته ﷺ، وتوجيهًا للمؤمنين بنهيهم عن مضايقة الرسول ﷺ بكثرة مناجاته. يقول الرَّازي: «هذا التكليف يشتمل على أنواع من الفوائد: «أولها: إعظام الرّسُول ﷺ وإعظام مناجاته؛ فإن

الإنسان إذا وجد الشيء مع المشقة استعظمه، وإن وجده بالسهولة استحقره. وثانيها: نفع كثير من الفقراء بتلك الصدقة المقدمة قبل المناجاة. وثالثها: قال ابن عباس: إنَّ المسلمين أكثروا المسائل على رسول الله ﷺ؛ حتى شقوا عليه، وأراد الله أن يخفف عن نبيّه؛ فلما نزلت هذه الآية شح كثير من الناس فكفوا عن المسألة» (الرَّازي، 1981م، ص:272). ويحتمل أن يكون المراد التخفيف عليه ﷺ؛ «لأن أرباب الحاجات كانوا يلحون على الرّسُول، ويشغلون أوقاته التي هي مقسومة على الإبلاغ إلى الأمَّة وعلى العبادة» (الرَّازي، 1981م، ص:272).

هـ – الاسم المجرور: فقد جاءت (رسُول) اسماً مجرورًا في مثل قوله سبحانه و تعالى: ﴿مَّا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ﴾ [المائدة: 99]. فالرسول وقعت اسماً مجرورًا بحرف الجر الدالّ على الاستعلاء «على» في أسلوب قصر وحصر بـ «ما» و«إلا». فليس مطلوبًا من «الرَّسُول» الهداية أو التوفيق. وإنما عليه «البلاغ». وهذا ينفي وجود جمل أخرى؛ مثل: «على محمد الهداية»، أو «على محمد الإلهام»، أو «على محمد التسديد»، أو «على محمد التوفيق». إنما «عليه البلاغ» فقط دون سواه.

و – المضاف إليه المجرور: وذلك في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿لَّا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ... ﴾ [النور: 63]. فقد جاءت (الرسُول) مضافة إليه معرَّفة بـ(أل) للعهد العلمي الذهني في سياق أسلوب نهي؛ فقد بدأت الآية بنهي المؤمنين عن أن ينادوه باسمه المجرَّد؛ تأدبًا مع مقامه ﷺ وتوقيره واحترامه وتبجيله.

ز – الصفة لموصوف: في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿أَبَعَثَ اللَّهُ بَشَرًا رَّسُولاً﴾ [الإسراء: 94]. ومثلها قوله سبحانه و تعالى: ﴿قُلْ سُبْحَانَ رَبِّي هَلْ كُنتُ إِلَّا بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ [الإسراء: 93]. فقد وُصِف النبي ﷺ بوصفين في هاتين الآيتين هما كونه: «بشرًا» و«رسولاً»؛ للدلالة على اتصافه ﷺ بوظيفتين: أولهما: أنه بشر يسري عليه ما يسري على سائر البشر. وثانيهما: أنه رسول مبلّغ عن ربه خبر السماء. واختيار هاتين الصفتين تأكيد لبشريته ﷺ؛ فهو ليس مَلَكًا؛ كما يتوهم هؤلاء المعترضون، بل هو بشر يأكل الطعام ويمشي في الأسواقِ؛ لكنه بشر رسول مبعوث؛ ليبلِّغ رسالة السماء.

والملاحظ اقتران هاتين الصفتين له ﷺ في القُرْآن، فهو (بشر)، وهو (رسول) معا. ومن ثم أرسل إلى بشر مثله يألفهم ويألفونه، ويعرفهم ويعرفونه؛ فلم يكن ﷺ من جنس آخر؛ كالملائكة مثلا. وإذا صَحَّ ذلك «فلماذا هذا الجحود والعناد؟!» (الصابوني، 2014م، ص:711) من قبل هؤلاء المشركين المتغطرسين المتكبِّرين؛ فلو «كان أهل الأرض ملائكة، يعيشون مطمئنين على سطحها؛ لبعث الله الرّسُول من الملائكة؛ لأنَّ

الجنس يألفه الجنس، ولكنَّ أهل الأرض بشرٌ؛ فالرَّسُول إليهم ينبغي أن يكون من البشر؛ من جِنْسهم؛ إذ جرت حكمةُ الله أنْ يبعث الجنس إلى الجنس» (الصابوني، 2014م، ص:711).

ح – المعطوف على المجرور: وذلك في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ [النساء: 59]. فقد وقعت الرّسُول معطوفة على لفظ الجلالة المجرورة بـ(إلى) في سياق الأسلوب الشَّرْطّي المبدوء بـ(إنْ) الشرطية، وفعل الشرط (تنازعتم) الدالّ على المشاركة، وكأنَّ كل واحد منهما ينزع الحجة[1]. واختيرت (إنْ) الشرطية دون سواها – فيما ذكر الصابونيّ –؛ للدلالة على أن القصد للاختلاف كُفْر (الصابوني، 2014م، ص:327). ثم جاء جواب الشرط ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ﴾ [النساء: 59].

وقد سُبِقَتْ هذه الصِّفة (الرّسُول) بهذه الصِّفة نفسها (نظيرتها) في بداية الآية المبدوءة بأسلوب نداء إلى المؤمنين (، والواقعة مفعولا به للفعل (أطيعوا) المكرَّر): ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ...﴾ [النساء: 59].

والعطف في (إلى الله والرسول)؛ دلالة على أن التحاكم إلى الله والرَّسُول أو إلى كتاب الله (القُرْآن)، وسنَّة رسول الله (الحديث) مستو، وأنه ينبغي الرُّجوع والتحاكم إلى القُرْآن والسُّنَّة لإزالة النزاع ومحو أسبابه.

ومنه قوله – تعالى –: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا (8) لِّتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ وَتُسَبِّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلًا (9)﴾ [الفتح: 8-9].

وقد وقعت «رسوله» معطوفًا على مجرور (لفظ الجلالة «الله») في سياق خطاب يجوز أن يكون للرسول ﷺ وأمته. «وأقحم «ورسوله»؛ لأنَّ الخطاب شامل للأمة. وهم مأمورون بالإيمان برسول الله ﷺ، ولأن الرسول ﷺ مأمور بأن يؤمن بأنه رسول الله، ولذلك قال يوم حُنين: «أشهد أني عبدالله ورسوله». وصحَّ أنه كان يتابع قول المؤذن: «أشهد أن محمدًا رسول الله»» (ابن عاشور، 1984م، ص:155-156).

وفي الآية أسلوب التفات؛ بغرض الانتباه والإصغاء؛ فقد انتقلت الآية من استعمال الضمير (الكاف) في (أرسلناك) إلى ضمير الغيبة في (رسوله) (الزركشي، 2006م، ص:314) و(السيوطي، 2008م، ص:328).

ط – البدل من المنادى النكرة المقصودة «أيّ»[2]: ومنه قوله – تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ لَا

(1) تنازعتم: اختلفتم وتجادلتم.

(2) هناك خطاب عام للرسل جميعا يدخل فيه خطاب الرسول ﷺ؛ مثل قوله – تعالى –: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُوا۟ مِنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَٱعْمَلُوا۟ صَٰلِحًا﴾ [المؤمنون: 51].

يَحْزُنكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ ﴾ [المائدة: 41]. والمناداة بهذا الوصف؛ لتشريفه، وإعلاء مكانته، ورفعة مقامه وسموّ منزلته ﷺ. وقد ناسب ذلك السياق؛ فحتى يؤازره ربه – تعالى – ويطرد عنه الهمَّ والحزن الذي أصابه من فعل الكافرين (أو: المسارعين في الكُفْر) وقولهم - خاطبه خطابًا خاصًّا واصفًا إياه بالرسالة؛ فهو رسول الله بصيغة التعريف بأل (الرّسُول).

ومخاطبته بهذه الصفة دون سواها أدلّ على المراد؛ فكما أرسله ربّه ليبلِّغ ما أنزل إليه وعده بالنَّصر مهما سارع من سارع إلى الكفر والنفاق. فالكلام «عن المنافقين الذين أظهروا الإيمان وأبطنوا الكفر؛ أي: لا تحزن يا أيها الرّسُول، ولا تُبالِ بصنيع هؤلاء المنافقين، الذين يتسابقون نحو الكفر تسابقًا، كأنهم في ميدان سباق، يريد الواحد منهم أن ينال قَصب السبق...» (الصابوني، 2014م، ص:259).

وجملة «لا يحزنك... » تتضمن نهيا عن الحزن؛ بسبب ما قد يسمعه من الكفار، وتكذيبهم له؛ بالرغم من أنهم أولى من يؤمن به ويصدِّقه؛ فهم قومه. وفي ذلك دليل على الإشفاق عليه، والحب له ﷺ. وهذا من باب التسرية عنه ﷺ.

ومثلها قوله سبحانه وتعالى:﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ وَإِن لَّمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ ۚ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ ﴾ [المائدة: 67]. فقد نُودي ﷺ بهذه الصفة (الرِّسالة)؛ للدلالة على الاصطفاء والاختيار له والتَّشريف والتَّعظيم لرسولنا ﷺ؛ فهو رسول مبلِّغ عن ربِّه سبحانه وتعالى. ولم يخاطب كما كان الأنبياء يخاطبون بأسمائهم المجرَّدة، بل خُوطب بوصفه بالرِّسالة (الصابوني، 2014م، ص:271).

لقد تنوَّعت الصور التي جاء عليها وصفه ﷺ بأنه (رسول) بين التعريف والتنكير والإضافة؛ فتارة تجيء (رسول) نكرة منونة، وتارة تأتي مضافة إلى الضمير أو الاسم الظاهر، وتارة تأتي معرفة بالألف واللام. وذلك على النحو الآتي:

أولاً – «رسول» نكرة منوَّنة:

جاء وصفه ﷺ بأنه «رسول» على صورة النكرة المنوَّنة، وأخذ ذلك أشكالاً كثيرة؛ بعضها منوَّن مرفوع(1)، وبعضها منوَّن منصوب، وبعضها منوَّن مجرور.

والمنوَّن المرفوع هو أغلب ما جاء عليه لفظ (رسول) في القُرْآن الكريم. وهاك تفصيل ذلك:

يقول سبحانه وتعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ الرُّسُلُ ۚ أَفَإِن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ انقَلَبْتُمْ عَلَىٰ أَعْقَابِكُمْ ۚ﴾[آل عمران: 144]. جاءت (رسول) نكرة منوَّنة بالرفع؛ لأنها خبر المبتدأ

(1) مثل قوله سبحانه و تعالى: ﴿ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ﴾ [آل عمران: 81]، وقوله سبحانه و تعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ﴾ [آل عمران: 144]، وقوله سبحانه و تعالى: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ ..﴾ [التوبة: 128]، وقوله سبحانه و تعالى: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولٌ فَإِذَا جَاءَ رَسُولُهُمْ ...﴾ [يونس: 47]، وقوله سبحانه و تعالى: ﴿أَنَّىٰ لَهُمُ الذِّكْرَىٰ وَقَدْ جَاءَهُمْ رَسُولٌ مُّبِينٌ ﴿١٣﴾﴾ [الدخان: 13]، وقوله سبحانه و تعالى: ﴿رَسُولٌ مِّنَ اللَّهِ يَتْلُوا صُحُفًا مُّطَهَّرَةً ﴿٢﴾﴾ [البينة: 2].

(مُحَمَّد) في سياق أسلوب قصر يدلُّ على تأكيد أنَّ وظيفة مُحَمَّد ﷺ أنه رسولٌ مُبلِّغ عن ربِّه ما أمره به؛ فقد حصر مُحَمَّد ﷺ على الرسالة؛ فلا يتوهَّمْن أَحَدٌ بِخُلوده، بل إنه بشر رسول، يَسْرِي عليه ما يَسْرِي على غيره. واستعمال أسلوب الحصر بـ(ما) و(إلاَّ)؛ ليدفع تَوَهُّم المتوهمين أو إنكار المنكرين بأنه ليس رسولاً، وفي ذلك بيان أنَّ الغرض «من بعثة الرُّسُل تبليغ الرسالة وإلزام الحجة، لا وجوده بين أظهر قومه» (الزمخشري، د.ت، ص:323).

ويقول سبحانه و تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُم مِّن كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنصُرُنَّهُ﴾ [آل عمران: 81]؛ فقد وقعت (رسول) نكرة فاعلاً مرفوعًا في سياق آية تُبيّن أخذ الله – تعالى – العهد والميثاق على جميع النبيين الذين بعثوا قبل مُحَمَّد ﷺ أن يؤمنوا به وينصروه ويتبعوه. ووصفه ﷺ بالرِّسالة دلالة على تفضيله ﷺ وإعلاء مرتبته، مع أنَّ المشاكلة اللفظيَّة تقتضي وصفه بالنبوَّة؛ لورودها في مطلع الآية ﴿مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ﴾ [آل عمران: 81]. وفي هذا دلالة على أنَّ القُرْآن الكريم يُركِّز على المعنى لا اللفظ قبل كل شيء.

ومن المنوَّن المنصوب (رسولاً) جاء وصفه ﷺ بهذه الصفة وهي الرسالة في آيات كثيرة؛ منها قوله سبحانه و تعالى: ﴿رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ...﴾[البقرة: 129].

ووصفه ﷺ بالرِّسالة مناسب؛ فقد جاء في مَعْرض دعاء إبراهيم وطلبه من ربه أن يرسل إليهم (رسولاً) [هكذا] بصيغة النكرة المنوَّنة المنصوبة التي تدلُّ على العموم والشمول بما يتناسب مع كون هذا الرَّسُول لكل العالمين. ومن ثَمَّ حدَّد مهام هذا الرّسُول الكبرى ووظائفه الرئيسة في هذه الآية، وأنها:

أ. **تلاوة آيات الكتاب ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ﴾.**

ب. **وتزكية نفوسهم وتطهيرها؛ لتكون مهيَّأة ومستعدّة لتقبُّل الرسالة وتصديقها ﴿وَيُزَكِّيهِمْ﴾.**

ج. **وتعليمهم الكتاب والحكمة ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾.**

وقد جاءت الفاصلة القرآنية ملائمة لمعنى الآية؛ فخُتمت بوصفين لله سبحانه و تعالى؛ دلالة على أنه لا يستطيع هذه الأمور الثلاثة ولا يقدر عليها إلا ﴿الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ «ووجه مناسبته أن بعث الرَّسُول توليةً؛ والتولية لا تكون إلا من عزيز غالب على ما يريد، وتعليم الرسول الحكمة لقومه إنما يكون مستندًا إلى حكمة مُرْسِله؛ لأنَّ الرسول واسطة بين المرسِل والمرسَل إليه؛ فلابدَّ وأن يكون حكيماً؛ فلا جرم كان اقترانهما مناسبا» (الزركشي، 2006م، ص:88).

ومنه قوله سبحانه و تعالى: في معرض امتنانه – تعالى – على المؤمنين وتفضيله عليهم بأن أرسل

إليهم رسولاً يخرجهم من الظلمات إلى النور ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ .....رَسُولًا....﴾ [آل عمران: 164]؛ فهو:

أ. رسول: مرسل بعثه الله إليهم يهديهم إلى الصراط المستقيم.

ب. وهو ﴿مِّنْ أَنفُسِهِمْ﴾ أي من جنسهم عربيّ يتكلَّم العربيَّة، ويعيش كما يعيشون، ويحيا كما يحيون.

ج. وهو ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ﴾؛ أي: القُرْآن الكريم، فيعلِّمهم بعد أن كانوا لا يقرءون ولا يكتبون.

د. وهو ﴿وَيُزَكِّيهِمْ﴾.؛ أي: يطهرِّهم من الذنوب والمعاصي التي كانت سائدة قبل بعثته في شتَّى المجالات الاقتصادية والأخلاقية والدينية والاجتماعية.

هـ. وهو ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [1]؛ فيعلمهم أحكام القُرْآن.

وسياق الآية سياق يدلُّ على تعظيم الله وتبجيله للرسول ﷺ، ومن ثمَّ منَّ الله على المؤمنين. والمنُّ لا يكون إلا بالشيء العظيم. وقد جاءت الأساليب المتنوعة في الآية؛ لتأكيد عظمة النبيّ ﷺ وتوقيره وتبجيله، ومن ذلك: التوكيد بـ (لقد) في صدارة الآية، وتشديد النون في الفعل «منّ». ومن ثَمَّ ينبغي الإذعان له والانقياد لهديه، واعتباره منَّة عظيمة ومنحة كبيرة ونعمة ليس بعدها نعمة. كذلك يبدو السياق التعظيمي في تعديد مهامه ﷺ التي يقوم بها، ومن ثَمَّ تنوَّعت هذه الأفعال المضارعة الدالة على الاستمرار؛ فهو ﷺ ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ﴾ [تلاوة الآيات]، وهو ﴿وَيُزَكِّيهِمْ﴾ [التزكية للمؤمنين]، وهو ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [تعليم الكتاب والحكمة]. ولا شكَّ أنَّ هذه الأعمال العظيمة يقوم بها من استحقَّ التَّعْظيم والتبجيل.

ومنه قوله سبحانه وتعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ...﴾ [الجمعة: 2]. فقد وصف النبي ﷺ بأنه «رسول» بصيغة النكرة المنصوبة؛ لوقوعها مفعولا به للفعل (بعث) في سياق الحديث عن أهل مكة، وأنهم أُمِّيُّون. وقد بعث الله إليهم رسولاً منهم؛ أي: من جنسهم. ومقتضى ذلك أن يكون أُمِّيًّا مثلهم. لكنه وصف ﷺ بأوصاف أخرى تقابل هذا الوصف تُذكِّر بنعمة إرسال الله سبحانه وتعالى النبي ﷺ، وهي أنه:

أ. تَالٍ ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ﴾.

ب. مزكٍّ ﴿وَيُزَكِّيهِمْ﴾.

ج. معلِّم ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾.

ومنه قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ

(1) والمقصود بالكتاب القُرْآن، وبالحكمة السُّنَّة. يقولالشافعي: «سمعت من أرضى من أهل العلم بالقرآن يقول: الحكمة: سنَّة رسول الله...؛ لأنَّ القُرْآن ذُكِر وأُتْبِعَتْهُ الحكمة، وذَكَرَ اللهُ منَّهُ على خَلْقه بتعليمهم الكتابَ والحكمة؛ فلم يَجُزْ – والله أعلم – أن يُقال الحكمةُ هاهنا إلا سنَّة رسول الله». ينظر: الرسالة، الشافعي (78).

رَسُولًا ﴾[المزمل: 15]. ويُلْحظ – هنا – الدقة في استخدام الصورة المستوحاة من التاريخ؛ فقد شبَّه إرسال الرّسُول ﷺ إلى أهل مكة المعاندين المتكبِّرين بإرسال موسى إلى فرعون رمز التعدِّي والطغيان والتكبُّر؛ فقد وصل به العناد إلى ادِّعاء الربوبية؛ فقال – كما حكاه القرآن -: ﴿ أَنَا رَبُّكُمُ الْأَعْلَى ﴾ [النازعات: 24]، وقال: ﴿ما عَلِمْتُ لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرِي ﴾ [القصص: 38] (أثير الدين أبو حيان، 2001م، ص:357).

ويلفت النظر – هنا – الدِّقة في الاستعمال القرآنيّ (رسولاً شاهدًا)؛ فلم يقل الله – تعالى -: «شاهدًا ورسولاً» بالتركيب العطفي، ولم يقل: «الرسول الشاهد» بالتعريف في اللفظتين؛ لأنَّ المجال مجال مقارنة وتذكير بالرسالة والشهادة. ومن ثَمَّ جاء الوصفان منكرين غير معطوفين؛ وهما آكد في تجلية الرسالة وتبليغها. وقد دلَّ التشبيه الموجود في الآية على تهديد المشركين المكذبين الذين سيلقون نفس مصير فرعون (ابن عاشور، 1984م، ص:273).

ومنه قوله سبحانه وتعالى: ﴿... أَبَعَثَ اللَّهُ بَشَرا رَّسُولًا﴾[الإسراء: 94]. فقد ورد وصفه ﷺ بالرِّسالة في سياق استفهام تعجُّبي إنكاريّ؛ تأكيدًا لإنكارهم كون الرّسُول ﷺ المبعوث بالرِّسالة بشرًا مثلهم. والاستفهام – هنا – متوجِّه إلى الفعل (بعث). وهذا التركيب (بشرًا رسولاً) أبلغ من غيره في إظهار المراد.

ومثله قوله سبحانه و تعالى: ﴿أَهَٰذَا الَّذِي بَعَثَ اللَّهُ رَسُولا﴾ [الفرقان: 41]. فوسط حالة من التكبُّر والخُيلاء والاستهزاء لدى هؤلاء القوم؛ جاء وصفه ﷺ بالرِّسالة في سياق أسلوب استفهام متوجِّه إلى شخص الرّسُول الكريم ﷺ من خلال الإشارة إليه (أهذا). وفي هذا دلالة على تسليمهم ببعثة الرُّسل قبله، لكن هذا الاستفهام الإنكاري يُثير جوّا من التهكُّم والسخرية والاستحقار والاستهزاء من كونه ﷺ هو الرسول المبعوث لهدايتهم، وأنَّ عليهم من ثَمَّ طاعته والتصديق به. وكأنَّ لسان حالهم يقول: «أهذا الذي بعثه الله إلينا رسولاً؟ أَمَا وجدَ اللهُ رسولاً غير يتيم أبي طالب؟!» (الصابوني، 2014م، ص:897).

ثانيًا – «الرّسُول» المعرفة:

وقد جاءت وصفا له ﷺ، وأخذت أشكالاً؛ هاك بيانها:

الأول: (الرّسُول) المعرَّف بالألف واللام:

وقد وَرَدَ على هذه الصُّورة في آيات كثيرة[1]؛ وشغل مواقع إعرابيَّة متعدِّدة؛ هاك بيانها:

وقع (الرّسُول) المعرَّف بالألف واللام منادى في نحو قوله سبحانه و تعالى: ﴿۞ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ وَإِن لَّمْ

(1)ومن ذلك: قوله سبحانه و تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلْأَعْرَابِ مَن يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْآخِرِ وَيَتَّخِذُ مَا يُنفِقُ قُرُبَٰتٍ عِندَ ٱللَّهِ وَصَلَوَٰتِ ٱلرَّسُولِ ۚ أَلَآ إِنَّهَا قُرْبَةٌ لَّهُمْ ...﴾ [التوبة: 99].
وقوله سبحانه و تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ رَأَيْتَ ٱلْمُنَٰفِقِينَ يَصُدُّونَ عَنكَ صُدُودًا ﴿٦١﴾﴾ [النساء: 61].

تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُۥ﴾ [المائدة: 67]. فقد جاء وصفه ﷺ بالرِّسالة بلفظ (الرّسُول) المعرَّف بالألف واللام [وليس باسمه المجرَّد «محمَّد»]؛ تشريفًا له ﷺ وتعظيما لمقامه. وهذا مُقْتضاه الأمانة في تبليغ الرِّسالة وعدم الخِيانة فيها.

لقد وُصف ﷺ بالرِّسالة. وهي ليست صفة خاصَّة به ﷺ بل هي صفة عامة لجميع الأنبياء والمرسلين؛ فكلُّهم مؤتمنون على الوَحْي؛ لم يُخفوا أمرا أو يكتموا شيئًا ممَّا أمرهم الله سبحانه و تعالى ببيانه وتبليغه للناس؛ كما قال سبحانه وتعالى:﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ﴾ [الأعراف: 68].

كما وقع (الرَّسُول) معطوفا على المنصوب في مثل قوله سبحانه و تعالى:﴿وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَٰئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَٰئِكَ رَفِيقًا﴾ [النساء: 69]. وقد جاء وصفه ﷺ بالرسالة في سياق تركيب شرطيّ. والقوَّة الإنجازية للشرط تتمثل في أداة الشرط (مَنْ) التي تُفيد العُموم، ثم فعل الشرط (يطع الله والرسول) الذي مفعوله هو (الله) و(الرّسُول)، ومعنى هذا أن طاعة الله والرسول سبيل إلى معية الذين أنعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين.

وبالرَّغم من دلالة (مع) على المعية والمصاحبة بين أمرين في حكم يجمعهما؛ فإن هذا الاجتماع في الحكم لا يعني «الاتحاد في الدرجة؛ لأنَّ التساوي بين الفاضل والمفضول لا يجوز، بل كونهم في الجنَّة بفقد يتمكَّن كل واحد منهم من رؤية الآخر وزيارته» (أثير الدين أبو حيان، 2001م، ص: 116).

والبنية العميقة لـ ﴿ٱلَّذِينَ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم﴾ هي: (المنعم الله عليهم) من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين، ودلالة اختيار الفعل الماضي (أنعم) يؤكِّد أن أمر الإنعام حاصل لا محالة؛ فهو – وإن كان من الأمور المستقبليَّة الغيبيَّة – حاصلٌ لا محالة ووعده حقٌّ ومقضيّ ومنتهٍ عند الله سبحانه وتعالى.

كما وقع «الرَّسُول» مفعولاً به في مثل قوله سبحانه و تعالى: ﴿مَّن يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ ۖ﴾ [النساء: 80][1]. فقد جاءت «الرَّسُول» الواقعة مفعولاً به لفعل الشرط «يطع»– هكذا – معرفة بأل؛ لإظهار المنزلة العالية والمكانة السامية لرسول الله؛ إذ يجب على المسلمين طاعته، والانصياع لأوامره، إذ من أطاع الرّسُول فقد أطاع الله. يقول الفخر الرَّازي: «والمعنى أن من أطاع الرّسُول لكونه رسولاً مبلغًا إلى الخلق أحكام الله؛ فهو في الحقيقة ما أطاع الله، وذلك في الحقيقة لا يكون إلا بتوفيق الله، ﴿فَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا﴾ [النساء: 80]؛ فإن من أعماه الله عن الرشد، وأضلّه عن الطريق؛ فإنَّ أحدًا من الخلق لا يقدر على إرشاده» (الرَّازي، 1981م، ص:198).

(1)ومثلها قوله سبحانه و تعالى: ﴿وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُوا۟﴾ [الحشر: 7].

كما جاءت «الرَّسُول» – المعرفة بالألف واللام – فاعلا في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ إِذْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ جَاءُوكَ فَاسْتَغْفَرُوا اللَّهَ وَاسْتَغْفَرَ لَهُمُ الرَّسُولُ...﴾ [النساء: 64]. والآية حثٌّ على زيارة رسول الله إذا وقع أحد في ذنوبه ومعاصيه وأقبل تائبًا نادمًا ندمًا حقيقيًّا، وليس كلامًا فارغًا من أي فعل. والقياس أن يقال: «جاءوك فاستغفروا الله واستغفرت لهم»: وقد عدل من الخطاب إلى الغيبة (وهذا نوع من أنواع الالتفات؛ فقد عَدَل عن ضمير المخاطب «التاء» إلى الاسم الظاهر «الرّسُول»؛ لأن الرّسُول محمدًا ﷺ بحكم كونه رسولاً؛ فهو متَّصِف بهذه الصِّفة المتصلة به غير المنفكة عنه التي يعرف بها وتعرف به، وهي صفة (الرسالة) [؛ فهو (الرَّسُول)، أو (رسول الله)، أو (رسوله)]. وفي هذا التركيب «واستغفر لهم الرسول» تفخيم لشأن الرّسُول ﷺ ولشأن استغفاره ودعائه ﷺ؛ فهو بحكم كونه «رسول الله» أو «الرَّسُول»؛ فهو مقبول الدعاء مرجوّ الشفاعة. وفي ذلك دلالة على أنه لا يعدل من صيغة إلى صيغة أخرى ولا من تركيب إلى تركيب إلا لمعنى. وفي الآية كذلك دلالة على كمال شفقة رسول الله ﷺ على أمَّته وحثٌّ للأمَّة على طلب المغفرة وحضّهم عليها؛ فقد وقعت في سياق أسلوب شرطي دالّ على كرم الله – تعالى – على عباده النادمين المعترفين بتقصيرهم وذنوبهم؛ فهو الذي يقبل التوبة عن عباده، ويغفر ظلمهم، ويوفقهم لطاعته، ويثيبهم عليها. «وهذا المجيء إلى الرّسُول ﷺ مختصّ بحياته؛ لأنَّ السياق يدلُّ على ذلك؛ لكون الاستغفار من الرّسُول لا يكون إلا في حياته. وأما بعد موته؛ فإنه لا يُطْلب منه شيء، بل ذلك شرك» (السَّعدي، 2014م، ص:143).

ومن استعمال «الرّسُول» معرفة بالألف واللام ورودها في سياق الاحترام والتبجيل له ﷺ؛ فالحديث معه يختلف عن الحديث مع من سواه. يقول – تعالى –: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَاجَيْتُمُ الرَّسُولَ فَقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَةً ذَٰلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ وَأَطْهَرُ فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [المجادلة: 12]. وهناك قوَّة إنجازية متراكبة في الآية؛ فقد تنوَّعت فيها الأساليب على النحو الآتي:

1. النداء ﴿يَٰٓأَيُّهَا﴾. وأداة النداء هي «يا».
2. الشرط. وقد ورد مرتين باستخدام أداتين للشرط: إحداهما: «إذا»، والأخرى: «إن»: ﴿إِذَا نَجَيۡتُمُ﴾، ﴿فَإِن لَّمۡ تَجِدُواْ﴾.
3. الأمر بفعل الأمر الثلاثي المزيد بالتضعيف ﴿قَدِّمُوا﴾. وقد جاء الأمر بتقديم صدقة بين نجواهم وحديثهم مع الرّسُول ﷺ. وفي هذا دلالة على رفعة منزلته ﷺ وشرف مكانته. وهذه الكلمة (صدقة) بهذه الحروف مفادها أن يكون صاحبها طاهرًا صاحب صدق، غير قذر، ليس محمّلًا بالذنوب والآثام والأوزار.
4. النفي ﴿لَّمۡ تَجِدُواْ﴾، وكانت أداة النفي هي

(لم) التي هي حرف نفي وجزم وقلب.

5. الحذف ﴿لَّمْ تَجِدُواْ﴾؛ فقد حذف مفعول الفعل المضارع «تجدوا»؛ أي: «لم تجدوا ما تتصدَّقون به»؛ أو: «لم تجدوا الصدقة».

6. التوكيد بـ(إن) ﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾؛ فالله – سبحانه – يعفو ويغفر ويرحم ويسامح. ثم أعقبت هذه الآية آية أخرى نسختها من باب الإشفاق عليهم، وتخفيف المشقة عنهم، وتسهيل الأمر عليهم ﴿ءَأَشْفَقْتُمْ أَن تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَاتٍ ۚ فَإِذْ لَمْ تَفْعَلُوا وَتَابَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ ۚ﴾[المجادلة: 13]. وكلها تدلّ على تأكيد احترامه ﷺ في كل الأحوال وتعظيمه وإظهار عظم قدره ﷺ. والغرض المقصود هو التأدُّب مع الرّسُول ﷺ والإكرام له (السَّعدي، 2014م، ص:790).

ومن وقوع «الرَّسُول» المعرفة بالألف واللام – فاعلا قوله سبحانه وتعالى: ﴿ آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [البقرة: 285]. فقد جاء الأنبياء والرُّسل بأصول ثابتة في العقيدة. وقد اختير (الرّسُول) المعرَّف بـ(أل) بدقَّة؛ فهو – في الأصل – المبلِّغ عن ربِّه. ومن ثمَّ فالآية إخبار عن الرسول ﷺ والمؤمنين به بالإيمان بأنَّ الله سبحانه و تعالى واحد، والإيمان بالملائكة، والإيمان بالكتب السماوية، والإيمان بالرُّسل جميعهم وعدم التفريق بين أحدٍ منهم.

ومن وقوع «الرَّسُول» المعرفة بالألف واللام – مفعولا به في الفواصل القرآنيَّة قوله سبحانه وتعالى: ﴿يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَا ﴿٦٦﴾ وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا﴿٦٧﴾﴾ [الأحزاب: 66-67]. فقد جاءت (السبيلا) بالألف المطلقة و(الرسولا) بالألف المطلقة. وقد ناسب هذا الإطلاق المقام؛ فالمشركون يعذبون في النار، ومن ثمَّ كان مدُّ الفتح الذي أنشأ ألفًا في (الرسولا)، ومثله في (السبيلا)؛ ليمثِّل صوت البكاة من العذاب، ويكشف عن حالتهم، وما آلوا إليه. ومن ثم كانت الألف مناسبة لحالهم وهم يصطرخون في النار ﴿رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا﴾ [الأحزاب: 67]. كما أنَّ بين (الرّسُول)، و(السبيل) مناسبة معنوية؛ إذ الرّسُول ﷺ هو السبيل القويم للنجاة من عذاب النار؛ فقد يصرخون نادمين ليتهم أطاعوا الله وأطاعوا الرّسُول ﷺ، وعملوا بأوامره، واجتنبوا نواهيه. وقد ساعد المدُّ (ألف الإطلاق) على المشاكلة والتناسب الصوتي وإحسان البناء بين الفواصل السابقة واللاحقة. [أضلونا السبيلا – أطعنا الرّسُولا]؛ وكأنَّ صراخ أهل النار يقتضي إطالة الصوت. لقد أضفى المدُّ (ألف الإطلاق) [1] الموجودة في (الظنونا، الرَّسولا، السَّبيلا) على

(1) بينما في السورة نفسها (وهو يهدي السبيل) وليس (السبيلا).

الفواصل جمالاً أخّاذًا وإيقاعًا موسيقيا مؤثرًا في النفس. كما أنَّ استعمال الفعل المضارع المحذوف التاء من أوله (تقلَّب) وليس (تتقلَّب) – بتاءين في الفعل المضارع –؛ للتخفيف ولإبراز السرعة في تغيير ألوانهم؛ فتارةً تسودّ، وتارةً تحمرّ، وتارةً تخضّر. وهذا يدلُّ على شدَّة لفح النَّار.

وسوف نتوقف قليلا أمام خطابه ﷺ بهذا الخطاب؛ إذ كثيرًا ما ورد خطابه ﷺ بالرِّسالة والنبوة:«يا أيها الرسول»، و«يا أيها النبي». وقد وَرَدَ هذا في آيات قرآنيَّة كثيرة. وهنا ملحوظة مهمَّة تتعلَّق بالتفرقة بين مخاطبته ﷺ بأنه (رسول) أو بأنه (نبيّ). وذلك على النحو الآتي:

أ – الخطاب بـ(الرّسُول):

حين يكون الخطاب بأمرٍ يهمّ الأمة الإسلامية يأتي الخطاب بالرِّسالة؛ فيقول: «يا أيها الرسول»؛ للدلالة على أنَّ الأمر أمر تشريع ودعوة، يهمّ الأمَّة كلَّها؛ إذ الرّسُول مشتقّ من الرِّسالة التي مقتضاها التبليغ؛ ومن ثمَّ يهمُّ هذا المسلمين كثيرًا. حتى في غير الخطاب في مثل قوله سبحانه و تعالى:﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب: 21]. وليس في نبيّ الله؛ لأنَّ الخطاب للأمَّة كلِّها.

ب – الخطاب بـ(النبيّ):

حين يكون الخطاب في الأمور الخاصَّة به ﷺ يستعمل الخطاب القرآنيّ – في الغالب[1] –(النبيَّ وليس (الرّسُول). ومن ذلك خطاب نسائه ﷺ، وإضافتهن إلى (النبي) وليس إلى (الرّسُول) في مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿يَٰنِسَآءَ ٱلنَّبِيِّ﴾ [الأحزاب: 56]، وليس «يا نساء الرّسُول»؛ لما في الموضوع من خصوصيَّة.

وقد يجمع في السياق الواحد بين مقامَي النُّبوَّة والرِّسالة؛ مثلما حَدَث في بداية سورة الحجرات ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيْنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ۝١ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَرْفَعُوٓاْ أَصْوَٰتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ ٱلنَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُواْ لَهُۥ بِٱلْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَٰلُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴾ [الحجرات: 1-2]. وكان يمكن أن يُوحِّد الصِّفة؛ فلو شاء لقال: «... ورسوله... فوق صوت الرّسُول...»[2]؛ لكنه اختار «... ورسوله... فوق صوت النبيّ...» بالجمع بين المقامين؛ حتى يتحلَّق المؤمنون حول رسول الله بصفتَيْه: الرسالة والنبوة، وكونه ﷺ (الرَّسُول) (النبيّ) معًا.

الثاني: (رسول) المعرَّف بالإضافة إلى الضمير (تتكون من: رسول والضمير):

(1)كان هذا التقييد (في الغالب)؛ لورود تشريع عام يراد به عموم الأمة الإسلامية استعمل فيه الوصف (النبيّ)، وليس (الرسول)، وذلك حين قال الله سبحانه و تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ [الطلاق: 1]، واختيار الوصف (النبيّ)، وليس الاسم المجرَّد (محمد)؛ لتكريمه ﷺ؛ ولتهويل أمر الطَّلاق، وتعظيم شأنه. ومن ثمّ فهذا خطاب عام؛ فقد توجَّه بالخطاب للأمة مستخدما ضمير الجمع في(طلقتم النساء)، وليس للنبي (طلقت النساء). ومثلها قوله – تعالى –: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَآءِ ٱلْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَٰبِيبِهِنَّ﴾ [الأحزاب: 59]، وقوله – تعالى –: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ جَٰهِدِ ٱلْكُفَّارَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱغْلُظْ عَلَيْهِمْ﴾ [التحريم: 9].

(2) مثلما قال عز وجل: ﴿ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ... وَمَا لَكُمْ لَا تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ لِتُؤْمِنُواْ بِرَبِّكُمْ...﴾ [الحديد: 7-9]. والآيات تدعو للإيمان بالله وبرسوله، وتحث على الإنفاق: «مما جعلكم مستخلفين فيه».

يكتسب الوصف (رسول) التَّعريف من إضافته إلى الضَّمير. وقد أخذ هذا صُورًا كثيرة؛ منها:

(رسول) المضاف إلى ضمير المتكلِّمين (نا). وقد وَرَدَ هذا في آيات قرآنيَّة كثيرة[1]؛ منها: قوله سبحانه و تعالى: ﴿يَا أَهْلَ ٱلْكِتَابِ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيراً مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ ٱلْكِتَابِ وَيَعْفُواْ عَن كَثِيرٍ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ﴾[المائدة: 15]. والآية في معرض امتنان الله عز وجل على أهل الكتاب اليهود والنصارى، ببعثة رسوله ﷺ؛ فقد بعثه الله بالبينات ليخرج الناس من الظلمات إلى النور فجاءت لخطاب أهل الكتاب، ومن باب أولى أن يكون المخاطبون غيرهم ممن ليس أهل كتاب. وقد وقعت (رسولنا) المعرفة بالإضافة إلى الضمير – فاعلا للفعل (جاء). وظهرت بعض أوصافه ﷺ، وأنه: «يبين لكم كثيرًا مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو عن كثير». ومثله قوله سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَهْلَ ٱلْكِتَابِ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَىٰ فَتْرَةٍ مِّنَ ٱلرُّسُلِ ...﴾[المائدة: 19]. وقد وقعت (رسولنا) فاعلا بهذه النسبة إلى ضمير المتكلم المعظم نفسه العائد عليه سبحانه؛ تأكيدًا لدعوة أهل الكتاب من اليهود والنصارى إلى الإيمان بهذا الرسول والتصديق برسالته.

(رسول) المضاف إلى ضمير الغائب (الهاء): وقد ورد ذلك في آيات كثيرة[2]؛ منها: قوله سبحانه و تعالى: ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [الأنفال: 1]. بعطف (رسوله) المضاف إلى ضمير الغائب على لفظ الجلالة (الله) الواقع مفعولا به للفعل «أطيعوا» من غير تكرار؛ فطاعة الله ورسوله دليل عملي على الإيمان والتصديق. وينبغي الإشارة – هنا – إلى أنّ هذه الطاعة لرسول الله قد جاءت في القرآن الكريم على أشكال مختلفة:

أ – فأحيانًا يقترن أمر طاعة الرّسُول ﷺ بطاعة الله عز وجل؛ فيأتي (الرّسُول) معرَّفًا بـ(أل): ومنه قوله – تعالى -:﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [آل عمران: 132]. والسياق القرآني في السورة يتحدث عن الله عز وجل. ومن ثَمَّ جاءت طاعة الرسول مع طاعة ربه متصلة من غير تكرار فعل الطاعة. وقد ذكر الغرض من تلك

(1)ومنها قوله سبحانه و تعالى: ﴿يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَيَعْفُواْ عَن كَثِيرٍ﴾ [المائدة: 15]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَىٰ فَتْرَةٍ مِّنَ ٱلرُّسُلِ ...﴾ [المائدة: 19]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿...عَلَىٰ رَسُولِنَا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ ﴿٩٢﴾﴾ [المائدة: 92]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿...عَلَىٰ رَسُولِنَا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ ﴿١٢﴾﴾ [التغابن: 12].

(2) ومنه قوله سبحانه و تعالى: ﴿وَكَيْفَ تَكْفُرُونَ وَأَنتُمْ ...وَفِيكُمْ رَسُولُهُۥ﴾ [آل عمران: 101]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَرْسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلْهُدَىٰ وَدِينِ ٱلْحَقِّ ...﴾ [التوبة: 33]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿قُلْ أَبِٱللَّهِ وَءَايَٰتِهِۦ وَرَسُولِهِۦ كُنتُمْ تَسْتَهْزِءُونَ ﴿٦٥﴾ لَا تَعْتَذِرُواْ...﴾ [التوبة: 66-65]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿وَمَا نَقَمُوٓاْ إِلَّآ أَنْ أَغْنَىٰهُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ مِن فَضْلِهِۦ ...﴾ [التوبة: 74]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿لَّقَدْ صَدَقَ ٱللَّهُ رَسُولَهُ ٱلرُّءْيَا بِٱلْحَقِّ لَتَدْخُلُنَّ ٱلْمَسْجِدَ ٱلْحَرَامَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ...﴾ [الفتح: 27]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَرْسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلْهُدَىٰ وَدِينِ ٱلْحَقِّ لِيُظْهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ...﴾ [الفتح: 28]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَءَامِنُواْ بِرَسُولِهِۦ...﴾ [الحديد: 28]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَرْسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلْهُدَىٰ وَدِينِ ٱلْحَقِّ...﴾ [الصف: 9].

الطاعة في فاصلة الآية «لعلكم ترحمون»؛ فطاعة الرَّسُول سبيل لرحمة الله. وقوله – تعالى -:﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ [المائدة: 92]. وقد تكرَّر فعل الطاعة – هنا -؛ تأكيدا لطاعة الله، ولطاعة رسول الله. وقوله – تعالى -: ﴿وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَعَ ٱلَّذِينَ.... ﴾ [النساء: 69] فطاعة الله والرّسُول ترفع المنزلة في الآخرة. ومن تقع عليه الطاعة – هنا – هو الله ورسوله معا من غير تكرار لفعل الإطاعة؛ وذلك للدلالة على أن قوة طاعة الرّسُول من قوة طاعة الله. وقوله – تعالى -: ﴿يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي ٱلنَّارِ يَقُولُونَ يَٰلَيْتَنَآ أَطَعْنَا ٱللَّهَ وَأَطَعْنَا ٱلرَّسُولاَ ﴾ [الأحزاب: 66] بمد الألف؛ ليجسد حالة شدة الندم لدى هؤلاء العصاة الذين لم يستجيبوا ولم يسمعوا ولم يطيعوا في هذه الحياة الدنيا. ويلحظ – هنا – تكرار فعل (الطاعة): (أطعنا الله)، و (أطعنا الرسولا)؛ تأكيدا لحالة الندم المسيطرة على هؤلاء المتمنين من العصاة النادمين. وقوله – تعالى -: ﴿يَا أَيُّهَا ٱلَّذِينَ آمَنُواْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلأَمْرِ مِنْكُمْ ﴾ [النساء: 59]. وقد تكرر فعل الإطاعة مع (الله)، ومع (الرسول)؛ لكنه لم يتكرر مع (أولي الأمر)؛ للدلالة على أنَّ طاعة الله مستقلة، وطاعة الرّسُول مستقلة، لكنَّ طاعة أولي الأمر مقيدة بطاعتهم لله ورسوله. يقول ابن القيِّم: «فأمر الله تعالى بطاعته وطاعة رسوله، وأعاد الفعل إعلامًا بأن طاعة الرّسُول تجب استقلالاً من غير عرض ما أمر به على الكتاب، بل إذا أمر وجبت طاعته مطلقًا، سواء كان ما أمر به في الكتاب أو لم يكن فيه؛ فإنه أوتي الكتاب ومثله معه، ولم يأمر بطاعة أولي الأمر استقلالاً، بل حذف الفعل، وجعل طاعته في ضمن طاعة الرّسُول؛ إيذانًا بأنهم يطاعون تبعًا لطاعة الرّسُول؛ فمن أمر منهم بطاعة الرّسُول وجب طاعته، ومن أمر بخلاف ما جاء به الرَّسُول فلا سمع له ولا طاعة» (ابن القيِّم، ص:48). وقد ورد هذا في آيات أخرى؛ كما هو الحال في: [الأنفال: 20]، و[النور: 52]، و [الأحزاب: 71]، و[محمد: 33].

ب – وأحيانًا يفرد الأمر بطاعة الرّسُول؛ مثل قوله – تعالى -:﴿وَأَقِيمُواْ لصَّلاَةَ وَآتُواْ لزَّكَاةَ وَأَطِيعُواْ لرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [النور: 56]؛ فقد أفرد الأمر بإطاعة (الرَّسُول) ﷺ. وقد وقعت تلك الصفة (الرسول) المعرفة ب(أل) مفعولا به في سياق تكرار جملة من الأوامر: (أقيموا الصلاة)، و(آتوا الزكاة)، و(أطيعوا الرسول)؛ رجاء تحقق الرحمة التي ختمت بها الآية الشريفة (لعلكم ترحمون). ومن إفراد الرّسُول ﷺ بالطاعة جعل طاعته هي عين طاعة الله. وقد جاء ذلك في التركيب الشرطي الذي أداته (مَنْ) في نحو قوله – تعالى -:﴿مَّنْ يُطِعِ لرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ﴾[النساء: 80].

والأمر نفسه موجود مع المعصية؛ فمعصية

الرسول جاءت مفردة وجاءت مقترنة مع الله؛ فمن مجيء معصية الرسول ﷺ مقترنة مع الله عز وجل في مثل قوله – تعالى -:﴿وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالاً مُّبِيناً﴾ [الأحزاب: 36]؛ فمعصية الله ورسوله سبيل للضلال والغواية. وهي سبيل لدخول النار في قوله – تعالى-:﴿وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَاراً ....﴾ [النساء: 14]، ومثلها: ﴿ وَمَن يَعْصِ للَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَآ أَبَداً﴾ [الجن: 23].ومن مجيء معصيته مفردة في مثل قوله – تعالى ﴿يَوْمَئِذٍ يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُواْ وَعَصَوُاْ الرَّسُولَ لَوْ تُسَوَّىٰ بِهِمُ الأَرْضُ وَلاَ يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثاً﴾ [النساء: 42]، وقوله – تعالى -: ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَىٰ يَدَيْهِ يَقُولُ يٰلَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلاً﴾ [الفرقان: 27].

ومن ورود (رسول) مضافة إلى ضمير الغائب (الهاء) قوله سبحانه وتعالى: قُلْ يٰأَيُّهَا لنَّاسُ ﴿إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعاً الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمٰوٰتِ وَالأَرْضِ لا إِلَٰهَ إِلاَّ هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ فَآمِنُواْ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الأُمِّيِّ﴾ [الأعراف: 158]؛ فقد اختير الاسم الظاهر المضاف للضمير الغائب العائد على الله عز وجل (ورسوله) في قوله – تعالى -: (آمنوا بالله ورسوله) وليس (آمنوا بالله وبه) أو (آمنوا بالله وبمحمد)؛ تعظيما لمقامه ﷺ. واختيار (ورسوله) وما فيه من دلالة الإرسال والتبليغ، وأنه يدعو قومه والناس جميعًا إلى الله؛ ومن ثَمَّ عَدلَ عن المضمر (؛ كأن يقال «فآمنوا بالله وبه») إلى المظهر «فآمنوا بالله ورسوله»؛ دفعًا للتُّهمة عن نفسه -؛ حتى لا يُقال: مُحَمَّد يدعو إلى ذاته. [فهو يدعو إلى الإيمان بالله وبه، لكونه رسولاً، وليس لكونه إنسانًا قرشيًّا]. [فهو رسولٌ نبيٌّ أميٌّ، وليس إنسانًا شخصا قرشيًّا]. ثم ركَّب على هذا الوصف عددًا آخر من الصفات؛ فهو: 1 – النبيّ. 2 – الأُمِّيّ. 3 – الذي يؤمن بالله وكلماته. وهذه المعاني تبدو في الإظهار وليس في الإضمار؛ فمحمد ﷺ لا يدعوهم للإيمان به بوصفه شخصًا بشرا، بل بوصفه رسولاً نبيًّا.

ومثله قوله سبحانه وتعالى:﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُواْ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِذَا كَانُواْ مَعَهُ عَلَىٰ أَمْرٍ جَامِعٍ لَّمْ يَذْهَبُواْ حَتَّىٰ يَسْتَأْذِنُوهُ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَأْذِنُونَكَ أُوْلَـٰئِكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾ [النور: 62]. والآية تُرْشد إلى الأدب مع الرّسُول ﷺ في عدم النهوض أو القيام من المجلس حتى يستأذنوه ﷺ ولذلك: 1– بدأت الجملة بأسلوب الحصر والتأكيد :﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ﴾؛ فلتحقيق الإيمان على وجهه الأكمل ينبغي التأدُّب معه ﷺ من منظور إيماني. 2 – تكررت مادة الإيمان في الآية؛ تارة بالاسم المشتق المجموع جمع سلامة «المؤمنون»، وتارة بالفعل الماضي «آمنوا»، وتارة بالفعل المضارع «يؤمنون». 3– أضيف «الرَّسُول» إلى الضمير العائد على الله – تعالى -؛ فقال: «ورسوله»، وجاءت مكررة في الآية. 4 –

تكررت مادة «أذن» في الآية؛ تارة بالفعل المضارع المزيد ﴿يَسْتَـْٔذِنُوهُ﴾، و﴿يَسْتَـْٔذِنُونَكَ﴾، وتارة بالفعل الماضي المزيد «استأذنوك»، وتارة بفعل الأمر «ائذن». -5 تكرر التأكيد بـ«إنَّ» في الآية ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ...﴾ (وما فيها من حصر)، و﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَسْتَـْٔذِنُونَكَ...﴾، و﴿إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ﴾. -6 استعمال اسم الإشارة (أولئك) الدال على (البُعد) (أي المؤمنون حقًّا هم...)؛ مما يوحي بعلوّ قدره ﷺ وشرف منزلته، وأن مقامه ليس ككلِّ مقام. -7 الخبرية في الفعل المضارع الدَّال على الاستمرار ﴿يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ﴾ من نفس مادة (المؤمنون / الذين آمنوا / يؤمنون)؛ فلا يجتمع الإيمان الصادق مع الإساءة لرسول الله ﷺ. -8 ثم تأتي الآية بعدها مستعملة وصف (الرَّسُول) المعرَّف بالألف واللام؛ لتؤكِّد هذا المعنى: ﴿لَّا تَجْعَلُوا۟ دُعَآءَ ٱلرَّسُولِ بَيْنَكُمْ﴾ [النور: 63]. ومقتضاه عدم مناداته باسمه المجرَّد (محمد) وإنما بصفته، بل بأكثر صفاته وورودا في القرآن (الرَّسُول). وقد كان القُرْآن تطبيقًا عمليًّا لذلك؛ إذ لم يخاطب الله في القُرْآن محمدًا باسمه المجرد، وإنما كانت نداءاته بأوصافه كوصفه بالرسالة والنبوَّة. وفي ذلك دلالة على ضرورة تعظيمه وتبجيله وتوقيره واحترامه.

ومنه قوله سبحانه و تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُقَدِّمُوا۟ بَيْنَ يَدَىِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾[الحجرات: 1]. وقد ساعد التركيب القرآني في الآية على مراعاة الأدب معه ﷺ؛ فقد صُدِّرت الآية بأسلوب نداء إلى المؤمنين مؤثرة استخدام الاسم الموصول الذي لحقته الجملة الفعلية (الذين آمنوا) على الاسم المشتق (المؤمنون). وفيها أسلوب نهي عن التقدُّم بين يدي الله ورسوله ﴿لَا تُقَدِّمُوا۟﴾. وصيغة الفعل المتعدي (تُقَدِّم) مطلقة؛ فقد حذف مفعول الفعل؛ لقصد التعميم والشمول في الفعل والقول (الزمخشريّ، د.ت، ص:2)؛ إذ يشمل النهي عن عدم تقديم كافة أشكال التقدم بين يدي رسول الله في المشية والجلسة وغيرهما.

ومن إضافة (رسول) إلى الضمير الغائب العائد على لفظ الجلالة (الله) الواقع مجرورًا بحرف الجر قوله سبحانه و تعالى: ﴿قُلْ إِن كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ ٱقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَآ أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَادٍ فِى سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦ﴾ [التوبة: 24]. وقد عطف (رسول) المعرَّف بالإضافة إلى ضمير (الهاء) على لفظ الجلالة (الله). ويتضح في هذه الآية أنَّ هناك كفتين من الحب: إحداهما: محبة الآباء والأبناء والإخوان والأزواج والعشيرة والأموال والتجارة والمساكن المرضية، والأخرى: محبة الله ورسوله التي ينبغي أن تكون مقدَّمة على أي محبة سواها من آباء وأبناء وأموال وتجارة وغيرها مما يتعلَّق به الناس ويحبونه.

ومثلها قوله – تعالى -:﴿إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَن يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿٥١﴾ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَخْشَ اللَّهَ وَيَتَّقْهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ ﴿٥٢﴾﴾[النور: 51-52]؛ فقد جاءت (رسوله) معطوفة على لفظ الجلالة مرتين: إحداهما: في موضع الجر بالعطف على لفظ اسم الجلالة المجرور بحرف الجر، والأخرى: في موضع النصب بالعطف على اسم الجلالة الواقع مفعولا به.

وقوله سبحانه و تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ءَامِنُواْ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالْكِتَٰبِ ٱلَّذِي نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِ وَالْكِتَٰبِ ٱلَّذِي أَنزَلَ مِن قَبْلُ﴾ [النساء: 136]؛ فقد جاءت (رسوله) المعرفة بالإضافة إلى الضمير مكرّرة في سياق أمر المؤمنين بالإيمان، وحثهم عليه. وقد أسهم أسلوب التكرار في الآية في إحداث التماسك النصي؛ سواء أكان تكرارا للمادة المعجمية: أفعالا؛ كما هو الحال في (آمَنوا) و (آمِنوا)، و (نزَّل) و (أنزل)، أو كان تكرارا للأسماء المعربة؛ كما هو الحال في (رسوله) و (رسوله)، أم كان تكرارا للأسماء المبنية؛ كما هو الحال في تكرار الاسم الموصول (الذي).

الثالث: المضاف إلى الاسم الظاهر:

يأتي الوصف (رسول) مضافًا إلى الاسم الظَّاهر (لفظ الجلالة «الله»)؛ وقد جاء ذلك التركيب الإضافي في آيات كثيرة[1]؛ منها:

قوله سبحانه و تعالى: ﴿قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِي لَهُ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِۦ وَيُمِيتُ فَـَٔامِنُواْ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِيِّ ٱلْأُمِّيِّ ٱلَّذِي...﴾[الأعراف: 158]؛ فقد بدأت الآية بهذا النداء لمطلق للناس وليس للمؤمنين (الذين آمنوا) أو المسلمين (الذين أسلموا)؛ تأكيدا لكون دعوة الرّسُول محمد ﷺ عامة وعالميَّة للناس جميعًا، على عكس غيره من الرُّسل الذين أرسلهم الله إلى قومهم خاصَّة؛ تشريفا له ولرسالته ﷺ[2]. يقول ابن كثير: «يقول – تعالى – لنبيه ورسوله مُحَمَّد ﷺ: قل يا مُحَمَّد: يا أيها النَّاس. وهذا خطاب للأحمر والأسود، والعربيّ والعجميّ: إني رسول الله إليكم جميعًا: أي: جميعكم. وهذا من شرفه وعظمته ﷺ أنه خاتم النبيين، وأنه مبعوث إلى الناس كافَّة.... وهو معلوم من دين الإسلام ضرورة أنه – صلوات الله وسلامه عليه – رسول الله إلى الناس كلهم» (ابن كثير، 2012م، ص:489). وقد أُكِّد

(1) ومن ذلك قوله سبحانه و تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ فَـَٔامِنُواْ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ...﴾ [الأعراف: 158] بتكرار الوصف بالرسالة. وفي الآية دعوة للناس جميعًا إلى الإيمان به. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِ ...﴾ [الفتح: 29]. وقوله سبحانه و تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا۟ يَسْتَغْفِرْ لَكُمْ رَسُولُ ٱللَّهِ لَوَّوْا۟ رُءُوسَهُمْ وَرَأَيْتَهُمْ يَصُدُّونَ...﴾ [المنافقون: 5].

(2) فقد قال الله سبحانه و تعالى عن نوح: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِۦ...﴾[الأعراف: 59]، وقوله سبحانه و تعالى عن هود: ﴿ ۞ وَإِلَىٰ عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا ...﴾ [الأعراف: 65]، وقوله سبحانه و تعالى عن صالح: ﴿وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَٰلِحًا...﴾ [الأعراف: 73]، وقوله سبحانه وتعالى عن شعيب: ﴿وَإِلَىٰ مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا...﴾ [الأعراف: 85].

الكلام باستعمال (إنَّ) في بداية جملة القول (إنِّي) وكذا التعميم الموجود في (جميعًا)، بالإضافة إلى تكرار (رسول) مرَّتَيْن: الأولى: بالإضافة إلى الاسم الظَّاهر (رسول الله)، والثانية: بالإضافة إلى الضمير (رسوله). ولاشكَّ أن الإضافة إلى لفظ الجلالة في المرَّة الأولى، وضميره في المرة الثانية؛ دلالة على التشريف والتبجيل وإظهار المكانة العالية والمنزلة الرفيعة له ﷺ.

ومن ذلك – أيضا – قوله سبحانه و تعالى: ﴿فَرِحَ ٱلْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَافَ رَسُولِ ٱللَّهِ وَكَرِهُوٓاْ أَن يُجَٰهِدُواْ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ﴾ [التوبة: 81]. فقد اختير ﴿خِلَافَ رَسُولِ ٱللَّهِ﴾ بإضافة (رسول) إلى لفظ الجلالة (الاسم الظاهر)، ولم يقل: (خلافك) بالإضافة إلى الضمير؛ دلالة على أنَّ مخالفته ﷺ مخالفة لله سبحانه و تعالى، وتأكيدا لرسالته الحقَّة؛ مهما شكَّك المشكّكون، وافترى المفترون، وجحد الجاحدون، وأنكر المنكرون. وقد وردت الآية في سياق التوبيخ واللوم والوعيد والتهديد لهؤلاء المنافقين الذين فرحوا بالتخلُّف والقعود والتأخُّر عن الجهاد. «وسبب فرحهم: عدم إيمانهم بأن في الجهاد خيرًا، وسبب آخر هو كراهيتهم الجهاد مع النبي ﷺ بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله، والفرح بالإقامة يدل على كراهة الذهاب؛ أي أنهم فرحوا لأمرين: التخلُّف والبقاء في المدينة، وكراهة الذهاب إلى الجهاد. ومنشأ هذين الأمرين هو الشُّحّ؛ إذ لا يؤمنون بالثواب في سبيل الله مما جعلهم يضنُّون بالدنيا...» (الزحيلي، 2000م، ص:897).

وقوله سبحانه و تعالى:﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيراً﴾ [الأحزاب: 21]. فقد أضيف الرّسُول إلى لفظ الجلالة (الله)، الذي تكرر ثلاث مرَّات في الآية ﴿رَسُولِ ٱللَّهِ﴾، ﴿يَرْجُواْ ٱللَّهَ﴾، ﴿وَذَكَرَ ٱللَّهَ﴾؛ للدلالة على أن الاقتداء بالرسول ﷺ والتأسِّي به من مقتضيات الإيمان بالله واليوم الآخر﴿لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلآخِرَ﴾ [الأحزاب: 21]. ومن ثَمّ يجب تصديقه والإيمان به. يقول الآمدي: «جعل الله التأسِّي بالنبي ﷺ من لوازم رجاء الله تعالى واليوم الآخر، ويلزم من عدم التأسِّي عدم الملزوم، وهو الرجاء لله واليوم الآخر، وذلك كفر» (الآمدي، 1402هـ، ص:186). والآية وإن جاءت في سياق العتاب للمختلفين عن القتال مع رسول الله في غزوة الأحزاب، فإن فيها دعوة عامَّة إلى الاقتداء بالرسول ﷺ والتأسِّي به في أقواله وأفعاله. وهنا مقارنة بين موضعين ورد فيهما وصفه ﷺ بالرسالة: الأول: جاء منكرًا، والثاني: جاء مضافًا إلى لفظ الجلالة (الله)؛ فقد قال الله سبحانه و تعالى في الأول: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلاَّ رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ ٱلرُّسُلُ﴾ [آل عمران: 144]. وقال سبحانه وتعالى في الثاني:﴿مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَآ أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَٰكِن رَّسُولَ ٱللَّهِ﴾ [الأحزاب: 40]. وقال: ﴿مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ

ٱللَّهِۚ...﴾ [الفتح: 29]. فهو مُحَمَّد موصوف بأنه رسول الله. وليس هناك ما يدلّ على ذلك من أنه حينما جمع بينه وبين خليل الله إبراهيم، ذكر إبراهيم مجردًا عن الصفة، ووصف محمدًا بالنبوة وليس بالاسم المجرد (محمد): ﴿إِنَّ أَوْلَى ٱلنَّاسِ بِإِبْرَٰهِيمَ لَلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ وَهَٰذَا ٱلنَّبِيُّ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْۗ﴾ [آل عمران: 68]؛ للدلالة على رفعة مكانته وعظم منزلته. والتركيب القرآني: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ﴾ [آل عمران: 144] وقع في سياق عتاب للمخاطبين، وهم الصحابة المستقبلون الكلام الذين يعتقدون بأنَّ النبيّ بشر كُتِبَ عليه الموت؛ بينما ظاهرهم في النوازل الطارئة إنكار موته، وعدم التصديق بوفاته؛ نتيجة هول الصدمة؛ فيقينهم وباطنهم وحقيقتهم شيء، وظاهرهم وفِعْلهم شيء آخر مناقض لذلك. وقد ساعد أسلوب القصر المكوّن من (ما) النافية، و (إلا) الاستثنائية – على تقرير هذه الحقيقة بشكل قاطع بعيد عن الشكّ أو الإنكار وعدم التَّصديق.

وأما في قوله – تعالى -: ﴿مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِۚ﴾ [الفتح: 29]، ﴿وَلَٰكِن رَّسُولَ ٱللَّهِ﴾ [الأحزاب: 40]؛ فقد كان بالإمكان أن يقول: (مُحَمَّدٌ رسولٌ)، و (ولكن رسولٌ)؛ كما هو الحال في الآية الأولى. لكن اختياره هذا التركيب الإضافي بوصفه بالرسالة ونسبته إلى الله العظيم؛ دلالة على خصوصيته لدى ربه؛ فهو ينسبه إليه، ومن ثم فإنه لا ينطق عن الهوى. وفيه تعظيم للرسول ﷺ، وإظهار لمكانته العظيمة ومنزلته الكبيرة. وفي ذكر اسم المولى – جلَّ جلاله – «الله»: تبرُّك بذكره سبحانه و تعالى، واستعذاب بنطقه.

خاتمة

أهم النتائج

انتهى البحث إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها ما يأتي:

- أظهر البحث اختلاف العلماء في (الرَّسُول) و(النَّبيّ)، وهل هما شيء واحد أم أنّ كلا منهما له معنى مختلف؟. وانتهى إلى أنّ ثمة فرقا بين الرسول والنبي. فليس كل نبيّ رسولا؛ إذ النبوة أعمّ من الرسالة.
- خلص البحث إلى أنّ مهمّة الرسول أكبر وأجلّ من مهمة النبيّ؛ لتميّز الرسول بالرسالة التي تقتضي الإبلاغ.
- تعددت الدلالة اللغوية للفظتي: (النَّبيّ) و (الرَّسُول) في اللغة العربية: فـ(النَّبيّ) على وزن (الفعيل): قد يكون مشتقا من النبو بمعنى الارتفاع؛ دلالة على ارتفاع منزلة الرسول عن غيره، وقد يكون مشتقا من النبأ بمعنى المخبر عن غيره، وقد يكون بمعنى العلم الذي يهتدي به. و (الرَّسُول) على وزن (الفعول): قد يكون مشتقا من الإرسال بمعنى التوجيه أو الانبعاث، أو بمعنى ذي الرسالة؛ لأنه صاحب رسالة يقوم بتبليغها للآخرين.

- شغلت الصفتان (النَّبيّ) و (الرَّسُول) مواقع إعرابية متعددة بين مرفوعة ومنصوبة ومجرورة. وقد جاءتا منكرتين، كما جاءتا معرفتين في الاستعمال القرآنيّ.
- توافقت دلالة (الرَّسُول) و(النبيّ) مع السياق الذي وردت فيه؛ فجاء كلّ منهما في مكانه المناسب للموقف والغرض.
- الغالب ورود صفة (الرَّسُول) في الاستعمال القرآني للأمور المتعلّقة بالتشريع التي يعمّ حكمها الأمة الإسلامية، والغالب ورود صفة النبيّ في الأمور الخاصة به ﷺ؛ فقد يكون الخطاب للنبيّ ويراد به عموم الأمة؛ كما في مفتتح سورة الطلاق مثلا.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

الآمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي (ت 631هـ). (1402هـ). الإحكام في أصول الأحكام. تعليق: الشيخ عبد الرزاق عفيفي. ط2. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي.

ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن. (1411هـ=1991م). الاشتقاق. تحقيق وشرح: عبدالسلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل.

ابن عاشور، الشيخ محمد الطاهر. (1984م). تفسير التحرير والتنوير. (د.ط). تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد (ت 395هـ). (د.ت). أسماء رسول الله ﷺ ومعانيها. تحقيق: ماجد الذهبي (مدير دار الكتب الظاهرية). منشورات: مركز المخطوطات والتراث الوثائقي – الصفاة. (د.ط). الكويت: مطبعة الفيصل.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد (ت 395هـ). (د.ت). مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبدالسلام محمد هارون.(د.ط).دارالفكرللطباعةوالنشروالتوزيع.

ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين (ت 751هـ). (1973م). إعلام الموقعين. تحقيق: طه عبد الرءوف. بيروت: دار الجيل.

ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل الدمشقيّ. (1433هـ=2012م). مختصر تفسير ابن كثير. اختصار وتحقيق: مُحَمَّد علي الصابوني. ط1. بيروت: المكتبة العصرية.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عثمان القرشي الدمشقي (ت 774هـ). (1420هـ=1999م). تفسير القُرْآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد السلامة. ط2. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن مرداس ، العبَّاس السلمي. (1412هـ=1991م). ديوان العباس بن مرداس السلمي. تحقيق: يحيى جبوري. ط1. بيروت: مؤسَّسة الرِّسالة.

ابن منظور، جمال الدين (ت 711هـ). (1419هـ=1999م). لسان العرب، طبعة جديدة مصححة وملونة، اعتنى بتصحيحها: أمين محمد عبدالوهاب، ومحمد الصادق العبيدي. ط3. بيروت: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي.

أبو حيَّان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت 745هـ). (1422هـ=2001م). تفسير البحر المحيط. دراسة وتحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والد الشيخ علي مُحَمَّد عوض. شارك في تحقيقه: د. زكريَّا عبد المجيد التوني، ود. أحمد النجولي الجمل.ط1.بيروت:منشوراتدارالكتبالعلمية.

أبو صخر، كثير بن عبد الرحمن بن الأسود بن عامر الخزامي. (1391هـ=1971م). ديوان كثير عزة. جمعه وشرحه: عباس، د. إحسان. (د.ط). بيروت: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الألوسي البغدادي، أبو الفضل شهاب الدين السيد مُحَمَّد (ت 1270هـ). (د.ت). روح المعاني في تفسير القُرْآن العظيم والسبع المثاني. (د.ط). بيروت: إدارة الطِّباعة المنيرية، دار إحياء التُّراث العربيّ.

أنيس، إبراهيم. منتصر، عبد الحليم. الصوالحي، عطية. أحمد، محمد خلف الله. (1425هـ=2004م). المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الجرجاني، أبو بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن بن محمد (ت 471هـ). (2004م). دلائل الإعجاز. قرأه وعلَّق عليه: أبوفهر محمود محمد شاكر. ط5. القاهرة: الناشر مكتبة الخانجي.

الرازي، محمد فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين (ت 604هـ). (1401هـ=1981م). تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر.

الزحيلي، د. وهبة. (رجب 1421هـ=أكتوبر 2000م). التفسير الوسيط. ط1. بيروت: دار الفكر المعاصر. دمشق: دار الفكر.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله (ت 794هـ). (1427هـ=2006م). البرهان في علوم القُرْآن. تحقيق: أبي الفضل الدمياطي. (د.ط). القاهرة: دار الحديث.

الزمخشري، محمود بن عمر (ت 528هـ). (د.ت). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. وبذيله: الانتصاف فيما تضمنه الكشاف من الاعتزال لابن المنيّر الإسكندري «الكافِ الشافِ في تخريج أحاديث الكشاف» لابن حجر العسقلاني. ضبط وتوثيق: أبي عبد الله الداني بن منير آل زهوي. (د.ط). دار الكتاب العربي.

السعدي، الشيخ أبو عبد الله عبد الرحمن ناصر. (1435هـ=2014م). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان. (د.ط). بيروت: المكتبة العصرية.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان (ت 180هـ). (1408هـ=1988م). الكتاب (كتاب سيبويه). تحقيق وشرح: عبدالسلام محمد هارون. ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ). (1429هـ=2008م). الإتقان في علوم القُرْآن. طبعة جديدة محقَّقة مخرَّجة الأحاديث مع الحكم، للعلامة الشيخ: شعيب الأرنؤوط؛ اعتنى به وعلَّق عليه: مصطفى شيخ مصطفى. ط1. بيروت: مؤسَّسة شيخ مصطفى، مؤسَّسة الرسالة ناشرون.

الصابوني، مُحَمَّد علي. (1435هـ=2014م). التفسير الواضح الميسَّر. ط14. بيروت: المكتبة العصرية.

العمادي الحنفيّ، أبو السعود بن محمد (ت 982هـ). (1391هـ =1971م). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. تحقيق: عبدالقادر أحمد عطا. (د.ط). الرياض الحديثة. القاهرة: مكتبة مطبعة السعادة.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (1426هـ=2005م). القاموس المحيط. تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي. (د.ط). مؤسسة الرسالة.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (ت 770هـ). (1987م). المصباح المنير (معجم عربي عربي). (د.ط). بيروت: مكتبة لبنان.

الكلبي، أبو القاسم محمد (ت 741هـ). (1415هـ=1995م). التسهيل لعلوم التنزيل. ضبطه وصحَّحه وخرَّج آياته: محمد سالم هاشم. ط1. بيروت: دار الكتب العلميَّة.

المراغي، أحمد مصطفى. (1418هـ=1998م). تفسير المراغي.ط1.بيروت:منشوراتدارالكتبالعلمية.

مكرم، عبدالعال سالم . عمر، أحمد مختار. (1408 هـ = 1988م). معجم القراءات القرآنية. ط2. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود (ت 701هـ). (د.ت). تفسير النسفي المسمَّى بمدارك التنزيل وحقائق التأويل. (د.ط). بيروت: الناشر دار الكتاب العربي.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abu Hayyan, M. Y. (2001). *Tafseer Al-Bahr Al-Moheit* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Publications of the House of Scientific Books.

Abu Sakhr, K. A. (1971). *Diwan Kothayyir Azza*. Beirut, Lebanon: House of Culture for Publication and Distribution.

Al- Zuhaili, W. (2000). *Tafseer al-waseet* (1 ed.), Beirut, Lebanon: Contemporary Thought House.

Alalusi Al-Baghdadi, S.M. (n.d.). *Rouh al-maany fee tafseer Al-Quran Al-Azim*. Beirut, Lebanon: Al-Muniriya Printing Department, the Arab Heritage Revival House.

Al-Amedi, A. A. (1981). *Al-Ehkam fee Usool Al-Ahkam*. (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Islamic Office.

Al-Emadi, A. M. (1971). *Ershad Al-Aql Al-Saleem ela Mazaya Al-Kitab Al-Kareem*. Riyadh, Saudi Arabia: Al Sa'ada Press Library.

Al-Fayrouz Abadi, M. Y. (2005). *Al-Qamous Al-Moheet*. Message Foundation.

Al-Fayyoumi, A. M. (1987). *Al-Mesbah Al-Moneer* (*Arabic Arabic Dictionary*). Beirut, Lebanon: Library of Lebanon.

Al-Jorjani, A. A. (2004). *Dala'il Al-E'jaz* (5th ed.). Cairo, Egypt: Al-Khanji Library.

Al-Kalbi, M. (1995). *Al-Tasheel li-Uloom Al-Tanzeel* (1sted.). Beirut, Lebanon: Scientific Book House.

Al-Nasafi, A. A. (n.d.). *Tafseer Al-Nasafi*. Beirut, Lebanon: Publisher Dar Al Kitab Al Arabi.

Al-Razi, M. F. (1981). *Tafseer Al-Fakhr Al-Razi famously knowsn for Tafseer Al-Kabeer and Mafateeh Al-Ghayb* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar El Fikr for Printing & Publishing.

Al-Saadi, A. N. (2014). *Facilitation of the Holy Rahman in the interpretation of the mother taught us*. Beirut, Lebanon: Modern Library.

Al-Sabouni, M. A. (2014). *Facilitator friendly interpretation* (14th ed.). Beirut, Lebanon: Modern Library.

Al-Suyuti, A. A. (2008). *Al-Itkan fee Uloom Al-Quran*. Beirut, Lebanon: Sheikh Mustafa Foundation, Al-Resala Publishers.

Al-Zamakhshari, M. O. (n.d.). *Al Kash-shaf 'an Haqaeq Ghawmid Al-Tanzeel wa 'Uyoon Al-Aqawil fee Wojooh Al-Ta'weel*. *And under it*: *Al-Intifsaaf feemaa tadammanhoo al-Kash-shaf min al-I'tizaal by ibn Al-Mounir Al-Iskandari Al-Kafi Al-Shafi fee Takhreej Ahadeeth Al-Kashaf*, *ibn Hazar al-Askalani*. Arabic Book House.

Al-Zarkashi, M.A. (2006). *Al-Bourhan fee Uloom Al-Quran*. Cairo, Egypt: Modern House.

Anis, I., Montaser, A., Al-Sawalhi, A., & Ahmed, M. K. (2004). *Intermediate dictionary*. *Dictionary of the Arabic language* (4th ed.). Cairo, Egypt: Shorouk International Library.

Ibn Ashour, M. T. (1984). *Interpretation of liberation and enlightenment*. Tunisia: Tunisian Publishing House.

Ibn Duraid, M. H. (1991). *Al-Eshtikak*. *Checking and explanation*: *Abdul Salam Mohammed Harun*. Beirut, Lebanon: Dar Al Jabal.

Ibn Fares, A. (n.d.). *Makayees Al-logha*. Dar Thought.

Ibn Fares, A. (n.d.). *The names of the Messenger of God and what'they*. Kuwait: Al-Faisal Press.

Ibn Katheer Al-Damashqi, I. O. (2012). *Brief interpretation of Ibn Kathir* (1st ed.), Beirut, Lebanon: Modern Library.

Ibn Katheer, I.O. (1999). *Tafseer Al-Quran Al-Azeem*. (2nd ed.). Riyadh: Taiba House for Publishing and Distribution.

Ibn Manzoor. (1999). *Lesan Al-Arab*, *corrected and colored* (3 ed.). Beirut, Lebanon: House of Revival of Arab Heritage, Foundation of Arab History.

Ibn Merdas A. A. (1991). *Diwan Al-Abbass Ibn Merdas Al-Solami* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Al-Resala Publishers.

Ibn Qayyim, A.-J., M. A. (1973). *Ealaam Al-Mowaaqqi'een*. Beirut, Lebanon: Dar Al Jail.

Makram, A. S., & Omar, A. M. (1988). *Dictionary of the carat Al-Qur'Aneh* (2 ed.). Kuwait: Kuwait University Publications.

Maraghi, A. M. (1998). *The interpretation of Al-Maraghi* (1st ed.), Beirut, Lebanon: Publicatiion: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Sibawayh, A. O. (1988). *Al-Kitab* (*Kitab Sibawayh*) (3rd ed.). Cairo, Egypt: Al-Khanji Library.

The holy Quran.

واقع حزمة برامج تدريبية مقترحة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

أحمد عبد المجيد علي أبو الحمائل(*)
جامعة جدة

(قدم للنشر في 8/ 8 / 1440هـ، وقبل للنشر في 17/ 2 /1441هـ)

ملخَّص البحث: هدف البحث إلى استقراء واقع الإعداد والتدريب التربوي للأستاذ الجامعي، وكذلك تحديد فاعلية حزمة برامج تدريبية مقترحة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

وتحقيقا لأهداف البحث، تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إعداد أداتين للدراسة وهما: الاستبانة للتعرف على آراء بعض أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي السعودية حول واقع التدريب، وتم تطبيق الاستبانة على عدد (53) عضو هيئة تدريس، واستطلاع رأي: للتعرف على آراء بعض أعضاء هيئة التدريس حول البرامج المقترحة للإعداد والتدريب للمعلم الجامعي. تم تطبيق الاستطلاع على عدد (28) عضو هيئة تدريس، وبلغت عينة الدراسة الميدانية للذين طبق عليهم برنامجي «تنمية المهارات المنهجية للبحث العلمي» و«تنمية مهارات تقويم الطالب الجامعي»، والأدوات التقويمية للبرنامجين عدد (40) عضو هيئة تدريس من كليات مختلفة، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج أبرزها: تحديد (18) هدفا عاما للتدريب التربوي في عصر المعلوماتية، ورصد (7) جوانب مهمة لتدريب المعلم الجامعي، وحصر الطرائق والأساليب التدريبية الفعالة، وحصلت (9) محاور للبرنامج على أعلى متوسط نسبي تقييمي بلغت (100٪)، وحصلت خمسة محاور على أقل وزن نسبي تقييمي وهو (89٪). كما أوصى البحث بعدد من التوصيات نذكر منها: ضرورة تكامل الجهود التنسيقية للإفادة من خبرات وتجارب التدريب التربوي للمعلم الجامعي، والتوسع في إنشاء مراكز ووحدات تطوير جامعي، والاهتمام الفعلي بها.

كلمات مفتاحية: أعضاء هيئة تدريس ـ تنمية ـ برامج تدريبية ـ التنمية المهنية ـ الجامعات.

*****

The Efficacy of a Suggested Training Package for the Professional Development of Faculty Members in Saudi Universities

Ahmad Abdul Majeed Ali Abu alhmayel (*)
Jeddah University

(Received 14/4/2019, accepted 16/10/2019)

Abstract: The research aims to understand the hindrances to faculty members' effective preparation and educational training and evaluate the efficacy of a proposed training package.To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive-analytical method and prepared two tools: a questionnaire and an opinion poll.

A questionnaire was developed to garner an understanding of the benefits and drawbacks of the existing training program in the higher education institutions in Saudi Arabia. Fifty-three faculty members were randomly chosen to respond to the instrument. The opinion poll was used to capture the views of other faculty members on the newly proposed training program intended to aid the preparation and training of the university professor. Twenty-eight faculty members were asked to participate in the opinion poll. A sample of 40 staff members from several faculties was used to assess the two programs: "The development of scientific research system" and "The development of skills for assessing College students."

The research yielded many crucial insights. Some of those insights are outlined here. It identified 18 general objectives of educational training in the information age. It outlined seven important areas that needed to be addressed in training university professors and pointed out several effective training methods. Nine axes of the program received (100%) the highest average relative rate, and five (89%) received the lowest average relative rate. The study also proposed several recommendations, including the need to coordinate efforts to broaden the university teachers' exposure to educational training and expand development centers across universities.

Keywords: development, educational programs, faculty members, professional development, universities

(*) للمراسلة:

استاذ بقسم المناهج والتدريس، كلية التربية جامعة جدة، ص ب: 10722، رمز بريدي: 21334، المدينة: جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept. Curricula and Teaching, Faculty of Education, Jeddah University, P.O. Box: 10722, Code:21334, CityJeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: abualhamyel@ outlook.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059633

مقدمة:

تواجه اليوم المنظمات والمؤسسات على اختلافها تحديات جديدة نتيجة لتحول الاقتصاد إلى اقتصاد المعرفة؛ فلم يعد رأس المال والآلات هي مصدر الإنتاج فحسب، بل أصبح رأس المال البشري الذي يمتلك المعارف والمهارات والمؤهلات هو بمثابة القيمة الفعلية، وقد أشار صادق (2004م، ص: 22) الى أن احتدام التنافسية بين المنظمات لرفع الأداء وتطويره؛ أوجد الحاجة الملحة للتدريب.

ونظراً للدور المهم الذي يلعبه التدريب في رفع أداء العاملين في المؤسسات والمنظمات، و زيادة فاعليتها وكفاءتها وجودتها؛ أولت المملكة اهتمامًا كبيراً بالتدريب منذ نشأة التعليم فيها وحتى يومنا هذا؛ إذ أكدت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهميته؛ فقد أفردت في بابها السادس ما نصه أن «يتناول التدريب كافة جوانب العملية التعليمية، والأجهزة العاملة فيها، وتوضع برامج للدورات يحدد فيها غرض الدورة ومناهجها، وطرق تنفيذها، وتقويمها، والشروط التي ينبغي أن تتوافر في القائمين عليها». (سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، 1416هـ، ص:36).

كما يشهد تطوير التعليم الجامعي عناية بالغة في جامعات الأمم المتحضرة والناهضة على حد سواء. وتتنامي اهتمامات الجامعات بالإعداد والتدريب التربوي للمعلم الجامعي قبل الخدمة وأثنائها، ويتضح ذلك جليا من خلال ما توليه مؤسسات التعليم العالي من اهتمام متزايد متمثلاً في الإعداد والتدريب التربوي الجيد لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم. ويحظى هذا المجال بعناية كبيرة من وزارة التعليم؛ لما له من أهمية في الارتقاء بمستوي التعليم الجامعي، وبرامجه، ومقرراته، وطرائقه وأساليب تقويمه. ولن يتحقق ذلك دون تطوير للكفايات المهنية التربوية للمعلم الجامعي تطويراً يمكنه من مسايرة المستجدات المتسارعة التي يشهدها الواقع المعاصر، فقد يعُد الإعداد والتدريب التربوي ركيزة رئيسة من ركائز التطوير المهني المنشود.

وقد أشارت دراسة العرفج (2007م، ص: 229)؛ و التي تدور حول «دور الهيئة التدريسية في تميز الجامعات في المملكة العربية السعودية» إلى انخفاض مساهمة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وريادتها التنافسية بين الجامعات؛ وقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية مدى القصور الكبير في العملية التعليميةٱ وجودة التدريس للطلابٱ وانخفاض جودة الإسهامات الفكرية والخدمة المجتمعية؛ أما فيما يتعلق بالكفاءة التشغيليةٱ ودعم إيرادات الجامعة، وتخفيض مصروفاتها وميزانيتها؛ فقد جاء منخفضاً، وجاءت كفاءة الجودة متراجعة وفي مستوى دون المأمول باعتبارها من أهم ما تسعى

إليه الجامعات، وأساسًا محوريًّا في القطاعات التنافسية أما بالنسبة إلى قطاعات الأعمال والتنمية في المجتمع؛ فلم يظهر إسهام واضح لأعضاء هيئة التدريس في ربط الخريجين بأسواق العمل و أصحاب الأعمال.

و أصبح تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بهذا الشكل ؛ واحداً من أحد أهم التحديات التي تواجه الجامعات في التعليم العالي، سواءً من فقد تأمين العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة علمياً ومهنياً وتربوياً، أو بإيجاد برامج تطويرية؛ تهدف إلى تطوير إمكانات ومهارات أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأدوار المطلوبة منه، سواءً في القطاع التدريسي أو البحثي، أو التقويمي والذاتي، أو المهني والإداري (المسعودي، 2007م، ص:138).

لهذا السبب؛ بدأت إدارات التطوير الجامعي المختصة بتطوير عضو هيئة التدريس؛ و ذ لك من خلال تبني فكرة التدريب أثناء الخدمة، أو التدريب وهو على رأس العمل؛ لاكتساب المعارف والمعلومات، والمهارات الطارئة على ميدان العمل، وذلك من خلال طرح الدورات التدريبية؛ فطرق التدريس في العملية التعليمية والبحث العلمي، وتقنية المعلومات تتطور وتتحدث باستمرار؛ الأمر الذي يلقي بتحديات كبيرة على عاتق الجامعات والمتمثلة في وجود حاجة ماسة للتدريب، أو كيفية التخطيط و التنفيذ ولعل من أهمها: معرفة مدى كفاءة البرنامج التدريبي لتحقيق أهدافه، و الفائدة المرجوة من تنفيذه مقابل تكاليفه، وهذا يقودنا إلى التساؤل الأهم عن واقع عملية تقويم البرامج التدريبية التي تقوم بها إدارة التطوير الجامعي.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في سؤال رئيس هو: **كيف يمكن إعداد حزمة من البرامج التدريبية للمساهمة في تطوير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟**

وقد تفرع هذا السؤال إلى عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع التدريب التربوي للمعلم الجامعي في مؤسسات التعليم العالي السعودية؟
2. ما المعايير التي ينبغي مراعاتها في برامج تدريب المعلم في عصر المعلوماتية؟
3. ما البرامج المقترحة لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟
4. ما نتائج تطبيق هذه البرامج على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. استقراء واقع الإعداد والتدريب التربوي للمعلم الجامعي في بعض مؤسسات

التعليم العالي السعودية.

2. استخلاص أبرز المعايير التي ينبغي مراعاتها للتدريب في عصر المعلوماتية.
3. إعداد حزمة من البرامج المتطورة للمساهمة في تطوير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
4. تطبيق بعض البرامج التدريبية التي أقرتها وزارة التعليم العالي على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
5. التحقق من فعالية البرامج التدريبية المنفذة في تطوير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أهمية مجال الإعداد الجيد لتدريب المعلم الجامعي، وما يحظى به هذا المجال من اهتمام متزايد في هذه المرحلة، ويمكن تحديد أهميته فيما يلي:

1. توجيه الأنظار لتعميم التجارب الوطنية الناجحة في مجال تطوير برامج الإعداد لتدريب المعلم الجامعي، ولتحسين الأداء المهني، والارتقاء بمستوى الممارسات التعليمية.
2. تزويد المسئولين عن مراكز تطوير التعليم الجامعي بحزمة من البرامج التدريبية المتطورة؛ والتي يمكن الإفادة منها في تعزيز تدريب المعلم الجامعي في عصر المعلوماتية؛ بما يسهم في تطوير أدائه الوظيفي.
3. إعداد قائمة بالمعايير التطويرية الحديثة للتدريب في عصر المعلوماتية.
4. توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال برامج تدريب المعلم الجامعي لتطوير أدائه الوظيفي.
5. إعداد بعض الأدوات البحثية المضبوطة؛ و التي يمكن الإفادة منها في تقييم واقع تدريب المعلم الجامعي.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيمايلي:

1. اقتصرت عملية تقييم آراء أعضاء هيئة التدريس على عينة من أعضاء الكليات الجامعية بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.
2. اقتصرت عملية تقييم فعالية تجربة بعض برامج تدريب المعلم الجامعي على البرنامجين اللذين أقرت تطبيقهما وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

مصطلحات البحث:

وتشمل ما يلي:

- **برنامج التدريب**: يقصد به تلك الخبرات المخططة لتدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وذلك بهدف تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات؛ بغية تطوير مستوي أدائهم المهني، وتمكينهم من ممارسة كافة مهامهم بكفاءة.
- **المعلم الجامعي**: يقصد به من يقوم بالتدريس في المرحلة الجامعية، ويشمل ذلك أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه، أومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين العاملين بالتدريس في مؤسسات تابعة لوزارة التعليم العالي.

الإطار النظري:

التدريب التربوي:

عرَّف الطعاني (2002م) التدريب بأنه يهدف إلى إكساب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات؛ من أجل تطوير أدائهم وتنميتهم مهنياً، بما ينعكس إيجابياً على تطوير مستويات المؤسسات بجوانبها وأنشطتها المختلفة.

وعرفه الخزاعي (1405هـ) أن برنامج التدريب التربوي يقصد به كل برنامج يعالج أوجه النقص والقصور في برامج إعداد المعلم؛ لتمكينه من النمو المهني؛ مما يؤدي إلى زيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق زيادة كفاءتهم الفنية، وصقل خبراتهم.

أهمية التدريب التربوي:

إن التدريب التربوي عملية موجهة للتحسين التقني للوسائل البشرية الضرورية للتحكم في وسائل الإنتاج المستعملة، وتبرز أهمية التدريب التربوي فيما يلي: (حنفي، 2002م، ص: 345):

- زيادة الإنتاجية: تنعكس زيادة مهارة الفرد والناتجة عن التدريب التربوي وحجم الإنتاج وجودته.
- رفع معنويات الأفراد: إن اكتساب القدر المناسب من المهارات؛ يؤدي إلى ثقة الفرد في ، ويحقق له نوعا من الاستقرار النفسي، كما أن وجود برنامج للعلاقات الإنسانية مع التدريب التربوي المنظم والمستمر للأفراد؛ لتوفير القدر المناسب من المهارات؛ يؤديان إلى رفع الروح المعنوية للأفراد.
- تخفيض حوادث العمل: تزداد الحوادث نتيجة للخطأ من جانب الأفراد أو تلك التي تحدث نتيجة لعيوب في الأجهزة والمعدات أو لظروف العمل، وهذا يعني أن التدريب التربوي الجيد والقائم على الأسلوب المأمون لأداء العمل وعلى كيفية أدائه؛ يؤدي إلى تخفيض معدل تكرار الحادثة.
- استمرارية التنظيم واستقراره: إن التنظيم الجيد والحفاظ على فعاليته ؛ على الرغم

مـن فقدانـه لأحـد المديريـن الرئيسـين؛ لا يتحقـق الا بوجـود أفـراد مدربـين ومؤهلـين لشـغل هـذه المراكـز فـور خلوهـا لأي سـبب مـن الأسـباب.

أهداف التدريب التربوي:

يهـدف التدريـب التربـوي إلى تحقيـق النمـو المهنـي المسـتمر للعاملـين في ميـدان التعليـم، ورفـع مسـتوى أدائهـم، وزيـادة طاقاتهـم الإنتاجيـة، وإعـداد الكوادر المدربـة في شـتى التخصصـات. وقـد حـدد المركـز العـربي للتدريـب التربـوي بـدول الخليـج (2004م) عـدداً مـن أهـداف التدريـب التربـوي، هـي:

1. **بنـاء القـدرات التربويـة، وتشـمل المجـالات التاليـة:**
   أ. تطويـر ممارسـات القيـادات التربويـة في مجـال التخطيـط الاسـتراتيجي والقيـادة الاسـتراتيجية.
   ب. اقتصاديـات التعليـم وترشـيد اسـتثمار المـوارد الماليـة.
   ج. استراتيجيات التدريب وإدارته.
4. **إعـداد المناهـج وبنائهـا، ويشـمل المجـالات التاليـة:**
   أ. بناء المناهج (صناعتها).
   ب. تطوير المناهج.
3. **التقويـم المؤسـسي، ويشـمل المجـالات التاليـة:**
   أ. نماذج التقويم المؤسسي وأساليبه.
   ب. الجـودة الشـاملة في الإدارة التربويـة وتطبيقاتهـا.

أساليب التدريب التربوي.

تـولي الـدول المتقدمـة عنايتهـا الشـديد بالأسـاليب التدريبيـة، وتحـاول ابتـكار الجديـد في هـذا المجـال؛ وقـد نتـج عـن ذلـك؛ ذيـوع العديـد مـن الأسـاليب في شـتى الـدول عـلى اختـلاف نظمهـا.

وتعـد الأسـاليب التدريبيـة مـن أهـم العنـاصر في منظومـة التدريـب، وهـي الكيفيـات التـي تعـرض عـن طريقهـا الرسـالة التدريبيـة، وقـد أدركـت المملكـة العربيـة السـعودية أهميـة الأسـاليب والطـرق في مجـال التدريـب والتعليـم ونصـت عـلى « اسـتخدام الطـرق الحديثـة التـي تركـز عـلى الفهـم والاسـتيعاب والتفكـير والاسـتنباط والاسـتنتاج وحل المشـكلات» (وزارة التخطيـط، 1420هـ).

ولقـد تأثـرت أسـاليب التدريـب التربـوي بمعطيـات الثـورة التقنيـة، ممـا أدى إلى ظهـور مفاهيـم ومصطلحـات جديـدة مثـل: تكنولوجيـا الأداء البـشري، كـما ظهـرت العديـد مـن المسـتجدات في أسـاليب التدريـب التربـوي، مثـل: التدريـب الفـردي والجماعـي باسـتخدام الكمبيوتـر، والتدريـب عـن بعـد باسـتخدام الكمبيوتـر (CBT – WBT)، والتدريـب المعتمـد عـلى شـبكة الإنترنـت، والتدريب المعتمـد عـلى الكفـاءة، والنـماذج والحقائـب التدريبية،

ونماذج التقويم المؤسسي، والتخطيط الاستراتيجي، وهندسة صناعة المنهج، ونماذج مراقبة وتقويم جودة التعليم، وتصميم وإدارة المشاريع التربوية التطويرية (المركز العربي للتدريب التربوي بدول الخليج، 2004م).

وصنفت بعض الأساليب التدريبية إلى ستة أنواع هي: دراسة الحالة،و الدروس النموذجية، وتمثيل الأدوار، والمشغل التربوي، والزيارات والرحلات الميدانية، والمؤتمر التربوي. وفيما يلي استعراض لهذه الأنواع. (الخزاعي، 1405هـ):

- **دراسة الحالة**: وفيها يحلل المتدربون الموضوعات المعروضة عليهم ويبدون فيها الرأي ويستكشفون ما وراءها من مبادئ وتعتبر دراسة الحالة من أهم وسائل التدريب فاعلية وأعظمها أثراً، وينبغي أن تُعطى وزناً أكبر عند تنظيم وإدارة البرامج.
- **الدروس النموذجية**: ويتم فيها عرض أسلوب تدريس بشكل معين، ويرافقه شروح وإيضاحات سمعية وبصرية، أو وسيلة عرض إيضاحية حديثة، مع شرح كيفية صنعها واستخدامها، ومدى فائدتها، و يعقب ذلك نقاش مفتوح.
- **تمثيل الأدوار**: ويقدمه المتدربون أنفسهم تحت إشراف المدرب، و يبدأ الموضوع بمناقشة مشكلات وقضايا تربوية.
- **الورشة التعليمية (المشغل التربوي)**: هو نموذج من المناقشات الهادفة ومناسب للمجموعات الصغيرة، و التي يكون العمل فيها تعاونياً وجاداً؛ لإنجاز مشروع معين، وفق الجدول رقم زمني محدد، ويسفر عنه إنتاج تعليمي معين.
- **الزيارات والرحلات الميدانية**: هي عبارة عن زيارة تربوية لمؤسسة ما أو مشروع ما، و يخطط لهذه الزيارة بهدف الدراسة الأولية و الاطلاع المباشر.
- **المؤتمر التربوي**: هو اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين؛ بغية الوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية برامج التدريب لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس؛ فقد طبقت العديد من الدراسات التي ألقت الضوء على محاور هذه الدراسة، ومن الدراسات التي ألقت الضوء على برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس؛ دراسة (بريشل وسكمديت Schmidt & Brauchle, 2004), والتي هدفت إلى التعرف على النماذج الحديثة؛ و التي يتم استخدامها لمعرفة نتائج التدريب، فقد إن كثيراً من المدربين الممارسين لمهنة التدريب يواجهون صعوبة في كيفية قياس التدريب

في المنظمة، واستعرضت الدراسة مجموعة من البرامج التي يمكن من خلالها تقييم فوائد التدريب، ومن هذه البرامج)نموذج كيرك باتريك نموذج العائد على الاستثمار، و نموذج القيمة الزمنية، و نموذج تحليل المنفعة، و نموذج 360 درجة، نموذج بطاقات الأداء المتوازن(، كما ذكرت الدراسة مدى أهمية نموذج (كيرك باتريك) للمدربين، إذ يوفر إطاراً مساعداً في تقويم التدريب، أما دراسة (والين وسميث) (Wallin & Smith,2005)؛ والتي هدفت التعرف على جوانب التنمية المهنية ذات الصلة بحاجات واهتمام أعضاء هيئة التدريس بكليات التقنية التابعة لجامعة جورجيا في المجالات التالية: «التقنية، دعم الطلاب وتوجيههم، والتعليم، التسويق، والتنظيم، والإدارة، والمناهج، والبيئة المهنية»، كما قامت الدراسة بتحديد فجوات الأداء و تحليل الوضع القائم من فقد تحديد المستوى القائم حاليّاً، وما المطلوب تحقيقه على مستوى الكفاءة؟ وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود عشر حاجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وجاء مجال التعليم إحداها، وجاءت دراسة الكناني والبريكان وعبد الصبحي وأكرم) 2011م)؛ و هدفت إلى التعرف على درجة استفادة عضوات هيئة التدريس من الوحدات التدريبية في الدورات التدريبية المقدمة في مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس وقوامها (343) عضوة من مختلف كليات جامعة الملك عبد العزيز، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استحداث وحدة للقياس والتقويم في مراكز التدريب الجامعي؛ لتعمل على بناء المعايير والمقاييس الملائمة لقياس نواتج التدريب، وأوصت الدراسة بإجراء دراسة تتناول تقويم الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، أما دراسة السديري ومتولي والبرهان وأبو هاشم وعماد وعبد الفتاح(2011م)؛ فقد هدفت إلى التعرف على أثر البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات لقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ومعرفة تأثير بعض المتغيرات التي تحول دون الاستفادة من البرامج التدريبية، وتحديد رؤية أعضاء هيئة التدريس المستقبلية حول برامج عمادة تطوير المهارات، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (825) عضوا من أعضاء هيئة التدريس من الإناث والذكور، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أهمية تصميم استبانات خاصة لكل نوع من البرامج التدريبية؛ وذلك بغرض التعرف على جوانب القصور فيها،

متمثلة في معرفة مدى كفاءة المدربين، وارتباط المحتوى العلمي بالدورة التدريبية، هذا بالإضافة إلى معرفة احتياجات أعضاء هيئة التدريس من الدورات التدريبية في (تنفيذ التدريس وتخطيطه -أساليب التقويم-استخدام التقنية في التدريس)، وأوصت الدراسة بضرورة وجود مقاييس أكثر موضوعية لتقييم مدى استفادة المتدرب من البرامج التدريبية التي يحضرها؛ للتأكد من مدى تحقيق تلك البرامج لأهدافها، بينما هدفت دراسة الفضلي(2013م) إلى التعرف على واقع البرامج التدريبية لوحدة التدريب في كلية التربية للأقسام الأدبية بجامعة الملك عبد العزيز، وتحديد مستوى الأداء التدريبي للبرامج التدريبية التي تقدمها الوحدة، من فقد الالتزام بأهداف البرنامج التدريبي، وتقييم المادة العلمية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من المستفيدات من البرامج التدريبية لوحدة التدريب بكلية التربية (قيادات إدارية- عضوات هيئة التدريس-طالبات دراسات عليا- الإداريات)، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس هم أكثر الشرائح استفادة من البرامج التدريبية؛ و ذلك بسبب قيام وحدة التدريب بتقصي الاحتياجات التدريبية للفئات المستهدفة عبر توزيع استمارات الاحتياجات قبل تصميم البرنامج التدريبي وتنفيذه، وأوصت الدراسة بضرورة وضع برامج وخطط سنوية قائمة على أسس علمية واستراتيجية، للنمو المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، أما دراسة معوض(2013م)؛ فقد هدفت إلى التعرف على واقع البرامج التدريبية التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (190) عضوًا من هيئة التدريس بجامعة القصيم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح البرامج التدريبية يتطلب تكاملا بين مكونات العملية التدريبية (تحديد فلسفة التدريب-تحديد الاحتياجات التدريبية- إعداد الخطط وتصميم البرامج-تنفيذ التدريب وتقويمه- والمتابعة)، وقد أوصت الباحثة بإجراء دراسات لقياس وتقييم العائد من التدريب؛ وذلك من خلال اجتياز اختبار خاص بالمادة التدريبية، ومقارنة الأداء الوظيفي قبل التدريب وبعده، ومقارنة المتدربين بنظرائهم الذين لم يتلقوا التدريب. وجاءت دراسة (روبوثام Rowbotham 2015)؛ والتي هدفت لتقييم برنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتناولت العلاقة بين تطوير أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم في التدريس وبين اكتساب المهارات اللازمة للأستاذ الجامعي، وذكرت الدراسة أن أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس تأتي من كونهم خبراء في مجال تخصصاتهم على مستوى التعليم الجامعي؛

وبالتالي تظهر الحاجة إلى تدريبهم على تطوير ممارسات التدريس الفعال لتحسين تدريسهم وتبادل خبراتهم، ولفتت الدراسة إلى أن التدريب والتطوير غالباً ما يتم تجاهله في التعليم العالي، إذ أن نمو العملية التعليمية وتوسع أبعادها يُلزم بدخول التدريب والتطوير لأعضاء هيئة التدريس، أما دراسة(مالك (Malik, 2015)؛ والتي هدفت اقتراح استراتيجيات لتحقيق الجودة في برامج التعليم عن بُعد، في التعليم العالي، فقد أكدت الدراسة أهمية التعليم عن بُعد باعتباره منحنًى مهماً في التعليم العالي على الصعيد العالمي، فتتسابق كثير من المؤسسات إلى تقديم برامج ودورات تعليمية للإفادة في تسويق خبراتها وبرامجها الأكاديمية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إخضاع التعليم عن بُعد لنظام الجودة، ولتحقيق ذلك؛ اقترحت الدراسة تدريب أعضاء هيئة التدريس لاستخدام نُظم وطرق مبتكرة أثناء التدريس في التعليم عن بُعد، وتوفير الدعم التقني لتعزيز ثقافة البحث العلمي واعتماد طرق متعددة في تقييم طلبة التعليم عن بُعد، كما أوصت بألَّا يتم اعتماد دورات التعليم عن بُعد ونشرها إلا بعد موافقة وكالات مراقبة الجودة في مجلس الاعتماد الوطني للتعليم عن بُعد (NACDE) ، وجاءت دراسة الصقري والمحيميد)2017م)؛ والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقويم برامج التدريب وانعكاسها على قدرة الجامعات السعودية على التنافسية وفق المؤشرات العالمية، وذلك من خلال الاستدلال بجودة تقويم البرامج التدريبية في إدارات التطوير الجامعي من الرتبة التصنيفية التي تحصل عليها الجامعة وفقا للمؤشرات العالمية. وتوصل البحث إلى نتائج؛ من بينها: أن اعتماد مدخل تصنيف الجامعة وقدرتها على التنافسية؛ باعتبارها أحد طرق تقويم التدريب للبرامج المقدمة من إدارة التطوير الجامعي في المملكة؛ من أقصر الطرق لدخول الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات من بينها: إبرام اتفاقيات تعاون بين إدارة التطوير الجامعي في الجامعات السعودية وبين مراكز التدريب العالمية، والاستعانة بخبرائها للنظر في عملية تقويم برامج التدريب، وإعادة هيكلتها لتضمين تصنيف الجامعة كأحد طرق التقويم، وانتهى البحث بتقديم مجموعة من الدراسات المقترحة.

إجراءات البحث و طريقته:

تم عرض المنهج البحثي المتبع في إعداد هذا البحث، وكافة الإجراءات الميدانية التي تم تنفيذها؛ وذلك من خلال عرض مجتمع البحث(عينته وأدواته من فقد طريقة الإعداد، و إجراءات الصدق والثبات، وأخيراً المعالجات الإحصائية) و التي اعتمدت في تحليل المعلوماتا وذلك على النحو التالي:

إجراءات البحث:

وتتمثل فيما يلي:

1. المسح المعلوماتي للعديد من الأدبيات ذات الصلة بالإعداد والتدريب التربوي في مؤسسات التعليم الجامعي؛ لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين في مؤسسات التعليم.
2. إعداد استبانة لتقييم واقع تجربة الإعداد والتدريب التربوي للمعلم الجامعي في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية، وتحديد أهميتها، وأهدافها، وطرائقها، ومشكلاتها، وسبل مقترحة لمواجهتها. وقد تم عرضها على ثلاثة محكمين من الأساتذة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية لضبطها، وطبقت على (53) معلماً جامعياً من أعضاء هيئة التدريس فيعدد من كليات جامعية بمكة المكرمة.
3. وضع التصور المقترح للأطر العامة لحزمة البرامج التدريبية لتطوير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وذلك على ضوء الإفادة من الأدبيات والنتائج التقييمية للاستبانة. وقد اشتمل الإطار العام لكل برنامج على أهداف البرنامج، وعناصر موضوعاته، وطرائق تنفيذه، وأنشطته التدريبية، وأساليب تقويمه.
4. إعداد تفصيلات البرنامجين والذي أقرته وزارة التعليم العالي، وهما: برنامج (تنمية المهارات المنهجية للبحث العلمي)، وبرنامج (تنمية مهارات تقويم الطالب الجامعي المقترحة).
5. تنفيذ البرنامجين التدريبيين على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
6. رصد نتائج تقييم تنفيذ البرنامجين.
7. صياغة خاتمة الدراسة المتضمنة توصياتها وعدد من الدراسات المستقبلية المقترحة.

منهج البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مدى فاعلية حزمة البرامج التدريبية المقترحة للتنمية المهنية للأعضاء بالجامعة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث مما يلي:

1. عينة الاستبانة: شملت بعض المتدربين من المعلمين الجامعيين الذين طبقت عليهم الاستبانة، وشملت (53) معلماً جامعياً من مؤسسات التعليم العالي، وجميعهم من الأعضاء الذين التحقوا بالدورات ، وكانت موزعة كما يلي:

- (35) عضوا من الذين ينتمون إلي كليات جامعية مختلفة منهم: (4) أعضاء من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، و (4) أعضاء من

كلية الطب والعلوم الطبية وطب الأسنان، و(3) أعضاء من كلية العلوم، و(3) أعضاء من كلية علوم الأرض، وعضوين من كلية الأرصاد والبيئة، وعضوين من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي ومعهد البحوث، وعضوا واحدا من كلية الهندسة، وعضوا واحدا من كلية تصاميم البيئة، و(15) عضوا من كلية التربية بأقسامها المختلفة، وهي: الحاسب الآلي، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الخاصة، والتربية الفنية.

- (18) عضوا من أعضاء كليتي التقنية والاتصالات بجدة من مختلف التخصصات.
- ويبرر الباحث الاقتصار على أعضاء هيئة التدريس من الذكور؛ فيذكر أنه من الناحية العلمية أكدت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الاحتياجات التدريسية وفقاً للجنس، فقد أكدت دراسة مخامرة) 2003م) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقديرات لأفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توفر الكفايات التدريسية في كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي. و أكدت دراسة آل مسعد)2012م) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة إلى استجابات عينة البحث مع اختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة التعليمية، كما أكدت دراسة الحربي (2013م) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الاحتياجات التدريبية وبين المؤهلات العلمية المختلفة والعبء التدريسي والجنس لأعضاء الهيئة التعليمية، وجاءت دراسة دراوشة(2016م) و أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن التدريب وبين الدعم الفني المقدم من مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، أما من الناحية الإدارية؛ فقد اقتصرت عملية تقييم فعالية تجربة بعض برامج تدريب المعلم الجامعي على البرنامجين الذي أقرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تطبيقهما في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وسهولة الإجراءات التنظيمية اللازمة لعقد دورات تدريبية أحادية الجنس.

2. عينة استطلاع الرأي: شملت بعض أعضاء هيئة التدريس من التربويين المختصين في مناهج وطرق التدريس وعلم النفس والتربية، وبلغ عددهم (28) عضواً من

أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية والمعلمين.

أداتا الدراسة: (الاستبانة واستطلاع الرأي).

لتحقيق أهداف ؛ تم تصميم أداتين هما: الاستبانة للتعرف على آراء بعض المعلمين الجامعيين في مؤسسات التعليم العالي السعودية حول واقع التدريب، واستطلاع الرأي لبعض أعضاء هيئة التدريس حول الموضوعات التي ينبغي أن يتضمنها برنامج التدريب التربوي المطور.

- **أولا: الاستبانة لمعرفة آراء بعض أعضاء هيئة التدريس حول واقع التدريب في مؤسسات التعليم العالي السعودية.**

و تتكون من أربعة محاور رئيسة : أهداف التدريب التربوي، وأهميته، وأساليبه، ومشكلاته. وصيغت ثلاث مفردات فرعية حول كل محور، ووضعت في قائمة لمعرفة الآراء التقديرية لكل مفردة، وقد عرض مقابل كل مفردة أربعة بدائل (على غرار مقياس ليكرت)؛ لتعكس درجات تقديرية لها (صفر،1، 2، 3)؛ و يحدد منها المستجيب ما يتناسب مع وجهة نظره. ووضع سؤال مفتوح حول ملاحظات المستجيب بشأن دورة التدريب التربوي التي اجتازها.

- **ثانيا: استطلاع الرأي وذلك للتعرف على آراء بعض أعضاء هيئة التدريس حول البرامج المقترحة للإعداد والتدريب للمعلم الجامعي.وقدمرتخطواتإعدادهبمايلي:**

1. تم استخلاص عناصر البرامج الرئيسة والفروع التابعة لكل عنصر؛ وذلك من خلال فحص البرامج العربية والعالمية المعنية بإعداد المعلم الجامعي وتدريبه، للإفادة من مضامينها.
2. ضمنت الموضوعات المقترحة والفروع التابعة لها قائمة على هيئة محاور رئيسة ومفردات فرعية، ووضع مقابل كل منها ثلاثة بدائل لتحديد درجة أهميتها (كبيرة، متوسطة،قليلة)منوجهةنظرالمستجيب.
3. وضعت خلية مقابل كل مفردة، ليدون المستجيبفيهاملاحظاتهأوتعليقهعليها.
4. خصص في نهاية كل محور مكان للمستجيب ليدون فيه مفردات أخرى يرى أهميتها ولم يرد ذكرها.

ضبط الاستبانة واستطلاع الرأي:

وقد مرت بالخطوات التالية:

1. تم عرضهما على محكمين تربويين من أساتذة بقسم المناهج وطرق التدريس؛ لاستكمال إجراءات ضبطهما، وذلك للتحقق من سلامة الصياغة، واتساقها مع أهدافها، وأهميةبنودهاوارتباطالمفرداتبمحاورها.
2. تم استقراء ملاحظات المحكمين، وتلخصت فيما يلي: تعديل صياغة بعض المفردات، ودمجها مع بعضها البعض وإعادة ترتيب

البعض الآخر. وعدلت الاستبانة واستطلاع الرأي في ضوء أهم تلك الملاحظات، ثم عرضت مرة ثانية عليهم لحساب نسبة الاتفاق بين آرائهم، وقد بلغت نسب الاتفاق بين آرائهم (92٪) حول الاستبانة، و(90٪) حول استطلاع الرأي، وهما نسبتان تشيران إلى صدق الأداتين. (السيد، 1978م).

3. تم حساب ثبات الاستبانة واستطلاع الرأي باستخدام حساب معامل ثبات(الفا كرونباخ)، وذلك بتطبيقها على عينة بلغ عددها (28) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الملتحقين بدورات تدريبية، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة واستطلاع الرأي (0.78) و (0.75) على الترتيب، وهما قيمتان تشيران إلى ثبات الاستبانة واستطلاع الرأي. (السيد، 1978م)، وبناء على ذلك أصبحت الاستبانة، واستطلاع الرأي في صورتيهما النهائية الصالحة للتطبيق.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: **ما واقع الإعداد والتدريب التربوي للمعلم الجامعي في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم رصد نتائج تطبيق الاستبانة في الجدول رقم (1) التالي:

الجدول رقم (1)

واقع التدريب التربوي وفقا للنسب المئوية لاستجابات العينة على الاستبانة

المحاور	المفردات (العبارات)	النسبة% للمفردة	النسبة% للمحور
الأهداف	- واضحة ومحددة.	82.2%	80%
	- متنوعة وشاملة.	82.2%	
	- منطقية وقابلة للتحقق في ضوء الإمكانات.	75.6%	
الأهمية	- واضحة قبل التحاقي بالتدريب.	57.8%	71,9%
	- زاد تقديري لأهميته من خلال تجربتي.	64.4%	
	- حرص القائمون بالتدريب على تأكيد أهميته.	93.3%	
الأساليب	- مناسبة لتحقيق أهداف التدريب.	80.0%	83.7%
	- حديثة ومسايرة لمتطلبات العصر.	82.2%	
	- أفادتني وسأحرص على تطبيقها.	88.8%	
المشكلات	- أمكن التغلب عليها.	66.6%	79.2%
	- حرص القائمون بالتدريب على معالجتها.	77.7%	
	- يمكن علاجها في المستقبل.	93.3%	
المجموع		82.2%	314.8
المتوسط			78,7%

يتضح من الجدول رقم (1) ما يلي:

- أن متوسط تقدير العينة لواقع التدريب التربوي بلغ نسبة مئوية مقدارها (٪78.7)؛ وهي نسبة تقديرية مرتفعة (أعلى من ٪75) تشير إلى فعالية تجربة التدريب التربوي التي مرت بها عينة الدراسة.
- أن متوسط النسبة المئوية لآراء العينة حول محور أهداف التدريب بلغ (٪80)؛ ويشير ذلك إلى أن أهداف التدريب التربوي ليست غامضة، وتتسق مع احتياجات أعضاء هيئة التدريس، وأنها أهداف منطقية للوفاء بمتطلبات تأدية عضو هيئة التدريس لرسالته.
- ومن خلال استقراء استجابات العينة على السؤال المفتوح في الاستبانة الخاصة بملاحظاتهم حول تجربتهم التدريبية، تبين ما يلي:
  - أشاد (٪80) من أفراد العينة بأهمية دورات التدريب التربوي، وأنهم قد أفادوا منها.
  - أكد (٪72) من أفراد العينة إلى أهمية زيادة الفترة الزمنية المخصصة للتدريب التربوي؛ لاستكمال العديد من الجوانب التدريبية التي لم يتسع الوقت لاستكمالها.
  - أشار (٪28) من أفراد العينة إلى أهمية التعريف الأولي للمتدربين بأهداف التدريب ومجالاته، وأنه ينبغي التحديد المبدئي لاحتياجاتهم التدريبية الخاصة وفقا لتخصصاتهم؛ لأنه يزيد من رغبتهم في الالتحاق بالتدريب دون إجبار؛ ومن ثَمَّ تتحقق الجدوى المرجوة منه.

أما عن مشكلات التدريب التربوي وسبل التغلب عليها؟ فقد تم تصنيفها إلى قسمين هما:

القسم الأول: مشكلات تواجه القائمون على التدريب وسبل التغلب عليها، وتشمل:

1. الفروقات الفردية بين المتدربين الناتجة عن تباين مقدراتهم، وتباين مستوياتهم المهارية واحتياجاتهم التدريبية. ويمكن التغلب عليها بتقييم أولي لمستويات المتدربين وقدراتهم، وتصنيفهم إلى مجموعات متجانسة، وفقا لمستوياتهم وتخصصاتهم وحاجاتهم التدريبية.
2. تعدد أولويات التدريب التربوي؛ نظراً لكثرة المجالات التدريبية ذات الأولوية للمتدربين. ويمكن استقراء المتطلبات التدريبية للميدان، والاسترشاد بنتائج قوائم تقدير الأداء المهني، واستطلاع الآراء حول المجالات التدريبية المطلوبة.
3. التغير السريع للموضوعات التدريبية نظرا لكثرة المتغيرات المعاصرة وتسارعها.

ويمكن التغلب على ذلك برسم الخطط الاستراتيجية للتدريب التي تلبي المطالب الواقعية، وتراعي الطموحات والآمال التدريبية المستقبلية.

4. تعدد المقومات البشرية والمادية للتدريب الفعال، فالتدريب التربوي الجاد يتطلب توفر مقومات بشرية ومادية في بيئة التدريب؛ وهذا الأمر يتطلب التواصل والتنسيق مع الجهات المتخصصة و المسئولة و التي يمكن أن تتعاون مع مسئولي التدريب؛ لتوفير المقومات البشرية والمقومات المادية الداعمة له.

5. عزوف بعض المتدربين عن المشاركة الجادة في البرامج التدريبية.؛ ويمكن التغلب على ذلك؛ بتدارس أهم أسباب العزوف، والسعي لإيجاد سبل مثلي لمعالجة العوامل الكامنة خلف ذلك، وتذليل صعوبات تفاعلهم الإيجابي مع برامج التدريب، مع تكثيف الجهود لتحقيق المزيد من التفهم لأهداف التدريب التربوي وأهميته لتشجيع المتدربين على الانضمام لبرامجه، والارتقاء بالواقع التعليمي. و يمكن للمدربين أن يحثوا المتدربين على بيان مزايا التدريب وفوائده لزملائهم الذين لم يلتحقوا بالتدريب.

6. التحديثات المتلاحقة لأساليب التدريب التربوي ووسائله. ويمكن التغلب عليها بالاستعانة بالمختصين، وتشجيعهم لتطوير البرامج والأساليب التدريبية باستخدام التقنيات الحديثة، والتنسيق بين الجهود التدريبية، وبين الإفادة من الخبرات المحلية والخليجية والعالمية في هذا المجال؛ ولا سيما خبرات المراكز التدريبية المتخصصة؛ مثل تجارب التدريب التربوي التي نفذها المركز العربي للتدريب التربوي بدول الخليج.

القسم الثاني: مشكلات تواجه المتدربين وسبل التغلب عليها، وتشمل:

1. التحديات التقنية التي تواجه استخدام المتدرب للتقنيات الحديثة ولا سيما الإنترنت، فقد يتخوف البعض من أثرها السلبي المثبط للقدرات الإبداعية. ويمكن التغلب عليها من خلال تكثيف الدورات التدريبية لتنمية مهارات استخدام تلك التقنيات الحديثة، والتوعية بالسبل المثلى للإفادة من إيجابياتها وتلافي سلبياتها.

2. تعدد أولويات التدريب التربوي؛ نظراً لكثرة المجالات التدريبية ذات الأولوية للمتدربين. ويمكن الاسترشاد بنتائج قوائم تقدير الأداء المهني للمتدربين، واستقراء نتائج استطلاع آرائهم في

المجالات التدريبية التي يرغبون في الالتحاق بها.

3. تعدد مشكلات المتدربين من الأسباب التي تقلل من فعالية التدريب وجدواه، ولا سيما تلك المشكلات التي تعكس عدم رضاهم الوظيفي عن بعض جوانب عملهم التعليمي، أو واقعهم الاجتماعي. ويمكن التغلب عليها؛ من خلال السعي لحل مشكلاتهم المعوقة لأدائهم التدريبي، وزيادة دافعيتهم لتحمل واجبات رسالتهم وما يتطلبه ذلك من مواصلة تدريبهم التربوي؛ و الذي يستهدف تطوير الجوانب المعرفية و المهارية والوجدانية لديهم.
4. التحديات التدريبية المتعددة الخاصة بالتطورات المعرفية المتسارعة في شتي ميادين المعرفة، وسرعة استجابة المناهج المعاصرة لتلك التطورات؛ مما يفرض على المتدرب الحاجة الدائمة للتدرب والتطور. ويمكن التغلب على ذلك؛ من خلال التدريب على أساليب ومهارات التعلم الذاتي الفعال والإفادة من الإنترنت.

يتضح من تلك الاستجابات؛ أنه مازالت هناك عوامل متعددة تؤثر في التدريب التربوي وتقلل من فعاليته و جديته و جدواه؛ مما يؤكد حاجة هذا المجال إلى المزيد من الدراسة والبحث، للتعرف على كنه العوامل المؤثرة في فعاليته على كافة مستويات مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

نتائج السؤال الثاني:

والخاص بتحديد المعايير الحديثة التي ينبغي توفرها في التدريب التربوي في عصر المعلوماتية.

فمن خلال مراجعة لأدبيات الدراسة؛ تم تحديد مجموعة من المعايير التي ينبغي توفرها في التدريب التربوي المتطور. ويمكن تصنيفها إلى محاور تتعلق بـــ(بيئة التدريب، و العناصر البشرية، وأهداف برامج التدريب، ومحتوى البرامج، وزمن البرامج، وتنفيذ البرامج، ونواتج التدريب)، وهي على النحو التالي:

أولا: معايير بيئة التدريب.

وتتضمن ما يلي:

1. الإمكانات البشرية.
2. قنوات اتصال مع المسئولين عن مركز التدريب.
3. الشروط الصحية المناسبة في قاعات المركز ومعاملة.
4. سعة القاعات ومناسبتها للأعداد.
5. مصادر تعلم متنوعة (مكتبات / إنترنت.. غيرها).
6. تجهيزات مناسبة للقاعات والمعامل
7. أماكن مناسبة للصلاة.
8. أماكن مناسبة للاستراحة.
9. أماكن مناسبة لتناول الوجبات.

10. موقع مركز التدريب مناسب.
11. مواقف مناسبة للسيارات.

ثانياً: معايير المدربين

وتشتمل على ما يلي:

1. مؤهلات علمية مناسبة للقيام بمهامهم التدريبية.
2. دافعيه نحو التدريب.
3. تفاعل إيجابي للمتدربين.
4. الالتزام بالخطط والجداول الزمنية للتدريب.
5. لديهم أفكار ومقترحات متجددة.
6. استخدام لغة سهلة ومفهومة.

ثالثاً: معايير المتدربين

وتشتمل على ما يلي:

1. دافعيه نحو التدريب.
2. تفاعل إيجابي في التدريب.
3. التزام بمهام التدريب ونظمه.
4. لديهم أفكار ومقترحات متجددة.
5. وضوح في التعبير عن الأفكار.

رابعاً: معايير أهداف برامج التدريب.

وتشتمل الأهداف على ما يلي: أن تكون

1. واضحة ومحددة.
2. مناسبة لاحتياجات المتدربين.
3. واقعية ويمكن تحقيقها.

خامساً: معايير محتوي برامج التدريب

ويجب أن:

1. تتضمن خبرات تدريبية متنوعة.
2. تراعي خبرات المتدربين الفعلية.
3. تراعى احتياجات المتدربين الفعلية.
4. تكون موضوعاتها كافية لتحقيق الأهداف.
5. تكون موضوعاتها منظمة بطرق مناسبة.
6. تكون موضوعاتها متوازنة.
7. تكون موضوعاتها مناسبة للزمن المخصص لها .

سادساً: معايير زمن تنفيذ برامج التدريب

وتشمل ما يلي:

1. مناسبة الموعد المخصص لتنفيذ البرامج التدريبية مع ظروف المتدربين
2. كفاية المدة الزمنية المخصصة للتدريب

سابعا: معايير تنفيذ برامج التدريب

وتشمل ما يلي:

1. تنوع الأساليب التدريبية المستخدمة (ورش عمل/ مناقشة..).
2. تناول أمثلة واقعية من الميدان التربوي.
3. استخدام أجهزة ووسائل مناسبة للتدريب (داتاشو/ بروجكتور..).
4. إتاحة الفرصة للمتدربين للمشاركة في أنشطة التدريب بفعالية.
5. تنويع أساليب التعزيز المصاحبة لتنفيذ البرنامج (مدح/ إيماءات...).
6. تميز مناخ التدريب بالألفة والاحترام.
7. التغلب على المشكلات التي تعترض

مسار تنفيذ البرنامج.

8. استخدام أساليب تقويم مناسبة (ملاحظات/ اختبارات..).

ثامنا: معايير نواتج التدريب بالنسبة للمتدرب (مخرجاته).

وتشمل ما يلي:

1. تحقيق الوعي بأهمية التدريب.
2. إكساب المعلومات العلمية والتقنية الحديثة.
3. زيادة القدرة على التفكير المبدع وحل المشكلات.
4. المساهمة في زيادة المعرفة بالواجبات المهنية.
5. المساهمة في تحقيق الرضا الوظيفي عن العمل.
6. تعزيز الانتماء لمهنة التدريس.
7. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التدريب.
8. المساهمة في معرفة كيفية استثمار الوقت.
9. المساهمة في زيادة الثقة في النفس.
10. المساعدة لمعرفة كيفية تقليل الأخطاء المرتبطة بالعمل المهني.
11. المساهمة في تطوير القدرات.
12. المساعدة لمعرفة الأفكار والتطبيقات الحديثة في مجال العمل.

نتائج السؤال الثالث:

والذي ينص علي: **ما البرامج المقترحة لتطوير الإعداد التربوي للمعلم الجامعي؟**

تمت الإجابةعنه؛ من خلال تحليل نتائج استطلاع آراء عينة الدراسة لأعضاء هيئة التدريس التربويين، وبعد مراعاة المرئيات المدونة استطلاع الرأي كما هو مبين في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2)

محاور برامج الإعداد والتدريب التربوي المطور للمعلم الجامعي ومفرداتها وأهميتها النسبية

	محاور البرنامج وبنوده	الأهمية النسبية
أولا: أهمية البرامج		(91.6%)
01	تُعد مطلباً رئيساً لتحقيق التنمية المعرفية والتقنية المستدامة، ولا سيما في ظل التطورات المعاصرة المتلاحقة في شتي الميادين المعرفية والتقنية.	%96
02	تُمثل مدخلاً علمياً عملياً مباشراً لحل العديد من المشكلات التي تواجه العاملين في الميدان التربوي.	%94
03	تعد مجالاً تطبيقياً للارتقاء بمستويات الممارسة وفق قواعد علمية مدروسة، لتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات.	%92.5

04	تتوفر من خلالها الخبرات التربوية المستمرة لتنمية اتجاهات المتدربين، والتدرب على الأساليب المثلى للتعامل مع المشكلات الميدانية، والعمل في إطار تعاوني يتم خلاله تبادل الآراء.	%90
05	تُعد سبيلا مهماً لتواصل المتدربين مع كافة المستجدات، للوفاء بالاحتياجات التي تفرضها عليهم المتغيرات المتسارعة في الميدان التربوي.	%84
06	تُعد مطلبا لتحسين كفايات المتدربين وفق احتياجاتهم المتباينة، وبكيفية تساعدهم على تحقيق ذواتهم.	%88
07	تُعد مصدرا من مصادر تأهيل المتدربين في شتي المجالات التربوية، منها: القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، والتخطيط التربوي، والمناهج، والتقويم، والإشراف الإداري، والإدارة التربوية، واقتصاديات التعليم، والتنمية البشرية، والتقنيات التربوية.	%90.5
ثانيا: أهداف البرامج.		(%90.5)
01	إكساب المتدربين معارف وظيفية حول مجالات التدريب التربوي لتنمية معارفهم، وزيادة مقدراتهم على التجديد والإبداع وتطوير أدائهم الوظيفي.	%90
02	تبصير المتدربين بالمستجدات التدريبية المتضمنة أساليب حديثة متطورة في التربية، وطرق تحسين البيئة التعليمية.	%95
03	معالجة أوجه القصور لدى غير المؤهلين تربوياً؛ بحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية؛ بغرض تطوير أدائهم، ورفع مستوى كفاءتهم، واطلاعهم على كل جديد في مجال التدريس الجامعي.	%94
04	تأهيل الكوادر المدربة تربويا في التخصصات التي تحتاج إليها مؤسسات التعليم العالي.	%90
05	تنمية مقدرات المتدربين على تطبيق الأفكار والآراء والنظريات التربوية الحديثة، لتقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.	%82.5
06	تعريف المتدربين بكيفية القيام بالواجبات التربوية والتعليمية لرسالتهم؛ وفق المهام المتعددة المناطة بهم.	%90
07	تعزيز خبرات المتدربين وتطوير مهاراتهم التدريبية العملية.	%91.5
08	تنمية المهارات الأدائية للمتدربين التي تساعدهم على أداء مهامهم الوظيفية المتعددة.	%92
09	صقل مهارات المتدربين المتميزين ومواهبهم، والإفادة منهم ضمن كوادر التدريب، والأخذ بمقترحاتهم في العديد من المجالات مثل: المشاركة في تطوير المقررات الدراسية، وإنتاج الوسائل التعليمية.	%90
10	تنمية مهارات التفكير الإبداعي وغيره من أنماط التفكير المرغوبة لدي المتدربين، لتمكينهم من التكيف مع أعمالهم وتطوير أدائهم لها، والتعامل الإيجابي مع المواقف الطارئة.	%83
11	تنمية مهارات استخدام التقنيات الحديثة لتفادي الأخطاء في أداء الأعمال، وحسن إدارة الوقت، والاقتصاد في الجهد والمال.	%95
12	تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية لدي المتدربين.	%82.5

13	تعزيز القيم والأخلاقيات الضابطة للممارسات المهنية للمتدربين.	%84
14	رفع الروح المعنوية للمتدربين، التي تعكس إيجابياتها على تطوير أدائهم.	%87
15	تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية في بيئة مؤسسات التعليم العالي.	%85
16	تنمية اتجاهات المتدربين نحو العمل الجماعي, واستخدام أساليب التعليم الذاتي المستمر.	%83.5
17	زيادة دافعيه المتدربين، لمواصلة الالتحاق بالبرامج التدريبية التربوية التي تستهدف تطوير مقدراتهم ومهاراتهم الوظيفية.	%81.5
18	تقوية أوجه تقدير المتدربين لمهنة التعليم، وتعزيز انتمائهم لها.	%80
ثالثا: مجالات البرامج (موضوعاتها).		(%92.9)
01	التنظيم الإداري الجامعي (خطة التعليم الجامعي، وفلسفة التعليم الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين...)	%82.5
02	المعلم الجامعي (سماته، أخلاقياته. إعداده، تطويره المهني المستمر ...).	%94
03	مدخل إلى التدريس الفعال (الملاحظة الناقدة للتدريس والتعلم، تطوير الممارسات التعليمية، و كن أكاديميا فعالا، وكيف يتعلم الطلاب، والتعامل مع المواقف الطارئة، و تحقيق متعة التدريس والتعلم...)	%96
04	الأهداف التعليمية (مجالاتها، ومستوياتها، و صياغتها..)	%94.5
05	طرائق التدريس الجامعي ومهاراته (تخطيط الأنشطة التدريسية النظرية والعملية وتنفيذها وتقويمها، و استراتيجيات التدريس ومهاراته، التدريس للمجموعات الكبيرة و الصغيرة...).	%95
06	اتجاهات حديثة في التعليم الجامعي (التعليم الإلكتروني، والمقرر والكتاب الإلكتروني، و المنتديات التدريسية، و التعليم التعاوني،و الموديولات،و البورتفليو، و تصميم البرامج التعليمية واستخدامها، و التعليم عن بُعد...)	%97
07	تقنيات التعليم الجامعي (التدريس التفاعلي في النظم التعليمية، الإنترنت وتقنية المعلومات، تعزيز العرض بعارض الشرائح Point Power، وإعداد ملفات صورية Pdf، وتخطيط المواقع والنشر على شبكة المعلوماتWeb استخدام مراكز مصادر التعلم...)	%96
08	التدريس المصغر: مفهومه واستخدامه في برنامج إعداد المعلم.	%87
09	حلقات عملية للتدريس مصغر؛ يتم خلالها التدريب على مهارات التدريس التخطيطية، والتنفيذية، والتقويمية.	%81.5
10	مشاهدة عامة للتدريس بالجامعة ومشاهدة نماذج تدريسية من خلال المنتديات التدريسية.	%85
11	خبرات عملية تخصصية (ممارسة وتدريب وورش عمل).	%82.5
12	علم النفس التربوي وتطبيقاته في التدريس (نظريات التعلم، واستراتيجيات التعلم وتجهيز المعلومات، والتعلم من أجل التفكير والإبداع، والذكاء الانفعالي والمتعدد...).	%88

13	التخطيط لبناء المقرر الدراسي (ملف المقرر الدراسي، و تحليل محتوى المقرر، وتقييمه و تطويره).	%92
14	إدارة التعليم الجامعي (الديمقراطية، وأساليب التعامل مع السلوك الفوضوي، و جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم، و إدارة الوقت..).	%82.5
15	تقييم نواتج التعلم الجامعي (التقويم التمهيدي والبنائي والنهائي، و المقاييس والاختبارات التحصيلية(المقالية والموضوعية)، وضبطها، وتحليل نتائجها، وقواعد بيانات الأسئلة..).	%90
16	تطوير المهارات الشخصية والمهنية (الإشراف والتوجيه الأكاديمي، وطرح الأسئلة، وتنويع المثيرات، والتلخيص والغلق، والتعزيز والتغذية الراجعة، والمهارات المكتبية..).	%86
17	خصائص الطالب الجامعي ومشكلاته (النفسية، والاجتماعية، و ذوو الاحتياجات الخاصة.).	%83.5
18	مشكلات التعليم الجامعي (تحديد أهمها، وسبل مواجهتها والحد من آثارها...).	%82
19	نظم الدراسة بالجامعات للإفادة من إيجابيات تلك النظم وتفادى سلبياتها.	%80
20	البحث العلمي (أهدافه، والإشراف على الدراسات العليا، وكتابة ونشر البحوث والمشاريع العلمية.).	%87
21	تنظيم اللقاءات والندوات العلمية ((Seminar.	%90
رابعا: طرائق التدريس التدريبية وأساليبها.		(%91.6)
01	أساليب مباشرة، مثل: المناقشة، والمحاضرة، والندوات، والحديث، وتمثيل الأدوار، التدريب التعاوني، ودراسة الحالة، والتمارين، والمراسلات البريدية، والدروس النموذجية، والتدريب الفردي والجماعي، والتدريب بالمباريات، والزيارات الميدانية.	%87
02	الأساليب غير المباشرة، مثل: القراءات، والبحوث الإجرائية، والنشرات الموجهة، والتدريب بالنماذج والحقائب التدريبية، والمشروعات التطبيقية، والموديولات والرزم التعليمية.	%88
03	الأساليب العملية، مثل: الحقائب الوثائقية (Portfolio)، والدروس التطبيقية، والمشاغل وورش العمل التربوية، والوسائل التعليمية، والزيارات والرحلات الميدانية، والتجارب العملية، والتعليم المبرمج، التدريب المصغر، والمشاهدة التطبيقية.	%90
04	الأساليب التقليدية، مثل: المحاضرات، والمناقشات، و التجارب و العروض العملية، التدريب الميداني, و ورش العمل، و الزيارات الميدانية، و دراسة الحالة.	%84
05	الأساليب المستحدثة، مثل: التدريب الفردي والجماعي؛ باستخدام التقنية، والتدريب عن بعد بالمراسلات البريدية، والتدريب المعتمد على شبكة الإنترنت، والتدريب المعتمد على الكفاءة، والحقائب التدريبية والوثائقية، والتدريب التعاوني، والتدريب لتنمية الإبداع بتمثيل الأدوار، وتدريب الحساسية، والتدريب المبني على الجدارة.	%95

خامساً: أساليب التقويم.		(%90.5)
01	تقويم حلقات التدريس والتدريب المصغر.	%95
02	تقويم أنشطة الحقائب (البورتفليو) البحثية والتطبيقية.	%93
03	تقويم الخبرات العملية (الممارسة والتدريب وورش العمل).	%88
04	التقويم الشفهي.	%85
05	التقويم باستخدام الاختبارات والمقاييس التحريرية.	%87
06	تقويم الالتزام بالحضور والمشاركة الإيجابية.	%80.5
سادساً: الجدول الزمني.		(%91.6)
01	يتحدد وفق الاحتياجات التدريبية لكل مجموعة بما لا يتجاوز الأسبوع ؛ ليتم خلالها التفرغ للتدريب كليا.	%92.5
المجموع		5221
المتوسط		%88.5

يتضح من الجدول رقم (2)؛ أن متوسط الأهمية النسبية لبنود البرامج بلغ (88.5٪)، وهي نسبة مرتفعة، فقد زادت الأهمية النسبة لجميع المفردات عن (75٪). ويشير ذلك إلى مناسبة بنود البرنامج المطروحة في ضوء درجة أهميتها من وجهة نظر العينة.

كما يتضح أيضا أن موضوع الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي؛ قد حاز أعلى نسبة في الأهمية؛ فقد بلغت نسبة أهميته (97٪)، و حصل موضوع نظم الدراسة بالجامعات على أقل نسبة في الأهمية؛ و بلغت النسبة (80٪).

وبحساب متوسط الأهمية النسبية المجمعة لمحاور البرامج؛ وهي:(90.7٪) لمحور أهمية البرامج، و(87.6٪) لمحور أهداف البرامج، و(88.5٪) لمحور موضوعات البرامج و(88.8٪) لمحور الطرائق التدريبية في البرنامج، و(88٪) لمحور تقويم البرامج، و(89.5٪) لمحور الجدول الزمني للبرامج. ويلاحظ أهمية النسبة المجمعة لكل محور؛ قد تجاوزت نسبة (75٪)؛ وهذا يشير إلى مناسبة المحاور المطروحة في ضوء درجة أهميتها من وجهة نظر العينة.

وللتحقق من مناسبة محاور البرامج المقترحة، تم حساب نسبة (كا2) SPSS)) وفق تكرارات درجة أهمية كل محور من وجهة نظر العينة، ورصدت النتائج كالتالي:

- أن المحور الخاص بوحدات البرامج وموضوعاتها، قد حظي بأعلى نسبة أهمية من وجهة نظر العينة، فقد أشار (78.6٪) من أفراد العينة إلى أهمية محور موضوعات البرنامج بدرجة كبيرة، وأشار (21.4٪) منهم إلى أهمية هذا المحور بدرجة متوسطة، ولم توجد أية إشارة إلى

أهميته بدرجة قليلة، ولا توجد آراء تشير إلى درجة أهمية قليلة لهذا المحور. وبلغت قيمة (كا2) المحسوبة لها (46.6) وتشير إلى وجود فروقاً داله إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح تكرارات الآراء المؤيدة للأهمية النسبية الكبيرة لمحور موضوعات البرامج.

- إن (75٪) من أفراد العينة؛ يرون أهمية البرامج، وطرائقا، والجدول رقمه الزمني بدرجة كبيرة، بينما (25٪) من أفراد العينة يرون أهمية البرنامج، وطرائقها، وجدوله الزمني بدرجة متوسطة، ولا توجد آراء تشير إلى درجة أهمية قليلة لهذه المحاور الثلاثة. وقد بلغت قيمة (كا2) المحسوبة لكل محور منها (45.5)، وتشير إلى وجود فروقاً داله إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح تكرارات الآراء المؤيدة للأهمية النسبية الكبيرة لمحاور البرنامج الثلاثة.
- وتتوافق الاستجابات العالية لأفراد العينة على الرغم من تنوع التخصصات مع العديد من الدراسات؛ كدراسة آل مسعد(2012م) والتي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات عينة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة التعليمية، أما دراسة الحربي(2013م)؛ فقد أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الاحتياجات التدريبية وبين المؤهلات العلمية المختلفة والعبء التدريسي والجنس لأعضاء الهيئة التعليمية، وجاءت دراسة دراوشة(2016م) و أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن التدريب وبين الدعم الفني المقدم من مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية وفق متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

نتائج السؤال الرابع:

و الخاص بنتائج تطبيق برنامجي تنمية المهارات المنهجية للبحث العلمي، وتنمية مهارات تقويم الطالب الجامعي. و كانت كما يلي:

1. نتائج تطبيق برنامج تنمية المهارات المنهجية للبحث العلمي

أولاً: الأدوات التي تم تقويم البرنامج من خلالها.

تم تقويم البرنامج باستخدام الأدوات التالية:

أ- أدوات التقويم البنائي للبرنامج:

شملت ملف الإنجاز (البورتفليو) لكل متدرب، فقد تمت متابعة تنفيذ التطبيقات لكل جلسة تدريبية ومناقشتها، والافادة من التعليقات التحليلية لكل تطبيق. ويتم إرفاق صورتين احداهما ورقية والأخرى إلكترونية للملف البورتفليو ضمن الحقيبة التدريبية الخاصة بالبرنامج.

ب- تقييم خطة بحث علمي في ضوء معايير تصميم البحوث العلمية.

تمت مناقشة نماذج خطط البحوث العلمية للمشاركين، وفق المعايير التقويمية للبحوث العلمية لـ (فاندالين).

ج- تقييم نهائي لمحاور البرنامج من وجهة نظر المستفيدين باستخدام استبانة تقييمية شملت (15) محورا.

تم تطبيق استبانة تقويمية لتنفيذ البرنامج، وقد شملت (15) محورا، وهي كالتالي:

1. التعريف بالبحث العلمي وخطته.
2. مناهج البحث.
3. دوات البحث.
4. عرض نتائج البحث وتفسيرها.
5. فنيات كتابة البحث.
6. تقييم البحث العلمي.
7. ورش العمل.
8. حلقات النقاش.
9. حقيبة التدريب.
10. قاعة التدريب.
11. عدد أيام تنفيذ البرنامج.
12. عدد ساعات التدريب اليومية.
13. التفاعل مع المدربين.
14. التفاعل مع الزملاء.
15. التنظيم والضيافة.

كما اشتملت الاستبانة على حقل خاص بتدوين المشارك لملاحظاته حول كل محور، وتم تخصيص خلية لتدوين الملاحظات التطويرية للبرنامج في نهاية الاستبانة.

ثانيا: نتائج تحليل استبانات تقييم برنامج تنمية المهارات المنهجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المستفيدين

تم رصد تكرارات استجابات المستفيدين منه في جدول عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج، وحُسبت متوسطات الأوزان النسبية التقييمية لكل محور من محاور تقييم الاستبانة؛ و التي بلغ عددها (15) محورا في ضوء البدائل الخمسة لاستجابات العينة (ممتاز، وجيد جدا، وجيد، ومقبول، وضعيف) فقد وضعت تقديرات نسبية للبدائل وهي: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ثم حُسب محصلة المتوسط النسبي المئوي لكل محور، فالمتوسط النسبي المئوي لمحاور الاستبانة ككل، ورصدت النتائج في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3)

نتائج تقييم برنامج تنمية المهارات المنهجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المستفيدين

	مجالات التقييم	الوزن النسبي المئوي للاستجابات					المتوسط النسبي المئوي
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	
01	التعريف بالبحث العلمي وخطته.	%70	%24	-	-	-	%96
02	مناهج البحث.	%70	%24	-	-	-	%94
03	أدوات البحث.	%70	%24	-	-	-	%94
04	عرض نتائج البحث وتفسيرها.	%90	-	%6	-	-	%96
05	فنيات كتابة البحث.	%70	%16	%6	-	-	%29
06	تقييم البحث العلمي.	%70	%16	%6	-	-	%92
07	ورش العمل.	%65	%16	%6	%2	-	%89
08	حلقات النقاش.	%65	%16	%6	%2	-	%89
09	حقيبة التدريب.	%70	%12	%6	%2	-	%90
10	قاعة التدريب.	%70	%16	%6	-	-	%92
11	عدد أيام تنفيذ البرنامج.	%65	%16	%6	%2	-	%89
12	عدد ساعات التدريب اليومية.	%65	%16	%6	%2	-	%89
13	التفاعل مع المدربين.	%70	%16	%6	-	-	%92
14	التفاعل مع الزملاء.	%65	%16	%6	%2	-	%89
15	التنظيم والضيافة.	%70	%24	-	-	-	%94
المتوسط النسبي							**91.8%**

يتبين من الجدول رقم (3) ما يلي:

- ارتفاع المتوسط النسبي التقييمي لتنفيذ البرنامج من وجهة نظر المستفيدين، فقد بلغ نسبته(91.8٪)؛ مما يشير إلى جودة انطباعات المستفيدين من البرنامج.
- حصل محوران من محاور تقييم البرنامج على أعلى متوسط نسبى تقييمياً و بلغ (96٪). وهما محوري التعريف بالبحث العلمي و خطته، و عرض النتائج وتفسيرها.

- حصلت ثمانية محاور للبرنامج على متوسط نسبي تقييمي تتراوح ما بين (90٪ - 94٪) وجاءت تقييمات هذه المحاور على النحو التالي: مناهج البحث، وأدوات البحث، والضيافة والترتيبات فقد حصلت على متوسط تقييمي بلغ (94٪)، ثم تلاها محاور فنيات الكتابة، وتقييم البحث، وقاعة التدريب، والتفاعل مع المدربين بمتوسط تقييمي بلغ(92٪)، وتلا ذلك محور حقائب التدريب الذي حصل على متوسط نسبي بلغ(90٪).
- - حصلت خمسة محاور وهي: ورش العمل، وحلقات النقاش، وعدد أيام تنفيذ البرنامج، وعدد ساعات التدريب، والتفاعل مع المتدربين على أقل وزن نسبى تقييمي وهو (89٪).

ومن الملاحظات التطويرية التي دونها أعضاء هيئة التدريس المستفيدين من البرنامج في الخلية الخاصة بمقترحات تطوير البرنامج نذكر ما يلي:

1. مراعاة تنظيم مواعيد انعقاد الدورة لتكون في العطلات بين الفصلين، أو في بداية الأسبوع الأول من الفصل الدراسي و قبل اكتمال تسجيل المقررات.
2. إدراج جزء خاص بتوثيق الاقتباسات من الإنترنت.
3. توزيع الجدول رقم تنفيذ البرنامج على فترتين بدلا من ثلاث فترات يومية.
4. اختصار فترة تنفيذ البرنامج لتكون ما بين (3-4) أيام بدلا من خمسة أيام.
5. الدخول إلى بعض المجلات والدوريات العلمية على الإنترنت، وتناول أمثلة منها بالنقد والتحليل.
6. إعادة صياغة بعض التدريبات التطبيقية لتكون بشكل أكثر ابداعية.

يتبين ومن خلال المؤشرات العامة لنتائج تقييم البرنامج ؛ أنه قد حقق في دورته الأولى العديد من الأهداف التي وضع من أجلها، وسعيا للارتقاء بجدوى تنفيذه، وسوف يراعى الملاحظات التي أبداها المستفيدون؛ وذلك في دورته التنفيذية التالية.

وتم منح أعضاء هيئة التدريس الذين حضور فعاليات البرنامج شهادات حضور ولمن حضر (80٪ كحد أدني) من عدد ساعات التدريب المخصصة له، أي (12) لقاءً تدريبياً من إجمالي عدد اللقاءات التدريبية للبرنامج البالغ عددها (15) لقاءً تدريبيا.

2. نتائج تطبيق برنامج تنمية مهارات تقويم الطالب الجامعي

أولاً: الأدوات التي تم تقويم البرنامج من خلالها.

تم تقويم البرنامج باستخدام الأدوات التالية:

أ- أدوات التقويم البنائي للبرنامج:

شملت ملف الانجاز (البورتفليو) لكل متدرب، فقد تمت متابعة تنفيذ التطبيقات لكل جلسة تدريبية ومناقشتها، والإفادة من التعليقات التحليلية لكل تطبيق. ونم إرفاق صورتين: إحداهما ورقية والأخرى إلكترونية للملف (البورتفليو) ضمن الحقيبة التدريبية الخاصة بالبرنامج.

ب- تقييم نموذج لاختبار تحصيلي في تقويم الطالب الجامعي.

وتمت مناقشة نموذج لاختبار شامل مقدم من كل متدرب.

ج- تقييم نهائي لمحاور البرنامج من وجهة نظر المستفيدين باستخدام استبانة تقييمية شملت (15) محورا.

تم تطبيق استبانة تقويمية لتنفيذ البرنامج، وشملت (15) محوراً، وهي:

1. التعريف بالتقويم وأهميته وأهدافه.
2. مواصفات الورقة الامتحانية.
3. الجدول رقم مواصفات الاختبار.
4. فنيات بناء الاختبار.
5. تحليل نتائج الاختبار.
6. تقييم نماذج الاختبارات.
7. ورش العمل.
8. حلقات النقاش.
9. حقيبة التدريب.
10. قاعة التدريب.
11. عدد أيام تنفيذ البرنامج.
12. عدد ساعات التدريب اليومية.
13. التفاعل مع المدربين.
14. التفاعل مع الزملاء.
15. التنظيم والضيافة.

كما اشتملت الاستبانة على حقل خاص لتدوين المشارك لملاحظاته حول كل محور، وتم تخصيص خلية لتدوين الملاحظات التطويرية للبرنامج في نهاية الاستبانة.

ثانيا: نتائج تحليل استبانات تقييم برنامج تنمية المهارات المنهجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المستفيدين

تم رصد تكرارات استجابات المستفيدين منه؛ عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج في جدول، وحُسبت متوسطات الأوزان النسبية التقييمية لكل محور من محاور تقييم الاستبانة؛ و التي بلغ عددها (15) محورا في ضوء البدائل الخمسة لاستجابات العينة: (ممتاز، وجيد جدا، وجيد، ومقبول، وضعيف)أو وضعت تقديرات نسبية للبدائل وهي: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ثم حُسب محصلة المتوسط النسبي المئوي لكل محور، فالمتوسط النسبي المئوي لمحاور الاستبانة ككل، و رصدت النتائج في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

نتائج تقييم برنامج تنمية المهارات المنهجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المستفيدين

	مجالات التقييم	الوزن النسبي المئوي للاستجابات					المتوسط النسبي المئوي
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	
01	التعريف بالتقويم وأهميته وأهدافه.	100%	-	-	-	-	100%
02	مواصفات الورقة الامتحانية.	100%	-	-	-	-	100%
03	الجدول رقم مواصفات الاختبار.	100%	-	-	-	-	100%
04	فنيات بناء الاختبار.	100%	-	-	-	-	100%
05	تحليل نتائج الاختبار.	100%	-	-	-	-	100%
06	تقييم نماذج الاختبارات.	100%	-	-	-	-	100%
07	ورش العمل.	66.6%	26.6%	-	-	-	93.2%
08	حلقات النقاش.	66.6%	26.6%	-	-	-	93.2%
09	حقيبة التدريب.	100%	-	-	-	-	100%
10	قاعة التدريب.	50%	40%	-	-	-	90%
11	عدد أيام تنفيذ البرنامج.	100%	-	-	-	-	100%
12	عدد ساعات التدريب اليومية.	83.3%	13.3%	-	-	-	96.6%
13	التفاعل مع المدربين.	100%	-	-	-	-	100%
14	التفاعل مع الزملاء.	83.3%	13.3%	-	-	-	96.6%
15	التنظيم والضيافة.	83.3%	13.3%	-	-	-	96.6%
	المتوسط النسبي						**97.7%**

يتبين من الجدول رقم (4) ما يلي:

- ارتفاع المتوسط النسبي التقييمي لتنفيذ البرنامج من وجهة نظر المستفيدين، فقد بلغت (97.7٪)؛ مما يشير إلى جودة انطباعات المستفيدين من البرنامج.
- حصلت (9) محاور للبرنامج على أعلى متوسط نسبى تقييمي بلغ (100٪)، وهي: التعريف بالتقويم وأهميته وأهدافه، ومواصفات الورقة الامتحانية، وجدول مواصفات الاختبار التحصيلي، وفنيات بناء الاختبار وتحليل نتائج الاختبار، وتقييم نماذج الاختبارات، والحقيبة التدريبية، وعدد أيام تنفيذ البرنامج، والتفاعل مع المدربين.
- حصلت خمسة محاور للبرنامج على متوسط نسبي تقييمي تتراوح ما بين

(93.3٪-96.7٪) وجاءت تقييمات هذه المحاور على النحو التالي: عدد ساعات التدريب اليومية، والتفاعل مع المدربين، والتنظيم والضيافة حصلت على متوسط تقييمي بلغ (96.7٪)، ثم تلاها محوري ورش العمل وحلقات النقاش فقد حصلا على متوسط تقييمي بلغ(93.2 ٪)

- حصل محور قاعة التدريب على أقل وزن نسبى تقييمي وهو (90٪).

ومن الملاحظات التطويرية التي دونها أعضاء هيئة التدريس المستفيدين من البرنامج في الخلية الخاصة بمقترحات تطوير البرنامج؛ نذكر ما يلي:

1. توزيع حقائب التدريب على المستفيدين قبل موعد بدء تنفيذ الدورة بوقت كاف للاطلاع عليها (أسبوع تقريبا).
2. تنظيم مواعيد انعقاد الدورة في بداية الأسبوع الأول من الفصل الدراسي.
3. توزيع جدول تنفيذ البرنامج قبل انعقاده بوقت كاف على المستفيدين.
4. عرض نماذج من الاختبارات الالكترونية وتحليلها ومناقشتها.
5. تكثيف نماذج من الأمثلة التوضيحية في بعض التدريبات التطبيقية.

يتبين من خلال المؤشرات العامة لنتائج تقييم البرنامج؛ أنه قد حقق في دورته الأولى العديد من الأهداف التي وضع من أجلها، وسعيا للارتقاء بجدوى تنفيذه؛ فسوف يراعى الملاحظات التي أبداها المستفيدون وذلك في دورته التنفيذية التالية.

وقد تم منح أعضاء هيئة التدريس شهادات حضور الذين التزموا بحضور فعاليات البرنامج بنسبة (80٪) كحد أدني من عدد ساعات التدريب المخصصة له، أي (12) لقاءً تدريبياً وذلك من إجمالي عدد اللقاءات التدريبية للبرنامج البالغ عددها (15) لقاءً تدريبيا.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وما أبداه أفراد العينة من ملاحظات، وما تم استقرائه من أدبيات ذات صلة بتدريب المعلم، يمكن التوصية بما يلي:

1. ضرورة تكامل الجهود التنسيقية للإفادة من خبرات وتجارب التدريب التربوي للمعلم الجامعي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية؛ للتطوير المستمر لبرامجه لتكون على المستوي المأمول.
2. إتاحة المزيد من بدائل التدريب التربوي للكوادر التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وذلك بتوفير برامج تدريبية تربوية يمكن تنفيذها من خلال شبكة الإنترنت، وتشجيع أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم للمشاركة فيها، ودعوة

التربويين لتطويرها.

3. إجراء المزيد من الدراسات العلمية الميدانية المتعمقة، لتطوير التدريب التربوي في مؤسسات التعليم العالي.
4. التوسع في إنشاء مراكز ووحدات تطوير جامعي، لكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، يمكن من خلالها تدريب الكوادر التدريسية في ضوء الإفادة من تضمينات الأدبيات التربوية الحديثة المعنية بتطوير البرامج التدريبية للمعلم الجامعي.
5. زيادة الدعم المادي والمعنوي لتطوير الممارسات التدريبية التربوية المبتكرة الجادة، ولا سيما تلك الممارسات متجددة الأساليب، ومتميزة النواتج.
6. الاهتمام الفعلي بمراكز التدريب؛ باعتبارها الواجهة الأساسية المناط بها مسئولية التدريب.
7. الاهتمام بوضع قواعد وآليات تنفيذية لسياسات التدريب، كي لا يكون عرضة للاجتهادات الشخصية، التي حتماً ستختلف من مكان لآخر، ومن ثم تتأثر ممارساته ونتائجه.
8. إعداد أدلة تنظيمية للعمل بمراكز التدريب؛ بحيث تشتمل على الجوانب الفنية والإدارية والمالية المختلفة.
9. تفعيل آليات عمل لكيفية تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.
10. تصميم مبانٍ نموذجية لمراكز التدريب.
11. تخصيص ميزانية كافية لمراكز التدريب للصرف على مستلزمات التدريب، فلا تدريب دون تمويل.
12. تزويد مراكز التدريب بجميع التجهيزات والآلات والتقنيات الحديثة باستمرار؛ لتواكب التطورات في هذا المجال، وتوسيع دائرة صلاحيتها في عملية الشراء واتخاذ القرارات.
13. تصميم برامج إلكترونية عالية الجودة لتأسيس قواعد بيانات للمتدربين.
14. تصميم برامج تدريب إلكترونية عالية الجودة يمكن أن تستخدم في التدريب الذاتي والتدريب عن بعد.
15. استحداث وظائف اختصاصي تدريب، وأخرى مساعد مدرب وتحديد مهامهم وفق معايير معينة، للقيام بالتدريب بمهنية متميزة.
16. إتاحة فرص الحرية الكافية أمام المتدربين لاختيار البرامج التدريبية؛ كأحد استراتيجيات التنمية الذاتية.
17. فتح باب الاستثمار مع المراكز الأهلية، لتوفير موارد مالية يمكن من خلالها المساهمة في دعم عمليات التطوير ومتطلباته.

دراسات وبحوث مقترحة:

يمكن اقتراح إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

1. دراسة تتبعيه لأثر برامج التدريب التربوي لقياس مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين الذين تم تدريبهم.
2. دراسة تقويمية للبرامج التدريبية المحوسبة وأثرها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
3. دراسة العلاقة بين أثر التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس في تنمية الجوانب المعرفية و المهارية و الوجدانية لدى طلابهم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

آل مسعد، أحمد بن زيد عبد العزيز (2012). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، 24(1)، 229 – 266.

الحربي، تهاني إبراهيم (2013). أثر التدريب الفعال في تنمية مهارات أعضاء الهيئة التعليمية (دراسة ميدانية عن جامعة الملك عبد العزيز بجدة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والادارة –قسم الادارة العامة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

حنفي، عبد الغفار (2002). السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الخزاعي، فايز سالم (1405هـ):" التدريب أثناء الخدمة، لمعلمي المرحلة والابتدائية دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

دراوشة، بديلة محمود حسن (2016). مدى رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن التدريب والدعم الفني المقدم من مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

السديري، أحمد؛ متولي، أحمد؛ آل الشيخ، جواهر؛ إسماعيل، عماد (2011). أثر البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات في تحسين الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 2(176)،13 – 64.

صادق، محمد (2004). تقييم التدريب والعائد في الاستثمار التدريبي. بحث مقدم في مؤتمر الاستشارات والتدريب. مصر.

الصقري، عواطف إبراهيم؛ المحيميد، يارا عبد الرحمن. (2017). تقويم التدريب مدخل لتعزيز قدرة الجامعات السعودية على التنافسية في المؤشرات العالمية. كتاب مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030.جامعة القصيم. بريدة. 467 – 498.

الطعاني، حسن (2002): التدريب .. مفهومه وفعالياته .. بناء البرامج التدريبية وتقويمها . دار الشروق، بيروت.

العرفج، عبد المحسن. (2007). دور الهيئة التدريسية في تميز الجامعات بالمملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات التجارية، 31(1)،229 – 328.

الفضلي، منى. (2013). تقويم البرامج التدريبية لوحدة التدريب بكلية التربية-الأقسام الأدبية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14 (1)، 155 – 185.

الكناني، أحمد؛ البريكان، فاتن؛ عبد الصبحي، نور؛

أكـرم، هديـل.(2012).مـدى الاسـتفادة مـن الدورات التدريبيـة المقدمـة لعضـوات هيئـة التدريـس في تطويـر العمليـة التعليميـة بجامعـة الملـك عبـد العزيـز . مجلـة كليــة التربيــة بالزقازيــق.1 (71) ، 221 – 243.

مخامــرة، كــمال يونــس (2003). الكفايــات التدريســية المتوفـرة لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس في كليـة التربيـة بجامعـة الخليـل مـن وجهـة نظـر الطلبـة. مجلـة جامعـة الاندلــس للعلــوم والتقنيــة، نابلــس، فلســطين.

المركـز العـربي للتدريـب التربـوي بـدول الخليـج .http: //www. Gulftrining. Org:(2004)

المســعودي، ســعد. (2007). الاحــتراف في إدارة برامــج التنميـة المهنيـة لأعضـاء هيئـة التدريـس لمقابلـة تحديـات التعليـم. بحـث مقـدم في المؤتمـر العـربي الرابـع للتربيـة والتعليـم بعنـوان: التعليـم احتياجـات سـوق العمـل. الأردن.

معــوض، فاطمــة. (2013). تطويــر البرامــج التدريبيــة المقدمــة لأعضــاء هيئــة التدريــس بجامعــة القصيــم في ضـوء بعـض التجـارب العربيـة والعالميـة. مجلـة كليـة التربيــة. 3(37) 12 – 104.

وزارة التخطيـط بالمملكـة العربيـة السـعودية (1420هـ): خطـة التنميـة السادسـة، الريـاض.

وزارة المعـارف. (1416). سياسـة التعليـم في المملكـة العربيـة السـعودية. (ط 4). المملكـة العربيـة السـعودية.

ثانيــاً/ المصــادر والمراجــع الأجنبيــة والعربيــة المترجمــة للإنجليزيــة:

Al-Arfaj, A. (2007). The role of teaching staff in the excellence of universities in the Kingdom of Saudi Arabia. Egyptian Journ*al of Business Studies, 31, 299-328*.

*A*l-Fadly, M. (2013). Evaluation of the training programs of the training unit in the faculty of educati*on - Literary* d*epartments at King* A*bdul Aziz* University in Jeddah. Journal of Educationa*l and Psychological Education, 14, 155185-*.

A*l-Harby, T. I. (2013). Th*e *impact of e*ffective training in developing the skills of the faculty staff members. (Unpublished master research). Economic College-Department of Public Administration, King Abdul-Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Kho*zaee, F. S. (1405). On-the-jo*b *trainin*g *fo*r *primary* teachers: An evaluation study (Master thesis), Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al-K*inany, A.,* A*lbrik*an*,* F*., Abd -Al*s*obhi, N., &* A*kram, H. (2012). Th*e *extent* of benefiting from the training cour*ses prov*i*ded to fa*c*ulty members* in *the development* o*f the educational proces*s at King Abdul Aziz University. Journal of Faculty of Education Zagazig, 1, 221- 243.

Al-Saqry, A. I., & Almehemeed, Y. A. (2017). Assessment of tr*aining: A*n *introduction to enhance t*he ability of Saudi University for competition in global Indices. Book of the Conference of the Role of Saudi Universities in Activating, Qassim University, Buraidah, Saudi Arabia.

Al-S*edery,* A. A*, Al-Alshai*k*h,* J*., & Ismaeel, E. (2011)*. The impact of the training programs p*rovided by dea*n*ship of* s*kills development in i*mproving *th*e *professional* p*erformance of* faculty members at King Saud University. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 176, 1364-.

Al- Taany, H. (2002). Training: Concept and activities*,* b*uildi*n*g training programs a*n*d assessme*n*t. Beirut, Leb*n*on:* Al-Shrooq House.

Almasoody, S. (2007). Professionalism in the management of professional development programs for faculty Members to Meet the challenges of education. Research Presented at the Fourth Arab Conference for Education Entitled: Education Needs of the Labor Market, Amman, Jordan.

Brauchle, P. E., *& Schmid*t*, K. (2004). Contempora*r*y appr*oaches for assessing outcomes on trai*n*ing, education*, a*nd HRD programs*. J*ournal of Ind*ustrial *Teac*her *Educa*tion*, 41(3), 117-*.

D*arawsha*, *B. M. (2016). Th*e *level of satisfac*tion *of fac*ulty *staff mem*bers *o*f *the trai*ning *and suppo*rt *of the c*enter *of e*lectron*i*c *educatio*n *in Al*najah National University (Unpublished master thesis). The College of Higher Education, Al Najah National University, Nablus, Palestine

Gulf Training. (2004). Arabian center for ed*ucational t*raining *at g*ulf *co*untri*es. Retrieved from htt*p*://www. gulftr*ining.org

Hanafi, A. (2002). Organizational behavior and human resources management. Alexandria, Egypt: New Jamea Publishing House.

Malik, S. K. (2015). Strategies for maintaining quality in distance higher education. Turkish Online Journal of Distance Education, 16*(1), 238248-*.

*Ministry of Educatio*n*. (1416)*. *Educat*ion policy in the Kingdom of Saudi Arab*ia. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.*

*Ministry of Plannin*g*, Kingdom of Saudi Arabia*. *(1420)*. *Sixth Development* Plan. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Planning, Kingdom of Saudi Arabia.

Moawad, F. (2013). Developing the training programs provide*d to faculty members at Qassim universit*y i*n the light of* some Arab and international experiences. Journal of Faculty of *Education, 3,* 1*02104-*

*Mokham**rah,* K. *Y. (2003). The tea*ching competencies available at the faculty teaching staff in educational colleg*e, Al-Khalil universit*y *from th*e p*oint o*f *view* of students. The Magazine of Al Andalus University for Science and Technology, Nablus, Palestine.

Rowbotham, M. A. (2015). The *impact of faculty dev*elopment on teacher self-efficacy, skills and perspectives. Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council at Southern Illinois University Edwardsville.

Sadeq, M. (2004). Evaluation of training and return on investment tra*ining.* P*aper Presente*d *at the C*onsultancy and Training Conference, Egypt.

Wallin, D. L., & Smith, C. L. (2005). Professional development needs of full-time faculty in technical colleges. Community College Journal of *Research and Practice, 29(2), 87108-*.

*A*l *Mosad, A.* A. *(2012).* Training needs for faculty staff members to teach in electronic environment. Magazine of King Saud *University, Educationa*l *Science and Islamic Studies, 1, 2*29- 266.

أثر برنامج «دافع الوطني» «الوطني التدريبي» على الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث لدى عينة من منسوبي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

يوسف بن عمر الراشد (*)

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 17/ 9 / 1440هـ، وقبل للنشر في 17/ 2 /1441هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج «» دافع الوطني التدريبي» على الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث لدى عينة من منسوبي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، فقد تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي لمناسبته لطبيعة البحث والعينة البحثية. وقد تم تصميم استبانة (الكفاءة الذاتية في مواجهة الكوارث) كأداة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية فقد تم بلغت (61) متدرباً (35 متدرب، 26 متدربة). ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لصالح التطبيق البعدي في جميع مجالات المقياس والمقياس ككل مما يشير إلى فعالية تطبيق برنامج «» دافع الوطني «الوطني التدريبي» في رفع الكفاءة الذاتية في مواجهة الكوارث، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس ، المستوى التعليمي، العمر) سواءً على المقياس ككل أو مجالاته الفرعية. وأوصت الدراسة باعتماد برنامج « دافع الوطني «الخاص بدفع خطر الكوارث كأحد البرامج الرئيسة في تدريب موظفي الأمن والسلامة في جميع وزارات المملكة.

كلمات مفتاحية: برنامج ، الكفاءة الذاتية المدركة، مواجهة الكوارث، برنامج « دافع الوطني التدريبي».

*****

The Impact of "Dafeh National Training" Program on Cognitive Self-Efficacy in Confronting Disasters based on a Sample of Ministry of Education Employees in the Kingdom of Saudi Arabia

Yosef Bin Omar Al-Rashed

Imam Abdulrahman Bin Faisal University (*)

(Received 22/5/2019, accepted 16/10/2019)

Abstract: The study aimed to investigate the impact of the "Dafeh National Training" program on staff members' perceived self-efficacy in confronting disasters using a sample of KSA Ministry of Education's employees. A quasi-experimental research design that depended on the pre-test and post-test of a single group was preferred based on the nature of the study. Data was collected using a 'Self-Efficacy in Confronting Disasters' questionnaire designed and tested for validity and reliability. Participants were (n=61; M=35, F=26) randomly selected trainees. Results showed statistically significant differences in the mean scores of the experimental group on the pre-test and post-test in favor of the post-test. The results suggest the effectiveness of the "Dafeh National Training" program in improving self-efficacy to confront disasters. Results revealed no statistically significant differences in mean scores among the experimental group based on age, gender, or educational level, either on the overall instrument or sub-domains. The study recommends that, in preparing staff to confront disasters, the "Dafeh National Training'' program should be adopted as the primary program for the professional development of safety and security officers in KSA and other ministries.

Keywords: Dafeh National Training Program, disaster confrontation, perceived self-efficacy, program

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم تطوير الذات، عمادة السنة التحضيرية والدرسات المساندة، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، ص ب: 8274، رمز بريدي: 34221، المدينة الدمام، المملكة العربية السعودية.

e-mail: yoalrashed@iau.edu.sa

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Self-Development Department Dept., Deanship of Preparatory Year and Supporting Studies, Imam AbdulRahman bin Faisal University, P.O. Box: 8274 Code: 34221, City Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059635

المقدمة:

لقد طور الإنسان طرق الوقاية والحماية من المخاطر التي تواجهه مع تطور الحياة البشرية، وعمل على الإفادة من التجارب والخبرات والممارسات و التقنيات التي تساهم في تخفيف ومنع وقوع الحوادث، ويشهد العالم اليوم تغيرات كثيرة ومتنوعة على مختلف الأصعدة الصناعية والتجارية والاجتماعية والسياسية والعلمية والمناخية والبيئية، وما يترتب عليها من ظهور عدد من ردود الأفعال لبعض المتغيرات كان جزء منها على شكل أزمات وكوارث من صنع البشر وجزء طبيعي وجزء آخر جراء سوء استخدام الموارد على سطح الأرض (مجلد و السريحي، 2018م).

لذا ظهر علم يسمى بعلم «إدارة الكوارث» وتطور تطورا ملحوظا وسريعا في العقود القليلة الماضية وخاصة في البلدان الغربية. هذا العلم هو عبارة عن الأنظمة والقواعد والطرق والتعليمات التي يجب إتباعها للتعامل مع المخاطر لمحاولة تجنبها وتقليل خطرها. وتشمل التحضير والاستعداد لحالات الكوارث قبل وقوعها، والاستجابة للكوارث، وإعادة البناء بعد حدوثها. وهي عملية مستمرة لمراقبة وإدارة المخاطر لمحاولة تجنبها أو التخفيف من آثارها، علماً بأن الإجراءات المتخذة تعتمد جزئيا على ملاحظات الخطر للأشخاص المعرضين له، ولهذا فإن إدارة الكوارث تسمى في كثير من الأحيان بإدارة «التخطيط لاستمرارية الأعمال». و الإدارة الفعالة للكوارث هي إدارة جماعية تعتمد على تكامل شامل لخطط الطوارئ على جميع المستويات الحكومية وغير الحكومية. كما أنها تشمل الأنشطة على كل المستويات (الفرد أو الجماعة، أو المجتمع) ؛ وتؤثر على المستويات الأخرى (جمعة، 2013).

وقد رفعت الكوارث المتتالية التي وقعت مؤخرا على نطاق واسع من توقعات المجتمعات الوعي بأهمية التدريب و الاستعداد للتعامل مع الكوارث وجعلت منه أولوية عامة في كثير من بلدان العالم، وبدأت تلك البلدان في البحث عن الطرق الأكثر فاعلية لتدريب الناس في مجال التأهب للكوارث ومواجهتها.

وسعت المملكة العربية السعودية في إعداد المواطنين للاستجابة بفعالية مع الحالات الطارئة، ونفذت بالفعل سلسلة من البرامج التعليمية والتدريبية في حالات الطوارئ لتحسين قدرة المواطنين للتأهب في حالات الطوارئ، وضَمنت المملكة إدارة الحالات الطارئة والتهديدات ضمن خطط التنمية الحكومية طويلة الأجل.

وكان لجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل السبق في ذلك المجال؛ وذلك بتقديم برنامج « دافع الوطني « والذي يعد نهجا تدريبيا قائما على المشاركة للاستجابة في حالات الطوارئ؛ وذلك

من خلال زيادة كفاءة الشباب المتدربين لتقليل الآثار السلبية للكوارث على المجتمع وحماية الأرواح والممتلكات وإدارة الحشود (القرعاوي وآخرون، 2016م).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن النجاح في إدارة الكوارث يعتمد بالدرجة الأولى على إعداد فريق عمل متخصص تتوفر لديه المعلومات والمهارات الكافية والدقيقة للتعامل في الوقت المناسب لمنع كارثة أو الحد من آثارها السلبية. ولإعداد هذا الفريق لابد من توفير تدريب يقوم على منهج علمي، يحقق المناخ المناسب للتعامل مع الكوارث والتحرك الصحيح والمنتظم للتدخل، وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الكارثة.

وقد وفرت جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل نهجا علميا للتعامل مع الكوارث وذلك من خلال برنامج « دافع الوطني التدريبي»، وتم تدريب عدد من الأشخاص من داخل حرم الجامعة ومن خارجها؛ وذلك بهدف إحداث تطوير في الأشخاص المشاركين من ناحية المعلومات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك في مواجهة الكوارث، وإثبات القدرة على القيام بمسؤولياتهم بكفاءة وفق معايير السلامة دون تهور.

ويسعى البرنامج إلى تحسين قدرة الفرد في السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه؛ وذلك من خلال تغيير معتقداته حول إمكاناته في التعامل مع المثيرات البيئة من كوارث وضغوط وأزمات التي تعترضه في مراحل حياته.

وتؤكد المزروع (2007م) في هذا الصدد على أن الكفاءة الذاتية إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدراته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم بمعطيات البيئة، وتعطيه قدرة أكبر في الإقدام على المهام الصعبة كنوع من التحدي، وبذلك فهي تمكنه من تخطي العقبات وتحدي الصعوبات والتغلب عليها. وهذا ما أكدته دراسة خضير (2016م)؛ والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية وبين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الأزمات. ودراسة الرحيلي (2017م) أيضا؛ والتي خلصت إلى فاعلية المهارات الذاتية في إدارة الأزمات والكوارث.

وجاءت هذه الدراسة لتقصي أثر برنامج «دافع الوطني» «الوطني التدريبي» على الكفاءة الذاتية المدركة للمشاركين في مواجهة الكوارث.

فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس تم وضع الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) في متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) في متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) في متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي (دبلوم- حاصل على الشهادة الجامعية – دراسات عليا)
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) في متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لمتغير العمر (30-35، 36-41،40-45، أكثر من 46).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية البحث من كونه يتناول متغير الكفاءة الذاتية المدركة والذي يعتبر من أهم العوامل الدافعة والمؤثرة في سلوك وأداء الأفراد؛ فهي تعد من أهم عوامل الشخصية الموجهة للسلوك. وترجع الأهمية أيضا إلى ندرة الدراسات في حدود علم الباحث التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث.

وتظهر مبررات هذه الدراسة في النقاط الآتية:

- ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث.
- التعرف على أثر البرامج التدريبة في مواجهة الكوارث.
- توفر هذه الدراسة المعلومات الميدانية التي تساعد على تطوير برامج الاستجابة للكوارث ومواجهتها.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في الآتي:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت هذه الدراسة التعرف على أثر برنامج « دافع الوطني «على الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث.
- **الحدود المكانية**: الدمام مركز التعليم المستمر التابع لجامعة الامام عبدالرحمن

بـن فيصـل.

- **الحـدود الزمانيـة**: تـم تطبيـق هـذه الدراسـة في الفصـل الـدراسي الثـاني للعـام الـدراسي 2018م2019- م.
- **الحـدود البشريـة** : تـم تطبيـق هـذه الدراسـة عـلى المتدربـين التابعـين لـوزارة التعليـم والذيـن يعملـون في مجـال السـلامة العامـة، والذيـن تـم ترشـيحهم مـن الـوزارة.

التعريفات الإجرائية:

- **البرنامـج التدريبـي**: هـو مجموعـة مـن الخـبرات التعليميـة و الإجـراءات التـي تقـدم للفـرد لإحـداث تغـير إيجـابي في اتجاهاتـه أو طرائـق تفكـيره أو معرفتـه أو مهاراتـه، ويتضمـن خطـوات متتابعـةً ولـه نواتـج لتطبيقاتـه يمكـن قياسـها (إبراهيـم و أوشـانا، 2011م).
- وفي الدراسـة الحاليـة يعـرف البرنامـج بأنـه مجموعـة مـن الخـبرات النظريـة والتطبيقيـة المترابطـة بالموضوعـات والاسـتراتيجيات التعليميـة القائمـة عـلى (مواجهة الكـوارث)، والتـي تقـدم لمجموعـة البحـث لتنميـة الكفـاءة الذاتيـة في مواجهـة الكـوارث.
- **برنامـج (دافـع الوطنـي التدريبـي)**: هـو برنامـج يـدرب منسـوبي جامعـة الإمـام عبدالرحمـن بـن فيصـل والمجتمـع المحـلي عـلى مهـارات دفـع أخطـار الكـوارثً وحمايـة الأرواح والممتلـكات وإدارة الحشـود في حـالات الكـوارث والطـوارئ.
- **الكفـاءة الذاتيـة المدركـة**: هـي معتقـدات الفـرد حـول قدرتـه عـلى الأداء في سـياق معـين أو مهـام معينـة أو مجـال محـدد. ويمكـن تعريفهـا إجرائيـا بأنهـا تشـير إلى توقعـات المتـدرب وتقييمـه لقدراتـه عـلى تحقيـق مسـتوى معـين مـن الإنجـاز في مواجهـة الكـوارث، وذلـك بعـد تعرضـه لبرنامـج «» دافـع الوطنـي «الوطنـي التدريبـي»؛ وتتمثـل في قناعاتـه الذاتيـة في قدرتـه عـلى السـيطرة عـلى الكـوارث، والتغلـب عـلى المشـكلات الصعبـة التـي تواجهـه. وتقـاس في هـذه الدراسـة بالدرجـة الكليـة التـي حصـل عليهـا المتـدرب عـلى مقيـاس الكفـاءة الذاتيـة المدركـة للاسـتجابة للكـوارث.
- **مواجهـة الكـوارث**: هـي المعرفـة بكيفيـة التعامـل مـع الكـوارث الطبيعيـة أو البشريـة وإعـداد التجهيـزات اللازمـة لحمايـة أرواح النـاس وممتلكاتهـم.
- وتعـرف إجرائيـا (مواجهـة الكـوارث): المعـارف والمهـارات التـي يكتسـبها المتدربـين في برنامـج "" دافـع الوطنـي التدريبـي" في كيفيـة التعامـل مـع الكـوارث الطبيعيـة والبشريـة (جابـر، 2002م).

الإطار النظري:

البرامج التدريبية المستندة لإدارة الكوارث:

لقد ازدادت في السنوات الأخيرة الكوارث الطبيعية والبشرية في العالم كله، ولما كانت تقع دون سابق إنذار وجب إعداد كوادر بشرية وتزويدهم بالمهارات والموارد المناسبة لمجابهة الكوارث وإدارتها؛ وذلك من خلال مراحلها الثلاث: (ما قبل الكارثة، وأثناء الكارثة، وما بعد الكارثة) ؛ لذا وجب إجراء تقييم مستويات المعرفة ومدى الاستعداد والمهارات لدى المشاركين؛ وذلك لتخطيط برامج تعليمية فعالة.

برنامج « دافع الوطني «الوطني التدريبي:

فكرة البرنامج:

جاءت فكرة انطلاقة برنامج « دافع الوطني « استجابة لمبادرة تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات السعودية؛ و التي أطلقتها وزارة التعليم العالي عام (1434هـ / 2013م)، وبعد ما لمسناه من أضرار أحاطت ببعض أفراد المجتمع عند محاولتهم المساعدة والمساندة بصورة عشوائية في حالات الكوارث الطبيعية، والأزمات البشرية، والتي وقعت خلال الأعوام الماضية (كارثة سيول جدة، حريق عين دار، وحادثة ناقلة الغاز في الرياض، وغيرها)؛ ورغبة في تنظيم الحشود والحفاظ على أرواح المنقذين المتطوعين وأرواح من يقومون بإنقاذهم، ورغبة في تحسين المساعدات الإنسانية؛ بات من الضروري اتخاذ كل التدابير الممكنة لإعداد وتجهيز أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع ؛ ليتمكن من الاستجابة لتلك المواقف الطارئة بطريقة مهنية، وفق أطر منهجية علمية دقيقة، ودورات تدريبية متخصصة؛ و ليكونوا بمثابة (دروع سلامة مستدامة) تسهم في تقديم خدمات الإغاثة وتفي بمعايير ومؤشرات الاستجابة للكوارث، وتقف جنباً إلى جنب مع أفراد الدفاع المدني للتصدي للكوارث الطبيعية والأزمات البشرية المحتمل وقوعها في أي وقت؛ ومن هنا جاءت أهمية المشروع لتحصين المجتمع بدروع سلامة بشرية تطوعية داعمة ومساندة ومكملة لجهود المديرية العامة للدفاع المدني لدفع الأخطار في الحالات الطارئة (القرعاوي وآخرون، 2016م).

الأهداف العامة البرنامج:

1. اتخاذ كافة التدابير الممكنة لتخفيف معاناة البشر الناجمة عن الكوارث والحد من الخسائر المتوقعة؛ وذلك عن طريق تشكيل فرق ميدانية مدربة و مزودة برخص معتمدة.
2. تحصين المجتمع بدروع سلامة بشرية تطوعية؛ وذلك من خلال تدريبهم ميدانياً على مهارات دفع أخطار الكوارث وحماية الأرواح والممتلكات.
3. دعم جهود أفراد الدفاع المدني في التصدي

للكوارث الطبيعية والأزمات البشرية المحتمل وقوعها.

4. توفير الاستعدادات اللازمة قبل وأثناء وبعد حصول الطوارئ والكوارث.

الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي:

1. معرفة الأسس العلمية الصحيحة للتعامل مع حالات الأزمات والطوارئ والكوارث.
2. معرفة كيفية التواصل مع جهات الاختصاص عند حدوث الكوارث.
3. الطريقة السليمة لإخماد الحرائق الصغيرة وكيفية التعامل مع الحرائق الكبيرة.
4. القدرة على سلامة وإنقاذ وتحرير المصابين بطريقة سليمة.
5. مبادئ التعامل مع الإصابات الخفيفة وطرق نقل المصابين بشكل آمن.
6. القدرة على التفكير المنطقي والتخطيط السريع واتخاذ القرار السليم لعمليات الإخلاء أثناء الكوارث.
7. زيادة الثقة بالنفس وسرعة الاستجابة عند الصدمة الأولى في الكوارث.
8. رفع روح المواطنة والتطوع لخدمة المجتمع (القرعاوي وآخرون، 2016م).

محتويات التدريب:

تم تصميم دليل للمدربين (الرشيد و الشمري، 2018م) و دليل آخر للمتدربين؛ يضم أهداف التدريب بعناية من عدد من خبراء في التعليم والتدريب وعلى معرفة عميقة بخطط الطوارئ والكوارث، ومعرفة ببرامج التدريب واستند برنامج التدريب على الكفاءات الأساسية للتأهب لحالات الكوارث والوقاية منها (القرعاوي وآخرون، 2018م) .

الاستراتيجيات والأدوات المستخدمة في برنامج «دافع الوطني» التدريبي:

- اشتمل التدريب في برنامج « دافع الوطني «التدريبي على شكلين هما: -1 التدريب الميداني -2 التدريب التفاعلي واشتمل على :(ورش العمل،و المحاضرة، والحوار، والندوات و المناقشة الجماعية مع العصف الذهني، وأسلوب لعب الأدوار،و فيديوهات تعليمية، والتعزيز المادي والمعنوي، والتغذية الراجعة).
- الأدوات المستخدمة: جهاز العرض، والسبورة، و الأقلام الملونة، و أدوات مختلفة للتطبيق العملي مثل: حقيبة إسعافات أولية، وطفايات حريق بأنواعها، والحقيبة الخاصة بالمدرب والحقيبة الخاصة بالمتدرب (الحقيبة المهنية و الحقيبة التدريبية) منا تضمن عروضا تقديمية (power point) معدة مسبقا لجلسات التدريب، و ملف الإنجاز، و الوسائل السمعية والبصرية الحديثة، ونظام التصويت الإلكتروني

(CLICKER) ؛ هذا بالإضافة إلى الخدمات اللوجستية الخاصة بالتدريب، و توفير المرافق والخدمات العامة الأخرى.

المدربون:

تم التدريب على برنامج « دافع الوطني «من خلال عدد من الخبراء في مجال التدريب والتعليم وإدارة الطوارئ من الدفاع المدني وعدد آخر من الخبراء في شركة(أرامكو) السعودية؛ هذا بالإضافة إلى مدربين معتمدين من خريجي « دافع الوطني «.

خطة جلسات البرنامج التدريبي:

تم تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية، والمكون من (16) جلسة تدريبية بواقع خمسة أيام أسبوعيا، ليشمل مجالات مواجهة الكوارث. والجدول رقم (1) يوضح الجلسات التدريبية، وموضوع كل جلسة.

جدول (1)

جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوعات
الأولى	تهيئة المتدربين بتقديم مقدمة تعريفية عن محتوى الدورة ومتطلباتها والإجراءات الإدارية، تقييم قبلي
الثانية	نظرة عامة عن الكوارث: (مفهوم الكارثة والأزمة والطارئ، وأنواع الكوارث).
الثالثة	التخطيط للطوارئ: (الإنذار، و الإخلاء، و الإيواء، و التجمهر، وتنظيم الحشود).
الرابعة	الصدمة والهلع أثناء الكوارث: (معنى الصدمة، و الوقع النفسي للكوارث، ومراحل الصدمة، طرق التدخل النفسي).
الخامسة	العمل التطوعي:(المقارنة بين العمل التطوعي (الفردي والمؤسسي)، و دور المتطوعين أثناء الكوارث.
السادسة	طرق التعامل مع الكوارث:(السيول والأمطار، و الرياح والغبار، و الزلازل)
السابعة	طرق التعامل مع الكوارث:(الحروب، و المواد الكيميائية، و الحرائق)
الثامنة	السلامة والإنقاذ:(الإنقاذ، و حمل المصابين)
التاسعة	الحرائق: (نظرية الاشتعال والإطفاء، و تصنيف الحرائق)
العاشرة	القاعدة العامة للتصرف عند اندلاع حريق, و التصرف السليم في الحالات الطارئة.
الحادي عشر	أنواع طفايات الحريق وطرق استخدامها.
الثانية عشر	التطبيق العملي للإطفاء(الخنق، و طفايات الحريق)
الثالثة عشر	نظرة عامة على الإسعافات الأولية:(المبادئ الأساسية للإسعافات الأولية)، النزيف:(النزيف الداخلي، و النزيف الخارجي، والتطبيق العملي)
الرابعة عشر	الجروح(تطبيق عملي)، والحروق (تطبيق عملي)، و الكسور(تطبيق عملي).
الخامسة عشر	حقيبة الإسعافات الأولية (مكوناتها)
السادسة عشر	الإنعاش القلبي الرئوي (الكشف المبدئي، وتطبيق عملي).

الكفاءة الذاتية المدركة:

تظهر معتقدات الفرد بكفاءته الذاتية وذلك من خلال الإدراك المعرفي لقدرته الشخصية، وخبراته المتعددة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على التحكم في معطيات البيئة ؛ وذلك من خلال أفعاله وتصرفاته والانغماس في العمل وإعطاء أقصى ما لديه من قدرات، و وسائل التكيف التي يستخدمها والثقة بالنفس في مواجهة الضغوط والأزمات التي يتعرض لها في الحياة.

وتعتبر الكفاءة الذاتية المدركة من العوامل المهمة؛ و التي تلعب دورا كبيراً في خفض درجة التوتر والقلق لدى الفرد. فالأشخاص الذين لديهم الكفاءة الذاتية في مجالات متنوعة؛ تكون لديهم قدرة على مواجهة تحديات الحياة، ويشير مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنه إذا أعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة لإنجاز الأهداف المطلوبة؛ فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث بالفعل، والكفاءة الذاتية ترتبط بالإنجاز الفعلي للأعمال، فهي تعكس مدى المثابرة والجهد المبذول للتعامل مع المواقف الصعبة ومواجهة المشكلات ومقاومة الفشل، وكذلك مدى التحدي والإصرار، وكثرة المشكلات والأزمات (خضير، 2016م).

وتؤكد ليلى المزروع (2007م) أن الكفاءة الذاتية إحدى موجهات السلوك في الإيمان بقدرته وأن يكون اكثر نشاطاً وتقدير لذاته ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم بمعطيات البيئة وذلك من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

ويعرفها كل من (لينينبرينك و بنتريك) (linnenbrink & pintrich 2002) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على الأداء في سياق معين أو مهام معينة أو مجال محدد.

ويمكن تعريف الكفاءة الذاتية بأنها: مجموعة الأحكام التي يعتقد الفرد أنه يستطيع إنجازها، كما أنها تمثل مرآة معرفية للفرد؛ فهي تحرك سلوكه وتنشطه وتوجهه وتحافظ على استمراريته إلى حين تحقيق الهدف (خضير، 2016م).

وعرفها أيضاً بأنها الاعتقادات والتوقعات التي يحملها الفرد نحو قدراته على تجاوز المشكلات والصعوبات التي يواجها، أو قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكات معينة (Benight & Bandura, 2004).

ويشير الزيات (2001، ص: 501) إلى مفهوم الكفاءة الذاتية بأنه: «اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى إمكاناته وقدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات ، والتأثير في الأحداث

(Brigham , 1986)

لتحقيق إنجاز ما في ظل إعدادات البيئة القائمة».

وتشير نظرية الكفاءة الذاتية إلى وجود ثلاثة عناصر معرفية مهمة للكفاءة الذاتية المدركة وهي:

أ. **الكفاءة الذاتية المتوقعة**: وتعني قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة.

ب. النتائج المتوقعة: وهي قناعات الفرد المتعلقة باحتمال أن يؤدي سلوك بعينه؛ فيؤدي بالتالي إلى نتائج محددة.

ج. **قيمة النتائج**: وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة (Maddux,1995).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على إحداث تغير في البيئة، أما الذين يتصفون بكفاءة ذاتية منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم غير قادرين على الأداء الناجح.

مصادر الكفاءة الذاتية:

إن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لا يعد فطرياً؛ وإنما يتطور لدى الفرد وذلك من خلال التفاعل مع البيئة وهو قابل للتعديل والتغيير، وفقا للخبرات التي يتعرض لها الفرداً وللدور الذي يقوم به، لذا فان مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة مفهوم نفسي نواته تقييم الفرد لذاته، و يتطور مع العمر، وعبر التفاعل الاجتماعي، ولاسيما مع الأشخاص الذين يمثلون لدى الفرد مكانة هامة، كالوالدين والأصدقاء والمعلمين (Brigham , 1986) .

لقد أشار (باندورا) (Bandura,1997) إلى أربعة مصادر يمكن وذلك من خلالها زيادة الكفاءة الذاتية أو خفضها، وتتمثل فيما يلي:

المصدر الأول: إنجازات الأداء (Performance achievements)

يشير باندورا أن لإنجازات الأداء تأثيراً كبيراً في الكفاءة الذاتية؛ لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها المتعلم، فالنجاحات المتكررة تبني حساً قوياً وثقة في الكفاءة الذاتية للفرد بينما يُضعف الفشل المتكرر هذا الحس.

المصدر الثاني: الخبرات البديلة (Vicarious Experiences)

يتم ذلك وذلك من خلال ملاحظة الفرد لأشخاص وهم ينجحون في أداء عمل ما يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية المدركة لديه، كما أن ملاحظة الفرد لأشخاص يخفقون في أداء هذا العملاً قد يؤدي إلى خفض كفاءته الذاتية المدركة.

المصدر الثالث: الإقناع اللفظي (verbal persuasion)

ويقصد به المعلومات اللفظية التي تأتي إلى الفرد عن طريق الآخرين، الأمر الذي يكسبه نوعاً من الحماس في الأداء والعمل، وحتى يتحقق ذلك، لا بد أن يكون الشخص القائم بالإقناع محل ثقة من جهة؛ وأن يكون النشاط واقعياً من

جهة أخرى، وكما يعمل الإقناع الإيجابي على التشجيع؛ فإن الإقناع السلبي يمكن أن يعمل على الانهزام الذاتي وإضعاف الاعتقادات الذاتية، وترتبط هذه القدرات الإقناعية اللفظية بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية والمصحوبة بتأثيرات اجتماعية؛ ولكن يظل هذا المصدر له تأثير محدود.

المصدر الرابع: الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal)

يعتمد هذا المصدر على الدافعية المتوفرة أثناء الموقف، وعلى الحالة الانفعالية للفرد، فقد تم ينخفض الأداء أثناء الانفعال الشديد؛ لأن رد الفعل الانفعالي القوي للمهمة يشكل عاملا مؤثراً لنجاح النتائج المتوقعة أو فشلها، وعندما تسيطر الأفكار السلبية والمخاوف لقدرات الفرد على أداء مهمات محددة؛ فإن ردود الفعل الانفعالية تلك تعمل على خفض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

ولذلك؛ فإن تحسين الحالة الجسدية والانفعالية للفرد؛ يمكن أن تقلل الحالات الانفعالية السلبية، وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية. ونظرا لأن الأفراد يتمتعون بالقدرة على تغيير تفكيرهم وشعورهم فإن الاعتقادات بكفاءة ذاتية عالية؛ يمكن أن تؤثر بشكل قوي في الحالة الفسيولوجية ذاتها (Bandura ,1995).

وكلما ازداد اعتقاد الفرد لامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية؛ كلما كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً إلى سلوك فاعل (Schwarzer& Scholz, 2002).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة:

إن هناك عدداً من الدراسات التي تلتقي مع الإطار العام لهذه الدراسة، ولعل من أحدثها دراسة محمد (2018م) ؛ فقد تم هدفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة المنيا، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي التصميم القبلي البعدي لمجموعة واحدة، كما تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي أعدته الباحثة لعينة مكونة من (30) طالبا، وتم تطبيق البرنامج على مدار (8) أسابيع، ومن ثم تم تطبيق نفس مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج، و أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي لرفع الكفاءة الذاتية المدركة.

وقد أجرى أبو زيد (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية لتحسين المرونة النفسية لدى

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (15) تلميذاً من الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من تلاميذ المرحلة المتوسطة، تتراوح أعمارهم ما بين (13-15) سنة، وبمتوسط 13.54 سنة، وانحراف معياري 0.429، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها 8 تلاميذ، ومجموعة ضابطة عددها 7 تلاميذ، وتم التحقق من التجانس بين المجموعتين في العمر والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، استخدم الباحث مقياس كفاءة الذات العامة، وبرنامج قائم على الكفاءة الذاتية، و عدد جلساته (18) جلسة، وتوصل الباحث إلى فاعلية البرنامج القائم علي الكفاءة الذاتية لتحسين المرونة النفسية لدي ذوي صعوبات التعلم، واستمرت فاعلية البرنامج لمدة شهرين.

كما أجرت خضير (2016م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة المدركة، وتكون المقياس من (60) فقرة تم تطبيقه على عينة من (120) مديراً، وجاءت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وبين الدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.01)، كما دلت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية وبين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الأزمات وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) عدا البعد الانفعالي غير دال.

أمّا دراسة الشريفين (2015م) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نموذج تطوير المهارة لرفع مستوي الكفاءة الذاتية المهنية لدي المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستويين : الثالث والرابع، وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وقد دربت على البرنامج التدريبي القائم على نموذج تطوير المهارة، ومجموعة ضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0،05) بين متوسطات الأداء لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل؛ والتي تعزي للمجموعة ولصالح أفرادأفراد المجموعة التجريبية. و وجدت فروق ذات دلالة إحصائية أيضا في مستوي الكفاءة الذاتية المهينة؛ والتي تعزي للجنس ولصالح الذكور.

أما دراسة حجازي (2012م) ؛ فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على «رفلكت» في تنمية بعض المفاهيم العلمية والكفاءة الذاتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية الراغبين في مواصلة التعليم الإعدادي، ومعرفة طبيعة

العلاقة بين نتائج التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لديأفراد المجموعة التجريبية، بلغ عدد عينة الدراسة (19) للمجموعة التجريبية و (16) للمجموعة الضابطة، و اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وقد أوضحت الدراسة فاعلية البرنامج لتنمية الكفاءة الذاتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بإدارة الكوارث:

أجرى (نونهم وآخرون) (Newnham et al, 2017) دراسة هدفت إلى التحقق من التحديات التي تواجه قدرة هونج كونج في الاستجابة الفعالة للكوارث، فقام بدراسة الكفاءة الذاتية لدى المواطنين في مواجهة الكوارث. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من جميع أنحاء هونغ كونغ وبلغت (1023) مشاركاً (46.5 ٪ إناث، و53.5٪ ذكور) وكان متوسط الأعمار يتراوح ما بين (40-47) سنة، و أظهرت نتائج الدراسة أن (11٪) فقط من العينة لديهم استعداد للاستجابة للكوارث، وذلك إذا طلب منهم إخلاء المصابين في حالات الطوارئ، وأن (41.9٪) من العينة ذكروا قضايا مهمة تمنعهم من القيام بذلك. وهذه القضايا التي شكلت حاجزا تعترض الاستجابة للكوارث وأثرت سلبا على الكفاءة الذاتية، أما المشاركون الذين أظهروا مستويات عالية من الكفاءة الذاتية؛ فقد أشاروا إلى عدد أقل من الحواجز التي تعترض عمليات الإخلاء، وأوصت الدراسة بإيجاد برامج ترفع من الكفاءة الذاتية في مواجهة الكوارث وتكون بمثابة خطة لرفع جاهزية الإخلاء في هونج كونج.

أجرى الرحيلي (2017م) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية المهارات: (الذاتية والفنية والإنسانية والإدارية) للقائد لإدارة الأزمات والكوارث، و لبيان المعوقات التي تحد من دوره في إدارة الأزمات والكوارث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال مدخل المسح الاجتماعي الشامل، وقد توصل إلى نتائج عدة؛ من أهمها: أن ضباط الإدارة العامة للدفاع المدني بالمدينة المنورة موافقون بدرجة (كبيرة) على فاعلية المهارات الذاتية والفنية والإنسانية والإدارية للقائد في إدارة الأزمات والكوارث وأنهم ضباط الإدارة العام بالمدينة المنورة موافقون بدرجة (كبيرة) على أن هناك معوقات تحد من دور المهارات القيادية للقائد في إدارة الأزمات والكوارث. أوصت الدراسة بما يلي: على الجهات القيادية العليا بالدفاع المدني العمل على استحداث مركز لإدارة الأزمات والكوارث يتضمن قاعدة بيانات عن جميع الأزمات والكوارث المحتمل حدوثها وأساليب مواجهتها وتشجيع وتفعيل مشاركة ضباط الدفاع المدني في الخطط والتجارب الفرضية التي لها علاقة بمجال إدارة الأزمات

والكوارث محليا وإقليميا ودوليا. ابتعاث ضباط الدفاع المدني للدراسة والتدريب في الخارج للاطلاع والاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة في مجال إدارة الأزمات والكوارث

وقد أجرى (لي هي وآخرون) ,Li Hi ,et al) (2017دراسة هدفت إلى تطوير مقياس للكفاءة الذاتية لطلبة التمريض في الجامعات الصينية ؛ وذلك لمعرفة مدى الاستجابة للكوارث واختبار الخصائص السيكومترية للمقياس. تم اختيار عينة مكونة من 318 طالبا من كليات الطب، تم تطوير مقياس الكفاءة الذاتية للاستجابة للكوارث (DRSES) واختبارها بشكل نفسياً كما تم التحقق من صدق وثبات المقياس في ضوء عدد من المؤشرات الإحصائية، وإجراءات تحكيم لـ (5) أخصائيين في التمريض؛ للتأكد من صدق المحتوى. تم اختبار صدق المحتوى وكان 0.91 ؛ كما تم اختبار الموثوقية وذلك من خلال الاتساق الداخلياً وكان معامل ألفا كرونباخ 0.912، وقيس معامل الارتباط ؛ وذلك من خلال إعادة الاختبار وجد 0.953، وكان المقياس في صورته النهائية مكونا من (22) فقرة موزعة على أربعة مجالات؛ يتم الإجابة عن الفقرات وفقاً لتدرج خماسي؛ وكانت كالتالي:(واثق بدرجة كبيرة جدا=5، واثق بدرجة كبيرة=4، واثق=3، واثق بدرجة قليلة=2، غير وأثق على الإطلاق=1)، و لقد أثبت المقياس الذي تم تطويره حديثًا درجة عالية من الصدق والثبات. ولذلك يمكن استخدامه كأداة تقييم لتقييم الكفاءة الذاتية في الاستجابة للكوارث لطلاب التمريض في المرحلة الجامعية في الصين.

وفي دراسة طولية أجراها (نيقرد) (Nygaard,2016)؛ هدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغط ما بعد الكارثة الطبيعية. وسعت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت الكفاءة الذاتية تتنبأ بمسار الانتعاش ما بعد الصدمة. تكونت عينة الدراسة من (617) نرويجياً تعرضوا لأمواج تسونامي في جنوب شرق آسيا عام 2004مً تم استخدام الاستبانات والتقارير الذاتية لقياس مستوى التعرض للكوارث والكفاءة الذاتية العامة لمدة 6 أشهر وقيست ردود الفعل بعد سنتين من وقوع الكارثة. تم تحليل بيانات الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: كانت الكفاءة الذاتية في الستة أشهر الأولى بعد الكارثة غير مرتبطة بالتعرض للصدمة، وعلاقتها عكسية مع ردود الفعل في السنتين التي تلت الكارثة. ومع ذلك؛ لم تكن الكفاءة الذاتية ذات صلة بالتحسن لردود الفعل بعد الصدمة ما بين 6 أشهر والسنتين بعد الكارثة؛ أي أن الكفاءة الذاتية العامة ترتبط بمستويات أقل من تفاعلات ما بعد الصدمة في الأشهر الأولى بعد وقوع الكارثة؛

ولكن لا يبدو أنها ذات صلة بتحسين معدلات الاستعادة على المدى الطويل.

وأجرى (اوزتيكين وآخرون) (Öztekin ,et al,2015) دراسة مقارنة بين تصورات الطلاب المرحلة الجامعية حول التأهب لكوارث ومواجهتها بين طلاب كل من تركيا واليابان، تم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (1053) طالبا من طلاب التمريض؛ والذين تتراوح أعمارهم من(18 -22) عاماً ولجمع البيانات تم طرح سبعة أسئلة، ولقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: لدى طلاب إسطنبول (تركيا) معرفة أكبر بالتأهب للكوارث ومواجهتها من طلاب ميازاكي (اليابان)، كذلك حصل طلاب إسطنبول على الدرجات الأعلى فقد تم تقييمهم لخصائص الكوارث على البشر مقارنة بطلاب ميازاكي، كما حدد طلاب إسطنبول الزلازل ككارثة أكثر توقعا للوقوع؛ بينما اختار الطلاب اليابانيون الإعصار، و أشار الطلاب في البلدين إلى توافر كفاءة عالية لديهم وعلى استعداد لتقديم أدوار الرعاية وقت حدوث الكوارث بشكل أكبر من الفرز أو الأدوار الإدارية.

أما دراسة أبو زايد (2015م) ؛ فقد هدفت إلى التعرف على أهمية متطلبات إدارة الكوارث ومستوى نجاحها في قطاع غزة، ودور إدارة وزارة الداخلية والأمن الوطني في مواجهة الكوارث، وتضمنت هذه المتطلبات: القيادة الفاعلة، والدعم اللوجستي، والمخصصات المالية، ومستوى المشاركة المجتمعية، و التنبؤ والتخطيط وبناء فرق العمل والكوادر المؤهلة والأعلام، واتخاذ القرار التعاوني، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطبيق هذه الدراسة على (201) ضابط من العاملين في وزارة الداخلية؛ والذين شاركوا في مواجهة منخفض «اليسكا» في جميع محافظات غزة، و توصلت الدراسة إلى توفر متطلبات الكوارث بدرجة متوسطة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لدى العينة (61)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين توافر متطلبات إدارة الكوارث و بين مستوى النجاح في إدارتها بمتوسط نسبي (61٪)، و أشارت الدراسة إلى أن متطلب القيادة الفاعلة حصل على متوسط حسابي نسبي يساوي (71٪)، بينما كان لمتطلب التغطية الإعلامية متوسط حسابي نسبي يساوي (71٪)، وحصل متطلب اتخاذ قرار تعاوني على متوسط حسابي نسبي يساوي (66٪). بينما لم تحصل بقية المتطلبات على متوسطات حسابية مرضية؛ وقد أوصت الدراسة بتأسيس وحدة مستقلة متخصصة لإدارة الكوارث، و وضع الخطط والدراسات اللازمة لها.

فيما أجرى السيد (2014م) دراسة بهدف

معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني لتدريس الدراسات الاجتماعية القائم على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي لمواجهة الكوارث البشرية، و التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، واتبع تصميم المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي كأدوات للبحث، كما تم إعداد وتطبيق مقياس الوعي لمواجهة الكوارث البشرية، وتم اختبار التفكير المستقبلي ، و خلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في زيادة الوعي لمواجهة الكوارث البشرية، وأكدت فاعليته لتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلبة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

أكدت كافة الدراسات السابقة التي تم تناولها على تأثير البرامج التدريبية في رفع الكفاءة الذاتية المدركة على فاعلية تلك البرامج القائمة على الكفاءة الذاتية المدركة، كما في دراسة (محمد، 2018م و أبو زيد، 2017م و الشريفين،2015م و حجازي، 2012م).

و تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الرحيلي (2017م) لتناول المهارات الذاتية في إدارة الأزمات والكوارث. كما تتشابه مع دراستي (محمد، 2018م و السيد2014م) في منهج الدراسة؛ فقد تم استخدام نفس المنهج، وهو دراسة شبة تجريبية و التصميم القبلي و البعدي لمجموعة واحدة. كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى جملة من المهارات اللازمة لإدارة الكوارث منها: المهارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، والإدارية، والقيادية.

كما استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة؛ وذلك من خلال توسيع نطاق اطلاعه على هذه الدراسات من الناحية النظرية؛ ومن كيفية بناء الاستبانة وطريقة تنفيذها، واستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، و تحديد مشكلة الدراسة و أهدافها، ومن ثم تفسير النتائج، وقد اتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت البرامج التدريبية لرفع الكفاءة الذاتية لمواجهة الكوارث في حدود ما توافر للباحث من دراسات مما يبرز أهميته البحثية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة وإجراءات استخراج صدقها وثباتها وطريقة تصحيحها، وإجراءات تنفيذها، والتحليلات الإحصائية المستخدمة.

أولاً: منهج الدراسة وتصميمها :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ والذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي و بعدي للمشاركين في عينة البحث؛ نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة، و اعتمد البحث على «برنامج «» دافع الوطني التدريبي» كأداة معالجة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المتدربين في برنامج " دافع الوطني التدريبي «أوالبالغ عددهم (96) موظفاً في مجال الأمن والسلامة العامةأوكلهم من منسوبي وزارة التعليم العاملين في المملكة العربية السعودية، (47من الذكور و 49 من الإناث) ؛ وقد تم تنسيبهم من الوزارة لحضور الدورة التدريبية «دافع الوطني» في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018م/ 2019م).

ثالثًا: عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائيةأ وتكونت من (61) متدرباً من المتدربين المسجلين في الدورة التدريبية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018م/ 2019م)، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وتكراراتهم ونسبهم المئوية بحسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبهم المئوية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	35	%57.37
	أنثى	26	%42.62
المستوى التعليمي	دبلوم	2	%3.28
	حاصل على الشهادة الجامعية	44	%72.13
	دراسات عليا)	15	%24.59
العمر	35-30	4	%6.55
	40-36	16	%26.22
	45-41	28	%45.90
	أكثر من 46	13	%21.31

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة للدراسة (استبانة الكفاءة الذاتية لمواجهة الكوارث)؛ وذلك بغرض جمع المعلوماتٍ و الإجابة عن أسئلة الدراسة، و بعد استعراض الأدب التربوي و الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الكوارث؛ تم الإفادة من الدراسات التالية لتطوير الاستبانة: (2018 et al ,Takayo, ؛2017م, Zhong & Li ؛2015 et, al,Öztekin ؛2016 ,et al Thobaity ؛2010 ,Al Khalaileh؛ 2011 ,et al Li&Li) ؛ وقد تضمنت الأداة جزأين: يتضمن الجزء الأول منهما: بعض المتغيرات المتعلقة بالمتدربين وهي: الجنسٍ و المستوى التعليمي، والعمر؛ أما الجزء الثانيٍ فيتكون من قائمة مكونة من (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

صدق الأداة :

تم التحقق من الصدق الظاهري؛ وذلك بعرض المقياس على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات والمدربين لإدارة الكوارث؛ هذا بالإضافة إلى مختصين في اللغة العربية لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس، ومدى مناسبة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات مواجهة الكوارث، ومدى دقة الصياغة اللغوية، وقد تضمن تعريفاً للكفاءة الذاتية المدركةٍ وبرنامج « دافع الوطني التدريبي».

تمت إعادة صياغة بعض الفقرات بناءً على وجهة نظر المحكمين؛ وذلك بتبسيط بعض العباراتٍ واستبدال بعض الكلمات بكلمات مناسبة. وقد تم اعتماد موافقة (90٪) من المحكمين على التعديلات كمعيار لقبول التعديل على الفقرة أو حذفها؛ و كان المقياس في صورته النهائية مكوناً من (40) فقرة؛ و كل فقرة تعبر عن الكفاءة الذاتية لمواجهة الكوارث؛ يتم الإجابة عنها وفق تدرج خماسي كالتالي: (غير صحيح على الأطلاق، غير صحيح، غير متأكد، صحيح، صحيح جداً)ٍ و تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي؛ و تتراوح الإجابة عن مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث ما بين (40) وهي أدنى درجة ممكن أن يحصل عليها المتدرب وبين (200؛ وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المتدرب.

ثبات الأداة :

تم حساب معامل الاتساق الداخلي وذلك من خلال معادلة(كرونباخ ألفا) لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و أبعاده الخمس: (الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث، و الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث، والكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ، والكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء، و الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين). وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (3)

معامل الثبات (كرونباخ الفا) لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث وأبعاده

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ الفا)
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث	15	0.921
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث	6	0.926
الكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ	11	0.939
الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء	4	0.915
الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين	4	0.930
الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث (الكلي)	40	0.972

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة : وتتمثل في الآتي:

البرنامج التدريبي (دافع)؛ وذلك للتدريب على دفع أخطار الكوارث و حماية الأرواح و الممتلكات.

الجنس: وله مستويان: (ذكر / أنثى).

المستوى التعليمي: وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، حاصل على الشهادة الجامعية، دراسات عليا).

- **العمر**: وله أربعة مستويات:(30-35، 36-40، 41-45، أكبر من 46).

ب – المتغير التابع: (الكفاءة الذاتية المدركة للاستجابة للكوارث لدى المتدربين)؛ و يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المتدرب عند إجابته عن فقرات أداة الدراسة وتتحدد بـ (200) كأعلى درجة محتملة و(40) كأدنى درجة محتملة.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للدراسة الحالية؛ وذلك بعد إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتم معالجتها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ؛ وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.

اختبار)ت(للعينات المرتبطة .Paired Samples T-Test ، واختبار)ت (للمجموعات المستقلة (Independent. Samples T-Test)، و تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج «دافع الوطني التدريبي» في الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث لعينة من منسوبي وزارة التعليم. ويعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها وكانت كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) بين متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي ؛ وذلك في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث؛ والتي تعزى إلى تطبيق برنامج « دافع الوطني التدريبي» على مجالات المقياس والمقياس ككل؟

للإجابة على السؤال الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المزدوجة (Paired Samples T-Test.)؛وذلك لقياس الفرق بين التطبيق القبلي وبين القياس البعدي والجدول رقم(4) يوضح ذلك .

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المزدوجة (Paired Samples T-Test) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي والبعدي واستجابات المتدربين لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الزوج	الأوساط الحسابية	العدد	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث (قبلي)	4.119	61	0.5575	-5.488	60	0.00
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث(بعدي)	4.593	61	0.389			
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث (قبلي)	3.746	61	0.6166	4.514	60	0.00
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث (بعدي)	4.2514	61	0.6808			
الكفاءة الذاتية في الإنقاذ في حالات الطوارئ (قبلي)	3.395	61	0.8933	6.692	60	0.00
الكفاءة الذاتية في الإنقاذ في حالات الطوارئ بعدي	4.356	61	0.5644			
الكفاءة الذاتية في إدارة الحشود والإخلاء (قبلي)	4.258	61	0.7387	3.310	60	0.002
الكفاءة الذاتية في إدارة الحشود والإخلاء (بعدي)	4.6189	61	0.5033			
الكفاءة الذاتية في تقديم الدعم النفسي للمصابين (قبلي)	4.012	61	0.7047	5.505	60	0.00
الكفاءة الذاتية في تقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي)	4.6189	61	0.5033			
الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث قبلي(الكلي)	3.906	61	0.5966	6.101	60	0.00
الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث بعدي(الكلي)	4.4875	61	0.4542			

يتبين من الجدول رقم(4) وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدياً وذلك لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث والتي تعزى إلى تطبيق برنامج «» دافع الوطني التدريبي» على مجالات المقياس والمقياس ككل؛ ولصالح التطبيق البعدي.

ويعزى تفسير ذلك إلى طبيعة البرنامج المقدم؛ والذي أثر بشكل إيجابي على قناعات المتدربين الذاتية حول قدراتهماً وزاد إيمانهم بتلك القدرات، فهو يقدم آليات توجه الفرد إلى التعامل الصحيح لإنجاز المهام ضمن خطوات؛ هذا بالإضافة إلى أنه قدم طرقاً عملية لمواجهة المشكلات الصعبة في حال مواجهة الكوارث، وبهذه الطرق والخطوات؛ أصبح لدى المتدربين خارطة طريق واضحة تدفعهم إلى المثابرةاً وتحقيق التقدم والتميز في مواجهة الكوارث. وهذا ما يؤكده (شفارتز) (arzerSchw, 1994) بأن الكفاءة الذاتية تعتبر وظيفة موجهة للسلوك؛ لأنها تقوم على التحضير و الإعداد و الضبط و التخطيط الواقعي.

وهذا البرنامج يوفر فرصة لاكتشاف قدرات الذات؛ وذلك من خلال نماذج تدريبية مشابهة للكوارث؛ هذا بالإضافة إلى أنه يتيح للمتدربين تصحيح الأخطاءاً ويساعد في تجاوز الإخفاقات؛ وذلك من خلال التدريب. وبنجاح المتدربين في هذه المهام التدريبية؛ والتي يزيد من التعرف على القدرات الكامنة لدى المتدربين؛ وبذلك ترتفع كفاءتهم الذاتية لمواجهة الكوارث. وهذا ما اعتبره (باندورا) مصدر لرفع الكفاءة الذاتية المدركةاً وهو الخبرات البديلة (Vicarious Experiences).

ويتيح البرنامج للمتدربين فرصة التعبير عن الأفكار والمشاعر تجاه قضايا مواجهة الكوارث؛ وذلك من خلال العصف الذهني الذي يمارس في القاعات؛ فالسماح للمتدربين بمشاركة تجاربهم ؛يصبح لديهم مخطط واضح للتصرف إزاء الكوارث، وهذا الفهم الواضح رفع من كفاءتهم الذاتية.

كما أن التدريب المتميز في هذا البرنامج؛ والذي قدم صورة عملية وتطبيقية كنماذج للكوارثاً وكيفية التعامل معها؛ زاد من توقعات المتدرب حول قدراته على أداء مهامه المستقبلية وبصورة ناجحة في حال حدوث الكوارث، وأصبح لديه صورة ذهنية تمكنه من التخطيط الواقعي لها. وهذا ما أشار إليه (غباري، 2008) بأن إعادة بناء ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته وكفاءته الذاتية؛ يحتاج إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح والتغلب على المعوقات. وهذا ما وفره التدريب في برنامج « دافع الوطني»؛ فقد وفر تحديات معقولة للمتدربين يمكنهم إتقانها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0)

بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

وللإجابة على السؤال الثاني؛ والمتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0ا05 = α) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) ؛ تم حساب الأوساط الحسابيةا والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent. Samples T-Test,والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (ت) للعينات المستقلة بين متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)

البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث (بعدي)	ذكر	35	4.604	0.409	0.264	59	0.792
	أنثى	26	4.577	0.369			
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث (بعدي)	ذكر	35	4.248	0.574	0.055-	59	0.957
	أنثى	26	4.256	0.682			
الكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ (بعدي)	ذكر	35	4.366	0.506	0.16	59	0.873
	أنثى	26	4.343	0.645			
الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)	ذكر	35	4.593	0.532	0.465-	59	0.644
	أنثى	26	4.654	0.469			
الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي)	ذكر	35	4.593	0.532	0.465-	59	0.644
	أنثى	26	4.654	0.469			
الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث (بعدي-الكلي)	ذكر	35	4.481	0.455	0.135-	59	0.893
	أنثى	26	4.497	0.462			

يتبين من الجدول رقم(5) ؛ عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث؛ و التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وبين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث بعدي(الكلي) ، ويتبين من الجدول رقم (5)، عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث، و بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث (بعدي) و الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث (بعدي)، و الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث (بعدي)، و الكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ (بعدي)، والكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)، و الكفاءة الذاتية في تقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي).

وقد دلت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث، و التي تعزى للجنس (ذكور/ إناث) على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده، ويمكن تفسير ذلك؛ بأن كلا من الإناث والذكور في هذه الدراسة هم من الأشخاص العاملين في مجال الأمن والسلامة المدرسية في وزارة، و أن توجههم للعمل في ذلك المجال؛ يعكس إيمانهم وميلهم للعمل الجاد في هذا المجال، وحبهم التعلم، و كل هذا أدى إلى كفاءة ذاتية مرتفعة سواءً للذكور أو الإناث، فقد جاء المتوسط الحسابي للإناث (4.497) والانحراف المعياري (0.462) ؛ بينما جاء المتوسط الحسابي للذكور (4.481) والانحراف المعياري (0.455)، وهذا يؤكد ما أشارت إليه (برادشو) (Bradshaw,2015) ؛ بأن المرأة ليست ضعيفة في حد ذاتها، ولكن الضعف يتأتى نتيجة عدم المساواة في إتاحة المجتمع للمرأة لسيطرة على الموارد، وما الأدوار التي يجب أن تلعبها؟ وكيف يجب أن تتصرف؟ ففي هذه الدراسة عندما أتيحت الفرصة للمرأة في التعليم و التدريب ضمن برنامج «» دافع الوطني التدريبي»؛ أظهرت كفاءة ذاتية عالية مماثلة للكفاءة الذاتية لدى الرجل.

وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (نونهم وآخرون) (et al. Newnham ,2017) ؛ والتي دلت على أن الكفاءة الذاتية لمواجهة الكوارث للذكور؛ أعلى بكثير منها لدى الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

أولاً: للإجابة على السؤال الثالث والمتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(α =05,0)**

بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي(دبلوم، حاصل على الشهادة الجامعية، دراسات عليا) تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي(دبلوم، حاصل على الشهادة الجامعية، دراسات عليا)

البعد	المستوى العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث بعدي	دبلوم	2	4.800	0.189
	حاصل على الشهادة الجامعة	44	4.555	0.386
	دراسات عليا	15	4.676	0.416
	المجموع	61	4.592	0.390
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث بعدي	دبلوم	2	3.917	0.118
	حاصل على الشهادة الجامعة	44	4.197	0.650
	دراسات عليا	15	4.456	0.510
	المجموع	61	4.251	0.617
الكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ بعدي	دبلوم	2	4.409	0.836
	حاصل على الشهادة الجامعة	44	4.322	0.598
	دراسات عليا	15	4.449	0.453
	المجموع	61	4.356	0.564
الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء بعدي	دبلوم	2	5.000	0.000
	حاصل على الشهادة الجامعة	44	4.563	0.534
	دراسات عليا	15	4.733	0.406
	المجموع	61	4.619	0.503
الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين بعدي	دبلوم	2	5.000	0.000
	حاصل على الشهادة الجامعة	44	4.563	0.534
	دراسات عليا	15	4.733	0.406
	المجموع	61	4.619	0.503
الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث (بعدي)	دبلوم	2	4.625	0.181
	حاصل على الشهادة الجامعة	44	4.440	0.474
	دراسات عليا	15	4.609	0.406
	المجموع	61	4.488	0.454

ثانيا: تم تحليل البيانات (One-Way ANOVA)، والجدول رقم (7) باستخدام تحليل التباين الأحادي يوضح ذلك.

جدول رقم (7)

تحليل التباين الأحادي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي

البعد	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث (بعدي)	بين المجموعات	0.253	2	0.126	0.828	0.442
	داخل المجموعات	8.859	58	0.153		
	المجموع الكلي	9.112	60			
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث (بعدي)	بين المجموعات	0.98	2	0.49	1.301	0.28
	داخل المجموعات	21.833	58	0.376		
	المجموع الكلي	22.812	60			
الكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ (بعدي)	بين المجموعات	0.184	2	0.092	0.282	0.756
	داخل المجموعات	18.928	58	0.326		
	المجموع الكلي	19.112	60			
الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)	بين المجموعات	0.627	2	0.313	1.247	0.295
	داخل المجموعات	14.574	58	0.251		
	المجموع الكلي	15.201	60			
الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي)	بين المجموعات	0.627	2	0.313	1.247	0.295
	داخل المجموعات	14.574	58	0.251		
	المجموع الكلي	15.201	60			
الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث **بعدي**	بين المجموعات	0.361	2	0.18	0.87	0.424
	داخل المجموعات	12.015	58	0.207		
	المجموع الكلي	12.376	60			

يتبين من الجدول رقم(7) و من خلال تحليل التباين الأحادي؛ عدم وجود فروق ذات إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث؛ و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي(دبلوم، حاصل على الشهادة الجامعية، دراسات عليا)بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث بعدي(الكلي)، ويتبين من الجدول رقم (7)أيضا؛ عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث و التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي(دبلوم، حاصل على الشهادة الجامعية، دراسات عليا) على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث بعدي(الكلي) و(الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث (بعدي)،و الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث(بعدي)، والكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ (بعدي)، و الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)، الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي).

وتفسير ذلك؛ يرجع إلى طبيعة البرنامج و أساليب تنفيذه، وخاصة أن برنامج «» دافع الوطني التدريبي»؛ فقد اعتمد على التشاركية في طرح القضايا المتعلقة بالكوارث ومناقشتها وذلك من خلال الحوار والتأمل؛ الأمر الذي من شأنه تشجيع العمل الجماعي، كما ساعد في الاستمتاع بالتعلم وزاد من المثابرة؛ فضلاً عن تلقي المتدربين تغذية راجعة وتصحيح من المدرب والزملاء لحل المشكلات والصعاب وإنجاز المهام؛ الأمر الذي أدى إلى زيادة ثقتهم في أنفسهم، وارتفعت توقعاتهم حول قدراتهم الذاتية لمواجهة الكوارث؛ ومن هنا جاءت متوسطات درجات المتدربين مرتفعة على اختلاف مستواهم التعليمي؛ وهذا يعزز ما جاء به (باندورا) (Bandura ,1997)؛ بأن الإقناع الإيجابي يعمل على التشجيع، وأن المعلومات اللفظية التي تأتي إلى المتدرب عن طريق الآخرين؛ تكسبه نوعاً من الحماس في الأداء والعمل، وحتى يتحقق ذلك، لا بد أن يكون الشخص القائم بالإقناع محل ثقة من جهة، وأن يكون النشاط واقعياً من جهة أخرى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث؛ و التي تعزى لمتغير العمر؟

أولا: للإجابة على السؤال الرابع، والمتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05,0) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث؛ والتي تعزى لمتغير العمر؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم(8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لمتغير العمر.

البعد	العمر	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث(بعدي)	30عام – 35 عام	4	4.3833	0.56667
	36عام – 40 عام	16	4.6667	0.36757
	41عام – 45 عام	28	4.6	0.39918
	اكبر من 46 عام	13	4.5487	0.3571
	المجموع	61	4.5923	0.3897
الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث(بعدي)	30عام – 35 عام	4	4.0833	0.6455
	36عام – 40 عام	16	4.375	0.74162
	41عام – 45 عام	28	4.2262	0.58305
	اكبر من 46 عام	13	4.2051	0.55758
	المجموع	61	4.2514	0.61661
الكفاءة الذاتية في الإنقاذ في حالات الطوارئ بعدي	30عام – 35 عام	4	4.5227	0.55236
	36عام – 40 عام	16	4.3352	0.58983
	41عام – 45 عام	28	4.3247	0.6108
	اكبر من 46 عام	13	4.3986	0.47751
	المجموع	61	4.3562	0.56439
الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)	30عام – 35 عام	4	4.5625	0.51539
	36عام – 40 عام	16	4.7031	0.4205
	41عام – 45 عام	28	4.5982	0.59449
	اكبر من 46 عام	13	4.5769	0.41313
	المجموع	61	4.6189	0.50334
الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين بعدي	30عام – 35 عام	4	4.5625	0.51539
	36عام – 40 عام	16	4.7031	0.4205
	41عام – 45 عام	28	4.5982	0.59449
	اكبر من 46 عام	13	4.5769	0.41313
	المجموع	61	4.6189	0.50334
الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث (بعدي)	30عام – 35 عام	4	4.4229	0.50803
	36عام – 40 عام	16	4.5566	0.47082
	41عام – 45 عام	28	4.4695	0.47457
	اكبر من 46 عام	13	4.4613	0.41677
	المجموع	61	4.4875	0.45416

ثانيا: جرى تحليل البيانات (One-Way ANOVA) والجدول رقم (9) يوضح باستخدام تحليل التباين الأحادي ذلك.

جدول (9)

تحليل التباين الأحادي بين متوسط درجاتأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث و التي و التي تعزى لمتغير العمر

البعد	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث بعدي	بين المجموعات	0.29	3	0.097	0.623	0.603
	داخل المجموعات	8.822	57	0.155		
	المجموع	9.112	60			
الكفاءة الذاتية في تقييم الكوارث بعدي	بين المجموعات	0.403	3	0.134	0.342	0.795
	داخل المجموعات	22.409	57	0.393		
	المجموع	22.812	60			
الكفاءة الذاتية للإنقاذ في حالات الطوارئ (بعدي)	بين المجموعات	0.169	3	0.056	0.17	0.916
	داخل المجموعات	18.943	57	0.332		
	المجموع	19.112	60			
الكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)	بين المجموعات	0.161	3	0.054	0.204	0.894
	داخل المجموعات	15.04	57	0.264		
	المجموع	15.201	60			
الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي)	بين المجموعات	0.161	3	0.054	0.204	0.894
	داخل المجموعات	15.04	57	0.264		
	المجموع	15.201	60			
الكفاءة الذاتية المدركة في مواجهة الكوارث بعدي	بين المجموعات	0.111	3	0.037	0.172	0.915
	داخل المجموعات	12.265	57	0.215		
	المجموع	12.376	60			

يتبين من الجدول رقم(9) ومن خلال تحليل التباين الأحادي؛ عدم وجود فروق ذات إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث؛ و التي تعزى لمتغير العمراً وبين مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث بعدي(الكلي) ، ويتبين كذلك من الجدول رقم(9)؛ عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث؛ والتي تعزى لمتغير العمراً وبين كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمواجهة الكوارث بعدي(الكلي) و(الكفاءة الذاتية في الجاهزية لمواجهة الكوارث (بعدي)، و الكفاءة الذاتية لتقييم الكوارث (بعدي)،و الكفاءة الذاتية للإنقاذ حالات الطوارئ (بعدي)، والكفاءة الذاتية لإدارة الحشود والإخلاء (بعدي)، و الكفاءة الذاتية لتقديم الدعم النفسي للمصابين (بعدي).

ويمكن تفسير ذلك؛ بأنه نظرا لطبيعة عينة الدارسة؛ فهم من منسوبي وزارة التعليم العاملين في مجال الأمن والسلامة المدرسية، ولديهم حب لتعلم كل ما هو جديد في هذا المجال؛ وذلك بغية التطور الشخصي أو حبا في أن يصبحوا ضمن المدربين على هذا البرنامج الوطني، لذلك كان الميل لتلقي هذا البرنامجاً يتيح الرغبة في التعلماً وهذا التعلم يؤدي بالتالي إلى زيادة الإيمان بقدراته الذاتية لمواجهة الكوارث. وهذ ما يؤكده (شفارتز)(1994, schwarzer) ؛ فكلما ازداد اعتقاد الإنسان بأنه قادر على امتلاك إمكانات سلوك توافقية تمكنه من حل مشكلة ما بصورة عملية؛ كلما كان أكثر اندفاعا؛ ويتولد لديه حافز لتحويل تلك القناعات لسلوك فاعل وفعال.

كما كان لمصدر الخبرات البديلةsVicarious) Experience) ؛ دور في رفع الكفاءة الذاتية لدى المتدربين على اختلاف أعمارهم، فقد تم ذلك من خلال ملاحظة الفرد لأشخاص وهم ينجحون في أداء عمل ماأ مما يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية المدركة لديه، وخاصة عندما يرى الفرد تشابهاً في بعض السمات مع نظرائه من نفس العمر؛ فيقارن بين نفسه وبين الآخرينأ كل هذا كان له تأثير قوي على نمو التصورات الذاتية للقدرات لديه، وهذا ما يؤكده(Riding & Rayner, 2001) بأن قوة النمذجة تحث الفرد على تحسين أدائه.

كما أتاح البرنامج للمتدربين المشاركة في النقاشات بفعالية؛ مع السماح لهم بعرض تجاربهم وإنجازاتهم بثقة واعتزاز دون تردد، وهذا ما عبر عنه (باندورا)(Bandura1997, (بالخبرات البديلة (rious experiencesvica

واعتبره مصدراً مهماً من مصادر اكتساب الكفاءة الذاتية المدركة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (نونهم وآخرين) (Newnham et al ,2017)؛ فقد ارتبطت الدرجات الأعلى من الكفاءة الذاتية بشكل سلبي مع العمر.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وبعد مناقشة تلك النتائج؛ فإنه يوصي بما يلي:

1. اعتماد برنامج «» دافع الوطني التدريبي» الخاص بدفع خطر الكوارث كأحد البرامج الرئيسة لتدريب موظفي الأمن والسلامة في جميع وزارات المملكة.
2. إجراء دراسة لأثر هذا البرنامج على طلبة المدارس والجامعات.
3. اعتماد هذا البرنامج كمنهاج تدريسي في المدارس، ليتم تدريسه وتقديمه ويقوم خريجو البرنامج «دافع الوطني « بتدريسه.
4. اعتماد برنامج « دافع الوطني التدريبي» كخطة وطنية لمواجهة الكوارث؛ والتي تقوم على تأهيل متطوعين كدروع بشرية تحمي الوطن والأرواح في حال وقوع كوارث.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، يوسف و أوشانا، جانيت (2011م). أثر برنامج تعليمي بأسلوب اخذ الدور في تعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية والعلم-العراق، 18، (1).

أبو زايد، حبيب. (2015م). متطلبات إدارة الكوارث ومستوى نجاحها في قطاع غزة : دراسة حالة : دور وزارة الداخلية الفلسطينية في مواجهة منخفض أليكسا ديسمبر 2013م ا رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة.

أبو زيد، أحمد (2017م). «فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.» مجلة التربية الخاصة (18)، ص 228 - 298.

جمعة، إبراهيم (2013). «علم إدارة الكوارث.» المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 65 – 74 الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مسترجع من .http://search mandumah.com/Record/459787

حجازي، رضا (2012م). «فاعلية برنامج قائم على استراتيجية «رفلكت» في تنمية بعض المفاهيم العلمية والكفاءة الذاتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية الراغبين في مواصلة التعليم الإعدادي.» دراسات عربية في التربية وعلم النفس (27) ج3، ص 296 - 336.

خضير، مرفت (2016م). «كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس.» مجلة التربية (169) ج3 ، ص 12 - 61.

الرحيلي، نايف(2017م). «فاعلية المهارات القيادية

للقائد ومعوقاتها في إدارة الأزمات والكوارث: دراسة مسحية على الضباط العاملين بالإدارة العامة للدفاع المدني بالمدينة المنورة.» مجلة البحوث الأمنية 26(66) ، ص 119 - 186.

الرشيد، نورة؛ الشمري، ماجدة .(2018م). دليل استخدام حقيبة «المشروع التدريبي» لبرنامج « « دافع الوطني «الوطني للسلامة من الكوارث. عمادة خدمةالمجتمع جامعةالإمام عبدالرحمن بن فيصل.

الزيات، فتحي. (2001). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات (الجزء الثاني). القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

السيد، محمد (2014م). «فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي و تنمية الوعي بمواجهة الكوارث البشرية و التفكير المستقل لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية.» المجلة التربوية ج35، ص360.

الشريفين، أحمد (2015م). «فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوي الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن.» مجلة الدراسات التربوية والنفسية 9 (1)، ص 1 - 23.

طلافحة، فراس (2009). أثر برنامج المواهب اللامحدودة ونموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تطوير القدرات الإبداعية و الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافية. أطروحة دكتوراه جامعة اليرموك اربد الأردن.

غباري، ثائر (2008). الدافعية. عمان- الأردن: دار المسيرة.

القرعاوي، نجاح، والشهري، شاهر، والرشيد، نورة، وحبيب، بدرية، والشمري، ماجدة، و الحلافي، مسفر، و القرني، نادية.(2016م). برنامج «دافع» الوطني حقيبة المتدرب، ط2. عمادة خدمة المجتمع جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

القرعاوي، نجاح، والشهري، شاهر، والرشيد، نورة، وحبيب، بدرية، والشمري، ماجدة، و الحلافي، مسفر، و القرني، نادية.(2016م). الحقيبة الأساسية لمشروع «دافع» التدريبي. ط2. عمادة خدمة المجتمع جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

القرعاوي، نجاح؛ والشهري، شاهر؛ والفرج، أشتياق؛ والرشيد، نورة؛ وحبيب، بدرية؛ وآلاء، الدبيكل؛ والشمري، ماجدة؛ و الحلافي، مسفر؛ والمزروع، عبدالعزيز؛ و القرني، نادية.(2018م). حقيبة تدريب» مدربين معتمدين» لبرنامج «دافع» الوطني للسلامة من الكوارث، ط3. عمادة خدمة المجتمع جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

مجلد، رباب ، و السريحي، حسن (2018م). «أدوات ووسائل المعرفة للحد والتخفيف من الكوارث: دراسة تحليلية.» مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات: المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات 5 (10): 81 - 128.

محمد، منى.(2018م). «فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة المنيا.» المجلة المصرية للتربية العلمية 21(9)، ص75 - 107.

المزروع، ليلى. (2007م). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - كلية التربية، 8(4)، 67-89.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Zeid, Ahmed. (2017). Effectiveness of a counseling

Emergency Nursing Journal, 19 (1), 1119-.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. *Cambridge, New York: Cambridg*e University Press.

Benight, C. C., & Bandura, A. (200*4). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of per*ceived self-efficacy. Behaviour Research and Therapy, 42(10), 11291148-. doi:10.1016/j.brat.2003.08.008

Bradshaw, *S. (2015).* Engendering development and disasters. Disasters, 39(s1), 5475-. doi:10.1111/disa.12111.

Brigham, J. (1986). Social psychology. Boston, MA: Little, Brown & Co.

Ghbari, T. *(2008*). M*otivation. Amman, Jordan:* Dar-Almasirh.

Hegazy, R. A. M., & Mahmoud, R. E. (2012). The effectiveness of a program based on Raf*lect's strategy in d*eveloping some scientific concepts and *self-efficacy among post-literacy students who wish to continue the*ir *preparatory education*. *Arab studies in Education and Psychology, 27(3), 297336-. DO*I: *10.2160*8/saep.2012.67019

Ibrahim, Y., & Oshana, J. (2011). Effect of role-taking instructional program in modifying aggressive behavior among primary school pupils. Journal of Education and Science-Iraq, 18(1), 296328-.

Juma, Ibrahim (2013). Disaster M*anagement Science*. *In The* First Saudi International Conference on Disaster and Crisis Management, Riyadh, Saudi Arabia

Khudair, M. I. (2016). Perceived public self-efficacy and relationship with the psychological fl*ow and crisis management among school principals.* Journal of Education, 169(3), 1261-.

Li, H., Bi, R., & Zhong, Q. (2017). The development and psychometric testing of a disaster response self-efficacy scale among undergraduate nursing *students. Nurse Educa*tion Today, 59, 1620-.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review, 31(3), 313327-.

Locke, E. A. (1997). Self-*efficacy: The exercise of control. Personnel Psychology, 50(3), 801804-.*

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, resea*rch, and application. New York,* NY: Plenum Press.

Maeda, T., Kotera, S., Matsuda, N., & Huebner, C. A. (2018). Developing a scale to measure Japanese nurses' program for developing self-efficacy in improving psychological resilience among students with learning *difficulties. Special Educa*tion Journal, 6(18), pp. 228-298.

Al-Qar'awi, N., Al-Shahri, S., Al-Faraj, A., Al-Rashid, N., Habib, B., Alaa, A., Masfer, Al Mazroua,A., & Al-Qarni, N. (2018). *Accredited Trainers" Training Program* for Dafeh National Training Disaster *Management Program. Retrieved fro*m https://bit.ly/33kVFlu Majalid, R., & Alsarihi, H. (2018). Knowledge approaches and strategies for decreasing disasters: Analytical study." Journal of the Arab Center for Research *and Studies in Library and* Information Sciences 5(10), 81128-.

Al-Qar'awi, N., Al-Shahri, S., Al-Rashid, N., Habib, B., Shamri, M., Al-Hala*fy, Musfe*r, Al-Qarni, N. (2016). O' Dafeh National Training Program, T*rainer Portfolio,* 2nd floor. Retrieved from https://bit.ly/33kVFlu

Al-Qar'awi, Najah, Al-Shahri, Shaher, Al-Rashid, Noura, Habib, Badriya, Shamri, Magda, Al-Halafy, Musfer, Qarni and Nadia (2016). Dafeh Nation*al Training" Program* Trainer Portfolio, 2nd floor. Deanship of Community Service and Sustainable Development Imam Abdulrahman Bi*n Faisal University.*

Al Khalaileh, Murad A.A; Bond, A. Elaine; Beckstrand, Renea L (2010). The Disaster *Preparedness Evaluat*ion Tool: Psychometric testing of the Classical Arabic. Journal of Advanced Nursing, 3(66), 664672-

Al *Mazrou', L. (2007). Self-*eff*icacy and rel*ati*onship with mot*iv*ation for achie*vement and emotional intelligence in a sample of Umm Al Qura university female students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(4), 6789-.

Alsharifin, Ahmed A. M. (2015). Eff*ectiveness of a supervis*ory counseling program based on skill development model in raising professional self-competence of novice counselors Jordan. Journal of Educational and Psychological Studies, 9 (1), 123-.

Alsiydu, M. (*2014).* E*ffect of* a *propos*ed program based on e-learning second generation tools of teaching social studies on knowledge achievement and development of awareness to coping with human disasters and independent thinking of students i*n the preparat*ory circle. Educational Magazine, 35.

Al Thobaity, A., Williams, B., & Plummer, V. (2016). A new scale for disaster nursing core competencies: Development and psychometric testing. Australasian

individual readiness for deployment to disasters. Nursing & health scienc*es, 20(3), 346354-*.

*Moha*med, *M.* (2018). Effectiveness of a proposed training program for reflective teaching on developing self-efficacy and reflective thinking and attitudes towards the profession among preservice science teachers at the faculty of education, Minia university. The Egyptian Journal of Scientific Education, 9, 75107-.

Newnham, *E. A., Bal*sari, *S., La*m, R. *P. K., Kash*yap, *S.,* Pham, P., Chan, E. Y. Y., Leaning, J. (2017). Self-efficacy and barriers to disaster evacuation in Hong Kong. International Journal of Public Health, 62(9), 10511058-. doi:10.1007/s000388-1036-017-.

Nygaard, E., Hussain, A., Siqveland, J., & Heir, T. (2016). General self-efficacy an*d posttraumatic stre*ss after a natural disas*ter: A long*itudinal study. BMC Psychology, 4(1), 111-. doi:10.1186/s40359-016-2-0119.

Rahili, N. (2017). Effectiveness of leadership skills of leaders and obstacles to disasters and crises management: A survey of officers working in the general directorate of civil defense in Med*ina. Journal of Security* R*esearch, 26(66*), 119 - 186.

Rashid, N., & Shammari, M. (2018). Training project user guide of "Dafeh National Training" program for disaster safety (Unpublished thesis). Imam Abdulrahman Bin Faisal Univ*ersity, Dammam, Saud*i *Arabia*

*Rid*ing, R., & Rayner, S. G. (2001). Self Percept*ion (Int*ernational P*erspect*ives on Individual Differences). Westport, CT: Ablex

Schwarzer, R. (1994). Generalized self-efficacy: Assessment of a personal coping resource. Diagnostica, 40(2), 105-123.

Talafah, F. (2009). The effect of the limitless talent programme and the co*gnitive-affective in*teraction model on the development of creative abilities and perceived self-efficacy among tenth primary graders in geography (Doctoral dissertation), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Wang, L., Long, D., Li, Z., & Armour, C. (2011). Posttraumatic stress disorder symptom st*ructure in Chinese adolescents exposed to a d*eadly earthquake. Journal of Abnormal Child Psychology, 39(5), 749-758.

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. Support for learning, 21(2), 8591-.

Zayat, F. (2001). Cog*nitive* P*sychology:* A*pproache*s, Models and Theories (Part 2). Cairo, Egypt: Publishing *House* f*or Egyptian* U*niversities*.

Öztekin, S. D., Larson, E. E., *Yüksel, S., & Altu*n Uğraş, G. (2015). Undergraduate nursing students' perceptions about disaster preparedness and response *in Istanbul, Turkey, and Miyazaki*, *Japan: A cross-sectional study: UNS* p*erceptions* o*n DP&*R. J*apa*n *Journal of Nursing Science, 12(2), 145153-*.

A*bu Zayed, H.* (*2015). Disaster management* r*equirements* and level of success in Gaza strip: case study of the role of the Palestinian m*inistry of interior* in *facing Alexa stor*m, *December 2*013 (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.

استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام

طلال بن عبدالله الشريف(*)
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 5/ 7 / 1440هـ، وقبل للنشر في 1441/4/20هـ)

ملخص الدراسة: يعد التمكين المهني للمعلم أحد أهم الأساليب الحديثة لتطوير المعلم وتجويد العملية التعليمية. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ومعوقات التمكين المهني وتقديم استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد أفراد العينة (575) معلم بما يمثل (25٪) من مجتمع الدراسة، وتم تصميم استبيان لمعرفة درجة التمكين المهني للمعلم ومعوقاته من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض هي بدرجة «قليلة» وبمتوسط حسابي (2.21) ووزن نسبي (44.20٪). وأن معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية هي بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي عام (3.93). وقدمت الدراسة استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم. وأوصت الدراسة بتبني وزارة التعليم للاستراتيجية المقترحة لتطوير أداء المعلم وتجويد العملية التعليمية.

كلمات مفتاحية: استراتيجية مقترحة، التمكين المهني للمعلم

*****

A Proposed Strategy for the Professional Empowerment of the Saudi Teacher in General Secondary Education

Talal bin Abdullah Al-Sharif (*)
University of Shaqra

(Received 12/3/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: The teacher's professional empowerment is one of the most important modern strategies to develop and improve the educational process. The study aimed to identify the degree of professional empowerment of teachers in secondary schools for boys in general education schools in Riyadh, Saudi Arabia, understand the obstacles to professional empowerment, and present a proposed strategy for professional empowerment of teachers. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used through the survey method. The sample consisted of (575) teachers, representing (25%) of the study population. A questionnaire was designed to find out the degree of professional empowerment of the teacher and its obstacles from their point of view. The study found that the degree of vocational empowerment of the teacher in secondary schools for boys in Riyadh is "low," having a mean of 2.21 with a percentage of 44.2%. The study also found that the obstacles dwarfing the teacher's empowerment are tremendous, having a general mean of 3.93. The study presented a proposed strategy for the professional empowerment of the teacher and calls for the Ministry of Education to adopt the strategy to improve teacher performance and the educational process.

Keywords: professional empowerment of the teacher, proposed strategy

(*) للمراسلة:

أستاذ الإدارة التربوية المشارك - قسم الإدارة التربوية- كلية التربية، جامعة شقراء - ص ب: 25188- رمز بريدي: 21944المدينة -الطائف - المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Professor, Associate Professor - Dept, educational administration - Faculty, Education - Shaqra University, P.O. Box:25188- Code: 21944 - City,Taif Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: alshreef-talal @ su.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059636

مقدمة:

تعد مهنة التعليم من أعظم المهن بحكم الأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها المعلم وحجم ومستوى التأثير في المتعلمين وتشكيل أنماط سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم ومسار حياتهم، ولكون المعلم عنصر فعّال في العملية التعليمية فإنه بحاجة إلى مزيد من الثقة والتمكين والإعداد والتدريب المستمر الذي يمكنه من مواكبة المستجدات المتعلقة بممارسة مهنة التعليم على أسس تربوية وعلمية. ونظم التعليم على مستوى العالم تولي عناية خاصة بعملية تمكين المعلم من خلال منحة مزيد من الاستقلالية والحرية والمكانة والفعالية والمشاركة الفعلية في الإدارة إدراكاً منها بأن زيادة كفاءة وفاعلية المعلم ستنعكس على فاعلية النظام التربوي على وجه العموم (Orit,2014).

وأشار بارك(Park,2003) إلى أن تمكين المعلم بمثابة طريقة جوهرية للتغيير المدرسي حيث محور التركيز ينصب على تزويد المعلمين بفرص أكبر لإبداء الرأي والمشاركة في صنع القرارات المدرسية ومنحهم استقلالية أكبر في تنفيذ المناهج وطرق التدريس، كما تم النظر إلى تمكين المعلم بوصفه وسيلة أساسية لتحسين جودة الحياة المهنية للمعلمين من خلال تحقيق حاجاتهم وزيادة صلاحياتهم وسلطاتهم واعتباره السبيل لتحقيق ديمقراطية ومهنية المدرسة كبيئة عمل تشجع على تحسين تحصيل الطلاب.

وقد عرفته موسوعة القيادة التربوية (2006م، ص: 66) تمكين المعلم بأنه « زيادة اندماج المعلمين في القرارات التي تؤثر على المدرسة والصف الدراسي ويوفر الترتيبات التنظيمية التي تدمج المعلمين في صنع القرار ويبني الإحساس بالاستقلالية لدى المعلمين «. ويعرف بوقلر وسوميش (Boggler & Somech,2008,p:90) بأن تمكين المعلم « العملية التي يطور المعلمون خلالها كفاءة تحمل مسؤولية نموهم وحل مشكلاتهم، وأنه اعتقاد المعلمين أن لديهم المعارف والمهارات لتحسين المواقف التي يعملون فيها. ويرى المهدي (2007م، ص: 22) بأن تمكين المعلم « زيادة اندماج المعلمين في القرارات التي تؤثر على المدرسة بالإضافة إلى الصف المدرسي ليوفر الترتيبات التنظيمية التي تدمج المعلمين في صنع القرار ويبني الإحساس بالمسؤولية لدى المعلمين «. ويشير ملحم (2009م، ص: 16) أن تمكين المعلم « بنية متعددة الأبعاد لا تقتصر على منح سلطات إضافية للمعلم ومشاركته في صنع القرارات المدرسية وإنما تتضمن أبعاداً أخرى مثل الاستقلالية في العمل والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية والفعالية الذاتية والنمو المهني « ويبقى هذا التعريف هو الأشمل حيث جمع وإلى حد ما بين المنظورين في عملية تمكين المعلم.

ويبدو من التعريفات السابقة انطلاقها من منظورين أحدهما المنظور البنائي الاجتماعي المعتمد على القيم والأفكار الديمقراطية والقوة مع التركيز على المشاركة بين المستويات التنظيمية دون الغاء أحدهم للآخر، والمنظور الأخر هو المنظور النفسي الذي يعتمد على تعزيز المشاعر الخاصة بالفعالية الذاتية والمحافظة على الإحساس بهذه المشاعر وكلا المنظورين ركزا على أبعاد محددة مع إغفال أبعاداً أخرى. ويستنتج الباحث أن تمكين المعلم يعني زيادة فاعلية المعلم في مدارس التعليم عن طريق تحسين كفاياتهم المهنية وتنمية قدراتهم وتجديد خبراتهم بما يرفع مستوى أداءهم المهني الفردي والأداء المدرسي بوجه عام.

وأشار سبريتزير (Spreitzer, 2009) إلى أهمية التمكين المهني وأن النجاح في بيئات العمل المختلفة في العصر الحالي يتطلب المعرفة والأفكار والطاقة والإبداع لجميع العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية، وأفضل المنظمات تحقق ذلك من خلال تمكين العاملين ليتخذوا زمام المبادرة بدون حث من قياداتهم لخدمة المصلحة العامة والتصرف كما لو كانوا القادة والمدراء موجودين تماماً. وأشار ملحم (2009م) أن التمكين يحرر الفرد من الرقابة الصارمة والتعليمات الجامدة والسياسات المحددة ويعطيه الحرية في تحمل المسئولية عن التصرفات والأعمال التي يقوم بها، وهذا بدوره يحرر امكانيات الفرد ومواهبة الكامنة ويعطي مزيد من القوة والمسؤولية. وذكر هارتين (Haar Tean, 2006) أنه في ظل زيادة مستويات العولمة والتكنولوجيا الأكثر تعقيداً، أصبحت هرمية السلطة أقل ملائمة، فالعاملون ينبغي أن يتعلموا تحمل المبادرة ويكونوا مبدعين، ويتحملوا المسؤولية في أعمالهم، فهم يحتاجون إلى التمكين، إذ أن الحرية في اتخاذ القرار بصدد ما يجب عمله وكيف يؤدي العمل، والحرية في القيود التنظيمية وأداء العمل يعزز الطاقة الإبداعية ومواجهة العقبات والتحديات.

وبين سوميش(Somech, 2005) أن هناك اجماع كبير بين الباحثين والممارسين بأن تمكين المعلم يعد عنصراً أساسياً للكفاءة والفاعلية التنظيمية، فالتمكين يؤدي إلى مدى واسع من الفوائد المحتملة حيث يزيد من جودة القرارات التعليمية ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمي للطلاب ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين ويقوي دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل.

وعلى ضوء ذلك يستنتج الباحث إن أهمية تمكين المعلم ستحقق العديد من الإيجابيات على العملية التعليمية منها خلق سياسات مدرسية مميزة بحكم قرب المعلمين من الطلاب وتفهم احتياجاتهم ومتطلباتهم، وتنمية الإحساس لدى المعلمين بمهنيتهم ورفع روحهم المعنوية وزيادة حماسهم للعمل المدرسي وشيوع مفاهيم

الديمقراطية التعليمية والمشاركة الحقيقية في الإدارة المدرسية بكافة أبعادها المختلفة بالإضافة إلى استنطاق قدراتهم الإبداعية واستشارة مواهبهم وامكاناتهم وسرعة الاستجابة لحاجات الطلاب وزيادة مستوى الالتزام الوظيفي وتحمل المسؤولية والتقليل من الأخطاء الناتجة عن العمل وتخفيف الأعباء عن القيادات المدرسية والإدارات التعليمية والتربوية وزيادة المنافسة مع المدارس الأخرى وتحقيق الرضا الوظيفي.

وحددت موسوعة القيادة التربوية (2006م) ستة أبعاد لتمكين المعلم وهو ما يتوافق مع تصنيف رينيهارت وشورت& (Rinehart Short,1994) وهي صنع القرار والذي يشير إلى مشاركة المعلمين في صنع القرارات المهمة التي تؤثر على عملهم بصورة مباشرة مثل الجدول المدرسي والمناهج واختيار المعلمين وإعداد الميزانية، والنمو المهني بما يتضمنه من توفير فرص النمو والتطوير والاستمرار في التعليم من قبل إدارة المدرسة وتنمية مهارات المعلمين أثناء عملهم بالمدرسة، والمكانة التي تتضمن التقدير والاحترام المهني الذي يحصل عليه المعلمون من الزملاء والقيادات والمجتمع وذلك بحكم ما يتمتعون به من معرفة وخبرة في تخصصاتهم وفي العمل التربوي بشكل عام، وفعالية الذات لإدراك المعلمين أن لديهم المهارة والقدرة على التأثير في تعليم وتعلم الطلاب ومساعدتهم على التحصيل والإنجاز وهو ما يعزز جهود المعلمين المبذولة في عملهم وفي مواجهة الصعوبات والتمكن في المعرفة والممارسة لتحقيق نواتج العملية التعليمية المرغوبة، والاستقلالية ليشعر المعلمين أنهم يملكون التحكم في جوانب متنوعة في حياة العمل المدرسي مثل تطوير المنهج واختيار الكتب الدراسية والجداول المدرسية لأن بالتحكم والسيطرة يولد الشعور بالحرية والاستقلالية في بيئة العمل التربوية، والتأثير بما يعزز قدرة المعلمين على التأثير في الحياة المدرسية.

وقد شاعت وتنوعت أساليب التمكين ، فقد أشار يعقوب (2004م) أنها لا تخرج عن التمكين من خلال الصلاحيات والمسؤوليات على أن تكون تلك الصلاحيات الممنوحة واضحة ومحددة، والتمكين من خلال المعايير والأداء المثالي بحيث يتم وضع معايير لمستوى الأداء المطلوب لتكون حافز للعاملين للوصول إلى أقصى امكانياتهم، والتمكين من خلال التدريب والتطوير وذلك بهدف رفع مستوى المهارات والخبرات لأداء الأعمال المناطة بالعاملين، والتمكين من خلال المعرفة والمعلومات لتسهيل عمليه اتخاذ القرارات ومواجهة المواقف من قبل العاملين وبدونها لن يتمكنوا من أداء مهامهم بكفاءة عالية، والتمكين من خلال التغذية الراجعة وهو ما يعني معرفة نقاط القوة والضعف والتي من خلالها يمكن تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف،

والتمكين من خلال الثقة والتقدير والاهتمام والاحترام حيث له أثر كبير جداً على ذات الموظف وإنجازه وتوجيهاته نحو عمله والتقليل من مبررات التقصير في أداء عملة واستثمار وقته في التفكير والعمل ومواجهة التحديات، وأخيراً التمكين من خلال السماح الفشل من خلال تقبل حالات الفشل أو القصور ومحاولة استثمارها كدافع قوي وجديد نحو النجاح والتمييز.

وأشار بعض الباحثين إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه عملية تمكين العاملين إجمالاً منها ما يتعلق بالعاملين أنفسهم ومنها ما يتعلق بالمسؤولين ومنها ما يتعلق بالمؤسسات التي يعملون فيها (Baird and Wang,2009). وهناك معوقات تتعلق بغموض الدور وعدم قدرة العاملين على التعرف على طبيعة المهام والمسؤوليات الخاصة بهم، وقد صنف كلاً من(حسن، 2009م؛ الخاجة، 2006م؛ السبتي وقريشي، 2015م) تلك المعوقات إلى المعوقات التنظيمية وهي تلك المعوقات التي ترتبط بالعلاقات داخل المنظمة وهيكلها التنظيمي مثل هرمية السلطة ونوع التنظيم في كونه مغلق أو مفتوح وتوزيع السلطة وأنظمة الرقابة والسيطرة، والمعوقات الإدارية وتتعلق بإعداد وتطبيق قواعد العمل وأنظمته ومنها ضعف العملية الإدارية (التخطيط، التنظيم، التنسيق، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرارات، الاتصالات) وكذلك توفر المتطلبات الإدارية اللازمة لتنفيذ عمليات التمكين، والمعوقات البشرية وتتعلق بالأفراد الرؤساء المرؤوسين ومنها تخوف المرؤوسين من المسؤولين وتخوف الرؤساء من منح الصلاحيات للمرؤوسين وعدم الثقة في المرؤوسين أو الرغبة في تمكينهم من أداء مهامهم أو الخوف من الإنجازات التي يحققها المرؤوسين، والمعوقات الفنية وتتعلق بالتكنولوجيا المتاحة واللازمة لعملية التمكين والامكانات المطلوبة لتوفير هذه التكنولوجيا، وأخيراً المعوقات البيئية وتتعلق بالضغوط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتشريعية خارج المؤسسة وطبيعة السوق والمنافسين والعملاء.

الدراسات السابقة:

في ما يلي ملخص لأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تعرضت لجانب أو أكثر من موضوع الدراسة، وسيتم عرضها وفقاً للبعد الزمني من الأقدم وحتى الأحدث. حيث هدفت دراسة رينيهارت وشورت(Rinehart and Short,1994) إلى تطوير أداة لقياس تمكين المعلم داخل البيئات المدرسية، واستخدم الباحث المنهج المسحي والاستبيان كأداة للدراسة على عدد من المعلمين، واسفرت الدراسة عن تطوير أداة ذات ثلاثة محاور، تناول المحور الأول توليد مفردات أداة لتقدير مستوى تمكين المعلم من

قبل المعلمين وخرجوا بعدد (68) مفردة لقياس تمكين المعلم بعد عرضها على عدد من الخبراء، وتناول المحور الثاني صدق الأداة بعرضها على عدد كبير من المعلمين بناء على نتائج المحور الأول، وأسفرت نتائج التحليل للمحور الثاني عن استخلاص (38) مفردة موزعة على ستة أبعاد فرعية لتمكين المعلم وهي (صنع القرار، النمو المهني، المكانة، فعالية الذات، الاستقلالية، التأثير)، وتناول المحور الثالث الصدق التمييزي للإداء في ضوء نتائج المحور الثاني. وأصبحت هذه الأداة من أهم الأدوات وأكثرها شيوعاً لقياس تمكين المعلم. وأجرى المهدي (2007م) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المكونة لبيئية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر ومستوى التمكين لدى المعلمين ومعوقات التمكين والآليات المقترحة لتدعيم تمكين المعلم. واستخدام الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على عدد من المعلمين والقيادات المدرسية في التعليم العام، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن تمكين المعلم لا يقتصر على مجرد مشاركة المعلمين في صنع القرار وإنما يعد بنية متعددة الأبعاد تتضمن فرص التميز المهني والتأثير والاستقلالية والمكانة وفعالية الذات، كما أظهرت الدراسة أن مستوى تمكين المعلمين بدرجة متوسطة، وكشفت عدد من معوقات التمكين أهمها قلة البرامج التدريبية وضعف الاستقلالية والثقة بالمعلم وزيادة الأعباء المهنية، وأوصت الدراسة بالتوسع في تطبيق نمط الإدارة الذاتية والأخذ بالهياكل الهيرراكية والتدريب المستمر للمعلمين. وقام البلوي (2008م) بدراسة هدفت إلى معرفة التمكين الإداري وعلاقته بالإداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على المعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التمكين الإداري بدرجة مرتفعة، ولم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة الديموغرافية. وأجرى بولاك (Pollak,2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين الإداري للمعلمين والتعاون في ما بنيهم وذلك في الولايات المتحدة الأميركية، واستخدم الباحث المنهج المسحي والمقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة على طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين كان منخفضاً، وعدم وجود فرد من ذات دلالة تعزي لمتغيرات الدراسة الديمغرافية. وقام هرمك وآخرون Hermic,et al, 2010 بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين والكفاءة الذاتية لديهم وأثرها على مستوى الإبداع، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي والمقابلة كأداة

للدراسة، وطبقت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التمكين لدى المعلمين كان متوسطاً. وهدفت دراسة لي وآخرون Lee, te al, (2011 إلى الكشف عن مستوى تمكين المعلمين في المدارس وعلاقتها بتقبلهم بالإصلاحات في المناهج الدراسية، واستخدم الباحثين المنهج المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على (6) محافظات في الصين وعلى مراحل المتوسط والثانوي، وتوصلت الدراسة أن مستوى التمكين المدرك لدى المعلمين كان متوسطاً. وأجرى ياريان (Yearrian,2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى تمكين المعلمين وممارساتهم الإبداعية التدريسية وأثرها في تحصيل الطلبة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم جميع البيانات عن طريق المقابلة. وطبقت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكين المعلمين والمعلمات تراوح بين المنخفض والمتوسط. وهدفت دراسة محمد (2012م) إلى تحديد حجم ونوع العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية بمدارس التعليم العام في مختلف مراحل التعليم في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة على المعلمين في مختلف مراحل التعليم، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكين المعلمين جاء مرتفعاً مع عدم وجود أثر لبعض متغيرات الدراسة الديمغرافية. وقام السفياني (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة على المعلمين والقيادات المدرسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية منخفضة، وأن هناك فروق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين اللذين تزيد خبراتهم عن خمسة عشر عاماً، وأوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية. وأجرى الطلعاني والسويعي (2013م) دراسة هدفت إلى التعرف على التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام في السعودية، واستخدم الباحث المنهج المسحي والاستباة كأداة للدراسة على القيادات المدرسية، وأظهرت الدراسة أن مستوى التمكين الإداري جاء بدرجة مرتفعة، وجاء مستوى الرضا الوظيفي بدرجة متوسطة مع وجود فرق ذات دلالة تعزي إلى المتغيرات الديمغرافية للدراسة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين درجة التمكين الإداري والرضا الوظيفي، وأوصت الدراسة وزارة التعليم بالاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة أورلاي وسقليت Orly and Sigalit,2014 إلى الكشف عن مستوى التمكين النفسي والإداري وعلاقته بالقيادة والسلوك التنظيمي لدى المعلمين، واستخدمت الدراسة مقياس التمكين النفسي والإداري واستبانة القيادة والسلوك التنظيمي، وبلغت عينة الدراسة (366) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، وكانت أبرز النتائج أن مستوى التمكين النفسي والإداري للمعلمين كان متوسطا، ووجود فروق في مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وسعت دراسة أبو طعمه وعاشور (2016م) إلى معرفة دور مديري المدارس الحكومية في تمكين المعلمين من وجهة نظرهم، واستخدام الباحث مقياس دراسة رينهارت وشورت (Rinehart &Short,1994)، على القيادات المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في تمكين المعلمين جاء بدرجة مرتفعة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية مع بعض متغيرات الدراسة الديمغرافية ككل أو منفردة، وأوصت الدراسة بأهمية المحافظة على المستوى المرتفع للتمكن من خلال تقديم الدورات والندوات والمحاضرات. وأجرى الطراونة والنهدي (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ومستوى التمكين الإداري ومستوى المهارات الإدارية لدى مديرات مدارس منطقة خميس مشيط في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على القيادات المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكين المديرات بدرجة متوسطة، وكذلك توفر المهارات القيادية التي تضمنتها أداة الدراسة، كما توصلت إلى أن أبرز معوقات التمكين عدم وجود تبادل للمعلومات وعدم اقتناع القيادات العليا بالتمكين وضعف مستوى التدريب، وأوصت الدراسة بتوفير المناخ المناسب للتمكين.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أنها هدفت إلى تحديد مفهوم التمكين والكشف على درجة ومستوى التمكين في مدارس التعليم ودرجة المشاركة في اتخاذ القرارات على وجه الخصوص وكذلك التعرف على العوامل المكونة لبيئة التمكين التعليم ومعوقات التمكين، كما تناولت تلك الدراسات علاقة التمكين بالعديد من المتغيرات منها الأداء الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات الإبداعية في التدريس والمواطنة التنظيمية والمهارات الإدارية والرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسات إلى نتائج متباينة إلى حد ما، فقد تراوحت درجة التمكين بين ضعيف ومتوسط في معظم الدراسات الأجنبية ومرتفعة في الدراسات المحلية وكذلك أثبتت وجود علاقات ارتباطية ايجابية بين التمكين من جهة والمتغيرات

التي ناقشتها الدراسات، وأظهرت وجود العديد من معوقات التمكين بدرجات تراوحت بين متوسطة ومرتفعة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في أوجه عديدة أهمها الإطار النظري والمنهجية والأدوات المستخدمة والتوصيات ذات العلاقة.

وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات في هدفها المتعلق بمعرفة درجة التمكين المهني للمعلم وأبرزها دراسة المهدي (2007م) ودراسة البلوي (2008م) ودراسة بولاك (Pollak,2009) ودراسة محمد (2012م) ودراسة أورلاي وسقليت (orly and Sigalit,2014)، كما تتشابه مع بعض الدراسات في هدفها المتعلق بمعوقات التمكين المهني وأبرزها دراسة المهدي (2007م) ودراسة محمد (2012م) ودراسة لي وآخرون Lee, te al, ((2011 ودراسة الطراونة والنهدي (2017م). كما تتفق هذه الدراسة في منهجها مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وكذلك تتشابه في أداتها مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للقياس باستثناء دراسة بولاك (Pollak, 2009) ودراسة هيرمك وآخرون (Hermic,et al, 2010) ودراسة لي وآخرون (Lee, te al, 2011) والتي استخدمت المقابلة والاستبانة معاً كأدوات للقياس. وتختلف هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة من حيث حجم مجتمع الدراسة في كونها تطبق على شريحة كبيرة جداً من المعلمين في مدارس الثانويات العامة بمدينة الرياض في حين كانت الدراسات السابقة تركز على شريحة محدودة من المعلمين في مدارس التعليم العام المتوسط والثانوي داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، وتختلف هذه الدراسة كذلك عن جميع الدراسات السابقة في أنها تقدم استراتيجية مقترحة للتمكين المهني في ضوء نتائج الدراسة الميدانية، وهذا الاختلاف يمنح هذه الدراسة تميز في تقديم إضافة حقيقية لموضوع التمكين المهني للمعلم بما يرفع كفاءة الأداء للمعلم ويخدم تجويد العملية التعليمية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يعد التمكين المهني للمعلم أحد أهم الأساليب الحديثة لتطوير المعلم وذلك من خلال منحة مزيد من الاستقلالية والحرية والمكانة والفعالية والمشاركة الفعلية في الإدارة التربوية لزيادة كفاءته وفاعليته بما ينعكس على أداءه وعلى جودة العملية التعليمية، ويمثل تمكين المعلم أحد أكثر القضايا التربوية شيوعاً في المجتمعات الغربية، كما يعد حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم (Klecker&loadmen,1998).

وكشفت نتائج دراسة عبد الخالق وعلي (2009م) فوائد تمكين المعلم في تحسين أداء

الطلاب وارتفاع التزام المعلمين وزيادة التعاون في حل المشكلات وزيادة القدرات الإبداعية وإشباع حاجات المعلم من التقدير وإثبات الذات ومقاومة ضغوط العمل وارتفاع الولاء المدرسي وزيادة الرضى الوظيفي وتنمية الشعور بالمسؤولية وربط المصالح الفردية بالمصالح المؤسسية وزيادة التنافس بين المعلمين وعلى مستوى المدارس.

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات العلاقات الارتباطية وأثر التمكين المهني للمعلم، فقد كشفت دراسة محمد (2012م) وجود علاقات ارتباطية ايجابية قوية بين التمكين المهني للمعلم وسلوك مواطنتهم التنظيمية، وكشفت دراسة هيرمك وآخرون (Hermic, et al,2010) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى تمكين المعلمين ومستوى كفاءتهم الذاتية مع وجود أثر إيجابي لمستوى التمكين على القدرات الإبداعية، وبينت نتائج دراسة أوريت وآخرون (Orit et al 2014) وجود أثر إيجابي لمستوى تمكين المعلم والإداء القيادي لديه.

ويشير الواقع التربوي أن هناك ضعف في ممارسات التمكين المهني للمعلم، وهو ما كشفته نتائج بعض الدراسات كدراسة الطلعاني والسويعي (2013م) ودراسة الطراونة والنهدي (2017م) ودراسة السفياني (2012م) التي طبقت على قطاع التعليم العام في المملكة العربية السعودية من أن مستوى التمكين المهني للمعلم متوسط وضعيف في مجال المشاركة في صناعة القرارات والنمو المهني والتأثير والفاعلية مع وجود عدد من المعوقات الإدارية والتنظيمية والمهنية.

ويرى الباحث بحكم خبرته التربوية والإدارية وإشرافه المباشر على طلاب التربية الميدانية في مدارس التعليم العام لسنوات طويلة وعلاقته مع كثير من القيادات المدرسية والمشرفين التربويين والمعلمين، أنه رغم الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في مجال التدريب وإعادة التأهيل للمعلمين ومنح الصلاحيات لقادة المدراس، إلا إن واقع الحال يشير إلى ضعف مشاركة المعلمين في التأثير على الحياة المدرسية وتمكينهم المهني ودعم قدراتهم ومهاراتهم ونموهم المهني، وتعزى أسباب ذلك الضعف إلى عدم منح المعلم الحرية والاستقلالية الكافية، وإلى كثرة الأعباء المهنية الملقاة على عاتق المعلم والأدوار المناطة به، وشعور المعلم بعدم الرضا والتقدير الكافي من المجتمع ومن المؤسسات الرسمية المعنية به.

ولما للتمكين المهني من أهمية بالغة في تطوير أداء المعلم وشعوره بالمسؤولية ورفع مستوى قدراته الابداعية والتزامه واشباع حاجاته مما ينعكس على جودة المنظومة التعليمة بمختلف أبعادها، اتجه الباحث نحو دراسة واقع التمكين المهني للمعلم السعودي، حيث تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على واقع التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض في

المملكة العربية السعودية من خلال تحديد درجة مستوى التمكين المهني للمعلم ومعوقاته واقتراح الاستراتيجية المناسبة لممارسته.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

- **س: ما درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟**
- **س: ما معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟**
- **س: ما الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟**

أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
2. التعرف على معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
3. تقديم استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **تمكين المعلم.** منح المعلمين السلطة والصلاحية للمشاركة في صنع القرارات المدرسية والاستقلالية في العمل والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية والفعالية الذاتية والنمو المهني (Wan 2005).
- وإجرائياً استثمار المعلم من خلال منحة أكبر قدر ممكن من الحرية والاستقلالية والثقة والصلاحية والسلطة لممارسة مهامه التعليمية والتربوية وتنمية سلوكه الإيجابي ومهاراته وقدراته الإبداعية ومستوى تأثيره على الأداء المدرسي.

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة من أهمية موضوعها وهو تمكين المعلم مهنياً واعتباره الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وذلك في ضوء التحولات المعاصرة

والمستحدثات التكنولوجية وتغير طبيعة المتعلم وتنوع وتعدد مصادر المعرفة وتجددها، وستشكل الدراسة إضافة معرفية في مجال التمكين التربوي للمعلم ومعوقاته وعلاقته بالمتغيرات الديمغرافية، وستفتح الدراسة المجال للقيام بدراسات أخرى حول تمكين المعلمين في المملكة العربية السعودية.

وتظهر الأهمية العملية في ما ستقدمه الدراسة لوزارة التعليم وإدارات التعليم والقيادات المدرسية من نتائج حول مستوى ودرجة التمكين للمعلمين ومعوقاته، فضلاً عن الاستفادة من الاستراتيجية المقترحة لتمكين المعلم وتغريز مكانته في المدرسة ومستوى تأثيره على العملية التربوية من خلال تصميم البرامج التدريبية المناسبة لتمكين المعلم، وإعادة النظر في الهياكل التنظيمية ومستوى الصلاحيات والسلطات الممنوحة للمعلمين وإجراءات العمل المدرسي. وكذلك ستساعد الدراسة المعلمين على معرفة أهمية التمكين وأبعاده ومعوقاته وانعكاسه الإيجابي على أداءهم التعليمي، كما تزداد أهميتها العملية من تزامنها مع توجه الوزارة نحو إعادة تأهيل المعلمين وتدريبهم بما يسهم في تجويد مستوى التعليم في المملكة العربية السعودية وتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية في 2030.

حدود الدراسة:

1. **الحدود المكانية**. أجريت الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام للبنين بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
2. **الحدود الزمانية**. أنجزت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 1439-1440هـ.
3. **الحدود الموضوعية** . اقتصرت هذه الدراسة على موضوع التمكين المهني للمعلم ومعوقاته وتقديم استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم في مدارس التعليم العام للبنين في المملكة العربية السعودية.
4. **الحدود البشرية**. المعلمين العاملين في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

بناء على طبيعة البحث الحالي، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدم لمعرفة درجة التمكين المهني ومعوقاته للمعلم السعودي في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين السعوديين في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية التابعين لمكاتب التعليم الرئيسية (الشرق، الغرب، الشمال، الجنوب، الوسط) والبالغ عددهم (2319) معلم، وفقاً للبطاقة الإحصائية الواردة من إدارة التعليم بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول 1439/ 1440هـ.

جدول (1)

إحصائية مجتمع البحث من المعلمين السعوديين في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

مكاتب التعليم	عدد المعلمين	%
مكتب تعليم الشرق	391	%16.86
مكتب تعليم الغرب	521	%22.47
مكتب تعليم الشمال	416	%17.94
مكتب تعليم الجنوب	532	%22.94
مكتب تعليم الوسط	459	%19.79
الإجمالي	2319	% 100

عينة البحث:

لضمان تمثيل مجتمع البحث تمثيلاً صادقا، تم سحب عينة طبقية عشوائية على مرحلتين، ففي المرحلة الأولى تم تقسيم المجتمع حسب مكاتب التعليم إلى خمسة طبقات (الشرق، الغرب، الشمال، الجنوب، الوسط)، وتم اختيار نسبة (30٪) من المدارس داخل كل طبقة أي (33) مدرسة، وفي المرحلة الثانية تم اختيار نسبة (25٪) من المعلمين داخل كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها في المرحلة الأولى، وبلغ عدد أفراد العينة (575) معلم، وتمثل (25٪) تقريباً من حجم مجتمع البحث من المعلمين السعوديين في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، على النحو التالي:

جدول (2)

إحصائية عينة البحث من المعلمين السعوديين في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

مكاتب التعليم	عدد المعلمين	%
مكتب تعليم الشرق	97	%16.87
مكتب تعليم الغرب	129	%22.43
مكتب تعليم الشمال	103	%17.91
مكتب تعليم الجنوب	132	%22.96
مكتب تعليم الوسط	114	%19.83
الإجمالي	575	% 100

وفيما يلي وصفاً لخصائص عينة البحث حسب متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة:

جدول (3)

خصائص عينة البحث حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المؤهل العلمي	العدد	%
دكتوراه	29	5.04
ماجستير	50	8.70
بكالوريوس مع إعداد	410	71.30
بكالوريوس بدون إعداد	86	14.96
سنوات الخبرة	العدد	%
أقل من 5 سنوات	134	23.30
من 5 - أقل من 10	183	31.80
من 10 - أقل من 15	99	17.20
من 15 سنة فأكثر	159	27.70
الإجمالي	575	100.00

أداة البحث:

قام الباحث بإعداد استبيان لجمع بيانات البحث، حيث تم تحديد هدف الاستبيان في معرفة درجة التمكين المهني ومعوقاته للمعلم السعودي في مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض، وفي ضوء ذلك تم الاطلاع على الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة البحث الحالي، وبعد إعداد أبعاد الاستبانة وعباراته في الصورة الأولية، تم التأكد من الخصائص السيكومترية له والتي تمثلت في الصدق والثبات على النحو التالي:

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقتين: الأولى صدق المحكمين، والثانية صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية التربية في جامعة أم القرى وكلية التربية في جامعة المجمعة وكلية التربية في جامعة القصيم وكليات التربية في جامعة شقراء، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحاً به مشكلة وأهداف البحث وتساؤلاته، و بلغ عدد المحكمين (16) محكماً، وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارة، ووضوحها، وانتمائها للبعد الذي تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في فئات الاستجابة ومدى ملائمتها. وبناءً على آراء المحكمين ووفقاً لمقترحاتهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً، وإضافة وحذف بعض العبارات.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاستبيان من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من (30) معلم، تم اختيارهم عشوائياً بواقع (6) معلمين من داخل كل مكتب تعليمي، وتم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد/المحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول: التمكين المهني للمعلم											
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.67	12	0.73	22	0.72	29	0.68	42	0.67	53	0.72
2	0.68	13	0.68	23	0.68	30	0.69	43	0.71	54	0.69
3	0.70	14	0.68	24	0.72	31	0.71	44	0.69	55	0.70
4	0.68	15	0.69	25	0.70	32	0.67	45	0.70	56	0.69
5	0.69	16	0.72	26	0.68	33	0.67	46	0.68	57	0.68
6	0.73	17	0.68	27	0.66	34	0.72	47	0.71	58	0.68
7	0.72	18	0.66	28	0.69	35	0.70	48	0.73	59	0.67
8	0.68	19	0.71			36	0.66	49	0.68	60	0.73
9	0.71	20	0.69			37	0.72	50	0.70	61	0.66
10	0.68	21	0.71			38	0.67	51	0.69	62	0.68
11	0.69					39	0.67	52	0.72	63	0.71
						40	0.70			64	0.73
						41	0.68			65	0.69
										66	0.67
										67	0.68
										68	0.71
المحور الثاني: معوقات التمكين المهني للمعلم											
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.69	5	0.72	9	0.70	13	0.69	17	0.73	21	0.68
2	0.72	6	0.68	10	0.68	14	0.68	18	0.68		
3	0.67	7	0.70	11	0.73	15	0.71	19	0.69		
4	0.67	8	0.67	12	0.69	16	0.69	20	0.70		

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.67) إلى (0.73)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للعبارة/ للمحور الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبيان بطريقة الفاكرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (5)

حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ

	البعد	معامل
المحور الأول: التمكين المهني للمعلم	البعد الأول	0.90
	البعد الثاني	0.91
	البعد الثالث	0.88
	البعد الرابع	0.92
	البعد الخامس	0.89
	البعد السادس	0.92
	الدرجة الكلية	0.95
المحور الثاني: معوقات التمكين المهني للمعلم		0.94

تراوحت قيم معاملات الفاكرونباخ من (0.88–0.94) وجميع هذه القيم مرتفعة وتشير إلى تمتع أداة البحث بدرجة عالية من الثبات.

الاستبيان في صورته النهائية:

الجزء الأول. عبارة عن بيانات أولية عن عينة البحث من حيث (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

والجزء الثاني. يتعلق بمحاور البحث كالتالي:

المحور الأول: التمكين المهني للمعلم، اشتمل على (68) عبارة توزعت على (6) أبعاد كالتالي:

- **البعد الأول: المشاركة في صنع القرارات التربوية (11) عبارة من (1–11).**
- **البعد الثاني: النمو المهني للمعلم (10) عبارات من (12–21).**
- **البعد الثالث: مكانة المعلم (7) عبارات من (22–28).**
- **البعد الرابع: فعالية الذات لدى المعلم (13) عبارة من (29–41).**
- **البعد الخامس: استقلالية المعلم (11) عبارة من (42–52).**
- **البعد السادس: تأثير المعلم (16) عبارة من (53–68).**

المحور الثاني: معوقات التمكين المهني للمعلم، اشتمل على (21) عبارة من (1-21).

تصحيح أداة البحث:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة البحث على الاستبيان بحيث تعطى الدرجة (5) للاستجابة (كبيرة جداً) الدرجة (4) للاستجابة (كبيرة) الدرجة (3) للاستجابة (متوسطة) الدرجة (2) للاستجابة (قليلة) الدرجة (1) للاستجابة (قليلة جداً). ووفقا للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = 5 – 1 = 4

طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = 4/ 5 = 0.8

جدول (6)

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث

المتوسط الحسابي	الاستجابة
1 – أقل من 1.81	قليلة جداً
1.81 – أقل من 2.61	قليلة
2.61 – أقل من 3.41	متوسطة
3.41 – أقل من 4.21	كبيرة
4.21 - 5	كبيرة جداً

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي لحساب متوسط استجابات عينة البحث لكل عبارة.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت استجابات عينة البحث عن المتوسط الحسابي.

نتائج البحث:

تمت الإجابة عن أسئلة البحث، ومن ثم عرض ومناقشة وتفسير النتائج على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ؟

لإجابة السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على كل بعد من أبعاد التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وأيضا حساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، والذي يمثل الدرجة الكلية للمحور الأول، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض

البعد	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	واقع التمكين	الترتيب
البعد الأول: المشاركة في صنع القرارات التربوية	1.66	33.20	0.18	قليلة جداً	6
البعد الثاني: النمو المهني للمعلم	2.18	43.60	0.30	قليلة	4
البعد الثالث: مكانة المعلم	2.16	43.2	0.31	قليلة	5
البعد الرابع: فعالية الذات لدى المعلم	2.25	45.00	0.23	قليلة	3
البعد الخامس: استقلالية المعلم	2.37	47.20	0.23	قليلة	2
البعد السادس: تأثير المعلم	2.47	49.20	0.38	قليلة	1
الدرجة الكلية	2.21	44.20	0.23	قليلة	-

تشير نتائج جدول (7) أن درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض، هي بدرجة "قليلة"، وبمتوسط حسابي (2.21) ووزن نسبي (44.20٪). وبالنظر إلى درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض، لكل بعد من الأبعاد الستة، يلاحظ أن البعد السادس "تأثير المعلم" جاء في الترتيب الأول من حيث درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (2.47) ووزن نسبي (49.20٪) ودرجة تمكين "قليلة"، يليه البعد الخامس "استقلالية المعلم" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.37) ووزن نسبي (47.20٪)، ثم البعد الرابع "فعالية الذات لدى المعلم" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2.25) ووزن نسبي (45٪)، ثم البعد الثاني "النمو المهني للمعلم" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (2.18) ووزن نسبي (43.60٪)، ثم البعد الثالث "مكانة المعلم" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (2.16) ووزن نسبي (43.20٪)، وأخيراً البعد الأول "المشاركة في صنع القرارات التربوية" في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (1.66) ووزن نسبي (33.20٪) ودرجة تمكين "قليلة جدا"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إجمالاً لدرجة تمكين المعلم في جميع الأبعاد إلى ضعف سياسات وتطبيقات منح المعلم الحرية الكافية والاستقلالية والثقة اللازمة لأداء مهامه وإلى افتقار بعض

القيادات التربوية لإدراك أهمية التمكين المهني في تحسين أداء المعلم وفي تجويد التعليم بصورة عامة وإلى ضعف عمليات الإصلاح التربوي الدقيقة والمدروسة. وتتفق هذه النتيجة حول درجة تمكين المعلم مع دراسة كلاً من بولاك(Pollak,2009) ، دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م) التي جاءت بدرجة قليلة أو منخفضة، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,et al.,2010)، دراسة لي وآخرون (Lee, et al.,2011)، دراسة أورلاي وسقلت& (Orly Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، دراسة أبو طعمه وعاشور (2016م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م) والتي جاءت بدرجات متفاوتة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة. وفيما يلي نتائج استجابات عينة البحث على عبارات كل بعد من الأبعاد الستة بشيء من التفصيل.

البعد الأول: المشاركة في صنع القرارات التربوية

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات البعد الأول المشاركة في صنع القرارات التربوية

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمكين
6	أشارك في متابعة بعض الأنشطة المدرسية	1	2.62	0.24	متوسطة
4	أشارك في مراقبة بعض البرامج المدرسية	2	1.97	0.23	قليلة
3	أشارك في القرارات المتعلقة بتنفيذ البرامج الجديدة	3	1.98	0.25	قليلة
9	أشارك في التخطيط لتنظيم البيئة المدرسية	4	1.95	0.21	قليلة
7	أشارك في إعداد الجداول المدرسية	5	1.87	0.41	قليلة
10	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بالشراكة المجتمعية	6	1.62	0.49	قليلة جداً
11	أشارك في بناء معايير التقويم المدرسي	7	1.42	0.50	قليلة جداً
8	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بمنهجي الدراسي	8	1.29	0.49	قليلة جداً
1	أشارك في إعداد الخطة الإستراتيجية والتنفيذية للمدرسة	9	1.27	0.48	قليلة جداً
2	أشارك في اختيار المعلمين الجدد للمدرسة	10	1.19	0.40	قليلة جداً
5	أشارك في قرارات الميزانية المدرسية	11	1.08	0.35	قليلة جداً
	المتوسط العام		1.66	0.18	قليلة جداً

تشير نتائج جدول (8) أن درجة التمكين المهني في المشاركة في صنع القرارات التربوية، هو بدرجة (قليلة جداً) بمتوسط حسابي عام (1.66) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.08) للعبارة (5) " أشارك في قرارات الميزانية المدرسية " إلى (2.62) للعبارة (6) وهي " أشارك في متابعة بعض الأنشطة المدرسية"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل درجة التمكين المهني في المشاركة في صنع القرارات التربوية بدرجة متوسطة (1) عبارة، وبدرجة قليلة (4) عبارات، ودرجة قليلة جداً (6) عبارات. ويعزو البحث هذه النتيجة إلى ضعف إلمام القيادات المدرسية بأهمية التمكين في أداء المعلم ، وقد تعزى إلى نظام التعليم المركزي وقوانينه وانظمته وبيروقراطيته، وقد تعزى إلى المعلم نفسه وضعف ايجابيته وتفاعله مع متطلبات القيادة المدرسية في مجال المشاركة بصناعة القرارات ورغبته في تحمل المسؤولية وربما قلة خبرته في صناعة القرارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من بولاك (Pollak,2009)، دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م) التي جاءت بدرجة منخفضة أو قليلة، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,et al.,2010)، دراسة لي وآخرون (Lee, te al.,2011)، دراسة أورلاي وسقلت (Orly & Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، ودراسة أبو طعمه وعاشور (2016 م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م) التي جاءت بدرجات متفاوتة تراوحت من متوسطة إلى مرتفعة.

البعد الثاني: النمو المهني للمعلم

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات البعد الثاني النمو المهني للمعلم

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
21	لدي حصيلة معرفية ومهارية في تخصصي كبيرة	1	3.44	0.46	كبيرة
16	ممارساتي اليومية في المدرسة تعزز من خبراتي	2	3.45	0.45	كبيرة
12	لدي الفرصة للتعلم المستمر	3	2.62	0.46	متوسطة
13	لدي الفرصة للنمو في مجال مهنتي	4	2.61	0.42	متوسطة
15	أشارك في تنمية أعضاء المجتمع المدرسي	5	2.16	0.47	قليلة
14	لدي الفرصة لتعليم زملائي أفكاراً جديدة	6	2.15	0.48	قليلة
19	لدي الفرصة للحصول على التغذية الراجعة من الزملاء	7	1.77	0.15	قليلة جداً
20	لدي فرصة لإكمال دراساتي العليا في تخصصي	8	1.2	0.93	قليلة جداً
17	لدي الفرصة للحصول على دورات تطويرية	9	1.19	0.79	قليلة جداً
18	لدي الفرصة لحضور بعض المؤتمرات في تخصصي	10	1.16	0.44	قليلة جداً
	المتوسط العام		2.18	0.30	قليلة

تشير نتائج جدول (9) أن درجة التمكين المهني في النمو المهني للمعلم، هو بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.18) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.16) للعبارة (18) "لدي الفرصة لحضور بعض المؤتمرات في تخصصي" إلى (3.44) للعبارة (21) وهي "لدي حصيلة معرفية ومهارية في تخصصي كبيرة"، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل درجة التمكين المهني في النمو المهني للمعلم بدرجة كبيرة (2) عبارة، وبدرجة متوسطة (2) عبارة، وبدرجة قليلة (2) عبارة، وبدرجة قليلة جداً (4) عبارات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة وضعف برامج التطوير المهني على مستوى وزارة التعليم، وضعف مبادرات كليات التربية في الجامعات للإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تصميم البرامج المناسبة للمعلمين خارج أوقات العمل الرسمية لهم بالإضافة إلى غياب الحوافز المادية والمعنوية المصاحبة لتلك البرامج، كما تعزى النتيجة إلى ضعف حرص المعلم على الالتحاق بالبرامج التطويرية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من بولاك (Pollak,2009)، دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م)، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,et al.,2010)، دراسة لي وآخرون (Lee, te al.,2011)، دراسة أورلاي وسقلت (Orly & Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، دراسة أبو طعمه وعاشور (2016 م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م).

البعد الثالث: مكانة المعلم

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات البعد الثالث مكانة المعلم

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
25	أحظى باحترام رؤسائي في العمل	1	3.42	0.52	كبيرة
23	أحظى بتقدير زملائي في العمل	2	3.41	0.48	كبيرة
22	يتم معاملتي كشخص ذو مهنة متخصصة	3	2.61	0.56	متوسطة
26	يرى الآخرين إبداعي في عملي	6	1.81	0.20	قليلة
27	أحظى بتقدير مجتمعي كبير	7	1.81	0.23	قليلة
24	يطلب مدير المدرسة نصيحتي في بعض الأحيان	4	1.03	0.65	قليلة جداً
28	أتمتع بمميزات وظيفية لا تتوفر في الوظائف الأخرى	5	1.02	0.19	قليلة جداً
	المتوسط العام		2.16	0.31	قليلة

تشير نتائج جدول (10) أن درجة التمكين المهني في مكانة المعلم، هو بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.16) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.02) للعبارة (28) " أتمتع بمميزات وظيفية لا تتوفر في الوظائف الأخرى " إلى (3.42) للعبارة (25) وهي " أحظى باحترام رؤسائي في العمل "، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل درجة التمكن المهني في مكانة المعلم بدرجة كبيرة (2) عبارة، وبدرجة متوسطة (1) عبارة، وبدرجة قليلة (2) عبارة، وبدرجة قليلة جداً (2) عبارة. ويعزو البحث هذه النتيجة إلى ضعف وقصور الأنظمة واللوائح التي تعزز من مكانة المعلم وهيبته، وإلى ضعف الصلاحيات الممنوحة للمعلم لتمكينه في ممارسة مهامه داخل المدرسة، وإلى ضعف التزام المعلم بأداء مهامه وواجباته داخل البيئة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من بولاك (Pollak,2009)، دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م)، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,etal,2010)، دراسة لي وآخرون(Lee, te al,2011) ، دراسة أورلاي وسقلت (Orly & Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، دراسة أبو طعمه وعاشور(2016م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م).

البعد الرابع: فعالية الذات لدى المعلم

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات البعد الرابع فعالية الذات لدى المعلم

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
39	أكون سعيد جداً عند مساعدة زملائي	1	3.42	0.48	كبيرة
30	لدي القدرة على انجاز الأعمال الموكلة لي	2	3.41	0.41	كبيرة
37	لدي علاقات اجتماعية متميزة	3	3.41	0.42	كبيرة
38	قادر على تقييم أدائي المهني	4	2.63	0.55	متوسطة
32	لدي القدرة على التعاون مع جميع العاملين في المدرسة	5	2.62	0.56	متوسطة
31	لدي رضي تام عن أداء واجباتي في المدرسة	6	2.61	0.34	متوسطة
40	عندما أفشل في أي عمل أكرر المحاولة	7	2.61	0.56	متوسطة
41	أتحمل المتاعب الجسدية والنفسية لإكمال عملي	8	1.82	0.51	قليلة
36	قادر على تقبل النقد والتوجيه من رؤسائي	9	1.81	0.20	قليلة
33	وجودي في المدرسة يصنع فرقاً في العمل المدرسي	10	1.81	0.41	قليلة
35	أساهم في معالجة المشكلات المدرسية	11	1.04	0.50	قليلة جداً
34	قادر على تحقيق أهدافي الخاصة مع أهداف المدرسة	12	1.03	0.18	قليلة جدا
29	لدي دافعية كبرى للعمل التدريسي	13	1.02	0.27	قليلة جداً
	المتوسط العام		2.25	0.23	قليلة

تشير نتائج جدول (11) أن درجة التمكين المهني في فعالية الذات لدى المعلم، هو بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.25) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.02) للعبارة (29) " لدي دافعية كبرى للعمل التدريسي " إلى (3.42) للعبارة (39) وهي " أكون سعيد جداً عند مساعدة زملائي "، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل درجة التمكن المهني في فعالية الذات لدى المعلم بدرجة كبيرة (3) عبارات، وبدرجة متوسطة (4) عبارات، وبدرجة قليلة (3) عبارات، وبدرجة قليلة جداً (3) عبارات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف دافعية المعلم للعمل التعليمي أو ضعف الانطباع الذاتي للمعلمين عن أنفسهم، وإلى ضعف وقصور أنظمة تقييم الأداء للمعلمين وغياب العدالة والمصداقية في عملية التقييم من قبل قادة المدارس، وإلى عدم رضا المعلم عن البيئة المدرسية وعن بعض السياسات التعليمية والإدارية، وإلى شعور المعلمين بعدم التقدير الكافي من المجتمع ومن وزارة التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من بولاك Pollak,2009))، دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م)، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,et al,2010)، دراسة لي وآخرون (Lee, et al.,2011)، دراسة أورلاي وسقلت (Orly & Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، دراسة أبو طعمه وعاشور (2016م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م).

البعد الخامس: استقلالية المعلم

جدول (12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات البعد الخامس استقلالية المعلم

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
43	متمكن معرفياً ومهارياً في مجال عملي	1	3.5	0.88	كبيرة
52	مؤمن بقدراتي الشخصية والذاتية	2	3.45	0.61	كبيرة
42	أتمتع بشخصية قوية	3	3.42	0.89	كبيرة
51	أساعد طلابي ليكونوا متعلمين مستقلين	4	2.68	0.47	متوسطة
46	لدي القدرة على الحوار والإقناع	7	2.66	0.31	متوسطة
50	أمنح طلابي حرية في المناقشة أثناء العملية التعليمية	6	2.64	0.34	متوسطة
47	يسمح لي بتخطيط جدولي الدراسي	5	1.9	0.51	قليلة
45	لدي أفكاري الخاصة في مجال عملي	8	1.85	0.26	قليلة
48	استطيع تغيير الطرق التي أمارس بها عملي	9	1.84	0.36	قليلة
44	اعتبر نفسي صانع قرار في مجال عملي	10	1.12	0.50	قليلة جداً
49	لدي حرية كافية في تحديد ما أقوم بتدريسه لطلابي	11	1.04	0.50	قليلة جداً
	المتوسط العام		2.37	0.23	قليلة

تشير نتائج جدول (12) أن درجة التمكين المهني في استقلالية المعلم، هو بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.37) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.04) للعبارة (49) " لدي حرية كافية في تحديد ما أقوم بتدريسه لطلابي " إلى (3.5) للعبارة (43) وهي " متمكن معرفياً ومهارياً في مجال عملي "، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل درجة التمكين المهني في استقلالية المعلم بدرجة كبيرة (3) عبارات، وبدرجة متوسطة (3) عبارات، وبدرجة قليلة (3) عبارات، وبدرجة قليلة جداً (2) عبارة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب النمط البيروقراطي للقيادات المدرسية، وإلى ضعف سياسات منح المعلمين الحرية الكافية والاستقلالية في العملية التعليمية من حيث المشاركة الفعلية في العمل المدرسي والتحكم في طرق التدريس واستراتيجياته ومن حيث التحكم في محتوى المناهج أو على الأقل المشاركة في بناءها وفي منحهم كثير من الصلاحيات التي تعزز دورهم وتمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية وحرية واستقلالية عالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من بولاك (Pollak,2009)، دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م)، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic, et al,2010)، دراسة (Lee, te al,2011)، دراسة أورلاي وسقلت (Orly and Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، دراسة أبو طعمه وعاشور (2016م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م).

البعد السادس: تأثير المعلم

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات البعد السادس تأثير المعلم

م	العبارة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
68	أتمتع بمصداقية في تعاملي مع الآخرين	1	3.48	0.54	كبيرة
60	تربطني بالعاملين والطلاب في المدرسة علاقات المودة	3	3.44	0.47	كبيرة
66	أتخاطب مع الآخرين بوضوح	6	3.42	0.54	كبيرة
62	لدي القدرة على الاعتراف بالخطأ	8	3.41	0.50	كبيرة
55	لدي الكثير من الصفات القيادية	4	2.81	0.90	متوسطة
56	يراني العاملين في المدرسة والطلاب قدوة لهم	9	2.63	0.43	متوسطة
53	دوري مؤثر في العمل المدرسي	5	2.62	0.81	متوسطة
65	أتقبل الآخرين وأتفاعل معهم بإيجابية	10	2.61	0.43	متوسطة
61	لدي قدرة على الإقناع بالحجج والبراهين	7	2.61	0.47	متوسطة
59	قادر على مراعاة الفروق الفردية بين طلابي	11	2.23	0.42	قليلة
63	أملك مهارات التشويق في عرض خبراتي	12	2.23	0.42	قليلة
64	أسعد بخدمة المجتمع المدرسي	13	2.23	0.42	قليلة
57	قادر على حل كثير من المشكلات الطلابية	2	1.84	0.71	قليلة
67	أملك نبرات صوت متنوعة	14	1.82	0.56	قليلة
54	قادر على اتخاذ القرارات في عملي	15	1.07	0.42	قليلة جداً
58	قادر على استخدام الثواب والعقاب مع طلابي	16	1.05	0.35	قليلة جداً
	المتوسط العام		2.47	0.38	قليلة

تشير نتائج جدول (13) أن درجة التمكين المهني في تأثير المعلم، هو بدرجة (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.47) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.05) للعبارة (58) " قادر على استخدام الثواب والعقاب مع طلابي " إلى (3.48) للعبارة (68) وهي " أتمتع بمصداقية في تعاملي مع الآخرين "، وهذه المتوسطات الحسابية تقع داخل درجة التمكين المهني في تأثير المعلم بدرجة كبيرة (4) عبارات، وبدرجة متوسطة (5) عبارات، وبدرجة قليلة (5) عبارات، وبدرجة قليلة جداً (2) عبارة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف مكانة المعلم وتقديره في المجتمع، وإلى ضعف برامج التطوير المهني، وإلى ضعف الثقة في قدراته وامكاناته من قبل قياداته ومجتمعه المدرسي، وإلى وتغير طبيعة المتعلم واحتياجاته ومتطلباته العصرية واتساع الفجوة التقنية بين المعلم والمتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من بولاك،(Pollak,2009) دراسة ياريان (Yearrian,2011)، دراسة السفياني (2012م)، وتختلف مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,etal,2010)، دراسة لي وآخرون (Lee, te al,2011)، دراسة أورلي وآخرون (Orly and Sigalit, 2014)، دراسة محمد (2012م)، دراسة الطلعاني والسويعي (2013م)، دراسة أبو طعمه وعاشور (2016م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م).

السؤال الثاني: ما معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

لإجابة السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على عبارات المحور الثاني والتي تقيس معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، أيضا حساب المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات، والذي يمثل الدرجة الكلية للمحور الثاني، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (14):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المحور الثانيمعوقات التمكين المهني للمعلم

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
16	قلة البرامج التدريبية ذات العلاقة بالتمكين المهني	1	4.42	0.35	كبيرة جداً
21	عدم وجود تبادل حر للمعلومات	2	4.39	0.50	كبيرة جداً
4	الهياكل التنظيمية المدرسية البيروقراطية	3	4.38	0.41	كبيرة جداً
8	ضعف مشاركة المعلمين في صناعة القرارات المدرسية	4	4.37	0.20	كبيرة جداً
17	غياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلم	5	4.31	0.30	كبيرة جداً
18	غياب العدالة في توزيع الأعباء المدرسية	6	4.28	0.21	كبيرة جداً
7	ضعف الصلاحيات الممنوحة للمعلمين	7	4.22	0.19	كبيرة جداً
5	عدم اقتناع بعض القيادات التربوية بتمكين المعلم	8	4.18	0.56	كبيرة
14	ضعف الثقة في المعلم من قبل شرائح المجتمع	9	4.15	0.17	كبيرة
15	كثرة الأعباء المهنية على عاتق المعلمين	10	4.12	0.17	كبيرة
1	شيوع النمط الإداري المركزي في إدارة التعليم	11	4.11	0.64	كبيرة
10	مقاومة التغيير من قبل المعلمين	12	4.07	0.00	كبيرة
13	ضعف الثقة في المعلم من الجهات الأعلى التابع لها	13	4.05	0.00	كبيرة
20	الأنظمة والإجراءات المدرسية المقيدة للحرية والإبداع	14	4.01	0.06	كبيرة
11	الاختلاف بين أهداف المعلمين والأهداف المدرسية	15	4	0.08	كبيرة
6	ضعف استقلالية المدرسة في صناعة قراراتها	16	3.99	0.22	كبيرة
19	خوف القيادة التربوية من فقدان السلطة	17	3.91	0.43	كبيرة
2	شيوع النمط القيادي المتسلط عند بعض القيادات المدرسية	18	3.82	0.84	كبيرة
12	خوف المعلم من تحمل المسؤولية	19	2.59	0.24	قليلة
9	ضعف طموح بعض المعلمين نحو التمكين	20	2.58	0.06	قليلة
3	شيوع النمط القيادي المتسيب عند بعض القيادات المدرسية	21	2.55	0.56	قليلة
	المتوسط العام		3.93	0.16	كبيرة

تشير نتائج جدول (14) أن معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، هي بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (3.93) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (2.55) للعبارة (35) " شيوع النمط القيادي المتسيب عند بعض القيادات المدرسية " إلى (4.42) للعبارة (16) وهي " قلة البرامج التدريبية ذات العلاقة بالتمكين المهني "، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة جداً (7) عبارات، وبدرجة كبيرة (11) عبارة، ودرجة متوسطة (3) عبارات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف العناية بسياسات ومنهجية تمكين المعلم من قبل وزارة التعليم وإدارات التعليم، وإلى غياب الاستراتيجية والخطط الواضحة المعالم لتمكين المعلم وبناء مساره الوظيفي الذي يعزز من مستوى تمكينه، وإلى ضعف الأنظمة واللوائح والتشريعات المعززة لتمكين المعلم مهنياً، وإلى ضعف برامج التمكين المهني، وإلى غياب أدوات وإجراءات وعمليات التقييم العادل لأداء المعلمين. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلاً من المهدي (2007م)، دراسة الطراونة والنهدي (2017م)، دراسة البلوي (2008م)، دراسة هيرمك وآخرون (Hermic,et al,2010) ودراسة لي وآخرون(Lee, te al,2011)، دراسة أورلاي وسقلت (Orly and Sigalit, 2014)، والتي تراوحت فيها درجة المعوقات ما بين متوسطة ومرتفعة.

السؤال الثالث: ما الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث بتحديد أبرز نقاط الضعف، وأوجه القصور التي أظهرتها نتائج الدراسة، حيث تبين أن نتائج الدراسة أن درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بلغ الوزن النسبي (69٪20)، أي أن هناك جوانب تحتاج إلى تطوير في كافة أبعاد التمكين المهني للمعلم، والتي تمثلت في (المشاركة في صنع القرارات التربوية، النمو المهني للمعلم ، مكانة المعلم، فعالية الذات للمعلم، استقلالية المعلم، تأثير المعلم). ولصياغة الاستراتيجية قام الباحث بالرجوع إلى كل من نتائج الدراسة، والدراسات السابقة، الإطار النظري ، ومجموعة من الخبراء حول موضوع معين وإصدار أحكام توافقية تمثل رأياً يمكن الاعتماد عليه (الدجني، 2011). ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهجية التالية في بناء الاستراتيجية.

أولاً . منهجية إعداد الاستراتيجية

لقد تم بناء الخطة الاستراتيجية للتمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وفق منهجية الإدارة الاستراتيجية من خلال:

1. التحليل البيئي للواقع: تم تحليل الواقع من خلال تحليل نتائج اداة الدراسة، ومن خلالها تم تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر لواقع تمكين المعلم المهني.
2. **صياغة الإطار الاستراتيجي، ويتضمن:**

أ. **الرؤية:** تضمنت رسم الصورة المستقبلية للتمكين المهني للمعلم.

ب. **الرسالة:** تضمنت المهمة الرئيسية للاستراتيجيةفيالتمكينالمهنيللمعلم

ج. **الأهداف الاستراتيجية والبرامج والمبادرات:** تضمنت التدخلات التي تساعدنا على الانتقال من الواقع الحالي إلى الهدف المستقبلي.

3. **التنفيذ الاستراتيجي**
4. **الرقابة والتقويم الاستراتيجي**

ولتحقيق ذلك اتبع الباحث الخطوات الآتية:

1. القيام بقياس درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال توزيع استبانات على المعلمين في المدارس، ومن ثم دراسة وتحليل نتائج الدراسة.
2. وضع إطار مبدئي للاستراتيجية وإرسالها إلى مجموعة من الخبراء لإبداء رأيهم في ملائمة الإطار المبدئي للاستراتيجية المقترحة واقتراح التعديلات والإضافات اللازمة.
3. الاجتماع بمجموعة أخرى من الخبراء التربويين الأكاديميين وقادة المدارس والمشرفين التربويين لمناقشتهم في الاستراتيجية وإجراءات تنفيذها.
4. توثيق الشكل النهائي للاستراتيجية في ضوء نتائج الإطار المبدئي ونتائج الاجتماع مع الخبراء.

ثانياً . مرتكزات الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم:

1. رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامج التحول الوطني التي تضمنت التركيز على تطوير منظومة التعليم.
2. سياسة التعليم بالمملكة التي أكدت على تطوير المعلم بما يمكنه من التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب ويسهل دوره في تنمية قدرات الطالب واستعداده وتفكيره العلمي.
3. جهود المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم في إطار التوجه

العام للملكة العربية السعودية في التركيز على قضايا الجودة والتميز.

4. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام والذي ورد فيه مشروع تدريب المعلمين من خلال إكسابهم المهارات التي تساعدهم على أداء واجباتهم المهنية باحترافية وجودة عالية في ضوء المعايير المهنية.

5. أدبيّات الدراسات السابقة والدراسة الحاليّة للتمكين المهني ونتائج الدراسة الميدانية المستخلصة من إجابات أفراد الدراسة.

6. آراء وتعليقات ومناقشات الخبراء من الأكاديميين التربويين وقادة العمل التربوي في الميدان ومن المشرفين التربويين.

ثالثاً: التحليل البيئي لواقع التمكين المهني للمعلم

اعتمد التحليل البيئي في مجال التمكين المهني للمعلم، باستخدام أسلوب تحليل البيانات لأداة الدراسة، ويهدف التحليل إلى تحديد وتشخيص نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر في عملية التمكين المهني للمعلم، ومصفوفة التحليل الرباعي سوات (SWOT) للبيئتين الداخلية والخارجية جاءت على النحو التالي:

جدول (15)

نقاط القوة والضعف

نقاط القوة	نقاط الضعف
1. الإعداد التربوي المتخصص لمعظم المعلمين في التعليم العام 2. اهتمام القيادات المدرسية بجودة المعلم ضمن منظومة الجودة التعليمية 3. شيوع مجتمعات التعلم المهنية في المدارس 4. تفعيل فصول التدريب الافتراضية للمعلمين في بعض المدارس 5. مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية في بعض المدارس 6. توفر مراكز عديدة للتدريب التربوي 7. جائزة التعليم للتميز للمعلم والتي تقدمها وزارة التعليم. 8. مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام والذي يسعى لضمان الجودة في نظام التعليم العام	1. غياب الخطط الاستراتيجية للتمكين المهني للمعلم في المدارس 2. تقادم التأهيل المهني لكثير من المعلمين وبطء عمليات تطوير المعلم 3. ضعف الموازنات المدرسية وبالذات المخصصات التدريبية للمعلمين 4. قلة فرص الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال التمكين المهني للمعلم 5. كثرة الأعباء التعليمية على عاتق المعلم 6. ضعف جاهزية البيئة المدرسية والمواد التعليمية ومصادر التعلم ووسائل وتكنولوجيا التعليم 7. مقاومة بعض المعلمين لعمليات التغيير والتطوير 8. ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين 9. تشتيت المعلم في ضوء تعدد المشروعات التطويرية المطلوب تنفيذها 10. ضعف كفاءة كثير من خبراء التدريب التربوي في مراكز التدريب

جدول (16)

الفرص والتهديدات

الفرص	التهديدات
1- الإقبال الكبير على مهنة التعليم في قوائم الانتظار الوظيفي 2- تطوير برامج الإعداد التربوي في كليات التربية 3- توجه وزارة التعليم نحو التعليم القائم على الكفايات	1- مركزية العمل الوزاري والذي أدى إلى ضعف صلاحيات إدارات التعليم وقادة مدارس التعليم العام 2- ضعف المخصصات المالية من الوزارة لعملية التطوير المهني للمعلمين 3- عدم وجود استراتيجية على مستوى وزارة التعليم للتمكين المهني للمعلم السعودي

جدول (17)

مصفوفة التحليل البيئي لواقع التمكين المهني للمعلم

العوامل الداخلية والخارجية	نقاط القوة(S)	نقاط الضعف(W)
الفرص (O)	S+O	W+O
	استثمار تأهيل المعلمين تربوياً في برامج التطوير المهني، وتعزيز مجتمعات التعلم المهنية من خلال تكثيف فصول التدريب الافتراضية والاستفادة القصوى من مراكز التدريب التربوي، واستثمار الإقبال على مهنة التعليم ومشروع تطوير برامج الدراسات العليا في كليات التربية في برامج التمكين المهني وكذلك استثمار توجه وزارة التعليم نحو التعليم القائم على الكفايات واستثمار الخطط الوطنية والمشاريع التربوية الكبرى الداعمة لتطوير التعليم عامة وتمكين المعلم خاصة بما يحقق الجودة التعليمية في التعليم العام.	استثمار الإقبال على مهنة التعليم في معالجة ضعف الحوافز المادية والمعنوية، والاستفادة من تطوير برامج كليات التربية وتوجه الوزارة نحو التعليم القائم على الكفايات وتوفر مراكز التدريب التربوي في مواجهة تقادم التأهيل المهني للمعلم وفرص الالتحاق بالدورات والبرامج التدريبية ومقاومة بعض المعلمين للتغيير والتمكين المهني خاصة وكثرة الأعباء الملقاة على عواتقهم، واستثمار الخطط الوطنية ومشاريع التطوير الكبرى للتعليم في مواجهة غياب خطط التمكين المهني وفي رفع كفاءة الانفاق وموجهة ضعف المخصصات المالية وضعف جاهزية البيئة المدرسية.

	S+T	W+T
التهديدات (T)	التركيز على مجتمعات التعلم المهنية المتخصصة في المدارس للتقليل من تأثير مركزية العمل في وزارة التعليم وإدارات التعليم، وتوثيق العلاقة بين فصول التدريب الافتراضية ومراكز التدريب التربوي بما يسهم في تعزيز وتقوية الخبرات التربوية التدريبية في المراكز، واستثمار العناية بجودة التعليم في مواكبة المستجدات وتغير طبيعة المتعلمين وفي رفع كفاءة الإنفاق لتعويض ضعف وقصور المخصصات المالية لبرامج التمكين المهني للمعلم، والاستفادة من مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية في تعزيز مشاركتهم في مختلف أبعاد العمل المدرسي لمعالجة ضعف نظام الحوافز.	التوجه نحو إعداد خطط استراتيجية وتشغيلية للتمكين المهني، وتخفيف الأعباء عن المعلمين ومقاومتهم للتغيير، ورفع كفاءة الانفاق، والعناية بجاهزية البيئة المدرسية في ضوء الموارد المتاحة، والتحول نحو تطبيقات اللامركزية في قطاع التعليم، والاستفادة من مراكز التدريب وفصول التدريب الافتراضية في رفع كفاءة المدربين في المجال التربوي، وتضمين برامج التدريب مواجهة المستجدات في تغير طبيعة المتعلمين، والعمل على استحداث أنظمة للتحفيز ودعم الجهود نحو التمكين المهني للمعلم.

ويلاحظ أن عملية التمكين المهني للمعلم بمدارس التعليم العام للبنين بمدينة الرياض تواجه العديد من مواطن الضعف ولديها بعض عوامل القوة في ظل عدد من التهديدات والفرص التي قد تؤدي الى اغتنامها لتطبيق التمكين المهني الجيد، وبناء عليه أمكن تحديد أهم القضايا الأساسية التي تمثل محاور التركيز والاهتمام من أجل تصميم الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم وهي نشر ثقافة التمكين المهني لدى قادة مدارس التعليم العام والمعلمين ومنح الصلاحيات والثقة اللازمة حتى يستطيع المعلم القيام بدوره المحوري في العملية التعليمية وأهمية تفاعل المعلمين مع برامج التمكين المهني وتحمل المسؤولية المهنية بما يحقق غايات التمكين المهني ويسهم في جودة العملية التعليمية وضعف سياسة التحفيز للمعلمين والحاجة الى تطوير نظام الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لهم بما يحقق الرضا المهني وعدم وجود مخصصات مالية كافية لبرامج التطوير المهني مما يسهل تنفيذها وضمان استدامتها لمواكبة المستجدات ذات العلاقة بالعمل التربوي.

رابعاً . الإطار الاستراتيجي للتمكين المهني للمعلم :

قام الباحث بوضع مخطط للاطار الاستراتيجي يوضح الترتيب المنطقي والمتسلسل للخطوات التي اتبعها في وضع الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم، وهي كالتالي:

1. رؤية التمكين المهني للمعلم: معلم متمكن وقادر على تحقيق تطلعات جيل المستقبل.
2. رسالة التمكين المهني للمعلم : منح المعلم الصلاحية والسلطة والاستقلالية والتقدير في أداء مهامه الوظيفية بما يمكنه من تطوير ذاته والتحكم والتأثير في المجتمع المدرسي بكفاءة وفاعلية عالية.
3. قيم التمكين المهني للمعلم: فعالية الذات، الإبداع والابتكار، المسئولية المهنية، المشاركة، الاستقلالية، التأثير، التقدير.
4. **الاهداف الاستراتيجية والمبادرات والبرامج:**

الهدف الاستراتيجي الأول: رفع مستوى المشاركة للمعلمين في صناعة القرارات التربوية	
المبادرات والبرامج	- صياغة نظام مكتوب يحدد شكل ومساحة وأبعاد وآليات مشاركة المعلمين في صناعة القرارات التربوية . - التعريف بأهمية مشاركة المعلمين في صناعة القرارات التربوية ومالها من انعكاسات على تطوير أداءه الفردي والجماعي. - تضمين الخطة الاستراتيجية بالمدرسة برامج مشاركة المعلمين في صناعة القرارات. - برنامج (دلفاي) لمشاركة المعلمين في حل المشكلات الإدارية والتعليمية بطريقة خلاقة بصفتهم خبراء تربويين في تخصصاتهم ومدارسهم. - برنامج الجماعات الأسمية لمشاركة المعلمين المحددة اسماءهم سلفاً في صناعة القرارات وفق معايير معينة ولغايات محددة ودون تأثير لمصادر القوة في المدرسة. - برنامج العصف الذهني لمشاركة المعلمين في صناعة القرارات من خلال الإبداع والتميز في خلق وتوليد الأفكار للقضايا المطروحة. - برنامج اللجان والمجالس التقليدية لمشاركة المعلمين في صناعة القرارات المدرسية. - نشر أفضل الممارسات والتجارب في المشاركة في صناعة القرارات التربوية وإبرازها إعلامياً ودورها في الارتقاء بالأداء المدرسي. - تصميم أداة من قبل قادة المدارس لقياس مستوى مشاركة المعلمين في صناعة القرارات التربوية.

الهدف الاستراتيجي الثاني: تطوير برامج النمو المهني للمعلمين	
المبادرات والبرامج	- التعريف بأهمية النمو المهني للمعلمين ودوره في جودة الأداء الفردي والجماعي وانعكاسه على الأداء المدرسي. - برنامج إدارة البيئة الصفية. - برنامج مراحل التدريس(التخطيط، التنفيذ، التقويم للتدريس). - برنامج أنواع التعلم (التعاوني، النشط، الاستقصاء). - برنامج توظيف خرائط المفاهيم في التعليم. - برنامج دمج مهارات التفكير في التدريس. - برنامج خصائص النمو في التربية.

الهدف الاستراتيجي الثالث: إعادة وتعزيز المكانة المتميزة للمعلمين	
المبادرات والبرامج	- التعريف بمفاهيم الشخصية وعلاقتها بالبيئة المحيطة بها.
	- برنامج مقومات الشخصية الناجحة.
	- برنامج سمات وخصائص وانماط الشخصية المميزة.
	- برنامج القدوة الناجحة.

الهدف الاستراتيجي الرابع : دعم وتشجيع المعلمين على تحقيق فعالية الذات	
المبادرات والبرامج	- التعريف بمفاهيم القيم والمعتقدات وأبعاد فعالية الذات ودورها في تحقيق الانجازات.
	- برنامج أنماط التفكير وعلاقتها بالتصرفات والانفعالات.
	- برنامج بناء فعالية الذات الشخصية والتعليمية التعليمية.
	- برنامج دوافع الإنجاز.

الهدف الاستراتيجي الخامس: توفير البيئة التربوية لاستقلالية المعلمين	
المبادرات والبرامج	- التعريف بمفاهيم استقلالية المعلم.
	- برنامج خصائص ومقومات الشخصية المستقلة.
	- برنامج بناء الاتجاهات الشخصية الايجابية.
	- برنامج التفكير الناقد.

الهدف الاستراتيجي السادس: تعزيز قدرات المعلمين في تأثيرهم على المجتمع المدرسي	
المبادرات والبرامج	- التعريف بنظريات القيادة وبمفاهيم التأثير الشخصي.
	- برنامج أنماط القيادة في التعليم.
	- برنامج المهارات القيادية في البيئة المدرسية.

خامساً . التنفيذ

ويتم في هذه المرحلة تنفيذ الاستراتيجية المقترحة عبر الخطط التشغيلية، حيث يتم تحويل الأهداف الاستراتيجية بمبادراتها وبرامجها إلى خطط تشغيلية سنوية أو فصلية خلال المدة الزمنية المحددة وهي تتراوح من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، وتشمل كل خطة تشغيلية سنوية على: البرامج المقترحة لكل هدف وآليات تنفيذها، والأنشطة المصاحبة، والفئة المستهدفة، والإدارة المنفذة، والإدارة المساندة، والجدول الزمني لتحديد الفترة الزمنية التي يتم خلالها تنفيذ البرامج، والميزانية اللازمة لتحقيقه ومؤشرات الأداء المرتبطة أو عوامل النجاح، وأدوات قياسه. كما يتم التقويم الدوري لمخرجات الخطة التشغيلية وذلك بمتابعة نتائج تأثير كل برنامج بصورة منتظمة عبر مؤشرات الأداء المرتبطة بالأهداف التفصيلية مترجمةً الأهداف الاستراتيجية والمبادرات أو البرامج، وإجراء التعديلات المناسبة في الوقت المناسب.

سادساً . المتابعة والتقويم

تهدف هذه المرحلة إلى التحقق فعلاً من أن الاستراتيجية المقترحة تم تنفيذها بشكل فعلي من أول خطوة وهي بناء الرؤية والرسالة حتى عمليات تنفيذها ؛ وذلك لاكتشافات الانحرافات المهمة بين النتائج الفعلية والنتائج المرغوبة، والتي تم تحديدها سلفاً، ومعرفة أسباب هذه الانحرافات، واتخاذ الاجراءات التصحيحية إذا لزم الأمر، كما أن هذه المرحلة تراقب ما يمكن أن يطرأ على الاستراتيجية من تغيير في البيئة الداخلية أو الخارجية وفق الظروف والمستجدات وذلك للحفاظ على ملاءمة الاستراتيجية للأوضاع الداخلية والخارجية، ومن ثمّ الإبقاء على جودتها.

سابعاً . المتطلبات الضرورية لتطبيق الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم

1. إيمان وتبني وزارة التعليم وإدارات

التعليم ومكاتب الإشراف التربوي ومراكز التدريب في قطاعات التعليم هذه الاستراتيجية وتنفيذ برامجها، ومتابعة تنفيذها.

2. تشكيل لجنة عليا برئاسة وكيل وزارة التعليم للتطوير يشارك فيها مدراء التعليم والمشرفين من إدارات التعليم وقادة المدارس وعدد من المعلمين لوضع خطة تشغيلية موقوته للاستراتيجية المقترحة وتوفير متطلبات الاستراتيجية وتنفيذها وتقويمها أولاً بأول.
3. عقد شراكات مع مراكز خبرة تدريبية متخصصة لإعداد الحقائب التدريبية لكل برنامج مقترح والاستعانة ببعض خبرائها المتخصصين في تنفيذ بعض البرامج المقترحة.
4. تدني مستوى المرافق والتجهيزات اللازمة لتطبيق برامج التمكين المهني في المدارس (قاعات التدريب، الأجهزة التقنية الحديثة، المعامل، مراكز مصادر التعلم).
5. ضعف الكفاءات التدريبية الموجودة في قطاعات التعليم التدريبية.
6. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين وما يضخ في الميدان من كثرة المشارع الوزارية.

ثامناً . المعوقات المتوقعة التي تحول دون تطبيق الاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلمين

1. ضعف التوجه نحو التمكين المهني لدى القيادات التربوية.
2. ضعف الصلاحيات الممنوحة للقيادات التربوية في الميدان لتنفيذ استراتيجية التمكين المهني المقترحة.
3. عدم توفر الموازنات المالية الكافية لتنفيذ البرامج المقترحة.

التوصيات:

1. تبني وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للاستراتيجية المقترحة للتمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بهدف الارتقاء بأدائه وتجويد مخرجات العملية التعليمية على وجه العموم.
2. السعي نحو التمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم العام في كافة الأبعاد التي تناولها البحث الحالي والتي حصلت على استجابة بدرجة قليلة و قليلة جداً.
3. العمل على تذليل معوقات التمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم العام في والتي تناولها البحث الحالي وحصلت على استجابة بدرجة كبيرة و كبيرة جداً.

المقترحات:

1. إجراء بحث مشابه يطبق على مناطق أخرى داخل المملكة، ومقارنة النتائج مع البحث الحالي.
2. إجراء بحث مشابه يطبق على المدارس الأهليةومقارنةالنتائجمعالبحثالحالي.
3. إجراء بحث مشابه يطبق على المعلمات ومقارنة النتائج مع البحث الحالي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو طعمة، ناديا وعاشور، محمد. (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 129 (2)، 64-97.

أحمد، لطفي بركات. (2000). الموسوعة التربوية. مصر. القاهرة: الدار العربية للنشر.

البلوي، محمد. (2008). التمكين الإداري وعلاقته بالإداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، عمان: جامعة مؤتة.

الحربي، غنيم عواد. (2008). أثر التمكين الإداري في بلورة السلوك الإبداعي لدى موظفي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالعلومالتربوية، عمان: جامعةمؤته.

حسن ، سارة . (2009) . أثر اختلاف الأنماط القيادية على درجة تمكين العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، القاهرة: جامعة القاهرة.

الخاجة، فاطمة. (2006). أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين مع دراسة تطبيقية على أجهزة الحكومة الاتحادية بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة : جامعة القاهرة .

الرقيطي، يوسف. (2006). العوامل الذاتية والتنظيمية والبيئية التي تسهم في درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الأحساء: جامعة الملك فيصل.

السبتي، لطيفة وقريشي، محمد. (2015). أثر التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج 11 (1)، 33- 64.

السفياني، ماجد. (2012). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بالطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الطراونة، اخلاص والنهدي، سميرة. (2017). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج3 (1) ،60-93.

الطراونة، سمية. (2009). التمكين الإداري وعلاقته بالمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، عمان: جامعة مؤتة.

الطلعاني، حسن والسويعي، عمر. (2013). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظ الدمام في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 40 (1) ،22-57.

عبد الخالق، عبد الخالق، وعلي، محمد. (2009). الإدارة والتخطيط التربوي. ط1. الرياض: دار المتنبي.

محمد، أشرف. (2012). تمكين المعلم بمدارس التعليم

العـام وعلاقتـه بسـلوك مواطنتهـم التنظيميـة. المجلـة العربيـة للتربيـة وعلـم النفـس، مـج 23 (1)، 7244-.
ملحـم، يحـي سـليم. (2009). التمكـين كمفهـوم إداري معـاصر. القاهـرة: المنظمـة العربيـة للتنميـة الإداريـة.
المهـدي، يـاسر. (2007). تمكـين المعلمـين بمـدارس التعليـم الأسـاسي في مـصر: دراسـة ميدانيـة. مجلـة كليـة التربيـة، مـج 31 (2)، 23-56.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abdul K., Abdul K., & Ali, M. (2009). *Educational management and planning*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Mutanabi.

Abu Tohma, N., & Ashour, M. (2016). The role of public school principals within the Green Line in empowering teachers and their relation to some demographic variables from the point of view of teachers. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 129(2), 6497-.

Ahmed, L. B. (2000). *Educational encyclopedia*. Cairo, Egypt: Al Dar Al-Arabia Publishing.

Al-Khaja, F. (2006). *The impact of organizational climate on the empowerment of workers with an applied study on the organs of the federal government in the United Arab Emirates* (Unpublished PhD thesis). Cairo University, Cairo, Egypt.

Al-Rqaiti, Y. (2006). *The subjective*, *organizational and environmental factors that contribute to the degree of job satisfaction of the principals and principals of secondary schools in the Eastern Province of Saudi Arabia* (Unpublished master thesis). Al-Ahsa, Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-Sufayani, M. (2012). *The degree of teacher participation in school decision making*: *A field study from the point of view of secondary school teachers in Taif* (Unpublished master thesis). Makkah Al Mukarramah, Saudi Arabia: Umm Al Qura University.

Al-Tarawneh, I., & Al-Nahdi, S. (2017). Administrative Empowerment and the Application of Administrative Skills in Saudi Women: Directors of Khamis Mushait Schools. *Journal of Research*, 3 (1), 6093-.

Baird, K., & Wang, H. (2009). Employee empowerment extent of adoption and influential factors personnel. *Review*, 39(5), 574- 599.

Balawi, M. (2008). *Administrative empowerment and its relation to job performance among teachers of government schools in Al-Fajh Governorate in Saudi Arabia* (Unpublished master thesis). Mu'tah University, Amman, Jordan

Bogler, R. and Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational Citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277289-.

Good, S. (2009). *The impact of different leadership styles on the degree of empowerment of workers* (Unpublished Master thesis). Cairo University, Cairo, Egypt

Haar, T. (2006). *Empowerment Encyclopedia of educational leadership and Administration*. New York, NY: Sage Publications

Harbi, G. A. (2008). *The Effect of Administrative Empowerment in the Development of Creative Behavior among Ministry of Education Officials in the Kingdom of Saudi Arabia* (Unpublished master thesis). Mu'tah University, Amman, Jordan

Hermic, M., Eury, A., & Shellman. (2010). Correlations between perceived teacher self-efficacy . *AAsA Journal of Scholarship & Practice*, 1, 3750-.

Lee, J., Yin, H. B., Zhang, Z. H., & Jin, Y. (2011). Teacher Empowerment and receptivity in curriculum reform in China. *Chinese Education and society*, 4, 6481-

Mahdi, Y. (2007). Empowering teachers in basic education schools in Egypt: A field study. *Journal of the College of Education*, 31(2), 2356-.

Melhem, Y. S. (2009). *Empowerment as a contemporary management concept*. Cairo, Egypt: Arab Organization for Administrative Development.

Mohammed, A. (2012). Enabling the teacher in public education schools and their relationship to the behavior of their organizational citizenship. *The Arab Journal of Education and Psychology*, 23(1), 4472-.

Orit, A. U., lzhak, F., & Shellman. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions teachers and teaching. *Theory and Practice*, 20, 704720-.

Orly, S. L., & Sigalit, T. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers and apps; Perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 4

Park, I. (2003). A study of the teacher empowerment effects on teacher commitment and student achievement (Unpublished master thesis). University of Lowa, Lowa, IA.

Pollak, C. (2009). *Teacher empowerment and collaboration enhances student engagement in data-driven environments* (PhD dissertation). University of California, Sanrafael, CA.

Rinehart, J., & Short, P. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders reading recovery teachers, and regular classroom teacher's Education. vol,114.

Somech, A. (2005). Teachers personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs. *Educational Administration Quarterly*, 41.

Spreitzer, Gretehen , M . (2009) . toward the integration of two persspectives : A review of social - structural and psychological empowerment atwar. k, p: 2.

Talani, H. & Suwayi, O. (2013). Administrative empowerment and its relation to job satisfaction among directors of public schools in the Governorate of Dammam in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Education Studies*, *Vol*. 40(1), 2257-.

Tarawneh, S. (2009). *Administrative empowerment and its relation to the organizational climate among school principals in Karak Governorate* (Unpublished master thesis). Mu'tah University, Amman, Jordan

The Seventh Day, L., & Qureshi, M. (2015). The effect of administrative empowerment in the achievement of job satisfaction among the employees of Mohammed Khader Biskra University. *Jordanian Journal of Business Administration*, 11(1), 3364-.

Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4).

Yearrian, S. (2011). *Empowerment of teachers and students through innovative literacy practices ProQuest* (PhD dissertation). Lindenwood University, Saint Charles, Missouri.

فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة

نور محمد أحمد عبدالحافظ (*)

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 13/ 8 / 1440هـ، وقبل للنشر في 1441/4/20هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة. وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) عاماً و بمتوسط حسابي قدره (10.70) و انحراف معياري قدره (1.16) . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما خمسة أطفال . واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي . تم استخدام مقياس جودة الحياة للأطفال زارعي القوقعة من إعداد الباحثة ومقياس رسم الرجل لـ (جود انف و هاريس)، و برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة؛ فقد أظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جودة الحياة بالنسبة إلى القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لتحسين جودة الحياة بالنسبة المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي .

كلمات مفتاحية: جودة الحياة ، البرنامج التدريبي ، زراعة القوقعة .

*****

The Effectiveness of a Training Program to Improve the Quality of Life of a Sample of Children with Cochlear Implants

Nour Mohammed Ahmad Abd El-Hafiz (*)

Majmaah University

(Received 19/4/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: The study aims to assess the efficacy of a training program designed to improve the quality of life of children with cochlear implants. The study sample consisted of (10) children with cochlear implants. The children ranged from 9-12 years and had average arithmetic (10.70) and standard deviation capacity (1.16). They were equally divided into two homogeneous groups: experimental and controlled groups. The study, therefore, utilized a semi-experimental approach. A life quality scale prepared by the researcher, the Draw-A-Man test (Goodenough, 1926), along with the training program, were used in tandem to assess the children. The study showed that the designed program achieved positive outcomes that enhanced the quality of life of the children. An analysis of the results yielded other interesting data. The pre and post-tests showed significant statistical differences in favor of the post-test. Significant statistical differences between the experimental and control groups' mean scores favored the experimental group, and there were no significant statistical differences detected among the experimental group in both the post and follow-up tests.

Keywords: cochlear Implantation, quality of life, training program

(*) للمراسلة:

أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية، جامعة المجمعة، ص ب: 66، رمز بريدي: 11952، المدينة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of special Education Dept., special Education, Majmaah University, P.O. Box: 66, Code:11952, City Majmaah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: n.ahmed@ mu.edu.sa /noorabdelhafez70@gmail.com

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059637

مقدمة :

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة لدراسة جودة الحياة ؛ نظراً لأهميتها في مساعدة الأفراد على التوافق النفسي ومسايرة البيئة من حولهم ، وتعد جودة الحياة متطلباً أساسياً للنجاح في الحياة والتفاعل مع الآخرين ، حيث إن الأطفال زارعي القوقعة أكثر احتياجاً من غيرهم لتحسين جودة الحياة ؛ نظراً للآثار السلبية للإعاقة السمعية على مختلف جوانب النموٍ وخاصة الجانب الاجتماعي، كما أن هؤلاء الأطفال إذا ما تم تدريبهم على الشعور بجودة الحياة؛ فإننا سنتمكن من تأهيلهم للاندماج في المجتمع بطريقة طبيعية وفعالة إلى أقصى حد ممكن .

ونظرا لأن فقدان السمع له تأثير سلبي على جودة حياة الأفراد؛ فقد ارتبط بالعديد من الإنفعالات السلبية التى يمكن أن تشمل العزلة و الوحدة النفسية و الإكتئاب والقلق و ضعف الثقة بالنفس والإنخفاض فى النشاط الاجتماعى. وغالباً ما يشير الأشخاص من ذوى فقدان السمع الملحوظ و الشديد إلى اعتبارهم يمثلون عبئاً على أفراد الأسرة والآخرين ، و من المعاقين سمعيا من يفضلون الانسحاب من المجتمع بدلاً من مواجهه الشعور بالحرج؛ نتيجة عدم فهمهم للأمرٍ واستجاباتهم غير المناسبة له؛ لذا فإنهم يعانون من العزلة النفسيةٍ وتدني جودة الحياه (Ramos-Macías, González, Borkoski-Barreiro, De Miguel, Batista, & Plasencia ,2016).

و تعد زراعة القوقعة من الخيارات العلاجية التي أثبتت فعاليتها لمساعدة هؤلاء الأطفال، حيث إنها وسيلة آمنة ومعينة للأطفال فاقدي السمع بدرجة شديدة على الاستفادة من البقايا السمعية عن طريق تحسين الأداء السمعي، وكفاءتها في زيادة حصيلتهم اللغوية، ونمو اللغة عن طريق إكسابهم العديد من الأصوات اللغوية (Houston & Miyamoto, 2010, 1248).

وعلى الرغم من أن زراعة القوقعه من الممكن ان تحسن السمع لدى الأشخاص فاقدي السمع فإنه من المهم أن ندرك أن تأثير النتائج السمعيه على جودة الحياه لم يتم دراستها بشكل كامل، بالإضافة إلى النتائج الفرديه من الزراعة تختلف من فرد لآخر ، كما أن مفهوم جودة الحياه يعتبر متعدد المكونات ولا يقوم على القدره على فهم الكلام فى المواقف الهادفة فقط. بمعنى أنه إذا كان إدراك الكلام والتواصل عوامل مهمه فى تحسين جودة الحياه فليس بالضرورة أن تكون هى كل العوامل المحددة لجودة الحياه(Mackenzie ,2009).

لذا يحتاج الأطفال زارعي القوقعة إلى برامج لتحسين جودة الحياة لديهم حيث أثبتت العديد من الدراسات مثل دراسة أبو الرب والأحمد (2013) ودراسة ديواريت وآخرين (Duarte et

(al. 2014 أن الأطفال زارعي القوقعة يعانون من قصور واضح في إدراكهم لجودة الحياة مقارنة بالأطفال عادي السمع . كما أنهم يعانون من صعوبات في التقبل الاجتماعي ، وتقدير الذات وصعوبات في المهارات الاكاديمية(Niparko& Zwolan ,2013,2).

وكما أشارت الدراسات مثل دراسة القطاوي (2013م) إلى ضرورة عمل برامج تدريبية لزارعي القوقعة لتحسين جودة الحياة لديهم لمساعدتهم على الحياة بصورة أفضل. وإذا كانت القدرة على التواصل اللفظي و جودة العلاقات مع الأقران لدى الأطفال زارعي القوقعة ترتبط بقوة ببعضها البعض؛ فإن تنمية تلك المهارات يزيد من جودة حياة هؤلاء الأطفال (Martin, Bat-Chava, Lalwani & Waltzman, 2010)

ومن هنا؛ يجب الإهتمام بتحسين جودة الحياة لدى زارعي القوقعة؛ من خلال التدخل ببرامج التدريب على بعض المهارات أو الاستراتيجيات؛ و التي تحقق ذلك سعياً لإدماجهم في المجتمع وتحقيق الرضا عن الحياة و التوافق النفسي والاجتماعي .

مشكلة الدراسة :

تؤثر الإعاقة السمعية على جوانب الحياة المختلفة للفرد المعاق، فهي تؤثر على النمو الاجتماعي و الانفعالى و العقلي و المعرفي و المهني للفرد المعاق ، وتحد من فرص تفاعله ومشاركته للآخرين في أوجه الأنشطة الحياتية المتعددة ، كما تحد من فرص اندماجه في المجتمع. (Thagard, Hilsmier & Easterbrooks ,2011)

وقد أوضحت دراسة (هيكسون ,Hickson) (& et al., 2008؛ أن المعاقين سمعياً لديهم إدراك منخفض لجودة حياتهم ، وأن هناك إرتباطا وثيقا بين الإعاقة السمعية وبين جودة الحياة لديهم.

وقد أثبتت زراعة القوقعة فعاليتها في مساعدة هؤلاء الأطفال، فهي تمكنهم من سماع وفهم الكلام والتواصل مع الآخرين. (Nie, Drennan, Rubinstein, Snow, Wackym, & Ballenger, 2009).

فقد أشارت نتائج دراسة(دي مورا سيلفا ، وياماداً ، وغيدس وموريت ,de Moura Silva) (Yamada, Guedes & Moret ,2019 ؛ إلى أن زراعة القوقعة كان لها تأثير إيجابي على جودة حياة الأطفال .

ولكن على الرغم من الفوائد التي يتمتع بها مستخدمو زراعة القوقعة؛ إلا أنهم يعانون من صعوبات في القبول الاجتماعي من الآخر، وفي تقدير الذات ، و في المهارات الأكاديمية (Niparko&Zwolan,2013,2)

لذا فالأطفال زارعي القوقعة في حاجة ماسة لبرامج تدريبية وتأهيلية تساعدهم على تحسين جودة الحياة؛ لكي يشعروا بالسعادة و الرضا، فهذه

البرامج تسهم لتحسين جودة الحياة؛ من خلال العلاقات الإيجابية مع الآخرين والإستقلالية وتقبل الذات والتواصل، وقد وجدت الباحثة ندرة شديدة في البرامج التي تناولت جودة الحياة لدى زارعي القوقعة ، لذا قامت بعمل برنامج تدريبي مناسب لهم؛ لمساعدتهم على الاندماج في المجتمع بصورة طبيعية .

تساؤلات الدراسة :

يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **ما أثر برنامج تدريبي في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الصم زارعي القوقعة الإلكترونية ؟**

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعتين التجريبية و الضابطة لقياس جودة الحياةبعد تطبيق البرنامج ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة قبل تطبيق البرنامج وبعده ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة في القياسبن البعدي و التتبعي؟

أهداف البحث:

- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة.
- تقديم مقياس لجودة الحياة لدى الصم زارعي القوقعة الإلكترونية .

أهمية البحث:

و تتضح أهمية البحث الحالي على المستويين: النظري والتطبيقي.

- الأهمية النظرية: يوستمد البحث أهميته من خلال تناوله للنقاط التالية :
  - ندرة الدراسات العربية التي تناولت جودة الحياة لدي زارعي القوقعة (في حدود إطلاع الباحثة) .
  - اهتمامها بالأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة؛ حيث إنها تتطلب التواصل الفعال ، وتقبل الذات ، وتشكيل الهوية ، والتفاعل مع الأقران .
  - تقديم تأصيل علمي لمتغير البحث (جودة الحياة و زراعة القوقعة الإلكترونية) لدى الصم .

- الأهمية التطبيقية: وتتمثل في التالي:

- إعداد برنامج تدريبي قائم على أوجه الأنشطة المختلفة لتحسين جودة الحياة لدي الأطفال زارعي القوقعة .
- محاولة إعداد مقياس لجودة الحياة لدى زارعي القوقعة؛ حيث إنه لا تتوافر مثل هذه الأدوات في المكتبة العربية (في حدود علم الباحثة) .
- الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة لدى زارعي القوقعة .
- لفت انتباه الوالدين والمعلمين والمرشدين إلى أهمية تحقيق جودة الحياة لدى زارعي القوقعة .
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في التخطيط لبرامج من شأنها تحسين الشعور بجودة الحياة لدى زارعي القوقعة .

مصطلحات الدراسة:

و تتمثل فيما يلي:

1. **جودة الحياة(Quality of Life):**

تعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعة المعيشي في سياق أنظمة الثقافة و القيم في المجتمع الذي يعيش فيه، و علاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه، فهو مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بالصحة البدنية، والحالة النفسية، والاجتماعية، والعلاقة بالمستقبل الملحوظ لبيئته-Ramos) Macías et al.,2016) .

كما تُعّرف جودة الحياة بأنها شعور الفرد بالرضا عن الذات والطمأنينة والشعور بالسعادة وادراكه الذاتي لحالته العقلية والصحية والجسمية وقدارته الوظيفية ومدى فهمه للأعراض التي تعتريه، فهذا المفهوم يختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى.(Hintermair, 2010) .

وتعرف الباحثة جودة الحياة إجرائياً: بالدرجة المتحصل عليها من خلال المقياس المستخدم في البحث .

2. **البرنامج التدريبي (Training program):**

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة المتنوعة و الخبرات و الإجراءات و الخدمات والتدريبات المخطط لها والتي تستخدمها الباحثة مع الأطفال زارعي القوقعة؛ بقصد تحسين جودة الحياة لديهم .

3. **زراعة القوقعة Cochlear Implantation:**

هي إجراء جراحي يزرع فيه جهاز إلكتروني يمد بالإحساس بالصوت للشخص الذي يعاني من صمم عميق أو فقدان سمعي بدرجة شديدة وتتخطى القوقعة الخلايا الحسية التالفة وتحول الكلام والأصوات البيئية لنبضات كهربية

وترسل هذة النبضات لعصب السمع.(Weisi, Rezaei, Rashedi, Heidari & Ebrahimi-Pour ,2013,1317)

4. **زارعي القوقعة (Cochlear implants):**

ويقصد بزارعي القوقعة الإلكترونية في البحث الحالي: الأطفال الصم الذين تم إجراء عملية لهم لزراعة القوقعة الإلكترونية ممن يتراوح الفقد السمعي لديهم مابين(65 – 35) ديسيبل، و الملتحقين ببرامج ضعاف السمع في مدارس التعليم العام الإبتدائية بمدينة المجمعة ، ممن تتراوح أعمارهمومابين (9 12-) عاما.

محددات البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يلي :

- ال**حدود الموضوعية**: فعالية البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة
- **الحدود المكانية**: المدارس الإبتدائية بمدينة المجمعة الملحق بها برامج ضعاف السمع .
- **الحدود الزمنية**: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول لعام (1439/ 1440هـ).
- **الحدود البشرية**: الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية الملتحقين ببرامج ضعاف السمع في المدارس الابتدائية في مدينة المجمعة ممن تراوحت اعمارهم ما بين (9- 12)عاما.

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

تعد جودة الحياة من المؤشرات المهمة التي تدل على تقدم المجتمع ورقيه؛ وخصوصاً جودة حياة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لكي يعيشوا حياة كريمة؛ والتي هي حق لهم ، ونجد أن الإعاقة السمعية تلقي بظلالها السلبية على الأفراد؛ مما يؤثر على إدراكهم لجودة الحياة وعلى اندماجهم في المجتمع ، ومن أجل تحسين السمع وتحسين جودة الحياه لدى الأشخاص فاقدى السمع؛ فإن زراعة القوقعة الإلكترونية تعد أملاً جديداً يعيد لهم الشعور بالتفاؤل .

وتشتمل جودة الحياه على العديد من الأبعاد الحياتية؛ و التى تشمل البعد البدنى و النفسىأ وبعد جودة الحياه الاجتماعية و التوافق الإجتماعى. وبالإضافة الى تلك الأبعاداً فإن جودة الحياة تشتمل على خصائص وسمات أخرىأ مثل: الجوانب الإقتصادية والمهنية والحياة الأسرية؛ وبالتالى عند تقييم جودة الحياةأ ينبغى علينا الأخذ بعين الاعتبار تلك العوامل(Mackenzie, 2009).

ونجد أن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً على جميع أنشطة الحياة اليومية؛ والتى تشمل سماع صوت التلفاز و الإستماع إلى جرس الهاتف و ضرورة إجراء مكالمات عبر الهاتف مع الآخرين و الموضوعات المرتبطة بالأمانأ والخاصة بالقلق من قدرة الآخرين على الانتباه إلى إشارات المرور

و التحذيرات الصوتية و الإستجابه إلى مواقف الخطر(Kennedy, Stephens & Fitzmaurice ,2008)

إن فئة المعاقين سمعياً تعد من الفئات التي تعاني من سوء التواصل ومشكلات نفسية واجتماعية وتربوية وانفعالية؛ مما يؤثر على جودة الحياة لديهم؛ لذا يجب اتخاذ الإجراءات المناسبة و تقديم الخدمات الطبية و التربوية وتحسين نوعية المعينات السمعية؛ لتحسين جودة الحياة لديهم. (السعايدة، 2016م، ص: 2033)

وعلى الرغم من أن زراعة القوقعة قد حققت نجاحاً بشكل كبير فى مساعدة الأشخاص ذوى فقدان السمع التام؛ إلا أنه من المهم أن نعرف أن جودة الحياه مفهوم متعدد المكونات وذاتى أي يختلف من فرد لآخر. ولقد حددت الدراسات العديد من المجالات التى ترتبط بنتائج جودة الحياة بعد زراعة القوقعة لدى الصم ونتائج زراعة القوقعة عادة ما يتم الحصول عليها فى المواقف الإكلينيكية او المواقف الإختبارية وعلى الرغم من وجود عدد كبير من الأبحاث؛ فان النتائج متباينه(Mackenzie ,2009)

فقد هدفت دراسة أبو الرب والأحمد (2013 م) إلى المقارنة بين جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً وبين الأفراد العاديين في المملكة العربية السعودية، وتبين من النتائج وجود دلاله إحصائية بين المعاقين سمعياً وبين الأفراد العاديين في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة وتم حساب الفروق بينهم وبين الأفراد العاديين.

كما هدفت دراسة (ديواريت وآخرين Duarte et al. ,2014) إلى دراسة نتائج جودة الحياة المرتبطة بالصحة لدي الأطفال و المراهقين زارعي القوقعة؛ وذلك من خلال الاستبيانات ومقارنة درجاتهم بمجموعة من أقرانهم السامعين وأقرانهم الصم الذين لم يتم زراعة قوقعة لهم في مدرسة في البرتغال وأوضحت النتائج أن زارعي القوقعة حصلوا على درجات أقل من أقرانهم السامعين في جودة الحياة ، كما أشارت النتائج إلى أن الصم الذين لم يتم زراعة قوقعة لهم؛ حصلوا على درجات أقل في جودة الحياة؛ مقارنة بأقرانهم زارعي القوقعة و أقرانهم السامعين .

ومن ناحية أخرى؛ فإنه من المهم أن نأخذ بعين الاعتبار؛ إحدى المشكلات الخاصة بقياس التغيرات فى جودة الحياة لدى الأطفال بعد التدخلات الطبيه مثل زراعة القوقعة؛ لأنه من الصعب الحديث عن التحسن المرئى؛ كنتيجة للتدخل وأثرة على الأداء الوظيفى والنمو الشخصى للطفل (Sach & Barton, 2007) .

وبتعبير آخر فإنه أمر حتمى أن يكون هناك تغيرات لدى الطفل؛ كنتيجة للنضج بصرف النظر عن كونه فاقدا للسمع أم لا وهناك نقطة نأخذها بعين الإعتبار؛ وهي تأثير مدة ونوع التأهيل الذى حصل عليه الطفل,Spahn)

.Burger, Löschmann, & Richter, 2004)

أمـا دراسـة (دي مـورا سـيلفا وآخريـن de Moura Silva et al. ,2019)؛ فقد هدفت إلى دراسة العوامـل التـي تؤثـر عـلى جـودة حيـاة الأطفـال زارعـي القوقعـة ومـن تلـك العوامـل العمـر الزمنـي، وعمـر السـمع بعـد زراعـة القوقعـة، ومهـارات السـمع، واللغـة المنطوقـة، وأسـاليب المعاملـة الوالديـة، والالتحـاق بالمدرسـة، والوضـع الاجتماعـي الاقتصـادي للوالديـن. وأشـارت النتائـج إلى أن زراعـة القوقعـة كان لهـا تأثـير إيجـابي عـلى جـودة حيـاة الأطفـال في الإعتـماد عـلى الـذات، والعلاقـات الاجتماعيـة، كـما أشـارت الدراسـة إلى أن العوامـل المؤثـرة المرتبطـة بجـودة حيـاة الأطفـال زارعـي القوقعـة هـي عمـر الطفـل الأكـبر سـناً في التقييـم، وتحسـين مهـارات السـمع واللغـة، ومسـتوى تعليـم الأم وتمـدى تقبـل الأسرة لـه.

كـما هدفـت (دراسـة كانسـليرا روسي، ديامانتـي Cansler, Rossi, Diamante, Pallares,2018). إلى دراسـة جـودة الحيـاة لـدى مجموعـة مـن زارعـي القوقعـة وكشـفت النتائـج عـن تحسـن جـودة الحيـاة مقارنـة بمرحلـة مـا قبـل زراعـة القوقعـة وأشـارت الدراسـة إلى تحسـن مهـارات التواصـل لديهـم.

وهدفـت دراسـة(لاسـاليتا تافـورا- فيـرا ، فانـدي هيننـج ، غافلـين,Lassaletta, Skarżyński Távora-Vieira, Van de Heyning, Staecker, Zernotti and Gavilán ,2018)، إلى تقييـم التغـير في جـودة الحيـاة لـدى زارعـي القوقعـة وكشـفت النتائـج عـن وجـود تحسـن دال إحصائيـاً بعـد زراعـة القوقعـة في مسـتوى جـودة الحيـاة لديهـم، فقـد أشـار زارعـي القوقعـة إلى تحسـن التواصـل لديهـم وانخفـاض الشـعور بالعزلـة، فقـد أصبـح لديهـم القـدرة عـلى تكويـن علاقـات مـع الأصدقـاء والأسرة؛ ممـا أدى إلى تحسـن الحيـاة اليوميـة مـع الأسرة و الأقـارب .

وتوصلـت دراسـة (هانفـي وآخريـن ,Hanvey) et al.,2018) إلى وجـود تأثـير إيجـابي عـلى جـودة حيـاة الأطفـال بعـد زراعـة القوقعـة مـن منظـور الوالديـن، وأن زراعـة القوقعـة في سـن مبكـرة؛ يـؤدي إلى نتائـج إيجابيـة لمسـتوى جـودة الحيـاة لـدى الأطفـال، وتعزيـز جـودة الحيـاة النفسـية؛ عـن طريـق إزالـة القيـود التـي تحـد مـن المشـاركة الاجتماعيـة.

وأشـارت نتائـج دراسـة (مارتـن وآخريـن Martin et al ,2014) إلى تحسـن مهـارات التواصـل و جـودة علاقـات الأقـران لـدى الأطفـال بعـد زراعـة القوقعـة. و إذا كانـت القـدرة عـلى التواصـل اللفظـي و جـودة العلاقـات مـع الأقـران ترتبـط بقـوة ببعضهـا البعـض؛ فـإن تحقيـق تلـك المهـارات معـاً يزيـد مـن جـودة الحيـاة لـدى هـؤلاء الأطفـال وهنـاك عوامـل أخـرى تشـمل الثقـة بالنفـس ،

وتقبل الأقران وكلها تتوسط تلك العلاقة ، و أوصت الدراسة بضرورة دراسة تطور مهارات التواصل وعلاقات الأقرن لدى الأطفال زارعي القوقعة .

وهدفت دراسة (سكور، روث و فوكس (Schorr, Roth and Fox ,2009)؛ إلى دراسة جودة حياة الأطفال زراعي القوقعةً ومعرفة الفوائد المدركة من الزراعةً والمشاكل التي يتعرض لها زارعي القوقعةً وأشارت النتائج إلى تحسن جودة الحياة بعد زراعة القوقعةً و وجود مضاعفات جراحية قليلة.

كما هدفت دراسة (أليدا، ماتاس، كوتو و كارفالهو> (Almeida, Matas, Couto and Carvalho , 2015), إلى تقييم جودة حياة الأطفال زارعي القوقعة من وجهة نظر والديهم. وأشارت النتائج إلى أن زراعة القوقعة لها تأثير إيجابي على جودة حياة الأطفال في مجال العلاقات الاجتماعية ، والإستقلالية . وأوضح الآباء أن زراعة القوقعة أدت إلى تحسن جودة حياة أطفالهم .

وأشارت نتائج دراسة القطاوي (2013م) إلي وجود فروق دالة إحصائياَ في المجموعة التجريبية بين القياسين: القبلي والبعديً نسبة إلى القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة لدى المراهقين الصم.

من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة؛ من مدى أهمية البرامج التدريبية لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة؛ يتبين أن الدراسات أكدت على ضرورة زراعة القوقعة في سن مبكرةً وإكسابهم المهارات اللازمة لمساعدتهم على تحسين جودة الحياة لديهم. فإذا أردنا أن تؤتي زراعة القوقعة بالثمار المرجوة منها؛ يجب أن نأخذ في الاعتبار ضرورة تنمية مهاراتهمً وتحسين جودة حياتهم من خلال البرامج التدريبية والإرشادية الموجهه إليهم، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في البحث الحالي؛ فقد تم اختيار مرحلة الطفولة المتأخرة في البحث الحاليً كما تم اختيار الأبعاد و الجوانب الخاصة بجودة الحياة مثل: مهارة العلاقات الإيجابية مع الآخرين ، والإستقلالية ، و التواصل و تقبل الذات؛ و التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة .

فر ضيات البحث:

- ”توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعتين التجريبية و الضابطة لقياس جودة الحياة (تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع

الآخرين، و الإستقلالية، و التواصل)؛ بعد تطبيق البرنامج وذلك بالنسبة إلى المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة (تقبل الذات، ومهارة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والإستقلالية، والتواصل) قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ نسبة إلى القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة (تقبل الذات ،والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، و الإستقلالية،و التواصل)بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة والتي استمرت لمدة شهرين.

إجراءات الدراسة :

أولا: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الشبه التجريبي؛ باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية البرنامج التدريبي(متغير مستقل)؛ لتحسين جودة الحياة للأطفال زارعي القوقعة (متغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، والضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدى) على متغيرات الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية وعددهم (30) طفلاً وطفلة من الملتحقين ببرامج ضعاف السمع في المدارس الابتدائية في مدينة المجمعة و المناطق التابعة لها (الزلفي والارطاوية) وقد تم تطبيق المقياس عليهم للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس جودة الحياة ، وقد اختيرت العينة وفقا للشروط التالية: أن أعمارهم تتراوح مابين (9-12) عاما ويتراوح مستوي الذكاء ما بين (95 – 125) ، وألا يجمع الطفل بين إعاقتين أو أكثر ، وقد تم الحصول على هذه المعلومات من خلال الاطلاع على سجلات الأطفال بالمدرسة ، وبناء على هذه الشروط بلغت عينة الدراسة (10) أطفالمن الإناث من زارعي القوقعة الإلكترونية والملتحقات ببرامج ضعاف السمع في المدارس الابتدائية في مدينة المجمعة ، وقد تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين: (5) أطفال كمجموعة تجريبية و (5) أطفال كمجموعة ضابطة واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. والجدول رقم(1) يوضح وصف العينة الكلية للدراسة:

الجدول رقم(1)

وصف العينة الكلية للدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
الذكاء	10	110.90	9.88
العمر الزمني	10	10.70	1.16
جودة الحياة	10	65.20	5.63

3. **التكافؤ بين أفرادالمجموعتين التجريبية والضابطة:**

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية والضابطةأ قبل تطبيق البرنامج؛ وذلك باستخدام اختبار (مان- ويتني***Mann-Whitney Test***)؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث:

أ- **العمر الزمنى**: قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بإستخدام اختبار (مان ويتنى). والجدول رقم(2) يوضح ذلك :

الجدول رقم(2)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ن= 10

اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمةZ	مستوى الدلالة
تجريبية	5	10.60	5.20	26.00	11.000	-0.323	غير دالة
ضابطة	5	10.80	5.80	29.00			

يتضح من الجدول رقم(2) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (0.323-) وهى أقل من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- **مستوى الذكاء**: قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل ل(جودإنف هاريس) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار (مان ويتنى). والجدول رقم (3) يوضح ذلك :

الجدول رقم(3)

دلالة الفروق متوسطى رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الذكاء ن= 10

اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمةZ	مستوى الدلالة
تجريبية	5	110.60	5.20	26.00	11.000	-0.317	غير دالة
ضابطة	5	111.20	5.80	29.00			

يتضح من الجدول رقم(3) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (0.317-)، وهى أقل من القيمة الحدية (1.96)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لاختبار رسم الرجل لـ(جودإنف هاريس).

ج - جودة الحياة: قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة -وهو من إعداد: الباحثة- قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار (مان ويتنى). والجدول رقم (4) يوضح ذلك :

الجدول رقم(4)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة ن= 10

أبعاد مقياس جودة الحياة	اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقبل الذات	تجريبية	5	14.80	**5.30**	**26.50**	**11.50**	**-0.213**	غير دالة
	ضابطة	5	15.00	**5.70**	**28.50**			
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	تجريبية	5	16.60	**5.40**	**27.00**	**12.00**	**-0.106**	غير دالة
	ضابطة	5	16.60	**5.60**	**28.00**			
الإستقلالية	تجريبية	5	16.20	**5.30**	**26.50**	**11.50**	**-0.224**	غير دالة
	ضابطة	5	16.20	**5.70**	**28.50**			
القدرة على التواصل	تجريبية	5	17.60	**5.70**	**28.50**	**11.50**	**-0.213**	غير دالة
	ضابطة	5	17.40	**5.30**	**26.50**			
درجة كلية	تجريبية	5	65.20	**5.50**	**27.50**	**12.50**	**0.000**	غير دالة
	ضابطة	5	65.20	**5.50**	**27.50**			

يتضح من الجدول رقم (4) أن :قيمة Z المحسوبة بلغت على (0.000)، وهي أقل من القيمة الحدية (1.96)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمقياس جودة الحياة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

1. مقياس جودة الحياة.
2. برنامج تدريبي.

ويمكن عرض هذه الأدوات بالتفصيل على النحو التالي:

- **مقياس جودة الحياة للأطفال زارعي القوقعة:**

نظراً لعدم وجود مقاييس خاصة لقياس جودة الحياة لدى زارعي القوقعة؛ قامت الباحثة بإعداد مقياس لهذا الغرض؛ وقد مر تصميم هذا المقياس بعدة خطوات، وهي كالتالي:

أ. إعداد الصورة الأولية للمقياس

ب. تقنين المقياس

ج. **الصورة النهائية للمقياس**

أ. **إعداد الصورة الأولية للمقياس:**

قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيحلها من مقاييس سابقة عن جودة الحياة، ومن أمثلتها: مقياس جودة الحياة النفسية ل (راي (Ryf تعريب أحمد فوزي جنيدي (2009م) .quality of life scale By Burakhardt. C.، وبعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والأدبيات والمقاييس التي تناولت جودة الحياة تم إعداد المقياس وتحديد أبعاده الأربعة الرئيسة؛ بهدف تقييم جودة الحياة، وذلك كما يلي :

- **البعد الأول** : تقبل الذات : ويقصد به الإتجاهات الإيجابية نحو الذات وتقبل الذات .
- **البعد الثاني** : العلاقات الإيجابية مع الآخرين : ويقصد بها القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ، والقدرة على الأخذ والعطاء والتعلم من الآخرين والمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة.
- البعد الثالث : الاستقلالية : وتعني قدرة الطفل على الاعتماد على الذات ، والقدرة على ضبط وتنظيم السلوك الشخصي أثناء التفاعل مع الآخرين .
- **البعد الرابع** : القدرة على التواصل : ويقصد به قدرة الطفل على التعبير عن الأفكار والمشاعر و الاتجاهات ، وفهم الرسائل الموجهة إليه وكيفية الرد عليها.

وقد تم عرض المقياس على بعض المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس والصحة النفسية، وعددهم عشرة

محكمين وبناء على نتائج التحكيم؛ تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من 80٪، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، واستقر المقياس في صورته الأولية على (50) عبارة، فقد تضمن البعد الأول (12) عبارةً والبعد الثاني (13)ٍعبارة والبعد الثالث (12) والبعد الرابع (13) عبارة.

ب) تقنين المقياس (الخصائص السيكو مترية للمقياس):

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس؛ تم استخدام طريقة (ألفا – كرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية ، والجدول رقم(5) يوضح ذلك.

الجدول رقم(5)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة وطريقة التجزئة النصفية وجتمان لمقياس جودة الحياة ن= 30

الأبعاد	ألفا كرونباخ	مستوى الثبات	التجزئة النصفية	جتمان	مستوى الثبات
بعد تقبل الذات	0.941	مرتفعة	0.971	0.970	مرتفعة
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.953	مرتفعة	0.972	0.972	مرتفعة
بعد الإستقلالية	0.899	مرتفعة	0.935	0.931	مرتفعة
القدرة على التواصل	0.892	مرتفعة	0.796	0.784	مرتفعة
الدرجة الكلية للمقياس	0.976	مرتفعة	0.887	0.882	مرتفعة

الفا كرونباخ • ضعيفة < (0.5) • متوسطة بين(0.5-0.7) • مرتفعة > (0.7)

يتضح من الجدول رقم (5)أن جميع قيم معاملات الثبات أكبرمن (0.7)؛ مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

صدق المقياس:

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): لمقياس جودة الحياة :

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)؛ وذلك بترتيب درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول رقم(6) يوضح ذلك.

الجدول رقم(6)

نتائج قيم U,W,Z لدراسة الفروق بين المجموعات الطرفية (الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى) لمقياس جودة الحياة ن = 30

أبعاد مقياس جودة الحياة	اسم	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقبل الذات	اعلى	8	12.50	100.00	0.000	-3.427	0.01
	ادنى	8	4.50	36.00			
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	اعلى	8	12.50	100.00	0.000	-3.459	0.01
	ادنى	8	4.50	36.00			
بعد الإستقلالية	اعلى	8	12.50	100.00	0.000	-3.464	0.01
	ادنى	8	4.50	36.00			
القدرة على التواصل	اعلى	8	12.50	100.00	0.000	-3.376	0.01
	ادنى	8	4.50	36.00			
درجة كلية	اعلى	8	12.50	100.00	0.000	-3.363	0.01
	ادنى	8	4.50	36.00			

يتضح من الجدول رقم(6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الأطفال ذوى المستوى المرتفع والأطفال ذوى المستوى المنخفض، مما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزى قوي.

2. حساب الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية) لمقياس جودة الحياة: وبتم ذلك من خلال درجات عينة التقنين (الاستطلاعية)؛ بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة وبين الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم(7) يوضح ذلك.

الجدول رقم(7)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة ن= 30

بعد تقبل الذات		العلاقات الإيجابية مع الآخرين		بعد الإستقلالية		القدرة على التواصل	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.872	13	0.428*	26	.643	38	0.791
2	0.891	14	0.891	27	.608	39	0.868
3	0.428*	15	0.842	28	458.*	40	0.490
4	0.855	16	0.760	29	.542	41	0.904
5	0.891	17	0.449*	30	.496	42	0.458*
6	0.449*	18	0.868	31	.590	43	0.594
7	0.871	19	0.872	32	.584	44	0.714
8	0.871	20	0.855	33	.577	45	0.598
9	0.791	21	0.799	34	.571	46	0.594
10	0.699	22	0.858	35	.598	47	0.594
11	0.891	23	0.834	36	.598	48	0.475
12	*0.428	24	0.454*	37	.872	49	0.489
		25	0.872			50	0.460*

(**) دال عند مستوى (0.01) **(*) دال عند مستوى (0.05)**

ويتضح من الجدول رقم(7) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) باستثناء اربع مفردات رقم (3، 6، 12، 13، 17، 24، 28، 42)؛كانت الدالة عند (0.05)؛ مما يدل على صدق مفردات مقياس جودة الحياة ؛ ومن ثَم فإن مقياس جودة الحياة ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالى أصبح مقياس جودة الحياة مكوناً من (50) مفردة.

ج) الصورة النهائية للمقياس:

وحيث إن عبارات المقياس جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي؛ فقد تضمنت (50) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هما: حيث يتضمن البعد الأول (12) عبارةً والبعد الثاني (13) عبارة والبعد الثالث (12)والبعد الرابع (13) عبارة ، وتتم الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس؛ وفقا

لطريقة (ليكرت) الثلاثي متدرج(3، 2، 1)، وبناء على ذلك؛ تكون الدرجة العظمى (150) درجة، و الدرجة الصغرى (50) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع جودة الحياة، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاض جودة الحياة.

البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة للأطفال زارعي القوقعة: ويشمل:

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة .

وغيما يلي الأهداف الخاصة (الإجرائية) للبرنامج:

1. تنمية الثقة بالنفس والإعتماد على الذات.
2. تحقيق التفاعل الإيجابي مع الآخرين .
3. تشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية.
4. تحسين تقبل الذات وتقبل الأخرين .
5. تحسين مهارات التواصل الفعال .

التخطيط للبرنامج : استغرق تنفيذ البرنامج شهرا ونصفاً بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً ويتراوح زمن الجلسة (40)دقيقة تقريباً أي حصة دراسية؛ وذلك في المدارس الإبتدائية بالمجمعة وتضمن البرنامج (18) جلسة تدريبية .

وتم تحديد محتوى البرنامج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال جودة الحياة .

محتوى البرنامج: قسم البرنامج إلى ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى : مرحلة التمهيد و تتناول فيها الباحثة أمور أساسية وهي: التعارف والتآلف والمشاركة مع االأطفال؛ بهدف تهيئتهم لتقبل أوجه الأنشطة الأساسية، ولتقبل الباحثة في التفاعل معهم في أوجه أنشطة البرنامج الفعلية.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التدريب الفعلي؛ ويتم من خلالها العمل على تحسين جودة الحياة لدى الأطفال.

أما المرحلة الثالثة: ويتم فيها قياس أثر البرنامج وفعاليته؛ وقد استغرق البرنامج فترة زمنية(شهرونصف) تقريبا.

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

وتشمل: (المناقشة والحوار – لعب الدور – الواجب المنزلي – التعليم التعاوني – التعزيز – النمذجة– التوجيه اللفظي).

جلسات البرنامج:

استمر البرنامج لمدة شهرونصفاً وبلغ عدد الجلسات(18)جلسة متنوعة في أوجه الأنشطة والجدول رقم8 يوضح ذلك.

الجدول رقم(8):

بيان بجلسات البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة

رقم الجلسة	إسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الجلسة الأولى	التعارف والتعريف بطبيعة البرنامج	1 - تعارف أفراد العينة على بعضهم البعض وعلى الباحثة. 2 - تعريف الأطفال المشاركين في البرنامج بأنشطة البرنامج وأهدافه وأهميته. 3 - الاتفاق على مواعيد الجلسات وأماكن اللقاءات بين الباحثة وأفراد العينة.	التعزيز – المناقشة والحوار
الجلسة الثانية	جودة الحياة تعريفها أهميتها	1- أن يتعرف الأطفال على مفهوم جودة الحياة . 2- أن يتعرف الأطفال على أهمية جودة الحياة	التعزيز-المناقشة والحوار-لعب الدور - الواجب المنزلي
الجلسة الثالثة	الإختلاف تنوع وثراء (جلسات تقبل الذات)	1- أن يتعرف الأطفال على الحكمة من وجود الإختلاف والتنوع في المخلوقات 2- أن يتقبل الطفل وجود الإختلاف في الشكل والنوع والجنس .	المناقشة والحوار – التعزيز - الواجب المنزلي
الجلسة الرابعة	الثقة بالنفس عنوان النجاح	1- أن يتقبل الطفل ذاته وإختلافه عن الآخرين. 2- أن يشعر الطفل بقيمته .	المناقشة والحوار – لعب الدور-التعزيز- قلب الدور- النمذجة - الواجب المنزلي)
الجلسة الخامسة	إلقاء التحية والمصافحة عند مقابلة الآخرين (جلسات العلاقات الإيجابية)	1- التدريب على إلقاء التحية والمصافحة عند مقابلة الآخرين 2- أن يكتسب الطفل الجرأة والمبادرة بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين.	التعزيز- الواجب المنزلي- – النمذجة –المحاكاة.
الجلسة السادسة	المشاركة في مواقف الحياة اليومية ا لإ جتما عية	1- تدريب الأطفال على المشاركة في المواقف الإجتماعية المختلفة. 2- إخراج الطفل امن عزلته وتنمية مهاراته في المشاركة في المواقف الإجتماعية.	فنية النمذجة –التعزيز – المحاكاة. –لعب الدور– قلب الدور.
الجلسة السابعة	التدريب على المشاركة في الأنشطة الجماعية	1– أن يشترك الأطفال في الأنشطة الجماعية ولا ينعزل عن الآخرين 2– إتاحة الفرصة للأطفال للإحساس بالانتماء للجماعة من خلال عمل يتطلب المساعدة والتعاون فيما بينهم.	المناقشة والحوار - التعزيز – النمذجة – لعب الدور – قلب الدور – الواجب المنزلي.
الجلسة الثامنة	التعاون وتبادل ا لعطا ء	1- تنمية مهارة تبادل العطاء وأن يتعرف الأطفال على أهمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض.	النمذجة – التغذية الراجعة – التدعيم.

الجلسة التاسعة	الاعتماد على النفس في النظافة الشخصية	1- تدريب الأطفال على كيفية العناية بالذات . 2- تدريب الأطفال على النظافة الشخصية.	التعزيز– النمذجة –المحاكاة– المناقشة والحوار – الواجب المنزلي.
الجلسة العاشرة	تابع الاعتماد على النفس في النظافة الشخصية	1–تدريب الأطفال على كيفية العناية بالذات. 2–تدريب الأطفال على النظافة الشخصية.	التعزيز– النمذجة– المحاكاة- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي
الجلسة الحادية عشر	التدريب على مهارة الاستقلالية(الإعتماد على النفس في شراء بعض الأشياء البسيطة)	1- إكساب الأطفال القدرة على شراء بعض الأشياء البسيطة.	التعزيز – لعب الدور – قلب الدور - النمذجة- الواجب المنزلي
الجلسة الثانية عشر	اخدم نفسك	1- أن يعتمد الطفل على نفسه بالوفاء ببعض متطلبات حياته.	النمذجة- لعب الدور- الواجب المنزل
الجلسة الثالثة عشر	النظافة من الإيمان	1–أن يعتمد الطفل على نفسه في ترتيب وتنظيف غرفته.	النمذجة- لعب الدور- التعزيز- المناقشة والحوار - الواجب المنزلي - التغذية المرتدة
الجلسة الرابعة عشر	تدريبات لتحسين قدرة الطفل على النطق (القدرة على التواصل)	1–تدريب الطفل على نطق بعض الكلمات ذات المقطع الواحد- والمقطعين – وثلاثة مقاطع 2–تدريب الطفل على معرفة الكلمة وربطها بمدلولها ونطقها	التعزيز- الواجب المنزلي- النمذجة
الجلسة الخامسة عشر	تدريبات لتحسين قدرة الطفل على التفاعل والتواصل	1- فهم المواقف والتعبير عنها 2- تزويد الطفل بالمفردات اللغوية	التعزيز-لعب الدور - الواجب المنزلي-النمذجة)
الجلسة السادسة عشر	تدريبات لتحسين مهارات التحدث والإستماع	1- تحسين قدرة الطفل في التعبير عن حاجاته ، والتعبير عن مشاعرة ، والتعبير عن رأيه 2- تحسين قدرة الطفل فى فهم وإدراك ما يطلب منه .	التعزيز-لعب الدور - الواجب المنزلي-النمذجة
الجلسة السابعة عشر	التعبير عن الأحداث والمواقف	1- تدريب الأطفال على التعبير عن الأحداث بطريقة صحيحة 2- الأدوات : مجموعة من الصور تمثل أحداثاً وأفعالاً مختلفة	التعزيز-االنمذجه-لعب الدور- الواجب المنزلي
الجلسة الثامنة عشر	الانتهاء والتقييم	1- تشجيع التلاميذ المشاركين في البرنامج على تطبيق ما تعلموه في الجلسات السابقة في المدرسة وفي الحياة 2- إنهاء جلسات البرنامج ، إجراء التطبيق البعدي	المناقشة والحوار ، التعزيز

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة وتشمل ما يلي:

- اختبار (مان- ويتني) لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.
- واختبار (ويلكوكسون) لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة، ولحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لمعرفة مدى حجم تأثير البرنامج.
- ومعامل الارتباط الثنائي للرتب لمعرفة مدى و حجم تأثير البرنامج.

خامساً: إجراءات تطبيق البحث:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

1. تصميم أدوات الدراسة والمتمثلة في :
2. إعداد مقياس جودة الحياة لدى زارعي القوقعة والتحقق من صدقه وثباته.
3. إعداد البرنامج التدريبي لتحسين جودة الحياة لدى زارعي القوقعة .
4. زيارات ميدانية لبعض المدارس الملحق بها برامج ضعاف السمع في المدارس الابتدائية في مدينة المجمعة، وذلك بهدف التعرف على العينة بصورة أكثر قرباً، اطلعت الباحثة على ملفات التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم ما بين(9-12) عاماً وتم اختيار العينة بمساعدة الأخصائيين النفسيين و الاجتماعيين، كما تم المجانسة بين جميع أفراد العينة باستخدام الأدوات المناسبة .
5. تم اختيار العينة من زارعي القوقعة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) عاماً ويتراوح مستوي الذكاء ما بين (95 – 125)، وقد تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين وكل مجموعة مكونة من (5) أطفال كمجموعة تجريبية و (5) أطفال كمجموعة ضابطة .
6. تم إجراء القياس القبلي على عينة البحث عن طريق تطبيق مقياس جودة الحياة .
7. قامت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
8. قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة على أفراد العينة .
9. قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس جودة الحياة على أفراد العينة (تطبيق ما بعد المتابعة).
10. قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، للوصول إلى نتائج الدراسة، ومن ثَمَّ مناقشتها وتفسيرها وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة و مناقشتها:

وفيما يلي نتائج فروض الدراسة ومناقشتها

و تفسير ما توصلت إليه من نتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعتين : التجريبية و الضابطة بالنسبة لقياس جودة الحياة (تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والإستقلالية، والتواصل) بعد تطبيق البرنامج وذلك بالنسبة إلى المجموعة التجريبية». قامت الباحثة باستخدام: *اختبار (مان – ويتني (**Mann Whitney test** – لدي عينتين مستقلتين؛ وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية (أ) وبين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة (ب) لقياس جودة الحياة للأطفال بعد تطبيق البرنامج.

*معامل الارتباط الثنائي للرتب **Rank biserial correlation))**؛ لمعرفة حجم تأثير البرنامج أو(قوة العلاقة بين المتغيرين: المستقل والتابع)؛ ويتم تفسير(r) أوالجدول رقم(9) يوضح نتائج هذا الفرض.

الجدول رقم(9)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد في المجموعتين: التجريبية و الضابطة لمقياس جودة الحياة للأطفال بعد تطبيق البرنامج ن= 10

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	م الرتب	مج الرتب	U	Z	الدلالة	r_{prb}
					0.000	-2.619	0.01	1.0 قوي جدا
	الضابطة	16.4	3.00	15.00				
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	التجريبية	36	8.00	40.00	0.000	-2.619	0.01	1.0 قوي جدا
	الضابطة	17.8	3.00	15.00				
الإستقلالية	التجريبية	31.2	8.00	40.00	0.000	-2.627	0.01	1.0 قوي جدا
	الضابطة	16.6	3.00	15.00				
القدرة على التواصل	التجريبية	36.6	8.00	40.00	0.000	-2.619	0.01	1.0 قوي جدا
	الضابطة	16	3.00	15.00				
درجة كلية	التجريبية	135.4	8.00	40.00	0.000	-2.619	0.01	1.0 قوي جدا
	الضابطة	66.8	3.00	15.00				

يتضح من الجدول رقم(9) ما يلي:

*وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس جودة الحياة للأطفال لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي جودة الحياة للأطفال في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في المجموعة الضابطة لدي الاطفال؛ مما يدل على ارتفاع مستوى جودة الحياة للأطفال، وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (**rprb**) التي تساوي (1.0) إلى: وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج التدريبي) علي مستوي جودة الحياة للأطفال في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة).

نتائج الفرض الثاني :

ونص الفرض الثاني « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة (تقبل الذات، ومهارة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والإستقلالية، و التواصل)؛ قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ لصالح القياس البعدي». وقد تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

اختبار (ويلكوكسون) لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test** ؛وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبين متوسطي نفس رتب المجموعة بعد تطبيق البرنامج لمقياس جودة الحياة.

*ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (**MPRBC**)؛ لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع) والجدول رقم(10) يوضح نتائج هذا الفرض.

الجدول رقم(10)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة للأطفال قبل تطبيق البرنامج وبعده ن= 5

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة	r_{prb}
القبلي بعد تقبل الذات	14.8	الرتب السالبة	0.000	0.000	-2.032	0.05	1.0 قوي جدا
البعدي تقبل الذات	31.6	الرتب الموجبة	3.00	15.00			
القبلي العلاقات الإيجابية مع الآخرين	16.6	الرتب السالبة	0.000	0.000	-2.023	0.05	1.0 قوي جدا
البعدي (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)	36.0	الرتب الموجبة	3.000	15.00			
القبلي الإستقلالية	16.2	الرتب السالبة	0.000	0.000	-2.023	0.05	1.0 قوي جدا
البعدي (الإستقلالية)	31.2	الرتب الموجبة	3.00	15.00			
القبلي القدرة على التواصل	17.6	الرتب السالبة	0.00	0.000	-2.032	0.05	1.0 قوي جدا
البعدي القدرة على التواصل	36.6	الرتب الموجبة	3.00	15.00			
القبلي (كلي)	65.2	الرتب السالبة	0.00	0.000	-2.023	0.05	1.0 قوي جدا
البعدي (كلي)		الرتب الموجبة	3.00	15.00			

يتضح من الجدول رقم(10)؛ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,05) بين متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي و علي أبعاد مقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدي وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r prb) التي تساوي) 1.0) إلي وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج التدريبي).

نتائج الفـــــــرض الثالث:

ونص الفرض الثالث: «لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة (تقبل الذات ،و العلاقات الإيجابية مع الآخرين،و الإستقلالية، و التواصل) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة لمدة شهرين»؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام:

اختبار(ويلكوكسون) لدي عينتين مرتبطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)؛ وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبين متوسطات رتب نفس المجموعة في القياس التتبعي لمقياس جودة الحياة لدي الاطفال؛وكانت النتائج كما هو بالجدول رقم(11) :

الجدول رقم(11)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في جودة الحياة في القياسين البعدى والتتبعي لدي الاطفال ن= 5

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمةZ	الدلالة
البعدي (بعد تقبل الذات)	31.60	الرتب السالبة	2.50	2.50	-1.000	غير دالة
التتبعي (بعد تقبل الذات)	32.00	الرتب الموجبة	2.50	7.50		
البعدي (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)	36.00	الرتب السالبة	3.75	7.50	0.000	غير دالة
التتبعي (العلاقات الإيجابية مع الآخرين	36.00	الرتب الموجبة	2.50	7.50		
البعدي (بعد الإستقلالية)	31.20	الرتب السالبة	.00	.00	-1.342	غير دالة
التتبعي (بعد الإستقلالية)	31.80	الرتب الموجبة	1.50	3.00		
البعدي (القدرة على التواصل)	36.60	الرتب السالبة	3.00	3.00	-1.342	غير دالة
التتبعي (القدرة على التواصل)	37.20	الرتب الموجبة	3.00	12.00		
البعدي (كلي)	135.40	الرتب السالبة	1.50	1.50	-1.289	غير دالة
التتبعي (كلي)	137.00	الرتب الموجبة	2.83	8.50		

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الاجدول رقم(11) ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس جودة الحياة؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس جودة الحياة للأطفال؛ وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

مناقشة نتائج الدراسة :

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ فهي تؤكد نتائج الفرض الأول؛ والمتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعتين: التجريبية و الضابطة؛ لقياس جودة الحياة (تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، و الإستقلالية، و التواصل) بعد تطبيق البرنامج؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ و تعتبر هذه النتيجة من النتائج المتوقعة بسبب تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج؛ وحجب تأثيره على المجموعة الضابطة، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي توصلت إلى أنه بالإمكان تحسين جودة الحياة بعد التجربة، والتي تتمثل فى تدريب الأطفال زارعي القوقعة على تقبل الذات، و العلاقات الإيجابية مع الآخرين ، والإستقلالية ، والتواصل ؛ وذلك يتم عن طريق تطبيق البرنامج؛ و الذي تم إعداده لهذا الغرض.

و يعزى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة؛ ودوره الإيجابي و الفعال لتحسين جودة الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى مراعاته للأسس النفسية، والاجتماعية والتربوية؛ مثل: تقبل الأطفال زارعي القوقعة، ومراعاة خصائصهم، و استعداداتهم، وميولهم، و قدراتهم، و حاجاتهم، و تنوع الاستراتيجيات و البرامج و الفنيات، و توفير الوقت المناسب لتنفيذ الجلسات التدريبية.

كما أن الباحثة حرصت في الجلسات على إتاحة جو من التقبل والتفهم والدفء والمرونة والوضوح والثقة والاحترام المتبادل بينها وبين الأطفال زارعي القوقعة؛ مما يعني أن الاتجاه الإيجابي بين الباحثة وبين المشاركين(وهي عوامل ضرورية لإحداث التغيير الإيجابي).

كما أن الفنيات والأساليب التي استخدمت من خلال البرنامج؛ أتاحت إقامة علاقات طيبة معهم؛ فقد تعلموا فن الحوار والقدرة على عرض المشكلة في جو يسوده التقبل وتعلم مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية، كما أن أوجه الأنشطة المختلفة و الواجبات المنزلية ساعدت في نجاح البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القطاوى(2013م) ودراسة (كانسلير وآخرين(Cansler et al. 2018

وتشير نتائج الفرض الثاني إلى: وجود توجد

فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين متوسـطي رتـب درجـات الأطفـال زارعـي القوقعـة الإلكترونيـة في المجموعـة التجريبيـة لقيـاس جـودة الحيـاة (تقبـل الـذات، ومهـارة العلاقـات الإيجابيـة مـع الآخريـن، والإسـتقلالية، و التواصـل) قبـل تطبيـق البرنامـج وبعـده؛ لصالـح القيـاس البعـدي». وتفسـير الباحثـة لهـذه النتائـج هـو أنـه اعتمـد البرنامـج الإرشـادي عـلى اسـتخدامه لمجموعـة مـن الفنيـات مثـل: التعزيـز؛ و الـذي كان بمثابـة حافـز يتبـع السـلوك المرغـوب؛ ممـا يـؤدي إلى زيـادة معـدل حدوثـه، وقـد قامـت الباحثـة بمراعـاة مبـادئ اسـتخدامه مـع أفـراد المجموعـة التجريبيـة، ومراعـاة تقديـم المعـززات المناسـبة لهـم، وتـم تقديمـه للأطفـال زارعـي القوقعة أثنـاء تنفيـذ جلسـات البرنامـج، وكان لـه أثـرا إيجابيً في نجاحهـا، ممـا أدى إلى فاعليـة البرنامـج في تحسـين جـودة الحيـاة .

كـما اعتمـد البرنامـج التدريبـي عـلى اسـتخدام النمذجـة، والمحـاكاة؛ مـن خـلال قيـام الباحثـة بـأداء بعـض النـماذج مثـل كيفيـة الإعتـماد عـلى النفـس في بعـض أوجـه الأنشـطة الحياتيـة؛ وذلـك أمـام الأطفـال، و تشـجيع الأطفـال عـلى محاولـة أداء نفـس السـلوك الـذي قامـت الباحثـة بأدائـه؛ ممـا سـاعد عـلى قيامهـم بـأداء وممارسـة أوجـه الأنشـطة بطريقـة صحيحـة؛ ممـا كان لـه أثـر إيجـابي في إتقانهـم لهـذا التدريـب، وتعميـم ممارسـته في المواقـف المختلفـة خـارج الجلسـات التدريبيـة، ممـا كان لـه الأثـر الفعال لتحسـين جـودة الحيـاة لديهـم.

وقـد اعتمـد البرنامـج االتدريبـي أيضـاً عـلى اسـتخدام التغذيـة الراجعـة، والتـي سـاعدت الأطفـال زارعـي القوقعـة عـلى التعـرف عـلى نتائـج الأعـمال التـي يقومـون بهـا داخـل الجلسـات التدريبيةأ وهـل هـي صحيحـة فيتـم تعزيزهـا، أم خاطئـة فيتـم مسـاعدتهم وإعـادة توجيههـم للتعـرف عـلى الأعـمال الصحيحـة، ممـا كان لـه أثـر إيجـابيً في تحقيـق أهـداف جلسـات البرنامـج التدريبـي؛ وبالتـالي تحسـين جـودة الحيـاة.

كـما أن جلسـات البرنامـج التدريبـي؛ أتاحـت التفاعـل بـين الأفـراد أثنـاء الجلسـات سـواء في مناقشـة بعـض الموضوعـات، أو الاشـتراك في أداء بعـض الأنشـطة، وقـد سـاهم ذلـك في كـسر حاجـز الخـوف لديهـم لمواجهـة الآخريـن، وإكسـابهم لبعـض المهـارات الاجتماعيـة اللازمـة لتحقيـق التفاعـل الاجتماعـي، و إقامـة العلاقـات الاجتماعيـة مـع الآخريـن؛ ممـا ينمـي لديهـم إقامـة علاقـات إجتماعيـة إيجابيـة مـع الآخريـن.

هـذا بالإضافـة إلى أن تأثـير البرنامـج االتدريبـي وفنياتـه المسـتخدمة مـن (نمذجـة- مناقشـة وحـوار- لعـب الـدور- وأنشـطة)أ وظفـت فيـه الباحثـة أسـاليب مناسـبة لتحقيـق أهـداف بعينهـا، فقـد عملـت عـلى تزويـد أفـراد المجموعـة التجريبيـة بمهـارات اجتماعيـة وتواصليـة وتحسـين تقبـل الطفـل لذاتـهأ وتنميـة الشـعور بالسـعادة والأمـل والتفـاؤل

والتغلب على مشاعر الخوف والقيام بالأنشطة الاجتماعية والترويح عن النفس مما كان له أثر إيجابي لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هانفي وآخرين Hanvey et al., 2018)ودراسة (دي مورا سيلفا وآخرين de Moura Silva et al.,2019)

و تؤكد نتائج الفرض الثالث؛ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية لقياس جودة الحياة (تقبل الذات ،العلاقات الإيجابية مع الآخرين ،الإستقلالية ، التواصل) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة لمدة شهرين»

ويرجع استمرارية بقاء أثر البرنامج التدريبي إلى استخدام الواجبات المنزلية؛ و التي أتاحت الفرصة أمام أفراد المجموعة التجريبية بامتداد البرنامج التدريبي خارج النطاق الزمني والمكاني ، وجعله جزءاً من حياة أفراد المجموعة التجريبية .

كما نجد أن استخدام العديد من الفنيات مثل) التعزيز – لعب الدور- النمذجة – قلب الدور) كان له أثر فعال في نجاح البرنامج وبقاء أثره، كما أن هذه الفنيات لخصائص التلاميذ زارعي القوقعة .

كما أن الأطفال استفادوا من أنشطة البرنامج؛ مما أدى لاستمرارية فاعلية البرنامج ، كما أن الباحثة خصصت بعض الجلسات التي استهدفت إعادة تدريب الأطفال على جودة الحياة في الموضوعات التي فيها قصور على سبيل المراجعة؛ مما أكد على بقاء أثر البرنامج لفترة أطول، كما أن توضيح أهمية البرنامج للأمهات انعكس على الأطفال، وتتفق هذة النتيجة مع دراسة (لاساليتا وآخرين(Lassaletta et al., 2018) و دراسة القطاوي 2013م).

الخلاصة : وفي ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن النتائج الإيجابية للبحث؛ أكدت على الأثر الفعال لمستوى جودة الحياة لدى الأطفال زارعي القوقعة؛ مما يدل على فعالية البرنامج المستخدم لتحسين درجة تقبل الذات لدى الأطفال، كما حدث تحسن في العلاقات الاجتماعية و المشاركة والتعاون في والقدرة على التواصل والإعتماد على الذات أيضاً.

خامساً : توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي؛ توصي الباحثه بالآتي :

1. حث مؤسسات المجتمع المحلى لتحسين جودة كافة الخدمات المقدمة للأطفال زارعي القوقعة؛ بما يعزز جودة الحياة لديهم ، ويزيد من فرص سعادتهم ودرجة رضاهم عن الحياة .
2. زراعة القوقعة في سن مبكر وتقديم

خدمات التأهيل المناسبة لمساعدتهم على تنمية مهارات التواصل .

3. تفعيل قنوات الحوار و التواصل بين الآباء و الأمهات وبين الأطفال زارعي القوقعة .

سادساً : البحوث المقترحة :

1. تصميم برامج تدريبية لتحسين مستوى جودة الحياة لدى الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة.
2. دراسة أثر استخدام طريقتي النمذجة وتدريس الأقران لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الأطفال زارعي القوقعة.
3. دراسة أثر المتغيرات الجديدة و علاقتها بجودة الحياة لدى زارعي القوقعة كمفهوم الذات والتحصيل والمكان التربوي و الوضع الإقتصادي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الرب، محمد عمر و الأحمد، فراس أحمد . (2013م). جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا مقارنة بغير المعاقين في المملكة العربية السعودية .المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، 431-455.

السعايدة ، ناجي منور . (2016م) . جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية . مجلة دراسات العلوم التربوية ، 43(3)، 2031-243.

القطاوي ، سحرمنصور. (2013م). فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي»الفيس بوك» في تحسين جودة الحياة للمراهقين الصم. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 12(3)، 463-498.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Almeida, R. P. D., Matas, C. G., Couto, M. I. V., & Carvalho, A. C. M. D. (2015). Quality of life evaluation in children with cochlear implants. *CoDAS*, 27(1), 2936-

Cansler, A., Rossi, N., Diamante, L., Pallares, N., & Diamante, V. (2018). Audiological results and quality of life in elderly cochlear implant users. *Journal of Hearing Science*, 8(2), 168.

De Moura Silva, J., Yamada, M. O., Guedes, E. G., & Moret, A. L. M. (2019). Factors influencing the quality of life of children with cochlear implants. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 86, 411418-

Duarte, I., Santos, C. C., Rego, G., & Nunes, R. (2014). Health-related quality of life in children and adolescents with cochlear implants: self and proxy reports. *Acta oto-laryngologica*, 134(9), 881.889-

Hanvey, K., Wilson, K., Ambler, M., Irumee, P., Jenkins, M., Jiang, D., ... & Zoolfqar, S. (2018). Quality of life outcomes in cochlear implanted children with partial hearing. *Journal of Hearing Science*, 8(2), 9596-.

Hickson, L., Allen, J., Beswick, R., Fulton, M., Wolf, D., Worrall, L., & Scarinci, N. (2008). Relationships between hearing disability, quality of life, and wellbeing in older community-based Australians. *Australian and New Zealand Journal of Audiology*, *The*, 30(2), 99.111-

Hintermair, M. (2010). Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 254.271-

Houston, D. M., & Miyamoto, R. T. (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear

implants: implications for sensitive periods of language development. *Otology & neurotology*: *official publication of the American Otological Society*, *American Neurotology Society* [*and*] *European Academy of Otology and Neurotology*, 31(8), 1248.1253-

Kennedy, V., Stephens, D., & Fitzmaurice, P. (2008). The impact of cochlear implants from the perspective of significant others of adult cochlear implant users. *Otology & Neurotology*, 29(5), 607.614-

Lassaletta, L., Skarżyński, P., Távora-Vieira, D., Van de Heyning, P., Staecker, H., Zernotti, M., & Gavilán, J. (2018). Measuring changes in quality of life in patients with auditory implants. *Journal of Hearing Science*, 8(2), 95

Mackenzie, M. (2009). Quality of life outcomes in adult cochlear implant recipients and their significant others (MS thesis). University of Canterbury, Christchurch, New Zealand

Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2010). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108.120-

Mo, B., Harris, S., & Lindbæk, M. (2004). Cochlear implants and health status: a comparison with other hearing-impaired patients. *Annals of Otology*, *Rhinology & Laryngology*, 113(11), 914.921-

Nie, K., Drennan, W., Rubinstein, J., Snow, J. B., Wackym, P. A., & Ballenger, J. J. (2009). Cochlear implant coding strategies and device programming. *Ballenger's Otorhinolaryngology*: *Head and Neck Surgery*. Shelton, CT: PMPH-USA.

Niparko, J. K., & Zwolan, T. (2013). ACI Alliance–The American Cochlear Implant Alliance Foundation. *Cochlear Implants International*, 14(Suppl 1), 2.3-

Rajendran, V., & Roy, F. G. (2010). Comparison of health-related quality of life of primary school deaf children with and without motor impairment. *Italian Journal of Pediatrics*, 36(1), 1.5-

Ramos-Macías, Á., González, J. C. F., Borkoski-Barreiro, S. A., De Miguel, Á. R., Batista, D. S., & Plasencia, D. P. (2016). Health-related quality of life in adult cochlear implant users: A descriptive observational study. *Audiology and Neurotology*, 21(Suppl. 1), 36.42-

Sach, T. H., & Barton, G. R. (2007). Interpreting parental proxy reports of (health-related) quality of life for children with unilateral cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(3), 435.445-

Schorr, E. A., Roth, F. P., & Fox, N. A. (2009). Quality of life for children with cochlear implants: Perceived benefits and problems and the perception of single words and emotional sounds. *Journal of Speech*, *Language*, *and Hearing Research*, 52(1), 141152-.

Spahn, C., Burger, T., Löschmann, C., & Richter, B. (2004). Quality of life and psychological distress in parents of children with a cochlear implant. *Cochlear Implants International*, 5(1), 13.27-

Thagard, E. K., Hilsmier, A. S., & Easterbrooks, S. R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: Correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 526.534-

Weisi, F., Rezaei, M., Rashedi, V., Heidari, A., & Ebrahimi-Pour, M. (2013). Comparison of reading skills between children with cochlear implants and children with typical hearing in Iran. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(8), 1317.1321-

ثالثاً: المراجع العربية مترجمة للإنجليزية :

Abu al-Rubb, M., & al-Ahmad, F. (2013). Investigating the quality of life for individuals with and without hearing disability in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(5), 431455-

Al-Qattawi, S. (2013). Effectiveness of a training program using social networking sites "Facebook" to improve the quality of life of deaf adolescents. *Journal of Arab Studies in Psychology*, 12(3), 463498-.

Al-Sayidah, N. (2016). Quality of Life among individuals with a Hearing impairment in The Light of some Demographic Variables. *Journal of Educational Sciences Studies*, 43(3), 2031-243.

درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران

محمد محمود أبوزيد (1) و **يحيى محمد بني عبده (2)**
جامعة نجران **جامعة نجران**

(قدم للنشر في 1/ 2 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/4/20هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من (27) فقرة، وزعت على (5) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (289) عضو هيئة تدريس بجامعة نجران (174) ذكور و (115) إناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران حسب متغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران حسب متغير نوع الكلية لصالح الكليات العلمية.

كلمات مفتاحية: جودة إجراءات التقويم الذاتي، الأنظمة التقييمية

*****

Degree of Faculty Members' Satisfaction with the Quality of Self-Evaluation Procedures Based on the Evaluation Systems Adopted by Najran University.

Mohamed Mahmoud abouzid (1) & **Yahay Mohammed Bani Abduh (2)**
Najran University **Najran University**

(Received 1/10/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: The current study aims at identifying the degree of faculty members' satisfaction with the quality of self-evaluation procedures based on the evaluation systems adopted by Najran University. The researchers used the descriptive approach and to achieve the objectives of the study was designed a questionnaire composed of (27) items distributed to (5) domains was applied to a sample of (289) faculty members, of which (174) were males and (115) were females. The study results showed that participants have a high degree of satisfaction with the quality of self-evaluation procedures adopted by Najran University. There were statistically significant differences in the degree of the faculty members' satisfaction with the quality of self-evaluation procedures based on the evaluation systems adopted by Najran University due to the variable of gender, in favor of males. There were also statistically significant differences in the degree of the faculty members' satisfaction with the quality of self-evaluation procedures based on the evaluation systems adopted by Najran University due to the variable of college, in favor of scientific colleges.

Keywords: Quality of Self-Evaluation Procedures, Evaluation Systems

(*) للمراسلة:

1. أستاذ مساعد بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، المملكة العربية السعودية - نجران - طريق الملك عبد العزيز ص. ب 1988
2. محاضر بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، المملكة العربية السعودية - نجران - طريق الملك عبد العزيز ص. ب 1988

(*) Corresponding Author:

1. Assistant Professor, Vice-Rector ship for Development and Quality, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia, Najran City, King Abd El Aziz Road, PO box 1988.
2. Lecturer, Vice-Rector Ship for Development and Quality, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia, Najran City, King Abd El Aziz Road, PO box 1988.

e-mail: abozead1982@hotmail.com dryahya_2008@yahoo.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059639

المقدمة

اهتمت مؤسسات التعليم العالي في الآونة الأخيرة اهتماماً بالغاً وكبيراً بالجودة الشاملة في العملية التعليمية، وأصبحت تجتهد كثيراً لتحقيق الاعتمادات المحلية سواء الاعتمادات المؤسسية أو البرامجية وفقاً للمعايير الصادرة من الجهات والهيئات المانحة على المستويات الدولية والمحلية، فسعت مؤسسات التعليم للحصول على اعتمادات من هيئات اعتماد عالمية متخصصة في الجودة، ويعود هذا الاهتمام البالغ من إيمانها بأهمية تطوير وتجويد التعليم الجامعي مما ينعكس إيجاباً على مخرجاته.

وتسعى الجامعات إلى تحقيق أهدافها وفق خططها الاستراتيجية وبلوغ غاياتها للوصول للتميز بين مؤسسات التعليم العالي، من خلال ما تقوم به من مهام وما تؤديه من وظائف بكفاءة وفاعلية لتحقيق مواكبتها للتطورات والمستجدات الحديثة في مجال التعليم، لذلك بدأت تعي أهمية التنافس فيما بينها في ظل وجود التصنيفات العالمية لتلك المؤسسات، الأمر الذي يتطلب السعي لتحقيق متطلبات الجودة والاعتماد. وفي ظل سعيها للوصول إلى الجودة المطلوبة في مخرجاتها والتنافسية في أدائها، تحتاج الجامعات إلى تفحص المعايير والمؤشرات المطلوبة للإرتقاء بفاعليتها وكفاءتها من خلال عمليات التقويم الذاتي.

وتعتبر عملية التقويم الذاتي مرتكزاً أساسياً للتطوير والتقدم لتحسين الأداء فلم يعد ينظر إليها بأنها إظهاراً للسلبيات، بل على أنها تحسين وتطوير للأداء وللممارسات الإجرائية، وتحديد مواطن الضعف ومعالجتها، كما ويعتبر أحد أهم ركائز عملية الاعتماد الأكاديمي للجامعات، حيث تسعي كثير من الجامعات في البلدان المختلفة إلى تطوير أدائها، وذلك من خلال تقويم الإجراءات والممارسات المتعلقة بمدخلات وعمليات ومخرجات المنظومة الجامعية وفقاً لمعايير الاعتماد التي يتم تبنيها.

لذا فإن للتقويم الذاتي أثاراً إيجابية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية من خلال التحسين والتطوير المستمر، وينبغي القيام بها بشكل مستمر لما له من انعكاسات إيجابية وأهمية بالغة في تحسين مستوى الأداء وتطوير المقررات الدراسية واستخدام طرق واستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة واعتماد خطط التحسين في ضوء النتائج، إلا أن الحكم على فعالية الأداء لمكونات المنظومة الجامعية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تتطلب وجود معايير واضحة للتقويم الذاتي داخل الكليات والمتمثلة بإجراءات التقويم المؤسسي وتقويم الطلبة وتقويم إدارة الامتحانات وتقويم فاعلية التعليم والتعلم داخل الكلية وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة انطلاقاً من سعي

الجامعات في المملكة العربية السعودية للحصول على الاعتمادات المؤسسية والبرامجية من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي **NCAAA**، ورافق ذلك التزامها بتطبيق معايير الجودة سواءً على المستوى المؤسسي أو البرامجي، الأمر الذي يتطلب اتخاذ حزمة من الإجراءات والممارسات، وتبني أنظمة تقييمية تهدف إلى تقييم تلك الممارسات، ووضع مؤشرات الأداء ورصدها كخطوة هامة في عملية التقييم الذاتي للجامعة، وتحليل نقاط القوة والضعف وفرص التحسين، ووضع الخطط التحسينية لضمان استمرارية الجودة وغلق حلقاتها، ولذلك وضعت جامعة نجران – كجامعة تهدف إلى ضمان الجودة في العملية التعليمية – سلسلة من الأنظمة والإجراءات التقييمية الذاتية، للوقوف على مدى تحقيق هذه الأهداف وقياس التقدم فيها، ولما كان لعضو هيئة التدريس الدور الهام في تطبيق تلك الإجراءات وتحليل بياناتها واستخراج النتائج منها، ظهرت الحاجة إلى الاستقصاء عن رأيه ودرجة رضاه عنها، وما هي ملاحظاته وتوصياته بخصوصها، وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1. ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران تعزى إلى الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران تعزى إلى نوع الكلية (علمية، إنسانية)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي المتبعة في كليات جامعة نجران.
2. التعرف على تأثير متغير جنس عضو هيئة التدريس على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي المتبعة في كليات جامعة نجران.
3. التعرف على تأثير متغير نوع الكلية على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي المتبعة في كليات جامعة نجران
4. تحسين وتطوير إجراءات التقويم الذاتي المتبعة في كليات جامعة نجران في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى عدة جوانب أهمها:

- قلة دراسات تقييم الأنظمة التي تتبعها مؤسسات التعليم العالي على صعيد منطقة نجران.
- أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية والذي يعتبر من المنطلقات المهمة للتحسين والتطوير على مستوى الإجراءات والأنظمة التقييمية المتبعة بجامعة نجران.
- المساهمة في تحسين وتطوير الأنظمة التقييمية المتبعة والممارسات والإجراءات التنظيمية المرافقة لعمليات الجودة.

محددات الدراسة:

محددات موضوعية تتحدد الدراسة في بنود الأداة المستخدمة لتحديد درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي المتبعة في كليات جامعة نجران.

- **محددات زمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في العام الجامعي 1440هـ.
- **محددات مكانية:** تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

مصطلحات الدراسة:

- **التقييم الذاتي:** نشاط إداري يقيس مدى تحقيق الأهداف والغايات المراد تحقيقها ويتمثل في فحص البيانات ورصد الأخطاء ووضع خطط التحسين، (عوده،2005).
- يعرف الباحث الأنظمة التقييمية على انها الإجراءات التي تتبعها جامعة نجران في عمليات تقييم مكونات المنظومة الجامعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي محاولات جادة للتطوير حيث أصبحت عملية الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية تستوجب اهتمام الحكومات، فتم إنشاء هيئات الاعتماد لضمان التزام مؤسسات التعليم بالمعايير التي تحددها هذه الهيئات من خلال إجراء دراسات التقويم الذاتي للممارسات المتبعة في تحقيق تلك المعايير، وتفحص درجة تحققها وفقاً لمؤشرات الأداء الموضوعة لتلك المعايير، حيث أصبحت الجودة هي الطريقة الفعالة لتحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي والاقتصادي للدول التي تهتم كثيراً بالجودة في العملية التعليمية.

وأصبحت الجودة في مقدمة الأولويات التي تهتم بها مؤسسات التعليم العالي مما أدى إلى تحولات في المفاهيم حيث تحول الحديث من الإدارة إلى الريادة ومن مراقبة التكاليف إلى إدارة الأداء ومن زيادة كمية المخرجات إلى تحسين جودة الخدمات، الأمر الذي استلزم من المؤسسات

التعليمية جعل الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النشاط الإنتاجي أو الخدماتي فيها لتحقيق جودة مخرج العملية التعليمية (الحوامده وأبو شريخ 2010م).

كما أكد الزيادات (2007م) أن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها أدى إلى توجه التربويون إلى البحث عن تقويم يتناسب مع أهداف عمليتي التعليم والتعلم، الأمر الذي رافق ذلك التحول في الممارسات التقييمية بأدواتها وأساليبها واستراتيجياتها لتكون أكثر ارتباطاً بمعايير الجودة الشاملة في أدوات القياس والتقويم.

وهذا ما بينه الأمين (2015م) حيث ذكر أن الاهتمام بالجودة يعد ظاهرة عالمية استرعت اهتمام الحكومات والهيئات في ظل التنافس والتسابق بينها لتحقيق الأفضل وخاصة مع وجود معايير لتصنيف المؤسسات التعليمية في مختلف بلدان العالم وفق معايير وأسس عالمية والتي من خلالها لن تجد للمؤسسات التعليمية الضعيفة مكاناً فيها، بحيث اشتملت على جميع مدخلات وعمليات ومخرجات مؤسسات التعليم العالي.

وتتطلب عملية الجودة في العملية التعليمية تقييماً دورياً للممارسات والعمليات والأنشطة المرافقة لمكونات المنظومة الجامعية والتفاعلات فيما بينها لمعرفة التقدم والتطور الذي يحدث إيماناً من أن عملية التقييم الذاتي تهدف إلى التحسين والتطوير.

ويعرف عوده (2005م) التقويم الذاتي بأن أنه عملية مراجعة ذاتية شاملة لكل جوانب العمل المؤدي إلى الحصول على التغذية الراجعة الضرورية لإنجازات أكثر إتقاناً، كما عرفه المحاسنة ومهيدات (2009م) بأنه نشاط إداري يقيس مدى تحقيق الأهداف والغايات المراد تحقيقها بحيث يتمحور حول نشاطين رئيسين المتابعة ورصد الاخطاء، وتقديم التقارير بذلك لإتخاذ القرار المناسب بشأنها، لذا فالتقييم يندرج تحت قائمة العمليات الإدارية التي تهدف بصورة مباشرة إلى تحقيق غايات وأهداف المؤسسات والمنظمات.

وبينت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي **NCAAA (2007)** أن عملية التقويم الذاتي الأولي لمستوى الجودة المعتمد على أنشطة وبرامج الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تعتبر نقطة انطلاق أولية وخطوة أساسية للتخطيط الاستراتيجي، وبذلك فهي تركز على جوانب القوة التي ينبغي المحافظة عليها وتطويرها وجوانب الضعف التي تحتاج إلى معالجة وتحسين، وكل ذلك يتم وفق منهجية موضوعية ومبنية على الشواهد والبراهين والأدلة وليس على انطباعات أو معلومات غير دقيقة. كما حددت الهيئة عدداً من الإجراءات والمقترحات التي تساعد الجامعات للقيام

بعملية التقويم الذاتي الأولي، بحيث تتضمن عملية التقويم الذاتي ثلاثة شروط أساسية هي الشمولية والتخطيط والتنوع في التطبيق.

كما بين كوافحة (2003م) أن عملية التقويم الذاتي لجودة العملية التعليمية تتميز بممارسات مترابطة تتمثل بالكفاءة والإتقان في تحقيق الأهداف، والسعي إلى التفوق وتشجيع الإبداع، وبذلك أصبح ينظر للتقويم على أنه عنصراً رئيسياً من عناصر الجودة الشاملة في النظام التعليمي لمؤسسات التعليم العالي من خلال دراسة المدخلات والعمليات لتوفير المعلومات التي تساعد على إتخاذ القرارات المناسبة لمكونات المؤسسات التعليمية.

وبين الزهراني (2009م) أن جودة عملية التقييم يعتبر مؤشراً أساسياً وهام للحكم على جودة عملية التعلم والمخرجات المتمثلة في الطلاب، والحكم على المؤسسة التعليمية بشكل عام، من حيث أن عملية التقويم الذاتي لمستوى الجودة القائم في أنشطة الجامعات ومؤسسات التعليم وبرامجها هي الخطوة الأساسية في عملية التخطيط الاستراتيجي لضمان الاعتماد الأكاديمي.

وبين ربحي (2004م) أن التقييم الذاتي يهدف إلى مراجعة البرامج الأكاديمية وتقييمها وفقاً لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، وبذلك يعتبر التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية في ضوء معايير الاعتماد من أهم إجراءات وخطوات الاعتماد الأكاديمي، وبناء على نتائج عملية التقييم تتم عمليات الاستقصاء والبحث عن الحلول للمشكلات ووضع خطط التحسين للممارسات والإجراءات ومتابعتها بشكل دوري لمعرفة التطور والتقدم الذي يحدث، لذا فإن عملية التقويم تسير وفق مراحل وخطوات منتظمة وليست بطريقة عشوائية.

وأكد بجز (Biggs. 2011) انه لتتم عملية التقييم الذاتي لا بد من توفر أدوات تقييمية لقياس مؤشرات الأداء ومن أهم تلك الأدوات مقاييس الأداء والتي تتمثل بالاختبارات وبطاقات الملاحظة كقوائم الرصد والاستبيانات.

ومن الأساليب والأنظمة التي تتبعها جامعة نجران كأنظمة للتقويم الذاتي: تقييم الطلبة، وتقييم إدارة الامتحانات، وتقييم فاعلية التعلم، وتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ويشمل تقييم الطلاب والطالبات وكذلك تقييم الزملاء والتقييم الذاتي.

ويقع العبء الأكبر على أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الجودة المنشودة، إذ أكدت العديد من الدراسات على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق متطلباتها، فهم يمثلون أهم مدخلات العملية التعليمية بحكم دورهم وبالتالي تتوقف عملية تحقيق متطلبات الجودة على درجة وعيهم وثقافتهم وإيمانهم بأهمية الجودة.

الدراسات السابقة:

أجرى الأمين (2015م) دراسة هدفت للتعرف على حاجة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية إلى تطبيق الجودة بإداراتها المختلفة، ومعرفة أسس ومتطلبات جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي حسب متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والتعرف على المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي عند تطبيق فلسفة إدارة الجودة، وتوصلت الدراسة إلى وجود وكالات ووحدات خاصة بالجودة والاعتماد الأكاديمي ساعدت على تسهيل تطبيق سياسات الجودة التعليمية، كما تبين اتساق أهداف الجامعات السعودية مع تطوير العملية التعليمية، وأن نظام الجودة يؤدي إلى تحسين المرافق والإمكانات والتجهيزات المادية.

وأجرى قابيل وبني عبده (2017م) دراسة بعنوان درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمعايير التقييم التي حددتها المنظمات التربوية الأمريكية NCME، AFT، NEA في تقييم تعلم الطلبة بجامعة نجران، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة مكونة من (38) فقرة موزعة على (7) مجالات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمعايير التقييم التي حددتها المنظمات التربوية الامريكية NCME، AFT، NEA في تقييم تعلم الطلبة بجامعة نجران جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمعايير التقييم التي حددتها المنظمات التربوية الأمريكية NCME، AFT، NEA في تقييم تعلم الطلبة حسب متغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور، وكذلك أظهرت فروقاً دالة إحصائية حسب متغير الكلية وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

كما تشير نتائج الدراسات المتعلقة بأساليب تقييم أعضاء هيئة التدريس لطلبتهم كدراسة البشير وبرهم (2012م)، بدر (2010م)، المصري (2003م)، مراد وآخرون (2001م)، صابر (2000م)، جاكسون (Jackson, 2009)، جونسون (Jonsson, A., et, al., 2009) ، وكرو(Craw, 2009) ، فرتز (Fritz,2001)، لانتنج (Lanting, 2000) إلى وجود تباين في درجة استخدام أساليب التقدير المتنوعة داخل قاعات التدريس التي يستعين بها أعضاء هيئة التدريس عند تقييم الطلاب وفقاً للمعايير والأسس التربوية الحديثة التي تبنتها المنظمات التربوية الحديثة، إلا أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم المعتمدة على الورقة والقلم كانت مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم للأساليب التي تعتمد على الأداء والملاحظة، والتواصل جاءت متوسطة وأما درجة استخدام قوائم الشطب وسلالم التقدير وسجل وصف سير التعلم والسجل القصصي كانت منخفضة، وأن استخدام أساليب التقدير

الحديثة قد تأثر بمتغير الجنس وذلك في اتجاه الإناث، وقد أوصت الدراسات إلى ضرورة استخدام أساليب التقدير التي تعتمد على الأداء بدلاً من الأساليب التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم لضمان تحقق الجودة الشاملة في التعليم.

وأجرى الزهراني (2009م) دراسة للتعرف على مدى توفر معايير الجودة في أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق معايير الجودة الشاملة ومعرفة أدوات القياس والتقويم التي يمكن تطويرها لتتناسب وقياس تحصيل الطلبة، وأظهرت الدراسة عدم توفر معايير الجودة في أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق معايير الجودة الشاملة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات استجابات المشرفين والمعلمين لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة ولصالح المشرفين وكذلك وجود فروق في تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة حسب متغير الخبرة ولصالح من خبرتهم (11) سنة فأكثر.

وأجرى المصري (2003م) دراسة بعنوان أزمة التجويد في التعليم الجامعي والتي هدفت إلى التعرف على أركان التعليم الجامعي ومقومات الكفاءة في العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى وضع نموذج للتقييم المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس وتحليل النتائج والإسهامات التي تعمل على تنمية المجتمع، الخطط الدراسية للمقررات والتشجيع على الإبداع والإبتكار، وكذلك التأكيد على نظام تقييم الأداء الدوري من خلال استطلاعات الرأي والاستفادة من نتائج التقييم للتحسين والتطوير.

وأجرى السلطان (2002م) دراسة بعنوان السياسات التعليمية المستقبلية للتعليم العالي، هدفت إلى التعرف على دور القياس والتقويم في تقييم فاعلية مؤسسات التعليم العالي وطرق تحسين نوعيتها، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات شعرت بأهمية التقويم الذاتي واستخدام معايير موضوعية لقياس وتقييم منجزات التعليم العالي سواء الكمية أو النوعية من خلال مؤشرات الأداء التي تقيس الغايات والأهداف، ضمن فلسفة التعليم بحيث يراعى عدة شروط لتلك المعايير التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران للعام الجامعي 2018-2019م، 1439-1440هـ والبالغ عددهم (1534) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة: استخدم الباحثان العينة العشوائية البسيطة والتي تألفت عينة الدراسة من (289) عضو هيئة تدريس بجامعة نجران وبنسبة (18.8٪) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يمثل والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعين على الجنس ونوع الكلية.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية للأبعاد حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	174	%60.2
	أنثى	115	%39.8
الكلية	علمية	188	%65.1
	إنسانية	101	%34.9
الإجمالي		289	%100

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، تم تطوير استبانه تكونت في صورتها النهائية من (27) فقرة على تدريج سلم ليكرت الخماسي، وزعت الفقرات على خمسة مجالات:

1. التقويم المؤسسي وتضمن (6) فقرات.
2. تقويم الطلبة وتضمن (4) فقرات.
3. تقويم إدارة الامتحانات وتضمن (7) فقرات.
4. تقويم مدى فاعلية التعليم وتضمن (4) فقرات.
5. تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتضمن (6) فقرات.

صدق الأداة:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران – من خارج عينة الدراسة – وممن يدرسون في كلية التربية ووكالة وعمادة التطوير والجودة، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة مناسبة ووضع الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه وحذف بعض الفقرات غير المناسبة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

لاستخراج صدق الاتساق الداخلي قام الباحثان بتطبيق مقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم المتبعة في جامعة نجران على عينة من خارج عينة الدراسة (29) عضو هيئة تدريس، وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها والأداة ككل، وملحق (1) يبين ذلك.

ويتضح من ملحق (1) أن معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وبين المجال الذي تنتمي اليه وكذلك بين الفقرات والمجالات والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) أو عند مستوى (0.05)، مما يدلل على تحقق صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

أولاً: ثبات الاختبار واعادة الاختبار-(test retest)

تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (29) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من غير أفراد عينة الدراسة حيث أعطي كل منهم الرقم من (1 – 29) وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها مرة ثانية، حيث حصل الفرد على الرقم نفسه الذي حصل عليه في المرة الأولى ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل حيث تراوح بين (0.84-0.91)، جدول (3).

ثانياً: ثبات الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، إذ تراوح (0.80-0.90)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لأهداف هذه الدراسة والجدول (2) يبين هذه المعاملات.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل

م	البعد	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
1	التقويم المؤسسي	0.80	0.84
2	تقويم الطلبة	0.85	0.87
3	تقويم إدارة الامتحانات	0.83	0.89
4	تقويم مدى فاعلية التعليم	0.86	0.88
5	تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	0.84	0.87
	الأداة ككل	0.90	0.91

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول لمعرفة درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران لدى عينة الدراسة، وبعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق مجالات (فقرات) الاستبانة وذلك بالاعتماد على المدى (1 – أقل من 1.80 قليلة جداً، 1.80 – أقل من 2.60 قليلة، 2.60 – أقل من 3.40 متوسطة، 3.40 – أقل من 4.20 كبيرة، 4.20 – 5. 00 كبيرة جداً)، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث لمعرفة أثر متغير الجنس ونوع الكلية على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران من وجهة نظرهم.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول لمعرفة درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران لدى عينة الدراسة، وبعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق مجالات (فقرات) الاستبانة وذلك بالاعتماد على المدى (1 – أقل من 1.80 قليلة جداً، 1.80 – أقل من 2.60 قليلة، 2.60 – أقل من 3.40متوسطة، 3.40 – أقل من 4.20 كبيرة، 4.20 – 5.00 كبيرة جداً)، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث لمعرفة أثر متغير الجنس ونوع الكلية على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران من وجهة نظرهم.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: «ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران من وجهة نظرهم؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران لدى عينة الدراسة، كما يوضح جدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران لدى عينة الدراسة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المجال الاول: التقويم المؤسسي	3.53	0.900	كبيرة
المجال الثاني: تقويم الطلبة	3.79	0,850	كبيرة
المجال الثالث: تقويم إدارة الامتحانات	3.95	0,814	كبيرة
المجال الرابع: تقويم مدى فاعلية التعليم بالكلية	3,92	0,902	كبيرة
المجال الخامس: تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	3,70	0,902	كبيرة
التقييم العام لجودة إجراءات التقويم المتبعة بجامعة نجران	3,77	0,771	كبيرة

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا اعضاء هيئة التدريس عن جودة اجراءات التقويم الذاتي وفقا للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران من وجهة نظرهم، حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الثالث « تقويم ادارة الامتحانات» بمتوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.814) وبدرجة كبيرة، تلاه في المرتبة الثانية المجال الرابع « تقويم مدى فاعلية التعليم بالكلية» بمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (0.902) وبدرجة كبيرة، ، بينما جاء المجال الثاني « تقويم الطلبة» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.850) وبدرجة كبيرة، وحصل المجال الخامس « تقويم اداء اعضاء هيئة التدريس» على المرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.902) ، وحصل المجال الاول « التقويم المؤسسي» على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.900) وبدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام لجودة اجراءات التقويم المتبعة بجامعة نجران (3.77) وبانحراف معياري (0.771) وبدرجة كبيرة. ملحق (2)

السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران حسب متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار»ت»، كما يوضح جدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات حسب متغير الجنس

المجالات	ذكر (ن = 174)		أنثى (ن = 115)		درجات الحرية	قيمة ت	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التقويم المؤسسي	3.74	0,813	3.22	0,937	287	5,045	0,542	0.00
تقويم الطلبة	3,93	0,783	2,59	0,907	287	3,395	0,340	0.00
تقويم إدارة الامتحانات	4,12	0,702	3,69	0,900	287	4,632	0,438	0.00
تقويم مدى فاعلية التعليم بالكلية	4.14	0.782	3,58	0,967	287	5,463	0,565	0.00
تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	4.00	0,862	3,26	1,033	287	6,582	0.739	0.00
التقييم العام لجودة إجراءات التقويم المتبعة بجامعة نجران	3.98	0,650	3,46	0,831	287	6.044	0,528	0.00

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران وجاءت الفروق لصالح الذكور في جميع المجالات.

السؤال الثالث: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران تعزى إلى نوع الكلية (علمية، انسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران حسب متغير نوع الكلية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، كما يوضح جدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات حسب متغير نوع الكلية

ت	المجالات	علمية (ن = 188)		انسانية (ن = 101)		درجات الحرية	قيمة ت	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	التقويم المؤسسي	3,71	0,816	3.20	0,960	287	4,708	0,505	0,00
2	تقويم الطلبة	3.94	0,794	3,51	0,882	287	4,213	0,429	0,00
3	تقويم إدارة الامتحانات	4.12	0,724	3,63	0,876	287	5,152	0,496	0,00
4	تقويم مدى فاعلية التعليم بالكلية	4.12	0,843	3,53	0,889	287	5,532	0,586	0,00
5	تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	3.87	1,011	3,38	0,899	287	4,118	0,495	0,00
	التقييم العام لجودة إجراءات التقويم المتبعة بجامعة نجران	3,95	0,709	3,45	0,778	287	5,534	0,501	0,00

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير نوع الكلية في جميع المجالات وفي الأداة ككل لدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية في جميع المجالات.

مناقشة النتائج:

توضح النتائج أن مجال «تقويم إدارة الامتحانات» والذي يشير إلى الإجراءات المتبعة في نظام تقييم الطلاب والمتمثلة بالإطر النظامية المتعارف عليها في الجامعات في عملية إدارة الامتحانات وآليات التقييم المتبعة حظي بأعلى متوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.814) ومتحققة بدرجة كبيرة، بينما تبعه في المرتبة الثانية مجال «تقويم مدى فاعلية التعليم بالكلية» بمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (0.902) وبدرجة كبيرة، ويتمثل هذا المجال بالإجراءات المتبعة في تحسين فاعلية عملية التعلم والتعليم وخطط التحسين التي يتم تنفيذها وفقاً لنتائج عمليات التقويم بالكليات، بينما جاء مجال «تقويم الطلبة» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.850) وبدرجة كبيرة. وحصل مجال «تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس» على المرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.902) ومتحققة بدرجة كبيرة، بينما حصل مجال «التقويم المؤسسي» على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.900) وبدرجة كبيرة، ويعزي الباحثان سبب حصول هذا المجال على أدنى المتوسطات لأن هذا المجال يتمثل في الإجراءات والعمليات المتعلقة بأنظمة الجودة المتبعة على مستوى «المؤسسة» الجامعة ككل من عمليات تخطيط وخطط استراتيجية، وهي من اختصاص عمادة التطوير والجودة أو وكالة الجامعة للتطوير والجودة بالتشارك مع مختلف الأطراف، وبلغ المتوسط العام لجودة إجراءات التقويم المتبعة بجامعة نجران (3.77) وبانحراف معياري (0.771) وبدرجة كبيرة.

ويعزى السبب في ارتفاع درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران من وجهة نظرهم إلى حصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي، ومن ضمن متطلبات هذا الاعتماد وجود أنظمة تقييمية معتمده ومعلنة متعلقة بجميع مكونات المنظومة الجامعية، كما قد يعزى السبب في ذلك إلى اشتراك جميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف الكليات بممارسات وأعمال الجودة والتي استمرت طيلة (7) سنوات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلاً من الأمين (2015م)، ودراسة كيلانو (2012م)،

ودراسة الخطيب (2000م)، ودراسة السلطان (2000م) ، ودراسة المصري (2003م)، ودراسة أبو نبعة(1998م) والذين وجدو التزام اعضاء هيئة التدريس بالممارسات التقييمية وجودة تلك الممارسات.

كما تختلف نتائجها مع نتائج دراسة كلاً من قابيل وبني عبده (2017م)، ودراسة الزهراني (2009م)، ودراسة البشير وبرهم (2012م)، ودراسة بدر(2010م)، ودراسة صابر (2000م)، ودراسة عبد الإله (1998م)، ودراسة صابر (2000م)، جاكسون,Jackson (2009، جونسون(Jonsson,A., et, al., 2009) ، وكرو(Craw, 2009) ، فرتز Fritz,2001))، لانتنج (Lanting, 2000) والتي ذكروا الى وجود اختلاف في درجة استخدام أساليب التقييم واستراتيجياته لتقييم تعلم الطلاب وفقاً للمعايير والأسس التربوية الحديثة اذ يعتمد المعلمين في أساليب التقييم المعتمدة على الورقة والقلم كانت بدرجة مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم للأساليب التي تعتمد على الأداء والملاحظة، والتواصل بدرجة متوسطة وأما درجة استخدامهم لقوائم الشطب وسلالم التقدير وسجل وصف سير التعلم كانت منخفضة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور في الجامعة كان عليهم الدور الأكبر من العمليات التنظيمية والممارسات العملية لإجراءات الجودة وأنشطتها بصورة أكبر منها عند الإناث وذلك لطبيعة المجتمع وخصوصيته، وقد يعزى السبب في ذلك إلى التدريب حيث كان المشاركين بالبرامج التدريبية المتخصصة في مجال الجودة عند الذكور أكثر منه عند الإناث مما ينعكس إيجاباً على الممارسات والإجراءات المتعلقة بعملية الجودة وإدارتها عند الذكور بشكل أفضل منه عن الإناث، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة قابيل وبني عبده (2017م)، ودراسة الزهراني (2009م)، وتختلف مع دراسة عبد الإله (1998م) والذين ذكرو وجود فروق في الممارسات التقييمية حسب متغير الجنس بين الذكور والإناث.

أما فيما له علاقة بمتغير نوع الكلية وأثره في رضا أعضاء هيئة التدريس عن جودة إجراءات التقويم الذاتي وفقاً للأنظمة التقييمية المتبعة في جامعة نجران فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع الكلية على المحاور وعلى الأداة ككل، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع

دراسة قابيل وبني عبده (2017م)، ودراسة الزهراني (2009م)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الكليات العلمية في جامعة نجران كانت سباقة عن الكليات الإنسانية في مجال الحصول على الاعتمادات الدولية لبرامجها من هيئات عالمية معتمدة، مما يعني ممارسة أعضاء هيئة التدريس في البرامج التي تتبع الكليات العلمية لأنشطة الجودة أكثر منه في الكليات الإنسانية مما يرفع لديهم درجة الرضا عن إجراءات التقويم نتيجة قناعتهم بأهميتها وانعكاسها على مكونات المنظومة الجامعية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. 1 – ضرورة أتمتة جميع الأنظمة الخاصة بإجراءات التقويم والشفافية.
2. 2 – ضرورة تشجيع الإناث في الكليات على المشاركة بفاعلية بأنشطة الجودة وممارساتها في ضوء الحرص على توفير إمكانيات تحقيق ذلك.
3. 3 – إجراء مزيد من الدراسات حول الجودة وآليات التقييم وانعكاس الجودة على تحسين العملية التعليمية كأساس للتطوير والتحسين.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو نبعة، مسعد خالد. (1998م). إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

الأمين، يوسف مناها (2015م). إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي وأثرها على التقويم والاعتماد الأكاديمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم، السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

بدر، بثينة بنت محمد بن محمود. (2010م). الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم المعرفة الرياضية. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 13(2)، 65 – 114.

البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج عصام. (2012م). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، 13(1)، 241 – 270.

الحوامدة، مصطفى وأبو شريخ، شاهر (2010م). أدوار المعلم العربي في ضوء اقتصاد المعرفة. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله رؤى معاصرة، جامعة جرش في الفترة من 15–20 مارس 2010م.

الخطيب، أحمد (2000م). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)، 83 – 122.

ربحي، حسين (2004م). تقييم مؤسسات التعليم وبرامج التعليم العالي في فلسطين: الانتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير. القدس: مؤتمر التوعية في التعليم العالي الفلسطيني في الفترة من 3–5 يوليو 2004م.

الزهراني، محمد بن راشد (2009م). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة

الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى.
الزيادات، محمد عواد. (2007م). التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي: نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية). مؤتمر: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 487 – 512.
السلطان، حسن (2002م). السياسات التعليمية المستقبلية للتعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.
عبد الإله، أحمد حسن (1999م). قياس جودة الخدمة في التعليم العالي. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.
عوده، أحمد (2005م). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
كوافحة، تيسير (2003م). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
كيلانو، طلال فرج. (2012م). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا، 5(9)، 21 – 65.
المحاسنة، إبراهيم ومهيدات، عبد الحكيم (2009م). التقويم الواقعي، وزارة التربية والتعليم، المنامة: مركز القياس والتقويم.
مدلل، بلال صابر (2000م). أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طول كرم وقلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة،نابلس،فلسطين:جامعةالنجاحالوطنية.
مراد، خلود علي، وشريف، عابدين محمد. (2001م). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، 2(4)، 192 – 193.
المصري، احمد عبد الرحمن. (2003م). إدارة أزمة التجويد في التعليم الجامعي. مجلة الإدارة: اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، 35(3)، 54 – 57.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd Al-Ellah, A. H. (*1999). Measuring the quality of service in higher education.* (*Unpu*blished doctoral dissertation). Cairo, Egypt: Ain Shams Uni*versity.*

A*bu Nabaa,* M. *K. (1998). Quality management in higher education institutions (Unpublished master's thesis). Universit*y *of Jordan*, Amman, Jordan.

Al-Amin, Y. M. (2015). Total quality management in higher education institutions a*nd their impact on academic evaluation and accreditation (Unpublished doctora*l dissertation). Sudan University of Science and Technology, Khartoum, Sudan.

Al-Basher, A. A., & Brhm, A. E. (2012). Using alternative assessment strategies and tools in evaluating mathematics and Arabic language learning in Jordan. Journal of *Educational and Psychological* Sciences: University of Bahrain, 13(1), 241270-.

Al-Hawamda, M. & Abu Shrekh, S. (2010). The roles of the Arab teacher in the light of the knowledge economy. Paper Presented at The Third Scientific Conference: Arab Teacher Educat*ion and Rehabilitation Contemporary Visio*ns, Jerash University, Jerash, Jordan.

Al-Khateeb, O. (2000). Total quality management: Applications in university man*agement. Journal of the Federation of Arab Universities,* Specialized Issue (3), 83122-.

Al-Mahasna, E. & Mehidat, A. (2009). Realistic evalu*ation. Manama, Bahrain: Measurement a*nd *Evaluation* C*enter.*

*Al-Masry, A. A. (2003). Manage*m*ent of the intonat*ion *crisis in university educati*on. Journal of Management: Federation of Administrative Development Associations, 35(3), 5457-.

Al-Soultan, *H. (2002). Future educational policies for higher ed*ucation (Unpublished master's thesis). King Saud

University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Zahrani, M. R. *(2009). A proposal to develop tools for measuring* student achievement according to the total quality standards at the Ministry of Education (U*npublished doctoral dissertation). Umm Al-Qura University*, *Mecca, Saudi Arabia.*

Al-Zyadat, M. A. (*2007). Self-evalu*ation is one of the methods used in achieving the quality of university education: The Jordanian universities experience model (Balqa Applied University). Paper Presented at the Conference of Arab Universities: Challenges and Future Prospects: Arab Organi*zation f*or *Administrative* D*evelopment, Rabat, Mor*occo.

Auda, A. (2005). Measurement and evaluation in the teaching process. Irbid, Jordan: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.

Badr, B. M. M. *(2010). Recent trends in the evaluation of learn*ing *mathematica*l *knowledg*e. *Egyptian Journal of Scientific Educat*ion: Egyptian Society for Scientific Education, 13(2), 65114-.

Biggs, J. B. (2011). Teaching for quality learning at universi*ty: What the student does*. *New York, NY: McGra*w-*Hill Education.*

Fritz, C. (2001). The level of teacher involvement *in the Vermont math*ematics Portfolio assessment process and instructional practices in grade 4 classroom (Unpublished doctoral dissertation). Durham, NH: Univ*ersity of New Hampshi*re.

Jackson, M. (2009). Elementary classroom assessment practices: Method, application and inf*luence (Unpublished doctoral dissertation), Minn*esota, MN: Walden University.

Jonsson, A., Baartman, L. K., & Lennung, S. A. (2009). Estimating the qu*ality of performance assessments: The case of an 'interactive examination' for teacher competencies. Learning Environments Research*, 12(3), 225241-.

Kabil, R., & Abduh, Y. B. (2017). The degree of employment of faculty members for assessment standards defined by the american educational organizations in assessing student learning at the University of Najran. Universal Journal of Educational Research, *5(3)*, *408419-*.

Kilano, T. F. (2012). Optimal use of me*asurement and evaluation method*s *and their role in ensuring the quality of univer*sity education outputs. Arab Journal *for Quality Assurance in Higher Education*: *Univer*sity of Science and Technology, 5(9), 2165-.

Kola, S., & Paula, L. (1999). An analysis of Jamaica primary school teachers assessment strategies. Paper pre*sented at Nationa*l S*cience Teachers Associ*a*tion, Boston, M.*

Kwafha, T. (2003). Measurement, evaluation, and methods of measurement and diagnosis in special education. Amman, Jordan: Dar March f*or publication and Distribution*.

*Lanting, A. (2000). A*n *empirical study of district-wide K-2* performance assessment program: T*eacher practices, information gained*, *and use of assessment results* (*PhD dissertation)*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, IL.

Mdalal, B. S. (2000). *Methods and practices of performance assessment of biology research for the* 9*th and* 10*th basic grades from the perspective of biological teachers in Tulkarm and Qalqilia governorates* (Unpublished master's thesis). Nablus, Palestine: Al-Najah National University.

Morad. K. A. & Sherif, A. M. (2001). Assessment methods for teachers of the first cycle of primary education under the system of educational evaluation. *Journal of Educational and Psychological Sciences*: *University of Bahrain*, 2(4), 192193-.

Rebhi, H., (2004). Evaluation of Educational institutions and higher education programs in Palestine: Moving from inspection and compliance to improvement policy. *Paper Presented at Awareness Conference on Palestinian Higher Education*, Jerusalem, Israel.

وحدة مقترحة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

علي بن يحيى آل سالم (*) و **كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم**
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية **جامعة مطروح**

(قدم للنشر في 6/ 1 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/7/16هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى إعداد وحدة إلكترونية مقترحة، قائمة على التعلم التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية)، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوعي ببعض قضايا الأمن البيئي، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة والقياس القبلي - البعدي، واستخدمت عددًا من الأدوات هي: قائمة مهارات التفكير المستقبلي وقائمة قضايا الأمن البيئي المناسبتين للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا، واختبار التفكير المستقبلي، ومقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي. وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبًا من الطلاب معلمي الجغرافيا- المستوى السابع الذين يدرسون مقرر ((مشكلات بيئية)) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، و مقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي، لصالح التطبيق البعدي لدى الطلاب عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير للوحدة الإلكترونية المقترحة كبيرٌ في مهارات التفكير المستقبلي، والوعي ببعض قضايا الأمن البيئي، وكانت نسبة الكسب المعدل (وفقًا لبلاك) دالةً أيضًا ، وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: التعلم التشاركي، الأمن البيئي، التفكير المستقبلي، الجغرافيا.

*****

A Proposed Module based on Collaborative E-Learning in the "Environmental Problems" Course and its Effectiveness in the Development of Future Thinking Skills and Awareness of Environmental Security Issues of Geography Student Teachers at AlImam Muhammad bin Saud Islamic University

Ali bin Yahya Al Salem
Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University
&
Karami Mohamed Badawi Azab Abu Moughnam
Matrouh University

(Received 6/9/2019, accepted 11/3/2020)

Abstract: The present study aimed at preparing a proposed E-unit based on Collaborative E-learning in the course, "Environmental Problems" and measuring its effectiveness in the development of future thinking skills and the awareness of some environmental security issues. The study followed the experimental approach with the quasi-experimental design for one group and the pre-post measurement. The study used a number of designed tools: a list of future issues worth contemplating, a list of environmental security issues that are appropriate for students of the geography department, a test of future thinking, and a measure of awareness of environmental security issues. The study sample consisted of (39) students from pre-service Geography teachers (Level 7) who are undertaking the course in Environmental Problems at the College of Social Sciences, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The findings revealed statistically significant differences at (0.05) level between the pre-post application for the test of future thinking skills and the scale of awareness of some environmental security issues, favoring the post-application. The finding also showed that the size effect of the proposed E-unit is significant in both future thinking skills and awareness of some environmental security issues, and the rate of gain (according to Black) was significant. In light of the results, recommendations and suggestions were presented.

Keywords: collaborative E-Learning, environmental security, future thinking skills

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب:7501، رمز بريدي: 11432، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, Faculty of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box: 7501, Code11432, City Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: ayalsalem@imamu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059640

مقدمة:

تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورًا ملموسًا في جميع نواحي الحياة، وخاصة في العقود القليلة المنصرمة. وقد تبنت والمؤسسات التعليمية هذا التوجه؛ نظرا لكونها تساعد في إيجاد عملية تعليمية فاعلة تدعم عملية التعلم. وبتوافر تلك التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات التعليمية؛ بدأت عملية تصميم تعليم متكامل قائم على استخدامها، واصطلح على تسميتها بأسماء عدة، منها: التعليم بوساطة الإنترنت، والكتاب الإلكتروني، والجامعة الافتراضية، والمكتبة الإلكترونية، والتعلم الإلكتروني والذي يعد من أكثرها انتشارًا.

ولقد تطور التعلم الإلكتروني تطورًا سريعًا وظهر مسمى الجيل الثاني للويب web 0.2 ؛ وهو ما يُعرف بالتعلم الإلكتروني التشاركي (Collaborative E-learning)، والذي يمثل تصنيفًا جديدًا لعدد من التطبيقات المتنامية والمعتمدة على الشبكات عالية السرعة، ويعطي التعلم التشاركي الفرصة للطلاب للتفاعل والمشاركة الجماعية وذلك من أجل بناء بنية معرفية جديدة للطلاب تسمح بالتعلم المستمر القائم على استخدام التكنولوجيا المتقدمة في إطار اجتماعي أكاديمي (البسيوني والسعيد وحبيشي، 2012م).

وهناك العديد من الدراسات التي اقترحت اعتماد تضمين برامج التعلم التشاركي عبر «الويب» ضمن برامج التدريب المهني للمعلمين منها: دراسة والي (2010م) ؛ والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي عبر «الويب» في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس. ودراسة حبيشي (2009م) التي هدفت إلى توظيف التعلم الإلكتروني التشاركي في تطوير التدريب الميداني لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية، وهذا ما أكدته دراسة الباز (2016م)، ودراسة البسيوني والسعيد وحبيشي (2012م)، كما أشارت دراسة زواهرة (2016م) إلى أن التعليم الإلكتروني يساعد على زيادة الدافعية نحو التعلم.

ونظرًا للعلاقة الوثيقة والمتبادلة بين العلم وبين التكنولوجيا، فقد انعكست هذه العلاقة على أساليب التدريس، فالتطورات الهائلة في نظم المعلومات وإدارتها بشكل منظم، والثورة الحقيقية في هذا الميدان أثرت في أساليب التدريس بطريقة مباشرة، وتجلى ذلك في نظام الحواسيب وما أحدثته من طفرات في نظم التدريس من حيث: التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم؛ وأدى ذلك إلى دخول مصطلحات من علم تكنولوجيا المعلومات إلى علم أساليب التدريس مثل: تصميم التدريس، والتدريس المنظومي، ومنحى النظم في التدريس، وغيرها من المصطلحات

الحديثة (الموسى، 2000م).

ونظرا لأهمية الجانب الإلكتروني في التعليم وخاصة الجامعي؛ سعت معظم جامعات العالم إلى التطور والارتقاء بهذا الجانب، وذلك بهدف جعل مدخلات التعليم الجامعي ومخرجاته ذات نوعية مميزة قادرة على المنافسة والتغيير الإيجابي في الفرد والمجتمع.

والتعليم الجامعي الذي يوظف التعليم الإلكتروني التشاركي في الأنشطة التدريسية والتعليمية؛ يخلق جوًا من إقبال الطلاب على التعلم والرغبة في المشاركة في عمليات التعلم؛ مما يكسب الطلاب العديد من مهارات التفكير، مثل: مهارة التعلم، ورسم السيناريوهات المستقبلية لموضوعات التعلم (لال والجندي، 2005م)، ويرى عبدالرحمن (2004م) أن هناك حاجة ملحة لزيادة التفكير في المستقبل، وذلك بسبب سرعة الحياة التي تعمل على تلاشي الحاضر وتحول كثير من توقعات المستقبل إلى حاضر، كما أنه يساعد الفرد على اتخاذ موقف معين، ولعب دور إيجابي في حل مشاكله وقضاياه، والتي تؤثر على قدرته على التكيف مع نفسه ومجتمعه في المستقبل.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التفكير المستقبلي، وأوصت بضرورة دمج مهارته في المناهج التعليمية التي من بينها: التنبُّؤ، والتوقُّع، والتخيُّل، واستشراف المستقبل، والكشف عن البدائل، وحل المشكلات. (الديب،2002م؛ والسعدي،2008م).

ويوضح العيسوي (2003م) أن الاهتمام بالتفكير المستقبلي يقود إلى المشاركة الإيجابية في صناعة المستقبل؛ لأنه يعد البوصلة التي يهتدي بها الفرد للتعرف على الطريق للمستقبل، كما يوفر قاعدة للبدائل المستقبلية التي يمكن الاستفادة منها، ويساعد في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ويساعد في تحقيق تنمية شاملة وسريعة، و ذلك من خلال مهاراته التي تساعد على الاستعداد لمواجهة المستقبل؛ أما عرفة (2006م) فيرى أنه يساعد في وضع افتراضات، وتصميم سيناريوهات متوقعة للتعامل مع المتغيرات المستقبلية.

ولما كان التفكير في المستقبل ضرورة من ضروريات الحياة، فإن هذا يتطلب إعادة النظر في إعداد الطلاب عقليًا ووجدانيًا ومهاريا، حتى يمكنهم مواجهة متغيرات المستقبل خاصة في المجال البيئي، إذ أن تنمية الوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب يعد الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية، فعند دراستهم للتحديات البيئية، تكون الفرصة مهيأة لاكتسابهم اتجاهات بيئية مهمة، مثل: الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث مستقبلًا، فقد أصبحت حماية البيئة قضية المستقبل بكل ما تتضمنه من تداعيات ومخاطر، ووضع احتمالات منطقية للحد من الآثار المترتبة عليها.

وتتسم الموضوعات البيئية بأنها ذات أبعاد جغرافية مكانية محددة، فالعلاقة بين الجغرافيا والبيئة علاقة قوية ومتنامية منذ القدم وهي تعكس اهتمام الإنسان بالبيئة وعناصرها المختلفة، وقد تعمقت الاتجاهات العلمية للجغرافيا كالاتجاه التطبيقي والاتجاه البيئي في الفترة الأخيرة؛ وذلك من أجل تحديد المشكلات البيئية التي يعاني منها الإنسان والمجتمع، ولتقديم حلول أكثر فاعلية للحد من الآثار المستقبلية لتلك المشكلات (سليمان، 2007م).

ومن بين أهداف تدريس ودراسة الجغرافيا تنمية الوعي بالأحداث، والقضايا الجغرافية سواء كانت تلك الأحداث والقضايا قد حدثت في الماضي، أو في الحاضر مع إمكانية توقع المستقبل في ضوء وعيه، وفهمه لتلك القضايا. والجغرافيا بحكم طبيعتها من أنسب العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، و ذلك من خلال تناولها لقضايا البيئة والآثار المستقبلية الناجمة عنها، فالجغرافيا يمكنها التعرض لموضوعات مثل: (التلوث، الانقراض، الرعي والصيد الجائر، الاحتباس الحراري، الأمطار الحمضية، وتآكل طبقة الأوزون)، وهي تمثل قضايا بيئية لها من الخطورة ما يهدد الأمن البيئي المستقبلي.

وتعاني البيئة في المملكة العربية السعودية من بعض المشكلات البيئية مثل: اختلال النظم البيئية وتخريبها، وارتفاع معدلات التصحر البيئي، والتلوث في عديد من المناطق بالمملكة. (الجبان،2003م)، كما ارتفع معدل تلوث المياه الجوفية، ومياه البحار؛ وارتفع مستوى منسوب المياه الأرضية في عديد من المناطق، و تعاني المملكة أيضا من سوء تصريف مياه السيول والصرف الصحي، وتراكم النفايات في بعض المناطق (آل سعود،2004م).

ونظرًا لأهمية بُعد الأمن البيئي في مجال التنمية بصفة عامة، نجد أن أغلب خطط التنمية ورؤية المملكة العربية السعودية 2030، قد اهتمت بجانب حماية البيئة بهدف تحقيق تنمية متوازنة، فقد شهدت خطة التنمية السادسة على سبيل المثال عددًا من الإنجازات على صعيد الاهتمام بالبيئة وإدارتها، وتحسين أوضاعها، مثل إعداد مصلحة الأرصاد وحماية البيئة لمشروع النظام العام للبيئة ، كما تم إعداد خطة للحفاظ على سلامة البيئة وتوازنها الطبيعي، والمحافظة عليها من أخطار التلوث والتدهور البيئي، وتحقيق الاستفادة المستدامة من مواردها الطبيعية، هذا بالإضافة إلى إعداد الهيئة السعودية للحياة الفطرية مشروع الاستراتيجية الوطنية للمحافظة على الحياة الفطرية النباتية والحيوانية الرئيسة وتحديد خمس مناطق باعتبارها محمية جديدة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1422هـ).

وقد خصص الفصل الخامس عشر من خطة التنمية السابعة للمحافظة على البيئة وتنميتها،

وأصبح هدفا من أهدافها العامة وأسسها الاستراتيجية، وهو ما أكدته خطة التنمية الثامنة، والتي وضعت ضمن أهدافها العامة أهمية حماية البيئة، فقد ركز الهدف العاشر على المحافظة على الموارد المائية وتنميتها وترشيد استخدامها، في حين ركز الهدف الحادي عشر على حماية البيئة وتطوير أنظمتها في إطار متطلبات التنمية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1426هـ).

واستجابة لهذه الرؤى والحاجات فقد حاولت الكثير من أقسام الجغرافيا في الجامعات العربية عامة، والمملكة العربية السعودية منها خاصة، اللحاق بركب أقسام الجغرافيا في جامعات العالم المتطورة؛ فعمدت إلى وضع خطط تدريسية جديدة يندرج فيها الكثير من المقررات ذات الصفة البيئية، مثل: جغرافية البيئة، و(مشكلات بيئية)، التلوث البيئي، حماية البيئة، التخطيط البيئي؛ وذلك للتأكيد على الصلة القوية بين علمي الجغرافية والبيئة، وشرح الكثير من المفاهيم والمعطيات ذات الصبغة الجغرافية البيئية المشتركة، وإظهار دور الجغرافيا في حماية البيئة، وحماية الموارد.

وتعد مقررات الجغرافيا من أكثر المقررات الدراسية التي يمكن أن تسهم بدور فعال في تنمية فهم المتعلمين بقضايا الأمن الشامل عامة والبيئي خاصة، وتنمية اتجاهاتهم نحوها (سعيد وجاسم، 2008م). ويرى هوشات (2018م) أن الاهتمام بالأمن البيئي توجه متجدد للتربية، الهدف منه تنمية وعي المتعلمين بالقضايا المرتبطة بالأمن البيئي، وبخاصة في ظل زيادة المخاطر الأمنية المحيطة.

وبناء عليه فإنه ينبغي على الكليات التربوية تنمية الوعي لدى الطالب المعلم بقضايا الأمن البيئي ومواجهة العديد من المشكلات البيئية التي قد تظهر في المستقبل، وإكسابه العديد من المهارات التي تمكنه من توقع الآثار الناجمة عن تلك القضايا مستقبلًا، ومن ثم دعمها أو مواجهتها والحد منها، مثل: كتابة السيناريوهات المستقبلية، وكتابة البحوث، وقراءة المستقبل والتفكير فيه، وهذا يتفق مع ما يراه إسماعيل (2012م)؛ فقد رأى أن معلم الدراسات الاجتماعية التي من بينها الجغرافيا ينبغي أن يكون قادرًا على التخطيط للمستقبل، وإنتاج أفكار جديدة والاستعانة بالتقنيات التكنولوجية الحديثة، والالتزام بالمبادئ الأخلاقية، وتعديل اتجاهات طلابه نحو الموضوعات والقضايا التي تؤثر على حياتهم المستقبلية، ومن بينها: القضايا البيئية، واستشراف التغير، وإعداد سيناريوهات مختلفة للتعامل معه، والتجدد، والتنوع، والبحث عن المعرفة، واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة وتوظيفها، وحثهم على استخدامها.

ويؤكد الديب (2002م) على ألا يقتصر تعليم الجغرافيا على وصف ظاهرة ما جغرافياً

، دون تفسير أثر هذه الظاهرة على بيئة الأفراد ومجتمعهم في الحاضر، وما يمكن أن يترتب على استمرارها من عدمه مستقبلًا.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لأهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ فقد أعلنت لجنة السياسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦١م؛ أنهاهي الهدف الذي يتقدم على كل الأهداف التعليمية حتى يتم تجنب المشكلات المستقبلية و التي من بينها البيئة وقضاياها (أبو صفية، 2010مم). كما أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب أحد الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية عامة، والجغرافيا على وجه الخصوص؛ وذلك لإعدادهم للتخطيط للمستقبل، ومواجهة تحدياته ومشكلاته.

ويشير الواقع التعليمي إلى تدني مستوى الطلاب في مهارات التفكير المستقبلي كما في دراسة: إسماعيل (2012م)، والمنتصر (2013م)، وإسماعيل (2016م)، وعبد المنعم (2016م)؛ هذا بالإضافة إلى أن برامج إعداد المعلمين بصورتها الحالية لا تسهم في تنمية تلك المهارات بالشكل المطلوب (الشافعي وأحمد، 2014م). وربما يعزى ذلك إلى الاستراتيجيات التدريسية التي يقل فيها التفاعل المعتمد على أدوات الويب التشاركية، وتعتمد على الحفظ والتلقين.

كما أشارت دراسات عديدة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المستقبلي في الدراسات الاجتماعية مثل: دراسة حافظ (2009م)، وفي الجغرافيا دراسة إسماعيل (2016م)؛ أمَّا الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب المعلمين نذكر: دراسة حسن (2016م)، ودراسة سليمان (2011م)، ودراسة هاني (2016م).

وأكدت الأدبيات التربوية على فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية مهارات التفكير والأداء المهارى لدى المتعلم في مختلف المراحل الدراسية، ودعم عملية التفاعل، وإتاحة فرصة الوصول إلى خبرات متنوعة مثل: لبيب (2007م)، وحبيشي (2009م)، ووالي (2010م)؛ لذلك فإن الحاجة تدعو إلى تكوين أساس علمي إلكتروني خبراتي متكامل يربط الطلاب بطبيعة العصر؛ ليتمكن الطلاب من خلاله اكتساب مهارات التفكير المستقبلي، وتنمية وعيهم ببعض قضايا البيئة، حتى يتمكنوا من التغلب على مشكلاتهم الحالية والمستقبلية، خاصة وأن المعرفة تكون أطول أثرًا لدى المتعلم إذا اكتسبها و ذلك من خلال خبرات تعليمية منظمة، ومترابطة، ومتكاملة وهذا بدوره يتطلب استخدام مداخل واستراتيجيات تدريس تتيح الفرصة أمام الطالب للتفاعل مع القضايا، والظواهر والمشكلات المعاصرة؛ و من هنا كانت الحاجة ماسة إلى إعداد

وحدة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي ليتناول العديد من القضايا البيئية التي يمكن من خلالها تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي، وتسهم في رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة، وأضرارها، وتجنب آثارها السلبية على الأمن البيئي في المستقبل.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس وهو: **كيف يمكن بناء وحدة مقترحة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر ((مشكلات بيئية)) لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية؟**

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

ما مهارات التفكير المستقبلي المناسبة للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية؟

ما قضايا الأمن البيئي التي ينبغي تضمينها في مقرر ((مشكلات بيئية))؟

ما الوحدة المقترحة القائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية)؛ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية؟

ما فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب -المستوى السابع- معلمي الجغرافيا ؟

ما فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) على تنمية الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا – المستوى السابع؟

فرضا الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرضين الآتيين:

* يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.
* يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي..

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد مهارات التفكير المستقبلي المناسبة

للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية.

2. تحديد قضايا الأمن البيئي التي ينبغي تضمينها في مقرر (مشكلات بيئية).
3. بناء وحدة مقترحة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية)؛ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية.
4. التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب معلمي الجغرافيا في المستوى السابع.
5. تقصي فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) على تنمية الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا في المستوى السابع.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها:

1. توجيه أنظار القائمين على تخطيط المقررات الجامعية وتدريسها وتقويمها؛ نظرا لضرورة إدراج وحدات دراسية ضمن الخطط الدراسية لمقررات قسم الجغرافيا تهتم بالتربية البيئية عامة، وقضايا الأمن البيئي خاصة.
2. تقدم للأستاذ الجامعي أداتي تقويم تتمثل في: اختبار تفكير مستقبلي، ومقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي.
3. رفع مستوى الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي لدى طلاب قسم الجغرافيا، باعتبارها قضايا وثيقة الصلة بمجال تعليم الجغرافيا وتعلمها.
4. تقديم نموذج إجرائي لكيفية إعداد وحدة تعليمية قائمة على استثمار بعض أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية).
5. الرغبة في إفادة الباحثين من أدوات الدراسة الحالية ومقترحاتها لبحث جوانب أخرى مكملة لموضوعها.

حدود الدراسة:

1. بناء وحدة إلكترونية مقترحة قائمة على التعلم التشاركي تدمج بين (تقنيات الويب 0.2 وشبكة أكادوكس) و تتضمن موضوعات تساعد في تنمية التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب قسم الجغرافيا في مقرر (مشكلات بيئية).

2. تجريب الوحدة المقترحة على طلاب قسم الجغرافيا – المستوى السابع – في كلية العلوم الاجتماعية، فهؤلاء الطلاب هم معلمو المستقبل، وعلى دراية أكثر للبيئة ومشكلاتها؛ وهذا من واقع التخصص، فتمثلهم لقضايا الأمن البيئي يمكن أن يسهم في إكسابها لطلابهم لتصبح ممارسات لتعاملاتهم في الحياة اليومية.
3. بعض مهارات التفكير المستقبلي والتي تعد مهمة لطلاب شعبة الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية، وتتمثل في مهارات: التوقع المستقبلي ومهارة التنبؤ المستقبلي ومهارة التصور المستقبلي و مهارة الاستقراء المستقبلي و مهارة حل المشكلات المستقبلية.
4. تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1437هـ/ 1438ه.

مصطلحات الدراسة:

- **الفاعلية(Efficiency)**: وتُعِّرف الدراسة الحالية الفاعلية بأنها: مقدار الأثر الإيجابي في الإنتاج والأداء الناتج عن استخدام الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية التحصيل، والوعي ببعض قضايا الأمن البيئي لدى الطلاب قسم الجغرافيا- المستوى السابع- في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، وتم تحديد هذا الأثر إحصائيا باستخدام مربع إيتا (n2))، ومعادلة بلاك (black) للكسب المعدل.
- التعلم الإلكتروني التشاركي**Collaborativ):** **E-learning)** ويمكن تعريفه إجرائيًا على أنه: بيئة تعلم قائمة على بعض أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي وهي: أكادوكس، جوجل دريف، جوجل بلس، وذلك لبناء المعارف الجديدة وإحداث التفاعل الاجتماعي، والمشاركة بين المتعلمين فيما يتعلق بمحتوى وحدة مقترحة في مقرر (مشكلات بيئية) للطلاب من المعلمين في قسم الجغرافيا- المستوى السابع – في كلية العلوم الاجتماعية.
- وحدة إلكترونية(**E-Unit)** والمقصود بالوحدة الإلكترونية في الدراسة الحالية: هي وحدة تعليمية مقترحة في مقرر (مشكلات بيئية)، منظمة ومصممة بطريقة مترابطة؛ لتناسب التعلم الإلكتروني التشاركي، وتتضمن مجموعة من: الأنشطة، والوسائط، وأدوات التعلم الإلكترونية التفاعلية عبر الإنترنت، ومن هذه الأدوات:
- - **الفودكاست Vodcasting**: ويقصد به التدوين الفلمي؛ و ذلك من خلال تسجيل فيديو لشرح المعلم أو خبير بيئي قضية بيئية معينة خبير بيئي؛ وذلك باستخدام إحدى الأدوات التي تمكن

المعلم من تسجيل ما يجري على شاشة الحاسوب وتخزينه ثم رفعه على الإنترنت، ويعد الفودكاست التعليمي من الأدوات الفعالة حال تنظيم مناقشة محتواه.

- **أكادوكس Acadox**: شبكة برمجية اجتماعية أكاديمية عصرية لإدارة المحتوى والأنشطة التعليمية، و ذلك من خلال استخدام الأدوات التقنية التي تساعد الطالب والمعلم على إدارة عملية التعلم والتواصل، وتنظيم وتوثيق المادة الدراسية، وتسهيل الوصول إلى الأهداف المنشودة، اعتمادًا على أحدث تقنيات الويب والحوسبة السحابية وفق معايير عالمية؛ لضمان الأمان والحماية، وتقليل التكاليف والجهد، وتفادي صعوبات أنظمة التعلم الإلكتروني الأخرى.
- مهارات التفكير المستقبلي **(future thinking Skills)**:وتُعرَّف مهارات التفكير المستقبلي إجرائيًا بأنها: مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها طالب شعبة الجغرافيا بكفاءة أثناء تعامله مع القضايا والمشكلات البيئية. تقوم على عرض عدد من: الرؤى، والسيناريوهات، والتصورات، والبدائل المحتملة التي تستند إلى الماضي والحاضر؛ وتسهم في توقع أحداث المستقبل لقضية بيئية، وتطوير سبل حلها، ومواجهة تحدياتها المستقبلية، ويقاس و ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب معلم الجغرافيا في الاختبار المُعد لهذا الغرض.
- الوعي بقضايا الأمن البيئي **(Awareness' of Environmental Security Issues)**: ويقصد به في الدراسة الحالية: اكتساب طلاب شعبة الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية المعلومات، والمعارف، والمدركات الخاصة بقضايا الأمن البيئي و التي يتعرضون لها أو التي تواجه بيئتهم وكيفية التعامل معها؛ مما يسهم في تشكيل السلوك الإيجابي، وتساعدهم على وقاية أنفسهم، وتجعلهم يسلكون سلوكًا رشيدًا نحو بيئتهم، مما يساهم في مواجهة تلك القضايا، وحماية البيئة من التلوث والتدهور والدمار. ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب معلم الجغرافيا لمقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي.

الإطار النظري للدراسة

ويتناول هذا الجزء من الدراسة الإطار النظري المتمثل في المحاور الآتية: التعلم الإلكتروني التشاركي، و التفكير المستقبلي، وقضايا الأمن البيئي.

1. **المحور الأول: التعلم الإلكتروني التشاركي: Collaborativee-learning**

مفهوم التعلم الإلكتروني التشاركي:

تعددت تعريفات التعلم الإلكتروني التشاركي؛

وذلك لاتساع المفهوم وتعدد خصائصه ومكوناته ومن هذه التعريفات على سبيل المثال ما يلي:

يرى خميس (2003) أن التعلم الإلكتروني التشاركي مدخل واستراتيجية للتعليم، يعمل فيه المتعلمون معًا في مجموعات صغيرة أو كبيرة على الشبكة العنكبوتية، ويتشاركون في إنجاز مشروعات، أو حل مشكلات؛ لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة؛ وذلك بالاستعانة بأدوات التواصل والتفاعل التكنولوجية المتزامنة، أو غير المتزامنة. فقد يتم اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات و ذلك من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين؛ وذلك بتوليد المعرفة ومشاركتها مع الآخرين.

ويؤصل سالمون (Salmons,2006) النظرية الاجتماعية في تعريفه للتعلم الإلكتروني التشاركي بقوله أنه: تلك العملية البنائية الاجتماعية القائمة على تبادل وتفاوض المعاني بين اثنين أو أكثر من المتعلمين، بهدف: حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والقيام بالمهام الموكلة لهم باستخدام أدوات الاتصال الإلكتروني المتزامنة، وغير المتزامنة.

أما بافولا وليبونن وهاكرينن (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004) فيرونه تشارك العمل في مجموعة مكونة من فردين أو أكثر؛ وذلك لإنجاز هدف مشترك، ويراعى تقدير مساهمات كل فرد في المجموعة، الأمر الذي يعمل على توطيد العلاقات بين أفراد المجموعة.

ويعرفه جرجس (2017) بأنه: أسلوب تعليمي قائم على التفاعل بين المتعلمين في مجموعات صغيرة مكونة من ثلاث طلاب، يتشاركون لأداء مهام تعليمية و ذلك من خلال أنشطة جماعية منظمة ومخططة، و ذلك من خلال مراسي التعلم الإلكترونية والمتمثلة في: عروض الفيديو، المواقف الحقيقية، أنشطة تفاعلية لتوليد المعرفة وإنتاجها؛ و ذلك من خلال نشاط المتعلمين معًا، وتوجيهات المعلم وإرشاداته.

وتأسيسًا على ما سبق فإن المحاور الرئيسة لأي تعريف للتعلم الإلكتروني التشاركي لابد أن تتناول التركيز على أنه: جماعي تشاركي، هادف يتضمن أنشطة جماعية مخططة ومنظمة. وأسلوب تعلم تفاعلي، يعتمد على الشبكة العنكبوتية عبر أدوات التواصل والتفاعل التكنولوجية المتزامنة، أو غير المتزامنة، يتم فيه توليد المعرفة ومشاركتها مع الآخرين.

2. أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي:

تتعدد أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي؛ فقد يزيد عددها من وقت لآخر وفقا للتطور التكنولوجي؛ ومن أمثلة هذه الأدوات: المدونات weblog،و المنتديات forum،و الويب كوست webquest، والفيس بوك Face book، وتويتر Twitter،و لينكد أن Linked in، و اسألنى Ask

me، والويكي Wiki، وخلاصات المواقع Rss، و الفلكر Flicker... وغيرها.

والملاحظ على هذه الأدوات أنها تتفق جميعًا في قاسم مشترك يتمثل في الإتاحة والتفاعل والتشارك، وإن كان لكل منها خصائص تميزه عن غيره.

3. دور المعلم في تنمية مهارات التعلم التشاركي:

للمعلم دور فعّال في التعلم الإلكتروني التشاركي؛ إذ إنه يهيئ المواقف التعليمية ويقوم بدور الميسر والموجه والمشرف. ومن أبرز أدواره ما يلي:

تهيئة الطلاب وتعريفهم بالتعلم التشاركي وأهميته وشروطه وخطواته.

تقسيم الطلاب إلى مجموعات مختلفة وتحديد حجم مجموعات العمل.

إثارة اهتمام ودافعية الطلاب للمشاركة في موضوع الدرس.

حث الطلاب على التفاعل والمشاركة والتعاون داخل مجموعات العمل المختلفة.

المتابعة والإشراف على عمل المجموعات، والاستماع إلى مناقشاتهم وحواراتهم وتسجيل الملاحظات المرتبطة بأدائهم.

تقديم تغذية راجعة متنوعة للطلاب، لضمان الدافعية للتعلم والمشاركة.

الاشتراك مع الطلاب في تلخيص النقاط والأفكار الأساسية للدرس. (فرغلي، 2011م)

4. مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي Online Collaborative Learning Skills:

اتفقت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتعلم الإلكتروني التشاركي مثل: دراسة البياع (2015م)، ودراسة الباز(2016م) على أن أهم مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين كالتالي: الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتكوين علاقات مع الزملاء والمعلمين، والعمل مع الآخرين في فريق، و حل المشكلات بالتعاون مع الآخرين واتخاذ القرار، و استخدام التكنولوجيا والإعلام الاجتماعي، و إدارة العواطف والدوافع والسلوكيات و ذلك من خلال الذات والآخرين، و التفاوض وعرض وجهة النظر، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية، وبناء الثقة، وإدارة وحل الصراع والنزاع، والنقد وتقبل الاختلاف مع الآخرين، والاستعداد، والقيادة والحزم.

5. أهمية التعلم الإلكتروني التشاركي و خصائصه:

يستند التعلم الإلكتروني التشاركي إلى العديد من المزايا والخصائص التي أعطته أهمية كبيرة عند التربويين، فحددها فرغلي(2011م) والباز(2016م) في الآتي: يُشجع على بناء المعرفة الجديدة وتطبيقها، وتبادل الآراء والخبرات؛ مما

يزيد من خبرة المتعلم الفردية، يُنمي المهارات الاجتماعية والعلاقات الإيجابية بين المتعلمين، يُساعد الطلاب على استخدام مصادر المعلومات في بحثهم، وتوجيه جهودهم نحو التوصل إلى المعلومات من مصادر التعلم المختلفة وجمعها وتنظيمها، يُساعد الطلاب على تنمية التحصيل والإنجاز الأكاديمي ودعم القدرة على التفكير بأنواعه المختلفة.

ويتسم التعلم الإلكتروني التشاركي بعدد من الخصائص والسمات التي جعلت منه حلاً تربويًا مطلوبًا للعملية التعليمية، ومن هذه الخصائص نذكر:

- الطريق الأكثر أهمية لمجتمع الممارسة: نظرا لاعتماده بقوة على أدوات وخدمات الجيل الثاني للويب مثل: الويكي Wiki، والمدونات Weblog، والمنتديات Forum،ومواقع التعليم الإلكتروني E-learning websites، ومواقع مشاركة المواد والصور والفيديو والشرائح Flicker وخلاصات المواقع Rss. هذه الخدمات أضافت بعدًا جديدًا لمدخل التعلم الإلكتروني التشاركي، وأيضًا مستوى متقدمًا من التفاعل والذي يتوقف عليه نجاحها؛ الأمر الذي جعله يسعى إلى تحقق هدفين معًا هما: إكساب الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي، وزيادة مستوى تحصيلهم.
- مدخلٌ تنظيميٌ رمزيٌ يتم من خلاله تقسيم الطلاب مختلفي القدرات العقلية والنوع والمستوى الاجتماعي والثقافي، إلى مجموعات صغيرة. ويتعاون الطلاب فيما بينهم لفهم الحقائق، أو التعميمات أو المهارات، أو تنفيذ الأنشطة وقيام علاقات قوية وتحدٍّ بين الطلاب، والتي تنعكس بدورها على نمو مهارات اجتماعية مطلوبة.
- يتيح العديد من السمات والخصائص نذكر منها: تقصي أفكار الآخرين حول الموضوع، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، تنمية مهارات التفكير العليا وتوظيف أسلوب التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية.
- يخلق بيئة تعلم فاعلة، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلم للمناقشة، التفاوض، المشاركة، الاستكشاف.
- ينمي مهارات الاتصال والإدارة والتنظيم والقيادة والحوار وما يتطلبه من استماع وفهم والدخول بطريقة بناءة في المناقشة.

المحور الثاني: التفكير المستقبلي(Future Thinking) :

يعد التفكير المستقبلي عمومًا من أعقد أشكال السلوك الإنساني، إذ إنه يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، ومن أهم الخصائص التي تميز

الإنسان عن غيره من المخلوقات (سليمان، 2011م). ويأتي التفكير المستقبلي في قمة الهرم الخاص بأنماط التفكير المختلفة؛ لأنه تفكير استراتيجي يتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلمها من أجل استشراف المستقبل (سليمان، 2017م).

1. مفهوم التفكير المستقبلي:

تعددت تعريفات التفكير المستقبلي بتعدد رؤى واتجاهات وغايات المعرفين له، وفيما يلي مجموعة من هذه التعريفات:

يعرّفه حافظ (2009م) بأنه: العملية العقلية التي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحولات المستقبلية، وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحولات، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول غير مألوفة لها، وفحص وتقييم واقتراح أفكار مستقبلية محتملة، في سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى، في محاولة لرسم الصور المستقبلية المفضلة، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية.

وتعرفه ميميز (Miemis 2010م) بأنه: مجموعة من المبادئ والممارسات التي يمكن تطبيقها على حل المشاكل المعقدة، فهو يجمع بين: البيانات، وتحليل، الاتجاهات، والتعرف على الأنماط، والحدس والخيال والتأمل لتصور مسارات مرغوبة ومستدامة للعمل.

كما يُعرفه عبد المنعم (2016م) بأنه: عملية عقلية يتم من خلالها تكوين صورة محتمل حدوثها في المستقبل، تكون قائمة على إدراك المشكلات، والقدرة على صياغة فرضيات جديدة، وتعديل الفرضيات بغرض وضع صورة مستقبلية لقضية ما.

وأوضح عمار (2015م) بأنه: عملية عقلية نشطة تقوم على إتقان مهارات حل المشكلات المستقبلية والتنبؤ والتوقع والتصور، ويعتمد على قدرة الفرد على الإبداع والنقد والابتكار للمشكلات والقضايا والأحداث؛ ليصل منها إلى استقراء المستقبل.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أن التفكير المستقبلي: يتطلب ممارسة مجموعة من العمليات العقلية العليا، كما أنه عملية عقلية إنتاجية إبداعية تسهم في التنبؤ بمستقبل المشكلات لإيجاد أفضل الحلول الممكنة لها، ويتطلب القدرة على بناء رؤية استشرافية تمكن من وضع سيناريوهات مستقبلية.

2. أهمية التفكير المستقبلي:

إن المستقبل قد يحمل لنا تطورات نوعية وكيفية هائلة ومتنوعة، قد يكون لها انعكاساتها على الأوضاع العملية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، لذا فإن تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب لها أهمية كبيرة؛ حيث

يرى البدران (2011م) أن التفكير المستقبلي يسهم في تكوين المجتمع المثالي والمتوازن، والبحث عن حلول مستقبلية لحل المشكلات المعاصرة، وقد أوضحت بعض الأدبيات الأخرى كما في دراسة متولي (2011م)، وهاني (2016م) أهمية تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب في النقاط الآتية:

- يسهم في اكتشاف المشكلات المستقبلية قبل حدوثها.
- يعد من أهم الاتجاهات المعاصرة التي تعزز دور المتعلم في العملية التعليمية.
- يوفر قاعدة معرفية تبنى على دراسات الماضي والحاضر، وتسهم في وضع البدائل المستقبلية المناسبة.
- يساعد في زيادة مستوى الثقة لمواجهة المستقبل، وما به من مشكلات.
- يكسب الطلاب العديد من المهارات، من أهمها: التوقع المحسوب، ومرونة العقل، وحل المشكلات المستقبلية؛ وهي مهارات أصبحت ذات أهمية كبيرة في الوقت المعاصر.
- يساعد الطلاب على صنع قراراتهم وأحكامهم المتعلقة بحياتهم الدراسية واليومية، إذ أن وعي الطلاب بالاتجاهات والأحداث التي يحتمل أن تؤثر في المستقبل، وفحص النتائج المحتملة لأفعال الآخرين في المستقبل يؤدي إلى صنع القرار في الحاضر.

وللتفكير المستقبلي أهمية لدى المتخصصين في الدراسات الاجتماعية التي تتناول دراسة الماضي لأخذ الدروس والعبر وفهم الحاضر، وبالتالي القدرة على التخطيط السليم للمستقبل، كما أن له أهمية خاصة في مناهج الجغرافيا، فبالنظر إلى طبيعة دراسة الجغرافيا نجد أن أغلب القضايا المجتمعية والبيئية الحالية والمستقبلية تقع في نطاق دراستها، وبناء على ذلك فهي معنية بالدرجة الأولى بتنمية التفكير المستقبلي لدى دارسيها، ومن ثم يمكن تحديد أهمية التفكير المستقبلي في تعليم وتعلم مادة الجغرافيا و ذلك من خلال استعراض أبرز ما أوردته الدراسات السابقة في هذا الصدد: (إسماعيل، 2012م؛ والمنتصر، 2013م؛ وعبد المجيد، 2016م؛ وعبد المنعم، 2016م):

- تنمية القدرة على دراسة واستكشاف المشكلات البيئية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة، والاستعداد لمواجهتها.
- إكساب الطلاب المهارات اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين بكل ما يحمل من تغيرات وتطورات ومشكلات اجتماعية وبيئية.
- تنمية القدرة على حل المشكلات والقضايا الجغرافية الراهنة ومعالجتها بشكل صحيح؛ حتى لا تمتد آثارها السلبية

للمستقبل .

- المساهمة في رسم خريطة شاملة للمستقبل مبنية على مجموعة من التأملات والتوقعات العلمية.
- تنمية قدرة الطلاب على توقع التهديدات والأزمات البيئية وكيفية تجنبها وإدارتها والوقاية منها.

3. **تصنيف مهارات التفكير المستقبلي:**

تعددت التصنيفات التي قدمتها الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية لمهارات التفكير المستقبلي، منها: تصنيف باسيج (Passig، 2003) والذي صنف مهارات التفكير المستقبلي إلى: تطبيق ما لدى المتعلم من معلومات بشكل ناجح، وفهم المعاني والتطبيقات المختلفة للأفكار والمعارف، و إنتاج أفكار جديدة من فكرة قديمة، وتحليل التصورات إلى أفكار جزئية، وإعادة تشكيل الأفكار الجزئية لتكوين تصور عام، توليد ارتباطات مختلفة بين الأفكار،و وضع معايير لتقييم الأفكار والحكم عليها؛ وتصنيف حافظ (2009م) الذي يتضمن مهارات: التوقع، والتنبؤ، والتصور، والاستقراء، ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية؛ وهناك تصنيف أليستر وآخرون (Alister et al.، 2011) الذي تناول مهارات: تفسير الأحداث الجارية، تحديد أوجه الاختلاف بين الأحداث الجارية والأحداث الماضية، وتفسير بعض التغيرات التي تحدث في الحاضر، إيجاد روابط وصلات بين بعض التغيرات والأحداث، ووضع سيناريوهات مستقبلية ممكنة لبعض الأحداث، ومهارة اختيار البديل الأفضل من بين خيارات مستقبلية محتملة، بينما صنف متولي (2011م) هذه المهارات إلى: الاستنتاج، الأصالة، إصدار الأحكام وإبداء الرأي، التخطيط، التخيل، التصور، التنبؤ، التوسع، التوقع، الطلاقة، المرونة، الاقتراح؛ كما صنفها حافظ وحميدة ومحمود (2012مم) إلى المهارات الآتية: التنبؤ، وحل المشكلات المستقبلية، والتصور، والتوقع، وصنفها حسن (2016م) إلى ست مهارات هي: التخطيط الاستراتيجي، والتوقع، والتصور، والتنبؤ، والابتكار،و حل المشكلات المستقبلية.

يتضح مما سبق أن هناك اختلافًا بين التصنيفات العربية والأجنبية، لمهارات التفكير المستقبلي، كما يوجد اختلافًا بين الدراسات العربية فيما بينها في تصنيفها لمهارات التفكير المستقبلي، وقد يرجع ذلك إلى أن تلك الدراسات حاولت تحديد مهارات تتفق مع طبيعة المجال العلمي لها، وكذلك أهدافها البحثية؛ وقد حاولت الدراسة الحالية الاستفادة من التصنيفات السابقة في وضع قائمة لمهارات التفكير المستقبلي تتناسب مع طبيعة علم الجغرافيا- كمقرر دراسي جامعي وخصائص الطلاب في المرحلة الجامعية.

المحور الثالث: الوعي بقضايا الأمن البيئي:

تعد قضية الأمن البيئي من أهم القضايا المعاصرةً، فقد أصبحت محل اهتمام الكثير من علماء ومفكري العصر الحديث، وهدفًا تسعى إلى تحقيقه سائر الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فبذلت الجهود من أجل الحفاظ عليه وتحقيقه لأجيال المستقبل.

1. **مفهوم الأمن البيئي وعلاقته بالأمن الإنساني:**

يتضمن الأمن البيئي مجموعة من الجهود المنظمة المبذولة من الدول والأفراد من أجل تحقيق الرفاهية والتقدم الاجتماعي، وحماية المواطن من المخاطر، وهو ما يعني حماية الإطار الذي يعيش فيه الإنسان، وهو البيئة ومواردها والحد من إفسادها وتدهورها، إضافة إلى الاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية البيئية، ووصولًا إلى الأمن البيئي المنشود والمستدام (فلمبان، 2017م).

ويعرف الأمن البيئي بأنه: حماية الموارد والمكونات البيئية من العبث والهدر، والاستخدام غير المُرشَّد لتستطيع هذه الموارد على اختلاف مصادرها أن تكفي حاجة البشرية واستمرار حياتها (الجدي، 1995م)، وعرفه الشهراني (2012م) بأنه اطمئنان حقيقي يتولد لدى الفرد عند تأكده من سلامة البيئة المحيطة به، وسلامة مواردها الطبيعية من أي: تلوث، أو هدر، أو فساد، أو أي مهدد آخر بما ينعكس على أمنه وأمن الكائنات الحية بشكل عام.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول بأن الأمن البيئي يعني الوعي بالتهديدات الداخلية والخارجية المتصلة بالبيئة، وحماية البيئة و ذلك من خلال عدد من الإجراءات الأمنية والوقائية، والاستخدام الراشد لمواردها، بما يحقق الاطمئنان لدى البشر.

2. **الأمن البيئي والمناهج الدراسية:**

للأمن أبعاد متعددة ومنها البعد البيئي وهذه الأبعاد هي:

- **أولًا**: البعد السياسي؛ ويتمثل في الحفاظ على الكيان السياسي للدولة.
- **ثانيًا**: البعد الاقتصاد؛ و الذي يهدف إلى توفير المناخ المناسب للوفاء باحتياجات الشعب وتوفير سبل التقدم والرفاهية.
- **ثالثًا**: البعد الاجتماعي؛ و الذي يرمي إلى توفير الأمن للمواطنين بالقدر الذي يزيد من تنمية الشعور بالانتماء والولاء.
- **رابعًا**: البعد البيئي الذي يهدف إلى التأمين ضد أخطار البيئة Kخاصة التخلص من النفايات ومسببات التلوث حفاظا على الأمن (الدويك، 2011م)

ويؤكد إبراهيم والفايق (2013م)، وتمام وطه (2016م)، والشهراني (2012م) أن التربية وبرامجها المتنوعة عامة، والمناهج الدراسية على وجه الخصوص تسهم بشكل فعال في تحقيق أبعاد الأمن البيئي، لذا أصبحت التربية البيئية

من الأهداف الرئيسة التي تركز عليها معظم النظم التعليمية المتطورة و ذلك من خلال إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والقيم التي تسهم في الوعي بأهمية المحافظة على البيئة والاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية، بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة لمواردها، ويتأكد ذلك أكثر في مجال الدراسات الاجتماعية والجغرافيا على وجه الخصوص، كما بينت ذلك دراسة صديق (2004م) ودراسة نعمان (2010م).

ويؤكد سيمير (Siemer, 2004) على أن برامج التربية البيئية صممت للتأثير على المعتقدات الراسخة في عقول التلاميذ، وكذلك قيمهم وسلوكياتهم المرتبطة بالقضايا البيئية المختلفة، فتعمل هذه البرامج على تعديل تلك السلوكيات في التعامل مع موارد البيئة؛ مما يسهم في عدم استنزافها، الذي يترتب عليه تحقيق الحفاظ على تلك الموارد البيئية، بما يسهم في ترسيخ مفهوم الأمن البيئي لدى المتعلمين.

ويشير عمران (2008م) إلى أن تنمية السلوكيات الرشيدة تجاه موارد البيئة، وكيفية الحفاظ عليها وعدم استنزاف مواردها، وتحقيق ما يسمى بالأمن البيئي من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها في المراحل التعليمية المختلفة، بدءًا من التعليم الابتدائي حتى الجامعي، ويضيف كل من " ريكنسون ولندهولد (Rickinson & Lunhold, 2008) أن للمتعلمين دورًا مهما في حماية موارد البيئة بوصفهم أعضاء في المجتمع، وقادة المستقبل، وذلك إذا وضعنا في الاعتبار ما لدى التلاميذ من قدرات وطاقات يمكن تنميتها بما يحقق أهداف التربية البيئية، و أمنها البيئي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي (Quasi- experimental Design) للمجموعة الواحدة والقياس القبلي البعدي، وذلك للتعرف على فاعلية الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوعي ببعض قضايا الأمن البيئي لدى طلاب شعبة الجغرافيا- المستوى السابع- في كلية العلوم الاجتماعية.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة مجموعة من طلاب شعبة الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية – المستوى السابع في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكان عددهم (39) طالبًا.

أدوات ومواد الدراسة:

أولًا: قائمة مهارات التفكير المستقبلي المناسبة لطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا:

تطلبت هذه الدراسة إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي المناسبة للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا، وقد تم اشتقاق القائمة و ذلك من خلال دراسة طبيعة طلاب هذه المرحلة وخصائصهم ، وأهمية تضمين مقررات الجغرافيا للبعد المستقبلي في التفكير، والرجوع للبحوث والدراسات السابقة في مجال التفكير وضرورة تضمين مهاراته عبر المقررات الدراسية، ومنها دراسة: الشهري (2004)، وحافظ (2009م)، وأبو صفية (2010م)، وأحمد (2013)، وإسماعيل (2012مم)، وعمار (2015م)، وبناء على ذلك؛ تم إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي تضمنت مهارات: التوقع المستقبلي، و التنبؤ المستقبلي، و التصور المستقبلي، و الاستقراء المستقبلي، والتخطيط لحل المشكلات البيئية؛ وعرضت هذه القائمة على المحكمين؛ لاستطلاع رأيهم حولها، وفي ضوء آراء المحكمين تم التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التفكير المستقبلي للطلاب معلمي الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية، وبعد الوصول للصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير المستقبلي للطلاب معلمي الجغرافيا، تكون الإجابة قد تمت عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما مهارات التفكير المستقبلي المناسبة للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية؟

ثانيًا: قائمة قضايا الأمن البيئي اللازمة للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا:

إن إعداد قائمة بقضايا الأمن البيئي من الإجراءات المهمة للدراسة الحالية؛ فهي بمثابة إجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: ما قضايا الأمن البيئي التي ينبغي تضمينها في مقرر (مشكلات بيئية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بما يلي:

- تحديد هدف القائمة: وهو تحديد قضايا الأمن البيئي التي تُبنى عليها الوحدة الإلكترونية المقترحة في المشكلات البيئية لتنمية الوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا.
- مصادر اشتقاق قضايا الأمن البيئي: والتي تمثلت في:
  - توصيف مقرر ((مشكلات بيئية)) ودراسة أهداف المقرر ومفرداته.
  - البرامج العلمية المتخصصة في العلوم البيئية .
  - المؤتمرات والندوات العالمية والإقليمية التي تناولت أهم القضايا والمشكلات البيئية.
- الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت قضايا البيئة ومشكلاتها مثل دراسة: خليفة (2006)، والمرزوقي

(2006)، والسعدي (2008)، وعقيلي (2011م)، وطاجين (2012مم)، وطويل (2013)، وعمران (2013).

ثالثًا: الوحدة الإلكترونية المقترحة:

تضمن هذا البرنامج الفلسفة التي بُني عليها والأهداف العامة، وقد تضمن محتوى الوحدة الإلكترونية المقترحة الدروس الآتية:

1. قضية التلوث.
2. قضية الرعي الجائر.
3. قضية الصيد الجائر.
4. قضية المخلفات النفطية.
5. قضية التغير المناخي.
6. قضية ثقب طبقة الأوزون.

كما تضمنت الوحدة المقترحة استراتيجيات التدريس المقترحة، وأساليب التقويم للتعرف على مدى ما تحقق من أهداف الوحدة المقترحة بقضاياها.

تحديد أسس ومعايير بناء الوحدة الإلكترونية المقترحة:

و ذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات المرتبطة بمجال إعداد الوحدات الإلكترونية المقترحة لمعرفة الاتجاهات العالمية المعاصرة، والمشروعات الحديثة في بنائها وفق أنظمة إدارة المقررات عبر الإنترنت ومنها:

أولًا: الأسس والمعايير التربوية وتتضمن:

- **معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية تمثلت في:** عرض الوحدة الدراسية للأهداف التعليمية بشكل واضح، ووضع الأهداف على مستويات متنوعة من الجوانب المعرفية المهارية الوجدانية، ووصف الأهداف الأداء النهائي المتوقع من دراسة الوحدة؛ لتتناسب مع خصائص المتعلمين وخبراتهم.
- **معايير مرتبطة بالمحتوى التعليمي:** كأن يحقق المحتوى الأهداف التعليمية المنشودة، ويُراعى فيه الترابط والتكامل بين الخبرات، وأن يكون ذا أسلوب لغوي بسيط سهل الفهم، ويشتمل على المراجع والمصادر، علاوة على خلوه من الأخطاء العلمية واللغوية.
- **معايير مرتبطة بالأنشطة التعليمية:** كأن تستخدم الوحدة الإلكترونية أنشطة تعلم حقيقية؛ تساعد المتعلم على تحقيق الهدف و تتدرج من الأسهل إلى الأصعب، وتوفر قدرًا كبيرًا من الحرية في مواقف التعلم، وتسمح للطالب الاختيار منها وفق قدراته وإمكاناته.
- **معايير مرتبطة بالتقويم:** كأن تتفق استراتيجيات التقويم في الوحدة مع غاياتها وأهدافها، ويتجه تقويم الأداء في

الوحدة نحو قياس مخرجات تعلم محددة، أيضًا تحتفظ الوحدة آليًا و ذلك من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني، بسجلات للطلاب شاملة: مشاركاتهم، وواجباتهم، واختباراتهم، وأوجه تعاونهم.

ثانياُ: الأسس والمعايير التقنية وتتضمن:

- **المعايير المرتبطة بتقديم النصوص وعرض المعلومات على الشاشة؛ ومن ذلك:** تميز تصميم شاشة العرض، والنصوص المكتوبة بالبساطة واليسر والدقة، استخدام ألوان ذات تباين عالٍ بين النص والخلفية، توظيف الصور الثابتة والرسوم حسب الحاجة التعليمية إليها، الابتعاد عن استخدام صور ذات تفاصيل كثيرة في تصميم الوحدة الإلكترونية، و استخدام ملفات الفيديو حسب الحاجة التعليمية إليها، واستخدام لقطات فيديو تكون وثيقة الصلة بموضع الدرس.
- **المعايير المرتبطة بإدراج الصوت:** ونعني أن يكون الصوت المسجل واضحًا ومسموعًا و ملاءمًا لخصائص المتعلمين، أن تُستخدم الصيغ القياسية لملفات الصوت التي يدعمها متصفح الإنترنت، أن يتُيح التصميم للمتعلم إلغاء الصوت وإعادة رفعه مرة أخرى، وأن تكون الكلمات المقروءة على الشاشة قليلة.
- **المعايير المرتبطة بتصميم الروابط داخل الوحدة الدراسية كأن:** توظف الروابط داخل الوحدة بشكل صحيح،و تأخذ الروابط الفائقة الموجودة داخل الوحدة عنوان نصي واضح، ويتم استخدام فهرس المحتويات وقوائم الاختيارات داخل الوحدة كارتباطات تشعبيه.
- معايير مرتبطة بأدوات الإبحار داخل الوحدة كأن: يتضمن تصميم الوحدة أدوات إبحار سهلة وواضحة للتفاعل والاتصال، واستمرار عرض جدول رقم المحتويات على جميع صفحات الوحدة، كما تحتوي جميع صفحات الوحدة على روابط التحكم الأساسية، مثل: الصفحة الرئيسية، والعودة للصفحة السابقة، والتقدم للصفحة اللاحقة.
- **معايير مرتبطة بنظام عرض الوحدات الإلكترونية مثل:** تزويد النظام بوصف للمقرر الدراسي يشتمل على: اسم المقرر، وأهدافه، ومحتواه الدراسي، واسم المعلم المسؤول عن عرض الوحدة الإلكترونية، ويوضح النظام اللغات التي يمكن تصفح الوحدة بها، ومحركات البحث، ومصادر التعليم والتعلم المتاحة على الشبكة،

مثل: المكتبات الإلكترونية؛ كما يشتمل نظام إدارة التعلم على صفحات الاختبارات، والتقويم بأنواعها.

- **معايير مرتبطة بأدوات التفاعل داخل نظام عرض المقررات، كأن يوفر النظام**: طرق توصيل متنوعة وبديلة للوصول إلى محتوى الوحدة، ومنتدى إلكتروني للطلاب للتعبير عن حاجاتهم التعليمية، والصعوبات التي تواجههم أثناء دراسة المقرر، وغرفة للمحادثة للتواصل المباشر بين المتعلمين مع بعضهم، وبين المتعلمين والمعلم، وتسهيل عملية انتقال الملفات والبيانات بين المستخدمين من الطلاب والمعلم.

ثالثًا: مراحل تصميم الوحدة الإلكترونية المقترحة:

اشتملت مراحل تصميم الوحدة الإلكترونية المقترحة على الخطوات التالية:

1. **مرحلة التخطيط Planning Stage**: تم تخطيط المادة الدراسية وفقًا لما يلي (تحديد الأهداف العامة للوحدة – تحديد المحتوي العلمي – صياغة الأهداف السلوكية – تحديد الأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لطلاب بقسم الجغرافيا).

تحديد الهدف العام للوحدة: وهو تنمية التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية.

تحديد الأهداف الإجرائية التي يقوم عليها البرنامج.

تنمية مهارة التشارك عبر الإنترنت.

تنمية مهارة توظيف التقنية.

مهارة التواصل الكتابي عبر الويب.

مهارة التفاعل مع الآخرين.

مهارة معالجة الأفكار و ذلك من خلال التنبؤ والتصور وحل المشكلات المستقبلية.

2. **مرحلة التصميم Design Stage**: وفيها تم تحليل المحتوى إلى كائنات التعلم الرقمية التي يتضمنها في ضوء أسس ومبادئ التعلم الإلكتروني التشاركي، وتنظيم المحتوى العلمي في صورة وحدة إلكترونية مقترحة عبر الإنترنت، مع تحديد أساليب التقويم والتغذية الراجعة للأنشطة التطبيقية في كل قضية من قضايا الوحدة، وإعداد وتجهيز الوسائط للوحدة بما يناسب العرض عبر الإنترنت، وقد تم عرض سيناريو الوحدة الإلكترونية (E-unit Storyboard) على مجموعة

من المحكمين في المناهج وطرق التدريس لضبطه في شكله الورقي، من فقد الجانب التربوي للوحدة، والتوصل إلى الصورة النهائية للوحدة المقترحة.

3. **مرحلة الإنتاج والنشر production Stage**: تمت برمجة الوحدة باستخدام لغة HTML وإدارتها إلكترونيًا عبر الإنترنت و ذلك من خلال متصفحات الإنترنت والاستضافات عبر منصة أكادوكس.
4. **مرحلة التطبيق والتقويم Evaluation Stage**: وتمت عن طريق تجريب البرنامج على عينة استطلاعية، قوامها 10 طلاب؛ للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق، ولإجراء التعديلات اللازمة، كما تم تحكيم الوحدة الإلكترونية فنيًا من قبل المتخصصين في تقنيات التعليم. وقد تم تطبيق الوحدة الإلكترونية المقترحة في الفترة الزمنية من 25-5-1438ه إلى 15-7-1438ه واستغرق التطبيق (شهرًا ونصف).

رابعًا: إعداد اختبار التفكير المستقبلي: وقد سار وفق الخطوات الآتية:

الهدف من الاختبار: هَدَفَ الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب (مجموعة البحث)، والتي تم تحديدها مسبقًا وهي: مهارة التوقع المستقبلي، والتنبؤ المستقبلي، والتصور المستقبلي، والاستقراء المستقبلي، والتخطيط لحل المشكلات البيئية.

تحديد نوع مفردات الاختبار: بعد الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي أعدت اختبارات في التفكير المستقبلي (حافظ،2009م؛ متولي، 2011م؛ إسماعيل، 2012مم؛ أحمد، 2013؛ عمار،2015م) والتعرف على كيفية صياغة بنود الاختبار، تم إعداد أسئلة اختبار التفكير المستقبلي من نوع « الأسئلة المقالية»؛ نظرا لكونها الأنسب استخدامًا للفئة المستهدفة في قياس مهارات التفكير المستقبلي.

تصنيف مفردات الاختبار: تم تصنيف مفردات الاختبار لتشمل مهارات التفكير المستقبلي، وهي: « التوقع المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التصور المستقبلي، الاستقراء المستقبلي، التخطيط لحل المشكلات البيئية « وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، وقد تكّون الاختبار في صورته الأولية من (30) سؤالًا موزعة على المهارات الفرعية المكونة لمهارات التفكير المستقبلي.

جدول رقم (1)

جدول رقم مواصفات اختبار التفكير المستقبلي

المهارة	أرقام الأسئلة	المجموع	النسبة المئوية
التوقع	1، 2، 3، 4، 5، 6،	6	%20
التنبؤ	7، 8، 9، 10، 11، 12	6	%20
التصور	13، 14، 15، 16، 17، 18	6	%20
الاستقراء	19، 20، 21، 22، 23، 24	6	%20
التخطيط لحل المشكلات	25، 26، 27، 28، 29، 30	6	%20
المجموع	**30**	**30**	**%100**

- **طريقة تصحيح الاختبار**: تم تصحيح الاختبار بإعطاء أربع درجات لكل مفردة يتم توزيعها كالتالي: عندما يكتب الطالب فكرة واحدة يأخذ درجة، وعندما يكتب فكرتين يأخذ درجتين، وفي حالة كتابته لثلاث أفكار يأخذ ثلاث درجات، وعند كتابة أربع أفكار فأكثر يأخذ الدرجة النهائية، وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار (120) درجةً.
- **عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال البيئة والجغرافيا والمناهج وطرق التدريس؛ للتعرف على مدى مناسبة الأسئلة ووضوحها ودقتها اللغوية، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات التي وضعت في الاعتبار وتم الأخذ بها، وظل عدد أسئلة الاختبار (30) سؤالًا، وبذلك أصبح اختبار التفكير المستقبلي في صورته الأولية جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: تم تطبيق الصورة المعدلة للاختبار على عينة ممثلة لعينة البحث عددها (15) طالبًا، وذلك يوم الخميس الموافق 26/ 04/ 1438هـ، وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي، تم التصحيح،

وأجريت العمليات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامجي (Microsoft Excel, 2010) وبرنامج ("SPSS"V.20 for Windows)، وكان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار حساب ما يأتي:

- **ثبات الاختبار**: وذلك باستخدام معادلة «سبيرمان- براون» للتجزئة النصفية (Split-Half Method) لكل جزء من أجزاء الاختبار على حدة، وللاختبار ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى « 0.97 » وهذا يشير إلى أن اختبار التفكير المستقبلي له درجة ثبات عالية.
- **معامل التمييز لمفردات الاختبار**: ووجد أنها تتراوح بين (0.24- 0.57)، وهذا يدل على أن مفردات اختبار مهارات التفكير المستقبلي كلها مميزة.
- **حساب زمن تطبيق الاختبار**: تم حساب زمن تطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار (زمن تسليم أول طالب + زمن تسليم آخر طالب / 2)، وقد بلغ (7 +5 106/ 2) = 90 دقيقة تقريبًا، بالإضافة إلى (5) دقائق للتعليميات.

خامسًا: مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي: وقد مر بالمراحل الآتية:

بعد الاطلاع على بعض الأدبيات والدارسات التي اهتمت ببناء مقاييس الوعي عامة، والبيئي منه خاصةمثل دراسة: ناعسة (2001م)، ومحمد (2006م)، والمرزوقي (2006م)، والسعدي (2008م)، وعقيلي (2011م)، و طاجين (2012م)، وطويل (2013م)، وعمران (2013م) ، تم إعداد مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي، و بناء على ذلك اتُبعت الخطوات الآتية في إعداد المقياس:

تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس وعي طلاب شعبة الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية بقضايا الأمن البيئي في المملكة العربية السعودية.

تحديد أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس في الأبعاد التالية: التلوث البيئي، الرعي الجائر، الصيد الجائر، المخلفات النفطية، التغير المناخي، ثقب طبقة الأوزون، وقد تم تحديد مواصفات مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي كما بالجدول رقم (2) الآتي:

جدول رقم (2)

مواصفات مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي

البعد	العبارات	المجموع	%
التلوث البيئي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7	7	18.42
الرعي الجائر	8، 9، 10، 11، 12، 13	6	15.78
الصيد الجائر	14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21	8	21
المخلفات النفطية	22، 23، 24، 25، 26، 27	6	15.78
التغير المناخي	28، 29، 30، 31، 32، 33	6	15.78
ثقب طبقة الأوزون	34، 35، 36، 37، 38	5	13.15
المجموع	**38**	**38**	**%100**

- **تحديد نوع المقياس**: تم استخدام طريقة ليكرتLikert)) الصورة الرباعية المتدرجة (1 – 2 3– – 4). تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات لجنة المحكمين، وأصبح المقياس يتكون من (38) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس الستة.
- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**: تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأصل في الدراسةو عددها (15) طالبًا، وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي، تم التصحيح، فقد حُددت درجة النهاية العظمى لكل بُعد من أبعاد المقياس بالترتيب كالتالي (28، 24، 32، 24، 24، 20) درجة، وبذلك تكون درجة النهاية العظمى للمقياس ككل (152) درجة، وكان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس ما يلي:

1. **التأكد من الصدق الظاهري**: و ذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس، وخبراء البيئة وقد أجمع أعضاء لجنة التحكيم على أن كل عبارة من عبارات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.
2. **حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية:**

فقد بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي (0.89)، وهو معامل ثبات مناسب، كما بلغت قيمة الصدق الداخلي للمقياس (0.94).

3. **حساب معامل التمييز**: تراوحت قيمة معاملات التمييز لمقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي ما بين (0.21 0.50)، وهي معاملات تمييز مناسبة.
4. **حساب زمن المقياس**: تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطلاب على المقياس، وقد بلغ زمن المقياس (40) دقيقة.

تجربة الدراسة ونتائجها:

هدفت التجربة إلى تقصي فاعلية وحدة إلكترونية مقترحة في مقرر (مشكلات بيئية) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي لدي الطلاب معلمي الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و ذلك من خلال تطبيق الوحدة المقترحة على مجموعة الدراسة، ثم المقارنة بين نتائج الطلاب مجموعة الدراسة قبل دارسة الوحدة وبعدها، ثم بيان مدى فاعلية هذه الوحدة الإلكترونية المقترحة.

تنفيذ تجربة الدراسة:

1. **التطبيق القبلي**: تم تطبيق اختبار التفكير المستقبلي، ومقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي، على الطلاب مجموعة البحث، وذلك للتعرف على مستوياتهم المبدئية قبل دراسة الوحدة الإلكترونية المقترحة، وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق 26/ 04/ 1438م.
2. **تطبيق الوحدة الإلكترونية المقترحة**: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات القياس، تم تزويد كل طالب من أفراد مجموعة الدراسة بنسخة من الدليل المستخدم، والرابط الإلكتروني للوحدة عبر الإنترنت .http: / /biyatihayati tk/ ، والتي تم إعدادها بهدف إكسابهم مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا الأمن البيئي:

كما تم الاجتماع بهم بغرض:

- بيان أهداف الوحدة المقترحة ومكوناتها.
- توضيح الموضوعات التي تتضمنها الوحدة الإلكترونية المقترحة القائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي.
- إعطاء فكرة للطلاب عن كيفية دراسة الوحدة المقترحة باستخدام طريقة التعلم الإلكتروني المدمج.
- الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.

3. التطبيق البعدي لأدوات القياس: بعد الانتهاء من دراسة البرنامج المقترح، تم

تطبيق أدوات القياس (اختبار التفكير المستقبلي ومقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي)، تطبيقًا بعديًا، وذلك للتعرف على المستويات البعدية أي بعد تدريس الوحدة الإلكترونية المقترحة لمجموعة الدراسة، وتم ذلك يوم الأربعاء الموافق 16/ 07/ 1438هـ.

اختبار فروض الدراسة وتحليل وتفسير النتائج:

اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في كل مستوى من الاختبار على حدة (التوقع المستقبلي – التنبؤ –التصور- الاستقراء- التخطيط لحل المشكلات) وفى الاختبار ككل، ثم استخدام اختبار «ت» لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول رقم (3) ذلك تفصيليًا.

جدول رقم (3)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي

البيان / المستوى	قبلي			بعدي			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدول رقمية	قيمة «ت» المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
التوقع	39	8.41	2.05	39	16.05	1.52	38	2.04	24.77	دالة عند مستوى 0.05
التنبؤ		8.69	2.21		16.08	1.74			19.11	
التصور		8.79	2.41		16.23	1.61			15.96	
الاستقراء		8.87	2.31		16.74	1.57			18.85	
التخطيط		9.18	2.48		16.72	1.23			17.60	
الاختبار ككل		43.95	9.75		81.82	4.87			23.46	

من الجدول رقم (3) يتضح:

- ارتفاع المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لاختبار التفكير المستقبلي في الاختبار ككل (81.82) وفي المستويات المكونة له عن المتوسط للتطبيق القبلي (43.95).
- هناك فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير المستقبلي عموما، وفي كل مهارة على حدة، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، فقد بلغت قيمة «ت» المحسوبة (23.46)، بينما وجدت قيمة «ت» الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة الحرية (38) تساوي (2.04) لمستوى دلالة (0.05) الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك بأن: استخدام الوحدة الإلكترونية المقترحة لإكساب طلاب قسم الجغرافيا مهارات التفكير المستقبلي و ذلك من خلال مقرر (مشكلات بيئية) قد ساعدهم على تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

قياس فاعلية الوحدة الإلكترونية المقترحة في اختبار التفكير المستقبلي:

تم حساب حجم التأثير لاستخدام الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية التفكير المستقبلي للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية، وذلك باستخدام معادلة « كوهين» (Cohen d)، ومربع إيتا ($\eta 2$)، وكانت النتائج كما هو مبُين في جدول رقم (4) كالآتي:

جدول رقم (4)

يوضح حجم تأثير الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي

المتغير المستقل	التابع	T-test	Effect Size η2	حجم التأثير
الوحدة الإلكترونية المقترحة	التوقع	24.77	0.904187	كبير
	التنبؤ	19.11	0.8805391	كبير
	التصور	15.96	0.8758762	كبير
	الاستقراء	18.85	0.8937477	كبير
	التخطيط	17.60	0.8874999	كبير
	ككل	23.46	0.9262254	قوي

يتضح من جدول رقم (4) أن نسبة حجم التأثير لاختبار مهارات التفكير المستقبلي ككل تساوي (0.9262254)، وهي نسبة « كبيرة »، وهذا يُعد مؤشرًا لارتفاع حجم تأثير الوحدة الإلكترونية المقترحة في التدريس في إكساب طلاب شعبة الجغرافيا المجموعة التجريبية مهارات التفكير المستقبلي.

كما تم التأكد من فاعلية الوحدة الإلكترونية المقترحة في إكساب الطلاب مهارات التفكير المستقبلي أيضًا و ذ لك بحساب معدل الكسب باستخدام معادلة بلاك Black، والذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (صفر1-) فإنه يمكن القول بعدم فعالية الأسلوب المستخدم في التدريس، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح، ولم تتعدَ (1.2)، وهذا يعني أن الوحدة المستخدمة في التدريس حققت الحد الأدنى من الفعالية، ولكن إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (1.2) فهذا يعني أن الوحدة المستخدمة في التدريس حققت الحد الأقصى من الفاعلية.وقد كانت النتائج كما في الجدول رقم (5) الآتي:

جدول رقم (5):
دلالة الكسب المعدل لمجموعة الدراسة
في اختبار مهارات التفكير المستقبلي

المستوى	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفاعلية
التوقع	8.41	16.05	18	1.22	كبيرة
التنبؤ	8.692	16.08	18	1.20	متوسطة
التصور	8.795	16.23	18	1.22	كبيرة
الاستقراء	8.872	16.74	18	1.30	كبيرة
التخطيط	9.18	16.72	18	1.27	كبيرة
الاختبار ككل	43.95	81.82	90	1.24	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5)، أن نسبة الكسب المعدل لاختبار التفكير المستقبلي في الاختبار ككل وصلت (1.24)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (1.2)، وهذا يدل على أن الوحدة الإلكترونية المقترحة على درجة كبيرة من الفاعلية في إكساب الطلاب مجموعة الدراسة بعض مهارات التفكير المستقبلي.

ويتضح من اختبار الفرض الأول أن استخدام الوحدة الإلكترونية المقترحة في مقرر (مشكلات بيئية) أدى إلى ارتفاع مستوى التفكير المستقبلي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأنهم قد استفادوا من الوحدة الإلكترونية المقترحة.

وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما فاعلية الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا – المستوى السابع في كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويرى الباحثان أن ذلك يعزى إلى:

1. الحوار المتبادل بين الطلاب مجموعة البحث والقائم بالتدريس، وبين الطلاب أنفسهم، كما أن الاستماع لوجهات النظر المتنوعة ذات البعد المستقبلي؛ كان له أكبر الأثر في استمرار دافعيتهم للتعلم، وتنمية تفكيرهم المستقبلي في القضايا البيئية المطروحة في وحدة « بيئتي حياتي».
2. أتاحت الوحدة المقترحة الفرصة لطلاب الجغرافيا لإعمال العقل، والمناقشات العلمية في كل ما يقدم لهم من: قضايا، وموضوعات بيئية؛ تدفع بهم إلى آفاق وأفكار وتجارب مستقبلية جديدة من شأنها رسم السيناريوهات المحتملة، وطرح البدائل الممكنة للتغلب على المشكلات البيئية، وأدى هذا بدوره إلى إكسابهم مهارات التفكير المستقبلي، ووضع الخطط المستقبلية لهذه القضايا البيئية.
3. ما تضمنه البرنامج المقترح من الأنشطة التعليمية العديدة التي تطلبت من طلاب قسم الجغرافيا تنفيذها سواء داخل القاعة أو خارجها ومنها مناقشة الخبير البيئي، وإعداد مطويات إلكترونية حول بعض القضايا البيئية المطروحة في الوحدة المقترحة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدام محرك البحث جوجل (Google) بحثًا عن بعض المشكلات البيئية والحلول المقترحة والتحليل المستقبلي لها، واستخدام مصادر المعرفة المختلفة من موسوعات إلكترونية متخصصة (الموسوعة البيئية)، ومواقع الوزارات المعنية بالبيئة والمحميات الطبيعية، وغيرها من الأنشطة التي ساعدت الطلاب على اكتساب مهارات التوقع الاستكشافي

والمحسوب للقضايا البيئية، ومهارات الاستقراء المستقبلي المدعوم بتحليلات جوجل، ووضع السيناريوهات المستقبلية للمشكلات البيئية.

4. ما وفرته الوحدة الإلكترونية المقترحة من وسائط تعليمية من قناة يوتيوب، ومواقع تعلم إلكتروني تشاركي، ومكتبة رقمية، أسهم في جذب الانتباه وإثارة الدافعية لدى الطلاب، وأوجد نوعًا من التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على الحوار والتفكير المستقبلي لهذه القضايا البيئية مما أثرى مهارات التفكير العليا لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا.

5. ما تضمنته الوحدة الإلكترونية المقترحة من استراتيجيات تدريس كان لها أثر واضح في إكساب الطلاب الكثير من المعلومات المرتبطة بالقضايا والموضوعات البيئية (التلوث – الرعي الجائر – الصيد الجائر – التغير المناخي – ثقب الاوزون – المخلفات النفطية) والممارسات العملية التي تناولتها؛ ساعد في اكتساب مهارات التفكير المستقبلي من توقع وتنبؤ واستقراء لهذه القضايا، والتخطيط لحلها مستقبليًا.

6. أتاحت الوحدة الإلكترونية للطلاب معلمي الجغرافيا قبل الخدمة مجالًا أكبر لتبادل الآراء والأفكار مع زملائهم، وبناء المحتوى التعليمي بأنفسهم وذلك باستخدام أدوات تشارك المحتوى مما كان له الأثر الكبير في رسم السيناريوهات المستقبلية، والتنبؤ بالحلول للمشكلات البيئية، وحل المشكلات المستقبلي للمشكلات البيئية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية تنمية التفكير المستقبلي، وإمكانية تحقيق أهدافه مثل دراسة: Passig (2003)، وحافظ (2009م)، و Alister, et al., (2011)، ومتولي (2011م)، وحافظ وحميدة ومحمود (2012م)، وحسن (2016م).

اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي، ثم استخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول رقم (6) هذه النتائج.

جدول رقم (6):

دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي

البيان / المحور	قبلي			بعدي			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدول رقمية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الأول	39	14.67	2.42	39	26.13	2.00	38	2.04	22.52	دالة عند مستوى 0.05
الثاني		14.92	2.25		23.08	1.51			17.57	
الثالث		18.72	4.20		30.36	1.56			16.26	
الرابع		14.31	2.14		22.69	1.37			19.31	
الخامس		12.18	1.80		21.74	2.26			21.27	
السادس		12.62	2.41		19.10	1.27			16.47	
المقياس ككل		87.41	6.99		143.1	5.88			37.34	

يتضح من الجدول رقم (6) أن:

1. متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي (143.1) أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (87.41) فقد بلغ الفرق بين المتوسطين (55.69).
2. هناك فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، فقد بلغت قيمة «ت» المحسوبة (37.34)، بينما وجدت قيمة «ت» الجدول رقمية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (38) تساوى (2.04) لمستوى دلالة (0.05)، الأمر الذي يقود إلى: قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك بأن: استخدام الوحدة الإلكترونية المقترحة لإكساب الطلاب الوعي بقضايا الأمن البيئي و ذلك من خلال مقرر (مشكلات بيئية)، قد ساعدهم على اكتساب بعض سلوكيات الوعي بقضايا الأمن البيئي.

قياس فاعلية الوحدة المقترحة في مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي:

تم حساب حجم التأثير لاستخدام الوحدة الإلكترونية المقترحة في إكساب طلاب شعبة الجغرافيا المستوى السابع الوعي ببعض قضايا الأمن البيئي و ذلك من خلال دراسة الوحدة المقترحة، وذلك باستخدام معادلة « كوهين» (Cohen d)، ومربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هو مبُين في الجدول رقم (7)الآتي:

جدول رقم (7)

حجم تأثير الوحدة المقترحة في مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen d	Effect Size η2	حجم التأثير
الوحدة الإلكترونية المقترحة	البعد الأول	22.52	5.1622669	0.9324645	كبير
	البعد الثاني	17.57	4.2587311	0.9051549	كبير
	البعد الثالث	16.26	3.674137	0.8783047	كبير
	البعد الرابع	19.31	4.6640204	0.9190641	كبير
	البعد الخامس	21.27	4.6794205	0.9195335	كبير
	البعد السادس	16.47	3.3640217	0.8595616	كبير
	المقياس ككل	37.34	8.6222256	0.9741367	قوي

يتضح من جدول رقم (7) أن نسبة حجم التأثير تساوي (0.9741367) وهي نسبة « كبيرة »، وهذا يُعد مؤشرًا لارتفاع حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الجانب المتمثل في الوعي بقضايا الأمن البيئي للطلاب المعلمين قسم الجغرافيا (المجموعة التجريبية).

كما تم التأكد من فاعلية الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية الوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب وذلك بحساب معدل الكسب باستخدام معادلة بلاك Blake، وقد كانت النتائج كما بالجدول رقم (8) الآتي:

جدول رقم (8):

دلالة الكسب المعدل لمجموعة الدراسة في مقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي

المستوى	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفاعلية
الأول	14.67	26.13	28	1.27	كبيرة
الثاني	14.92	23.08	24	1.24	كبيرة
الثالث	18.72	30.36	32	1.24	كبيرة
الرابع	14.31	22.69	24	1.21	كبيرة
الخامس	12.18	21.74	24	1.21	كبيرة
السادس	12.62	19.10	20	1.20	متوسطة
المقياس ككل	87.41	143.10	152	1.23	كبيرة

يتبين من جدول رقم (8) أن نسبة الكسب المعدل لمقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي وصلت (1.23)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (1.2)، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له درجة كبيرة من الفاعلية في إكساب الطلاب مجموعة الدراسة، الوعي بقضايا الأمن البيئي.

وأوضحت النتائج تفوق الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بقضايا الأمن البيئي- أي بعد دراسة الوحدة الإلكترونية المقترحة - عنه في التطبيق القبلي.

ويرجع الباحثان ذلك إلى ما يلي:

1. تناول قضايا الوحدة الإلكترونية المقترحة بأدوات تقنية متعددة من منصة أكادوكس والفودكاست التعليمي، وسؤال الخبير البيئي، وأدوات الويب 0.2، ووضعها موضع النقاش والتحاور الإلكتروني التشاركي بين الطلاب والمعلم؛ أسهم في إكسابهم معارف ومهارات وجوانب وجدانية، ساعدت على ازدياد وعيهم بقضايا الأمن البيئي المرتبطة بهذه الموضوعات.
2. ما تضمنته الوحدة الإلكترونية المقترحة والتي جاءت تحت عنوان «بيئتي حياتي» من قضايا تمس (مشكلات بيئية) مثل التلوث، الرعي الجائر، الصيد الجائر،

التغير المناخي، ثقب طبقة الأوزون، وكيفية التعامل مع هذه القضايا الأمنية، والبحث عن السلوكيات المناسبة للتعامل معها، كان له أكبر الأثر في إكساب الطلاب معلمي الجغرافيا الوعي بقضايا الأمن البيئي ودورهم نحوها.

3. تضمين الوحدة المقترحة كماً معرفيًا عن القضايا الخاصة بالرعي الجائر، والصيد الجائر، والتلوث، والتغير المناخي؛ و ذلك من خلال الدخول على المواقع المختصة، والموسوعات الإلكترونية، والمنتديات، ومواقع الويب التشاركية؛ أسهم في تكوين حصيلة معرفية عن تلك القضايا، والتي كان لها دورها في تنمية الوعي بقضايا الأمن البيئي.

4. إثراء الوحدة الإلكترونية المقترحة بالفودكاست المتنوع عن قضايا الوحدة وتشارك الطلاب هذه الفيديوهات أسهم في تفهمها؛ مما كان له أكبر الأثر في الوعي بها وتمثلها.

5. تقديم الوحدة الإلكترونية موضوعاتها المقترحة بأدوات التعلم الإلكتروني التشاركي أسهم في مرونة تعلم هذه الموضوعات مع مستوى من التمكن عالٍ من فقد معرفة أسباب وأهمية ونتائج هذه القضايا البيئية المهمة، مما ترتب علية الوعي بقضايا الأمن البيئي لدى الطلاب مجموعة البحث.

6. توفر الوحدة الإلكترونية روابط للمحتوى العلمي مع صفحات الويب ذات العلاقة، مكَّن الطلاب من الحصول على معلومات إثرائية وفيرة وغنية عن موضوعات الوحدة، وهذا أدى إلى زيادة ثقافتهم الجغرافية، وحصيلة المعلومات لديهم، وقد انعكس ذلك بشكل إيجابي في تنمية الوعي بقضايا الأمن البيئي، وتركيبها في صور جديدة من بنات أفكارهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية برامج التربية البيئية، ودورها في تحقيق الوعي بالبيئة ومكتسباتها والأمن البيئي مثل دراسة: المرزوقي (2006م)، والسعدي (2008م)، وعقيلي (2011م)، طويل (2013م)، وعمران (2013م)، والنتائج السابقة توضح أهمية إعداد برامج وثيقة الصلة بأهداف التربية المستقبلية، وهذا يرجع إلى الدور الذي تلعبه في إعداد المواطن الصالح؛ و ذلك من خلال ما تقدمه له من استبصار تسهم في تحقيق رؤية 2030، والوصول إلى أعلى مستويات التخطيط، وتزودهم بخبرات تعليمية تمكنهم من تحقيق التوافق داخل مجتمعاتهم، مما يساعدهم على التكيف مع أفراد مجتمعهم، الأمر الذي يترتب عليه شعورهم بالمسؤولية تجاهه،

ومن ثم القيام بأدوارهم بكفاءة وفاعلية في تحقيق منظومة الأمن البيئي.

الخاتمة:

خلاصة القول أن: الوحدة الإلكترونية المقترحة القائمة على التعلم الإلكتروني التشاركي في مقرر (مشكلات بيئية) ذات فاعلية؛ وذلك لكونها قادرة على الجمع ما بين مميزات التعلم الإلكتروني التشاركي، وما يحمله من أوجه تفاعل متعددة وتقديم الدعم والمساعدة في تحقيق الأهداف، وتوصيل المعلومة من مصادرها المختلفة، وتفعيل دور طالب الجغرافيا، فقد أسهم ذلك في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في القضايا البيئة مما أوجد نوعا من الوعي بقضايا الأمن البيئي. لذا يتوقع من القياديين والتربويين في ظل منظومة الجودة والاعتماد التربوي، أن يقوموا بتدعيم بناء الوحدات التعليمية المعتمدة على التعلم الإلكتروني التشاركي، وتعزيز دورها في المجالات التربوية المختلفة؛ من أجل تعليم يواكب عصر المعلوماتية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. الإفادة من قائمة مهارات التفكير المستقبلي، وكذلك قائمة قضايا الأمن البيئي لطلاب الجغرافيا في صياغة وحدات أخرى، تحقق المزيد من أهداف التربية المستقبلية، والتربية البيئية في المراحل التعليمية المختلفة.
2. ضرورة تضمين مقررات الجغرافيا في التعليم العام والجامعي، مشكلات وقضايا بيئية محلية وعالمية؛ لتنمية وتعديل اتجاهات الطلاب المرتبطة بتلك القضايا.
3. الاهتمام بمفاهيم وأبعاد الأمن البيئي عند إعداد مقررات الجغرافيا في مختلف المراحل التعليمية.
4. تدريب طلاب شعبة الجغرافيا بكليات العلوم الاجتماعية على المناظرات، والحوارات الجماعية، والتي من شأنها أن تنمي لديهم مهارات التفكير المستقبلي و ذلك من خلال مقرر (مشكلات بيئية).
5. ضرورة الاستفادة من شبكة أكادوكس في تنمية الأمن البيئي، وأبعاد التربية المستقبلية لدى الطلاب بمختلف المراحل الدراسية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ؛ يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1. فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الجغرافيا البيئية باستخدام نموذج التعلم التوليدي في تحقيق أهداف التربية المستقبلية لدى الطلاب معلمي الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية بالرياض.

2. دراسة تقويمية لمناهج الجغرافيا في مراحل التعليم المختلفة في ضوء أبعاد التربية الأمنية.
3. دراسة تقويمية لمناهج الجغرافيا في مراحل التعليم المختلفة في ضوء مفاهيم الأمن البيئي.
4. إعداد برنامج قائم على التنمية المهنية لمعلمي الجغرافيا عبر الإنترنت، وقياس فاعليته في تنمية أبعاد التفكير المستقبلي والأمن البيئي.
5. توظيف منصة أكادوكس لتدريس مقرر (مشكلات بيئية) لدى طلاب شعبة الجغرافيا في كلية العلوم الاجتماعية لتنمية مهارات المدافعة البيئية والمسؤولية الاجتماعية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو صفية، لينا علي. (2010مم). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الأردن: الجامعة الأردنية.

أحمد، محمد بخيت السيد. (2013م). فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثالث للتعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بمواجهة الكوارث البشرية والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، سوهاج: جامعة سوهاج.

إسماعيل، مروى حسين. (2016مم). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على بعض أبعاد خطة التنمية المستدامة 2016م – 2030 لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطالب المعلم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، العدد (85)، 1- 46.

إسماعيل، نجاة عبده عارف. (2012مم). فعالية برنامج قائم على أبعاد التربية المستقبلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على تنمية بعض مهارات التفكير والاتجاهات المستقبلية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، قنا: جامعة جنوب الوادي.

آل سعود، مشاعل. (2009مم). جدة عرضة للكوارث وغياب الصرف الصحي سبب المشكلات. جريدة الشرق الأوسط، الاثنين، العدد 11332 متاح https: / /archive.aawsat.com / details.asp?issueno=10992&artic le=547404#.XTxn_PLXLIU (تاريخ الزيارة 20/ 6/ 2019).

الباز، مروة محمد. (2016مم). فاعلية مقرر إلكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، مصر: جامعة المنيا، 29(1)، 1- 43.

البدران، عبد السجاد عبد السادة. (2011مم). قلق الدراسة لدى طلبة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة البصرة. مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، 56، 331-356.

البسيوني، محمد والسعيد، محمد وحبيشي، داليا. (2012مم). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2 لتطوير

التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة المنصورة. 79(1)، 705 – 758.

البياع، محمد فاروق. (2015مم). التأثيرات الفارقة لنظم إدارة المحتوى على الويب لتنمية مهارات التعلم التشاركي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، بورسعيد: جامعة بورسعيد.

تمام، شادية وطه، أماني. (2016مم). دور التربية في تحقيق الأمن البيئي في ظل التغيرات المناخية العالمية: رؤية مستقبلية لتوجهات التعليم قبل الجامعي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر،81، 49-71.

الجبان، رياض عارف. (2003م). أثر استخدام برنامج في التربية البيئية على سلوك طلاب كلية المعلمين نحو المحميات الفطرية والسياحة البيئية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية، 23(2)، 151-178.

الجدي، عواد جاسم. (1995م). الأمن البيئي من منظور إسلامي. مجلة الوعي الإسلامي – وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – الكويت، ع 350، 70 – 71.

جرجس، ماريان ميلاد. (2017م). فاعلية نمط التعلم التشاركي القائم على مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس لغة البرمجة سكراتش لتنمية بعض المهارات الأدائية والتفكير التكنولوجي بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بأسيوط، 33(9)، -263 309.

حافظ، عماد حسين. (2009مم). أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، حلوان: جامعة حلوان.

حافظ، عماد حسين وحميدة، إمام مختار ومحمود، صلاح الدين عرفة. (2012مم). أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب،24(2)، 473 – 512.

حافظ، عماد حسين. (2015مم). التفكير المستقبلي (المفهوم – المهارات – الاستراتيجيات). القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حبيشي، داليا خيري عمر. (2009مم). توظيف التعلم الإلكتروني التشاركي في تطوير التدريب الميداني لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، المنصورة: جامعة المنصورة.

حسن، شيماء محمد. (2016مم). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكليات التربية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 19(7)، 55-109.

خليفة، وليد محمد. (2006م). فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم المائية والوعي المائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية، مصر: جامعة سوهاج.

خميس، محمد عطية. (2003م). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

الدويك، عبد الغفار الصادق.) ٢٠١١ م(. منظمات المجتمع المدني ومدى ارتباطها بقضايا الأمن الشامل، الملتقى العلمي: منظمات المجتمع المدني ودورها في تحقيق الأمن العربي الشامل، القنيطرة، المغرب.

الديب، عيد عبد الغني. (2002م). استشراف المستقبل في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام قبل الجامعي (دراسة تقويمية). المجلة التربوية، (17)،كلية التربية بسوهاج،جامعة جنوب الوادي.

زواهرة، لارا إبراهيم (2016مم). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية دافعية طلبة الصف السابع نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك.

السعدي، جميل سعيد. (2008م). فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية التفكير المستقبلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، مصر: جامعة القاهرة.

سليمان، تهاني محمد. (2017م). فاعلية برنامج قائم على المستجدات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية في كلية التربية. مجلة التربية العلمية، مصر، 20(6)، 1-36.

سليمان، سناء محمد (2011مم). التفكير أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنمية مهاراته، عالم الكتب، القاهرة.

سليمان، محمد محمود. (2007م). الجغرافيا والبيئة. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

الشافعي، جيهان وأحمد، محمود. (2014م). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 46(1)، 180 - 213.

الشهراني، عبد الله بن علي بن عبد الله.) ٢٠١٢ م(. دور شركة أرامكو السعودية في تعزيز الأمن البيئي في المملكة العربية السعودية) من وجهة نظر العاملين بإدارة حماية البيئة بشركة أرامكو السعودية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشهري، علي عبد الله. (2004م). الإجراءات الأمنية للحد من حرائق الغابات في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

صديق، صلاح صادق. (2004م). التوجه البيئي في كتب العلوم والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحوث الأمنية، 13 (27)، 71-143.

طاجين، فريدة. (2012مم). الطاقة النظيفة والأمن البيئي: الرهانات والتحديات. دفاتر السياسة والقانون - الجزائر، ع 6، 248 - 258.

طويل، فتيحه. (2013م). التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة - دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

عبدالرحمن، أشرف. (2004). فاعلية برنامج مقترح للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا في كلية التربية في اكتسابهم استراتيجيات التفكير المستقبلي وتنمية وعيهم نحو بعض القضايا المستقبلية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، المنيا: جامعة المنيا.

عبد المجيد، عبد الله. (2016مم). فاعلية استخدام أبعاد المنهج التكعيبي في تشكيل منهج علم الاجتماع على تنمية التفكير المستقبلي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، 78، 102-157.

عبد المنعم، شيماء علي. (2016م). فاعلية موقع تعليمي تفاعلي قائم على المدونات في تنمية التفكير المستقبلي والوعي بالتحديات البيئية للقرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، 81، 169-191.

عرفة، صلاح الدين. (2006). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصر في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.

عقيلي، حسن بن غشوم طيب. (2011مم). متطلبات الأمن البيئي ودورها في استدامة السياحة البيئية بمنطقة جازان. أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الشرطية، كلية الدراسات العليا، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عمار، سلوى محمد. (2015م). فاعلية برنامج مقترح

قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بهذه القضايا. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية.

عمران، خالد عبداللطيف محمد. (2013 م). أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3، 65-105.

عمران، خالد عبداللطيف محمد. (2008م). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية والتنور البيئي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (16)، جامعة عين شمس، كلية التربية، 159 - 221.

العيسوي، إبراهيم. (2003م). الدراسات المستقبلية في خطر. القاهرة: مجلة الهلال، (111).

الفايق، أحمد وإبراهيم، عتوم. (2013 م). أبعاد مفهوم الأمن البيئي ومستوياته في الدراسات البيئية، جامعة الخرطوم، متاح على:
https://www.researchgate.net/publication/290168284_abad_mfhwm_alamn_albyyy_w_mstwyath_fy_aldrasat_albyyyt (تاريخ الزيارة، 22/ 7/ 2018).

فرغلي، محمد سيد. (2011مم). فاعلية مقرر إلكتروني في علم الاجتماع قائم على التعلم التشاركي في تنمية القدرة على التفكير الجمعي، والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس.

فلمبان، ناهد ناصر. (2017م). تحقيق الأمن البيئي. رسالة ماجستير منشورة، كلية الاقتصاد والإدارة، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

لال، زكريا والجندي، علياء. (2005م). الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم. ط3، الرياض: مكتبة العبيكان.

لبيب، دعاء محمد لبيب إبراهيم. (2007 م). استراتيجية إلكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهارى والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.

متولي، أحمد سيد محمد. (2011مم). فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.

المرزوقي، عبد المنعم محمد. (2006 م). فاعلية أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية المهارات والقيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث البيئية، القاهرة: جامعة عين شمس.

المنتصر، رمضان فوزي. (2013م). وحدة مطورة لتنمية الحس التاريخي والتفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، رسالة ماجستير، كلية التربية، طنطا: جامعة طنطا.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2000م). ملخص محاضرة بعنوان استخدام خدمات الاتصال بفاعلية في التعليم. السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

ناعسة، عبير. (2001م). الأمن البيئي وأثره على التنمية: دراسة تطبيقية لمحافظة اللاذقية. كلية الاقتصاد، قسم الاقتصاد والتخطيط، جامعة تشرين، سوريا.

نعمان، رمضان عصام. (2010مم). فاعلية وحدة مقترحة في منهج الجغرافيا على ضوء التوجهات البيئية لتنمية الوعي البيئي لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (30)، 14-57.

هـاني، مرفـت حامـد. (2016م م). فاعليـة مقـرر مقـترح في بيولوجيـا الفضـاء لتنميـة مهـارات التفكـير المسـتقبلي ومهـارات التفكـير التأمـلي لـدى طـلاب شـعبة البيولوجـي بكليـات التربيـة. مجلـة التربيـة العلميـة، مـصر، 19(5)، 65-122.

هوشـات، فوزيـة. (2018م). الأمـن البيئـي بـين مقاربـة الأمـن الوطنـي والأمـن الإنسـاني. مجلـة العلـوم الإنسـانية، العـدد (50)، جامعـة الأخـوة قسـنطينة، الجزائـر، 373-391.

والي، محمـد فـوزي ريـاض. (2010مـم). فعاليـة برنامـج تدريبـي قائـم عـلى التعلـم التشـاركي عـبر" الويـب" في تنميـة كفايـات توظيـف المعلمـين لتكنولوجيـات التعليـم الإلكـتروني في التدريـس. رسـالة دكتـوراه، الإسـكندرية: جامعـة الإسـكندرية.

وزارة الاقتصـاد والتخطيـط السـعودية. (2018م). خطـة التنميـة التاسـعة. متـاح عـلى https: / /www.mep.gov.sa /ar (تاريـخ الزيـارة، 2/ 2/ 2019).

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Alister, Jones et al. (2011). Developing students, future thinking in science education. *Research in Science Education*, 42(4), 122-

Miemis, Vanessa. (2010). How can futures thinking amplify design thinking? Retrieved from https://bit.ly/3qeDG9j

Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557576-.

Passig, David. (2003). A taxonomy of future higher thinking skills, *INFORMATICA*, 2(1), 7992-.

Rickinson, M. & Lundholm, C. (2008). Exploring students' learning challenges in environmental education. *Journal of Education*, 38(3), 341353-.

Salmons, J. (2006). Storytelling & collaborative e-learning resources for educators. Available at http:// www. vision2lead.co m/Stor yte lling.pdf, visited on 202018/12/

Siemer, William. F. (2004). *Best practices for curriculum, teaching, and evaluation components of aquatic stewardship education*. Wisconsin, WI: Educational Resource Center.

ثالثاً: المراجع العربية مترجمة:

Aal-Saud, M. (2009). Jeddah is prone to disasters and lack of sanitation caused problems. Available on https://bit.ly/3qdta1R

Abdel Moneim, S. A. (2016). The effectiveness of an interactive blog-based educational site in developing future thinking and awareness of the environmental challenges of the 21st century among first-year high school students. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 81, 169191-.

Abdul Majid, A. (2016). The effectiveness of using the dimensions of the Cubist curriculum in shaping the sociology curriculum on the development of future thinking and social responsibility among secondary school students. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 78, 102157-.

Abdul Rahman, A. (2004). The effectiveness of a suggested program for students teachers of geography division in the Faculty of Education, in acquiring strategies for future thinking and developing their awareness towards some future issues. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 168, 165-

Abu Safia, L. A. (2010). *The effectiveness of a training program based on solving future problems among a sample of* 10*th graders in Zarqa* (Unpublished PhD thesis). University of Jordan, Amman, Jordan

Ahmed, M. B. E. (2013). *The effectiveness of a suggested program based on the e-learning web tool* 3.0 *in teaching social studies on cognitive achievement and development of awareness in facing human disasters and future thinking among middle school students* (Unpublished PhD thesis), Sohag University, Sohag, Egypt.

Al- Badran, A. A. (2011). The concern of the study among the preparatory students in the center of Al-Basra province. *Journal of the Arts of Al-Basra*, 56, 331356-.

Al-Bassiouni, M., Al-Said, M., & Hobeishi, D. (2012). The effectiveness of a suggested collaborative e-learning environment based on some web 2.0 tools to develop field training among students and computer teachers. *Scientific Journal*, 79(1), 705 – 758.

Al-Bayaa, M. F. (2015). *The distinguishing effects of web content management systems on developing the*

collaborative learning skills (Unpublished master's thesis). Port Said University, Port Said, Egypt.

Al-Baz, M. M. (2016). The effectiveness of a flipped electronic course in the development of science teaching skills for people with special needs and collaborative learning skills among teachers students at the Faculty of Education. *Journal of Research in Education and Psychology*, 29(1), 143-.

Al-Deeb, E. A. G. (2002). Looking ahead in the social studies curriculum at the levels of general pre-university education (evolutional study). *Educational Journal*, 17.

Al-Dweik, A. G. A. (2011). Civil society organizations and their association with comprehensive security issues, Scientific Forum: Civil Society Organizations and their role in achieving comprehensive Arab security. Retrieved from https://www.spa.gov.sa/947119

Al-Faiq, A., & Ibrahim, A. (2013). Dimensions and levels of the concept of environmental security in environmental studies, University of Khartoum, Available on: https://bit.ly/3K1bQVN

Al-Issawi, I. (2003). *Future studies are in jeopardy*. Cairo, Egypt: Al-Hilal Magazine.

Al-jabban, Riyad Aref. (2003). The impact of the use of an environmental education program on the behavior of teachers' college students towards nature reserves and ecotourism in Saudi Arabia. *Arabic Journal of Education*, 23 (2), 151178-.

Al-jadie, A. J. (1995). Environmental security from an Islamic perspective. *Journal of Islamic Awareness*, 350, 7071-.

Al-Marzouki, A. M. M. (2006). *The effectiveness of classroom and non-classroom environmental activities on the development of environmental skills and values among the pupils of the second cycle of basic education in the United Arab Emirates* (PhD thesis). Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Al-Montaser, Ramadan Fawzi. (2013). *A developed unit for the development of historical sense and futuristic thinking for second-grade secondary Azhari students* (Master thesis). Tanta University, Tanta, Egypt

Al-Musa, A. A. (2000A.D.). A Summary of a lecture titled "Effective use of communication services in education". Retrieved from https://bit.ly/3HOJ1tG

Al-Shafei, J., & Ahmed, M. (2014). The effectiveness of a suggested course in environmental sciences based on learning focused on problems in the development of future thinking skills and environmental awareness among students of the Faculty of Education in Helwan University. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 46(1), 180213-.

Al-Shahrani, A. A. A. (2012). *Saudi Aramco's role in promoting environmental security in Saudi Arabia from the point of view of employees of Saudi Aramco's Department of Environmental Protection* (Master's thesis). Riyadh, Saudi Arabia: Nayef Arab University of Security Sciences.

Al-Shahri, A. A. (2004). *Security measures to reduce forest fires in Saudi Arabia* (Master's thesis). Riyadh, Saudi Arabia: Nayef Arab University of Security Sciences.

Ammar, S. M. (2015). *The effectiveness of a suggested service-learning program to teach contemporary issues to students of the History Division of the Faculties of Education in developing future thinking skills and awareness of these issues* (PhD thesis). Fayoum University, Egypt.

Aqeeli, H. B. G. T. (2011). Environmental security requirements and their role in the sustainability of ecotourism in Jazan region (PhD thesis). Riyadh, Saudi Arabia: Nayef Arab University for Security Sciences.

Arafa, S. (2006). *Thinking without limits contemporary pedagogical visions in the teaching and learning of thinking*. Cairo, Egypt: Alam Al-Kotub.

Farghaly, M. S. (2011). *The effectiveness of an electronic course in sociology based on collaborative learning in the development of collective thinking capacity*, *motivation for achievement among high school students* (Unpublished PhD thesis), Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Filmban, N. N. (2017). *Achieving environmental security* (Master thesis). King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Gerges, M. M. (2017). The effectiveness of the collaborative learning style based on e-learning anchors in the teaching of Scratch scripting language to develop some performance skills and technological thinking at the preparatory stage. *Journal of the Faculty of Education in Assiut*, 33(9), 263309-.

Hafiz, I. H. (2009). *The impact of the interaction between content presentation methods and the pattern of intelligence in the teaching of social studies on the development of future thinking skills among students of the second cycle of basic education* (Doctoral thesis). Helwan University, Helwan, Egypt.

Hafiz, I. H. (2015). *Future thinking* (*concept- skills - strategies*). Cairo, Egypt: Dar Al-Uloom for Publishing

and Distribution.

Hafiz, I. H., Hamida, I. M., & Mahmoud, S. A. (2012). The impact of the interaction between content display methods and the pattern of intelligence in developing future thinking skills in Social Studies among students of the second cycle of the basic education. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 24(2), 473512-.

Hani, M. H. (2016). The effectiveness of a suggested course in space biology to develop the skills of future thinking and reflective thinking skills among students of the biological department of the faculties of education. *Journal of Scientific Education*, *Egypt*, 19 (5), 65122-.

Hassan, S. M. (2016). The effectiveness of a suggested service-learning program in developing future thinking skills and reducing teaching anxiety among teachers students of mathematics division in the Faculties of Education. *Journal of Mathematics Education*, *Egypt*, 19(7), 55109-.

Hobeishi, Dalia Khairy Omar. (2009). *The use of collaborative e-learning in the development of field training among computer teacher preparation division students in the faculties of specific education* (Master thesis). Mansoura University, Mansoura, Egypt.

Hochat, F. (2018). Environmental security between the approach of national security and human security. *Journal of Human Sciences*, 50, 373391-.

Imran, K. A. M. (2008). The effectiveness of a suggested program based on the narrative approach in teaching social studies to develop environmental concepts and enlightenment among sixth grade students. *Educational Association for Social Studies*, 16, 159 - 221.

Imran, K. A. M. (2013). The impact of the use of the Cognitive Conflict Strategy in teaching of geography on correcting of alternative perceptions of geographical concepts and the development of awareness of some contemporary environmental issues among high school students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 3, 65105-.

Ismail, M. H. (2016). A suggested program in Geography based on some dimensions of the 20162030- sustainable development plan to develop the skills of future thinking and social well-being of the student teacher. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 85, 1- 46.

Ismail, N. A. A. (2012). *An effective program based on the dimensions of future education in the study of social studies at the preparatory stage on the development of some thinking skills and future directions* (Doctoral thesis). South Valley University, Qena, Egypt.

Khalifa, W. M. (2006). *The effectiveness of a suggested unit in social studies for the development of some water concepts and water awareness among the first preparatory students* (Master thesis). Sohag University, Sohag, Egypt.

Khamis, M. A. (2003). *Processes of education technology*. Cairo, Egypt: Dar al-Kalemah Library.

Labib, D. M. L. I. (2007). *An electronic strategy for collaborative learning in the problems of computer operation course on cognitive achievement*, *skills and attitudes among students of the general diploma in education* (PhD thesis). Cairo University, Cairo, Egypt.

Lal, Z., & Al-Gendy, A. (2005). *Electronic communication and education technology* (3rd Ed). Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Library.

Metwally, A. S. M. (2011). *The effectiveness of an electronic educational portfolio based on the preventive approach in teaching in developing of future thinking and achievement and the survival of the learning effect in mathematics among pupils in the preparatory stage* (PhD thesis). Cairo University, Cairo, Egypt.

Naassa, A. (2001). *Environmental security and its impact on development*: *A practical study of the province of Latakia Faculty of Economics* (PhD thesis). Tishreen University, Latakia, Syria.

Noman, R. E. (2010). Effectiveness of a suggested unit in the geography curriculum in the light of environmental trends to develop environmental awareness among the first-year secondary students. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 30, 1457-.

Saadi, J. S. (2008). *The effectiveness of the use of some enrichment activities based on forward-looking methods in teaching history in public education in Oman in the development of future thinking* (Unpublished PhD thesis). Cairo University, Cairo, Egypt.

Saddiq, S. S. (2004). Environmental orientation in science and social studies books at the primary level from the point of view of teachers in the Assir region of Saudi Arabia. *Journal of Security Research*, 13(27), 71143-.

Saudi Ministry of Economy and Planning. (2018). Ninth Development Plan. Available at https://www.mep.gov.sa/ar

Suleiman, M. M. (2007). *Geography and environment*. Damascus, Syria: Publications of the Syrian General Book Authority.

Suleiman, S. M. (2011). *Thinking; basics*, *types*, *teaching and its skills development*. Cairo, Egypt: Alam Al Kotub

Suleiman, T. M. (2017). The effectiveness of a program based on scientific developments in the development of future thinking and the appreciation of science and the efforts of scientists among the students of the scientific division at the Faculty of Education. *Journal of Scientific Education*, 20(6), 136-.

Tagine, F. (2012). Clean energy and environmental security: Bets and challenges. *Notebooks of Politics and Law*, 4(6), 248 - 258.

Tammam, S., & Taha, A. (2016). The role of education in achieving environmental security in the light of global climate change: A future vision of pre-university education trends. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 81, 4971-.

Taweel, F. (2013). *Environmental education and its role in sustainable development- A field study at the institutions of middle education in Biskra* (PhD thesis). Mohamed Kheder University, Biskra, Algeria.

Wali, M. F. R. (2010). *Effectiveness of a collaborative web-based training program in developing competencies for teachers to employ e-learning technologies in teaching* (PhD thesis). Alexandria University, Alexandria, Egypt.

Zawahra, L. I. (2016). *The effectiveness of using collaborative e-learning strategy in the development of the motivation of seventh graders towards learning English* (Master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

الأدوارُ المستقبليةُ لكلياتِ التربيةِ في ضوءِ متطلباتِ رؤيةِ المملكةِ العربيَّةِ السعوديَّة 2030 (تصورٌ مقترحٌ)

مطلق بن مقعد بن مطلق الروقي
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 17/ 1 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/7/16هـ)

بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي في جامعة شقرا برقم (D180418/G01/N011)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسةُ إلى التعرف على أهمِّ الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، وتقديم تصوُّرٍ مقترح لأدوار كليات التربية المستقبلية، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع كليات التربية بالجامعات السعودية، وبلغ عددُ أفراد عينة الدراسة (288) عضو هيئة تدريس.

وقد توصلت الدراسةُ إلى مجموعة من النتائج؛ من أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًّا على الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في المجالات الآتية: تطوير البرامج والمناهج الدراسية، تطوير السياسات واللوائح المنظمة، تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، تحسين بيئة التعليم والتعلم. وقدمت الدراسةُ تصورًا مقترحًا للأدوار المستقبلية في ضوء متطلبات الرؤية، كما أوصت بمراجعة كليات التربية لأدوارها المستقبلية، ومنح كليات التربية مزيدًا من الاستقلالية الإدارية والتعليمية والمادية؛ لتحقيق التكامل والتعاون مع الجهات المعنيَّة بالمعلم (التعليم العام، هيئة تقويم التعليم والتدريب).

كلمات مفتاحية كليات التربية، رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

*****

The Future Roles of Faculties of Education in Light of the Requirements of Saudi Vision 2030: A Suggested Proposal

Mutlaq bin Miqaad bin Mutlaq Alruqi
Shaqra University

(Received 17/9/2019, accepted 11/3/2020)

Abstract: This study aims to identify, according to staff, the most important future roles of educational colleges in light of Saudi Vision 2030 requirements and offer a proposal for their future roles. The researcher used the descriptive approach. The study encompassed all education colleges in Saudi universities. About (288) faculty members were recruited in this study.

The study yielded, among others, the following results: The more significant majority of the sampled individuals agreed on a list of future roles that education colleges should fill in light of Saudi Vision 2030 requirements. The list included course and curricula development, policies and regulations development, the improvement in the performance of faculty members, and the improvement of the teaching and learning environment.

The study provided a suggested proposal for the education colleges' future roles in Saudi Vision 2030 requirements. Among the recommendations were: education colleges reviewing their future role, increasing administrative, educational, and financial independence to achieve the integration and cooperation with the relevant teaching bodies (e.g., public education, Evaluation Commission).

Keywords: faculties of education, Saudi vision 2030

(*) للمراسلة:

أستاذ الإدارة التربوية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة شقراء، ص ب: 7207، رمز بريدي: 13241 المدينة:: الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept.of Educational Administration, Faculty of eduvation, Shaqra University, P.O. Box: 7207, Code13241, Riyadh City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.alrogi@su.edu.sa

DOI: 10.12816/0059641

مقدمة

حظيت قضيةُ إعداد المعلم باهتمام جميع الدول؛ نظرًا لما يمثِّله المعلمُ من أهميةٍ في منظومة النظام التعليميِّ؛ لأن المعلم بشخصيته وعلمه وفكره يستطيع التأثير في كل مكونات المنظومة التعليمية؛ كما أن الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض به؛ يشكِّل حجر الزاوية في تجويد العمل التعليميِّ، والنهوض بالمهن الأخرى كافة؛ لذا فالمعلم هو الأداة الفاعلة لتحقيق أغراض المجتمع وغاياته؛ وهذا الأمر يتطلب العناية بإعداده لمهنة التعليم ليقوم بالأدوار المناطة به في تحسين العملية التعليمية، والرفع من مستواها.

وقد بدأت العنايةُ بالمعلم وإعداده في المملكة العربية السعوديةٍ مع بدايات تأسيس الدولة إدراكًا وإيمانًا بدوره في البناء والتأسيس؛ فأُنشئ المعهد العلمي السعودي عام (1345هـ) في مكة المكرمة لإعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، والتحق به من حصل على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، وفي عام (1372هـ)؛ بدأت مديرية المعارف في إنشاء معاهد المعلمين المتوسطة؛ وكانت مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وفي عام (1386هـ) تم استبدالها بمعاهد إعداد المعلمين الثانوية ، وفي عام(1396هـ) شرعت الوزارة في إنشاء كليات المعلمين؛ و أصبحت مدة الدراسة بها تمتدُّ إلى أربع سنوات، و تلا ذلك إنشاء كليات التربية في الجامعات السعودية؛ و التي تُعِدُّ معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، و كانت تتبع كليات البنات؛ و يرجع إنشاء كلية التربية بمكة المكرمة إلى عام (1382هـ) لتخريج معلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية (الحامد وزيادة والعتيبي ومتولي ، 1423هـ).

ويستنتجُ الباحثُ من خلال قراءته لمراحل التطوُّر التي مرَّت بها مؤسسات إعداد المعلمٍ أنها نشأت في ظلِّ قطاعاتٍ مختلفةٍ؛ و التي تتمثل في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، ووزارة التعليم العالي، ومرورا بعدة مراحل، بدءا من مرحلة الإنشاء إلى مرحلة التوسع و انتهاء بمرحلة دمج هذه الكليات تحت مظلة التعليم العاليٍ ويتضح الاختلافُ في رؤية هذه الكليات، وطريقة إعدادها، ووظائفها، وصولا إلى المرحلة الحالية التي بدأت تتشكل ملامحُها منذ دمج وزارتي التربية و وزارة التعليم العالي في وزارة واحدة تحت مسمى وزارة التعليم، والذي تزامن مع إعلان رؤية المملكة العربية السعودية(2030)، وما صاحبها من برامج لإعادة الهيكلة، ومراجعة لمهام الأجهزة الحكومية الحاليةٍ ومواءمتها للاحتياجات المستقبلية، وتعزيز حوكمة العمل الحكومي.

وقد أعلن مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في الرياض بتاريخ 18 رجب 1437هـ الموافق 25 أبريل 2016م رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؛ مبيِّنًا أنها ترتكزُ على ثلاثةِ محاورَ

أساسية هي: العمق العربي و الإسلامي، و القوة الاستثمارية، و أهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي، وثلاثة مرتكزات وهي: مجتمع حيوي، و اقتصاد مزدهر، و وطن طموح.

وتهدف رؤيةُ المملكة العربية السعودية2030 في المجال التعليميِّ إلى الارتقاء بجودة التعليم، وتزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل؛ وذلك من خلال تأهيل الكادر التعليمي وتحفيزه للعطاء، وتجويد البيئة التعليمية، وتطوير المناهج الدراسية.

وقد أكَّدت الرؤيةُ على دور التعليم في تحقيق اقتصادٍ مزدهر؛ لذلك عبرت عن التزامها: «سنسعى إلى سدِّ الفجوة بين مُخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقُّل بين مختلف المسارات التعليمية، وإلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام (1452هـ– 2030م). وإحراز الطلاب نتائج متقدّمة، مقارنةً بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدّم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي» (2016م، ص: 40).

وقد قامت وزارةُ التعليم بإعلان أهدافها الاستراتيجية مع توضيح ارتباط كل هدفٍ استراتيجيٍّ بأهداف رؤية 2030، وهي كما وردت في وثيقة التحول الوطني : إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب، وتحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم ، وتعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلاب، وتعزيز قدرة نظام التعليم؛ لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وتنوع مصادر تمويل مبتكرة، وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم، ورفع مشاركة القطاع الأهلي والخاص في التعليم (2016م، ص ص62-64).

ويرى الباحثُ أن متطلباتِ رؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ تحمل توجهاتٍ نحو الإصلاحِ الشامل لجميع مؤسسات الدولة، وإعادة النظر في الأدوار التي تقوم بها هذه المؤسسات الحكومية؛ ومنها المؤسسات التعليمية، فكلياتُ التربية أحد أهم المؤسسات التعليمية التي يُناط بها تحقيق أهداف الرؤية من خلال إعداد معلمين قادرين على إعداد طلاب يتسمون بمواصفاتٍ وخصائصَ؛ لتتوافق مع متطلبات الرؤية.

لذلك؛ فإن كلياتِ التربية مطالبةٌ بمراجعة أدوارها في ضوء متطلبات الرؤية؛ ويتطلب هذا الأمر إحداث تطويرٍ في اللوائح والسياسات المنظمة؛ وذلك من خلال مراجعة فلسفة وأهداف كليات التربية، والتركيز على الأهداف

التي تحقِّق متطلباتِ الرؤية والممثلة في التركيز على تقديم تعليمٍ نوعي يحقق متطلباتِ التنمية، وتعزيز عملية استقطاب الطلبة المتميزين، وإيجاد مقررات جديدة؛ تركز على متطلبات مجتمع المعرفة وريادة الأعمال والإبداع والابتكار، وتعزيز الشراكة والتكاملية مع الجهات ذات العلاقة مثل وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب.

كما أن الرؤيةَ أكَّدت على «ضرورة تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وتعزيز دور المعلّم ورفع تأهيله» (2016، ص: 40)؛ مما يتطلب من كليات التربية العمل على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن يكون التعيين وفق الاستقطاب، وخاضعاً لمعايير واشتراطات دقيقة ومقابلات تركِّز على الجوانب التخصصية والتربوية والفكرية والصحية، كما يتعينُ الاهتمامُ بالكفاءة التعليميةِ لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ورفع قدراتهم ومهاراتهم بالنسبة لاستخدام مصادر التعليم والتعلُّم التقليدية وغير التقليدية، فضلاً عن تكنولوجيا التعليم المتقدمة.

وقد أكَّدت رؤية 2030 على «إعداد مناهج تعليمية متطورة تركِّز على المهارات الأساسية وتزوِّد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لاحتياجات سوق العمل؛ و ذلك من خلال تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلاب» (2016، ص: 40)، لذلك ينبغي إعادة النظر في المناهج الحاليةِ وتطويرها لمواكبة هذه التطورات؛ بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية؛ ليلبي مطالب التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع وتحديات العولمة (عبدالسلام ،2004).

كما أن «إعداد المعلم يتمُّ وفق نمطين؛ التكاملي الذي يتطلب إعداد الطالب تخصصيًّا وتربويًّا في كلية التربية، ومع كثرة العرض وقلة الطلب من قبل وزارة التعليم في التعيين، فإن كليات التربية مطالبةٌ بالتركيز على دورها التربويِّ مع وجود كلياتٍ أخرى معنية بتخريج المتخصصين في مختلف العلوم» (الذبياني، 2014،ص: 125).

ويلزم «إدخال مقرر(الابتكار وريادة الأعمال) إلى مناهج كلية التربية؛ كمتطلبٍ عامٍّ يهدف إلى تأصيل ثقافة الابتكار وريادة الأعمال في ميادين التعليم الجامعي، وتطوير معارف الطلبة ومهاراتهم على أسسٍ مبتكرةٍ، وبناء منظومةٍ اقتصاديةٍ متكاملةٍ على أسسٍ معرفيةٍ؛ انسجامًا مع أهداف رؤية المملكة 2030»(الروقي، 1438هـ،ص: 23).

وقد أشارت الرؤيةُ إلى «ضرورة تجويد البيئة التعليمية، وتطوير المواهب وتنمية شخصية الطلاب، وإكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة؛ ليكون ذا شخصيةٍ مستقلةٍ تتَّصفُ بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديها القدر الكافي من الوعي الذاتيِّ والاجتماعيِّ

والثقافيِّ»(2016، ص: 28)، وقد أكدت وزارة التعليم في أهدافها الاستراتيجية على تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار.

وتحتاجُ كلياتُ التربية إلى بيئةٍ تعليميةٍ محفِّزةٍ للإبداع والابتكار، تركز فيها أساليب التدريس على مهاراتِ العمل التربويِّ؛ مثل (المشاركة الفعالة، وقيادة العمل التربوي، والقدرة على تحمُّل المسئولية)، والكفايات التدريسية؛ مثل (تنمية مهارات الفرد، وبناء الخبرات، ومعرفة الخصائص النمائية، صنع بيئة محفزة للتعلم، وتوظيف استراتيجيات التقويم وأدواته)، وإكساب الطالبِ المهاراتِ التدريبيةَ الميدانيةَ، وتطوير وتنويع أساليب التقويم(وزارة التعليم ، 1440) ، ويعد تحسين البيئة المحفزة للإبداع والابتكار من أهم المتطلبات اللازمة للجامعة للقيام بدورها في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م (السبيعي ، 2018).

إن كلياتِ التربية تُعدُّ أحدَ مصادر تطوير التعليم؛ حيث تُجرى البحوث التربوية والدراسات العلمية المتعددة ممثلة في أساتذتها وأقسامها المختلفة، وبما أن كلياتِ التربية تضم بيوت خبرةٍ وتعمل على تطوير التعليم في التعليم العام؛ فالأولى بها أن تُقوِّم برامجها وخططها ومناهجها؛ رغبة في معرفة الواقع وعلاج أوجه القصور (الأغبري، 2008).

فقد أصبحت الحاجةُ ماسةً إلى تبنِّي هذه الكليات أدوارًا جديدةً؛ لتتماشى مع أهداف الرؤية ومتطلباتها، و تسهم في القيام بوظائفها في المجال التعليميٍ وذلك لتحقيق التكامل مع قطاع التعليم العام بصفته المستفيد من مخرجات هذه الكليات؛ ولتحسين كفاءة الأداء.

وقد تناولت عددٌ من الدراسات السابقة أدوار المؤسسات التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ؛ وتطرقت دراسة السبيعي (2018) إلى بيان الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الجامعة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م ، والتعرف على المعوقات ،والمتطلبات اللازمة للجامعة للقيام بدورها ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واتخذت الاستبانة أداة لها ، وتكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الجامعة لتحقيق رؤية 2030، وموافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة للجامعة للقيام بدورها في تحقيق رؤية 2030م، ومن أهم هذه المتطلبات: إعادة النظر في الخطط الدراسية بما فيها المقررات والمفردات ونواتج التعلم بالجامعات، وتحسين البيئة المحفزة للإبداع والابتكار في الجامعات.

وقدمت دراسة عسيري(2017م) نموذجاً مقترحاً لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

لإعداد معلم المستقبل في ضوء برنامج التحوُّل الوطني، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصْفيَّ التحليليَّ؛ و ذلك من خلال استخدام الأسلوبِ الوثائقيِّ، وتوصلت الدراسةُ إلى تقديم نموذجٍ مقترحٍ لإعادة هندسة برامج كليات التربية، و دعت إلى استخدام هذا الأسلوب كمدخلٍ لإعداد معلمِ المستقبل بكافة أركانه الأكاديمية، وتوفير البيئةَ الأكاديمية له، وتعزيز الشراكة المجتمعية.

أمَّا دراسةُ الفوزان(2017م)، فقد هدفت إلى التعرُّف على متطلبات حوكمة الجامعات، واعتمد الباحثُ فيها على المنهج النوعيِّ، وقدَّمت الدراسةُ متطلبات حوكمة الجامعات وفق متطلبات الرؤية 2030؛ من خلال توجيه أنشطة الجامعة و إدارة مكوناتها، ومتابعة التنفيذ و الخطط الاستراتيجية، و أوصت الدراسةُ بضرورة تطبيق الحوكمة على الجامعات السعودية؛ لتتوافق مع متطلبات تنفيذ الرؤية، وتحديد معايير دقيقة للمساءلة والإعلان عنها، وبناء هيكل تنظيميٍّ فعَّال يحقق التّوازن الموضوعيَّ بين المسؤوليات، وبين الصلاحيات لجميع أعضاء الهيئتين؛ الإدارية والأكاديمية العاملين في الجامعة.

بينما هدفت دراسةُ العامري(2017م) إلى تقديم تصوُّرٍ لبناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية؛ و ذلك في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي وسعيًا لتحقيق أهداف البحث؛ اعتمد الباحثُ المنهج الوصفيِّ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أهم آليات بناء الشراكة تتم من خلال البرامج المشتركة مع إضافة البعد الدولي على مناهج تقويم التنوع الدولي والتعددية الثقافية وقيم الحوار والتسامح وتقديم برامج تدريبية ميدانية مهنية خارجية، و من الآليات أيضاً تبادل الباحثين والمعلومات البحثية، ونشر الأبحاث العلمية والشراكة مع المنظمات الدولية؛ مثل اليونسكو ونحوها، وكذلك الشراكة لابتعاث المعيدين والمحاضرين وتبادل أعضاء هيئة التدريس، وتبادل الوفود الطلابية في المسابقات والندوات والمؤتمرات.

كما هدفت دراسةُ التويجري والمحيميد(2017م) إلى تحديد المحاور الواردة بشأن تطوير التعليم في رؤية المملكة 2030، و الاتجاهات العالمية المعاصرة لنظم إعداد المعلم التكاملية، مع تقديم تصوُّرٍ مقترَحٍ لمخرجات برامج إعداد المعلم في تخصُّصي التربية الإسلامية واللغة الإنجليزية، وقد استُخدِم المنهجُ النوعيُّ للإجابة عن أسئلة الدراسة، و توصَّلت الدراسةُ إلى مجموعةٍ من المتطلباتِ لإعداد المعلم، سواء في الجانب الأكاديمي أو الجانب الإداري التنظيمي، وقدَّمت تصورًا مقترحًا لمخرجات برنامج إعداد المعلم في تخصُّصي التربية الإسلامية واللغة الإنجليزية وفق النظام التكاملي.

وتناولت دراسةُ الحماد(2017م) التجاربَ والخبراتِ العالميةَ التي يمكن الإفادة منها في مجال

الشراكة بين مؤسسات التعليم العام والجامعات، واستخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وتوصلت الدراسةُ إلى وجودِ قصورٍ في الشراكة بين الجامعاتِ ومؤسسات التعليم العامِّ؛ وذلك في عددٍ من المجالات؛ منها: إعداد المعلم، التنمية المهنية، و تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية، و الاستشارات، ومن معوِّقات الشراكة: صعوبة الاتصال بين الجامعاتٍ و مؤسسات التعليم العام، وعدم وجود جهة أو هيئة مسؤولة عن الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام، وكذلك ضعف الحوافز المقدَّمة للمشاركين في برامج الشراكة، وتقدمت الدراسة ببعض المقترحات لتفعيل تلك الشراكةٍ وذلك من خلال وحدةٍ أو هيئةٍ لدعم الشراكةٍ وإنشاء فرق عمل للشراكة، ووضع خطط استراتيجية لتلك الشراكةٍ وتوفير الدعم الماديِّ والمعنويِّ والبشريِّ لتلك الشراكة.

بينما هدفت دراسةُ آل سالم(2017م) إلى تطوير مواصفاتٍ معياريةٍ لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030،ٍ و ذلك من خلال تحليل الوضع الراهن لعمليات قبول وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، و اعتمدت الدراسةُ المنهجِ الوصفيِّ التحليليٍّ و توصلت الدراسةُ إلى العملَ على تفعيل المواصفات المعيارية المقترَحة لتطوير استقطاب وإعداد وتدريب المعلمين ووضع برامج تدريبية ومهنية لازمة لتنفيذهاٍ وتضمين الأبعاد التربوية التي تتضمنها الرؤية لتلك المعايير والبرامج والمقررات.

في حين تطرَّقت دراسةُ آل عمرو ودغري(2017م)، إلى دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة 2030، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، والاستبانة؛ كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى اتفاقِ عينة الدراسة مع متطلبات أدوار كليات التربية لتحقيق التنمية المهنية للمعلم في ضوء برامج التحوُّل الوطنيٍ وفي ضوء رؤية المملكة؛ و ذلك من خلال تلقِّيه برامج تدريبيةٍ تساهم في النمو المهني للمعلم وعمليات إدارة الصف والعمل على تقليص المعوِّقات؛ مع ضرورة إعادة بناء برامج إعداد المعلم في ضوء برنامج التحول الوطنيٍ ورؤية المملكة 2030، وربط مراكز التدريب التربويِّ في إدارة التعليم بكليات التربية إداريًّا، واسناد البرامج التدريبية المقدمة في هذه المراكز إلى متخصصين في التدريب؛ وذلك بالتزامن مع إطلاق برامج خبرات وبرنامج الرخص المهنية للمعلمين والمقاييس المهنية للقيادات التربوية والتعليمية. وتكثيف برامج الدراسات العليا للمعلمين في التخصصات التربوية المختلفة، وتيسير الإجراءات الإدارية التي تُحفِّز للانخراط في التدريب على البحث العلمي والتطوير المعرفي للمعلم.

بينما تطرَّقت دراسة شروف(2017م) إلى تحديد

الأدوار المستقبلية لكلية التربية بجامعة البعث في خدمة المجتمع المحليِّ في كل من مجالات (الاستشارة العلميةَ والتوعية، والبحث العلمي، والتدريب والتعليم) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفيِّ وطبقت أداة البحث على (52) عضو هيئةٍ تعليميةٍ، و تم التوصُّل إلى عدة نتائج؛ من أهمها: موافقة أفراد البحث بدرجةٍ مرتفعةٍ على الأدوار المستقبلية لكلية التربية بجامعة البعث، وضرورة تفعيل دورها في خدمة المجتمع المحلي، وقدمت تصورًا مقترحًا للأدوار المستقبلية لكلية التربية في مجال خدمة المجتمع.

أما دراسةُ عيسى (2017م)، فقد سعت إلى التعرُّف على الواقع الحالي لنظام إعداد المعلم في كليات التربية، وقد استخدم الباحثُ المنهج الوصفيَّ، وخلصت الدراسة إلى وضع تصورٍ مقترح لإعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات الليبيةً؛ استنادًا إلى بعض الخبرات العربيةً وتركز التصور المقترح على إعادة النظر في سياسات القبول بكليات التربيةً وإعادة هيكلة أقسامها العملية ومقرراتها الدراسية وإصلاح برنامج التربية العمليةً وإعادة صياغة أهداف ووظائف كليات التربية، ووضع برنامج للدراسات العليا بها.

بينما هدفت دراسةُ الثبيتي(2017م) إلى وضع تصورٍ مقترحٍ لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، وقد استخدم الباحثُ المنهج الوصفيَّ التحليليَّ والوثائقيَّ، وقد توصَّلت الدراسةُ إلى تصورٍ مقترَحٍ يتضمن متطلباتِ إعدادِ المعلمين، وتطوير نظامٍ الثانوية العامة، وشروط القبول في كليات التربية، ونظامها ، ومجالات الإعداد فيها ، ونظام الدراسة والتربية العملية، وقد أوصى الباحثُ بتطوير كلياتِ التربية وإعادة هيكلتها، وإعادة النظر في نظام اختبار وانتقاء طلبتها، والمناهج الحالية لها، وتطوير المعلمين مهنيًّا، ووضع مدارس نموذجية للتربية العملية، وتحقيق التكامل بين كليات التربية والإدارات التعليمية فيما يتعلق بإعداد وتطوير المعلمين.

وتناولت دراسةُ هويمل وآخرين(2015م) تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسةُ المنهجَ التحليليَّ المقارن، وكان من أبرزِ النتائج أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمَلكة تتم بنسبٍ كبيرةٍ مقارنةً بدولتي المقارنة؛ نظرًا لضعف معايير القبول بها؛ مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافةً إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة لإكساب الطالب المعلّم المهارةَ البحثيةَ، وكان من أبرز التوصيات ضرورة رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلّم بالمملكة، والتركيز على الجانب البحثيِّ ومناهج البحث العلمي فيما يخصُّ برامجَ مؤسساتِ إعداد المعلّم .

بينما هدفت دراسةُ عبدالله وآخرين(2014م) إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسةُ: أن كليةَ التربية لا تشجع العمل الجماعيَّ؛ باعتباره مصدرا من مصادر التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، كما أنها لا تبذل جهودًا كبيرة لوضع أفكار داعمة لعمليات التطوير الخاصة بالتعليم والتعلُّم وفق رؤية مشتركة ومتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس وبين القيادة الإدارية، وتحتاج كلية التربية إلى وضع مجموعةٍ من السياسات والبرامج المواكبة للمستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم.

وهدفت دراسةُ عوض الله(2012م) إلى التعرُّف على مدى إسهام كليات التربية في إصلاح التعليم العام في السودان وفق الأدوار المتجددة، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ القائم على التحليل، وتوصَّل الباحثُ إلى عددٍ من النتائج من أهمها: أن هناك ضعفًا في مستوى مُخرجات كليات التربية، يتمثل في العزوف عن التقديم لكليات التربية من الطلبة المتميزين، وغياب الإرشاد الأكاديمي، وعدم قدرة الهيئة التدريسية على تشجيع الطلبة وقيادتهم للتعلم الذاتي وأن هناك قصورًا في المناهج الدراسية.

أما دراسة الناقة وأبو داود(2009م) فقد هدفت إلى التعرُّف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا؛ وذلك من خلال مسح لمجموعةٍ من الأدبيات العربية والأجنبية باستخدام أسلوب البحث المكتبيِّ، وركزت الدراسة على رصد الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية، والاتجاهات الحديثة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًّا أثناء الخدمة، و ركَّزت الدراسةُ أيضا على الاتجاهات الحديثة في نظام الدراسة وبرامج التربية العملية.

وقد توصلت الدراسةُ إلى مجموعةٍ من التوصيات؛ من أبرزها: إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية بكليات التربية.

يتبيَّن لنا من خلال استعراضِ الدراسات السابقة؛ أن معظم الدراسات أكدت على أهمية رؤية المملكة العربية السعودية، ودور المؤسسات التعليمية لتحقيق متطلباتها، وخاصةً كليات التربية؛ فقد ركزت دراسة عسيري(2017م) على هندسة برامج كلية التربية، وتناولت دراسة (العامري،2017م) الشراكة في برامج الدراسات العليا، وركزت دراسة التويجري والمحيميد(2017م) على مخرجات برامج إعداد المعلم، وتناولت دراسة آل سالم (2017م) تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين، و ركزت دراسة آل عمرو ودغري(2017م) على دور كليات التربية في التنمية

المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة 2030. كما تبيَّن أيضا من الدراسات السابقة تنوُّع مناهج البحث المستخدمة ما بين المنهج الوصفيِّ وبين كل من المنهجين الوثائقيِّ و المقارن.

وقد استفادت الدراسة الحاليةُ في الوقوف على أبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة،؛ هذا بالإضافةً إلى بلورة مشكلة الدراسة، وإثراء الخلفية النظرية، واختيار المنهج الملائم، وتوجيه الدراسة إلى كثيرٍ من المراجعٍ و الدِّراسات المتعلِّقة بموضوع الدراسة الحالية.

وتميَّزت الدراسة الحالية بأنها تناولت الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية، كما أنها استخدمت الاستبانة أداة للدراسة بخلاف الدراسات السابقة، وكان مجتمعُ الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المملكة العربية السعودية، و قدَّمت تصورًا مقترحًا للأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ كلياتُ التربية من أهم المؤسساتِ التعليمية التي تقع عليها مسئوليةُ إعداد المعلمين علميًّا وثقافيًّا، وتبني أفضل الطرق وأحدثها في إعداد المعلم، وتخطيط المناهج، والإسهام في برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين في مجال التعليم العام.

ورغم مكانة كلياتِ التربية وأهمية الأدوار المناطة بها؛ إلا أن واقع هذه الكليات يشوبُه الكثيرُ من أوجُه القصورِ والضعفِ؛ و التي تحول دون تحقيق الأدوار المأمولة منها، وتشيرُ بعضُ الدراساتِ إلى تدنِّي كفاءة كليات التربية، وضعف مخرجاتها؛ بسبب ضعف نظم وبرامج إعداد المعلم بهذه الكليات؛ فيشير العمر(1428هـ) إلى قصور الواقع الحاليِّ في إعداد المعلم بكليات التربية، وضعف برامج إعداد المعلم من حيث الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل وأساليب التقويم، وعدم تخطيط نظم إعداد المعلم كمًّا ونوعًا على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ، وغياب معايير الانتقاء لاختيار أصلح العناصر للانتظام بكليات التربية.

ويتطلب ذلك الأمر؛ أن تقوم كلياتُ التربية بمراجعة برامج إعداد المعلِّم حتى تكون متوافقةً مع التحوُّلات التي يشهدها قطاع التعليم العامٍ و تحسين سياسات القبول للطلبة الملتحقين ببرامجها في درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا؛ وذلك بالتركيز على انتقاء عناصر متميزة تسهم في رفع مستوى الكفاءة النوعية.

كما أن كلياتِ التربية تعاني من قصورٍ في تطوير منظومتها الداخلية؛ فضلاً عن عدم ملائمة مناهجها لمتطلبات سوق العمل؛ فقد أشار داوود (2008م) إلى جمود الخطط الدراسية المقررة والمناهج، وضعف ملاحقتها لمعطيات

العصر، والقصور في نظم إعداد أعضاء هيئة التدريس وتقويمهم بما يكفل تنمية قدراتهم؛ فضلاً عن الانفصال بين كليات التربية وبين متطلبات التنمية في المجتمع.

كما تؤكِّد دراسة سالم(2009م) قلة الاهتمام بالتعلم الذاتي، وضعف توظيف نظريات التعلم، وغياب الجانب التطبيقي في أغلب الأحيان وعدم الاهتمام الكافي بالمستحدثات التكنولوجية في التدريس، و التركيز على اكتساب المعلومات أكثر من توظيفها.

وترى دراسة طعيمة(2005م) أن ثمة فجوةً قائمةً بين الأُطر النظرية التي تقدم للطلبة في كليات التربية وبين الممارسة الفعلية للتدريس؛ فضلاً عن انخفاض المستوى الثقافي العام لدى كثير من الخريجين و ضعف القدرات التحليلية والابتكارية لدى الكثيرين منهم وضعف الكفاءة التقنية.

كما أن واقعَ الحال يشيرُ إلى محدودية أدوار كليات التربية، حيث إن دورها يقتصر على إعداد المعلمين، وتدريب الطلبة المعلمين في مدارس التعليم العام، كما تفتقد إلى التكامل المؤسسيِّ مع التعليم العام في ظل محدودية صلاحيات مسئولي هذه الكليات في التعامل المباشر، وإبرام الاتفاقيات المؤسسية للقيام بمشروعاتٍ وأنشطةٍ مشتركةٍ وبرامج للتنمية المهنية لتعزِّز من دورها التكامليِّ مع التعليم العام بصفته من أهم القطاعات المستفيدة من مخرَجات هذه الكليات؛ لذلك تشير دراسة أبو الفتوح(2012م) إلى ضعف التنسيق بين الوزارة وبين الكليات للقيام بمشروعاتٍ أو أنشطةٍ أو عملياتٍ مشتركةٍ مرتبطةٍ بإصلاحِ التعليم في كل المستويات، كما تؤكد دراسةُ محمود(2005م) غياب الدور المؤسسي لكليات التربية في عمليات إصلاح التعليم ما قبل الجامعي وتطويره، وتدنِّي الدور الذي تقوم به لتحسين مستوى الأداء للوحدات التعليمية المختلفة (الوزارة، إدارة التعليم، المدرسة).

وقد أوصت دراسةُ الثبيتي(1437هـ) بتطويرِ كليات التربية وإعادة هيكلتها، وإعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة الكلية، وتطوير المناهج الدراسية؛ لتواكب خطط التنمية، وتطوير المعلم مهنيًّا؛ وذلك عن طريق برامج التعلم والتدريب المستمر، والتكامل بين كليات التربية وبين إدارات التعليم فيما يتعلق بإعداد وتطوير المعلمين.

كما أشارت دراسة هويمل والعتادي ومبارك(2015م) إلى أن نسب القبول في كليات التربية؛ تتم بشكلٍ كبيرٍ مع ضعف معاييرها؛ هذا بالإضافة إلى ضعفٍ إعداد المعلم وتأهيله مهنيًّا.

وقد دعت رؤيةُ المملكة العربية السعودية 2030 إلى تطوير المنظومة التعليميَّة والتربويَّة بجميع مكوناتها؛ و ذلك من خلال إكساب الطالبِ المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة

ليكون ذا شخصيَّة مستقلة تتصف بروح المبادرة و المثابرة و القيادة، و الحرص على توفير التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، والتركيز على مراحل التعليم المبكّر، وتأهيل المدرسين والقيادات التربويَّة وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، ومواءمة مخرَجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، و التركير على فرص الابتعاث في مجالات الاقتصاد الوطني، والابتكار في التقنيات المتطورة و ريادة الاعمال(الرؤية،2016).

وانسجامًا مع أهداف الرؤية؛ وبالإشارة إلى واقع كليات التربية؛ فإنها مُطالبة بمراجعة أدوارها بما يتناسب مع رؤيتها و أهدافها و خططها و برامجها ومع طبيعة التحولات التنموية التي حملتها رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وبما يتفق مع الأهداف الاستراتيجية؛ و التي تهدفُ إلى تحسين مُدخلات هذه الكليات؛ و ذلك من خلال مراجعة سياسة القبول، واستقطاب أعضاء هيئة التدريس، وتحسين بيئة التعليم، والاهتمام بالمخرجات التعليمية؛ بما يعزِّز قدرتَها على تحقيق متطلباتِ التنمية واحتياجات سوق العمل.

أسئلةُ الدراسة: حاولت الدراسةُ الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أهمُّ الأدوار المستقبلية لكلياتِ التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
2. ما أهمُّ المقترَحات التي تسهم في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
3. ما التصوُّر المقترحُ لأدوار كليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهداف الدِّراسَة:

1. التعرُّفُ على الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.
2. التعرُّفُ على المقترحات التي تسهم في تحقيقِ كلياتِ التربيةِ لأدوارها المستقبلية.
3. تقديمُ تصور مقترح لأدوار كليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

أهمية الدِّراسَة:

تنبعُ أهميةُ هذه الدراسةِ في تناولها لموضوعٍ حيويٍّ وحديثٍ يتناولُ كليات التربية؛ كمؤسساتٍ تربويَّةٍ معنيَّة بإعداد المعلم، ويتناول الأدوار المطلوبة منها لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية.

و يرى الباحثُ أن أهم المبرِّرات التي تتطلب مراجعة كليات التربية لأدوارها المستقبلية تنبع من:

1. أهميةِ أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، وأهداف برنامج التحول الوطني، وما تحمله من رؤى وتوجهاتٍ تؤكِّد على ضرورةِ تطوير منظومة التعليم.
2. أهميةِ دمج وزارة التربية بالتعليم العالي، والحاجة إلى معرفة أدوار كلية التربية المستقبلية في ضوء السعي نحو تحقيق التكامل والتنسيق بين التعليم العام و بين التعليم العالي.
3. أهميةِ توجُّه وزارة التعليم لتطوير واقع كليات التربية؛ و ذلك من خلال ل اللقاءات الدورية لعمداء هذه الكليات، واللجان المشكلة لمراجعة أدوارها.

مصطلحات الدِّراسَة:

الأدوار: المقصودُ بالدور لفظًا- وفقاً لقاموس»وبستر»- أداء، تشخيص، لعب، ممارسة، فهو وظيفة متوقعة ومعتادة في ظل ثقافة المجتمع (Guralnik, 1987).

ويعرِّفه «تالكوت بارسونز» بأنه الجزء المنظم لتوجيه الفاعل الذي يحدد مشاركته في عملية التفاعل، وتنظمهُ مجموعةٌ من المعايير والقيم والاتجاهات التي يفرضها المجتمع (عمار، 2009م).

والأدوار المستقبلية: تُشير إلى مجموعةٍ من أنماط النشاط أو الأُطُر السلوكية التي تحقِّق ما هو متوقَّعٌ في موقفٍ معين، وتتحدَّد الأدوار من خلال ما يسمى بتوقعات الدور، وهي تمثل الالتزامات والمسؤوليات المتعارَف عليها، والتي تقع على عاتق من يشغل هذا الدور (كيلاني، 2005م، 58).

وتُعرَّف إجرائيًّا: بأنها الوظائف والمهام والأنشطة والإجراءات التي يتوقع أن تقوم بها كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة 2030.

كليات التربية: مؤسساتٌ علميةٌ رسميةٌ مستقلةٌ ذات هيكلية تنظيمية وأكاديمية، تتمثل وظائفها الرئيسة في التدريس والبحث العلميِّ وخدمة المجتمع، وتعنى بإعداد معلمين مؤهلين في مختلف التخصُّصات للعمل في مجال التدريس.

الرؤية: مصطلحٌ يشير إلى التصورات الفكرية لتحقيق الأهداف التي يتعذر تحقيقها في ظلِّ الإمكاناتِ والظروف الحالية إلا أن من الممكن بلوغها على المدى الطويل (المركز العربي للدراسات المستقبلية، 1437هـ).

ويقصدُ برؤية المملكة العربية السعودية 2030: التصور الذي طرحه المجلس الاقتصادي والتنموي، ويتضمن عددًا من المرتكزات التي تُبرز المكانة الدينية، والموقع الجغرافي، والإمكانات الاستثمارية، وتتضمن عددًا من البرامج التي تهدف إلى تحقيق الرؤية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

- منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها؛ استخدم الباحثُ المنهج الوصفيَّ؛ وذلك للتعرُّف على الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

- مجتمعُ الدِّراسة، وعيِّنتُها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئةِ التدريس في جميع كليات التربية بالجامعات السعودية، أما عينةُ الدراسة؛ فقد تمثَّلت في عينةٍ قصديةٍ من أعضاء هيئةِ التدريس في كلياتِ التربية في ستِ جامعاتٍ، وهي (كلية التربية بجامعة الملك سعود، كلية التربية بجامعة طيبة، كلية التربية بجامعة أم القرى، كلية التربية بجامعة الملك فيصل، كلية التربية بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية بجامعة عبد الرحمن الفيصل). بلغ عددُ أفرادها (288) فردًا من أعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد. والجدول رقم (1) يوضح وصف أفراد عينة الدارسة:

الجدول رقم (1)

توزيعُ أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة والرتبة العلمية

		التكرار	النسبة
الجامعة	جامعة الملك سعود	69	23.9
	جامعة طيبة	42	14.5
	جامعة أم القرى	48	16.66
	جامعة الملك فيصل	36	12.5
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	64	22.22
	جامعة عبد الرحمن الفيصل	29	10.06
	المجموع	288	%100
الرتبة العلمية	أستاذ	85	29.51
	أستاذ مشارك	100	34.72
	أستاذ مساعد	103	35.76
	المجموع	288	%100

يُبين الجدول رقم (1) ما يلي:

فيما يتعلق بمتغيِّر الجامعة: يُلاحظ أن (23.9٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون في جامعة (الملك سعود)، بينما (22.22٪) يعملون في جامعة الإمام محمد بن سعود بينما (16.66٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون في جامعة أم القرى، و (10.06٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون في جامعة عبد الرحمن الفيصل.

وفيما يتعلق بمتغير الرتبة العلمية: يتضح أن (35.76٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة برتبة العلمية (أستاذ مساعد)، بينما(34.72٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة برتبة (أستاذ مشارك)، و (29.51٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة برتبة (أستاذ).

- أداة الدراسة:

استخدم الباحثُ الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، وتكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين وهما:

أ. **الجزء الأول**: ويشتمل هذا الجزء على البيانات الأولية لعينة الدراسة والتي تمثلت في (الجامعة، الرتبة العلمية).

ب. **الجزء الثاني**: ويشتملُ على محاورِ الاستبانة، منها محوران رئيسيان هما:

- **المحور الأول**: الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ويشتمل على (28) فقرةً موزَّعة على أربعة أبعادٍ، وهي كالآتي:
  - أولاً: تطوير السياسات واللوائح المنظمة، ويشتمل هذا البُعْد على (9) عباراتٍ.
  - ثانيًا: تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، ويشتمل هذا البُعْد على (6) عباراتٍ.
  - ثالثًا: تطوير البرامج والمناهج الدراسية، ويشتمل هذا البُعْد على (6) عباراتٍ.
  - رابعًا: تحسين بيئة التعلم والتعليم، ويشتمل هذا البُعْد على (7) عباراتٍ.
- **المحور الثاني**: ويتضمن أهم المقترحات التي تسهم في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية، ويشتمل على (12) فقرةً.

تبنَّى الباحثُ في إعداد هذه المحاور مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كلَّ فقرةٍ من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية: (موافق بدرجة كبيرة جدًّا، موافق بدرجةٍ كبيرةٍ، موافق بدرجةٍ متوسطةٍ، موافق بدرجةٍ قليلةٍ، موافق بدرجة قليلة جدًّا). وتم منح الإجابة بـ (موافق بدرجة كبيرة جدًّا) خمس درجات، و(موافق بدرجة كبيرة) أربع درجات، و (موافق بدرجة

متوسطة) ثلاث درجات، والإجابة بـ (موافق بدرجة قليلة) درجتين، بينما تم منح الإجابة بـ (موافق بدرجة قليلة جدًّا) درجة.

صدقُ الاستبانة(الأداة):

قام الباحثُ بعرض الاستبانة على مجموعةٍ من المحكمين؛ وذلك للتحقق من مناسبةِ الأداة لتحقيق أهداف الدِّراسةِ ومدى صلاحيتها للتطبيق، ثم قام الباحث بتطبيق أداة الدِّراسة ميدانيًّا؛ لمعرفة الصدق الداخليِّ للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور؛ و الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل مجالٍ من مجالات المحور الأول و الثاني بالدرجة الكليةِ للمحور، وقد تبيَّن أن جميع عبارات ومجالات الاستبانة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يُعْطي دلالةً على ارتفاع معاملات الاتِّساق الداخليِّ، كما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدِّراسة الحالية.

ثباتُ أداة الدِّراسة:

للتأكُّد من ثباتِ الاستبانة؛ تم حسابُ معامل الثبات باستخدام معامل(ألفا كرونباخ)، وبلغت قيمةُ معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.98)، وهي درجة ثبات عالية، بينما بلغ معامل ثبات المحور الأول (0.99). و بلغ معامل ثبات المحور الثاني (0.96)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدِّراسة الحالية.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

استخدم الباحثُ في إعداد الاستبانة مقياس (ليكرت) الخماسي، وتم حسابُ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) ، واستخدام اختبار (شيفيه)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS).

ثانيًا: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي:

ما الأدوارُ المستقبليةُ لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

للإجابة على هذا السؤال تم حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المحور الأول، وكانت كالآتي:(تطوير السياسات واللوائح المنظمة، تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، تطوير البرامج والمناهج الدراسية، تحسين بيئة التعلم والتعليم). وجاءت النتائج كالتالي مرتبة وفق المتوسط الحسابي:

الجدول رقم (2)

أهم الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030

أبعاد المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
تطوير البرامج والمناهج الدراسية	4.34	0.93	1	كبيرة جدًّا
تطوير السياسات واللوائح المنظمة	4.33	0.69	2	كبيرة جدًّا
تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	4.30	0.89	3	كبيرة جدًّا
تحسين بيئة التعلم والتعليم	4.29	0.80	4	كبيرة جدًّا
الدرجة الكلية للمحور	**4.32**	**0.75**	**موافق بدرجةٍ كبيرةٍ جداً**	

يُبيِّن الجدول رقم (2) أن أهم الأدوار المستقبلية لكليات التربية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، جاءت بدرجة كبيرة جدًّا بمتوسط حسابي (4.32 من 5)، وانحراف معياري (0.75) وتراوحتْ المتوسطاتُ الحسابية للأبعاد مابين (4.29-4.43)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًّا.

وجاء بُعد تطوير البرامجِ والمناهج الدراسية في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34 من 5)، وبانحرافٍ معياريٍّ (0.93) يليه بُعد تطوير السياسات واللوائح المنظمة بمتوسط حسابي (4.33 من 5)، وبانحراف معياري (0.69) ثم بُعد تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.30 من 5)، وبانحراف معياري (0.89)، بينما جاء بعد تحسين بيئة التعلم والتعليم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.29 من 5)، وبانحرافٍ معياريٍّ (0.80).

يُلاحَظ أن أعضاء هيئة التدريس متفقون بدرجة كبيرة جداً على أهمية الأدوار المستقبلية لكليات التربية، ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس مدركون تمامًا لواقع كليات التربية خصوصًا بعد التغييرات الهيكلية على مستوى الإدارة التربوية العليا، والمتمثِّلة في دمج وزارتي التربية مع التعليم العالي؛ وذلك بهدف توحيد الأدوار وتكاملها وتحسين كفاءة الأداء، والحاجة إلى التكامل بين كليات التربية والتعليم العام، كما أن إيقاف القبول في معظم تخصُّصات البكالوريوس تُبرز الحاجة إلى تبني كليات التربية أدوارًا تتماشى مع أهداف الرؤية ومتطلباتها و التي أكدت على إعداد مناهج تعليميةٍ متطورةٍ تركِّز على المهارات الأساسية، هذا بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية، وتعزيز دور المعلّم ورفع تأهيله، ومواءمة مُخرَجات التعليم العالي مع متطلباتِ سوقِ العملِ، وعقد الشراكات مع الجهات التي توفِّر فرص التدريب للخريجين؛ محليًّا ودوليًّا، وربط القبول بالخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وهو ما يقتضي تطبيقات سياسات للقبول

تقتضي توجيه الطلاب نحو التخصصات التي تتناسب إمكاناتهم وقدراتهم.

وهذا الأمر يتفقُ مع الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم و المتمثلة في تحسين استقطاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وإعدادهم وتطويرهم، وتحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات سوق التنمية واحتياجات سوق العمل. وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة الثبيتي (2017 م)، التي أكدت على ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية لكليات التربية، مع ضرورة العمل على تطويرها للتواكب مع خطط التنمية ومع التطورات العالمية الحالية، وتطوير كليات التربية وإعادة هيكلتها، وتتفق أيضا مع دراسة عسيري (2017م) و التي دعت إلى إعادة هندسة برامج كليات التربية .

وفيما يلي وصفٌ مفصَّلٌ للنتائج المتعلقة بهذه الأبعاد:

أولاً: تطوير البرامج والمناهج الدراسيَّة:

الجدول رقم (3)

استجاباتُ أفراد عينة الدراسة على بعد تطوير البرامج والمناهج الدراسية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	تطوير البرامج التعليمية بالتكامل مع سياسات التعليم العام.	4.48	0.39	كبيرة جدًا	1
1	إعداد برامج تعليمية في مجال الدراسات العليا تركز على المهارات الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها رؤية المملكة 2030.	4.38	**0.99**	كبيرة جدًا	2
3	تطوير برامج التدريب والتطبيقات التعليمية بما يتوافق مع أحدث المستجدات والمتغيرات التربوية العالمية.	4.36	0.93	كبيرة جدًا	3
5	بناء مناهج تعليمية تلبي مهارات (التعلم الذاتي، والتواصل مع الآخرين، والحوار والمناقشة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الناقد).	4.29	0.99	كبيرة جدًا	4
6	تضمين المناهج التعليمية متطلبات مجتمع المعرفة والإبداع والابتكار وريادة الأعمال.	4.29	1.00	كبيرة جدًا	5
4	تكييف برامج كلية التربية مع معايير الإطار الوطني للمؤهلات.	4.26	0.93	كبيرة جدًا	6
المتوسط الحسابي العام		**4.34**	**0.83**	**كبيرة جدًا**	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يُبيِّن الجدولُ رقم (3) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجةٍ كبيرة جدًّا على تطوير البرامج والمناهج الدراسية، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (4.34 من 5)، وانحراف معياري (0.83) وتراوحت المتوسطاتُ الحسابيةُ للعبارات مابين (4.26-4.48)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًّا، وهذه النتيجةُ تدلُّ على تجانُس وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم مع تطوير البرامج والمناهج الدراسية.

و حصلت العبارةُ رقم (2)، وهي: (تطوير البرامج التعليمية بالتكامل مع سياسات التعليم العام) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.48 من 5)، وتفسير ذلك أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لبرامج كليات التربية الموجهة لإعداد المعلمين يتم تطويرها دون تنسيق أو تكاملٍ مع التعليم العامِّ، تليها العبارة رقم (1): إعداد برامج تعليمية في مجال الدراسات العليا تركز على المهارات الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها رؤية المملكة 2030)؛ فقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.38 من 5)، وتفسير ذلك أن الحاجة ماسة إلى رفع مستوى إعداد المعلمينَ وذلك عبر برامج تربوية متخصِّصة في مجال الدراسات العليا، وهو ما يتفق مع توجُّهات وزارة التعليمو التي بدأت في العمل مع الجامعات على إقرار برامج للدراسات العليا؛ لتنفيذها في كليات التربية، ثم العبارة رقم (3)، وهي: (تطوير برامج التدريب والتطبيقات التعليمية بما يتوافق مع أحدث المستجدات والمتغيرات التربوية العالمية)، فقد حصلت على متوسط حسابي (4.36 من 5)، وتفسير ذلك أن البرامج القائمة تحتاج إلى مراجعةٍ وتحديثٍ بما يتوافق مع أحدث المستجدات التربوية مع ضرورةِ إيجادِ آليةٍ للتنسيق مع التعليم العام؛ ليتمَّ تصميم هذه البرامج وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمين. وتتفقُ هذه النتائجُ مع متطلباتِ رؤيةِ 2030 و التي أكَّدت على إعداد مناهج تعليمية متطورة، تركِّز على المهارات الأساسية، وتزوِّد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لاحتياجات سوق العمل، من خلال تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة.

كما تتفق مع نتائج دراسة عوض الله (2012م)؛ والتي دعت إلى العمل على تطوير المقررات الدراسية وتحديثها باستخدام التقنيات الحديثةٍ مع الاهتمام بالبحث العلميِّ التربويِّ.

واتفقت مع دراسةِ آل عمرو ودغري (2017م)ٍ والتي تتمثل في ضرورة إعادة بناء برامج إعداد المعلم في ضوء برنامج التحوُّل الوطنيِّ و رؤية المملكة 2030، مع تكثيف برامج الدراسات العليا للمعلمين في التخصصات التربوية المختلفة، واتفقت أيضا مع دراسة العامري(2017م) والتي دعت إلى بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية، واتفقت مع دراسة السبيعي (2018م) التي طالبت بإعادة النظر في الخطط الدراسية بما فيها المقررات والمفردات ونواتج التعلم تحقيقا لرؤية المملكة 2030م.

ثانيًا: تطوير السياسات واللوائح المنظمة:

الجدول رقم (4)

استجاباتُ أفرادِ عينةِ الدراسة على بعد تطوير السياسات واللوائح المنظمة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	ربط أهداف الكلية بفلسفة وأهداف التعليم العام في مجال إعداد المعلم بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.	**4.43**	**0.83**	كبيرة جدًّا	1
8	إخضاع المتقدمين للقبول لاختبارات مقننة تقيس الميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس.	**4.41**	**0.79**	كبيرة جدًّا	2
9	ملاءمة أعداد المقبولين مع الإمكانات المادية والبشرية لكلية التربية.	**4.39**	**0.82**	كبيرة جدًّا	3
1	إعادة صياغة رؤية ورسالة وأهدف الكلية بما ينسجم مع رؤية المملكة 2030	**4.39**	**0.94**	كبيرة جدًّا	4
4	وضع استراتيجية للإعداد المهني والأكاديمي تتوافق مع متطلبات رؤية المملكة 2030 .	**4.38**	**0.91**	كبيرة جدًّا	5
7	تطوير معايير التسجيل والقبول لتتناسب مع متطلبات رؤية المملكة 2030.	**4.31**	**0.92**	كبيرة جدًّا	6
3	تطوير السياسات واللوائح والأنظمة التي تتناسب مع رؤية المملكة2030	**4.29**	**0.9**	كبيرة جدًّا	7
5	تطوير الهيكل التنظيمي ليستوعب المتغيرات التربوية التي تتطلبها رؤية المملكة 2030.	**4.24**	**0.97**	كبيرة جدًّا	8
6	العمل على حوكمة ممارسات العمل الإداري والأكاديمي.	**4.14**	**1.00**	كبيرة	9
المتوسط الحسابي العام		**4.33**	**0.69**	كبيرة جدًّا	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يبيِّن الجدولُ رقم (4) أن أفرادَ عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًّا على تطوير السياسات واللوائح المنظمة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعْد (4.33 من 5)، وانحراف معياري (0.69)، وتراوحت المتوسطاتُ الحسابية للعبارات ما بين (4.14-4.43)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًّا. وهذه النتيجة تدلُّ على تقاربِ وجهات نظر أفرادِ عينة الدراسة في استجاباتهم

لتطوير السياسات واللوائح المنظمة.

و حصلت العبارة رقم (2): ربط أهداف الكلية بفلسفة وأهداف التعليم العام في مجال إعداد المعلم بما يتوافق مع رؤية المملكة (2030) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.43 من 5)، وتفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية التكامل بين كليات التربية والتعليم العامّ؛ فقد تم إعداد المعلم من كليته و بدون أي تدخل من التعليم العام و الذي يبقى المستفيد الأكبر من مخرَجات كلية التربية، تليها العبارة رقم(8): إخضاع المتقدِّمين للقبول لاختبارات مقنَّنة تقيس الميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (4.41 من 5)، وتفسير ذلك بأن كليات التربية تقبل المتقدمين لها بدون أي مقاييس للميول والاتجاهات نحو التدريس، ثم العبارة رقم (9): ملاءمة أعداد المقبولين مع الإمكانات المادية والبشرية لكلية التربية فقد حصلت على متوسطٍ حسابيٍّ مقداره (4.39 من 5)، وتفسير ذلك كثرة المقبولين في كليات التربية أسوةً بالكليات الأخرى، حيث إن بعض الجامعات- بسبب ضغط قبول خريجي الثانوية العامة- تتجه إلى رفع أعداد القبول في بعضِ الكليات، ومنها كليات التربية؛ ما يجعل أعدادَ المقبولين لا تتلاءم مع إمكانات الكلية المادية والبشرية.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع متطلباتِ رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي دعت إلى تعزيز الشراكة بين المؤسَّسات التعليمية، وكذلك ربط القبول بالخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وهو الأمر الذي يقتضي تطبيقات سياسات للقبول تقتضي بتوجيه الطلاب نحو التخصُّصات التي تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، وحوكمة العمل الإداري في المؤسسات الحكومية.

كما اتفقت مع نتائج كل من دراسة الحماد(2017م)؛ و التي دعت إلى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في عدد من المجالات منها: إعداد المعلم، والتنمية المهنية، وتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية، والاستشارات، ودراسة آل سالم (2017م) و التي دعت إلى تطوير معايير لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، والثبيتي(2007م)؛ و التي دعت إلى إعادة النظر في نظام اختبار وانتقاء طلبة الكليات التربوية. واتفقت أيضًا مع دراسة الفوزان (2017م)؛ والتي أوصت بضرورة تطبيق الحوكمة على الجامعات السعودية؛ لتتوافق مع متطلبات تنفيذ الرؤية، وتحديد معايير دقيقة للمساءلة والإعلان عنها، وبناء هيكل تنظيمي فاعل يحقق التّوازن الموضوعي بين المسئوليات، والصلاحيات لجميع أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في الجامعة.

ثالثًا: تطويرُ أداء أعضاء هيئة التدريس:

الجدول رقم (5)

استجاباتُ أفراد عينة الدراسة على بعد تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
6	تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الإيجابية في تنمية المجتمع ومؤسساته التربوية بما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030.	4.43	0.95	كبيرة جدًّا	1
5	تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس للإسهام في البحوث العلمية المرتبطة بحاجات العمل التربوي في مجال التعليم العام.	4.4	0.93	كبيرة جدًّا	2
2	رفع مستوى الكفاءة التربوية والتخصصية والتقنية لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج حديثة للتطوير المهني وفق الاحتياج التدريبي.	4.28	1.11	كبيرة جدًّا	3
1	استقطاب كفاءات قيادية وأكاديمية تربوية تسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030م.	4.26	1.09	كبيرة جداً	4
3	ابتعاث المعيدين والمحاضرين لكليات تربوية رائدة في مجال التطوير العلمي والمهني.	4.26	1.11	كبيرة جدًّا	5
4	وضع مستويات ومؤشرات لقياس أداء عضو هيئة التدريس تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة 2030.	4.2	1.15	كبيرة	6
المتوسط الحسابي العام		4.30	0.89	كبيرة جدًّا	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يُبيِّن الجدول رقم(5) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًّا على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (4.30 من 5)، وانحراف معياري (0.89) وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات مابين (4.20-4.43)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جداً، وهذه النتيجة تدل على تقارب في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

و قد حصلت العبارةُ رقم (6)، وهي: (تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الإيجابية في تنمية المجتمع ومؤسساته التربوية بما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة (2030)على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.43 من 5)،

ويفسر ذلك إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية دورهم في تنمية المجتمع ، وهو ما أكدت عليه رؤية المملكة والمتمثلة في ضرورة العناية بالشراكة بين المؤسسات التعليمية وبقية مؤسسات المجتمع المحلي، تليها العبارة رقم (5): تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس على الإسهام في البحوث العلمية المرتبطة بحاجات العمل التربوي في مجال التعليم العام) بمتوسط حسابي بلغ (4.40 من 5)، وتفسير ذلك بعد أعضاء هيئة التدريس عن الميدان التربوي بسبب غياب آلية للتبادل والتكامل بين الميدان التربوي وكليات التربية، ثم العبارة رقم (2): رفع مستوى الكفاءة التربوية والتخصصية والتقنية لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج حديثة للتطوير المهني وفق الاحتياج التدريبي بمتوسط حسابي (4.28 من 5). وتفسير ذلك إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجتهم إلى برامج للتنمية المهنية لرفع مستوى الكفاءة التربوية التخصصية والتقنية، في ظل قلة مراكز التطوير المهني بالجامعات، وصعوبة الحصول على دورات تدريبية متخصصة في الجامعات المتقدمة، وحضور الورش والندوات والمؤتمرات خارج المملكة.

وتتفقُ هذه النتائجُ مع متطلبات رؤية 2030؛ و التي دعت إلى التأهيل والتدريب المتقدم لعضو هيئة التدريس؛ ليتمكن من التفاعل مع التغييرات المستقبلية التي تتطلع إليها رؤية المملكة فيما يتعلق بالتعليم الجامعي. كما تتفق مع دراسة شرف (2017م)؛ والتي تركز على ضرورة تفعيل دور كلية التربية في خدمة المجتمع المحلي ودراسة هويمل وآخرين(2015م)؛ والتي أوصت بضرورة التركيز على الجانب البحثيِّ ومناهج البحث العلميِّ وما يخص برامج مؤسسات إعداد المعلّم بالمملكة بشكلٍ أكبر.

رابعًا: تحسينُ بيئة التعلُّم والتعليم:

الجدول رقم(6)

استجاباتُ أفراد عينة الدراسة على بعد تحسين بيئة التعلُّم والتعليم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	إكساب الطالب المهارات التدريبية الميدانية اللازمة وفقاً لمتطلبات رؤية المملكة 2030.	4.38	0.91	كبيرة جداً	1
4	تطوير وتنويع أساليب التقويم تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة 2030	4.36	0.78	كبيرة جداً	2
1	توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع والابتكار تلبيةً لمتطلبات رؤية المملكة 2030.	4.36	0.86	كبيرة جداً	3

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
6	تركيز أساليب التدريس على مهارات العمل التربوي مثل (المشاركة الفعالة، وقيادة العمل التربوي، والقدرة على تحمل المسئولية).	4.29	0.96	كبيرة جداً	4
7	تركيز أساليب التدريس على الكفايات التدريسية مثل (تنمية مهارات الفرد، بناء الخبرات، معرفة الخصائص النمائية، صنع بيئة محفزة للتعلم، توظيف استراتيجيات التقويم وأدواته).	4.23	0.94	كبيرة جدًّا	5
3	توجيه الطالب للاستثمار الأمثل في التكنولوجيا الحديثة لتحقيق رؤية المملكة 2030	4.21	1	كبيرة جداً	6
5	إحداث استراتيجية لتطوير مواهب الطلبه دعماً لمتطلبات رؤية المملكة 2030	4.17	0.97	كبيرة جداً	7
	المتوسط الحسابي العام	4.29	0.8	كبيرة جدًّا	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يُبيِّن الجدول رقم(6) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًّا على تحسين بيئة التعلم والتعليم، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (4.29 من 5)، وانحراف معياري (0.80)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات مابين (4.17-4.38)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًّا، وهي الفئة التي تشيرُ إلى الموافقة بدرجةٍ كبيرةٍ جدًّا، وهذه النتيجة تدل على تقارب في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم لتحسين بيئة التعلم والتعليم.

فقد حصلت العبارة رقم (2)، وهي (إكساب الطالب المهارات التدريبية الميدانية اللازمة، وفقًا لمتطلبات رؤية المملكة 2030) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.38 من 5)، وتفسير ذلك الحاجة الماسة إلى ضرورة مراجعة أدوار كليات التربية في التدريب الميداني و دوره في إكساب المعلم للمهارات التدريبية الميدانية، فهو يعدُّ الركيزة الأساسية في الإعداد والتأهيل التربوي المهني؛ وذلك من خلال ترجمة المعلم للنظريات والأسس العلمية التخصصية التي درسها في الكلية. تليها العبارة رقم (4) وهي: تطوير وتنويع أساليب التقويم؛ تحقيقًا لمتطلبات رؤية المملكة 2030 بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (4.36 من 5)، وتفسير ذلك الحاجة إلى أساليب ومقاييس متعددة للتقويم؛ حتى يمكن رفع مستوى المخرجات بما يحقق متطلبات سوق العمل. ثم العبارة (1)، وهي: (توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع والابتكار؛ تلبية لمتطلبات رؤية المملكة 2030.) بمتوسطٍ حسابي (4.36 من 5) ويفسر ذلك إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية الإبداع والابتكار ودورهما في صنع وتأهيل المعلِّم المدرك لمتطلبات العصر.

وتتفق هذه النتائجُ مع متطلباتِ الرؤية التي دعت إلى ضرورة تجويد البيئة التعليمية، وتطوير المواهب وتنمية شخصية الطلاب، وقد أكَّدت وزارة التعليم في أهدافها الاستراتيجية على تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار. و تتفقُ النتائج مع دراسة عسيري (2017م) و التي دعت إلى إعادة هندسة برامج كليات التربية بالجامعات السعودية لتوفير البيئة الأكاديمية، ودراسةعبدالله وابوراضي (2014م) والتي دعت إلى وضع مجموعة من السياسات والبرامج المواكبة للمستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم، والتحسين المستمر لكافة العمليات التي تتم بداخلها لضمان تحقيق أفضل للنتائج، واتفقت مع دراسة السبيعي (2018) و التي توصلت إلى أن أهم المتطلبات لتحقيق رؤية 2030 تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار بالجامعات السعودية.

النتائجُ المتعلِّقة بالسؤال الثاني، والذي نصَّ على الآتي:

ما أهمُّ المقترَحات التي تسهم في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأهم المقترحات التي تسهم في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية. وجاءت النتائجُ كالآتي:

الجدول رقم (7)

استجاباتُ أفراد عينة الدراسة على أهم المقترَحات التي تسهم في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
8	إيجاد آلية تكاملية مع الكليات المتخصصة مثل العلوم والدراسات الإنسانية لتحقيق التكامل في إعداد المعلم.	4.34	0.98	كبيرة جدًّا	1
7	إيجاد آلية لتوفير بيئة تنظيمية داعمة للبحث والنشر والتطوير مع التعليم العام.	4.34	0.90	كبيرة جداً	2
1	منح كليات التربية مزيداً من الاستقلالية الإدارية والتعليمية والمادية لتحقيق التكامل والتعاون مع الجهات المعنية بالمعلم (التعليم العام، هيئة تقويم التعليم والتدريب).	4.30	0.89	كبيرة جدًّا	3
12	إقامة شراكات أكاديمية دولية لتطوير برامج ومناهج كليات التربية.	4.29	1.00	كبيرة جداً	4
6	تنفيذ برنامج التدريب الميداني في مدارس مهنية مرتبطة فنياً بكليات التربية.	4.29	1.00	كبيرة جداً	5

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	تنفيذ برامج النمو المهني للمعلمين وفق احتياجهم التدريبي في كليات التربية	4.27	0.97	كبيرة جداً	6
3	إنشاء مراكزَ للإرشاد التربوي في كليات التربية يعنى بتقديم الخدمات الإرشادية.	4.27	0.94	كبيرة جداً	7
2	إنشاء مركزٍ للبحثِ العلميِّ بوزارة التعليم مرتبط بالكليات التربوية يعني بتطويرِ السياسات التعليمية.	4.27	0.95	كبيرة جدًّا	8
9	الاستعانة بالكفاءات التربوية المتميزة من خارج الكلية لتنفيذ برامج كلية التربية.	4.26	0.96	كبيرة جداً	9
4	إنشاء مركز للبرامج التدريبية في كليات التربية لتدريب معلمي التعليم العام.	4.17	1.08	كبيرة	10
11	ايجاد صيغة مناسبة لمشاركة كليات التربية في تقويم التعليم العام.	4.15	1.06	كبيرة	11
10	ايجاد سنة امتياز تطبيقية بعد الحصول على البرنامج العلمي بنظام سنوات الامتياز الصحية.	3.90	1.36	كبيرة	12
	المتوسط الحسابي العام للمحور	4.23	0.78	كبيرة جدًّا	

*** المتوسطُ الحسابيُّ من 5 درجات.**

يبيِّن الجدول رقم (7) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجةٍ كبيرةٍ جدًّا على أهمِّ المقترَحات التي تسهمُ في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية في ضوء رؤية المملكة ؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.23 من 5)، وانحراف معياري (0.80) وتراوحت المتوسطاتُ الحسابية للعبارات مابين (4.17-4.38) وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًّا، وتدل هذه النتيجة على تقارُب في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم لأهم المقترحات التي تسهم في تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية في ضوء رؤية المملكة 2030.

و حصلت العبارةُ رقم(8): إيجاد آلية تكاملية مع الكليات المتخصصة مثل العلوم والدراسات الإنسانية لتحقيق التكامل في إعداد المعلمأعلى أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.34 من 5)، وتفسير ذلك أنه بعد إيقاف القبول في مرحلة البكالوريوس في معظم التخصُّصات في كليات التربية، أصبح الإعداد التخصصي مقتصرًا على كليات العلوم والدراسات الإنسانية، بينما الإعداد التربوي والتطبيقي لمهنة التدريس سيكون في كليات التربية؛ الأمر الذي يتطلب الحاجة إلى

ضرورة وجود آلية تكاملية تحقق الإعداد المتكامل في جميع الجوانب التخصصية والتربوية والتطبيقية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التويجري والمحيميد(2017م)، و التي دعت إلى الأخذ بالاتجاهات العالمية المعاصرة لنظم إعداد المعلم.

تليها العبارة رقم(7): إيجاد آلية لتوفير بيئة تنظيمية داعمة للبحث والنشر والتطوير مع التعليم العام بمتوسطٍ حسابيٍّ، بلغ (4.33 من 5)، وهذا المقترح يفسر إدراك عينة الدراسة إلى حاجة الوزارة والكليات للقيام بمشروعات أو أنشطة أو عمليات مشتركة؛ فكليات التربية التي تقع عليها مسئولية إعداد المعلم وتأهيله؛ مطالبة بأن يكون لها أدوار أخرى بما تقدِّمه من دراساتٍ وأبحاثٍ لتطوير العملية التعليمية، و المساهمة في وضع برامج علمية لرفع مستوى الأداء وتحديث المناهج، واقتراح أساليب وطرق تدريس حديثة للتدريس والتقويم وتدعيم القدرات والاستشارات للتعليم العام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحماد(2017م) التي دعت إلى تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العام والجامعات من خلال وحدة أو هيئة لدعم الشراكة وإنشاء فرق عمل للشراكة ووضع خطط استراتيجية لتلك الشراكة، وتوفير الدعم المادي والمعنوي والبشري لتلك الشراكة.

تليها العبارةُ رقم(1) وهي (منح كليات التربية مزيدًا من الاستقلالية الإدارية والتعليمية والمادية لتحقيق التكامل والتعاون مع الجهات المعنية بالمعلم وهي التعليم العام، وهيئة تقويم التعليم والتدريب) بمتوسطٍ حسابيٍّ (4.30 من 5)، ويفسر ذلك بأن دمج وزارتي التربية مع التعليم العالي تحت مسمى وزارة التعليم، وكذلك ضم هيئة تقويم التعليم تحت رئاسة وزير التعليم؛ يتطلب أن يكون هناك مزيدٌ من الصلاحيات لكلية التربية؛ لتحقيق التكامل والتعاون مع هذه الجهات المعنية بإعداد المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي الفوزان(2017م)؛ والتي دعت إلى بناءِ هيكل تنظيمي فاعل يحقق التّوازن الموضوعي بين المسؤوليات، ودراسة الحماد(2017م)؛ و التي دعت لتفعيل الشراكة من خلال وحدة أو هيئة لدعم الشراكة وإنشاء فرق عمل للشراكة ووضع خطط استراتيجية لتلك الشراكة وتوفير الدعم الماديِّ والمعنويِّ والبشري لتلك الشراكة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:

ما التصوُّر المقترَح لتحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية في ضوء متطلبات رؤية2030؟

منطلقات التصوُّر المقترح:

1. رؤية المملكة العربية السعودية التي تهدف إلى الإرتقاء بجودة التعليم وتؤكد على دور التعليم في التنمية الشاملة، وخلق تحول جذري نحو المستقبل.

2. دور كلية التربية كمؤسسة تعنى بإعداد المعلمين.
3. الدراساتُ والبحوث السابقة التي تناولت دور كليات التربية.
4. نتائجُ الدراسة الحالية التي تُبين الحاجة إلى مراجعة كليات التربية لأدوارها الحالية.

أهميةُ التصوُّر المقترَح:

تنبع أهمية التصوُّر المقترح في كونه أداة لتوضيح الأدوار المستقبلية لكلية التربية؛ والتي يمكن من خلالها المساهمة في إعداد معلم قادر على تحقيق متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهداف التصوُّر المقترح:

1. تحديد الأدوار المستقبلية لكلية التربية.
2. بيان متطلَّبات تحقيق التصور المقترح.

الجهات المستفيدة من التصور المقترح:

وزارة التعليم، الجامعات السعودية، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

عرض التصوُّر المقترح:

الأدوار المقترحة في مجال اللوائح والأنظمة: وضع رؤية ورسالة وأهدف الكلية بما ينسجم مع رؤية المملكة2030، وربط أهداف الكلية بفلسفة وأهداف التعليم العام في مجال إعداد المعلم، وتطوير السياسات واللوائح والأنظمة، ووضع استراتيجية للإعداد المهني والأكاديمي، وتطوير الهيكل التنظيمي، ليستوعبَ المتغيراتِ التربوية، وحوكمة ممارسات العمل الإداري والأكاديمي، وتطوير معايير التسجيل والقبول، وإخضاع المتقدمين للقبول لاختبارات مقننة تقيس الميول والاتجاهات نحو مهنةِ التدريس.

الأدوار المقترَحة في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس: استقطاب كفاءات قيادية وأكاديمية تربوية، ورفع مستوى الكفاءة التربوية والتخصصية والتقنية لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال برامج حديثة للتطوير المهني وفق الاحتياج التدريبي، وابتعاث المعيدين والمحاضرين لكليات تربوية رائدة في مجال التطوير العلمي والمهني، ووضع مستويات ومؤشرات لقياس أداء عضو هيئة التدريس، وتشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس على الإسهام في البحوث العلمية المرتبطة بحاجات العمل التربويِّ في مجال التعليم العام، وتشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الايجابية في تنمية المجتمع ومؤسساته التربوية.

الأدوار المقترحة في مجال البرامج والمناهج الدراسية: إعداد برامج تعليمية في مجال الدراسات العليا تركز على المهارات الأساسية، وتطوير البرامج التعليمية بالتكامل مع سياسات التعليم العام، وتطوير برامج التدريب والتطبيقات التعليمية؛ بما يتوافق مع أحدث المستجدات والمتغيرات التربوية العالمية، وتكييف برامج كلية التربية مع معايير الإطار الوطني للمؤهلات، وبناء مناهج تعليمية تلبي مهارات (التعلم

الـذاتي، والتواصـل مـع الآخريـن، والحوار والمناقشـة، واتخـاذ القـرار، وحـل المشـكلات، والتفكـير الناقـد)، وتضمـين المناهـج التعليميـة متطلبـات مجتمـع المعرفة والإبـداع والابتـكار وريـادة الأعـمال.

الأدوارُ المقترحـُة في مجـال بيئـة التعلـم والتعليـم: توفـير بيئـة تعليميـة محفـزة للإبـداع والابتـكار، وإكسـاب الطالـب المهـارات التدريبيـة الميدانيـة اللازمـة، وتوجيـه الطالـب للاسـتثمار الأمثـل في التكنولوجيـا الحديثـة، وتطويـر وتنويـع أسـاليب التقويـم، وإحـداث اسـتراتيجية لتطويـر مواهـب الطلبـة، وتركيـز أسـاليب التدريـس عـلى مهـارات العمـل التربـوي مثـل (المشـاركة الفعالـة، وقيـادة العمـل التربـوي، والقـدرة عـلى تحمـل المسـئولية)، وتركيـز أسـاليب التدريـس عـلى الكفايات التدريسـية مثـل (تنميـة مهـارات الفـرد، بنـاء الخـبرات، معرفـة الخصائـص الإنمائيـة، صنـع بيئـة محفـزة للتعلـم، توظيـف اسـتراتيجيات التقويـم وأدواتـه).

متطلبـات تطبيـق كليـات التربيـة لأدوارهـا المقترحـة:

أولاً: إعطـاء كليـاتِ التربيـةِ اسـتقلاليةً إداريـةً وتعليميـة وماديـة: وجـود اسـتقلالية ذاتيـة تمكنهـا مـن الربـط بـين مخرجاتهـا ومتطلبـات سـوق العمـل وذلـك عـن طريـق وضـع سياسـة للقبـول تركـز عـلى الاسـتقطاب، والحاجـة إلى مزيـد مـن الصلاحيـات لاتخـاذ القـرارات مثـل عقـد الـشراكات التعليميـة، وتقديـم الخدمـات التربويـة وتنميـة مواردهـا الماليـة، وتخصيـص الأوقـاف لهـا.

ثانيًـا: تطويـرُ الهيـكل التنظيمـي لكليـة التربيـة: إيجـاد هيـكل تنظيمـي يقـوم بـدوره في تعزيـز العلاقـة مـع التعليـم العـام وهـو مـا يتطلـب إضافـة وكالـة للتعليـم التطبيقـي تعنـى بشـئون التعليـم العـام، وينـدرج تحتهـا مركـز للتدريـب الميـداني، ومركـز للبرامـج التدريبيـة لتدريـب معلمـي التعليـم العـام، ومركـز للإرشـاد التربـوي في كليـات التربيـة يعنـى بتقديـم الخدمـات الإرشـادية.

ثالثًـا: عقـدُ الـشراكات لتحقيـق التكامـل والتنسـيق مـع المؤسسـات التعليميـة الأخـرى: عقـدُ شراكـة بـين كليـات التربيـة والتعليـم العـام: إن مراجعـة كليـات التربيـة لأدوارهـا؛ يتطلـب أهميـة الربـط بـين نظـام إعـداد المعلـم و بـين البيئـة المدرسـية، وتحقيـق الشراكـة الفعالـة بـين كليـات التربيـة وبـين مـدارس التعليـم العـام كـشرط رئيـس في كافـة العمليـات الاكاديميـة والتطبيقيـة والتفاعـل المتبـادل بـين أدوار كليهـما بـما يحقـق حاجاتهـا الوظيفيـة، فـأي تطويـر لكليـات التربيـة لابـد أن يكـون متوافقـا مـع التعليـم العـام، وهـذا يتطلـبُ مـا يـلي:

- تنفيـذَ برامـج النمـو المهنـي للمعلمـين وفـق احتياجهـم التدريبـيِّ في كليـات التربيـة.
- تنفيـذَ برنامـج التدريـب الميـداني في مـدارس مهنيـة مرتبطـة فنيًّـا بكليـات التربيـة.
- إيجـادَ آليـة لتوفـير بيئـة تنظيميـة داعمـة للبحـثوالنـشروالتطويـرمـعالتعليـمالعـام.

- عقدَ شراكةٍ مع هيئة تقويم التعليم والتدريب: تقوم الهيئة ببناء إطار وطني للمؤهلات، وإصدار الرخص المهنية للمعلمين؛ مما يتطلب من كليات التربية أن تكيف برامجها لتلبي معايير الإطار الوطني للمؤهلات، ورخص المعلمين.
- -عقدَ شراكات أكاديمية محلية ودولية: إن كلية التربية مطالبة بعقد شراكات مع الكليات الأخرى سواء أكانت محلية أو دولية؛ وذلك لتطوير برامج ومناهج كليات التربية وبخاصة في مجال الدراسات العليا، والتأهيل والتدريب والتطوير.

التوصياتُ والمقترحاتُ:

يوصي الباحث في ضوءِ النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية بشقيها النظَريِّ والميداني والتصوُّر المقترح بالآتي:

- **أولاً:** ضرورةِ مراجعةِ كليات التربية لأدوارها المستقبلية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية، وخاصة فيما يلي:
- مجال البرامج والمناهج الدراسية؛ وذلك من خلال: تطوير البرامج التعليمية بالتكامل مع سياساتِ التعليم العام، وإعداد برامج تعليمية في مجال الدراسات العليا تتوافق مع رؤية 2030، وتطوير برامج التدريب والتطبيقات التعليمية بما يتوافق مع أحدث المستجدات.
- مجال تطوير السياسات واللوائح المنظمة وذلك من خلال: ربطِ أهداف كليات التربية بفلسفة وأهداف التعليم العام في مجال إعداد المعلم، وإخضاع المتقدمين للقبول لاختبارات مقننة لقياس الميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس، ومدى ملاءمة أعداد المقبولين للإمكانات المادية والبشرية لكلية التربية.
- مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال: تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تنمية المجتمع ومؤسساته التربوية، والإسهام في البحوث العلمية المرتبطة بحاجات العمل التربوي في مجال التعليم العام، ورفع مستوى الكفاءة التربوية والتخصصية والتقنية لدى أعضاء هيئة التدريس، واستقطاب كفاءاتٍ قياديةٍ وأكاديميةٍ تربويةٍ، تسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030م.
- مجال تحسين بيئة التعليم والتعلُّم؛ وذلك من خلال: إكساب الطالب المهارات التدريبية الميدانية اللازمة له، وتطوير وتنويع أساليب التقويم، وتوفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع والابتكار؛ تلبيةً لمتطلبات رؤية المملكة 2030.

- **ثانياً**: منح كليات التربية مزيدًا من الاستقلالية الإدارية والتعليمية والمادية لتحقيق التكامل والتعاون مع الجهات المعنية بالمعلم (كليات العلوم والدراسات الإنسانية، التعليم العام، هيئة تقويم التعليم والتدريب).
- **ثالثاً**: عقد الشراكات والتنسيق مع المؤسسات التعليمية المحلية والدولية لتحقيق التكامل.
- **رابعاً**: إنشاء مراكز للإرشاد التربوي في كليات التربية تعنى بتقديم الخدمات الإرشادية.
- **خامساً**: إنشاء مركزٍ مرتبط بالكليات التربوية للبحثِ العلميِّ بوزارة التعليم، يُعنى بتطوير السياسات التعليمية.
- **سادساً**: إنشاء مركز للبرامج التدريبية في كليات التربية؛ لتدريب معلمي التعليم العام.
- مقترحاتٌ لدراساتٍ مستقبلية:

- إجراءُ دراسةٍ عن تحدياتِ تحقيق كليات التربية لأدوارها المستقبلية، وسُبل التغلب عليها.
- إجراءُ دراسةٍ لتطوير الهياكل التنظيمية في كلياتِ التربية في ضوء متطلباتِ رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الفتوح، منى محمد.(2012م). الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم: مدخل لإصلاح التعليم الجامعي في مصر. مجلة البحث العلمي في التربية، 13(1)، 419 - 470.

الأغبري، بدر سعيد.(2008م). تصور مقترح في إعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات اليمنية، كلية التربية: جامعة صنعاء.

آل سالم. علي يحيى.(2017م). تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030: ورقة علمية منشورة في مؤتمر» دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة 2030» خلال الفترة 13-14/ 4/ 1438 هـ - 11-12 يناير 2017م: جامعة القصيم.

آل عمرو، فهد عبدالله ، دغري ،علي احمد .(2017م). دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030: ورقة علمية منشورة في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة 2030 خلال الفترة 13-14/ 4/ 1438 هـ - 11-12 يناير 2017 م: جامعة القصيم.

التويجري، أحمد محمد وسلطان عبدالله المحيميد.(2017م). تصور مقترح لمخرجات برامج اعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030: ورقة علمية منشورة في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة 2030 خلال الفترة 13-14/ 4/ 1438 هـ - 11-12 يناير 2017 م: جامعة القصيم.

الثبيتي، خالد بن عواض.(2017م). تصور مقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء بعض التجارب العالمية: المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية

ومستجدات العصر)، 23 ربيع ثاني 1437، كلية التربية:جامعة أم القرى.

الحامد، محمد بن معجب؛ مصطفى عبد القادر زيادة بدر جويعد العتيبي ونبيل عبد الخالق متولي.(1423هـ). التعليم في العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الرياض: مكتبة الرشد.

الحماد، مي محمد عبدالله. (2017م). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: ورقة علمية منشورة في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة 2030 خلال الفترة 13-14/ 4/ 1438 هـ - 11-12 يناير 2017 م: جامعة القصيم.

داوود، عبدالعزيز أحمد.(2008م). استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول: مستقبل التربية العربية، القاهرة، 14(52)، 57-58.

الذبياني، منى سليمان.(2014م). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، (85)، 103-172.

الروقي، مطلق.(2017م). تصور مقترح لدور الجامعة في تحقيق رؤية 2030. مؤتمر عمداء التربية، كلية إدارة الأعمال بعفيف جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

السبيعي ، تهاني ماجد.(2018). دور الجامعات في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

شروف، إيمان.(2017م). الأدوار المستقبلية لكلية التربية بجامعة البعث في خدمة المجتمع المحلي. مجلة جامعة البعث، المجلد93(51)، 43-74.

طعيمة، رشدي أحمد.(2005م). الأبعاد الأخلاقية في الإصلاح الجامعي "كليات التربية نموذجا"، مؤتمر دور كليات التربية في إصلاح التعليم، المؤتمر العلمي السابع عشر، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية، 12-13 نوفمبر، القاهرة.

العامري، عبدالله محمد علي.(2017م). بناء الشراكات الاكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي (تصور مقترح). ورقة علمية منشورة في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة 2030 خلال الفترة 13-14/ 4/ 1438 هـ - 11-12 يناير 2017 م: جامعة القصيم.

عبدالسلام، مصطفى عبدالسلام.(2006م). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية،١٢-١٣ أبريل، مصر: جامعة المنصورة.

عبدالله، ولاء محمود وابوراضي، سحر محمد.(2014م). استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة رابطة التربويين العرب: دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (56)، 327-388.

العسيري، خالد حسين.(2017م). إعادة هندسة برامج كليات التربية بالجامعات السعودية لإعداد معلم المستقبل في ضوء برنامج التحول الوطني (أنموذج مقترح لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية) مقدم في مؤتمر المعلم وعصر المعرفة الفرص والتحديات «معلم متجدد لعالم متغير» 29/ 2-1/ 3/ 1438هـ، كلية التربية: جامعة الملك خالد.

عمار، إيمان حمدي.(2009م). دور كلية التربية النوعية جامعة المنوفية في خدمة المجتمع المحلي. مجلة دراسات في التعليم العالي، مصر،(20)،40-111.

العمر، عبد العزيز سعود.(1428هـ). تقويم البرامج والتخصصات في كليات المعلمين، في وزارة التعليم العالي وكالة الوزارة لكليات المعلمين عمادة الشؤون التعليمية والبحث: مشروع تطوير خطة برنامج بكالوريوس التعليم الابتدائي بكليات المعلمين.

عوض الله، عصام الدين بريرآدم .(2012م). دور كليات التربية في إصلاح التعليم العام في ضوء الاستراتيجية

ربـع القرنيـة، جامعـة ام درمـان الإسـلامية، كليـة التربيـة، مجلـة العلـوم التربويـة،(12)، 136 - 113

الفـوزان، الجوهـرة سـليمان .(2017م). إطـار لتفعيـل الحوكمـة في الجامعـات لتحقيـق رؤيـة 2030، ورقـة علميـة منشـورة في مؤتمـر دور الجامعـات السـعودية في تفعيـل رؤيـة المملكـة 2030 خـلال الفـترة 13- 14/ 4/ 1438 هـ- 11-12 ينايـر2017 م: جامعـة القصيـم.

كيـلاني، شـادية.(2005).الأدوار المطلوبـة مـن عضـوات هيئـة التدريـس في خدمـة المجتمـع بمحافظـة الدقهليـة، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة المنصـورة، (95) 90-2، 66.

مجلـس الشـؤون الاقتصاديـة والتنميـة .المملكـة العربيـة السـعودية (1). (2016 م). رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030 . الريـاض .

مجلـس الشـؤون الاقتصاديـة والتنميـة .المملكـة العربيـة السـعودية (2). (2016 م). برنامـج التحـول الوطنـي 2020. الريـاض .

محمـود، حسـين بشـير.(2005م). دور كليـات التربيـة في إصـلاح التعليـم في مـصر الواقـع - التحديـات الطمـوح، مؤتمـر دور كليـات التربيـة في إصـلاح التعليـم، المؤتمـر العلمـي السـابع عـشر، كليـة التربيـة بدميـاط جامعـة المنصـورة بالاشـتراك مـع مركـز الدراسـاتالمعرفيـةبالقاهـرة،12-13نوفمـبرمـصر.

المركـز العـربي للدراسـات المسـتقبلية . 1437هـ ..www mostakbaliat.com

الناقـة،صلاح أحمد وابوداود، إيهـام محمـد.(٢٠٠٩).إعـداد المعلـم وتنميتـه مهنيـاً فـي ضـوء التحـديات المستقبلية، بحـث مقـدم للمـؤتمر التربـوي بعنـوان «المعلـم الفلـسطيني» الواقـع والمـأمول، يونيـو،٢٠٠٩ ،في الفترة من١٩-٢٠ديسـمبر.

هويمـل، ابتسـام نـاصر العتـادي، عبـير مبـارك.(2015م). تطويـر نظـام إعـداد المعلـم في المملكـة العربية السـعودية في ضـوء تجربتـي اليابـان وفنلنـدا. المجلـة التربويـة الدوليـة المتخصصـة، 4(2)، 31-50.

وزارة التعليـم. (1440). الإطـار التنفيـذي لتجديـد برامـج إعـداد المعلـم في الجامعـات السـعوديه ، لجنـة تطويـر برامـج إعـداد المعلـم في وكالـة وزارة التعليـم للتخطيـط والتطويـر .

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abdullah, W. M., & Aboaradi, S. M. (2014). Proposed strategy for the development of faculties of education in the light of the models of the organization educated Arab educators Association, *Arab Studies in Education and Psychology*, 56, 327388-.

Abdulsalam, M. A. (2006). *Developing educational curricula to meet the requirements of development and face the challenges of globalization*. Paper presented at the first scientific conference of the Faculty of Specific Education, Egypt.

Al-Aghbari, B. S. (2008). A proposed concept in restructuring the faculties of education in Yemeni universities. Retrieved from https://bit.ly/3fdZZFP

Al-Ameri, A. M. A. (2017). Construction of academic partnerships for educational graduate programs in Saudi universities in the light of models of internationalization of higher education. In *the conference of the role of Saudi universities in activating the vision of the Kingdom* 2030 *during the period* 1312-11 - 1438/4 / 14- January 2017, Buraydah, Saudi Arabia.

Al-Amr, Abdullah, F., & Deghari, A. A. (2017). The role of faculties of education in the professional development of the teacher in the light of the vision of Saudi Arabia 2030. *The conference of the role of Saudi universities in activating the vision of the Kingdom* 2030 *during the period* 131438/4 / 14-, Buraydah, Saudi Arabia

Al-Asiri, K. H. (2017). Re-engineering programs of colleges of education in Saudi universities to prepare the teacher of the future in the light of the National Transformation Program: A proposed model for the Ministry of Education in Saudi Arabia. In *the Teacher and the Age of Knowledge Conference Opportunities and Challenges "A Renewed Teacher for a Changing World"* 29 / 21438/3 / 1-, Abha, Saudi Arabia

Al-Fawzan, A. S. (2017). A framework for activating

governance in universities to achieve vision 2030. *In the Conference of the Role of Saudi Universities in Activating the Kingdom's Vision* 2030 *During the Period* 131438 / 4 / 14-, Buraydah, Saudi Arabia.

Al-Hamid M., & Ziadah, M. A. Q., Al-Otaibi, B. J., & Metwalli, N. A. K. (1423). *Education in Saudi Arabia vision of the present and foreseeing the future*, Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library Publishers

Al-Naka, S. A., & Abu Dawood, E. M. (2009). Teacher preparation and professional development in light of future challenges. In *the Educational Conference of Palestinian Teacher*: *Reality and Expectation*, Palestine.

Alrouqi. Mutlaq .(2017). A proposed vision for the role of the university in achieving the vision 2030. In *the conference of Deans of Education*, *Shaqra University*, Afif, Saudi Arabia.

Al-Salem., & Yahy, A. (2017). Developing proposed standards to attract, prepare and train teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Vision 2030. In *Conference Research*: *The Role of Saudi Universities in Activating Vision* 2030, Buraydah, Saudi Arabia.

Al-Thubaiti, K. A. (2017). Proposed conceptualization for the preparation and development of the Saudi teacher in the light of some international experiences. In *The Fifth Conference to Prepare the Teacher* (*The Preparation and Training of the Teacher in the Light of the Demands of Development and New Age*), Mecca, Saudi Arabia.

Al-Tuwaijri, A. M., & Al-Muhaimeed, S. A. (2017). Proposed vision for the outputs of teacher preparation programs in the light of the vision of Saudi Arabia 2030. In the *Conference Research*: *The Role of Saudi Universities in Activating Vision* 2030, Buraydah, Saudi Arabia.

Ammar, I. H. (2009). The role of the faculty of specific education, Menoufia University in the service of the local community. *Journal of Studies in Higher Education*, 20, 40111-.

Awadallah, Essam El-Din Bareer Adam. (2012), The Role of Colleges of Education in the Reform of Public Education in the Light of the Quarterly Strategy. *Journal of Educational Sciences*, 12, 113- 136.

Council of Economic and Development Affairs (2006). Saudi Vision 2030. Retreived from https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf

Council of Economic and Development Affairs (2016). National Transformation Program 2020. Retreived from https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/ntp/

Dawood, A. A. (2008) Proposed strategy for academic accreditation at Egyptian Universities in the light of the experiences of some countries. *The Future of Arab Education*, 14(52), 5758-.

Fotouh, A., & Mohamed, M. (2012). Partnership between the faculties of education and the ministry of education in Egypt, *Journal of Scientific Research in Education*, 13(1), 419470-.

Guralnik, D. B (1978). *Webster's new world dictionary*, (3rd Ed). New Delhi, India: Oxford and IBH Publishing Co.

Hammad, M. M. A. (2017). Partnership between universities and public education institutions in Saudi Arabia. In The Conference of The Role of Saudi Universities in Activating the Vision of the Kingdom 2030 during the Period 131438/4 / 14-, Buraydah, Saudi Arabia

Huwaimel, I. N., & Al-Atadi, A. M. (2015). Developing the teacher preparation system in Saudi Arabia in the light of the experiences of Japan and Finland. *International Specialized Educational Journal*, 4(2), 3150-.

Kylany, Shadya. (2005). Aladwar Almatloba mn Atawat Hyeet Altatrees fe Ghetmet Almojtama Mhafthet Aldkhlya. *Majalet Kolyat Altarbya*, *Jameet Almnssora*, 95(2), 6690-

Mahmoud, H. B. (2005). The role of the faculties of education in education reform in Egypt reality: Challenges and ambitious. *Conference of the Role of the Faculties of Education in the Reform of Education*, Cairo, Egypt.

Ministry of Education (1440 H). The operational framework for renovating teacher education programs at Saudi Universities. Retreived from https://moe.gov.sa/en/Pages/default.aspx

Omer, A. A. S. (1428). Evaluation of programs and specializations in teachers' colleges, in the Ministry of Higher Education, the Ministry's agency for teachers' colleges. Retrieved from https://moe-gov-sa

Shrouf, I. (2017). Future roles of the faculty of Education at Al-Baath University in community service (in Arabic). *Al-Baath University Journal*, 93(51), 4374-.

Taima, R. A. (2005). Ethical dimensions in university reform colleges of education as a model. In *the Conference about Role of Colleges of Education in Education Reform*, *Seventeenth Scientific Conference*, Damietta, Mansoura.

Zebiani, M. S. (2014). The experiences of some countries in the preparation of teacher and professional development and the possibility of benefiting from them in Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education*, 85,103172-.

التّغيّرات الاقتصاديّة وانعكاسها على الاستهلاك الأسريّ
دراسة مطبّقة على عينة من الأسر في مدينة الرّياض[1]

ذيب بن محمّد الدّوسريّ
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 28/ 5 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخص البحث: دّمت هذه الدّراسة تصوّرًا حول الواقع للسّلوك الاستهلاكيّ لدى الأسر السّعوديّة في مدينة الرّياض، وانعكاس التّغيّرات الاقتصاديّة في توجّهات تلك الأسر. وهدفت الدّراسة إلى معرفة انعكاس التّغيّرات الاقتصاديّة على السّلوك الاستهلاكيّ الضّروريّ لدى الأسرة السّعوديّة باستخدام المنهج المسح الاجتماعيّ بالعينة عن طريق استمارة خصّصت لذلك على عينة من الأسرة السّعودية في مدينة الرّياض. وقد توصّلت الدّراسة إلى عدّة نتائج أهمّها: أنّ هناك ترشيدًا كبيرًا في فواتير الخدمات عامّة (الكهرباء – الهاتف – وغيرهما) بعد التّغيّرات الاقتصاديّة الحديثة في السّعوديّة. ولا توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ترشيد الاستهلاك لدى الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، أو الخلفية الاجتماعيّة، أو الحالة التّعليميّة، بل توجد علاقة عكسية بين ارتفاع الدّخل الشّهريّ وبين ترشيد الاستهلاك؛ إذ كلّما زاد الدّخل الشّهريّ لدى الأسرة السّعودية قلّ ترشيد الاستهلاك لديها بعد التّغيّرات الاقتصاديّة في المملكة العربيّة السّعوديّة. وأوصت الدّراسة بإعادة الاهتمام بالدّخل الشّهريّ؛ لأنّ الدّخل الشّهريّ المنخفض يدفع الأسر السّعودية إلى ترشيد استخدامهم العديد من الخدمات والسّلع الضّروريّة؛ لعدم قدرتهم على استيفاء حاجاتهم الأساسيّة، بالإضافة إلى إجراء دراسات تتعلّق بالدّخل والادّخار والسّلوك الاستهلاكيّ لدى الأسر السّعوديّة.

كلمات مفتاحية: التغيرات الاقتصادية، السلوك الاستهلاكي، الاسرة السعودية، الاستهلاك الضروري

*****

Economic changes and its impact on household consumption
A study applied to a sample of households in Riyadh city

Theeb Mohammed Aldossry
King Saud University

(Received 24/1/2020, accepted 9/5/2020)

Abstract: This current study has presented an insight into households' consumptive behavior in Riyadh and how economic changes have been reflected in their attitudes. The objective is to identify the impact of the economic changes on the essential consumptive behavior on Saudi households. Social survey approach has been used in this study by means of a form distributed to a sample of Saudi households.

The findings of the study show the existence of a large scale rationalization of invoices in general (electricity, telephone, etc.) following the latest economic changes in Saudi Arabia. There is no significant statistical difference between rationalization of consumption and number of household members, social status or educational level. An inverse relationship has been rather found between the increase of monthly income and rationalization of consumption. That is, the higher the monthly rate of a Saudi household, the lower the rationalization of consumption following the economic changes in Saudi Arabia.

This study stresses the importance of monthly income since the lower income forces Saudi households to rationalize their consumption of many essential services and products, due to their inability to meet their basic needs. In addition, the study recommends conducting studies in relation to income, saving and consumptive behavior in Saudi Arabia.

Keywords: economic changes, consumer behavior, Saudi household, essential consumption

1. يشكر الباحث الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية على دعمها لهذا البحث.

(*) للمراسلة:

أستاذ علم الاجتماع المشارك، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ص ب: 2456، رمز بريدي: 11451، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of sociology , social studies Dept., college of arts------, King Saud University, P.O. Box: 2456, Code:-11451, City Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: thaldossry@ksu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059649

مقدّمة:

عُرِفَتْ المملكة العربيّة السّعوديّة منذ اكتشافها البترول على أنّها دولة ريعية تقوم بالأساس على بيع النّفط والاستفادة من عائداتها في التّنمية المحليّة وتقديم وظائف لمواطنيها، ومع تقلّبات أسعار النّفط المفاجئة الكبيرة (2008م ارتفاع إلى 140، ثمّ هبوط إلى 60 في شهر واحد)، واحتياجات الأسرة الكثيرة أصبح من الصّعب الاعتماد على النّموذج الريعيّ في تقديم الخدمات والوظائف للمواطنين، وقد واجهت المملكة الكثير من القرارات الاقتصاديّة الأخيرة لتجنّب تقلّبات أسعار النّفط، والبحث عن مصادر أخرى تعزّز القيمة الاقتصادية للدّولة وللمواطنين قاطبة، وذلك بسبب ارتباط الإنفاق الحكوميّ بالإيرادات البترولية، وهو ممـوَّل بشكل أساسيّ ورئيسيّ من عوائد البترول (الدّخيل2012م).

وتستقصي هذه الدّراسة حول مدى التّغيّرات في السّلوك الاستهلاكيّ الضروري لدى الأسرة السّعوديّة جراء التّغيّرات الاقتصاديّة الّتي حدثت في الآونة الأخيرة. وذلك في غضون دراسة ميدانية تتعرّف إلى السلوك الاستهلاكيّ الحاليّ لدى الأسر السّعودية.

مشكلة الدّراسة:

لطالما انعكست تقلّبات أسعار النّفط على اقتصادات الدّول المصدرة للنّفط، وينعكس ذلك وبشكل كبير على الدّول الخليجية التي يظهر عليها ذلك في استهلاك الأسرة السّعوديّة خاصّة والخليجية عامّة؛ لأنّها تعتمد بشكل كبير على الدّعم الحكوميّ إمّا عن طريق برامج دعم ماليّة غير مباشرة، مثل القروض الحسنة (الصّناديق لدعم الإسكان، الزّراعة، الصّناعة... وغيرها)، أو من خلال زيادة الرّواتب والمكافآت لدى موظّفيها، وهو الذي أدى إلى طفرة كبيرة لدى الكثير من الأسر السّعوديّة، وتغيّر على إثرها أنماط استهلاكهم في فترات متقاربة نتيجة ارتفاع أسعار النّفط.

واعتمدت المملكة العربيّة السّعوديّة في إيراداتها السّنويّة على ما يقارب 90٪ من النّفط في عام 2007م (القحطاني، 2007م)، ويشير ذلك إلى أنّ النّفط هو المصدر الرّئيسيّ لإيرادات الدّولة، ونعلم أنّ أسعار النّفط عرضة للتّغيّرات والتّقلّبات الّتي بدورها لها تأثير على استهلاك الأسر في المجتمع السّعوديّ بالزّيادة أو النّقصان.

وعمومًا تشير الدّراسات إلى أنّ فترة الانتعاش الاقتصاديّ في المملكة العربية السّعوديّة أدت إلى زيادة الدّخول الفرديّة مما أدى إلى تنويع في النّمط الاستهلاكي، ولم يعد التّركيز على المواد الغذائية فقط، بل أصبح الاستهلاك يتّجه أيضًا إلى السّلع الكمالية (عبد العال، 1995م. الغانمي، 2007م. القحطاني، 2007م).

ومع التّغيّرات الاقتصاديّة الحديثة والقرارات الملكية في ترشيد الإنفاق الحكوميّ، وعدم

الاعتماد على الإيرادات النّفطية بشكل كبير، وصدور رؤية 2030م بكافة برامجها ومبادرتها رغبة في عدم الاتّكال على الإيرادات بأسعار النّفط في اقتصاد المملكة العربيّة السّعوديّة اتخذت السّعودية عددًا من الإجراءات للحدّ من الاعتماد على إيرادات النّفط كفرض الرّسوم الماليّة على كثير من الخدمات، وفرض الضّريبة المضافة على الكثير من القطاعات التّجارية. فهذه الإجراءات، أو القرارات من الطّبيعيّ أن يكون لها تأثير في الاستهلاك الأسريّ والإنفاق على الخدمات عامّة، سواء أضروريةً كانت أم كمالية. لذا فإنّ هذ الدّراسة سوف تهتمّ في معرفة مدى التّغيّرات الّتي حصلت في السّلوك الاستهلاكيّ الضروري لدى الأسرة السّعوديّة نتيجة للتّغيّرات الاقتصاديّة التي قامت بها الحكومة السّعوديّة.

أهمية الدّراسة:

إنّ دراسة التّغيّرات الاقتصاديّة وانعكاسها على الاستهلاك الأسريّ في المملكة العربيّة السعودية له أهمّيتان:

الأهمّية النّظريّة:

1. تقديم دراسة نظريّة ميدانية تهتمّ بتطوير حقل علم الاجتماع الاقتصاديّ.
2. إثراء الدّراسات ذات العلاقة بالاستهلاك الأسريّ السّعوديّ.
3. ربط النّظريات الحديثة في علم الاجتماع الاقتصاديّ بالقضايا المحليّة.

الأهمية التطبيقية:

1. التّوصّل إلى نتائج قد تفيد المخطّطين وصناع القرار حول مدى انعكاس تلك التّغيّرات الاقتصاديّة على أنماط الاستهلاك الأسري.
2. وضع توصيات عمليّة حول كيفية ضبط الاستهلاك لدى الأسرة السّعوديّة.
3. محاولة التوصّل إلى اقتراحات تطبيقيّة في فهم ما طرأ على الاستهلاك الأسريّ في ظلّ التّغيّرات الاقتصاديّة الحديثة.

أهداف الدّراسة:

الهدف الرّئيس لهذه الدّراسة هو معرفة انعكاس التّغيّرات الاقتصاديّة على الاستهلاك الأسريّ، ويتفرّع من هذا الهدف عدد من الأهداف كالآتي:

1. معرفة واقع ترشيد استهلاك الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى الأسرة السّعوديّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة.
2. معرفة العلاقة بين الخلفية الاجتماعيّة للأسرة السّعوديّة وترشيد الاستهلاك الضّروريّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.
3. معرفة العلاقة بين الحالة التّعليمية للأسرة السّعوديّة وترشيد الخدمات والسّلع الضّرورية بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.

4. معرفة العلاقة بين عدد أفراد الأسرة وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.
5. معرفة العلاقة بين الدّخل الشّهريّ وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى الأسرة السّعوديّة بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.

تساؤلات الدّراسة:

تملك الدّراسة تساؤلًا رئيسًا هو: ما انعكاس التّغيّرات الاقتصاديّة الحديثة على السّلوك الاستهلاكيّ لدى الأسرة السّعوديّة؟ ويتفرّع من هذا التّساؤل عدّة أسئلة، هي:

1. ما واقع ترشيد استهلاك الخدمات والسّلع الضّرورية لدى الأسرة السّعوديّة بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة؟
2. ما العلاقة بين الخلفية الاجتماعيّة للأسرة السّعودية وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة؟
3. ما العلاقة بين الحالة التّعليميّة للأسرة السّعوديّة وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة؟
4. ما العلاقة بين عدد أفراد الأسرة السّعوديّة وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة؟
5. ما العلاقة بين الدّخل الشّهريّ وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى الأسرة السّعوديّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة؟

مفاهيم الدّراسة:

وهي عدد من المفاهيم التي يلزم الباحث تعريفها بشكل دقيق لكي يتسمّ البحث بالدّقّة العلميّة، وهي:

التّغيّرات الاقتصاديّة الحديثة:

يقصد بهذه الدّراسة القرارات الّتي واكبت اعتماد رؤية المملكة 2030م بكافّة برامجها ومبادراتها، ونقصد هنا البرامج التي أطلقتها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في الإصلاحات الاقتصادية والتغيرات الكبيرة في تحول الاقتصاد الوطني من اقتصاد ريعي الى اقتصاد تنافسي، وأهم تلك البرامج برنامج التوازن المالي، مثل: التخصيص، وفرض الضريبة المضافة، ورفع رسوم الوافدين، بالإضافة الى ضبط الإنفاق، ورفع أسعار الطاقة، وخفض نسبة العجز.

الاستهلاك الأسريّ:

يعرّف السّلوك الاستهلاكي بأنّه: مجموعة من الأنشطة الّتي يمارسها أو القرارات الّتي يتّخذها الفرد عند الدّراسة، أو الشّراء، أو الاستخدام، أو التّقييم للسّلع، أو الخدمات الّتي تشبع رغباته واحتياجاته المتباينة المتغايرة (عبد الحميد وآخرون، 2006م)، كما عرّفه أحمد زكي بدوي

بـــ «الطّريقــة الّتــي يســتجيب فيهــا المســتهلكون لبعــض المواقــف في السّــوق كارتفــاع أو انخفــاض الأســعار، وارتفــاع الدّخــول الحقيقيّــة، ولمســتوى المعيشــة الّــذي اعتــاد عليــه الأفــراد تأثــير مهــمّ عــلى ســلوك المســتهلكين» (بــدوي، 2003م).

وهنــاك عــدّة أنــواع للاســتهلاك منها: الاســتهلاك التّفاخــريّ والكــماليّ والــضّروريّ، أو مــا يســمّى الاســتهلاك الرّشــيد.

ومــا يهــمّ في هــذه الدّراســة هــو الاســتهلاك الــضّروريّ لــلأسرة السّــعوديّة، أو مــا يســمّى أحيانًــا بالاســتهلاك العــاديّ أو الاســتهلاك الرّشــيد، وقــد عرّفــه (أبــو طالــب، 1999م. ص: 189) بأنّــه: النّمــط الّــذي يتّصــل بالإنفــاق عــلى الحاجــات الأساســيّة والخدمــات دون زيــادة أو نقصــان، كلّ وفــق عمــره ونــوع العمــل الّــذي يؤدّيــه في حــدود المــوارد المتاحــة الّتــي تتّخــذ شــكلًا مســتمرًّا، وتشــتمل عــلى كلّ مظاهــر الإنفــاق الدّائــم ســواء كان للاســتعمال الشّــخصي، أو العائــليّ، كالإنفــاق عــلى الغــذاء والمســكن والكســاء والأثــاث والخــدم والتّعليــم والعــلاج، وغيرهــا مــن بنــود المعيشــة الرّئيســيّة، وهــذه الأنــماط تســدّ حاجــات عديــدة بيولوجيّــة، مثــل: الإنفــاق عــلى الغــذاء والمســكن، واجتماعيــة ترتبــط برمــوز خاصّــة كالإنفــاق عــلى السّــيارات والخــدم ووســائل التّرويــح المختلفــة.

التعريف الإجرائيّ للاستهلاك الأسريّ:

اعتمــد الباحــث عــلى الاكتفــاء بالاســتهلاك الــضّروريّ (العــاديّ، أو الرّشــيد) مــن خــلال وضــع أســئلة مبــاشرة تهتــمّ بجانــب الإنفــاق الغذائــيّ، والملابــس، وفواتــير الخدمــات، وتعليــم الأبنــاء والخدمــات الصّحيّــة والعــلاج.

الدّراسات السّابقة:

هنــاك الكثــير مــن الدّراســات الّتــي اهتمّــت في اســتهلاك الأفــراد، أو الأسر في الأزمــات الماليّــة بشــكل عــامّ، وهنــاك مــن الاقتصاديّــين مــن يــرى أنّ القــرارات الاقتصاديّــة الحديثــة مــن شــأنها أن تغــيّر ثقافــة الإنفــاق والادّخــار، وتعيــد هيكلــة أولويــات الأسر السّــعودية، كما أنّهــا ســوف تــؤدّي إلى خفــض الإنفــاق الاســتهلاكيّ، وترسّــخ مبــادئ التّرشــيد في الإنفــاق الاســتهلاكيّ (المنجومــي، 2016م).

وقــد بيّنــت دراســة (عبــد الرّحيــم، 2012م) حــول مصــادر المعرفــة بثقافــة ترشــيد الاســتهلاك أنّ ثمّــة معرفــة بثقافــة ترشــيد الاســتهلاك تزيــد عــن 79٪ لطالبــات قســم الدّراســات الاجتماعيــة بجامعــة الملــك ســعود، وقــد عــزّزت الباحثــة هــذه المعرفــة بالظّــروف الاقتصاديــة الّتــي عاشــها المجتمــع السّــعودي في غضــون السّــنوات مــن 2005م إلى تاريــخ إعــداد الدّراســة 2009م والّتــي عانــى فيهــا المجتمــع مــن أزمــة اقتصاديــة داخليّــة، تجسّــدت بخســائر كبــيرة في ســوق الأســهم، فضــلًا عــن حالــة التّضخّــم وارتفــاع الأســعار، والأزمــة الماليــة العالميّــة، وانعكاســاتها السّــلبية عــلى الحيــاة المعيشــية مــن خــلال

قيام البنوك بتقنين الإقراض الفردي، وقلّة فرص العمل وازدياد البطالة؛ لذلك نستطيع أن نتصوّر أنّ ثقافة التّرشيد قد ترتفع خصوصًا بعد مرور المجتمع بتجربة سابقة شكلّت لديه وعيًا بأهمية وضرورة التّرشيد في وقت الأزمات.

وفي المجتمع الخليجيّ قد توصّلت دراسة منصور وجلال (Mansoor & Jalal, 2011) حول المستهلك البحرينيّ على أنّ هناك اتجاهات جديدة للاستهلاك نتيجة الأزمة الماليّة الّتي حدثت في 2008م؛ إذ تحوّل المستهلك البحرينيّ - وفقًا للدّراسة - من شراء السّلع باهظة الثّمن إلى سلع بديلة أقلّ تكلفة؛ لأنّه في نظرهم لا يستحقّ دفع سعر أعلى للعلامات التّجارية مع منتجات مماثلة بأسعار أقلّ. وهناك العديد من المستهلكين خفضوا إنفاقهم، وأعادوا تعريف ما يعتبرونه الضّروريات، وما يعدّونه الكماليات، لكنّهم لا يزالون يجدون صعوبة في الادّخار.

إنّ التّغيّر في الاتّجاه نحو الاستهلاك لا يقف فقط في المجتمعات المعتمدة على إيرادات النّفط، بل المجتمعات العالمية الأخرى الّتي لا تكون مرتبطة بتقلّبات أسعار النّفط، أو لا تعتمد عليها بشكل كبير، بل تتأثّر بالأزمات الماليّة العالميّة والكساد الاقتصاديّ العالميّ كذلك. وتوضّح دراسة نيستوريسو وبويو,Nistorescu & Puiu) (2009 أنّ الأزمات الماليّة أثّرت على تفكير الأفراد، حيث جعلته متمحورًا حول المال بشكل أكبر، كما أصبحوا لا يتوجّهون إلى الإنفاق على المنتجات ذات العلامات التّجارية المرموقة والجودة العالية، حتّى وإن كانت لديهم القدرة على شرائها، بل اتّجهوا نحو الاكتفاء بالضّروريات، فتكوّن لديهم رأي أكثر عقلانيّة تجاه حملات التّرويج والدّعايات، وبدأوا في المقارنة بين المنتجات المختلفة على أساس السّعر عوضًا عن الجودة.

وقد وجد جسيولويسز (Jasiulewicz, 2012) اتّجاه المستهلك البولنديّ بعد الأزمة الماليّة العالميّة، حيث أجاب المبحوثون على سؤال: كيف تغيّرت نفقاتكم مقارنة بالعامّ السّابق؟ وظهر أنّهم ينفقون أكثر -خصوصًا- على المواد الغذائية (74٪ من المستجيبين)، وبعض المصروفات كالوقود، وعلى خلاف ذلك ينفقون أقلّ على المشروبات الكحوليّة والسّجائر (48٪)، والكتب، والصّحف، والأقراص المدمجة، وأقراص الفيديو الرّقمية (48٪)، والتّرفيه (السّينما، المسرح، والدّورات، واللّياقة البدنية ... إلخ). وبالنّسبة للمبحوثين هناك عدد من الطّرق للحدّ من النّفقات المنزليّة في وقت الأزمات الاقتصاديّة، و4٪ فقط من المبحوثين لا يعبؤون بالأزمة الاقتصاديّة ولا يحدون من نفقاتهم خلالها، و(64٪) من المبحوثين خفضوا مشتريات السّلع المعمرة، و(57٪) لم يأخذوا قروض أو بطاقات ائتمان جديدة، و(49٪) ألغوا رحلات العطل، أو اختاروا عروض أقلّ، و(45٪) خفضوا من

النّفقات على وسائل التّرفيه (السّينما، المسرح، إلخ)، و(37٪) خفضوا من الوجبات خارج المنزل، ونحو ربع المبحوثين قاموا بشراء مواد غذائية مخفّضة، و(6٪) تركوا التّأمين الطّبّيّ.

حجم الأسرة والتّعليم والاستهلاك:

قد يتأثّر الاستهلاك الإنفاقيّ لدى الأسر بحجم الأسرة الّذي أظهرت دراسة دعبس(1996م) دوره المهمّ في زيادة الإنفاق، وهو ما ساندته الدّوسري (2006م) و العواد(2012م) بأنّ زيادة عدد أفراد الأسرة يعني زيادة حجم الاستهلاك، وأكّد الصّائغ (1986م) على هذه النّتيجة، وتوصّل إلى أنّ حجم الأسرة يؤثّر على تحديد أولويات توزيع الدّخل في الأسرة السّعوديّة.

ويعدّ مستوى التّعليم من العوامل المؤثّرة في مستوى الإنفاق والاستهلاك لدى الأسرة، وأظهرت الدّراسات وجود علاقة بين التّعليم والإنفاق، وأنّ ارتفاع المستوى التّعليميّ لأرباب الأسر يقابله إنفاق واستهلاك أقلّ من الدّخل (العواد 2012م; والدّوسري 2006م)، وذلك ما خالفته دراسة عبد العال (1995م) الّتي أثبتت فرضية تشير إلى أنّ ثمّة علاقة ذات دلالة إحصائيّة طرديّة بين متغيّر مستوى التّعليم وزيادة الطّلب على السّلع المعمرة، والتّفاخريّة والمظهريّة، ودراسة شكري (1983م) الّتي أشارت إلى أنّ للتّعليم دورًا في اهتمام الأسر في توفير كميات كبيرة من الطّعام ليتنوّع الغذاء في مظاهر الاحتفالات والولائم الكبرى.

تحوّلات السّلوك الاستهلاكيّ بفعل الأزمات الاقتصاديّة:

تشير كثير من الدّراسات إلى أنّ السّلوك الاستهلاكيّ وأنماط الشّراء للمستهلك يميل إلى التّغيير خلال الأوقات الاقتصاديّة الصّعبة والأزمات (Mansoor & Jalal, 2011 ;Jasiulewicz,2012 (Nistorescu & Puiu, 2009;، وتوصّلت هذه الأبحاث إلى أنّ 56٪ من المستهلكين الأمريكيّين، و 53 ٪ من المستهلكين البريطانيّين، و81 ٪ من المستهلكين الإيطاليّين، وأكثر من نصف المستهلكين الألمان، يرون أنّ أسلوب حياتهم تأثّر بفترة الرّكود الاقتصاديّ، واضطرّوا إلى إعادة تقييم إنفاقهم واختيار أماكن تسوّقهم تبعًا للأسعار الأقلّ(Jasiulewicz, 2012, p. 78).

كما ميّز زيوراكسي وبرايدوت (Zurawicki & Braidot) بين نوعين من ردود الفعل -بين المستهلكين في ظلّ الأزمات الاقتصاديّة- تفاعليّ واستباقيّ، ويتضمّن ردّ الفعل التّفاعليّ التّكيّف للاستهلاك، ويقوم المستهلك بالتّخلّي عن أو تأجيل بعض النّفقات غير الضّرورية، وإعادة تقييم احتياجاته الخاصّة في غضون تغيير أولوياته، أمّا ردّ الفعل الاستباقيّ فيشير إلى التّدابير المؤقّتة، مثل: تصفية الأصول باستخدام المدخّرات وأنواع مختلفة من الائتمان أو العثور على وظيفة

ثانية، وأقصى فعل يمكن أن يصل إليه التّفكير في أنشطة غير قانونية(Gabriela, 2010, p.785) .

الإجراءات المنهجيّة للدّراسة:

في هذا الجزء يتناول الباحث عدة إجراءات علمية اتبعها للوصول للنتائج المرجوة منها:

منهجية الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ التّحليليّ؛ نظرًا لملائمته مع مثل هذا النّوع من الدّراسات المعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدّراسة أو عينة ممثلة لهم، بهدف وصف الظّاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ولا يتوقّف عند وصف البيانات المتعلّقة بالظّاهرة فقط، بل يتعدّاه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظّاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف، 1995).

مجتمع وعينة الدّراسة:

يتكوّن مجتمع الدّراسة من الأسر السّعودية بمدينة الرّياض، إذْ إنّه يصعب على الباحث تحديد إجمالي الأسر السّعودية بمدينة الرّياض، فقد اعتمد الباحث على عينة عمدية من مرتادي الأسواق الكبيرة (مول) في مختلف أحياء الرياض (شمال- وسط- جنوب-شرق-غرب).

وقد استخدمت العينة العمدية لعدة أسباب وهي:

1. الدراسة تسعى إلى معرفة الظاهرة المدروسة وليس لتعميم النتائج.
2. صعوبة اختيار العينة الاحتمالية في مثل هذه المواضيع.
3. صعوبة اختيار أرباب أسر ممثلة بشكل علمي لما يحتاج من جهد مالي وطاقم بحثي.

وقد بلغت عينة الدراسة (391) أسرة سعوديّة تم توزيعها في مرتادي الأسواق الكبيرة في معظم أحياء مدينة الرياض. ووفقا لمعادلة ستيفن ثامبسون، وجدول كريس ومورجن أنّ عينة الدّراسة لمجتمع غير معلوم يبلغ (384) (الضحيان وحسن2002). وقد تم توزيع جميع الاستبانات عن طريق المباشرة بحيث قام الباحث بتوزيع الاستبانات شخصيا على مرتادي الأسواق الكبيرة في مدينة الرياض. وقد اعتمدت الدراسة على جميع الاستجابات المكتملة الّتي وصلت إليه، من باب الأمانة العلميّة، وحفظًا لمجهودات المبحوثين.

أداة الدّراسة:

تعتمد الدّراسة على الاستبانة أداة رئيسيّة لجمع البيانات، وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من قسمين، حيث يتناول القسم الأوّل: البيانات الأوليّة الّتي تتمثّل في: الخلفية الاجتماعيّة، الحالة التّعليميّة، عدد أفراد الأسرة، الدّخل الشّهريّ للأسرة، أمّا القسم الثّاني: فيتكوّن من (5) عبارات تتناول دور

التغيرات الاقتصاديّة الحديثة في تغيّر سلوك الأسر السّعودية نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة.

وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت (الثّلاثيّ)، وهو يتكوّن من ثلاث استجابات تعكس درجة الموافقة، وتتمثّل في (نعم، إلى حدّ ما، لا) المستخدم في محاور الدّراسة، وكان حساب المدى (3-1=2)، ثمّ قُسِّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخليّة الصّحيح، أي: (2/ 3= 0.66)، ومن ثمّ أضيفت هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصّحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتّضح في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1)

تحديد فئات المقياس المتدرج الثّلاثيّ

نعم	إلى حدّ ما	لا
3.0 – 2.34	2.33 – 1.67	1.66 – 1.0

صدق أداة الدّراسة:

للتّحقّق من صدق أداة الدّراسة استخدم الباحث (الصّدق الظّاهري، وصدق الاتّساق الدّاخليّ)، وذلك على النّحو الآتيّ:

الصّدق الظّاهري لأداة الدّراسة (صدق المحكّمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدّراسة الّتي تتناول التغيرات الاقتصاديّة وانعكاسها على الاستهلاك الأسري عُرِضَتْ على عدد من المحكّمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم، مع وضع التّعديلات والاقتراحات الّتي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على المقترحات الّتي أبداها المحكّمون، قام الباحث بتعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتّى أصبح الاستبيان في صورته النّهائية.

صدق الاتّساق الدّاخلي لأداة الدّراسة:

بعد التّأكّد من الصّدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (40) فردًا. وكان حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدّرجة الكليّة للمحور الّذي تنتمي إليه العبارة كما توضّح ذلك الجداول الآتيّة.

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور دور التغيرات الاقتصاديّة الحديثة في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة بالدّرجة الكليّة للمحور (ن = 40)

العبارة	معامل الارتباط
1	**0.797
2	**0.765
3	**0.650
4	**0.683
5	**0.743

** دال عند مستوى 0.01

يتّضح من خلال الجدول رقم (2) أنّ جميع عبارات المحاور دالّة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.650، 0.797)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتّساق الدّاخليّ، كما يشير إلى مؤشّرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدّراسة الحاليّة.

ثبات أداة الدّراسة:

ثبات الاستبانة يعني التّأكّد من أنّ الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرّر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 1995)، وقد قام الباحث بقياس ثبات الدّراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (3) يوضّح معامل الثّبات لمحاور أداة الدّراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (3)

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدّراسة (ن = 40)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	**دور التغيرات الاقتصاديّة الحديثة في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة**	5	0.771

يتّضح من خلال الجدول رقم (3) أنّ مقياس الدّراسة يتمتّع بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة معامل الثّبات الكليّة (ألفًا) (0.771) وهي درجة ثبات مقبولة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدّراسة الحاليّة.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدّراسة وتحليل البيانات الّتي تمّ تجميعها، فقد استخدمت المقاييس الإحصائيّة التّالية: التّكرارات والنّسب المئويّة للتّعرّف إلى استجابات أفراد الدّراسة حول محاور الدّراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتّساق الدّاخليّ لأداة الدّراسة، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدّراسة، والمتوسّط الحسابيّ «Mean» وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدّراسة عن المحاور الرّئيسة (متوسّطات العبارات).

خصائص أفراد الدّراسة:

يتّصف أفراد الدّراسة بعدد من الخصائص الشّخصيّة والاجتماعيّة المتمثّلة في الخلفية الاجتماعيّة، الحالة التّعليميّة، عدد أفراد الأسرة، الدّخل الشّهريّ للأسرة، وذلك كما يتّضح من خلال الجدول رقم (4)، وذلك على النّحو الآتيّ:

جدول رقم (4)

توزيع أفراد الدّراسة وفقًا لخصائصهم الشّخصيّة والوظيفيّة

المتّغيرات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الخلفية الاجتماعيّة		
بادية	30	7.7
ريف	53	13.6
حضر	308	78.8
الإجماليّ	**391**	**100.0**
الحالة التّعليميّة		
	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أقرأ وأكتب	6	1.5
الشّهادة الابتدائيّة أو ما يعادلها	5	1.3
الشّهادة المتوسّطة أو ما يعادلها	24	6.1
الشّهادة الثّانوية أو ما يعادلها	97	24.8
الشّهادة الجامعيّة أو ما يعادلها	182	46.5
الشّهادة فوق الجامعيّة	77	19.7

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
الإجماليّ	**391**	**100.0**
عدد أفراد الأسرة		
	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ثلاثة أشخاص فأقلّ	87	22.3
4-6 أفراد	185	47.3
7-9 أفراد	96	24.6
10 أفراد فأكثر	23	5.9
الإجماليّ	**391**	**100.0**
الدّخل الشّهريّ للأسرة		
	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أقلّ من 5000 ريال	51	13.0
5000 إلى أقلّ من 10000 ريال	117	29.9
10000 إلى أقلّ من 20000 ريال	138	35.3
20000 إلى أقلّ من 30000 ريال	51	13.0
30000 ريال فما فوق	34	8.7
الإجماليّ	**391**	**100.0**

يوضّح الجدول رقم (4) توزيع أفراد الدّراسة وفقًا لخصائصهم الشّخصيّة والاجتماعيّة، حيث إنّه فيما يتعلّق بمتغيّر الخلفية الاجتماعيّة فإنّ النّسبة الأكبر من أفراد الدّراسة خلفيتهم الاجتماعيّة حضر بتكرار (308) أفرادٍ بنسبة (78.8٪) في حين أنّ هناك (30) من أفراد الدّراسة بنسبة (7.7٪) خلفيتهم الاجتماعيّة بادية. وهذا متوقع كون مدينة الرياض أصبحت من أكثر المدن تحضرا لوجود الكثير من المنشآت والأعمال التجارية والاقتصادية كأسلوب حضري أكثر من الخلفيات الاجتماعية الأخرى.

وبالنّسبة لمتغيّر الحالة التّعليميّة فقد كشفت النّتائج أنّ ما يقارب من نصف أفراد الدّراسة مؤهّلهم العلميّ الشّهادة الجامعيّة، أو ما يعادلها بتكرار (182) فردًا بنسبة (46.5٪)، في حين أنّ ثمّة (5) من أفراد الدّراسة بنسبة (1.3٪) مؤهّلهم العلميّ الشّهادة الابتدائيّة، أو ما يعادلها. تتوافق هذه النتيجة مع التوقعات الإحصائية لمجتمع الرياض حيث إنّ الكثير من أرباب الأسر حاملي الشهادات الجامعية وارتفاع نسبة التعليم بشكل عام في السعودية وفي المدن الأكثر حضرية.

وفيما يتعلّق بمتغيّر عدد أفراد الأسرة فقد بيّنت النّتائج أنّ النّسبة الأكبر من أفراد الدّراسة عدد

أفراد أسرهم ما بين (4 – 6) أفراد بتكرار (185) فردًا بنسبة (47.3٪)، في حين أنّ هناك (23) فردًا بنسبة (5.9٪) عدد أفراد أسرهم (10) أفراد فأكثر. ويتضح هنا التناسق العام بين معدل الأسرة عموما في المملكة العربية السعودية وتوزيع العينة بشكل كبير حيث إنّ معدل أفراد الأسرة تقريبا ما بين 6 أفراد.

وفي الأخير بالنّسبة لمتغّير الدّخل الشّهريّ للأسرة فقد كشفت النّتائج أنّ هناك (138) فردًا بنسبة (35.3٪) يتراوح الدّخل الشّهريّ لهم ما بين (10000 إلى أقّل من 20000 ريال)، في حين أنّ ثمّة (34) فردًا بنسبة (8.7٪) الدّخل الشّهريّ لأسرهم ما بين (30000 ريال) فما فوق. يتضح هنا ارتفاع الدخل بشكل نسبي لأفراد العينة كون أكثر من نصف العينة يرتفع الدخل لأكثر من 10.000 ريال، وهذا يعطي انطباعا بمستوى الدخل الجيد لساكني العاصمة السعودية.

عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدّارسة الميدانيّة ومناقشتها في غضون عرض إجابات أفراد الدّراسة على عبارات الاستبانة، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدّراسة على النّحو الآتيّ:

السّؤال الأوّل: ما واقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة؟

للتّعرّف إلى واقع ترشيد الخدمات والسّلع الضرّوريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة تمّ حساب التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة، والانحراف المعياريّ لاستجابات أفراد الدّراسة، وذلك على النّحو الآتيّ:

جدول رقم (5)

التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة، والانحراف المعياريّ لاستجابات أفراد الدّراسة حول دور التغيرات الاقتصاديّة الحديثة في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّرورية

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		نعم		إلى حدّ ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	السّلع الغذائيّة	112	28.6	199	50.9	80	20.5	2.08	0.70	4
2	الملابس.	152	38.9	202	51.7	37	9.5	2.29	0.63	2
3	الفواتير (الكهرباء، الهاتف، الماء).	202	51.7	156	39.9	33	8.4	2.43	0.64	1
4	تعليم الأبناء (المدارس الأهلية - التّدريس الخصوصيّ).	163	41.7	113	28.9	115	29.4	2.12	0.84	3
5	الخدمات الطبيّة والعلاج.	102	26.1	154	39.4	135	34.5	1.92	0.77	5
	المتوسّط الحسابيّ العامّ							**2.17**	**0.52**	-

يتّضح في ضوء الجدول رقم (5) أنّ محور واقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة يتضمّن (5) عبارات تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لهم بين (1.92، 2.43)، وهذه المتوسّطات تقع بالفئتين الثّانيّة والثّالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسيّ، وتشير النّتيجة السّابقة إلى أنّ استجابات أفراد الدّراسة حول واقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعودي بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة تتراوح ما بين (إلى حدّ ما - نعم).

تراوح الانحراف المعياريّ لعبارات المحور ما بين (0.63، 0.84)، وهي قيم صغيرة تتمحور حول الواحد الصّحيح، وهذا يدلّ على أنّ هناك تجانسًا في استجابات أفراد الدّراسة حول عبارات محور واقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.

يبلغ المتوسّط الحسابيّ العامّ (2.17) بانحراف معياريّ (0.52)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة حول ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، وذلك يتمثّل في موافقة أفراد الدّراسة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة على نحو تغيير سلوكهم نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بكلّ من الملابس، تعليم الأبناء ، المدارس الأهليّة – التّدريس الخصوصيّ، السّلع الغذائية.

وتناقش العبارات الآتيّة -بنوع من التّفصيل- واقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّرورية لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، وهي مرتّبة تنازليًّا وفقًا للمتوسّط الحسابيّ لها، وذلك على النّحو الآتيّ:

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (الفواتير (الكهرباء، الهاتف، الماء) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصّة بواقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّرورية لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة بمتوسّط حسابيّ (2.43) وانحراف معياريّ (0.64)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بين أفراد الدّراسة على أنّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة كان لها دور في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بالفواتير (الكهرباء، الهاتف، الماء).
- جاءت العبارة رقم (2) وهي (الملابس) بالمرتبة الثّانية بين العبارات الخاصّة بواقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعودي بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة بمتوسّط حسابيّ (2.29)، وانحراف معياريّ (0.63)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة إلى حدّ

ما بين أفراد الدّراسة على أنّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة كان لها دورٌ في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بالملابس.

- جاءت العبارة رقم (4) وهي: تعليم الأبناء (المدارس الأهليّة - التّدريس الخصوصيّ) بالمرتبة الثّالثة بين العبارات الخاصّة بواقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، بمتوسّط حسابيّ (2.12) وانحراف معياريّ (0.84)، وهذا يدلّ على أنّ ثمّة موافقة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة على أنّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة كان لها دورٌ في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بتعليم الأبناء (المدارس الأهليّة - التّدريس الخصوصيّ).
- جاءت العبارة رقم (1) وهي (السّلع الغذائيّة) بالمرتبة الرّابعة بين العبارات الخاصّة بواقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّرورية لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة بمتوسّط حسابيّ (2.08) وانحراف معياريّ (0.70)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة على أنّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة كان لها دورٌ في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بالسّلع الغذائيّة.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي (الخدمات الطّبيّة والعلاج) بالمرتبة الخامسة بين العبارات الخاصّة بواقع ترشيد الخدمات والسّلع الضّرورية لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة بمتوسّط حسابيّ (1.92) وانحراف معياريّ (0.77)، وهذا يدلّ على أنّ ثمّة موافقة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة على أنّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة كان لها دورٌ في تغيّر سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بالخدمات الطّبيّة والعلاج.

يتبين فيما ذكر أعلاه وجود ترشيد وتقنين عام في استهلاك الفواتير، حيث أوضحت إجابات المبحوثين التقليل من الاستهلاك العالي في استخدام واستهلاك الخدمات العامة مثل فواتير الاتصالات أو فواتير الكهرباء والماء التي ارتفعت نتيجة التغيرات الاقتصادية الحديثة، حيث أصبح أرباب الأسر في ترشيد تلك الفواتير التي قد تكون بعضها غير ضروري في توفير جزء من الدخل الشهري للأسرة السعودية. كما أيضا قد توضح هذه النتيجة بعض الترشيد في شراء

الملابس لدى الأسرة السعودية في مدينة الرياض كأحد البنود الإنفاقيّة التي من الممكن ترشيدها وخصوصًا بعد إضافة الضريبة على مبيعات السلع. إلا أنّ بنود العلاج والسلع السلع الغذائية ما زال صعبًا ترشيده بالنسبة للأسر السعودية؛ لعدم قدرة تلك الأسر على الاستغناء عن هذه النفقات الاستهلاكية بشكل كبير.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع دراسة الزهراني (2019م) حول أنّ هناك اتّجاهًا إلى ترشيد الاستهلاك لدى الكثير من الأسر فيما يتعلّق بالسّلع الضّروريّة. كما يؤكّدها المنجومي (2016م) بأنّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة أعادت هيكلة أولويات الأسر السّعوديّة، وأدّت إلى انخفاض الإنفاق الاستهلاكيّ.

وهذه الدّراسة لا تختلف عن الدّراسات الخليجيّة والعالميّة بأنّ أيّ أزمة في الاقتصاد قد يؤدّي إلى تخفيض الأسر من استهلاكها، كما وضّحت ذلك دراسة منصور وجلال (Mansoor & Jalal, 2011) حول المستهلك البحرينيّ ودراسة (Nistorescu & Puiu,2009) الّتي تعتقد أنّ الأزمات الماليّة أثّرت على الأسر وأصبح المستهلكون لا يتوجّهون إلى الإنفاق على المنتجات ذات العلامات التّجاريّة المرموقة والجودة العاليّة، حتّى وإن كانت لديهم القدرة على شرائها، وإنّما اتّجهوا نحو الاكتفاء بالضّروريات.

السّؤال الثّاني: ما العلاقة بين الخلفية الاجتماعيّة للأسرة السّعودية وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة؟

للتّعرّف إلى العلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والخلفية الاجتماعيّة استخدم معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation)، وذلك كما يتّضح في الجدول رقم (6)، وذلك على النّحو الآتيّ:

جدول رقم (6)

معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation) للعلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والخلفية الاجتماعيّة لأفراد الدّراسة

معامل الارتباط	0.058-
مستوى الدّلالة	0.252
العينة	391

يتّضح من خلال الجدول رقم (6) أنّه لا تُوجَد هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ترشّد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة والخلفية الاجتماعيّة لأفراد الدّراسة، وبلغت قيمة مستوى الدّلالة (0.252)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي: غير دالّة إحصائيًّا، وتُشير النّتيجة السّابقة إلى عدم تأثير متغيّر الخلفية الاجتماعيّة على ترشيد الخدمات والسّلع الضّرورية لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع العديد من الدّراسات السّابقة (الزهراني، 2019م) و(العيسى، 2019م) و(الدّوسري، 2006م) حول أنّ الخلفيات الاجتماعيّة للأسر ليس لها علاقة ذات دلالة إحصائيّة بترشيد الاستهلاك في الخدمات الاستهلاكيّة.

السّؤال الثّالث: ما العلاقة بين الحالة التّعليميّة للأسرة السّعوديّة وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة؟

للتّعرّف إلى العلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والحالة التّعليميّة استخدام معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation)، وذلك كما يتّضح من خلال الجدول رقم (7)، وذلك على النّحو الآتيّ:

جدول رقم (7)

معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation) للعلاقة بين ترشيد الخدمات، والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والحالة التّعليميّة لأفراد الدّراسة

معامل الارتباط	0.076-
مستوى الدّلالة	0.133
العينة	391

يتّضح من خلال الجدول رقم (7) أنّه لا تُوجَد هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والحالة التّعليميّة لأفراد الدّراسة، وبلغت قيمة مستوى الدّلالة (0.133)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي: غير دالّة إحصائيًّا، وتُشير النّتيجة السّابقة إلى عدم تأثير متغيّر الحالة التّعليميّة على ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، ولا تتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (العواد، 2012م) ودراسة الزهراني (2019م) بأنّ هناك علاقة عكسيّة، حيث إنّ ارتفاع التّعليم يؤدّي إلى استهلاك أقلّ، أو ترشيد أعلى.

السّؤال الرّابع: ما العلاقة بين عدد أفراد الأسرة السّعوديّة وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة؟

للتّعرّف على العلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة وعدد أفراد الأسرة استخدم معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation)، وذلك كما يتّضح من خلال الجدول رقم (8)، وذلك على النّحو الآتيّ:

جدول رقم (8)

معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation) للعلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة وعدد أفراد الأسرة

معامل الارتباط	0.059-
مستوى الدّلالة	0.245
العينة	391

يتّضح من خلال الجدول رقم (8) أنّه لا تُوجَد هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، وعدد أفراد الأسرة، وبلغت قيمة مستوى الدّلالة (0.245)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي: غير دالّة إحصائيًّا، وتُشير النّتيجة السّابقة إلى عدم تأثير متغيّر عدد أفراد الأسرة على ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.

وتختلف هذه النّتيجة عما توصّلت إليه دراسة الدّوسري (2006م) بأنّ هناك علاقة بين عدد أفراد الأسرة وبين السّلوك الاستهلاكيّ لدى الأسرة السّعودية. كما تختلف عن دراسة دعبس (1996م) بأنّ الاستهلاك الإنفاقيّ لدى الأسر يتأثّر بحجمها، ودراسة العواد (2006م) والصّائغ (1986م) بأنّ حجم الأسرة يؤثّر على تحديد أولويات توزيع الدّخل. وقد نستطيع تفسير اختلاف نتيجة الدّراسة مع الدّراسات الأخرى بأنّ هذه الدّراسة ركّزت على الاستهلاك الضّروريّ الّذي نعتقد أنّه لا يتأثّر بعدد أفراد الأسرة، بينما يتأثّر الاستهلاك غير الضّروريّ كما هو موجود في الدّراسات الأخرى بعدد أفراد الأسرة.

السّؤال الخامس: ما العلاقة بين الدّخل الشّهريّ وترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى الأسرة السّعوديّة بعد التغيرات الاقتصادية الحديثة؟

للتّعرّف إلى العلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والدّخل الشّهريّ للأسرة استخدم معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation)، وذلك كما يتّضح من خلال الجدول رقم (9)، وذلك على النّحو الآتيّ:

جدول رقم (9)

معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation) للعلاقة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والدّخل الشّهريّ للأسرة

معامل الارتباط	**0.260-**
مستوى الدّلالة	0.001
العينة	391

يتّضح من خلال الجدول رقم (9) أنّ هناك علاقة عكسيّة (سلبيّة) ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.01) بين ترشد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والدّخل الشّهري للأسرة، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.260)، وتُشير النّتيجة السّابقة إلى أنّ زيادة الدّخل الشّهريّ للأسرة يحدّ من ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، والعكس صحيح فإنّ الدّخل الشّهريّ المنخفض سوف يدفع الأسر السّعوديّة إلى ترشيد استخدامهم للعديد من الخدمات والسّلع الضّرورية.

ولم تتّفق هذه الدّراسة مع الدّراسات الأخرى، حيث وضحت هذه النّتيجة أنّ التّغيّر في الاستهلاك وترشيد استخدام السّلع الضّروريّة يتوافق مع قلّة الدّخل، ولا يرتبط مع ذوي الدّخل المرتفع، بينما يعتقد الكثير من الدّراسات بأنّ الميل للاستهلاك بشكل عامّ يتغيّر خلال الأوقات الصّعبة والأزمات (Mansoor, and Jalal 2011,)

خلاصة لأهم نتائج الدّراسة وتوصياتها:

يشمل هذا الجزء على عرض لأبرز النّتائج الّتي توصّلت الدراسة إليها، ومن ثمّ التّوصيات المقترحة في ضوء تلك النّتائج.

أوّلًا: نتائج الدّراسة

توصلت الدّراسة إلى العديد من النّتائج، وذلك على النّحو الآتيّ:

1. أنّ هناك موافقة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة حول ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة، وذلك يتمثّل في موافقة أفراد الدّراسة إلى حدّ ما بين أفراد الدّراسة على تغيير سلوكهم نحو الإنفاق على السّلع الضّروريّة فيما يتعلّق بكلّ من الملابس، تعليم الأبناء (المدارس الأهليّة – التّدريس الخصوصيّ، السّلع الغذائيّة).
2. لا تُوجَد هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والخلفية الاجتماعيّة لأفراد الدّراسة.
3. لا تُوجَد هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والحالة التّعليمية لأفراد الدّراسة.
4. لا تُوجَد هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ترشيد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة وعدد أفراد الأسرة.
5. أنّ هناك علاقة عكسيّة (سلبيّة) ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.01) بين ترشّد الخدمات والسّلع الضّروريّة لدى المواطن السّعوديّ بعد التغيرات الاقتصاديّة الحديثة والدّخل الشّهري للأسرة.

ثانيًا: توصيات ومقترحات الدّراسة:

في ضوء النّتائج الّتي توصّلت الدراسة إليها يوصي الباحث بما يأتي:

1. توعية أفراد المجتمع السّعوديّ من خلال وسائل الإعلام المختلفة بأهمية ترشيد السّلوك الاستهلاكيّ، ودوره في زيادة قدرتهم على مواجهة التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.
2. توعية الأسر السّعوديّة بالمخاطر المحتملة من زيادة السّلوك الاستهلاكيّ في ظلّ التغيرات الاقتصاديّة الحديثة.
3. زيادة البرامج الادخارية المهتمة بمتوسطي الدخل لترشيد السلوك الاستهلاكي.
4. زيادة تفعيل دور بنك التنمية الاجتماعية في تقديم خدمات لأصحاب الدخول المتوسطة والقليلة.
5. إجراء دراسة تتناول دور التغيرات الاقتصاديّة في تغيير سلوك الأسر السّعوديّة نحو الإنفاق الاستهلاكيّ فيما يتعلّق

بالسّلع الكماليّة.

6. إجراء دراسة تتناول دور التغيرات الاقتصاديّة في تغيير سلوك الأسر السّعودية نحو الادّخار.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو طالب، مها سليمان (1999). ترشيد المستهلك والاستهلاك وتحديات المستقبل، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

بدوي، أحمد زكي (2003). معجم المصطلحات الاقتصاديّة. بيروت: دار الكتاب اللّبناني.

الدّخيل، عبد العزيز (2012). التّنمية الاقتصاديّة في المملكة العربيّة السّعودية قراءة نقديّة. بيروت: دار السّاقي.

دعبس، يسري (1996). الاستهلاك والعوامل المؤثّرة فيه، سلسلة المعارف الاقتصاديّة والإدارية.

الدّوسري، ذيب (2006). المتغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المؤثّرة في السّلوك الاستهلاكيّ (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

الزهراني، وليد (2019). المحددات الاجتماعية لترشيد السلوك الاستهلاكي في المجتمع السعودي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

شكري، علياء (1983). بعض ملامح التّغيّر الاجتماعيّ والثّقافي في الوطن العربيّ. القاهرة: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

الصّائغ، ناصر حسن السّيّد (1986). رؤية المواطن السّعوديّ للادّخار ودوافعه (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

الضحيان، سعود؛ وحسن، عزت (2002). معالجة البيانات باستخدام برنامج 10 ***spss*** الجزء الثاني، الرياض: (د.ن)

عبد الحميد، طلعت وآخرون (2006). سلوك المستهلك المفاهيم العصريّة والتّطبيقات. الرّياض: مكتبة الشقري.

عبد الرّحيم، آمال (2012). اتّجاهات الطّالبة الجامعية نحو ثقافة الاستهلاك. مجلة جامعة دمشق، م 28 (ع175)، 1-210.

عبد العال، وصال نجيب أحمد (1995). التّغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة في الأسرة السّعوديّة وعلاقتها بأنماط الاستهلاك في مدينة جدّة.

العساف، صالح بن حمد (1995). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

العواد، نسرين بنت سلمان (2012). أنماط الإنفاق الأسريّ وعلاقته ببعض العوامل الاجتماعيّة والاقتصادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

العيسى، مها (2019). واقع السلوك الاستهلاكي للشباب الجامعي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

الغانمي، أمل شليان (2007ـ). تقلّبات إيرادات البترول وأثرها على توجّهات الاستهلاك الخاصّ. دراسة قياسيّة مقارنة - المملكة العربيّة السّعوديّة، ومملكة البحرين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

القحطاني، مبارك بن مسفر الحمالي (2007). تقدير دالّة الاستهلاك النّهائيّ الخاصّ في المملكة العربيّة السّعوديّة من الفترة 1970م إلى 2004م (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

المنجومي، منى (2016). اقتصاديون: القرارات ستسهم في ترشيد الإنفاق الأسريّ 30 في المئة، جريدة الحياة، http: / /www.alhayat.com / article/777254 تمّ استرجاعه في (1-10-2019).

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة::

Gabriela .S. (2010). Changes in Consumer Behavior during an Economic Crisis. Annals of the "Ovidius" University, Economic Sciences Series.vol. 2.

Jasiulewicz. Anna, (2012), Economic Crisis Influence on the Polish Consumer Behavior, Overcoming the Crisis: Economic and Financial Developments in Asia and Europe, UniversityofPrimorskaPress, pp.7788-

Mansoor, D. & Jalal, A, (2011), The Global Business Crisis and Consumer Behavior: Kingdom of Bahrain as a Case Study, International Journal of Business and Management, Vol. 6, No. 1; January 2011, pp. 104-115;

Nistorescu, T. & Puiu, S. (2009). Marketing strategies used in crisis - case study. MPRA Paper 17743, University Library of Munich, Germany.

المراجع العربية المترجمة الى اللغة الانجليزية

Abdelaal, W. N. A. (1995). ***Social and economic changes in Saudi family and its relevancy to consumption in Jeddah*** (in Arabic).

Abdelhameed, T. et al. (2006). ***Consumer attitude***: ***current concepts and applications*** (in Arabic). Riyadh: Al-Shaqeri Library.

Abdelraheem, A. (2012). Attitudes of university female student towards consumption (in Arabic). ***Journal of Damascus University***, Volume 28 (issue 176), 1210-.

Abutalib, M.S. (1999). ***Rationalization and future challenges*** (in Arabic). UAE: Al-Qalam Publishing House.

Addahyan, S., Hassan & Ezzat. (2002). ***Data processing by SPSS part*** 2 (in Arabic). Riyadh: (n.p.)

Addakhil, A. (2012). ***Economic development in KSA***: ***Critical reading*** (in Arabic). Beirut: Al-Saqqi Publishing House.

Al-Assaf, S. A. (1995). ***Introducing research in behavioral science*** (in Arabic). Riyadh: Al-Akiban Library.

Al-Awad, N. S. (2012). ***Patterns of family expenses and its relevancy to social and economic factors*** (in Arabic). (Unpublished Master thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Dossary, T. (2006). ***Social factors influencing consumer behavior of Saudi family*** (in Arabic). (Unpublished Master thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Eissa, M. (2019). ***Reality of consumption in university students*** (in Arabic). (Unpublished Master thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Ghanemi, A. S. (2007). ***Fluctuations of petrol revenues and their impact on private consumption attitudes***: ***A comparative scaling study- KSA and Bahrin*** (in Arabic). (Unpublished Master thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Kahtany, M. M. A. (2007). ***Calculating final private consumption function in Saudi Arabia from*** 1970 ***to*** 2004 (in Arabic). (Unpublished Master thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Manjomi, M. (2016). Economists: decisions will contribute in rationalization of family expenses by 30% (in Arabic). Al-Hayat Newspaper. Retrieved on the 1st of Oct. 2019 from http://www.alhayat.com/article/777254/ .

Asaegh, N. H. A. (1986). ***Perspective of Saudi citizen on saving and its motivation*** (in Arabic). (Unpublished Master thesis). King Saud University, Riyadh.

Azahrany, W. (2019). ***Social determiners of rationalization in Saudi society*** (in Arabic). (Unpublished Doctoral Thesis). King Saud University, Riyadh.

Badwy, A.Z. (2003). ***Dictionary of economic terms*** (in Arabic). Beirut: Al-Ketab Al-Lebanani Publishing House.

Dabbas, Y. (1996). ***Consumption and influencing factors*** (in Arabic). Economic and Administrative Chain of Knowledge.

Shoukry, A. (1983). ***Some aspects of social and cultural change in the Arab Region*** (in Arabic). Cairo: Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

college students' Multiple Intelligences to enhance motivation and language proficiency English. Language Teaching, 9(6), 92-107.

Reese, E. T. S. (2015). The effect of using multiple intelligences activities on developing reading skills in English language for first grade intermediate students in Makkah Al Mukarramah. Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, 166, 283-305.

Šafranj, J. (2018). Multiple intelligences in practice: Harmonizing teaching materials and students' individual potentials. Educația Plus, 20(2), 104-123.

Saifeen, A. A. M. (2012). Effectiveness of using a multiple intelligences theory-based teaching method in developing listening and speaking skills in English language for the faculty of education students (Unpublished doctoral thesis). Cairo University, Cairo, Egypt.

Wahsheh, N. A. N. (2010). The degree to which teachers use the multiple intelligences theory strategies in King Abdullah II schools for excellence in Jordan (unpublished master's thesis). Amman University, Amman, Jordan.

Zebari, S., Allo, H., & Mohammed zadeh, B. (2018). Multiple intelligences - based planning of EFL classes. Advances in Language and Literary Studies, 9(2), 98-103.

room (4th Ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Bu Taha, S. M. (2012). Multiple intelligence-Practical activities and practical lessons. Amman, Jourdan: Debono Center for Teaching Thinking.

Eisenman, M. (2019). Teaching English: Differentiation and individualization. Paderborn, Germany: Verlag Ferdinand Schöningh.

El Ansari, M. K. A. (2016). The degree of mathematics teacher's practice of multiple intelligence activities (Unpublished master thesis). Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

El Azab, R. A. M. (2015). The common patterns of multiple intelligences among university students and the degree to which the teaching staff applied the multiple intelligences theory-based teaching methods from the students' perspective. Journal of Arab Studies, 14(4), 703-765.

El Azabi, O. O. (2015). The linguistic intelligence of the department of English students and its relationship to some variables. Paper presented at First Scientific Conference, Tarhuna.

El Gawalda, F. E., El Kamash, M. N., & Mokabla, A. Y. (2013). The practice level of talented students' teachers for mi in the classroom. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 1(1), 365-392.

El Hehi, S. A. E. (2018). The impact of using e-learning on the development of multiple intelligences of English language among the primary fifth grade students in Amman (Unpublished master thesis). Middle East University, Amman, Jordan.

El Lalla, Z.K. (2015). The level of multiple intelligences of talented students' teachers in Al-Qassim region from their perspective. In Fourth scientific conference on talent and excellence research in the Arab World: Student at future school, an international foundation for youth, environment, and development, University of Jordan, Amman, Jordan.

El Naggar, E. A. H. M. (2010). The level of multiple intelligences of science teaching staff at Umm Al-Qura University and its relationship to their creative teaching skills. Paper presented at Seventh Arab Scientific Conference for the Care of the Gifted and Outstanding: Our Dreams Come True by Caring Our Talented Children, Jordan.

El Nazir, M. A. O. (2015). The degree of visual spatial intelligence and its relationship to academic achievement in mathematics among new students at King Saud University. Journal of the Faculty of Education, 26 (101), 231-258.

El Ohali, K. N. S. (2015). The Extent of using the multiple intelligences by the secondary teachers in Al-Qassim region in the teaching process. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 41(159), 217-249.

El Sarayra, K. S. T. (2008). The teachers' contribution degree to developing multiple intelligence among secondary school students. Mu'tah Journal for Research and Studies, Humanities and Social Sciences Series, 23(3), 43-72.

El Selliti, F. (2008). Learning and teaching strategies (theory and practice). Amman, Jordan: Modern Books World for Publication and Distribution.

El Tayeb, E. A. (2012). Self-Organized learning strategies: A contemporary approach to learning for mastery. Cairo, Egypt: Alam El Kutub.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books.

Gul R. & Rafique, M. (2017). Teachers preferred approaches towards multiple intelligence teaching: Enhanced prospects for teaching strategies. Journal of Research and Reflections in Education, 1(2), 197-203.

Hassan, A., Sulaiman, T., & Baki, R. (2011). Philosophical approach in applying multiple intelligence in teaching and learning as viewed by Malaysian school teachers. International Journal of Business & Social Science, 2(16), 205–210

Hassanein, M. F. M. (2009). General intelligence and its relationship with spatial visual intelligence among sample preparatory female students. Paper presented at Ninth Scientific Conference: Challenges of Education in the Arab World, Egypt.

Hussein, M. A. H. (2014). Multiple Intelligences Theory. Cairo, Egypt: Al Gawhara Publishing & Distribution House.

Isaa, F. M. (2015). Identifying the multiple intelligences of Iraqi EFL instructors at college level. Journal of Primary Education College, 21(88), 741-768.

Kinay, İ. & Bağçeci, B. (2018). The investigation of the effects of authentic assessment approach on prospective teachers' problem-solving skills. International Education Studies, 9(8), 51-59.

Kojak, K. H. et al. (2008). Diversification of teaching in the classroom: Teacher's guide to improve teaching and learning in Arab World schools. Beirut, Lebanon: UNESCO.

Madkour, M. & Mohamed, R. A. A. M. (2016). Identifying

Implications

The overall results show that the English instructors are not using enough MI activities. Therefore, it is recommended that English teachers receive training and participate in workshops to educate themselves about how to apply MI strategies in their teaching practices. These strategies should be used inside and outside the classroom and target all students regardless of their academic level. Furthermore, the current English program curriculum should be revised in order to accommodate the use of techniques based on MI theory.

Conclusion

English language Teachers should first understand the importance of multiple-intelligences and utilize their dominant intelligence in their teaching. In terms of English language teacher's awareness and professional skills, the integration of multiple intelligences theory is very important to enrich the course content and improve teaching efficiency. It is very important to organize teaching materials with MIs in mind that offers different teaching ideas and create innovative learning environment. In order to save time and increase the effectiveness of the teaching-learning process, the English language teachers must find out the ways.

This study was designed to discover, describe, and capture the students' perception of English Language Teachers' use of Gardner's Theory of MI and how their familiarity related to their learning process. The results revealed that a majority of the English teachers were not familiar with Gardner's theory also clearly indicated that teachers were not practicing the MIs in their classrooms. This study will create a significant awareness about the use of MIs among the English Language teachers' teaching process and improve students' learning. Implications for implementing MIs in the Teaching process will be realized when teachers begin to integrate, focusing on stretching and expanding the different bits of intelligence of all students. The main aim is to adopt MIs in teaching strategies that will create positive learning experiences to lead to academic success.

Using the MI theory in teaching will improve the learning process. This research identified inadequate knowledge in preparing course content as well as the use of the same in the teaching environment. The benefits of using MIs were unquestionable. Therefore, it was suggested that the concern authorities (Ministry of Education) support to the English Language Teachers to learn and use MI theory in their teaching processes.

Future perspectives

More studies are needed to further research including observations of a class in session, recording, or in-depth interviews with students, etc. These approaches will help researchers understand some of the difficulties the subjects may encounter during the application of multiple intelligences teaching.

References

Abdel Aal, M. M. (2017). The multiple intelligences theory in WebQuest Models to develop speaking skills in English as a foreign language. Journal of the Faculty of Education, 33(3), 1-26.

Abdel Aziz, A. (2016). The effectiveness of a multiple intelligences-based proposed program on developing the acquisition and use of vocabulary and some reading comprehension skills among sixth grade primary students and developing their motivation towards learning English (Unpublished master's thesis). Minya University, Minya, Egypt.

Ali, E. (2014). The effectiveness of using some multiple intelligence activities in developing reading comprehension skills and attitudes towards reading among secondary school students in English (Unpublished master's thesis). Mansoura University, Mansoura, Egypt.

Ali, M. S. (2011). Modern trends and applications in curricula and teaching methodology. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah for Publishing & Distribution.

Alrabah, S., Wu, S., & Alotaibi, A. M. (2016). The learning styles and multiple intelligences of EFL college students in Kuwait. International Education Studies, 11(3), 38-47.

Armstrong, T. (2006). The multiple intelligences in the classroom. Alexandria, VA: ASCD

Armstrong, T. (2017). Multiple intelligences in the class-

Table 14. One-way ANOVA of the Participants' Rankings of MI Activities Based on their Academic Level

MI	*Academic Level*	*.No*	*Total Opinions*	*M*	*SD*	*F*	*Significance*	*.Statistical Sig*
Linguistic Intelligence	Second	7	211	30.14	2.91	1.10	0.36	Insignificant
	Third	9	260	28.89	3.86			
	Fourth	32	879	27.47	5.76			
	Fifth	20	550	27.50	4.32			
	Sixth	20	603	30.15	4.50			
	Seventh	10	295	29.50	5.23			
	Eighth	9	244	27.11	4.37			
Logical Intelligence	Second	7	173	24.71	6.05	1.49	0.19	Insignificant
	Third	9	256	28.44	4.64			
	Fourth	32	765	23.91	6.43			
	Fifth	20	479	23.95	4.16			
	Sixth	20	517	25.85	6.75			
	Seventh	10	234	23.40	7.47			
	Eighth	9	189	21.00	4.47			
Visual Intelligence	Second	7	141	20.14	5.61	0.85	0.53	Insignificant
	Third	9	215	23.89	4.51			
	Fourth	32	645	20.16	6.23			
	Fifth	20	430	21.50	3.25			
	Sixth	20	444	22.20	6.99			
	Seventh	10	210	21.00	5.62			
	Eighth	9	175	19.44	3.75			
Intrapersonal Intelligence	Second	7	194	27.71	5.53	1.93	0.08	Insignificant
	Third	9	270	30.00	4.61			
	Fourth	32	787	24.59	7.72			
	Fifth	20	494	24.70	4.68			
	Sixth	20	553	27.65	6.03			
	Seventh	10	277	27.70	4.57			
	Eighth	9	208	23.11	3.95			
Bodily/kinesthetic Intelligence	Second	7	145	20.71	4.23	1.07	0.38	Insignificant
	Third	9	224	24.89	3.52			
	Fourth	32	677	21.16	5.39			
	Fifth	20	430	21.50	5.17			
	Sixth	20	450	22.50	5.67			
	Seventh	10	210	21.00	5.77			
	Eighth	9	173	19.22	5.74			
Interpersonal Intelligence	Second	7	183	26.14	7.73	1.69	0.13	Insignificant
	Third	9	297	33.00	8.20			
	Fourth	32	905	28.28	6.48			
	Fifth	20	583	29.15	4.69			
	Sixth	20	630	31.50	5.70			
	Seventh	10	286	28.60	5.95			
	Eighth	9	243	27.00	4.21			
Naturalist Intelligence	Second	7	227	32.43	8.40	1.05	0.40	Insignificant
	Third	9	289	32.11	4.57			
	Fourth	32	927	28.97	8.64			
	Fifth	20	606	30.30	6.48			
	Sixth	20	648	32.40	10.19			
	Seventh	10	276	27.60	10.55			
	Eighth	9	233	25.89	6.64			

As shown in Table 12, Item 3 (Prepares models from the environment to illustrate new concepts) was the highest-ranked item with a mean of 2.14 and a percentage of 71.34%. In contrast, the least used activity was Item7 (Motivates female students to observe and apply natural objects), which was ranked lowest, followed by Item 15 with a mean of 1.78 and a percentage of 59.19%. These findings indicated that the rate of use of naturalist intelligence activities by the English teachers was average. This is because the English teachers experienced difficulty associating the lessons involved with the environment. Furthermore, they tended to lack the familiarity of naturalist intelligence-based activities. These results were consistent with the study conducted by El Naggar (2010), El Lalla (2015), and El Sarayra (2008).

Research question 2: What are the most used MI activities by the EFL teachers at Northern Border University as perceived by their students?

These findings are consistent with those reported by El Selliti (2008), Zebari, Allo and Mohammedzadeh (2018), El Ohli (2015), and Isaa (2015). However, the results of the present study are inconsistent with the study carried out by El Lalla (2015). The researcher attributes the difference between the current results with the previous studies to the difference in the profile of participants. The participants in the current study are regular university students. Another plausible reason is that different students have different patterns of MI.

Table 13. Rankings of MI Activities used by the English Instructors from Students' Perspective

Statistical Treatments / *Intelligences*	*Number of Statements*	*Total Opinions of the Aspect*	*M*	*SD*	*Aspect's Relative Importance %*	*Rank*
I. Linguistic Intelligence	12	3042		4.85	78.97	1
II. Logical Intelligence	12	2613		6.02	67.83	5
III. Visual Intelligence	11	2260		5.52	64.00	7
IV. Intrapersonal Intelligence	12	2783		6.18	72.25	3
V. Bodily/kinesthetic Intelligence	10	2309		5.29	71.93	4
VI. Interpersonal Intelligence	13	3127		6.20	74.93	2
VII. Naturalist Intelligence	15	3206		8.40	66.58	6

Research question 3: do students with different academic levels have the same rankings of MI activities used by the English language teachers at the Northern Border University?

A one-way ANOVA was conducted to determine if the academic level has any significant impact on students' rankings of MI activities used by their English instructors. Results showed that there were no statistically significant differences between students' rankings of their English instructors' rate of use of MI activities. In other words, students had the same rankings of their instructors' use of MI activities regardless of their academic level. These results may be attributed to the lack of diversity of the strategies employed by the English teachers and not the differences in intelligences among the participants. Moreover, the results also demonstrated that the English language program covered by the teachers in this study focused on developing linguistic intelligence and neglected other intelligences. It was also evident that the current curriculum does not support the application of MI theory. Furthermore, the English program does not use diverse assessment methods that measure students' abilities according to their intelligence patterns and learning strategies.

5	Is keen on that outstanding female students help weaker female students	227	70.72	2.12	0.76	Average	11
6	Assigns the female students group research	239	74.45	2.23	0.69	Average	8
7	Is keen to develop a good relationship with their female students both inside and outside the classroom	258	80.37	2.41	0.70	High	2
8	Is interested in collective thinking to solve a problem	250	77.88	2.34	0.75	High	3
9	Assigns female students the role of leadership for a time	223	69.47	2.08	0.81	Average	12
10	Encourages group discussion, and considers different points of view and ideas	243	75.70	2.27	0.71	Average	4
11	Respects other opinions	276	85.98	2.58	0.58	High	1
12	Intentionally involves two or more students in answering one question	243	75.70	2.27	0.73	Average	5
13	Works on developing interpersonal relations between the female students	234	72.90	2.19	0.75	Average	9

Table 12 shows a variance in the average responses of the participants regarding their teachers' use of naturalistic intelligence-based activities in the classroom, with values ranging from 2.14 to 1.78 and an average rate of use.

Table 12. Means, Standard Deviations and Ranking of the Students' Responses Regarding their Teachers' Practice Rate of Naturalist Intelligence-based Activities

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Encourages students to read books about the ecosystem	216	67.29	2.02	0.85	Average	6
2	Promotes voluntary ecosystem projects	207	64.49	1.93	0.82	Average	14
3	Prepares models from the environment to illustrate new concepts	229	71.34	2.14	0.82	Average	1
4	Discusses environmental issues with female students, and links them to the educational material	212	66.04	1.98	0.84	Average	9
5	Instructs students to make environmental observations to serve the objectives of the lesson	216	67.29	2.02	0.80	Average	7
6	Links scientific material to natural places	208	64.80	1.94	0.81	Average	13
7	Motivates female students to observe and apply natural objects	190	59.19	1.78	0.86	Average	15
8	Urges female students to explore the natural world in light of the course objectives	210	65.42	1.96	0.75	Average	10
9	Instructs students to conduct environmental research projects	219	68.22	2.05	0.81	Average	4
10	Uses drawing and photography of natural objects	226	70.40	2.11	0.82	Average	2
11	Links information to the environment and gives examples	208	64.80	1.94	0.79	Average	12
12	Encourages the use of information in addressing environmental problems	223	69.47	2.08	0.78	Average	3
13	Presents environment-related activities	218	67.91	2.04	0.80	Average	5
14	Encourages students to discover the environment	215	66.98	2.01	0.78	Average	8
15	Teaches lectures outside the classroom	209	65.11	1.95	0.84	Average	11

Table 10. Means, Standard Deviations, and Ranking of the Responses Regarding their Teachers' Use Rate of Bodily-Kinesthetic Intelligence-based Activities.

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Uses gestures during the lecture	250	77.88	2.34	0.75	High	2
2	Conducts activities that depend on the movement of the female students in the classroom	216	67.29	2.02	0.82	Average	9
3	Employs a significant amount of kinesthetic language and facial expressions when speaking	266	82.87	2.49	0.68	High	1
4	Directs students to use their hands to express their ideas and implement lesson objectives	231	71.96	2.16	0.87	Average	4
5	Promotes learning by doing and practicing	245	76.32	2.29	0.69	Average	3
6	Conducts activities that rely on manual skills	220	68.54	2.06	0.77	Average	7
7	Applies kinesthetic representation of the texts and problems studied	223	69.47	2.08	0.78	Average	6
8	Directs students to use nonverbal communication (body language) as a means of expressing their feelings	219	68.22	2.05	0.78	Average	8
9	Allows female students to move within the classroom	211	65.73	1.97	0.81	Average	10
10	Employs nonverbal communication (body language) to illustrate the lesson's objectives	228	71.03	2.13	0.80	Average	5

Table 11 shows a variance in the average responses of the participants regarding their teachers' use of interpersonal intelligence-based activities with values ranging from 2.58 to 2.07and a use rate of high and average. In total, three statements had a high use rate, and ten had an average use rate. The highest-ranked statement was Item 11 (Respects other opinions), with a mean of 2.58 and a percentage of 85.98%. The lowest-ranked Items was Item 4 Pays attention to the female students' passions and their mood during the lecture) with a mean of 2.07 and a percentage of 68.85%. These findings were indicated that the English teachers' use rate of interpersonal intelligence activities was average. This outcome was consistent with the findings of previous studies conducted by El Ansari (2016), El Ohli (2015), El Gawalda et al. (2013), El Lalla (2015), Wahsheh (2010), El Sarayra (2008).

Table 11. Means, Standard Deviations, and Ranking of the Participants' Responses Regarding their Teachers' Use Rate of Interpersonal Intelligence-based Activities

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Presents activities and exercises that are solved collectively	241	75.08	2.25	0.71	Average	7
2	Encourages female students to help others solve their problems	242	75.39	2.26	0.73	Average	6
3	Encourages female students to participate in curricular and extracurricular activities	230	71.65	2.15	0.76	Average	10
4	Pays attention to the female students' feelings and their mood during the lecture	221	68.85	2.07	0.82	Average	13

Table 9 Means, Standard Deviations, and Ranking of the Responses Regarding their Teachers' Use Rate of Intrapersonal Intelligence-based Activities

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Helps the female student to identify her educational needs	205	63.86	1.92	0.83	Average	12
2	Provides opportunities for female students to make decisions and choices	242	75.39	2.26	0.73	Average	4
3	Develops female students' ability to manage themselves	243	75.70	2.27	0.72	Average	2
4	Helps the female student to become independent and take responsibility	249	77.57	2.33	0.70	Average	1
5	Urges female students to meditate and imagine in different educational situations	224	69.78	2.09	0.78	Average	9
6	Helps female students to assess themselves	229	71.34	2.14	0.78	Average	8
7	Identifies female students' strengths and weaknesses	214	66.67	2.00	0.80	Average	11
8	Encourages female students to organize their plans, in order to achieve their goals	241	75.08	2.25	0.75	Average	5
9	Presents issues to be resolved individually	231	71.96	2.16	0.74	Average	7
10	Gives female students the freedom to decide and choose between a number of different activities	223	69.47	2.08	0.80	Average	10
11	Allows students to conduct individual activities	239	74.45	2.23	0.77	Average	6
12	Gives female students time to reflect and integrate new learning with their previous experience	243	75.70	2.27	0.75	Average	3

As Table 9 illustrates, Item 4 (Helps the female student become independent and take responsibility) is ranked the highest among the female students' ratings of intrapersonal intelligence-based activities with a mean of 2.33and a percentage of 77.57%. Item 1 (Helps the female student to identify her educational needs) was the lowest-ranked item followed by Item 12 with a mean of 1.92 and a percentage of 63.86%. These findings indicated that the overall degree of the English teachers' use of intrapersonal intelligence activities was average. Previous studies reported similar results (El Ansari, 2016; El Gawalda et al., 2013; El Ohli, 2015; El Sarayra, 2008; El Lalla, 2015; Wahsheh, 2010).

As Table 10 shows, there was a variance in the average responses of the study participants' ratings of their teachers' use of bodily kinesthetic intelligence-based activities with values ranging from 2.49 to 1.97 and a high and average use rate. In total, two statements had a high use rate, and eight had an average use rate. Furthermore, Item 3 (Employs a significant amount of kinesthetic language and facial expressions when speaking) was ranked highest with a mean of 2.49and a percentage of 82.87%. Item 9 (Allows female students to move within the classroom), however, was ranked the lowest with a mean of 1.97 and a percentage of 65.73%. These findings indicated that the English language teachers' rate of use of bodily-kinesthetic intelligence activities was average. In addition, the classroom setup did not leave enough space for students to move around. This impeded the use of this type of intelligence. These results were consistent with the study of El Ohli (2015), El Ansari (2016), El Lalla (2015) Wahsheh (2010), and El Sarayra (2008).

Regarding instructors' use of logical intelligence-based activities, participants ranked Item 1 (Presents the lesson in a logical sequence) highly with a mean of 2.44 and a percentage of 81.31% (see Table 7). However, item 2 (Presents problems containing mathematical games and puzzles) received the lowest ranking with a mean of 1.59 and a percentage of 52.96%. These findings indicated that the degree of the English language teachers' use of logical intelligence activities was average. This was due to the instructors' inadequate comprehensive understanding of teaching logical intelligence-based strategies and activities. Therefore, they relied heavily on linguistic intelligence activities. These findings are consistent with previous studies (El Ohli, 2015; El Ansari, 2016; El Gawalda et al., 2013; El Naggar, 2010; El Sarayra, 2008; Wahsheh, 2010).

Table 8 shows a variance in the average responses of the participants regarding their teachers' use of visual intelligence-based activities, with values ranging from 2.26 to 1.64, and a practice level of both average and weak. In total, nine statements had an average level of use, and six had a low level of use.

Table 8. Means, Standard Deviations, and Ranking of the Students' Responses Regarding their Teachers' Use Rate of Visual Intelligence-based Activities

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Uses pictures and drawings when presenting the lesson	231	71.96	2.16	0.81	Average	3
2	Uses visual presentations, such as movies and slides, during the lesson	229	71.34	2.14	0.79	Average	4
3	Applies the mental mapping strategy	200	62.31	1.87	0.80	Average	7
4	Uses visual educational games as a teaching aid	175	54.52	1.64	0.77	Weak	11
5	Uses colors for explaining and highlighting information	204	63.55	1.91	0.83	Average	5
6	Asks female students to sketch the main idea of the lesson	186	57.94	1.74	0.79	Average	8
7	Instructs female students to imagine what they have studied and learned using both 3D and photographic images	180	56.07	1.68	0.73	Average	9
8	Colors important words and ideas in the lecture	232	72.27	2.17	0.79	Average	2
9	Uses visual puzzles	178	55.45	1.66	0.83	Weak	10
10	Uses modern techniques in the lecture	242	75.39	2.26	0.72	Average	1
11	Instructs female students to draw their thoughts on a particular topic	203	63.24	1.90	0.79	Average	6

Table 8 presents the ranking of the participants' responses regarding the degree of the English Language teachers' use of visual intelligence-based activities. This shows that the highest-ranked statement was number 10, 'Uses modern techniques in the lecture', with a mean of 2.26, and a percentage of 75.39%, the lowest-ranked statement, in the least used practice, was number 4, 'Uses visual educational games as a teaching aid', which was ranked the lowest, below statement number 11, with a mean of 1.64, and a percentage of 54.52%.

These findings indicated that the degree of the English language teachers; practice of visual intelligence activities was average, which may be due to the inadequate utilization of education technology in their teaching. These results were inconsistent with the results of El Ansari (2016) El Naggar (2010), El Nazir (2015), and Hassanein (2009).

Table 9 shows a variance in the average responses of the participants regarding their teachers' use of intrapersonal intelligence-based activities, with values ranging from 2.33 to 1.9 and an average practice level for all 12 statements.

As Table 6 shows, there was a variance in terms of the average responses of the participants. The values ranged from 2.60 to 2.21 at significant levels. The table also provides the ranking of the participants' responses determining the rate of their English teachers' use of linguistic intelligence-based activities. The highest-ranked statement was Item 4 (uses the Discussion Method during the Lecture) with a mean of 2.60, and a percentage of 86.60%. The lowest-ranked statements were Item 3 (encourages female students to write and summarize the objectives of the lecture) and Item 6 (uses the story method to communicate the concepts of the lecture), which ranked below Items 11 and 12 with a mean of 2.21 and a percentage of 73.52%.

These results indicated an interest among the English Language teachers in integrating linguistic intelligence-based activities in their teaching practice, which could be attributable to the fact that such activities are accessible for the teachers to use in class.

The results were consistent with the research conducted by El Azabi (2015), El Ansari (2016), Wahsheh (2010), El Sarayra (2008), and El Ohli (2015). The present study's findings were inconsistent with the research carried out by El Gawalda, El Kamash and Mokabla (2013).

As Table 7 shows, there was variance in the average responses of the participants regarding the use of logical intelligence-based activities by their teachers. The values range from 2.44 to 1.59 for the statements concerned. Two Items had a high practice level, nine had an average practice level, and one had a weak practice level.

Table 7. Means, Standard Deviations and Ranking of the Students' Responses Regarding their Teachers' Practice Rate of Logical Intelligence-based Activities.

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Presents the lesson in logical sequence	261	81.31	2.44	0.72	High	1
2	Presents problems containing mathematical games and puzzles	170	52.96	1.59	0.78	Weak	12
3	Assigns students activities that require visualization and visual memory	204	63.55	1.91	0.80	Average	9
4	Uses the problem-solving method in teaching	219	68.22	2.05	0.76	Average	7
5	Uses numbers when explaining and encourage this	184	57.32	1.72	0.74	Average	10
6	Promotes activities related to mathematics, science, and computing	181	56.39	1.69	0.83	Average	11
7	Pays attention to analyzing the elements and components of educational situations	231	71.96	2.16	0.77	Average	5
8	Directs female students towards a specific problem to seek hypotheses and solutions	227	70.72	2.12	0.75	Average	6
9	Uses pie histograms and graphs to present lesson data	207	64.49	1.93	0.84	Average	8
10	Encourages students to organize and classify	233	72.59	2.18	0.74	Average	4
11	Relates experiences and learning to new situations in life	243	75.70	2.27	0.77	Average	3
12	Pays attention to analyzing logical relationships between cause and effect	253	78.82	2.36	0.72	High	2

As Table 5 illustrates, the value of the Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire dimensions ranged from 0.74 to 0.96, and the total score of the questionnaire was 0.83. The Spearman-Brown Split Half coefficient ranged from 0.80 to 0.97, and the grand total for the questionnaire was 0.93. These results indicated that the instrument was a very reliable measure of MI activities.

Data Collection

Data were collected by means of a questionnaire during the first semester of the academic year 2018/2019. Participants who volunteered to answer the survey were briefed about the purpose of the study. They were assured of the confidentiality of all the background information they shared. Completion of the questionnaire was anonymous. The survey took about 20 minutes to complete.

Data Analysis

In order to analyze the collected data, descriptive statistics were used to summarize participants' responses.

Results and Discussion

Research question 1: To what extent do Northern Border University EFL teachers implement MI activities in their teaching as perceived by their students?

The mean, standard deviation, and ranking of the responses were calculated to measure the degree of the English language teachers' use of linguistic and intelligence-based activities as shown in Table 6.

Table 6. Means, Standard Deviations and Ranking of the Students' Responses Regarding their Teachers' Practice Rate of Linguistic Intelligence-based Activities

No.	*Activity*	*Total Responses*	*Relative Weight %*	*M*	*SD*	*Practice Level*	*Practice Rank*
1	Encourages female students to engage in dialogue and to interact during the lecture	263	81.93	2.46	0.62	High	5
2	Urges female students to read externally and discuss external readings	236	73.52	2.21	0.71	Average	10
3	Encourages female students to write and summarize the objectives of the lecture	236	73.52	2.21	0.81	Average	11
4	Uses the discussion method during the lecture	278	86.60	2.60	0.60	High	1
5	Helps female students to express their opinions during the lecture	266	82.87	2.49	0.65	High	3
6	Uses the story method to communicate the concepts of the lecture	236	73.52	2.21	0.79	Average	12
7	Pays attention to analyzing the elements and components of educational situations.	243	75.70	2.27	0.69	Average	8
8	Observes individual differences between the female students in their ability to express themselves	241	75.08	2.25	0.74	Average	9
9	Uses verbal reinforcement to encourage female students	249	77.57	2.33	0.75	Average	7
10	Uses blackboard summary during the lecture	262	81.62	2.45	0.66	High	6
11	Allows the presentation of points of view, even if they are different	264	82.24	2.47	0.70	High	4
12	Listens to female students' answers and ideas by asking questions	268	83.49	2.50	0.65	High	2

Table 4. Correlation Coefficient between Each Statement

MI Activities													
Linguistic Intelligence		***Logical Intelligence***		***Visual Intelligence***		***Intrapersonal Intelligence***		***Bodily/kinesthetic Intelligence***		***Interpersonal Intelligence***		***Naturalist Intelligence***	
Statement No.	*Correlation Coefficient (R)*	*Statement No.*	*Correlation coefficient (R)*	*Statement No.*	*Correlation Coefficient (R)*	*Statement No.*	*Correlation Coefficient (R)*	*Statement No.*	*Correlation Coefficient (R)*	*Statement No.*	*Correlation Coefficient (R)*	*Statement No.*	*Correlation Coefficient (R)*
1	0.91**	1	0.89**	1	0.92**	1	0.76**	1	0.54*	1	0.56*	1	0.89**
2	0.84**	2	0.73**	2	0.72**	2	0.68**	2	0.85**	2	0.81**	2	0.73**
3	0.67**	3	0.77**	3	0.94**	3	0.78**	3	0.94**	3	0.90**	3	0.77**
4	0.83**	4	0.92**	4	0.87**	4	0.54*	4	0.62**	4	0.84**	4	0.92**
5	0.86**	5	0.55*	5	0.56*	5	0.61**	5	0.60*	5	0.94**	5	0.55*
6	0.49*	6	0.72**	6	0.60*	6	0.94**	6	0.76**	6	0.92**	6	0.72**
7	0.93**	7	0.76**	7	0.56*	7	0.80**	7	0.84**	7	0.86**	7	0.76**
8	0.93**	8	0.78**	8	0.82**	8	0.89**	8	0.56*	8	0.67*	8	0.78**
9	0.58**	9	0.88**	9	0.58**	9	0.78**	9	0.86**	9	0.54*	9	0.88**
10	0.56*	10	0.81**	10	0.90**	10	0.64**	10	0.82**	10	0.91**	10	0.81**
11	0.65*	11	0.90**	11	0.85**	11	0.61**			11	0.96**	11	0.90**
12	0.69*	12	0.92**			12	0.92**			12	0.78**	12	0.92**
										13	0.54*	13	0.78**
												14	0.54*
												15	0.85**
Total	0.84**	Total	0.83**	Total	0.92**	Total	0.88**	Total	0.79**	Total	**078	Total	0.89**

Significant at 0.05 = 0.31 at 0.01= 0.40**

Table 4 illustrates the correlation coefficients between each statement and the total score of the dimension to which they belonged. The correlation was statistically significant for all of the statements. This result indicated the validity of the internal consistency of the dimensions of the questionnaire.

C. The Questionnaire Reliability

The questionnaire reliability was calculated using the Cronbach's alpha Split Half Method and the Spearman-Brown Split Half Method, as shown in Table 5.

Table 5. Assessment of the Reliability of the Questionnaire

Statistical Treatments / ***MI***	***Cronbach's Alpha Coefficient***	***Spearman-Brown Split Half Coefficient***	
		Simple Correlation	***Spearman-Brown Coefficient***
I. Linguistic Intelligence	0.88	0.82	0.90
II. Logical Intelligence	0.96	0.93	0.97
III. Visual Intelligence	0.74	0.80	0.89
IV. Intrapersonal Intelligence	0.92	0.84	0.91
V. Bodily/kinesthetic Intelligence	0.75	0.66	0.80
VI. Interpersonal Intelligence	0.74	0.76	0.86
VII. Naturalist Intelligence	0.96	0.93	0.97
Questionnaire Total	0.83	0.86	0.93

vironment alone will not create an effective learning process. The researcher tries to bridge the gap between the teaching aspects and learners' perspectives. There is a shortfall in this kind of researches in Saudi Arabia. The researcher hopes this pilot study may bridge the gap between the previous studies regarding MIs in the teaching and learning process and pave the way to conduct related research.

Methods

Participants

The sample was drawn from 168 female students from the department of English and Literature at Northern Border University in Saudi Arabia. A total of 168 female students across seven academic levels were agreed to participate in the study. Forty-two students took part in the pilot study. However, only 107 questionnaires were used in the data analysis since the researcher had to exclude 19 participants who chose not to complete all the questionnaire's sections.

Instruments

In order to measure students' views concerning the application of MI activities by their instructors, the researcher designed a questionnaire, which consisted of two sections. The first section aims to elicit participants' age and academic level information. The second section includes the list of MI activities that participants were instructed to rate (see Table 2).

Table 2. List of MI activities

Intelligence	*Linguistic*	*Logical*	*Visual*	*Intrapersonal*	*Kinesthetic*	*Interpersonal*	*Naturalist*
Number of items	12	12	11	12	10	13	15

A three-point Likert Scale (often, sometimes, rarely) was used to estimate the English language teachers' practice of MI activities, and scores of 1, 2, or 3 were allocated, respectively. According to the participants' responses, the degree of practice of MI activities was assessed using the weighted average method as shown in Table 3.

Table 3. Criterion of assessing participant's responses on the questionnaire for assessing the degree of their use of MI activities

M		*Estimate of Practice Rate*
From	*To*	
2.34	3	High
1.67	2.33	Average
1.00	1.66	Weak

The instrument was piloted prior to the onset of the study.

Instrument Validity and Reliability

A. Validity

A group of experts and specialists evaluated the questionnaire in the field of curriculum and teaching methodology to ensure its validity. The experts agreed on the validity of the wording of the questionnaire items suitability. They also agreed that the items were suitable for measuring the aspects for which they were developed. All necessary adjustments to the questionnaire were made as recommended by the consulted group of experts.

B. Construct Validity

The construct validity was calculated by determining the correlation coefficient of the response to every single item in the questionnaire with the total of the responses. The results are presented in Table 4.

the effectiveness of teaching methods grounded in MI theory in developing listening and speaking skills of EFL students.

In another study, Reese (2015) investigated the effect of employing MI activities on reading skills in English among female first-grade middle school students. The randomly selected sample consisted of 54 female students. They were divided into an experimental and a control group. Participants had to take pre-reading test and post reading tests. Results showed that students in the experimental group outperformed students from the control group in reading skills. The study recommended developing English language reading skills using MI strategies.

The examination of instructors' extent of implementation of MI activities from the students' perspective has been a topic of interest for many scholars.

El Ansari (2016) examined the extent to which a group of Math teachers used MI activities. It consisted of 46 statements pertaining to seven intelligences (linguistic, logical, visual, kinesthetic, intrapersonal, interpersonal, and naturalist). The study involved a sample of four mathematics teachers from each Education office in Makkah. Results showed that Math teachers used mostly logical intelligence and linguistic intelligence activities followed by interpersonal intelligence and intrapersonal intelligence, with an average degree of practice. Visual intelligence, kinesthetic intelligence, and naturalist intelligence were ranked low in terms of frequency of practice.

In the Egyptian context, El Azab (2015) identified the patterns of MI that are common to university students and the extent of their implementation by instructors of teaching methods from the students' perspective. As total number of 228 students enrolled at the Universities of Al-Azhar and Ain Shams answered a questionnaire that encompassed a range of teaching methods based on MI theory. Results revealed that the most common MI among the University students, ranked from highest to lowest, were intrapersonal, mathematical, existential, interpersonal, naturalist, kinesthetic, linguistic, spatial, and musical intelligence. Meanwhile, the teaching methods based on MI theory implemented by teaching staff were, in order of frequency of use, those based on mathematical, linguistic, interpersonal, spatial, kinesthetic, intrapersonal, music, and naturalist intelligence.

El Ohli (2015) investigated the extent of implementation of MI activities in the teaching practices of 321 secondary school teachers from Al-Qassim Region in Saudi Arabia. The author reported high-level implementation of linguistic/verbal, logical/mathematical, spatial, bodily/kinesthetic, and intrapersonal, while implementing interpersonal intelligence was average. Furthermore, the author found no significant difference in the teachers' use of MI applications in their teaching according to their academic qualifications, experience, or study area.

Isaa (2015) carried out a study to determine the MI rates of all EFL university professors from the English Department at the University of Baghdad, the Basic Education and Arts school at Mustansiriya University, and the school of education at the University of Babylon. The participants were 64 teachers. The researcher found that the participants employed MI with different levels of application, depending on the nature of their work. Verbal/linguistic intelligence was ranked first, while music intelligence was ranked last.

Wahsheh (2010) conducted a study to identify the extent of using MI theory strategies by teachers in Jordan. The sample consisted of 174 female and male teachers who have completed a questionnaire addressing MI patterns. The results demonstrated high-frequency use of MI strategies. The target strategies were ranked from highest to lowest: intrapersonal intelligence, logical intelligence, interpersonal intelligence, spatial intelligence, bodily intelligence, and linguistic intelligence.

Alrabah et al. (2016) carried out a study to identify MI instructional strategies that used EFL college-level students utilize. A total of 250 students from seven different academic departments at the College of Basic Education in Kuwait took part in the study. The results showed that the dominant MIs among the participants were intrapersonal, visual, and kinesthetic. The researcher recommended using group activities, such as role-playing, simulation, and discussion to enhance students' MI.

The majority of the existent studies discussed in the review have been emphasized the importance of implementing MI strategies and activities in the classroom. This study's selective literature of this study concentrated on different aspects of MIs usage in various domains. According to the researcher's point of view, the use of MIs in the teaching en-

Table 1. Summary of the Seven Approaches to Education, According to MI Theory (Armstrong, 2017).

Intelligence Type	*Examples of Learning Activities*	*Examples of Learning Tools*	*Instruction of Strategies*
Verbal/Linguistic	Lectures, discussion, word games, novels, stories, writing magazines	Books, tapes, pamphlets, stamps	Read the following, write about, talk about, listen to
Logical/Mathematical	Brainstorming, problem-solving, scientific experimentation, mental arithmetic, digital games	Calculators, scientific instruments, mathematical games, mathematical processing	Determine the quantity, think carefully, give a value
Visual/Spatial	Visual representation, artistic activities, imaginative games, mental planning, metaphors, visuals	Graphics, maps, videos, art tools, optical illusion, camera, pictures	Look at the following diagram, note, draw a mental map
Bodily/Kinesthetic	Drama, use of hands in education, touch activities, relaxation models	Building tools, mathematical tools, clay, touch tools	Build, represent visibly, touch
Interpersonal	Simulation, group overlaps, social gatherings, private friend or colleague	Games, role-playing, parties	Learn that, interact considering, collaborate in
Intrapersonal	Individual instructions, selected study, options in study fields, self-esteem	Self-examination tools	Associate that with your life, make a decision considering that
Naturalist	Nature study, environmental awareness, animal care	Plants, nature tools (binoculars), gardening tools	Connect it to organisms and natural phenomena

Literature Review

Previous research has documented the benefits and the positive effects of implementing MI instructional activities in the classroom regardless of the subject area. For example, El Hehi (2018) explored the impact of e-learning as a teaching tool on 46 EFL 5th grade students' MI at a Jordanian elementary school. The Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales (MIDAS) for children was used to assess the impact of using e-learning on students' MI. Results showed that students who completed e-learning activities outperformed those who only received traditional instruction. The researcher recommended that English textbooks include activities that implement electronic self-learning strategies since they help develop various types of MI.

In the Saudi context, Madkour and Mohammad (2016) examined the impact of MI activities on students' motivation and language proficiency through the profile of a group of participants from the College of Languages and Translation at a public university in Saudi Arabia. Results of the data analysis indicated that ineffective teaching strategies, which encouraged memorization of grammatical rules, did not help students increase their language proficiency. Furthermore, the study revealed that once the students understood the concept of MI, their motivation increased, which helped them improve their language skills. The study provided creative ways to use MI in higher education, including integrating MI in teaching English.

In an earlier study, Saifeen (2012) investigated the effectiveness of using a teaching method based on MI theory in the development of listening and speaking skills among 60 fourth-year English major students. The results showed statistically significant differences between the students' scores in listening and speaking prior to the implementation of the MI-based method of teaching and their scores in listening and speaking after the implementation of MI-based teaching instruction. MI activities helped improve students' listening and speaking skills. The author concluded that the study outcomes confirmed

es. Individuals dislike forms of education that are based on a type of intelligence they lack or which they do not possess to a high level. Therefore, it is necessary to diversify instruction and align it with the different intelligence types that exist among learners. Such a practice helps to engage the greatest number of students supports students' endeavor to achieve the highest results possible for their various intelligences.

Gardner's (1983) types of MI

1. Verbal/Linguistic Intelligence

It refers to the sensitivity of an individual's written and spoken language, the ability to learn it, use it, achieve certain goals, and employ it orally or in writing. This type of intelligence is prevalent among poets, writers, journalists, politicians, and religion figures.

2. Logical/Mathematical Intelligence

The type of intelligence is related to the ability to analyze problems based on logic, to generate mathematical appraisal, to systematically examine problems and issues, the ability to deal with numbers and solve arithmetical and geometrical problems of high complexity by creating hypotheses and building abstract relationships that are inferred by symbols. This intelligence is prevalent among physicists, mathematicians, and computer programmers.

3. Visual/Spatial Intelligence

It refers to the ability to perceive the spatial relationships between objects or visualize shapes in a certain place. An individual with spatial intelligence has a good sense of direction and the ability to move in and navigate the surrounding world. Such individuals possess sensitivity to colors, lines, shapes, patterns, places, and relationships between multiple elements and the ability to visualize represent, and present spatial ideas conceptually, using a vision based on knowledge and employing expressive vocabulary.

4. Bodily/Kinesthetic Intelligence

This type of intelligence refers to the ability to employ kinesthetic skills coordination between the body and the mind by determining the perfect harmony of the various movements performed by the body using all or some of the body parts. Runners, artisans, surgeons, and dancers particularly excel in this type of intelligence.

5. Interpersonal Intelligence

It is related to the ability to recognize and distinguish between other individuals' moods, intentions, goals, and feelings, as well as sensitivity to facial expressions, voice, gestures, and to respond to these in an operational manner using interaction and integration with them, in addition to patterns of linguistic and non-linguistic communication, and careful attention to the others' reactions.

6. Intrapersonal Intelligence

The ability to know the self, and to match this knowledge with an accurate image of the self, including both the strengths and deficiencies, together with an awareness of the mood of the self, including the motives and desires, along with the abilities of self-control, self-understanding, and self-respect.

7. Naturalist Intelligence

It is the ability to identify and classify objects in nature, including plants and animals, namely the ability to understand nature, and sensitivity to landscapes created by features such as clouds and rocks.

Teaching Strategies and Activities Suitable for MI Theory

Many teaching strategies and activities are appropriate for each MI (Ali, 2011; Armstrong, 2006; Bu Taha, 2012; Gul & Rafique, 2017; Hussein, 2014; Safranj, 2018). Table 1 summarizes the seven approaches to education according to MI theory.

Introduction

Effective instruction that aims at maximizing learning among foreign language students involves taking into consideration individual differences. According to Garnder's (1983) Multiple Intelligences Theory (MIT), each individual has different ways of learning and possesses eight different bits of intelligences that can be developed and can evolve. Gardner's lists of intelligences are bodily/kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, musical, mathematical/logical, naturalistic, visual/spatial, and verbal/linguistic. Multiple Intelligences Theory stresses the importance of including a variety of practices that allow instructors to help students with their learning strengths (Hassan, Sulaiman, & Baki, 2011) and overcome their difficulties (Kinay & Bağçeci, 2018). El Tayeb (2012) asserted that instructional practices that are based on MI theory help create a more authentic classroom environment, increase students' motivation and learning, and develop positive attitudes towards different subjects.

Within the same vein, Eisenman (2019) proposed that classroom activities should be tailored to students' MI. The teacher should provide a variety of activities suitable for different kinds of intelligences, such as activities of multimedia interest suitable for visual intelligence and diction activities suitable for linguistic intelligence.

Previous research has documented the positive effects of MI activities on students' different language skills such as reading comprehension (Abdel Aziz, 2016; Ali, 2014), speaking (Abdel Aal, 2017), as well as vocabulary learning (Abdel Aziz, 2016). Therefore, language instructors need to be aware of MI activities and integrate them into their teaching practice.

The present study

Although the majority of the existent studies emphasized the importance of implementing MI strategies and activities in the classroom, the researcher noted as an English language teacher that many of her colleagues are not aware of the importance of MI activities or how to integrate them in their classroom practice. Others tend to use a limited number of MI activities that may not be enough to create a classroom environment that stimulates learning. Consequently, investigations into students' perceptions of MI activities are necessary, so that instructors can understand how to re-evaluate and improve their teaching practices. Furthermore, there is a shortage of research on students' perceptions of MI activities in Saudi Arabia.

Research Questions

The current study addressed the following research questions:

1. To what extent do Northern Border University EFL teachers implement MI activities in their teaching as perceived by their students?
2. What are the most used MI activities by the EFL teachers at Northern Border University as perceived by their students?
3. Do students with different academic levels have the same rankings of MI activities used by the English language teachers at the Northern Border University?

Theoretical Framework

Multiple Intelligences Theory

One of the most important achievements of modern science associated with the human brain is the development of the Multiple Intelligences Theory (MI theory) proposed by Gardner (1983), who claimed that the concept of general intelligence, which was previously universally employed to assess individuals' intelligence level, is no longer scientifically valid. Instead, there are multiple intelligences granted to each individual. However, these intelligence types vary from person to person; one type might be high in one individual, and another type of intelligence might be low in the same individual. In other words, each individual possesses a range of bits of intelligences to varying degrees (Kojak et al., 2008; Ali, 2011).

Every individual has a different learning preference, depending on his highest-level intelligenc-

Students' Perceptions of English Language Teachers' Use of Multiple Intelligences Activities

Maryumah Heji Aenezi (*)

Northern Border University

(Received 18/11/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: The present study uses a questionnaire instrument to rate the use of a range of Multiple Intelligences Activities by English as Foreign Language (EFL) teachers from the students' perspective. A total of 107 EFL students from Northern Border University in Saudi Arabia filled out the questionnaire. Data analysis showed that linguistic intelligence activities were the most highly rated bits of intelligences. While the naturalist intelligence activities were rated as average. Furthermore, results showed that students had the same rankings of their instructors' use of MI activities regardless of their academic level. Implications and future research are discussed in light of the study findings.

Keywords: Teaching English as a foreign language (TEFL); Multiple Intelligence (MI); Multiple Intelligence activities.

*****

تصورات الطلاب لاستخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية للأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة

مريومة حجي العنزي

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 3/20 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخص البحث: استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبيان لتقييم استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لأنشطة الذكاءات المتعددة في جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطالبات . تكونت العينة من107 طالبة من طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الحدود الشمالية. وقد كانت أهم نتائج تحليل البيانات أن أنشطة الذكاء اللغوي كانت الأعلى ، بينما تم تصنيف أنشطة الذكاء الطبيعي كمتوسطة. علاوة على ذلك ، أظهرت النتائج أن الطالبات قد حصلن على نفس الترتيب لاستخدام المدرسين لأنشطة الذكاءات المتعددة بغض النظر عن مستواهن الأكاديمي. وقد تم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية : تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الذكاءات المتعددة ، الأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد ، كلية التربية والآداب ، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 4332، رمز بريدي: 73551، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods, College of Education and Arts ،Northern Border University, P.O. Box: 4332, Code: 73551,Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail:Maryumah@nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059653

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Role of the Curricula of the Institutes of Sharia in Building Human Thought (Thematic Studies in in the Holy Qur'an and Sunnah Model)**
  Maria Bassam Mohammed Abdel Rahman & Rawan Fwzan Alhadeed 3

- **Description of Muhammad ﷺ as a Messenger and a Prophet in the Holy Qur'an: ALinguistic Study**
  Essam Eid Fahmy Abu Gharbiah 37

- **The Efficacy of a Suggested Training Package for the Professional Development of Faculty Members in Saudi Universities**
  Ahmad Abdul Majeed Ali Abu alhmayel 69

- **The Impact of "Dafeh National Training" Program on Cognitive Self-Efficacy in Confronting Disasters based on a Sample of Ministry of Education Employees in the Kingdom of Saudi Arabia**
  Yosef Bin Omar Al-Rashed 103

- **A Proposed Strategy for the Professional Empowerment of the Saudi Teacher in General Secondary Education**
  Talal bin Abdullah Al-Sharif 137

- **The Effectiveness of a Training Program to Improve the Quality of Life of a Sample of Children with Cochlear Implants**
  Nour Mohammed Ahmad Abd El-Hafiz 175

- **Degree of Faculty Members' Satisfaction with the Quality of Self-Evaluation Procedures Based on the Evaluation Systems Adopted by Najran University.**
  Mohamed Mahmoud abouzid & Yahay Mohammed Bani Abduh 203

- **A Proposed Module based on Collaborative E-Learning in the "Environmental Problems" Course and its Effectiveness in the Development of Future Thinking Skills and Awareness of Environmental Security Issues of Geography Student Teachers at AlImam Muhammad bin Saud Islamic University**
  Ali bin Yahya Al Salem & Karami Mohamed Badawi Azab Abu Moughnam 221

- **The Future Roles of Faculties of Education in Light of the Requirements of Saudi Vision 2030: A Suggested Proposal**
  Mutlaq bin Miqaad bin Mutlaq Alruqi 267

- **Economic changes and its impact on household consumption A study applied to a sample of households in Riyadh city**
  Theeb Mohammed Aldossry 301

Manuscripts in English Language

- **Students' Perceptions of English Language Teachers' Use of Multiple Intelligences Activities**
  Maryumah Heji Aenezi 323

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 and social science 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 and social science 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 and social science.
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.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof.Saad Saif AL-Mudhayyani
Northern Border University, KSA

Prof. Saud Rqiyan A Alrwaili
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Farhan M Alenizi
Northern Border University, KSA

Dr .Mohammad Radhi Alsharif
Northern Border University, KSA

Dr. Hamdan bin Lavi bin Jaber Al-enzi
Northern Border University, KSA

Dr .Saghir Gharep Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Badr Hmoud Alrowili
Northern Border University, KSA

Dr .Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Maryumah Heji Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Hani Mohamed Mounes 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.

Dr. Mourad Zmami
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Dr. Mona Mohamed Aly Beshr
(Arabic Lang.)

Dr. Mohammad H. Al-khresheh
(English Lang.)

Journal Secretary

Dr. Hussein Ahmed Abdel fattah

Mr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 7, Issue No. 1, Part 1
January 2022 / Jumada II 1443 H

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

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2022 (1443H) 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 (7) Issue No (1) Part (1) January 2022 / Jumada II 1443H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999