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

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (8) العدد (2) الجزء (5) يوليو 2023م / ذو الحجة 1444هـ

www.nbu.edu.sa

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

© 2023 (1444هـ) جامعة الحدود الشمالية

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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثامن – العدد الثاني – الجزء الخامس

يوليو 2023م- ذو الحجة 1444هـ

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

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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

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

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / وحيد السيد حافظ
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

سكرتير التحرير

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

أعضاء هيئة التحرير

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

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

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

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

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

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

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

الهيئة الاستشارية الدولية

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

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

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

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

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

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

إداري

الدكتور / عبدالله مسعود ناصر
الدكتور / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

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

الرؤيـة

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

الرسـالة

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

أهداف المجلة

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

شروط قبول البحث

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

للمراسلة

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

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

الاشتراك والتبادل

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

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

ISSN 1658-7006

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وفى الحاشية يكتب هكذا:

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

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

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

- **الاقتباس من كتاب:**

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

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

- **الاقتباس من دورية:**

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

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

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

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

مثال للاقتباس من كتاب:

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

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

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

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

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

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

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

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

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

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

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

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

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- الألفاظ التي يرى ابن عطية في تفسيره أنها «ليست من كلام العرب» دراسة وصفية موازنة
فهد بن عبد المنعم صقير السلمي 1557
- تقديم حق العبد على حق الله تعالى في فقه الأسرة -دراسة فقهية مقارنة-
منيرة سعيد عبدالله أبوحمامة 1589
- التأثر والتأثير بين النحو وأصول الفقه من خلال كتاب «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» لجمال الدين الإسنوي
هيفاء بنت عبد الرحمن بن محمد الحواس 1625
- فاعلية برنامج تدريبي قائم عن بعد عبر منصة مداد التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية
مريم إبراهيم غبان، هدى أحمد الذماري، علا ياسين البار 1655
- الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية (دراسة مقارنة)
أمجد جميل الشرفاء 1693
- فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي
محمد حمد الخزيم 1723
- الانهماك في التعلم الالكتروني عن بعد في ضوء الكفاءة التدريسية وجودة إدارة نظام التعلم واستعداد الطالب: دراسة تنبؤيه
حماد الطيار معيوف العنزي 1753
- دور أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية في مواجهة الأزمات: أزمة كورونا نموذجاً
عبد العزيز بن عثمان الزهراني 1773
- تحليل محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم في نموذج مكارثي (4MAT)
محمد بن سعد الشريف 1835
- درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن
فوزية عبدالله المدهوني 1857
- واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030
عبد الله عطية الله الأحمدي 1901

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- التعلم عبر سناب تشات: تواصل حقيقي في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية
ثريا عبدالجليل العبسي 1939
- استخدام وتطبيق مهارات التفكير العليا في مقرر التحليل الخطابي
عواطف كاتب سبيعي الرويلي 1951

الأبحاث باللغة العربية

الألفاظ التي يرى ابن عطية في تفسيره أنها «ليست من كلام العرب» دراسة وصفية موازنة

فهد بن عبد المنعم صقير السلمي (*)
جامعة جدة

(قدم للنشر في 1444/7/15هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

مستخلص: يهدف البحث إلى تجلية ودراسة الألفاظ التي يرى الإمام ابن عطية أنها غير معروفة في كلام العرب، وبيان أقوال المفسرين فيها والترجيح بين أقوالهم؛ لذا جاء البحث لجمع هذه الألفاظ، وتتبع مظانها في لغة العرب، وإمكانية وجودها في نثرهم، وشعرهم، وقد تطلب البحث استخدام عدد من المناهج، كالاستقرائي، والوصفي، والتحليلي، والمقارن، ثم الاستنباطي للوصول إلى نتائج التحليل، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها البحث: أن ندرة استعمال بعض الألفاظ العربية قد يشكل على بعض أهل العلم فيعدونها غير معروفة في لغة العرب، ومن النتائج الهامة: استعمال العرب لبعض الألفاظ التي يرى الإمام ابن عطية أنها غير معروفة في لغتهم. ومن أبرز توصيات البحث: العناية بدراسة أقوال المفسرين التي يرون أنها غير معروفة في لغة العرب، ومراجعتها، وتجليتها.

كلمات مفتاحية: ابن عطية، المحرر الوجيز، كلام العرب، لغة العرب، لسان العرب.

*****

Words seen by Ibn Attya in his Tafsir as not from the Arab's speech: a descriptive balancing study

Fahad Bin Abdulmoneim Suqir Al-Solami (*)
University of Jeddah

(Received 6/2/2023, accepted 15/5/2023)

Abstract: The research aims to elucidate and study the words that Imam Ibn Atiyah believes to be foreign to the speech of the Arabs and to point out the views of the interpreters in that matter and compare their views. Therefore, the research came to collect these words and track their meaning in the language of the Arabs and the possibility of their presence in their prose and poetry. The research required several approaches, such as induction, description, analysis, comparison, and then deduction, to reach the analysis results. The most important result of the research is that the scarcity of using some Arabic words may need to be clarified for some scholars, so they consider them unknown in the Arabic language. One of the significant results is that there are some words in the language of the Arabs that Imam Ibn Atiyah sees as unknown in their language. Therefore, one of the most prominent recommendations of the research is to study the interpreters' views, which they consider to be unknown in the language of the Arabs, and to review and elucidate them.

Keywords: Ibn Atiyah, Al-Moharer Al-Wajeez, Arabic words, Arabic language, the Arabic tongue.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم علوم القرآن، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، جامعة جدة ص ب: 80327 رمز بريدي: 21589 .

(*) Corresponding Author:

Dept. Of Quran Sciences, College of the Holy Quran and Islamic Studies University of Jeddah, P.O. Box:80327 , Code:21589, City Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: e-mail: Faalsalami@uj.edu.sa

DOI: 10.12816/0061568

المقدمة

الحمد لله حمدًا كثيرًا مباركاً فيه، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا ونبينا محمد صلى الله وسلم عليه وعلى آله، وصحبه والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد؛

فإن لغة العرب لها مكانة هامة لدى المسلمين كافة؛ لارتباطها بأعظم الكتب عندهم، وهو القرآن الكريم الذي فيه تعاليم دينهم، وهي اللغة الخالدة الباقية إلى أن يُرفع القرآن آخر الزمان، فبقاؤها مرتهن ببقاء القرآن الكريم، وقد تكفل الله بحفظه وبقائه، قال تعالى:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾[الحجر:9].ولما كانت اللغة ذات أهمية بالغة؛ اعتمد المفسرون رحمهم الله تعالى على لغة العرب وكلامهم ومناحيهم في القول، وعدوا اللغة العربية أحد أهم العلوم التي يجب على المفسر معرفتها

ومن مِنن الله على عباده المسلمين أن هيأ لكتابه رجالاً اعتنوا به وأفنوا أعمارهم في تلاوته، وحفظه وتدبره، وتعلّمه، وتعليمه، فألّفوا فيه آلاف المؤلفات بمختلف العلوم، وفي كل علم منه برع علماء أجلاء يسّروا على الناس فهم كتاب ربهم من خلال مؤلفاتهم التي تناقلتها الأمة قرناً بعد قرن حتى وصلت إلينا بلا كد ولا تعب، ومن هؤلاء الأعلام الإمام ابن عطية (ت 542هـ)، فقد كانت له عناية فائقة بكتاب الله تعالى من خلال تفسيره: «المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز»، وكما تقدم فإن اللغة العربية من أهم العلوم التي يجب على المفسر معرفتها، وقد برع فيها إمامنا ابن عطية، وكان يعتمد في تفسيره على لغة العرب وكلامهم، وبيّن ما تعرفه العرب وما تنكره، وقد استشهد في بعض المسائل بكلام العرب، ونفى في مسائل أخرى أن تكون من كلامهم، فوجدتها مادةً ثريةً للكتابة فيها، فاستعنتُ بالله، وجعلت عنوان بحثي: الألفاظ التي يرى ابن عطية في تفسيره: أنها ليست من كلام العرب (دراسة وصفية موازنة)

أهمية الموضوع وأسباب اختياره

1) علاقة البحث بكتاب الله تعالى، فشرف العلم بشرف موضوعه.
2) أهمية معرفة لغة وكلام العرب، ومناحيهم في القول عند التعرض لتفسير كتاب الله.
3) مكانة الإمام ابن عطية وعلو شأنه بين المفسرين.
4) القيمة العلمية لكتابه «المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز».
5) ندرة الدراسات التي تبحث في الأقوال التي يرى المفسرون أنها ليست من لغة العرب.

أسئلة البحث

هل استفاد المفسرون ممن أتى بعد ابن عطية من ضلوعه في اللغة العربية؟

هل وافق الإمام ابن عطية غيره من المفسرين في لألفاظ التي يرى أنها ليست من كلام العرب؟

هل استعمل العرب الألفاظ التي يرى الإمام ابن عطية أنها ليست من كلام العرب؟

هل ندرة استعمال بعض الألفاظ العربية تشكل على بعض المفسرين؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التعريف بالإمام ابن عطية وبيان مكانته العلمية وضلوعه في اللغة العربية، كما يهدف إلى تجلية ودراسة الألفاظ التي يرى ابن عطية أنها ليست من كلام العرب، وبيان أقوال المفسرين فيها والترجيح بين أقوالهم.

الدراسات السابقة

لم أقف على دراسةٍ علمية تناولت الألفاظ التي يرى ابن عطية في تفسيره أنها ليست من كلام العرب.

خطة البحث

يتكوّن البحث من مقدمة، وتمهيد، واثنتي عشرة مسألة، وخاتمة، وفهرس، على النحو التالي:

المقدمة وفيها: أهميّة البحث وأسباب اختياره، وأسئلة البحث، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث، وحدود البحث، ومنهج البحث.

التمهيد، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بالإمام ابن عطية (باختصار).

المطلب الثاني: التعريف بتفسيره «المحرر الوجيز» (باختصار).

دراسة المسائل التي يرى الإمام ابن عطية أنها ليست من كلام العرب، وعددها اثنتا عشرة مسألة

المسألة الأولى: معنى «يَظُنُّون» في قوله تعالى:﴿ الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَاقُو رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾[البقرة :46]

المسألة الثانية: معنى «أصبرهم» في قوله تعالى:﴿ أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ وَالْعَذَابَ بِالْمَغْفِرَةِ ۚ فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ﴾ [البقرة:175]

المسألة الثالثة: معنى «السِنَة» في قوله تعالى:﴿ اللَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ ﴾[البقرة: 255].والفرق بينها وبين «الوَسَن»

المسألة الرابعة: معنى «إنْ» في قوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾[البقرة:278]

المسألة الخامسة: قراءة «الإنجيل» بفتح الهمزة في قوله تعالى: ﴿نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنجِيلَ﴾ [آل عمران:3]

المسألة السادسة: تصريف «تبارك» في قوله تعالى:﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾[الأعراف :54]

المسألة السابعة: وجه قراءة «فشرّذ» في قوله تعالى: ﴿فَإِمَّا تَثْقَفَنَّهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرِّدْ بِهِم مَّنْ خَلْفَهُمْ﴾[الأنفال :57]

المسألة الثامنة: «من» و«ما» وموضع استعمال كل منهما، قال تعالى:(أَلَا إِنَّ لِلَّهِ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَمَن فِي الْأَرْضِ﴾[يونس:66].

المسألة التاسعة: معنى «مَرْجُوّاً « في قوله تعالى:﴿قَالُوا يَا صَالِحُ قَدْ كُنتَ فِينَا مَرْجُوًّا قَبْلَ هَٰذَا﴾[هود:62]

المسألة العاشرة: توجيه معنى الكلام في قوله: «وهمّ بها» في قوله تعالى:﴿وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَن رَّأَىٰ بُرْهَانَ رَبِّهِ﴾[يوسف:24]

المسألة الحادية عشرة: المراد بـ«الذُريّة» في قوله تعالى:﴿وَآيَةٌ لَّهُمْ أَنَّا حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾ [يس:41]

المسألة الثانية عشرة: معنى «وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ» في قوله تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾[التغابن:3]

حدود البحث

يتناول البحث دراسة الألفاظ التي يرى الإمام ابن عطية أنها ليست من كلام العرب من أول تفسيره إلى آخره.

منهج البحث

اتّبعتُ في دراسة هذا البحث المنهج الاستقرائي، ثم الوصفي، ثم التحليلي، ثم المقارن، ثم الاستنباطي للوصول إلى نتائج التحليل، وتتمثل أهم مفردات وخطوات المنهج المتبع في التالي:

1) اقتصرت على دراسة أقوال الإمام ابن عطية والتي نصَ فيها على أن اللفظة ليست من لغة العرب دون الأقوال التي ينقلها عن أهل العلم.
2) اقتصرت على دراسة المسائل المتعلقة بالتفسير، دون المسائل اللغوية البحتة التي لا علاقة لها بالمعنى التفسيري.
3) وضعتُ عنوانًا لكل مسألة، وذكرت قول الإمام ابن عطية أولاً، ثم «دراسة المسألة».
4) رتبتُ أسماء الأعلام في الحاشية الواحدة حسب الأقدم وفاةً.
5) ضبطتُ ما يحتاجُ إلى ضبطٍ بالشكل.
6) عرّفتُ بالكلمات الغريبة التي تحتاج إلى تعريف.
7) خرَّجتُ الأحاديث تخريجًا موجزًا، فإن لم تكن في الصحيحين، بيّنت درجة الحديث من خلال نقل كلام بعض المتقدمين والمتأخرين بإيجاز.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

قائمة المراجع.

فهرس الموضوعات.

التمهيد.

المطلب الأول: التعريف بالإمام ابن عطية (باختصار)

أولاً: اسمه، ونسبه، ومولده، ونشأته

هو الإمام الحافظ الكبير عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن غالب بن تمام بن عبد الرؤوف بن عبد الله بن تمام بن عطية، المحاربي، أبو محمد، أندلسي من أهل غرناطة، اختلف في سنة ولادته، فقيل: 480، وقيل: 481هـ، نشأ في غرناطة في بيت علم وفضل وكرم ونبل، وكانت أسرته عريقة في العلم، إذ كان والده من أكابر علماء غرناطة، اعتنى به والده غالب ولحّق به الكبار، طلب العلم وهو مراهق، وكان يتوقد ذكاءً.[1]

ثانياً: مذهبه وعقيدته

ينتسب الإمام ابن عطيّة الأندلسي -رحمه الله- إلى مذهب الإمام مالك في الفروع، والمالكيّة إذ ذاك هي المذهب الفقهي السائد في الأندلس، وعليه يجري قضاؤهم، وكان في مسائل الاعتقاد يقرر كثيرًا مما قرره أهل السنّة، وكان معظّمًا لأئمتهم المتقدمين، غير أنّه -رحمه الله- كان يميل لبعض أقوال المتكلمة من الأشاعرة، وكان يعتمد في تفسير بعض آيات الصفات على بعض مصادرهم، وكان يحكي فيها أقوال أئمة الأشاعرة، مثل أبي الحسن الأشعري، وأبي بكر الباقلّاني، وغيرهم، وربمّا رجّح أقوالهم، ومن ذلك تأويله لصفة المجيء في قوله تعالى:﴿وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا﴾ [الفجر:22]، قال: «معناه: وجاء قَدرهُ وسلطانهُ وقضاؤُه، وقال منذر بن سعيد: معناهُ: ظهورُهُ للخلْق هنالك، ليس مجيء نُقْلة، وكذلك مجيءُ الصاخَّة، ومجيءُ الطَّامة» [2].

ومن ذلك تأويله صفة الكلام، بأن المقصود منها الكلام النفسي، وذلك عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا﴾[النساء:164]، قال: «والذي عليه الراسخُون في العلم أنَّ الكلام هو المعنى القائِمُ في النفسِ»[3].

وكان -رحمه الله- يتأول الصفات الخبرية التي لا يقررها الأشاعرة كما يقررها السلف، فرارًا مما يتوهمون أنه يقتضي التشبيه، مثل صفة اليد والعين، يظهر ذلك عند تفسيره لقوله تعالى:﴿بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ﴾[المائدة: 64].[4]

وقد أثنى شيخ الإسلام ابن تيمية- رحمه الله-، على تفسيره، مع بيان ما فيه، فقال: «وتفسير ابن عطية وأمثاله: أتبع للسنة والجماعة، وأسلم من البدعة من تفسير الزمخشري»[5].

وقال في موضع آخر حين سُئل عن التفاسير: «وتفسير بن عطية خَيْرُ من تفسير الزمخشري وأصلح نقلاً وبحثًا، وأبعد عن البدع، وإن

1. الصلة، ابن بشكوال (ص367)؛ وبغية الملتمس، ابن عميرة (ص389)؛ ومعجم أصحاب القاضي أبي علي الصدفي، ابن الأبار:(ص263)؛ وسير أعلام النبلاء، الذهبي (14/ 401)؛ والوافي بالوفيات، الصدفي (41/18)؛ وطبقات المفسرين، الداوودي (1/ 265)؛ وتاريخ قضاة الأندلس، النباهي (ص109)؛ والأعلام، الزركلي (3 /282).
2. المحرر الوجيز (10 /257).
3. المرجع السابق (3/ 370).
4. المرجع السابق (3/ 569).
5. مجموع الفتاوى (13/ 361).

اشتمل على بعضها، بل هو خير منه بكثير، بل لعله أرجح هذه التفاسير، لكن تفسير ابن جرير أصحُّ من هذه كلها». [1]

ثالثاً: حياته العلمية

طلب إمامنا العلم وهو مراهق، فتدرج في طلب العلم حتى أصبح فقيهاً عالماً بالتفسير والأحكام والحديث والفقه، والنحو واللغة والأدب، مفيداً حسن التقييد، ولي قضاء المرية[2]، وكثرت شيوخه وتلاميذه فروى عن: أبيه غالب، وأبي علي الغساني، والصدفيّ، وأبي عبد الله، محمد بن فرج، مولى الطلاع، وأبي المطرف الشعبي، وأبي القاسم بن أبي الخصال المقبري، وأبي العباس أحمد بن عثمان بن مكحول، وأبي القاسم بن عمر الهوزني، وغيرهم، وحدّث عنه: أبو جعفر بن مضاء، وعبد المنعم بن الفرس، وأبو بكر بن أبي جمرة، وأبو محمد عبيد الله، وأبو القاسم بن حبيش، وغيرهم، كان واسع المعرفة، قوي الأدب، متفنناً في العلوم، ألف تفسيره: «المحرر الوجيز» فجاء من أحسن تأليف وأبدع تصنيف، وألف «برنامجاً» ضمّنه مروياته وأسماء شيوخه، يسمى «فهرسة ابن عطية.» [3]

رابعًا: ثناء العلماء عليه

قال ابن بشكوال: «كان واسع المعرفة قوي الأدب، متفنناً في العلوم، أخذ الناس عنه» [4]، وقال ابن الزبير: «كان فقيهاً جليلاً، عارفاً بالأحكام والحديث والتفسير، نحوياً لغوياً أديباً، بارعاً شاعراً مفيداً، ضابطاً سنياً، فاضلاً من بيت علم وجلالة، غاية في توقد الذهن وحسن الفهم وجلالة التصرف» [5]، وقال ابن تيمية: «ابن عطية كان أقعد بالعربية.. وأخبر بمذهب سيبويه والبصريين.. وأولئك لهم براعة وفضيلة في أمور يبرزون فيها على ابن عطية، لكن دلالة الألفاظ من جهة العربية هو بها أخبر، وإن كانوا هم أخبر بشيء آخر من المنقولات، أو غيرها» [6]، وقال الذهبي: «كان إماماً في الفقه، وفي التفسير، وفي العربية، قوي المشاركة، ذكياً فطناً مدركاً، من أوعية العلم» [7]، وقال السيوطي: «ولي قضاء المرية، يتوخى الحق والعدل، وألف: تفسير القرآن العظيم، وهو أصدق شاهد له بإمامته في العربية وغيرها»[8]، وقال الداوودي: «كان فقيهاً عالماً بالتفسير والأحكام والحديث والفقه، والنحو واللغة والأدب، مفيداً حسن التقييد» [9].

1. المرجع السابق (388/13).
2. المَرِيَّةُ: مدينة محدثة بالأندلس، أمر ببنائها أمير المؤمنين الناصر لدين الله عبد الرحمن بن محمد، سنة أربع وأربعين وثلاثمائة، وهي حاليًا تقع في جنوب شرق إسبانيا على البحر المتوسط. ينظر: الروض المعطار في خبر الأقطار، الحميري (ص537)؛ والموقع الإلكتروني: المرية: https://ar.wikipedia.org/wiki/
3. فهرسة ابن عطية (ص59، وما بعدها)، وسير أعلام النبلاء، الذهبي (401/14)؛ وطبقات المفسرين، الداوودي (1/ 267)؛ وتاريخ قضاة الأندلس، النباهي (ص109)؛ والأعلام، الزركلي (282/3)
4. الصلة (ص368).
5. بغية الوعاة، السيوطي (73/2).
6. مجموع الفتاوى (431/27).
7. سير أعلام النبلاء (401/14).
8. بغية الوعاة (73/2).
9. طبقات المفسرين (266/1).

خامسًا: وفاته

توفي إمامنا بحصن لورقة[1]، سنة: 542هـ، وقيل: 541، وقيل: 546، رحمه الله رحمة واسعة.[2]

المطلب الثاني: التعريف بتفسيره «المحرر الوجيز» (باختصار)

اسم تفسيره «المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز» ويقع في عشرة مجلدات، حسب طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، بتحقيق: مجموعة من الباحثين، ولم يذكر جمع من المؤرخين اسم الكتاب كما هو مطبوع اليوم «المحرر الوجيز»، ويرى بعضهم أن ابن عطية لم يضع اسماً خاصاً لكتابه، فلما ترجم له ابن عميرة، قال: «ألف في التفسير كتاباً ضخماً»[3]، وقال لسان الدين بن الخطيب: «ألّف كتابه المسمى بـ«الوجيز في التفسير»[4]، ويبدو أن أول من أطلق عليه الاسم المعروف اليوم هو صاحب كشف الظنون حاجي خليفة[5].

كان الباعث على تأليفه هو التقرب إلى الله تعالى، فقد قال في مقدمة تفسيره: «إنه أراد أن يختار لنفسه وينظر في علم يعد أنواره لظلم رمسه، فعلم أن شرف العلم على قدر شرف المعلوم، ووجد أن علم كتاب الله هو أمتن العلوم حبالاً، وأرسخها جبالاً، وأجملها آثاراً، وأسطعها أنواراً، وأيقن أنه أعظم العلوم تقرباً إلى الله تعالى وتخليصاً للنيات، ونهياً عن الباطل وحضاً على الصالحات ورجا -من وراء اشتغاله بهذا العلم- أن الله تعالى يحرم على النار فكراً عمرته أكثر عمره معانيه، ولساناً مرن على آياته ومثانيه، ونفساً ميّزت براعة رصفه ومبانيه، وجالت سوامها في ميادينه ومغانيه، ومن أجل هذا كله ثنى إلى هذا العلم عنان النظر، وأقطع جانب الفكر وجعله فائدة العمر»[6].

ومن منهجه من تفسيره: أنه يستشهد بالأحاديث النبوية دون ذكر الأسانيد، ودون تخريجها، ويستشهد بأقوال الصحابة والتابعين، ويتعرض للقراءات، ويستشهد بالشعر العربي، وكان يحتكم كثيراً إلى اللغة وخاصة إذا كان لها تأثيرٌ على المعنى التفسيري للآية، ويكثر من ذكر المحتملات التفسيرية، ولقد تأثر كثيراً بالإمام الطبري في تفسيره «جامع البيان»، وكان ينقل عنه ويناقشه ويرد عليه في بعض المسائل،

1. لُورَقَةُ: مدينة بالأندلس من بلاد تدمير، بها حصن، تقع على ظهر جبل، وهي كثيرة الزروع، والخضرة، وبها أسواق، وهي حاليًا بلدية تقع في منطقة مرسية جنوب شرق إسبانيا. ينظر: الروض المعطار في خبر الأقطار، الحميري (ص512)؛ والموقع الإلكتروني: لورقة_(مرسية) https:// /ar.wikipedia.org/wiki
2. الصلة، ابن بشكوال (ص368)؛ وسير أعلام النبلاء، الذهبي (402/14)؛ وبغية الوعاة، السيوطي (73/2)
3. بغية الملتمس (ص389).
4. الإحاطة في أخبار غرناطة (412/3).
5. منهج ابن عطية في تفسير القرآن العظيم، د. عبد الوهاب فايد (ص82).
6. منهج ابن عطية، د. عبد الوهاب فايد (ص83).

ويعد تفسيره من أشهر كتب التفسير بالمأثورظ، ولم يخلُ تفسيره من الرأي، ويتضح ذلك عند ذكر وجوه الاحتمالات في الآية، فجاء تفسيره جامعاً بين المنقول والمعقول.

ويعد تفسير الإمام ابن عطية من أبرز كتب التفسير، ومن المصادر المعتبرة، فهو مرجعٌ موثوق في علم التفسير، إلا فيما خالف فيه أهل السنة من جهة الاعتقاد، كتأويله لآيات الصفات، ونحو ذلك.

دراسة المسائل التي يرى الإمام ابن عطية أنها ليست من كلام العرب، وعددها اثنتا عشرة مسألة

المسألة الأولى: معنى «يَظُنُّون» في قوله تعالى:﴿الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَاقُو رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾[البقرة :46]

قال الإمام ابن عطية: و«يظنون» في هذه الآية، قال الجمهور: معناه يوقنون. وحكى المهدوي وغيره: أن الظن هنا يصح أن يكون على بابه، ويضمر في الكلام بذنوبهم، فكأنهم يتوقعون لقاءه مذنبين. قال القاضي أبو محمد رحمه الله: وهذا تعسفٌ، والظن في كلام العرب قاعدته الشك مع ميل إلى أحد معتقديه، وقد يوقع الظن موقع اليقين في الأمور المتحققة، لكنه لا يوقع فيما قد خرج إلى الحس، لا تقول العرب في رجل مرئي حاضر أظن هذا إنساناً، وإنما تجد الاستعمال فيما لم يخرج إلى الحسن بعد، كهذه الآية» [1]، وقال في موضع آخر من تفسيره: «ولكن العبارة بالظن لا تجيء أبداً في موضع يقين تام قد ناله الحسُّ، بل أعظم درجاته أن يجيء في موضع علم متحقق، لكنه لم يقع ذلك المظنون، وإلا فما يقع ويحسُّ، لا يكاد توجد في كلام العرب العبارة عنه بالظن» [2].

دراسة المسألة

أفادت بعض الآثار المروية عن بعض السلف أن المراد بالظن في هذه الآية: اليقين، رُوي ذلك عن أبي العالية، ومجاهد، وقتادة بن دعامة،وإسماعيل السدي، والربيع بن أنس، وغيرهم. [3]

واختلف المفسرون رحمهم الله في معنى «يظنون» في الآية على قولين [4]

القول الأول: أن الظن بمعنى اليقين.

القول الثاني: أن يحمل اللفظ على ظاهره وهو الظن الحقيقي.

وجمهور المفسرين على أن المراد بالظن هنا: اليقين، ودليلهم قوله تعالى:﴿وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ

1. المحرر الوجيز (389/1).
2. المحرر الوجيز (395/6).
3. جامع البيان، الطبري (624/1، 625)؛ وتفسير القرآن العظيم، ابن أبي حاتم (103/1، 104).
4. ينظر: النكت والعيون، الماوردي (116/1)؛ ومفاتيح الغيب، الرازي (491/3)؛ والجامع لأحكام القرآن، القرطبي (1/ 375، 376).

هُمْ يُوقِنُونَ﴾[البقرة:4]، وقوله تعالى:﴿وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوا وَّقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ أَنَّهُمْ إِلَىٰ رَبِّهِمْ رَاجِعُونَ﴾ [المؤمنون:60]، وقد امتدح الله المؤمنين، فلا يعقل أن يمتدحهم بالشك

وللفرق بينهما في القرآن ضابطان، كما قال الإمام الزركشي[1]

أحدهما أنه حيث وجد الظن محموداً مثاباً عليه فهو اليقين، وحيث وجد مذموماً متوعداً بالعقاب عليه فهو الشك.

الثاني أن كل ظن يتصل بعده «أن» الخفيفة فهو شك،كقوله:﴿إِن ظَنَّا أَن يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ﴾[البقرة:230]، وكل ظن يتصل به «أن» المشددة فالمراد به اليقين،كقوله: ﴿إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيَهْ﴾[الحاقة :20]

والظن هو التردد الراجح بين طرفي الاعتقاد غير الجازم، ويأتي في لغة العرب في معنى الشك واليقين، فالعرب قد تسمي اليقين ظنًا والشك ظنًا أيضًا.[2]

فأما ما يأتي في معنى اليقين، فمنه قول الشاعر:

فَقُلْتُ لَهُمْ ظُنُّوا بِأَلْفَيْ مُدَجَّجٍ...سَرَاتُهُمُ فِي الْفارِسِيِّ الْمُسَرَّدِ[3]

وأما ما يأتي في معنى الشك، فهو كقول الشاعر:

وَلَا كُلُّ مِنْ يَظَّنُّنِي أَنَا مُعْتِبٌ...وَلَا كُلُّ مَا يُرْوَى عَلَيَّ أَقُولُ[4]

وقد يأتي الظن بمعنى «التهمة» كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَنِينٍ﴾ [التكوير:24] على حسب قراءة من قرأ بالظاء والعرب إذا عبرّت عن اليقين بالظن فلا تقصد أنه يقين عيان، قال ابن سيده: «الظن شك ويقين، إلا أنه ليس بيقين عيان إنما هو يقين تدبر، فأما يقين العيان فلا يقال فيه إلا علم»[5] ولا تستعمل العرب الظن استعمال اليقين إلا فيما لم يخرج إلى الحس والمشاهدة، فلا تقول في الحاضر المرئي: أظن هذا إنساناً.[6]

فما ذكره الإمام ابن عطية هو الراجح في المسألة، فالعرب لا تعبر بالظن في موضع اليقين التام، ولا تقول في رجل مرئي حاضر أظن هذا إنساناً.

المسألة الثانية: معنى«أصبرهم» في قوله تعالى:﴿أُولَٰئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ

1. البرهان في علوم القرآن (156/4).
2. المحيط في اللغة، ابن عباد (12/10)؛ والمحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده (8/10)؛ وتاج العروس، الزبيدي (35/ 365)
3. البيت للشاعر دريد بن الصمة. ينظر: ديوانه (ص60)، والمُسَرَّد: المثقب، والسرد: اسم جامع للدروع وسائر الحلق وما أشبهها من عمل الخلق، وسمي سردا لأنه يسرد فيثقب طرفا كل حلقة بالمسمار فذلك الحلق المسرد. ينظر: لسان العرب، ابن منظور (211/3)
4. لم أقف على قائله، والبيت ورد في كتب اللغة غير معزو.
5. المحكم (8/10).
6. الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (376/1)؛ والبحر المحيط، أبي حيان (300/1)؛ والدر المصون، السمين الحلبي (1/ 332)؛ واللباب، ابن عادل (35/2)؛ والجواهر الحسان، الثعالبي (232/1)

﴿وَالْعَذَابَ بِالْمَغْفِرَةِ ۚ فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ﴾. [البقرة :175]

قال الإمام ابن عطية: «وذهب المبرّد في باب: التعجب من «المقتضب» إلى أن هذه الآية تقرير واستفهام لا تعجب، وأن لفظة «أصبر» بمعنى اضطر وحبس، كما تقول أصبرت زيداً على القتل، ومنه نهي النبي عليه السلام أن يصبر الروح، قال: ومثله قول الشاعر:

قُلْتُ لَهَا أُصبِرها دائباً ... أَمْثَالُ بِسْطَامِ بِنِ قَيْسِ قَلِيلْ [1]

قال القاضي أبو محمد: الضبط عند المبرّد بضم الهمزة وكسر الباء، ورد عليه في ذلك، فإنها لا يُعرف في اللغة أَصبرَ بمعنى: صبر، وإنما البيت أصبرها بفتح الهمزة وضم الباء ماضيه صبر، ومنه المصبورة» [2]

دراسة المسألة

اختلف المفسرون في «ما» من قوله تعالى:فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ؛ فذهب الجمهور منهم إلى أنها تعجبية، والمعنى: ما أشد جرأتهم على النّار بعملهم أعمال أهل النار، أو ما أصبرهم على عمل يؤديهم إلى النّار، أو ما أصبرهم على عمل أهل النّار، أي: ما أدومهم عليه، أو ما أعملهم بأعمال أهل النّار، أو ما أبقاهم في النّار، وذهب بعض المفسرين إلى أن «ما» استفهامية، والغرض من الاستفهام التوبيخ والاستنكار والاستهانة، والمعنى: ما الذي صبّرهم وأيّ شيء صبّرهم على النّار حين تركوا الحق واتبعوا الباطل.[3]

ورجح الإمام الطبري مستنداً إلى اللغة قول جمهور المفسرين، فقال: «وذلك أنه مسموع من العرب: ما أصبر فلاناً على الله، بمعنى: ما أجرأ فلاناً على الله؛ وإنما يُعجّب الله خلقه بإظهار الخبر عن القوم الذين يكتمون ما أنزل الله تبارك وتعالى من أمر محمد صلى الله عليه وسلم ونبوته، باشترائهم بكتمان ذلك ثمنًا قليلاً من السحت، والرُّشَا التي أُعطوها على وجه التعجب من تقدمهم على ذلك مع علمهم بأن ذلك موجب لهم سخط الله وأليم عقابه». [4]

وأما المبرّد، فقد قال: «وأما قوله:﴿فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ﴾.فليس من هذا؛ ولكنه والله أعلم التقرير والتوبيخ وتقديره: أي شيء أصبرهم على النار أي دعاهم إليها واضطرهم إليها، كما تقول صبرت زيداً على القتل ونهى رسول الله وسلم أن يصبر الروح، ومثل ذلك قوله:

قلتُ لَهُ أَصْبِرْها دائِناً...أَمْثَالُ بِسطَامِ بنِ قَيْسٍ قَلِيلُ

فهذه مجازه ولا يقال لله عز وجل؛ لأنه إنما يعجب

1. لم أقف على قائل البيت، وبسطام بن قيس فارس جاهلي.
2. المحرر الوجيز (641/1، 642).
3. الكشف والبيان، الثعلبي (48/2)؛ واللباب، ابن عادل (187/3، 188)؛ وفتح القدير، الشوكاني (197/1، 198).
4. جامع البيان (70/3).

من يرد عليه ما لا يعلمه ولا يقدره فيتعجب كيف وقع مثله وعلام الغيوب يجل عن هذا». [1]

قد يفهم من كلام المبرد نفي صفة العجب لله تعالى، وهذا مخالف لعقيدة أهل السنة والجماعة بإثبات صفة التعجب لله، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «وأما قوله: «التعجب استعظام للمتعجب منه»، فيقال: نعم. وقد يكون مقرونًا بجهل؛ بسبب التعجب، وقد يكون لما خرج عن نظائره، والله تعالى بكل شيء عليم، فلا يجوز عليه أن لا يعلم سبب ما تعجب منه، بل يتعجب لخروجه عن نظائره تعظيما له... ولهذا قال تعالى: ﴿بَلْ عَجِبْتَ وَيَسْخَرُونَ﴾[الصافات:12] على قراءة الضم فهنا هو عجب من كفرهم مع وضوح الأدلة». [2]

وبالرجوع إلى المسألة نجد أن الحديث الذي ذكره المبرّد، أخرجه البزّار عن ابن عباس رضي الله عنهما، أن النبي صلى الله عليه وسلم «نَهَى عَنْ صَبْرِ ذِي الرُّوحِ وَعَنْ إِخْصَاءِ الْبَهَائِمِ نَهْيًا شَدِيدًا». [3] وفي النهي عن صبر البهائم، قال أنس رضي الله عنه: «نَهَى النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ تُصْبَرَ البَهَائِمُ». [4]

وأما ما ذكره الإمام ابن عطية عن المبرّد من أن المعنى: اضطر وحبس، فله أصل في اللغة، فأصل الصَّبْرِ: الحَبْسُ، ومنه حبس النفس عن الجزع، وكل من حبس شيئاً فقد صبره، والمصبور: المحبوس، ومنه المصبورة، وهي البهيمة المحبوسة على الموت [5]، والبيت الذي ذكره هو من قصيدة للحطيئة يمدح فيها طريف الحنفي، وفيها:

قلتُ لها أُصْبِرُها جاهِداً...ويْحَكِ أمثالُ طَرِيفٍ قَلِيلُ [6]

وجاء مضبوطًا في كتابه «المقتضب» بفتح الهمزة وكسر الباء، وهو كذلك في كتب اللغة[7]، وفي ديوان الحطيئة بضم الهمزة وكسر الباء، أما تفسير «أصبرهم» في الآية بمعنى: اضطر وحبس، فهو مخالف لقول جمهور المفسرين، ولا يعرف في اللغة «أُصبِر» بمعنى «صبر»، كما قال الإمام ابن عطية

المسألة الثالثة: معنى «السِنَة» في قوله تعالى:﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ﴾[البقرة :255]، والفرق بينها وبين «الوَسَن»

قال الإمام ابن عطية: «والسنة بدء النعاس،

1. المقتضب (184/4).
2. مجموع الفتاوى (123/6).
3. كشف الأستار، الهيثمي (1690). قال الهيثمي: (رواه البزار ورجاله رجال الصحيح). مجمع الزوائد (265/5).
4. صحيح البخاري، كتاب: الذبائح والصيد، باب: ما يكره من المثلة والمصبورة والمجثمة، (5513)؛ وصحيح مسلم، كتاب: الصيد والذبائح، باب: النهي عن صبر البهائم، (1956)
5. مقاييس اللغة، ابن فارس (329/3)؛ ومختار الصحاح، الرازي (ص375)؛ ولسان العرب، ابن منظور (438/4)؛ وتاج العروس، الزبيدي (271/12).
6. ديوان الحطيئة (ص171).
7. المحكم، ابن سيده (312/8)؛ ولسان العرب، ابن منظور (437/4)

وهو فتور يعتري الإنسان وترنيق في عينيه[1]، وليس يفقد معه كل ذهنه...، ومما يفرق بين الوسن والنوم، قول عدي بن الرقاع:

وَسْنان أَقْصَدُه النُّعاسُ فَرنّقَتْ..في عَيْنِهِ سِنَةٌ وَلَيْسَ بنائِمِ[2]

وبهذا المعنى في السِنَة فسر الضحاك والسدي، وقال ابن عباس وغيره: السِنَة النعاس، وقال ابن زيد: الوسنان، الذي يقوم من النوم وهو لا يعقل حتى ربما جرد السيف على أهله، قال القاضي أبو محمد عبد الحق رضي الله عنه: وهذا الذي قال ابن زيد فيه نظر وليس ذلك بمفهوم من كلام العرب» [3].

دراسة المسألة

عامة المفسرين على أن «السِنَة» ما يتقدم النوم من الفتور والذي يسمّى «النعاس»، أو ما بين النوم واليقظة، ويسمى: «وسنان»، وقيل: السِنَة في الرأس، والنعاس في العين، والنوم في القلب[4]، ومن أهل اللغة من لم يفرق بين«السِنَة» و«الوسن» فجعلهما بمعنى واحد وهو «النعاس»، كابن فارس، والرازي، وابن منظور[5]، ومنهم من قال: «الوسن» ثقلة النوم، كابن عباد[6]، وذهب ابن سيده إلى أن «السِنَة»، و «الوسن»: ثقلة النوم، وذكر بصيغة التضعيف «قيل»: أن معناهما النعاس، فقال: «السِنَة والوسنة والوسن ثقلة النوم، وقيل: النعاس وهو أول النوم» [7]، ومنهم من قال: الوسنة والسنة: شدة النوم، أو أوله، أو النعاس، كالفيروز آبادي، والزبيدي[8].

يفهم من كلام الإمام ابن عطية، أن «السِنَة»، و«الوسن» بمعنى واحد، أو قريبا المعنى، وقد استند الإمام ابن عطية على لغة العرب عند انتقاده لقول ابن زيد، وقد ذَكر بعض أهل اللغة، كما ذُكر من أقوالهم أعلاه، أن «الوسن» يطلق في اللغة على معانٍ منها ثقلة النوم وشدته، ومعلوم أن ثقلة النوم وشدته تُذهب العقل، فلربما يقوم الإنسان من النوم، ويفعل أفعالاً مخالفةً لطبيعة الإنسان السوية

وعليه فإن إطلاق ثقلة النوم وشدته على «الوسن» معروف في لغة العرب.

المسألة الرابعة: معنى «إنْ» في قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ**﴾ [البقرة:278]

1. ديوان عدي بن الرقاع (ص100).
2. يقال: رَنَّقَ النومُ فِي عَيْنِهِ، أي: خالَطها. ينظر: لسان العرب، ابن منظور (126/10).
3. المحرر الوجيز (158/2، 159).
4. جامع البيان، الطبري (530/4)؛ والنكت والعيون، الماوردي (324/1)؛ ومعالم التنزيل، البغوي (312/1)؛ والجامع لأحكام القرآن، القرطبي (272/3)؛ ولباب التأويل، الخازن (189/1)
5. مقاييس اللغة، ابن فارس (111/6)؛ ومختار الصحاح، الرازي (ص740)؛ ولسان العرب، ابن منظور (449/13)
6. المحيط، ابن عباد (384/8).
7. المحكم: (615/8).
8. القاموس المحيط، الفيروز آبادي (ص1238)؛ وتاج العروس، الزبيدي (255/36)

قال الإمام ابن عطية: «إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» شرط محض في تثقيف على بابه، لأنه كان في أول دخولهم في الإسلام، وإذا قدّرنا الآية فيمن تقرر إيمانه فهو شرط مجازي على جهة المبالغة، كما تقول لمن تريد إقامة نفسه: إن كنت رجلاً فافعل كذا، وحكى النقاش عن مقاتل بن سليمان أنه قال: «إِنْ» في هذه الآية بمعنى «إذ»، قال القاضي أبو محمد رحمه الله: وهذا مردود لا يعرف في اللغة». [1] وقال عند تفسير قوله تعالى: ﴿لَتَدْخُلُنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِن شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ﴾[الفتح:27]: «وقال قوم: «إِنْ» بمعنى «إذْ» فكأنه تعالى قال: «إذ شاء الله». وهذا حسن في معناه، لكن كون «إِنْ» بمعنى «إذْ» غير موجود في لسان العرب». [2]

دراسة المسألة

في قوله تعالى:﴿إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ قولان للمفسرين: أحدهما يعني أن من كان مؤمناً بما شرع الله من تحليل البيع، وتحريم الربا فهذا حكمه. والثاني معناه إذا كنتم مؤمنين، فهو شرط محض في تثقيف لمن يرى أن الآية نزلت فيهم؛ إذ كان ذلك في أول دخولهم في الإسلام، وإذا كان الخطاب موجها لمن سبق إيمانه فهو شرط مجازي على جهة المبالغة. [3]

وفي مجيء «إِنْ» بمعنى «إذْ» خلاف بين الكوفيين والبصريين، قال ابن الأنباري: «ذهب الكوفيون إلى أن «إِنْ» الشرطية تقع بمعنى «إذْ»، وذهب البصريون إلى أنها لا تقع بمعنى «إذْ». [4]

واحتج الكوفيين على ما ذهبوا إليه بأدلة من القرآن، والسنة، وأشعار العرب، منها، قوله تعالى: ﴿وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا﴾[البقرة:23]. فالمعنى عندهم: وإذ كنتم في ريب؛ لأن «إِنْ» الشرطية تفيد الشك، بخلاف «إذْ»، فليس فيها معنى الشك، وإذا ثبت أن «إِنْ» الشرطية فيها معنى الشك؛ فلا يجوز أن تكون هنا الشرطية؛ لأنه لا شك أنهم كانوا في شك؛ فدلَّ على أنها بمعنى «إذْ»، وقوله صلى الله عليه وسلم: «السَّلاَمُ عَلَيْكُمْ دَارَ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ وَإِنَّا إِنْ شَاءَ اللَّهُ بِكُمْ لاَحِقُونَ» [5] قالوا: والمعنى «إذْ»؛ لأنه لا يجوز الشك في اللحوق بهم، واستشهدوا بقول الشاعر:

وسمعتَ حَلْفَتَهَا التي حَلَفَتْ...وإِنْ كانَ سَمْعُكَ غيرَ ذِي وَقْرِ [6]

قالوا: و«إِنْ» هنا بمعنى «إذْ»، وأما البصريون، فقالوا: الأصل في «إِنْ» أن تكون شرطاً، والأصل في «إذ» أن تكون ظرفاً، والأصل

1. المحرر الوجيز (251/2).
2. المرجع السابق (83/9).
3. تأويلات أهل السنة، الماتريدي (271/2)؛ والنكت والعيون، الماوردي (352/1)؛ والجامع لأحكام القرآن، القرطبي (363/3)؛ وتفسير القرآن العظيم، ابن كثير (716/1)؛ وفتح القدير، الشوكاني (341/1)
4. الإنصاف (518/2).
5. صحيح مسلم، كتاب: الطهارة، باب: استحباب إطالة الغرة والتحجيل في الوضوء، (249).
6. لم أقف على قائل البيت.

في كل حرف أن يكون دالاً على ما وضع له في الأصل، فمن تمسك بالأصل فقد تمسك باستصحاب الحال؛ ومن عدل عن الأصل بقي مرتهناً بإقامة الدليل، ولا دليل لهم يدل على ما ذهبوا إليه.[1]

والخلاف في مجيء «إنْ» بمعنى «إذْ» معروف عند كثير من أهل العلم واللغة[2]، ومن اللغويين من صرّح بمجيء«إنْ» بمعنى «إذْ»، قال الأزهري: «وتجيء «إنْ» بمعنى «إذْ»، ضَرْبُ قوله تعالى:﴿اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾، المعنى: إذ كنتم مؤمنين، وكذلك قوله تعالى:(فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾. [النساء:59]، معناه: إذ كنتم».[3]

وهو معروف عند المفسرين، قال ابن قتيبة: «والمفسرون يقيمون «إن» في مقام «إذ» في كثير من القرآن نحو قول الله جل وعز:﴿اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ قوله جل وعز :﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾[آل عمران:139][4]. وبناءً على ما تقدم فإن مجيء«إنْ» بمعنى «إذْ» معروفٌ في لغة العرب، والله أعلم

المسألة الخامسة: قراءة «الإنجيل» بفتح الهمزة، في قوله تعالى:﴿ نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنجِيلَ﴾.[آل عمران:3]

قال الإمام ابن عطية: «وقرأ الحسن بن أبي الحسن «الأَنجيل» بفتح الهمزة، وذلك لا يتجه في كلام العرب، ولكن تحميه مكانة الحسن من الفصاحة، وأنه لا يقرأ إلا بما رُوى، وأراه نحا به نحو الأسماء الأعجمية».[5]

دراسة المسألة

قرأ الحسن: «والإنجيل» بفتح الهمزة، والباقون بالكسر، مثل «الإكليل»، ويرى بعض المفسرين أنه «إفعيل»، من النَّجل، وهو الأصل، ويرى آخرون أنه عربيٌ مشتقٌ من النجل، وهو ظهور الماء على الأرض، أومن النجل، وهو التوسعة، وقيل من التناجل، وهو التنازع.[6]

ويرى غيرهم أنه اسمٌ أعجمي معرّب، والتصدي لاشتقاقه تعسّفٌ.[7]

قال الزجاج: «وإنْجِيل: إفْعيل مِن النجْل وهو الأصل: هكذا يقول جميع أهل اللغة في إنْجِيل».[8]

1. الإنصاف، ابن الأنباري (518/2-520).
2. حروف المعاني، الزجاجي (ص58)؛ والجنى الداني، المرادي (ص212)؛ وهمع الهوامع، السيوطي (549/2)
3. تهذيب اللغة (407/15).
4. غريب الحديث (212/1).
5. المحرر الوجيز (313/2).
6. الكشف والبيان، الثعلبي (8/3)؛ ومعالم التنزيل، البغوي (6/2)؛ وزاد المسير، ابن الجوزي (257/1)؛ والجامع لأحكام القرآن، القرطبي (6/4)
7. أنوار التنزيل، البيضاوي (5/2)؛ وإرشاد العقل السليم، أبي السعود (4/2)؛ والتحرير والتنوير، ابن عاشور (149/3)
8. معاني القرآن وإعرابه (375/1).

وقال أيضاً: «وللقائل أن يقول إن إنجيل اسم أعجمي فلا يُنكَر أن يقع بفتح الهمزة؛ لأن كثيراً من الأسماء الأعجمية تخالف أمثلة العرب نحو آجرّ، وإبراهيم، وهابيل، وقابيل، فلا ينكر أن يجيء إنجيل وإنما كرهت القراءة بها لأن إسنادها عن الحسن لا أدري هل هو من ناحية يوثق بها أم لا» [1]، وقال ابن سيده: «وقرأ الحسن:﴿وَلْيَحْكُمْ أَهْلُ الْإِنجِيلِ﴾[المائدة:47] بفتح الهمزة، وليس هذا المثال في كلام العرب». [2]

إذن: «الإنجيل» بفتح الهمزة لا يتجه في كلام العرب كما قال الإمام ابن عطية، وقد وافقه على ذلك من المفسرين: الزمخشري، والبيضاوي، وأبي حيان، وابن عاشور، فهم يرون أن قراءة «الأنجيل» بفتح الهمزة ليس من أبنية العربية. [3]

المسألة السادسة: تصريف «تبارك»في قوله تعالى: ﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ [الأعراف :54]

قال الإمام ابن عطية: و«تَبارَكَ» لا يتصرف في كلام العرب، لا يقال منه يتبارك، وهذا منصوص عليه لأهل اللسان. قال القاضي أبو محمد رحمه الله: وعلة ذلك أن «تَبارَكَ» لمّا يوصف بها غير الله تعالى لم تقتض مستقبلاً، إذ الله قد تبارك في الأزل، وقد غلط بها أبو علي القالي فقيل له: كيف المستقبل من تبارك؟ فقال: يتبارك، فوقف على أن العرب، لم تقله». [4]

دراسة المسألة

معنى«تبارك»: تقدس، أو تفاعل من البركة، والبركة: الكثرة من كل خير، وقيل: تعالى عطاؤه، وقيل: دام وثبت إنعامه، وقيل:لم يزل، ولا يزول، وقيل: تمجد، وقيل: تعظم، وقيل: تعالى وتعاظم وارتفع. [5]

بعد دراسة أقوال المفسرين والنحويين وجدت تفاوتاً في أقوالهم، ومرد هذا التفاوت إلى خصوصية هذا الفعل «تبارك» فإن أريد به الثناء على الله تعالى وتنزيهه فهو جامد لا يتصرف، وإن أريد به الإخبار فإنه يتصرف.

قال ابن فرحون: «وأمّا «تبارك» فإنه لا يُستعمَل إلا مع اللَّه تعالى، وذلك إذا كان بمعنى التنزيه، فإن كان بمعنى«التبرك بالشيء»، مثل: «تباركت بقدوم زيد»، «أتبارك به»؛ فإنه يجوز، وإن كان إطلاقهم يأبى ذلك». [6]

وقد وافق الإمام ابن عطية -في قوله: و«تبارك» لا يتصرف في كلام العرب-

1. المرجع السابق (180/2).
2. المحكم (426/7).
3. ينظر: الكشاف، الزمخشري (336/1)؛ وأنوار التنزيل، البيضاوي (5/2)؛ والبحر المحيط، أبي حيان (16/3)؛ والتحرير والتنوير، ابن عاشور (149/3)
4. المحرر الوجيز (285/4).
5. معاني القرآن، الزجاج (57/4)؛ والجامع لأحكام القرآن، القرطبي (223/7)؛ وأضواء البيان، الشنقيطي (4/6)
6. العدة (8/3).

السمرقندي؛ إذ يقول: «قول الله سبحانه وتعالى: «تبارك»، قال ابن عباس رضي الله عنه: يعني تعالى وتعظم، ويقال: تفاعل من البركة، وهذه لفظة مخصوصة، ولا يقال: يتبارك، كما يقال: يتعالى، ولا يقال: متبارك، كما يقال متعال»[1]، وأبي حيان، بقوله: و«تبارك»تَفَاعَلَ مُطَاوِعُ بَارَكَ وهو فعل لا يتصرف ولم يستعمل في غيره تعالى فلا يجيء منه مضارع ولا اسم فاعل ولا مصدر» [2]، والسمين الحلبي، بقوله: و«تبارك» لا يتصرف، ولا يستعمل إلا مسنداً لله تعالى» [3]، وبمثل قولهم قال ابن عادل، والثعالبي، والشنقيطي».[4]

وقال ابن القيم: «وأما صفته تبارك فمختصة به تعالى كما أطلقها على نفسه.. أفلا تراها كيف اطّردت في القرآن جاريةً عليه مختصةً به لا تطلق على غيره، وجاءت على بناء السعة والمبالغة كتعالى وتعاظم ونحوهما، فجاء بناء تبارك على بناء تعالى الذي هو دال على كمال العلو ونهايته فكذلك تبارك دال على كمال بركته وعظمها وسعتها».[5]

يبدو أن خصوصية فعل «تبارك» وتعلقه بالتنزيه، هي ما جعل كثيرًا من أهل العلم يعدّه فعلاً جامدًا، وإلا فقد وُجد من أهل العلم من استعمل الفعل المضارع من «تبارك»، كالذهبي عند ترجمته لأبي الحسن المتيوي، المغربي، قال: «مات في حدود السبعين، وقبره يتبارك به ويزار».[6]، والزيلعي عند حديثه عن الجنازة، قال: «وهو أن يُعلم بعضهم بعضًا ليقضوا حقه في الصلاة عليه وتشييعه لا سيما إذا كانت الجنازة يتبارك بها».[7]

ومعلوم أن التبرك بالقبر والجنازة لا يجوز، ومخالف لعقيدة أهل السنة والجماعة، وما إيراد الإمامين الذهبي والزيلعي لهذه العبارة إلا إخبار بالواقع فقط، فهما كما هو معروف عنهما يتبعان عقيدة أهل السنة والجماعة، ولا يقرّان مثل هذه البدع المفضية للشرك.

ويرى ابن مالك استعمال الفعل المضارع من «تبارك»، إذ يقول: «وليس في الأفعال ما لا مصدر له مستعمل إلا وتقديره ممكن كتبارك وفعل التعجب، إذ لا مانع في اللفظ».[8]

وفي تعدد استعمال فعل «تبارك»، قال ابن عاشور: «وظاهر قوله:﴿تَبَارَكَ الَّذِى نَزَّلَ الْفُرْقَانَ﴾[الفرقان:1] أنه إخبار عن عظمة الله وتوفر كمالاته فيكون المقصود به التعليم والإيقاظ، ويجوز مع ذلك أن يكون كناية عن

1. بحر العلوم (528/2).
2. البحر المحيط (79/8).
3. الدر المصون (316/3).
4. اللباب، ابن عادل (403/5)؛ والجواهر الحسان، الثعالبي (38/3)؛ وأضواء البيان، الشنقيطي (6/ 4،5)
5. بدائع الفوائد (411/2).
6. تاريخ الإسلام (74/50).
7. تبيين الحقائق (240/1).
8. شرح تسهيل الفوائد (179/2).

إنشاء ثناء على الله تعالى أنشأ الله به ثناء على نفسه،كقوله: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِ﴾ [الإسراء 1]. على طريقة الكلام العربي في إنشاء التعجب من صفات المتكلم في مقام الفخر والعظمة، أو إظهار غرائب صدرت»[1]، وفي معجم اللغة العربية: «تبارَكَ يتبارك، تبارُكًا، فهو مُتبارِك، والمفعول مُتبارَك به». [2]

ولم أقف على قول لأحد علماء النحو المتقدمين ينصّ على جمود الفعل «تبارك» واستعماله فقط للماضي

وبناءً على ما نقلته من أقوال أهل العلم يمكن القول إنه إن أُريد بالفعل «تبارك» الثناء على الله تعالى وتنزيهه فإنه لا يتصرف، وإن أريد الإخبار فإنه يتصرف -والله أعلم-.

المسألة السابعة: وجه قراءة «فشرّذ» في قوله تعالى:﴿فَإِمَّا تَثْقَفَنَّهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرِّدْ بِهِم مَّنْ خَلْفَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾[الأنفال:57]

قال الإمام ابن عطية: «وقال ابن عباس رضي الله عنهما: المعنى: نكل بهم مَنْ خلفهم، وقالت فرقة: «شرد بهم» معناه: سمّع بهم، حكاه الزهراوي، عن أبي عبيدة، والمعنى متقارب؛ لأن التسميع بهم في ضمن ما فسرناه أولاً، وفي مصحف عبد الله: «فشرّذ» بالذال منقوطة، وهي قراءة الأعمش [3]، ولم يحفظ «شرذ» في لغة العرب ولا وجه لها إلا أن تكون الذال المنقوطة تُبدل من الدال كما قالوا لحم خراديل وخراذيل». [4]

دراسة المسألة

قرأ الأعمش «فشرّذ» بالذال، وهي قراءة ابن مسعود رضي الله عنه، ومكتوبةٌ في مصحفه، وتُعقِّب هذا القول بأن النقط والشكل حادث، فكيف يوجد ذلك في مصحف عبد الله بن مسعود؟ ولهذه القراءة أوجهٌ، فإما أن الذال بدلٌ من الدال، كقولهم: خراديل وخراذيل، أو أنه مقلوبٌ من «شذر»، أو أنه من ذر في مقاله، إذا أكثر فيه. [5]

فعلى قراءة «فشرّد» يكون المعنى: فنكل بهم، والتشريد: التطريد والتبديد والتفريق، وعلى قراءة «فشرذ» يكون المعنى: التنكيل والتفريق. [6]

في قراءة «فشرّذ» بالذال، يقول ابن جني: «لم يمرر بنا في اللغة تركيب ش ر ذ، وأوجه ما يُصْرَف إليه ذلك أن تكون الذال بدلاً من الدال،

1. التحرير والتنوير (316/18).
2. معجم اللغة العربية المعاصرة، د. أحمد مختار (194/1).
3. المحتسب، ابن جني (279/1)؛ وإتحاف فضلاء البشر، البناء (ص298)
4. المحرر الوجيز (601/4، 602). و "الخراديل" من قولهم: لحم خراديل ومخردل، أي: مقطع، وكذلك «الخراذيل». لسان العرب، ابن منظور (203/11)
5. الكشاف، الزمخشري (230/2)؛ ومفاتيح الغيب، الرازي (497/15)؛ واللباب، ابن عادل (547/9)؛ وفتح القدير، الشوكاني (365/2).
6. جامع البيان، الطبري (236/11)؛ والكشف والبيان، الثعلبي (368/4)؛ والكشاف، الزمخشري (230/2)؛ والمحرر الوجيز، ابن عطية (601/4)؛ وتفسير القرآن العظيم، ابن كثير (78/4)

كما قالوا : لحم خَرادل وخَراذل، والمعنى الجامع لهما أنهما مجهوران ومتقاربان»[1]، ويقول المهدوي: «لا وجه لها إلا أن تكون بدلاً من الدال لتقاربهما، ولا يعرف «فشرّذ» في اللغة»[2]، وذهب بعض أهل اللغة إلى أن «فشرّذ» مادة موجودة مستعملة، ومعناها: التنكيل[3]، قال قطرب: «التشريذ بالذال: التنكيل، وبالدال: التفريق» [4]، ومن المفسرين؛ الزمخشري قال: «فشرّذ، بالذال المعجمة، بمعنى: ففرق، وكأنه مقلوب «شذر» من قولهم: ذهبوا شذر مذر، ومنه: الشذر: المتلقط من المعدن لتفرقه» [5]، وقال القرطبي: «قال الكسائي: وروي عن ابن مسعود «فشرّذ» بالذال المعجمة، وهما لغتان»[6]، وقال الألوسي: «وقرأ ابن مسعود. والأعمش «فشرّذ» بالذال المعجمة وهو بمعنى شرد بالمهملة». [7]

وهذا النقل عن أهل العلم يقوي قول من قال من أهل اللغة أنها ثابتة وموجودة في لغة العرب، ولعل ندرة استعمالها أشكل على بعض أهل العلم فعدوها غير معروفة في لغة العرب، والله أعلم.

المسألة الثامنة: «مَن» و «مَا» وموضع استعمال كل منهما، قال تعالى:﴿أَلَا إِنَّ لِلَّهِ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَمَن فِي الْأَرْضِ﴾ [يونس:66]

قال الإمام ابن عطية: «وغلّب من يعقل في قوله «مَنْ» إذ له ملك الجميع ما فيها ومن فيها، وإذ جاءت العبارة بـ«ما» فذلك تغليبٌ للكثرة، إذ الأكثر عدداً من المخلوقات لا يعقل، فـ«مَنْ» تقع للصنفين بمجموعهما، و«ما» كذلك، ولا تقع لما يعقل إذا تجرد من الصفات والأحوال، ألا ترى لو ذكرت لك قوله في مسألة فأردت أن تسأل عن قائلها أيجوز في كلام العرب أن تقول: ما قائل هذا القول؟ هذا ما يتقلده من يفهم كلام العرب»[8].

دراسة المسألة

تستعمل «من» في الغالب للعاقل، وقد تستعمل في غير العاقل، وعلى العكس من ذلك «ما»، فإنها تستعمل في الغالب لغير العاقل، وقد تستعمل للعاقل.

فأما المواضع التي تستعمل فيها «من» لغير العاقل فهي ثلاثة: [9]

الموضع الأول: إن اقترن من لا يعقل مع من يعقل في عمومٍ فُصل بحرف الجر «من» نحو قوله تعالى:﴿ وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِّن

1. المحتسب (279/1).
2. التحصيل (211/1).
3. تاج العروس، الزبيدي (425/9)؛ وروح المعاني، الألوسي (218/5)
4. الكشف والبيان، الثعلبي (369/4).
5. الكشاف (230/2).
6. الجامع لأحكام القرآن (31/8).
7. روح المعاني (218/5).
8. المحرر الوجيز (211/5).
9. أوضح المسالك، ابن هشام (152/1- 156)؛ وكتاب منحة الجليل، العقيلي (147/1).

﴿مَّاءٍ ۖ فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ بَطْنِهِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ أَرْبَعٍ﴾ [النور:45]

الموضع الثاني: أن ينزل من لا يعقل بمنزلة من يعقل، نحو قوله تعالى:﴿مَن لَّا يَسْتَجِيبُ لَهُ﴾[الأحقاف:5].

الموضع الثالث: أن يختلط العاقل بغير العاقل، نحو قوله تعالى:﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا ﴾ [الرعد:15].

وأما المواضع التي تستعمل فيها «ما» للعاقل فهي ثلاثة أيضًا: [1]

الموضع الأول: أن يختلط العاقل وغير العاقل، نحو قوله تعالى:﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ [الجمعة:1].

الموضع الثاني: أن يبهم الأمر على المتكلم، نحو قولك - إذا رأيت شبحاً بعيدًا-: انظر إلى ما ظهر

الموضع الثالث: أن تكون في صفة من يعقل كقوله تعالى:﴿فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ ۖ﴾[النساء:3]

وهذا الموضع الثالث في استعمال «ما» للعاقل هو موضوع مسألتنا، وهو الذي قال به الإمام ابن عطية والنحاة، ويرى ابن مالك استعمال «ما» لما يعقل بلا صفة إذا علمت إنسانيته ولم تدر أذكر هو أم أنثى واستدل بقوله تعالى:﴿ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا﴾ [آل عمران:35]. [2]، وأجيب عن قوله هذا بأن استعمال «ما» هنا لأن الحمل حينئذ لم يتصف بالعقل وهو متصف بالجماد [3]، ولأن ما في بطنها مبهم أمره، والمبهم أمره يجوز أن يعبر عنه بـ«ما» [4].

قال أبو حيان: و«ما» عندنا لا يقع إلا لما لا يعقل، إلا إذا اختلط بمن يعقل، فيقع عليهما، كما ذكرناه، أو كان واقعاً على صفات من يعقل، فيعبر عنها بما، وأما أن يقع لمن يعقل، خاصة حالة إفراده أو غير إفراده، فلا» [5].

وقال الشنقيطي عند تفسير قوله تعالى: ﴿فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ﴾ [النساء :3]: «عبر تعالى عن النساء في هذه الآية بما التي هي لغير العاقل، ولم يقل من طاب؛ لأنها هنا أريد بها الصفات لا الذوات». [6]

والحاصل أن «ما» لا تدخل على ذات العاقل المعيّن إذا جُرّد من الصفات، ولا تعرف العرب ذلك، وهو ما قرره الإمام ابن عطية؛ لكنه ضرب مثالاً على ما لا يصح قوله في أمر «ما»، وكان مثاله على«ما» الاستفهامية،

1. المرجعين السابقين.
2. شرح تسهيل الفوائد (217/1).
3. أوضح المسالك، ابن هشام (152/1- 156)؛ وكتاب منحة الجليل، العقيلي (147/1)
4. اللباب، ابن عادل (171/5).
5. البحر المحيط، (581/1).
6. أضواء البيان (223/1).

والشأن في «ما» الاستفهامية هنا كالشأن في الموصولة، وقد كان سياق الحديث يقتضي أن يُمثّل بـ«ما» الموصولة وليست الاستفهامية دفعاً لما قد يطرأ على القارئ من اللبس

المسألة التاسعة: معنى «مَرْجُوّاً» في قوله تعالى: ﴿ **قَالُوا يَا صَالِحُ قَدْ كُنتَ فِينَا مَرْجُوًّا قَبْلَ هَٰذَا** ﴾[هود:62]

قال الإمام ابن عطية: «والظاهر الذي حكاه جمهور المفسرين أن قوله: «مَرْجُوًّا» معناه: مسوداً، نؤمل فيك أن تكون سيداً ساداً مسدّ الأكابر، ثم قرروه على جهة التوبيخ في زعمهم بقولهم: «أَتَنْهانا» وحكى النقاش عن بعضهم أنه قال: معناه حقيراً، قال القاضي أبو محمد رحمه الله: فأما أن يكون لفظ «مَرْجُوًّا» بمعنى حقير فليس ذلك في كلام العرب، وإنما يتجه ذلك على جهة التفسير للمعنى، وذلك أن القصد بقولهم: «مَرْجُوًّا» يكون: لقد كنت فينا سهلاً مرامك قريباً رد أمرك، ممن لا يظن أن يستفحل من أمره مثل هذا فمعنى «مرجو» أي مرجُوّ اطّراحه وغلبته ونحو هذا، فيكون ذلك على جهة الاحتقار، فلذلك فُسر بحقير». [1]

دراسة المسألة

جمهور المفسرين على أن معنى «مَرْجُوًّا»: سيّداً مسوّداً، ويرى بعض المفسرين أن المعنى: أنهم كانوا يرجون رجوعه إلى دينهم، لما فيه من العقل والحكمة، ويرى آخرون: أنهم يرجون الخير الذي علموه فيه مسبقاً [2]، وذكر الماوردي وجهين في المعنى، أحدهما: أي مؤملاً برجاء خيرك. والثاني: أي حقيراً. [3]

ولا يعرف في لغة العرب «مَرْجُوًّا» بمعنى «حقيراً»؛ لأن «مرجو» اسم مفعول من «رجا»، والرجاء هو الأمل، يقال: رجوت الأمر أرجوه رجاءً، وقد يعبر عن الخوف بالرجاء، قال تعالى:﴿مَّا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا﴾[نوح: 13]. وقد يطلق على اللامبالاة، يقال: ما أرجو، أي: ما أبالي. [4]

وما ذهب إليه جمهور المفسرين هو الأقرب لمعنى «مَرْجُوًّا» ولا وجه لتفسيرها بمعنى «حقيراً»، إلا أن يكون المراد تفسير المعنى، كما قال الإمام ابن عطية

المسألة العاشرة: توجيه معنى الكلام في قوله:«وَهَمَّ بِهَا» في قوله تعالى:(**وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَن رَّأَىٰ بُرْهَانَ رَبِّهِۦ** ﴾ [يوسف: 24]

قال الإمام ابن عطية: «و«أَنْ» في قوله:(**لَوْلَا أَن رَّأَىٰ**﴾ في موضع رفع، التقدير: لولا رؤيته

1. المحرر الوجيز (333/5).

2. جامع البيان، الطبري (454/12)؛ والوجيز، الواحدي (ص525)؛ وتفسير القرآن، السمعاني (439/2)؛ وزاد المسير، ابن الجوزي (382/2)؛ والجواهر الحسان، الثعالبي (289/3)

3. النكت والعيون (497/2).

4. مقاييس اللغة، ابن فارس (494/2)؛ والمحكم، ابن سيده (454/7)؛ ومختار الصحاح، الرازي (ص267)؛ ولسان العرب، ابن منظور (309،310/14).

برهان ربه، وهذه «لَوْلا» التي يحذف معها الخبر، تقديره: لفعل، أو لارتكب المعصية. وذهب قوم إلى أن الكلام تم في قوله:﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ﴾ وأن جواب «لَوْلا» في قوله:﴿ وَهَمَّ بِهَا﴾ وأن المعنى: لولا أن رأى البرهان لهمّ أي فلم يهم عليه السلام، وهذا قول يرده لسان العرب وأقوال السلف». [1]

دراسة المسألة

معنى هم بالشيء في كلام العرب: نواه وأراده وعزم عليه[2]، وأكثر المتقدمين من السلف، على أن الهم وقع وأن يوسف عليه السلام هم بالمرأة، وكان همّه بها من جنس همّها به، هذا هو الوجه الأول في معنى:(وَهَمَّ بِهَا). والوجه الثاني: أنه همّ بها، ولكنه ليس من جنس همّها به، واختلفوا في ذلك على أقوال:

القول الأول: أنه تمناها أن تكون زوجة له.

القول الثاني: أنه همّ بضربها ودفعها عن نفسه.

القول الثالث: أنه همّ بالفرار منها.

القول الرابع: أن همّه كان حديث نفس من غير عزم وإرادة.

القول الخامس: أن همّه كان حركة الفطرة التي في قلب الرجل من شهوة المرأة

والوجه الثالث: أنه لم يهمّ بها، وفي الكلام تقديم وتأخير، فقدم جواب لولا، والمعنى: ولولا أن رأى برهان ربه لهمّ بها، فلما رأى البرهان، لم يهم. [3]

واستنكر الإمام ابن عطية قول من قال إن الهم لم يقع، وردّ هذا القول مستندًا إلى لسان العرب، فإما أنه يرى عدم جواز تقديم جواب «لولا»، أو أنه يرى تجرد الجواب من اللام على تقدير جواز تقديمه؛ لذلك قال: هذا قول يرده لسان العرب. ففي عدم جواز تقديم جواب «لولا» وافقه الإمام الطبري، والسمعاني، وابن كثير، فهم يرون أن العرب لا تقدم جواب «لولا»، زاد السمعاني، والبغوي أن هذا القول أنكره سائر النحاة، باستثناء قطرب فهو يرى جواز تقديم جواب «لولا». [4]

وفي تجرد الجواب من اللام، يرى الزجاج أنه لا يجوز أن يكون «همّ بها» جواباً لـ «لولا» فلو كان جواباً لها لاقترن باللام [5].

وقد أجيب عن قول من يقول بعدم جواز تقديم جواب «لولا»، بأن صريح أدوات الشرط العاملة مختلفٌ في جواز تقديم أجوبتها عليها، وقد ذهب إلى ذلك الكوفيون، ومن أعلام البصريين أبو زيد الأنصاري، وأبو العباس المبرد، ومن أمثلة ذلك في لسان العرب، قول

1. المحرر الوجيز (441/5، 442).
2. مختار الصحاح، الرازي (ص705)؛ ولسان العرب، ابن منظور (620/12)
3. جامع البيان، الطبري (80/13-85)؛ والنكت والعيون، الماوردي(24/3)؛وزاد المسير، ابن الجوزي(428/2-430)
4. جامع البيان، الطبري (85/13)؛ وتفسير القرآن، السمعاني (22/3)؛ ومعالم التنزيل، البغوي (229/4)؛ وتفسير القرآن العظيم، ابن كثير (381/4)
5. معاني القرآن، الزجاج (102/3،101).

الشاعر:

فلا يدعني قومي صريحاً لحرة..لئن كنت مقتولاً وتسلم عامر[1]

قدم الجواب، وقد أراد الشاعر: لئن كنت مقتولاً وتسلم عامر، فلا يدعني قومي.

وأجيب عن معنى كلام الزجاج: لو كان جواباً لاقترن باللام، بأن «همّ بها» دليل جواب «لولا» وليس جوابها، وعلى تقدير أن يكون هو الجواب فإن «اللام» ليست بلازمةٍ لجواز أن ما يأتي جواب «لولا» إذا كان بصيغة الماضي باللام وبغيرها، كما تقول: لولا زيد لأكرمتك، ولولا زيد أكرمتك.[2]

وقد ذكر أبو حيان قول الإمام ابن عطية، فقال: «أما قوله: يرده لسان العرب فليس كما ذكر، وقد استدل من ذهب إلى جواز ذلك بوجوده في لسان العرب، قال الله تعالى:﴿إِن كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلَا أَن رَّبَطْنَا عَلَىٰ قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾[القصص:10]. فقوله: إن كادت لتبدي به، إما أن يتخرج على أنه الجواب على ما ذهب إليه ذلك القائل، وإما أن يتخرج على ما ذهبنا إليه من أنه دليل الجواب، والتقدير: لولا أن ربطنا على قلبها لكادت تبدي به»[3].

وقال الشنقيطي: «قال مقيده عفا الله عنه: هذا الوجه الذي اختاره أبو حيان وغيره هو أجرى الأقوال على قواعد اللغة العربية؛ لأن الغالب في القرآن وفي كلام العرب: أن الجواب المحذوف يذكر قبله ما يدل عليه.. وعلى هذا القول: فمعنى الآية، وهمّ بها لولا أن رأى برهان ربه، أي لولا أن رآه همّ بها، فما قبل لولا هو دليل الجواب المحذوف، كما هو الغالب في القرآن واللغة».[4]

الذي يظهر -والله أعلم- أن الهم وقع من يوسف عليه السلام، ولكن ليس بمثل همها به وهو إرادة الفاحشة، فإن هذا مستبعد ولا يليق بمقام الأنبياء عليهم السلام، وإنما يتخرّج ذلك على أحد الأقوال المذكورة في الوجه الثاني، وإن كان أقربها أنها حركة الفطرة التي في قلب الرجل من شهوة المرأة.

وما نقل عن السلف لم يثبت منه شيء، وربما كان بعضها من الإسرائيليات، ويرى الإمام ابن عطية أن هذه الحادثة وقعت قبل نبوة يوسف عليه السلام، وبناء عليه رجح أنه همّ بمواقعتها، فقال: «والذي أقول في هذه الآية: إن كون يوسف نبيًا في وقت هذه النازلة لم يصح ولا تظاهرت به رواية، وإذا كان ذلك فهو مؤمن قد أوتي حكمًا وعلمًا ويجوز عليه الهمُّ الذي هو إرادة الشيء دون مواقعته.. ثم قال مستندًا إلى دلالة العقل: وإن فرضناه نبياً في ذلك

1. البيت للشاعر الجاهلي: قيس بن زهير بن جذيمة.
2. البحر المحيط، أبي حيان (257/6، 258)؛ والدر المصون، السمين الحلبي (468/6)
3. البحر المحيط، أبي حيان (257/6، 258).
4. أضواء البيان (208/2، 209).

الوقت فلا يجوز عليه عندي إلا الهم الذي هو الخاطر، ولا يصح عليه شيء مما ذكر من حل تكة[1] ونحو ذلك، لأن العصمة مع النبوة». [2]

إذن: من قال من المفسرين، وغيرهم: أن الهم لم يقع. له وجه في لسان العرب كما تقدم، وإليه ذهب أكثر المتأخرين. [3]

المسألة الحادية عشرة: المراد بـ«الذُريّة» في قوله تعالى:﴿وَآيَةٌ لَّهُمْ أَنَّا حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾ [يس: 41]

قال الإمام ابن عطية: «والضمير المتصل بالذّريَّات هو ضمير الجنس، كأنه قال: ذريات جنسهم، أو نوعهم هذا أصح ما يتّجه في هذا، وخلط بعض الناس في هذا حتى قالوا الذُّريَّة تقع على الآباء وهذا لا يعرف لغة». [4]

دراسة المسألة

أشكل على المفسرين اختلاف مرجع الضمير في قوله تعالى:﴿حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ﴾ بناء على مرجع الضمير السابق في قوله: ﴿وَآيَةٌ لَّهُمْ﴾ هل يعود على كفار مكة، أو كفار العرب، أو إلى الكفار على الإطلاق الموجودين في زمن النبي صلى الله عليه وسلم؟ فقيل: الضميران يعودان على كفار مكة وكفار العرب، ، وقيل: يعود الضمير في قوله:﴿حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ﴾ على القرون الماضية، وقيل: الضمير في قوله:﴿وَآيَةٌ لَّهُمْ﴾ يعود على العباد، في قوله:﴿يا حَسْرَةً عَلَى الْعِبَادِ﴾[يس:30]

واختلفوا في المراد بالفلك في الآية، فقيل: سفينة نوح، وقيل: الجنس. وبناء على ما تقدم اختلف المفسرون في المراد بالذرية في الآية على ستة أقوال:

القول الأول: أن المراد حملنا في الفلك أولاد كفار مكة وكفار العرب الذين يرسلونهم في تجارتهم.

القول الثاني: أن المراد حملنا أولاد القرون الماضية في الفلك المشحون

القول الثالث: أن المراد حملنا آباءكم في سفينة نوح عليه السلام

القول الرابع: أن المراد حملنا ذريات جنسهم.

القول الخامس: أن المراد حملنا ذرية آدم ونوح في السفينة

القول السادس: أن المراد بالذرية: النطف الكائنة في بطون النساء، فشبه بطون النساء بالفلك.

هذه أقوال المفسرين في المسألة، وما يعنينا هو إطلاق لفظ الذرية على الآباء، فقد ذهب بعض المفسرين إلى أنها تطلق على الآباء وفسروا الآية بناء على ذلك، كالواحدي، والسمعاني، والبغوي، وابن كثير. [5]

ويرى آخرون أن الذرية لا تطلق إلا على

1. التكة: رباط السراويل. ينظر: المحكم، ابن سيده (650/6).
2. المحرر الوجيز (440/5).
3. اللباب، ابن عادل (62/11).
4. المحرر الوجيز (201/8).
5. الوسيط، الواحدي (203/1)؛ وتفسير القرآن، السمعاني (380/4)؛ ومعالم التنزيل، البغوي (19/7)؛ وتفسير القرآن العظيم، ابن كثير (579/6)

الولد، وهذا القول منسوب إلى الأكثرين. [1]

والذرية في اللغة: قيل هي من ذرأ الخلق، وقيل: إما «فعيلة» من الذر، أو «فعولة» من الذرء، ومعناها: قيل: نسل الثقلين. وقيل: ولد الرجل. وقيل: من الأضداد بمعنى الأبناء والآباء، وتقع على الأولاد والنساء. [2]

وذهب جماعة من أهل العلم إلى جواز إطلاق «الذرية» على الآباء، منهم: أبو عثمان القرطبي، ابن الحداد، والجرجاني، والراغب الأصفهاني[3]، وكذلك الأزهري، والواحدي

قال الأزهري: «والذرية تقع على الآباء والأبناء والأولاد والنساء، قال الله جل وعز: ﴿وَآيَةٌ لَّهُمْ أَنَّا حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾. أراد آباءهم الذين حُملوا مع نوح في السفينة». [4]

وقال الواحدي: «والذرية: تقع على الآباء والأبناء والرجال والنساء، قال الله تعالى:چآبپ پچ. أراد آباءهم الذين حملوا مع نوح فِي السفينة، وقال تعالى:﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَىٰ آدَمَ وَنُوحًا﴾ قوله:﴿ذُرِّيَّةً بَعْضُهَا مِن بَعْضٍ ۗ﴾[آل عمران:33،34].فدخل الآباء فيها والأبناء». [5]

والذي يظهر والله أعلم أنه يقع في لغة العرب إطلاق «الذرية» على الآباء، كما تقدم من أقوال أهل العلم

المسألة الثانية عشرة: معنى «وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ» في قوله تعالى:﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ ۖ وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾[التغابن:3]

قال الإمام ابن عطية: « وقرأ جمهور الناس: «صُوَرَكُمْ» بضم الصاد، وقرأ أبو رزين:«صِوَرَكُمْ» بكسرها، وهذا تعديد النعمة في حسن الخلقة، لأن أعضاء ابن آدم متصرفة لجميع ما تتصرف به أعضاء الحيوان، وبزيادات كثيرة فضل بها، ثم هو مفضل بحسن الوجه، وجمال الجوارح، وحجة هذا قوله تعالى:﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾[التين: 4]، وقال بعض العلماء: النعمة المعددة هنا إنما هي صورة الإنسان من حيث هو إنسان مدرك عاقل، فهذا هو الذي حسن له حتى لحق ذلك كمالات كثيرة. قال القاضي أبو محمد رحمه الله: والقول الأول أجرى على لغة العرب، لأنها لا تعرف الصور إلا الشكل». [6]

دراسة المسألة

رُوي عن ابن عباس رضي الله عنهما أن المعني في قوله تعالى:﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾:آدم عليه السلام خلقه بيده[7]، وعامة

1. مفاتيح الغيب، الرازي (283/26).
2. المحكم، ابن سيده (113/10)؛ ولسان العرب، ابن منظور (285/14، 286)؛ والمصباح المنير، الفيومي (1/ 207)؛ وكتاب الكليات، الكفوي (728/1).
3. تفسير الراغب الأصفهاني (526/2)؛ والجامع لأحكام القرآن، القرطبي (34/15)؛ والدر المصون، السمين الحلبي (3/ 128)
4. تهذيب اللغة (6/15).
5. الوسيط (203/1).
6. المحرر الوجيز (550/9).
7. جامع البيان، الطبري (6/23).

المفسرين على أن المراد جميع الخلائق. واختلفوا، فمنهم من قال أنّ المراد: الصورة الظاهرة، وأنه التخطيط والتشكيل والتهيئة، وإليه ذهب جمهور المفسرين، وعليه أهل اللغة، فقد جاء في المعاجم: ترد الصورة في كلام العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته. تقول: صورة الفعل كذا وكذا، تريد: هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا، تريد: صفته[1]. والصورة: الشكل، والتمثال[2].

ومن المفسرين من قال: إنّ المراد بصورة الإنسان: الصورة المعنوية من حيث العقل والإدراك، وأنه خص صور الإنسان في الاستدلال على وحدانيته وربوبيته، وجعل فيهم حقيقة المعرفة والاستدلال

قال الراغب الأصفهاني: «الصورة ما ينتقش به الأعيان ويتميز بها غيرها، وذلك ضربان: أحدهما محسوس يدركه الخاصة والعامة، بل يدركه الإنسان وكثير من الحيوان كصورة الإنسان والفرس والحمار بالمعاينة، والثاني معقول يدركه الخاصة دون العامة، كالصورة التي اختص الإنسان بها من العقل، والرّويّة، والمعاني التي خص بها شيء بشيء»[3].

وذكر الثعالبي هذين القولين، ووافق الإمام ابن عطية فيما ذهب إليه، فقال: «وقوله تعالى: ﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ هو تعديد نعم، والمراد الصورة الظاهرة، وقيل: المراد صورة الإنسان المعنوية من حيث هو إنسان مدرك عاقل، والأول أجرى على لغة العرب»[4].

ولم يرد في المعاجم اللغوية معنى للصورة غير ما ذكرتُ من كلامهم، ويظهر أن العرب لا تعرف الصور إلا الشكل، وهذا موافق لما ذكره الإمام ابن عطية، والله أعلم.

خاتمة

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه، وبعد؛

فقد وقفت على خمس عشرة لفظة من الألفاظ التي يرى الإمام ابن عطية أنها ليست من لغة العرب أو كلامهم، فدرست منها اثنتي عشرة مسألة لعلاقتها بعلم التفسير واستبعدت ثلاث مسائل لا علاقة لها بالتفسير، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها:

1) يعد تفسير الإمام ابن عطية من أبرز كتب التفسير، ومن المصادر المعتبرة فيه، فهو مرجعٌ معروفٌ في علم التفسير.
2) العرب لا تعبّر بالظن في موقع اليقين التام.
3) مجيء «إنْ» بمعنى «إذْ» معروف في لغة

1. النهاية، ابن الأثير (59/3،58).
2. المحكم، ابن سيده (369/8)؛ والمصباح المنير، الفيومي (350/1)
3. المفردات في غريب القرآن (ص497).
4. الجواهر الحسان (438/5).

العرب.

4) قراءة «الإنجيل» بفتح الهمزة لا يتجه في كلام العرب.

5) إن «ما» لا تدخل على العاقل المعين إذا جُرّد من الصفات.

6) العرب لا تعرف في الصورة إلا الشكل.

7) أنّ ندرة استعمال بعض الألفاظ العربية قد يشكل على بعض أهل العلم فيعدونها غير معروفة في لغة العرب.

8) أن تعدد مرجع الضمير يسبب إشكالاً للمفسرين، فيختلفون كثيرًا حال تعدده.

وفي الختام أوصي الباحثين المتخصصين في التفسير، بدراسة أقوال المفسرين التي يرون أنها غير معروفة في لغة العرب، ومراجعتها وتجليتها وبيان علاقتها بالتفسير وأثرها على المعنى التفسيري.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد البناء(ت1117هـ)، تحقيق: أنس مهرة، دار الكتب العلمية: بيروت، ط3، عام1427هـ.

الإحاطة في أخبار غرناطة محمد بن عبد الله، لسان الدين ابن الخطيب(ت776هـ)، دار الكتب العلمية: بيوت، ط1، عام1424هـ.

إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، محمد بن محمد، أبو السعود(ت982هـ)، دار إحياء التراث العربي: بيروت، د.ط، د.ت.

أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين الشنقيطي(ت1393هـ)، دار الفكر: بيروت، د.ط، عام1415هـ.

الأعلام، خير الدين الزركلي(ت1396هـ)، دار الكتب العلمية: بيروت، ط15، د.ت).

الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد، ابن الأنباري(ت577هـ)، المكتبة العصرية: د.م، ط1، عام1424هـ.

أنوار التنزيل وأسرار التأويل، عبد الله بن عمر البيضاوي (ت685هـ)، تحقيق: محمد المرعشلي، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، عام1418هـ.

أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن يوسف، ابن هشام(ت761هـ)، تحقيق: يوسف البقاعي، دار الفكر: بيروت، د.ط، د.ت.

بحر العلوم، نصر بن محمد السمرقندي(ت373هـ)، تحقيق: د. محمود مطرجي، دار الفكر: بيوت، د.ط، د.ت.

البحر المحيط في التفسير، محمد بن يوسف، أبو حيان (ت745هـ)، تحقيق: صدقي بن محمد، دار الفكر: بيروت، د.ط، عام1420هـ.

بدائع الفوائد،محمد بن أبي بكر أيوب، ابن القيم (ت751هـ)،مكتبة نزار مصطفى الباز: مكة، ط1، عام1416هـ.

البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي (ت794هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار إحياء الكتب العربية: بيروت، ط1، عام1376هـ.

بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، أحمد بن يحيى، ابن عميرة (ت599هـ)، دار الكتاب العربي: القاهرة، د.ط، عام1967م.

بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن

بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل، المكتبة العصرية: لبنان، د.ط، د.ت.
تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد الزبيدي، دار الهداية: الكويت، د.ط، عام1965م.
تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، محمد بن أحمد الذهبي(ت748هـ)، تحقيق: د. عمر تدمري، دار الكتاب العربي: بيروت، ط1، عام1407هـ.
تاريخ قضاة الأندلس، عبد الله بن الحسن النباهي، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، دار الآفاق الجديدة: بيروت، ط5، عام1403هـ).
تأويلات أهل السنة، محمد بن محمد الماتريدي(ت333هـ)، تحقيق: د. مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1426هـ.
تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبِي، عثمان بن علي الزيلعي(ت743هـ)، المطبعة الكبرى الأميرية: القاهرة، ط1، عام1313هـ.
التحرير والتنوير، محمد الطاهر، ابن عاشور(ت1393هـ)، الدار التونسية: تونس، د.ط، عام 1984م).
التحصيل لفوائد كتاب التفصيل الجامع لعلوم التنزيل، أحمد بن عمار المهدوي، تحقيق: محمد شعبان، وفرح نصري، وزارة الأوقاف: قطر، ط1، عام1435هـ.
تفسير الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد (ت502هـ)، تحقيق: د. عادل الشّدي، دار الوطن: الرياض ط1، د.ت.
تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر، ابن كثير (ت774هـ)، تحقيق: سامي سلامة، دار طيبة: د.م، ط2، عام1420هـ.
تفسير القرآن العظيم، عبد الرحمن بن محمد ابن أبي حاتم (ت237هـ)، تحقيق: أسعد بن محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز: السعودية، ط3، عام1419هـ
تفسير القرآن، منصور بن محمد السمعاني (ت489)، تحقيق:ياسر بن إبراهيم، وغنيم بن عباس، دار الوطن: الرياض، ط1، عام1418هـ.
تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهري (ت370هـ)، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، عام2001م.
جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، تحقيق: د.عبد الله التركي، دار هجر: د.م، ط1، عام1422هـ.
الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي القرآن، محمد بن أحمد القرطبي(ت671هـ)، تحقيق: هشام البخاري، دار عالم الكتاب: الرياض، د.ط، عام1423هـ.
الجنى الداني في حروف المعاني، حسن بن قاسم المرادي(ت749هـ)، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، ومحمد فاضل، دار الكتب العلمية: بيوت، ط1، عام1413هـ.
الجواهر الحسان في تفسير القرآن، عبد الرحمن بن محمد الثعالبي(ت875هـ)، تحقيق: محمد معوض، وعادل بن أحمد، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، عام1418هـ.
حروف المعاني والصفات، عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، تحقيق: علي الحمد، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط1، عام1984م.
الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أحمد بن يوسف السمين الحلبي(ت756هـ)، د. أحمد الخراط، دار القلم: دمشق، د.ط، د.ت.
ديوان الحطيئة، جرول بن أوس الحطيئة، دراسة د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، د.م.
ديوان دريد بن الصمة، دريد بن معاوية، ابن الصمة، تحقيق: د. عمر بن عبد رب الرسول، دار المعارف: د.م، د.ط، د.ت.
ديوان عدي بن الرقاع، عدي بن الرقاع، جمع ودراسة: د. حسن نور الدين، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1410هـ.
روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمد بن عبد الله الألوسي (ت1270هـ)، تحقيق: علي عطية، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1،

عام1415هـ.
الروض المعطار في خبر الأقطار، محمد بن عبد الله الحميري، تحقيق: إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة: بيروت، ط2، عام 1980م.
زاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن علي، ابن الجوزي (ت597هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي: بيروت، ط1، عام1422هـ.
سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد الذهبي(ت748هـ)، دار الحديث: القاهرة، د.ط، د.ت.
شرح تسهيل الفوائد، محمد بن عبد الله، ابن مالك(ت672هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي، دار هجر: د.م، ط1، عام1410هـ.
صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256هـ)، تحقيق: محمد الناصر، دار طوق النجاة: د.م، ط1، عام1422هـ.
صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي: بيروت، د.ط، د.ت).
الصلة في تاريخ أئمة الأندلس،خلف بن عبدالملك،ابن بشكوال(ت578)، مكتبة الخانجي: د.م، ط2، عام1374هـ.
طبقات المفسرين، محمد بن علي الداوودي(ت945هـ)، دار الكتب العلمية: بيروت، د.ط، د.ت.
العدة في إعراب العمدة، عبدالله بن محمد، ابن فرحون،تحقيق: مكتب الهدي، دار الإمام البخاري: الدوحة، د.ط، د.ت.
غريب الحديث، عبد الله بن مسلم، ابن قتيبة(ت276هـ)، تحقيق: د. عبد الله الجبوري، مطبعة العاني: بغداد، ط1، عام1397هـ.
فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي الشوكاني(ت1250هـ)، دار ابن كثير: دمشق، ط1، عام1414هـ.
فهرسة ابن عطية، عبدالحق بن غالب، ابن عطية(ت542هـ)، تحقيق: محمد أبو الأجفان، ومحمد الزاهي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، ط1، عام1983م.
القاموس المحيط، محمد بن يعقوب الفيروز آبادي(ت817هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط8، عام1426هـ.
كتاب الكليات، أيوب بن موسى الكفوي، مؤسسة الرسالة: بيروت، د.ط، عام1419هـ.
كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، عبد الله بن عقيل العقيلي، تحقيق: محمد عبد الحميد، مكتبة دار التراث: القاهرة، د.ط، عام1426هـ.
الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمرو الزمخشري(ت538هـ)، دار الكتاب العربي: بيروت، ط3، عام1407هـ.
كشف الأستار عن زوائد البزار، علي بن أبي بكر الهيثمي(ت807هـ)، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط1، عام1399هـ.
الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أحمد بن محمد الثعلبي(ت427هـ)، تحقيق: أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، عام1422هـ.
لباب التأويل في معاني التنزيل، علي بن محمد الخازن (ت 741هـ) دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1415هـ.
اللباب في علوم الكتاب، عمر بن علي، ابن عادل(ت775هـ)، تحقيق: عادل بن أحمد، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1419هـ.
لسان العرب، محمد بن مكرم، ابن منظور(ت711هـ)، دار صادر: بيروت، ط3، عام1414هـ.
مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، علي بن أبي بكر الهيثمي(ت807هـ)، تحقيق: حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي: القاهرة، د.ط، عام1414هـ.
مجموع الفتاوى، أحمد بن عبد العليم، ابن تيمية(ت728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف: المدينة، د.ط، عام1416هـ.
المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح

عنها، عثمان بن جني(ت392هـ)، مجمع وزارة الأوقاف: مصر، د.ط، عام1420هـ.
المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، عبد الحق بن غالب، ابن عطية(ت542هـ)، تحقيق: مجوعة من الباحثين، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية: قطر، ط1، عام1436هـ.
المحكم والمحيط الأعظم، علي بن إسماعيل، ابن سيده(ت458هـ)، تحقيق:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية: بيروت، د.ط،عام2000م.
المحيط في اللغة، إسماعيل بن عباد (ت385هـ)، تحقيق: محمد آل ياسين، دار عالم الكتاب: بيروت، ط1، عام1414هـ).
مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر الرازي (ت666هـ)، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان: بيروت، د.ط، عام1415هـ.
المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، أحمد بن محمد الفيومي، المكتبة العلمية: بيروت، د.ط، د.ت).
معالم التنزيل، الحسين بن مسعود البغوي (ت516هـ)، تحقيق: محمد النمر، وعثمان ضميرية، وسليمان الحرش، دار طيبة: السعودية، ط4، عام1417هـ.
معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري الزجاج (ت311هـ)، تحقيق: عبد الجليل شلبي، عالم الكتاب: بيروت، ط1، عام1408هـ.
معجم أصحاب القاضي أبي علي الصدفي ابن الأبار، محمد بن عبد الله، ابن الأبار(ت658هـ)، مكتبة الثقافة الدينية:مصر، ط1، عام1420هـ.
معجم اللغة العربية المعاصرة، د. أحمد مختار عبد الحميد، عالم الكتاب: د.م، د.ط، عام1429هـ.
معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (ت395هـ)، دار الفكر: بيوت، د.ط، د.ت.
مفاتيح الغيب، محمد بن عمر الرازي (ت606هـ)، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، عام 1420هـ.
المفردات في غريب القرآن، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني(ت502هـ)، تحقيق: صفوان الداودي، دار القلم: بيروت، ط1، عام1412هـ.
المقتضب، محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق: محمد عظيمة، عالم الكتاب: بيروت، د.ط، د.ت.
منهج ابن عطية في تفسير القرآن العظيم، د.عبد الوهاب فايد، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية: القاهرة، د.ط، عام1392هـ.
النكت والعيون، علي بن محمد الماوردي(ت450هـ)، تحقيق: السيد بن عبد المقصود، دار الكتب العلمية: بيروت، د.ط، د.ت.
النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات، ابن الأثير(ت630هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، المكتبة العلمية: بيروت، د.ط، عام1399هـ.
همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية: مصر، د.ط، د.ت.
الوافي بالوفيات، خليل بن أبيك الصفدي (ت764هـ)، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، دار الكتاب العربي: بيروت، د.ط، د.ت.
الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، علي بن أحمد الواحدي (ت 468هـ)، تحقيق: صفوان داوودي، دار القلم: بيروت، ط1، عام1415هـ.
الوسيط في تفسير الكتاب المجيد، علي بن أحمد الواحدي(ت468هـ)، تحقيق: عادل عبد الموجود، وآخرون، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1415هـ.

المواقع الإلكترونية

ويكيبيديا، «المَرِيَّةُ» استرجعت بتأريخ: 5/ 9/ 1444هـ، https://ar.wikipedia.org/wiki/المرية
ويكيبيديا، «لُورَقَةُ» استرجعت بتأريخ: 5/ 9/ 1444هـ، https://ar.wikipedia.org/wiki/لورقة_(مرسية)

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Beirut: Al-Qalam House.

Al-Mibrad, M. *Al-Muqtadab* (in Arabic, verified by Muhammad Azimah). Beirut: Alam Al-Kitab.

Al-Mawardi, A. *Al-nukat wa-al-uyun* (in Arabic, verified by Al-Sayyid Ibn Abd Al-Maqsud). Beirut:

Al-Kutub Al-Ilmiyah House.

Al-FairuzAbadi, M. (1426 AH). *Al-qamus Al-muhit* (8th ed., in Arabic, verified by Maktab Tahqiq Al-Turath, Al-Risalah Establishment. Beirut: Al-Risalah Establishment.

Al-Mahdawi, A. (1435 AH). *Al-taḥṣil li-fawaid kitab al-tafsil al-jami li-ulumal-tanzil* (1st, ed., in Arabic, verified by Muhammad Shaban and Farah Nasri. Qatar: Al-Awqaf Ministry.

Al-WAhidI, A. (1415 AH). *Al-wajiz fi tafsir al-kitab al-aziz* (1st ed., in Arabic, verified by Safwan Dawudi). Beirut, Al-Qalam House.

Al-Wahidi, A. (1415 AH). *Al-wasiṭ fī tafsir al-kitab al-majid* (1st ed., in Arabic, verified by Adil Abd Al-Mawjud, and others. Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah House.

Al-Baydawi, A. (1418 AH). *Anwar al-tanzil wa-asrar al-ta'wil* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Al-Mar'ashli). Beirut: Iḥya' Al-Turath Al-'Arabi House.

Al-Samarqandi, N. *Bahr al-'ulum* (in Arabic, verified by Mahmud Mtrjy). Beirut: Al-Fikr House.

Al-Suyuti, A. *Categories of linguists and grammarians* (in Arabic, verified by Muhammad Abu Al-Fadl). Lebanon: Al-Maktabah Al-'Asriyah.

Al-Shawkani, M. (1414 AH). *Fatḥ al-qadir al-jami bayna fannie al-riwayat wa al-darayah min ilm al-tafsir* (1st ed., in Arabic). Damascus: Ibn Kathir House.

Al-Suyuti, A. *Ham al-hawami fi sharḥ jam al-jawami* (in Arabic, verified by Abd-al-Ḥamid Hindawi). Egypt: Al-Maktabah Al-Tawfiqiyah.

Al-Zajjaji, A. (1984). *huruf al-maani wa al-sifat* (1st ed., in Arabic, verified by Ali AlHamad). Beirut: Muassasat Al-Risalah.

Albna, A. (1427 AH). *Ithaf fudala al-bashar fi al-qira'at al-arbaah ashar* (3rd ed., in Arabic, verified by Anas Muhrah. Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah House.

Al-Tabari, M. (1422 AH). *Jami al-bayan an tawil ay al-Quran* (1st ed., in Arabic, verified by Abdullah Al-Turki). Hajar House.

Al-Haythami, A. (1399 AH). *Kashf al-astar 'an zawaid al-bazzar* (1st ed., in Arabic,

verified by Habib Al-Rahman Al-Azami). Beirut: Muassasat Al-Risalah.

Al-Kaffawi, A. (1419 AH). *Kitab al-kulliyat* (in Arabic). Beirut: Al-Qalam House.

The Noble Qur'an.

Abu Al-Sa'ud, M. *Irshad al-'aql al-salim ila mazaya al-kitab al-karim* (in Arabic). Beirut: Iḥya' Al-Turath Al-'Arabi House.

Abu Hayyan, M. (1420AH). *Al-Bahr Al-muhiṭ fīl-tafsir* (in Arabic, verified by Sidqi Ibn Muhammad, Al-Fikr House: Beirut.

Abd-Al-Hamid. A. (1429AH). *Dictionary of Egyptian Arabic* (in Arabic). Alam Al-Kitab.

Al-Shinqiti, M. (1415 AH). *Aḍwaa' al-bayan fi Idaaḥ Al-Qur'an bil-Qur'an* (in Arabic). Al-Fikr House: Beirut.

Al-Zirikli, K. *Al-A'laam* (in Arabic). Beirut: Al-Kutub Al-'IlmIyah House.

Al-Zarkashi, B. (1376AH). *Al-burhan fi 'ulum Al-Qur'an* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Abu Al-Fadl). Beirut, Ihya' Al-Kutub Al-'Arabiyah House.

Al-Ḥuṭayah, J. *Dewan al-ḥutayah* (1st ed., in Arabic, studied by Mufid Qumayḥah). Beirut: Al-Kutub Al-IImiyah House.

Al-Ḥalabi, A. *Al-Durr Al-masun FI Ulum Al-Kitab Al-maknun* (in Arabic, verified by Aḥmad Al-Kharraṭ). Damascus: Al-Qalam House.

Al-Qurtubi, M. (1423 AH). *Al-jami li-ahkam al-quran wa al-mbyn li-ma taḍammanahu min al-sunnah wa ay al-quran* (in Arabic, verified by Hisham Al-Bukhari). Riyadh: Alam Al-Kitab.

Al-Muradi, H. (1413AH). *Al-jana al-dani fi huruf al-maani* (1st ed., in Arabic, verified by Fakhr Al-Din Qabawah and Muḥammad Fadil. Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Thaalii, A. (1418AH). *Al-jawaher al-hisan fi tafsir al-quran* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Muawwad and Adil ibn Ahmad). Beirut, Iḥya Al-Turath Al-Arabi House.

Al-Thalabi, A. (1422 AH). *Al-kashf wa-Al-bayan an tafsir Al-Qur'an* (1st ed., in Arabic, verified by Abi Muḥammad ibn Ashur). Beirut, Iḥya Al-Turath Al-Arabi House.

Al-Zamakhshari, M. (1407 AH). *Revelation facts and best interpretations uncovered* (3rd ed., in Arabic). Beirut: Al-Kitab Al-Arabi House.

Al-Fayyumi, A. *Al-Misbaḥ Al-munir fī gharib Al-sharh Al-kabir lil-Rafii* (in Arabic). Beirut: Al-Maktabah Al-Ilmiyah.

Al-Asfahani, A. (1412 AH). *Al-Mufradat fi gharib Al- Qur'an* (1st ed., in Arabic, verified by Safwan Al-Dawudi).

rut: Muassasat Al-Risalah.

Al-Aqili, A. (1426AH). *Kitab minhat al-jalil bi-taḥqiq sharḥ ibn aqil* (in Arabic, verified by Muhammad Abdulhamid. Cairo: Al-Turath House.

Al-Baghawi, A. (1417AH). *Landmarks of revelation* (4th ed., in Arabic verified by Muhammad Al-Nimr, Uthman Dumayriyah, and Sulayman Al-Harsh. Saudi Arabia: Taybah House.

Al-Zajjaj, I. (1408AH). *Maani al-Qur'an wa-irabuh* (1st ed., in Arabic, verified by Abd-al-Jalil Shalabi. Beirut: Alam Al-Kitab.

Al-Razi, M. (1420AH). *Mafatiḥ al-ghayb* (1st ed., in Arabic). Beirut: Ihya Al-Turath Al-Arabi.

Al-Haythami, A. (1416AH). *Majma al-zawaid wa manba al-fawaed* (1st ed., in Arabic, verified by Husam Al-deen Alqudsi). Cairo, Maktabt Alqudsi.

Al-Razi, M. (1415AH). *Mukhtar al-sihah* (in Arabic, verified by Mahmud Khaṭir). Beirut: Library of Lebanon.

Al-Alusi, M. (1415 AH). *Ruḥ al-maani fi tafsir al-quran al-azim wa al-saba al-mathani* (1st ed., in Arabic, verified by Ali Atiyah). Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah House.

Al-Nisaburi, M. *Sahih Muslim* (in Arabic, verified by Muhammad Fuad Abdulbaqi) Beirut: Iḥya Al-Turath Al-Arabi House.

Al-Bukhari, M. (1422AH). Sahih Al-Bukhari (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Al-Nasir). Ṭawq Al-Najah House.

Al-Dhahabi, M. *Siyar alam al-nubala* (in Arabic). Cairo: al-Hadith.

Al-Dawudi, M. *Ranks of exegetes* (in Arabic). Beirut: Scientific Books House.

Al-Zaylai, O. (1313 AH). *Tabyin al-haqaiq sharh kanz al-daqaiq wa hashiyat alshlbi* (1st ed., in Arabic). Cairo: Government Printing Press.

Abi Hatim, A. (1419 AH). *Interpretation of the Noble Qur'an* (3rd ed., in Arabic, verified by Asad Ibn Muhammad Al-Tayyab). Saudi Arabia: Maktabat Nizar Mustafa al-Baz.

Al-Azhari, M. (2001). *Refining language* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Marib). Beirut: Iḥya Al-Turath Al-Arabi House.

Al-Zubaydi, M. (1965). *Taj al-'arus min jawahir al-qamus* (in Arabic). Kuwait: Al-Hidayah House.

Al-Dhahabi, M. (1407 AH). *History of Islam, deaths of celebrities and most renowned* (1st ed., in Arabic, verified by Umar Tadmuri). Beirut: Al-Kitab Al-Arabi House.

Al-Nbahy, A. (1403 AH). *History of jurists in Andalusia* (5th ed., in Arabic, verified by

Arabic Heritage Revival Committee at Al-Afaq Al-Jadidah House). Beirut: Al-Afaq Al-Jadidah House.

Al-Samani, M. (1418 AH). *Interpretation of the Noble Quran* (1st ed., in Arabic, verified by Yasir Ibn Ibrahim and Ghanem ibn Abbas). Riyadh: Al-Witan House: Riyadh.

Al-Maturidi, M. (1426 AH). *Tawilat ahl al-sunnah* (1st ed., in Arabic, verified by Majdi Baslum). Scientific Books House.

Al-Himyari, M. (1980). *Al-rawd al-matar fi khabar al-aqtar* (2nd ed., in Arabic, verified by Ihsan Abbas. Beirut: Nasir Cultural Establishment.

Al-Safadi, K. *Al-waafi bi-al-wafayat* (in Arabic, verified by Ahmad Al-Arnaut, Beirut: Al-Kitab Al-Arabi House.

Al-Khazin, A. (1415 AH). *Best interpretations of the Qur'anic meanings* (1st ed., in Arabic). Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah House.

Fayid, A. (1392AH). *Manhaj ibn aṭiyah fī tafsir al- qur'an al-aẓim* (in Arabic). Cairo: General authority of governmental printing.

Ibn Malik, M. (1410 AH). *Sharh tashil al-fawaid* (1st ed., in Arabic, verified by Abdulrahman Al-Sayyid, Dr. Muhammad Badawi). Hajar House.

Ibn Kathir, I. *Interpretation of the Noble Qur'an* (2nd ed., in Arabic, verified by Sami Salameh). Taibah House.

Ibn Muhammad, A. *Tafsir al-raghib al-asfahani* (1st ed., in Arabic, verified by Adil Alshshdy). Riyadh: Al-watan House.

Ibn Al-Riqa, adiyy. (1410 AH). *Dewan adiyy ibn al-riqa'* (1st ed., compiled and studied by Ḥasan Nur Al-Din). Beirut: Al-Kuttab Al-Ilmiyah.

Ibn Al-Ṣammah, D. *Dewan durayd ibn al-ṣammah* (in Arabic, verified by Umar Ibn Abd Rabb Al-Rasul). Cairo: Al-Maarif House.

Ibn Atiyeh, A. (1983). *The index of Ibn Atiyeh* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Abu Al-Ajfan, and Muhammad Al-Zahi). Beirut: Al-Gharb Al-Islami House.

Ibn Qutaybah, A. (1397 AH). *Strange hadiths* (1st ed., in Arabic, verified by Abdullah Al-Juburi). Baghdad: Al-ain Printing press.

Ibn TaymIyah, A. (1416 AH). *Majmu al-fatawa* (in Arabic, verified by Abdalraḥman ibn Muhammad Ibn Qasim). Al-Madinah: King Fahd Complex for Printing the Noble Qur'an.

Ibn Manzur, M. (1414 AH). *Lisan Al-Arab* (3rd ed., in Ara-

bic). Beirut: Sadir House.

Ibn Al-Abbir, M. (1420 AH). *Mujam ashab al-qaḍi abi ali al-sadafi* (1st ed., in Arabic). Egypt: Religious Culture Bookshop.

Ibn Faris, A. *Mujam maqayis al-lughah* (in Arabic). Beirut: Al-Fikr House.

Ibn Al Jawzi, A. (1422 AH). *Zad al-masir fi'ilm al-tafsir* (1st, ed., in Arabic, verified by Abdulrazaq Al-Mahdi. Beirut: Al-Kitab Al-Arabi House.

Ibn Bashkuwal, K. (1374 AH). *Al-Silah fi tarikh a'immat al-andalus* (2nd ed., in Arabic). Al-Khanji bookshop.

Ibn al-atheer, M. (1399AH). *Al-nihayah fi gharib al-hadith wa-al-athar* (in Arabic, verified by Tahir Aḥmad Al-Zawi. Beirut, Al-Maktabah Al-Ilmiyah.

Ibn Ashur, M. (1984). *Al-tahrir wal-tanwir*. Tunis: al-Tunisiyah House.

Ibn Abdullah, M. (1424 AH). *Al- Ihatah fi Akhbar gharnatah* (1st ed., in Arabic). Beirut: Al-Kutub Al-'Ilmiyah House.

Ibn Al-Anbari, A. (1424 AH). Fairly settling the disputes among grammarians (1st ed., in Arabic). Al-Maktabah Al-'Asriyah.

Ibn Adil, O. (1419 AH). *Al-lubab fi ulum al-kitab* (1st ed., in Arabic, verified by Adil Ibn Ahmad). Beirut: Al-Kutub Al-IlmIyah House.

Ibn Aṭiyah, A. (1436 AH). *A brief commentary on the noble Qur'an* (1st ed., in Arabic, verified by a group of researchers. Qatar: Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

Ibn Ali, U. Beirut: Al-Kutub Al-IlmIyah House.

Ibn Saydah, A. (2000). *Al-muhkam wa-al-muhiṭ al-aẓam* (in Arabic, verified by Abd Al-Hamid Hendawi). Beirut: Al-Kutub Al-Ilmiyah House.

Ibn Jinni, O. (1420AH). *Unusual recitations uncovered* (in Arabic). Egypt: Ministry of Endowments.

Ibn Abbad, I. (1414 AH). *Al-muhtt fī al-lughah* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Al Yasin). Beirut: Alam Al-Kitab House

Ibn Farnun, A. *Al-uddah fi'irab al-umdah* (in Arabic, verified by Maktab Al-Huda. Doha, Al-ImamAl-Bukhari House.

Ibn Hisham, A. *The clearest path to alfiyat ibn malik* (in Arabic, verified by Yusuf Al-Biqa'i. Beirut: Al-Fikr House.

Ibn Al-Qayyim, M. (1416 AH). *Bada'i' al-fawa'id* (1st ed., in Arabic). Makkah: Maktabat Nizar Mustafá Al-Baz.

Ibn Umayrah, A. (1967). *Bughyat al-multamis fi tarikh rijal ahl al-andalus* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Kitab Al-'Arabi.

Wikipedia, AliMariyah, retrieved on 5/ 9/ 1444AH, https://ar.wikipedia.org/wiki/

Wikipedia, Lwrqqh, retrieved on 5/ 9/ 1444AH. https://ar.wikipedia.org/wiki/

تقديم حق العبد على حق الله تعالى في فقه الأسرة
ـدراسة فقهية مقارنةـ

منيرة سعيد عبدالله أبوحمامة (*)
جامعة الملك خالد بأبها

(قدم للنشر في 1443/5/28هـ، وقبل للنشر في 1443/10/9هـ)

ملخص البحث: ويهدف البحث إلى بيان مفهوم حق الله تعالى، وحق العبد، والفرق بينهما، وجمع المسائل الفقهية التي قد يقدم فيها حق العبد على حق الله تعالى، ودراستها دراسة فقهية مقارنة.
وحد البحث هو دراسة المسائل التي يجتمع فيها حق الله تعالى مع حق العباد في أبواب الأسرة، وبيان متى يتم تقديم حق العباد على حق الله تعالى حسب ترجيح الفقهاء أو بعضهم في تلك المسائل.
وقد سلكت فيه المنهج الاستقرائي التحليلي بجمع آراء الفقهاء وأدلتهم، ومناقشة ما يمكن مناقشته، مع الترجيح، وخلصت إلى أن الشريعة راعت حق العبد إذا اجتمع مع حق الله، وقدمته على حق الله تعالى في عدد من المسائل، مما يدل على سماحة ويسر الشريعة الإسلامية، وأن ذلك مما تميز به ديننا الإسلامي والذي راعى ضروريات واحتياجات الطبيعة البشرية؛ لأنه من عند الله، وبذلك يتم العدل الذي به تتحقق المصالح وتدرأ به المفاسد.

كلمات مفتاحية: حق، العبد، أثر، أحكام، الأسرة.

*****

Prioritizing the Right of the Servant over the Right of God Almighty in Family Rulings: A Comparative Jurisprudential Study

Monerah Saeed Abdullah Abuhmamamh (*)
King Khaled University

(Received 1/1/2022, accepted 10/5/2022)

Abstract: The present study aims to clarify the concepts of both Allah's (God's) and human rights and the difference between them. It also aims to sum up all jurisprudential issues where human rights will be precedent to Allah's (God's) rights, studying both rights comparatively. The research focuses on studying situations where Allah's (God's) rights meet with servant's rights, which are related to family issues, and indicating when servant's rights are precedent to Allah's (God's) rights based on the opinions of some jurists.
In the present study, I adopted an inductive, analytical approach by surveying, discussing, and evaluating jurists' views and proofs. The researcher concluded that Islamic Shariah (law) has prioritized servants' rights when combined with Allah's (God's) rights in a number of situations, thus proving Islamic Shariah's tolerance and ease. This is what distinguishes our Islamic religion as a religion that takes into consideration our human nature and all its necessities and needs, proving its divine source. With such a ruling, justice will be achieved, benefits will be fulfilled, and corruption will be deterred.

Keywords: right, human, impact, ordinances, family.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم الفقه، كلية الشريعة وأصول الدين- جامعة الملك خالد. ص ب 62527: رمز بريدي: 7818.

(*) Corresponding Author:

Associate professor , Dept: AlFiqah, Faculty: Al-Shariah, King Khaled University, P.O. Box: 62527, Code:- 7818, City Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061569

e-mail:monerahsaeed@yahoo.com. mabohmamh@kku.edu.sa

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد، وعلى آله، وصحبه، أما بعد؛

فإنّ من تمام هذا الدين القويم أن الله -عز وجل- جعل له حقوقاً وللعباد حقوقاً، ولقد أولى الله -عز وجل-الحقوق عناية خاصة في كتابه، فأمر بأداء حقوق ذوي القربى وغيرهم من أصحاب الحقوق في قوله تعالى: {وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا} [الإسراء: 27]، وبينت السنة النبوية المطهرة أن الحقوق نوعان: حقوق الله تعالى، وحق الآدميين(الشوشاني، 2004م، 163/2)، (ابن القيم، 1411ه، 85/1)، فعَنْ مُعَاذٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: كُنْتُ رِدْفَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى حِمَارٍ يُقَالُ لَهُ عُفَيْرٌ، فَقَالَ: «يَا مُعَاذُ، هَلْ تَدْرِي حَقَّ اللَّهِ عَلَى عِبَادِهِ، وَمَا حَقُّ العِبَادِ عَلَى اللَّهِ؟»، قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: «فَإِنَّ حَقَّ اللَّهِ عَلَى العِبَادِ أَنْ يَعْبُدُوهُ وَلاَ يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، وَحَقَّ العِبَادِ عَلَى اللَّهِ أَنْ لاَ يُعَذِّبَ مَنْ لاَ يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا»، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَفَلاَ أُبَشِّرُ بِهِ النَّاسَ؟ قَالَ: «لاَ تُبَشِّرْهُمْ، فَيَتَّكِلُوا» [1].

والفقهاء أولوا قضية حقوق الله تعالى وحقوق العباد عناية خاصة عند حديثهم عن الفروع الفقهية، وبينوا ما هو حق خالص لله تعالى، وما هو حق العباد، وما فيه حق مشترك لله تعالى وللعباد[2]، وبنوا عليها الأحكام في العديد من المسائل التفصيلية في أبواب الفقه؛ وحيث إن موضوع بيان المواضع التي قد يقدم فيها حق العبد على حق الله تعالى جدير بالدراسة والاهتمام؛ لأنه يبرز عظمة الدين الإسلامي، وكيف راعى حق العباد؟ لذا توجه نظري إلى دراسة هذا الموضوع، فجاءت الدراسة تحت عنوان:» **حق الله وحق العبد وأثرهما على الأحكام في باب الأسرة**»، وهي محاولة للوقوف على أبعاد الموضوع ومفاهيمه وحدوده، وبيان متى يقدم حق العبد على حق الله تعالى في مسائل خاصة في أبواب فقه الأسرة؟

مشكلة البحث

المشكلة التي يضطلع البحث بدراستها وفرض الفروض لحلها، هي المواطن التي يقدم فيها حق العبد على حق الله تعالى، وبيان أثر ذلك على الأحكام في باب الأسرة، ويكون حل هذه المشكلة من خلال الإجابة على العديد من الأسئلة ومنها:

1. ما هو مفهوم حق الله وحق العبد؟
2. هل هناك فروق بين حق الله وحق العبد؟

1. أخرجه البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب اسم الفرس والحمار (29/4) (2856)، ومسلم، كتاب الإيمان، باب من لقي الله بالإيمان وهو غير شاك فيه دخل الجنة وحرم على النار (58/1) (30).

2. السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل (ت: 483هـ)، أصول السرخسي، دار المعرفة – بيروت، 2/ 142.

3. ما هي آراء الفقهاء في المسائل الفقهية التي يقدم فيها حق العبد على حق الله تعالى؟
4. هل دائماً يقدم حق العبد على حق الله تعالى؟

حدود البحث؛ يقتصر البحث على دراسة المسائل التي يجتمع فيها حق الله تعالى مع حق العباد، ويقدم فيها حق العباد على حق الله تعالى في أبواب فقه الأسرة، حسب آراء الفقهاء أو بعضهم في تلك المسائل دون غيرها من المسائل التي قد يجتمع فيها حق الله وحق العبد ويتفق جميع الفقهاء على تقديم حق الله على حق العبد.

أهداف البحث؛ يهدف البحث إلى ما يلي:

1. بيان مفهوم حق الله تعالى وحق العبد.
2. بيان الفرق بين حق الله تعالى وحق العبد.
3. جمع المسائل الفقهية التي قد يقدم فيها حق العبد على حق الله تعالى، ودراستها دراسة فقهية مقارنة.
4. معرفة متى يقدم حق العبد على حق الله تعالى في أبواب فقه الأسرة.

أهمية وأسباب اختيار الموضوع

1. اهتمام الفقهاء والأصوليين بهذا الموضوع مما جعله يمتاز بأنه يجمع بين جانب الفقه والأصول.
2. أن مسائل هذا البحث يعد تطبيقاً لقاعدة «إذا اجتمع حق الله وحق العبد قُدم حق العبد».
3. عناية الفقهاء بالتمييز بين حق الله تعالى وحق العباد، واهتمامهم بتفصيل متى يقدم أحدهما على الآخر.
4. تقديم حق العبد على حق الله تعالى يوجد في العديد من الأبواب الفقهية، وبذلك يكون أهلاً؛ لأن يكون محل دراسة علمية وافية لإبراز عظمة هذا الدين وكيف راعى حق العبد.
5. تبرز أهمية هذا الموضوع بأن له علاقة شديدة بفقه النوازل.

الدراسات السابقة

من خلال بحثي في الشبكة العنكبوتية، وفي مواقع المكتبة الرقمية عن الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع وحسب ما ظهر لي وجدت هذه الدراسات التي تناولت موضوع حق الله وحق العباد من جوانب مختلفة وهي:

1. **اجتماع حق الله وحق العبد وأثره في اختلاف الأحكام في فقه العبادات والعقوبات دراسة فقهية مقارنة، رولا مطلق عياصره، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2011م،** قسمت الباحثة بحثها إلى ثلاثة فصول جعلت الفصل الأول في مصطلحات الدراسة، والفصل الثاني في المسائل التي يجتمع فيها حق الله وحق العبد وأثره على اختلاف الأحكام في فقه العبادات، وفي الفصل الثالث في المسائل التي يجتمع فيها حق الله

وحق العبد وأثره على اختلاف الأحكام في فقه العقوبات، ودراستي تختلف عن هذه الدراسة من ناحيتين: الأولى: أنني أتناول المسائل التي يتم فيها تقديم حق العبد على حق الله تعالى، والجانب الثاني: أن بحثي في مسائل في فقه الأسرة.

2. **حق الله وحق العبيد وأثرهما في الحدود، محمد محمود علي الطوالبة، الجامعة الأردنية، 2013م،** تناول الباحث في دراسته الآثار الفقهية لتقسيم الحق إلى حق لله وحق للعبد في باب الحدود، من ناحية العفو عن العقوبة وفي تنفيذ الحق وتداخل الحدود، وأولوية تنفيذها. ولا شك أن هذه الدراسة تختلف عن موضوع بحثي الذي يتناول المسائل التي يتم فيها تقديم حق العبد على حق الله تعالى في فقه الأسرة.
3. **حق الله وحق الآدمي: دراسة تأصيلية تطبيقية في ضوء مقاصد الشريعة، صالح آدم محمد، كلية العلوم الإسلامية، جامعة ماليزيا، 2013م،** تناولت الدراسة مفهوم الحق وأركانه، وطبيعة الحق في الإسلام، وحق الله تعالى، وحق الآدمي وأمثلة عن حق الله تعالى، وأمثلة عن حق الآدمي، وثالثة عن الحقوق المشتركة بينهما، وهذه الدراسة جاءت عامة ومختصرة سرد الباحث أمثلة لهذه الحقوق بدون دراستها دراسة فقهية مقارنة بين المذاهب، بينما تخصصت الدراسة الحالية في دراسة تقديم حق العبد على حق الله تعالى وأثر ذلك على الأحكام في باب فقه الأسرة، فجاءت الدراسة مخصصة، ودراسة فقهية مقارنة في مسائل تطبيقية منوعة في الأبواب المذكورة.
4. **اجتماع حق الله وحق العبد وأثره في قانون الأحوال الشخصية الأردني، وليد مصطفى الشواشرة، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بماليزيا، 2015م،** قام الباحث فيه بدراسة للقضايا التي رجح فيها قانون الأحوال الشخصية الأردني حق الله على حق العبد، حيث تناول مسائلة زواج الصغار، وتوثيق عقد الزواج، ومسائل في فرق النكاح، تناول الطلاق التعسفي والطلاق في العدة، والتفريق للعان، ثم تناول مسائل النسب والحضانة والنفقات، ثم تناول القضايا التي رجح فيها قانون الأحوال الشخصية الأردني حق العبد على حق الله، فتناول مسائل في عقد الزواج وآثاره، ومنها الشروط المقترنة بالعقد، ووجوب المهر للزوجة، والعدل بين الزوجات، ثم ذكر مسائل مختلفة في فرق النكاح، ثم تناول مسائل في النسب، والحضانة، والنفقات، وفي الفصل الأخير تناول القضايا التي عمل فيها قانون الأحوال الشخصية الأردني

بالحقين معاً دون ترجيح لأحدهما على الآخر، وهذه الدراسة تختلف عن الدراسة الحالية فقد جاءت دراسته مقارنة بين الفقه وقانون الأحوال الشخصية بالأردن، وهي أقرب لقسم الأنظمة من قسم الفقه، كما أن موضع بحثي متخصص في دراسة متى يتم تقديم حق العبد على حق الله تعالى وأثر ذلك في الأحكام في عدد من مسائل فقه الأسرة، وأدرس المسائل دراسة فقهية مقارنة دون التعرض لشيء من الأنظمة السعودية.

طريقة التوثيق والتهميش في البحث

أتبعت طريقة التوثيق الحديثة APA)) حسب شروط النشر في المجلة، فيشار للمرجع داخل المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، وسنة النشر إن وجدت، والجزء والصفحة، ماعدا تخريج الأحاديث وبيان معاني المفردات الغامضة فتكون في هامش كل صفحة.

خطة البحث

اشتمل البحث على مقدمة، وتمهيد، وستة مباحث، وهي كما يلي:

المقدمة، وتناولت فيها مشكلة البحث وحدوده، وأهدافه، وأهمية الموضوع وأسباب اختياره، والدراسات السابقة.

المبحث التمهيدي: التعريف بمصطلحات البحث، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم حق الله تعالى وحق العبد.

الفرع الأول: تعريف حق الله تعالى لغة و اصطلاحاً.

الفرع الثاني: تعريف حق العبد.

المطلب الثاني: أقسام الحق.

المطلب الثالث: الفرق بين حق الله تعالى وحق العبد.

المبحث الأول: تقديم النكاح على الحج عند خوف العنت.

المبحث الثاني: تقديم نفقة من يعول على الحج إذا لم يجد، وفيه فرعان:

الفرع الأول: تقديم نفقة من يعول من أهل بيته على الحج.

الفرع الثاني: تقديم نفقه زواج من تلزم نفقته على الحج.

المبحث الثالث: حج المرأة للفريضة وتفويت حق الزوج.

المبحث الرابع: إعذار الزوج ليلة عرسه بترك صلاة الجماعة.

المبحث الخامس: مشروعية الطلاق، والخلع عند عدم التوافق.

المبحث السادس: أكل أموال الغير بدون إذنهم عند الضرورة.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث وتوصياته.

المبحث التمهيدي

التعريف بمصطلحات البحث

المطلب الأول

مفهوم حق الله تعالى وحق العبد

الفرع الأول: تعريف حق الله تعالى لغة و اصطلاحاً

أولاً: تعريف الحق لغة: نقيض الباطل، والجمع: الحقوق والحقة أخص منه، وحق الأمر يحق ويحق حقاً وحقوقاً؛ أي وجب يجب وجوباً، قال ابن فارس في «مقاييس اللغة»: «الحاء والقاف أصل واحد، وهو يدل على إحكام الشيء وصحته، فالحق نقيض الباطل، ثم يرجع كل فرع إليه بجودة الاستخراج، وحسن التلفيق، ويقال حق الشيء وجب» (ابن فارس،1979م، 15/2)

وتطلق كلمة الحق في اللغة العربية ويراد بها معاني مختلفة منها:(ابن منظور، د.ت، 52/10)، (الرازي، د.ت، ص62).

1-معنى الثبوت والوجوب، أحق الأمر: أوجبه وصيره حقاً لا يشك فيه، وأظهره وثبته، ومنه قوله تعالى: } **لَقَدْ حَقَّ الْقَوْلُ عَلَى أَكْثَرِهِمْ فَهُمْ لاَ يُؤْمِنُونَ** { [يس: 7] أي: ثبت ووجب، وقوله سبحانه: } **وَلِلْمُطَلَّقَاتِ مَتَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ** {[البقرة: 241] أي: واجباً عليهم.

2- وتطلق كلمة «حق» على النصيب المحدد، مثل قوله تعالى: } **وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ * لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ** { [المعارج: 24-25]، وفي الحديث: (إن الله أعطى كل ذي حق حقه فلا وصية لوارث) [1] أي: نصيبه.

3-وتطلق كلمة «الحق» على العدل في مقابلة الظلم، مثل قوله تعالى: } **وَاللَّهُ يَقْضِي بِالْحَقِّ** { [غافر: 20].

1 - وتطلق كلمة «حق» على ضد الباطل، مثل قوله تعالى: }**وَقُلْ جَاء الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ** { [الإسراء: 81].

2 - وتطلق كلمة «حق» على الحكم أو القرآن، كقوله تعالى: } وَلَوِ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَاءهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ { [المؤمنون: 71] على خلاف في المراد بالحق هل هو الحكم أو القرآن. (القرطبي في الجامع، 1384ه/1964م، 140/12)

ثانياً: معنى الحق اصطلاحاً

لم يجتهد الفقهاء قديماً في وضع تعريف اصطلاحي محدد للحق، (وكأنهم رأوه واضحاً فاستغنوا عن تعريفه) كما يقول الشيخ علي الخفيف، بل كانت تعريفاتهم تدور حول معان متغايرة لمفهوم الحق، ومن أهم اطلاقات الفقهاء للحق على سبيل المثال لا الحصر:

1. الالتزامات التي تترتب على العقد والمرتبطة

1. سنن أبو داود، كتاب الوصايا، باب ما جاء في الوصية للوارث، ج:2 ص127، رقم الحديث (2870)، وسنن ابن ماجه، كتاب الوصايا، باب لا وصية لوارث، ج:2 ص 905، رقم الحديث (2713)، من رواية الصحابي أبي أمامه الباهلي، وقد حسنه الألباني كما في إرواء الغليل 6 / 88.

بتنفيذ أحكامه.

2. المعنى العام لكلمة حق الشامل للملك بجميع أنواعه من حقوق مالية وغير مالية.
3. الحقوق المجردة وهي المباحات العامة، وهي ما يباح لجميع الناس الانتفاع به دون اختصاص أحد به كحق السير في الطريق العام وحق التملك وحق التنقل ونحو ذلك
4. مرافق العقار كحق الشرب وحق المجرى وحق المسيل وحق الطريق وحق العلو وحق الجوار، ويجمع هذه الأنواع حق الارتفاق. انظر: (التفتازاني في التلويح، د.ت، 300/2)، (الموسوعة الفقهية الكويتية، 1404هـ - 1427هـ، 11/18)

وجميع هذه الإطلاقات لم تخرج عن معنى الحق اللغوي الذي سبق بيانه.

وعرف بعض الفقهاء المحدثين الحق بأنه: اختصاص يقر به الشرع لتحقيق مصلحه، فقال فتحي الدريني في كتابه «الحق ومدى سلطان الدولة» هو: «اختصاص يقرر به الشرع سلطة على شيء أو اقتضاء أداء من آخر تحقيقاً لمصلحة معينة. (الدريني، 1414ه، ص260)، وقال الزرقاء في «المدخل إلى نظرية الالتزام العامة» هو: «اختصاص يقرر به الشرع سلطة أو تكليفاً. (الزرقاء، 1968م، ص10)

وعرفه بعضهم فقالوا: إنه المصلحة ذاتها على اعتبار أن الحق والمصلحة متلازمان، فقال علي الخفيف في كتابه «أحكام المعاملات الشرعية»: «مصلحة مستحقة شرعاً»، و»اختصاص بمصلحة أو منفعة»، و»ما ثبت لإنسان بمقتضى الشرع من أجل صالحه» (الخفيف،1996م، ص31-32)، (الخفيف، الحق والذمة، 2010م، 30/3)، وقال بعضهم الحق هو «مصلحة ثابتة للفرد أو المجتمع أو لهما معاً، يقررها الشارع الكريم» (النجار، تعريف الحق، 1905م، 47/2)، و (موسى، مدخل لدراسة نظام المعاملات في الفقه، 1958م، 211/3).

ومن خلال تباين التعريفات السابقة لبعض الباحثين المعاصرين نجد أن من قال بأن الحق اختصاص يقر به الشرع لتحقيق مصلحه جعل الحق وسيلة لتحقيق المصلحة، بينما الفريق الآخر رأى أن الحق هو المصلحة ذاتها، ويلاحظ أن القاسم المشترك بين التعريفات أن كلا الفريقين ربطا الحق بالمصلحة وجعلا بينهما تلازماً بحيث لا يمكن الفصل بينهما.

ومعنى حق الله تعالى أوامره ونواهيه، وكل عبادة قصد به التقرب إلى الله وتعظيمه وإقامة شعائر دينه، وحق الله ما ليس للعبد إسقاطه. (القرافي، د.ت، 140/1-141)

الفرع الثاني: تعريف حق العبد

قال القرافي في الفروق (الفرق الثاني والعشرون): «حق العبد هو كل حق يمكن للعبد

إسقاطه وهو ما يتعلق به مصالحه، كالديون والأثمان، وحقوق الناس هي الأمور التي تتحقق بها مصالحهم». (القرافي، د.ت، 1/140-141)

المطلب الثاني

أقسام الحق

تباينت تقسيمات الفقهاء الأصوليون للحق لاعتبارات عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر: تقسيم الحق باعتبار اللزوم وعدمه، وباعتبار عموم النفع وخصوصه، وباعتبار وجود حق العبد وعدمه، وباعتبار إسقاط العبد للحق وعدم مقدرته على إسقاطه، وباعتبار الحق المحدد وغير المحدد، وباعتبار العبادات والعادات، وغيرها من الاعتبارات.

التقسيم الرباعي للحق: وهذا التقسيم هو الذي عليه غالبية الفقهاء.

القسم الأول: **حقوق الله الخالصة**: وهي ما تعلق به النفع العام من غير اختصاص بأحد، ونسبت إلى الله تعالى لعظم خطرها وشمول نفعها، وليس لحاجته سبحانه إليه كالعبادات الخالصة، وكحرمة بيت الله الحرام الذي يتعلق به منفعة عامة لجميع المسلمين، وكالعقوبات الكاملة، والحدود الخالصة، والعقوبات القاصرة كحرمان القاتل من الميراث، وهي جميعها تستوفى باسم النفع العام، حتى لو عفا المتضرر أو تنازل بالصلح. انظر: (التفتازاني في التلويح، د.ت، 2/315)، (البزدوي في كنز الوصول د.ت، 1/305)، (البخاري في كشف الأسرار، د.ت، 3/338).

وهي ما يمكن أن تسمى-ليس على الإطلاق- في القوانين الوضعية (بالنظام العام)، أو (الحق العام)، يقول السنهوري في كتابه «الوسيط»: «يمكن أن نجد نظيراً في الفقه الإسلامي لفكرة النظام العام والآداب في الفقه الغربي فيما يدعي عادة بحق الله أو حق الشرع، وحق الله أو حق الشرع في الفقه الإسلامي لا يقل في مداه عن دائرة النظام العام، والآداب في الفقه الغربي، بل لعله يزيد». (السنهوري،2011م، 3/99).

وقال الدكتور أحمد القرالة في رسالته للدكتوراة «النظرية العامة للنظام العام وتطبيقاتها»: «ولا يعني أن عدم اختصاص هذه الحقوق بأحد من الناس ألا يتضرر منها فرد معين أو ينتفع؛ لأن المجتمع لا يعدو أن يكون مجموعة أفراد، ولكن المقصود بذلك أن مآل هذه الحقوق ونتائجها مما يعود على المجتمع بأسره بالآثار الإيجابية أو السلبية، وإن كانت في الحال على خلاف ذلك لنفع شخصي أو مصلحة آتية» (القرالة،1996م، ص 21).

القسم الثاني: حقوق العباد الخالصة، «وهي ما تعلق بها مصلحة خاصة لواحد معين من الناس، وأضيف إلى العبد لظهور اختصاصه به، ومثاله: حق استيفاء الدين، وحق الدية، وحق

الشفعة، وحق الأجرة في العين المؤجرة، وحق القصاص، وغيرها من الحقوق. (التفتازاني في التلويح د.ت، 2/ 315، 323)، (العيني، 200م، 371/6)، (البزدوي في كنز الوصول، د.ت، 305/1)، (أبوزهرة، د.ت، ص324)

وما كان من الحقوق خالصاً للعبد فإنما هو من حيث جواز إسقاطه والعفو عنه فقط، لا أنه حق خالٍ من حق الله تعالى؛ لأن ما من حق للعبد إلا وفيه حق لله تعالى، يقول الشاطبي في الموافقات: «كل حكم شرعي ليس بخالٍ عن حق الله تعالى وهو جهة التعبد...» (الشاطبي، د.ت، 317/2-318)، ويقول الدسوقي في حاشيته على الشرح الكبير: «ما من حق لآدمي إلا ولله فيه حق» (الدسوقي، د.ت، 174/4)

القسم الثالث: ما اجتمع فيه الحقان وحق الله تعالى هو الغالب: ويمثل لهذا الحق بحد القذف عند الحنفية؛ لأنه لا يجري فيه الإرث ولا يسقط بالعفو عندهم، (العيني، د.ت، 371/6-372، التفتازاني، د.ت، 323/2، البزدوي في كنز الوصول، د.ت، 305/1)

واستدلوا على غلبة حق الله بأن هذا الحد وجب عقاباً على جريمة الرمي بالزنا، وحرمة الزنا خالصة لله فكان من المناسب أن يكون حد القذف أيضاً خالصاً لله تعالى، وكما أن حرمة الزنا لا تسقط بكفر المرأة المزني بها فإن حرمة القذف لا تسقط أيضاً بكفر المقذوف، ويقوم الإمام أو من ينيبه باستيفاء حد القذف؛ لأن استيفاء الإمام إنما يتعين بالنسبة لحقوق الله تعالى.(ابن عابدين في حاشيته، د.ت،3 409/24)، (العيني ، د.ت، 371/6-372)، ففي حد القذف، اجتمع حقان: حق الله تعالى، حفظ الأعراض والأنساب، واستقرار المجتمعات، وحق العبد في دفع العار عنه، فقدم حق لله تعالى؛ لأنه أجل وأعظم.

القسم الرابع: ما اجتمع فيه الحقان وحق العبد هو الغالب، ومثاله حد القذف عند المالكية (الحطَّاب، 2003م، 412/8)، والشافعية (النووي في روضة الطالبين، 2000م، 323/5، الأنصاري في أسنى المطالب،2000م، 340/8)، والحنابلة (ابن قدامة في الكافي،2001م، 119/4)، فيرون أن حد القذف من قبيل الحقوق التي اجتمع فيها حقان، وحق العبد هو الغالب[1]، ويمثل له أيضاً بكل ما يتعلق بحرمة نفس الآدمي وأعضائه كالقصاص، فحق الله تعالى فيها حفظ الدماء، وعصمتها، وصيانتها من أن تكون كلأ مباحاً لكل سائمة، وفيه أمن واستقرار المجتمعات، وفيها حق للعبد؛ لأن القصاص يحقق مصلحة أولياء القتيل، ويمنع الانتقام والحقد من قلوبهم، فكان حق العبد غالبًا (الفناري في فصول البدائع،2006م، 1/ 307)، (الزحيلي في الوجيز،

1. (وقال الإمام مالك في رواية: لا يجوز العفو عن حد القذف إذا بلغ الإمام، وفي رواية أخرى له: لا يجوز فيه العفو إلا أن يريد صاحبه ستراً على نفسه (انظر: ابن عبد البر، يوسف بن عبدالله بن محمد، الاستذكار، مؤسسة النداء، ط4، (2003م) 87/9، الحطَّاب، مواهب الجليل، 412/8)

1427هـ، 1/ 483).

التقسيم الثلاثي للحق: وهذا تقسيم الإمام الشاطبي في «الموافقات» فقد جعل الحق ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

الأول: ما هو حق لله خالصاً كالعبادات، وحق الله «ما فُهم من الشرع أنه لا خيرة فيه للمكلف»، وكان راجعاً إلى المصالح الأخروية للعبد، وحق العبد «ما كان راجعاً إلى مصالحه في الدنيا»، وهذا النوع يدخل فيه ما كان له معنى معقول، أو غير معقول، فإن طابق الفعل الأمر، صح وإلا فلا.

والثاني: ما هو مشتمل على حق الله وحق العبد، والمغلب فيه حق الله، كحد الزنا والشرب.

والثالث: ما اشترك فيه الحقان وحق العبد هو الغالب، كحد القذف.

ولم يجعل الشاطبي بين الأقسام ما فيه حق خالص للعبد، وعلل ذلك بقوله: «... فإن جاء ما ظاهره أنه حق للعبد مجرداً، فليس كذلك بإطلاق، بل جاء على تغليب حق العبد في الأحكام الدنيوية، كما أن كل حكم شرعي فيه حق للعباد إما عاجلا أو آجلاً، بناء على أن الشريعة إنما وضعت لمصالح العباد» (الشاطبي، د.ت، 2/317-318).

وثمرة الخلاف بين تقسيم الفقهاء وتقسيم الشاطبي ذكرها الهنداوي في كتابة «فلسفة الحق في المنظورين الإسلامي والوضعي» فقال: تُظهر بيان سعة نطاق حق العبد، ومدى القيود الوارد عليه، فهي عند الفقهاء أوسع وأقل قيوداً، فجميع الحقوق من حيث غايتها راجعة إلى مصالح العباد، أما تقسيم الشاطبي فقد ارتكز على بيان الجانب التعبدي في الحقوق. (الهنداوي، 2003م، ص 25)

المطلب الثالث: الفرق بين حق الله تعالى وحق العبد.

هناك العديد من الفروق بين حق الله تعالى، وحق العبد، ومن ذلك:

1-حق العبد يقبل الإسقاط بالعفو والصلح، أما حق الله تعالى، فلا يجوز إسقاطه بعفو، ولا صلح، ولا غير ذلك.

2-المسلمون مطالبون بإقامة حقوق الله تعالى، واحترامها، وعدم تعدي حدودها، بخلاف حقوق العبد فليس كذلك، قال تعالى: {تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا} [البقرة: 229]

3-حقوق العباد يجري فيها التوارث، أما حقوق الله تعالى، فلا يجري فيها التوارث، فلا يعاقب ورثة الجاني بما جناه.

4- حقوق الله يجرى فيها التداخل، بمعنى إذا تكررت جناية معينة فلا يقام على جانبها إلا حد واحد، فلو قذف شخص جماعة بكلمة واحدة أو كلمات متفرقة، لا يقام عليه إلا حد واحد، أما حق العبد فإن العقوبة تتكرر فيما يثبت للإنسان بتكرر الجناية.

5-حق العبد يشترط في سقوطه بتنازل العبد عن حقه، بعد التوبة إلى الله تعالى، فلا يسقط بمجرد التوبة إلى الله عز وجل، كالمظالم لا تسقط بمجرد التوبة إلى الله تعالى بدون إرضاء أربابها، بخلاف حق الله تعالى، فيسقط بالتوبة إليه.

(انظر: العيني، د.ت، 6/371-372، التفتازاني، د.ت،2/323، أصول البزدوي، د.ت، 1/305، البخاري في كشف الأسرار د.ت، 3/124، ابن عابدين في حاشيته، د.ت، 4/409، الأنصاري في أسنى المطالب،2000م، 8/101، النووي في المجموع، 2003م، 20/276)

المبحث الأول

تقديم النكاح على الحج عند خوف العنت

صورة المسألة؛ من وجبت عليه فريضة الحج، ولم يتزوج بعد وخاف على نفسه الوقوع في الحرام إن لم يتزوج الآن، ومعه مال يكفيه لأحدهما، إن حج به لم يستطع الزواج، وإن تزوج لم يستطع أن يحج، فتعارض عنده الأمران، فأيهما يقدم؟

تحرير محل النزاع؛ اتفق الفقهاء أن من خاف على نفسه العنت [1] وعنده مال يكفي لأحدهما إما حج الفرض أو النكاح فإنه يقدم النكاح على الحج، وهذا بعض مما جاء في كتبهم:

1 – جاء في مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر: «النكاح حال التوقان مقدم على الحج اتفاقا» (الأفندي د.ت، 1/ 383)

2- وجاء في مواهب الجليل: «من عنده ما يكفيه للحج أو للزواجِ فعلى القولِ بِالفورِ يجِب عليه أن يقدم الحج، ويحرم عليه تأخيره إلا أن يخشى على نفسِه العنت فيتزوج ويؤخر الحج (الحطّاب، 1992م، 7 / 108).

3- وجاء في كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار: «ولو قدر على مؤن الحج لكنه محتاج إلى النكاح لخوف العنت وهو الزنا فصرفه إلى النكاح أهم من صرفه إلى الحج». (الحصني، 1994م، 1/212).

4- وجاء في المغني: «وإن احتاج إلى النكاح وخاف على نفسه العنت قدم التزويج» (ابن قدامة، د.ت،3/ 167) وجاء في المبدع: «إذا خاف العنت قدم النكاح عليه لوجوبه إذن ولحاجته إليه». (ابن مفلح،1997م، 3 / 94).

واستدل الفقهاء على ما ذهبوا إليه بأدلة منها:

1. أن الحاجة إلى النكاح في هذه الحالة ناجزة، والحج على التراخي، (الحصني،1994م،1/212)، وقد قال الله عز وجل: }وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنْ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً{ [آل عمران: 97]
2. الزواج واجب عليه ولا غنى به عنه فهو كنفقته. (ابن قدامة في المغني، د.ت، 3/172)

1. العَنَتُ: المَشَقَّةُ والهلاكُ والإثم والزنا، (انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: عنت).

3. أن في ترك النكاح أمرين: ترك الفرض، والوقوع في الزنا. (ابن عابدين، د.ت، 2 / 508)
4. -4 أن النكاح حق للعبد، والحج حق لله تعالى فقدم حق العبد وهو النكاح على حق الله لغنى الله وكرمه، وفقر العبد وحاجته. (الموسوعة الفقهية الكويتية، 1404ه، 17 / 31)
5. أن في النكاح تحصين لشهوته، ودفع مفسدة عظمى وهي الزنا، بخلاف تأخير الحج فإنه لا يترتب عليه أي مفسدة، وبهذا صدرت فتوى الشيخ ابن باز، **ومما جاء في الفتوى:** «أن من اشتدت حاجته إلى الزواج وجبت عليه المبادرة به قبل الحج؛ لأنه في هذه الحال لا يسمى مستطيعاً، إذا كان لا يستطيع نفقة الزواج والحج جميعاً فإنه يبدأ بالزواج حتى يعف نفسه؛ لقول النبي **r:** «يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء»»[1](**مجلة البحوث الإسلامية، 62 / 64)**

واختلف الفقهاء في مسألة إذا لم يخشَ على نفسه العنت، ولم يخف الوقوع في الزنا، فقال الفقهاء: أن تقديم الحج أفضل في حقه، وأما في وجوبه ولزومه، فهو مبني على مسألة خلافيه بينهم، هل الحج على الفور أم التراخي؟ وللفقهاء في هذ المسألة قولان:

القول الأول: أن الحج على الفور، فيجب عند استطاعته أداء الحج فوراً، ومن لزمه الحج وأخره عن العام الذي لزمه فيه أثم، وهذا قول الحنفية (ابن عابدين، د.ت، 8/ 124)، والحنابلة (ابن قدامة المغني، د.ت، 12/5)، (المرداوي، د.ت،3/ 404)، (ابن مفلح في الفروع، 1997م، 237/5)، وبعض المالكية (ابن رشد في بداية المجتهد، 1996م، 235/1) **واستدلوا بما يلي:**

1- قوله تعالى: } وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ من استطاع إليه سبيلاً { [آل عمران: 97]

وجه الدلالة أن الله تعالى أمر بالحج عند الاستطاعة، والأمر يدل على الفور وعدم التأخير.

2- حديث أبي هريرة -رضي الله عنه-أن النبي **صلى الله عليه وسلم قال:** «أيها الناس إن الله كتب عليكم الحج فحجوا» [2].

وجه الدلالة أن الأصل في الأمر أن يكون على الفور، ولهذا غضب النبي **صلى الله عليه وسلم** في غزوة الحديبية حين أمرهم بالإحلال وتباطؤوا [3].

1. أخرجه البخاري. كتاب النكاح. باب قول النبي r: (من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر أحصن للفرج) رقم الحديث (4778)، وأخرجه مسلم، كتاب النكاح، باب استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنة واشتغال من عجز عن المؤنة بالصوم، برقم (3464)، كلاهما من حديث ابن مسعود t.
2. أخرجه مسلم، كتاب الحج، باب فرض الحج مرة في العمر، برقم (1337)
3. أخرجه البخاري، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل

3-عن علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- قال: قال رسول الله r: «من ملك زاداً وراحلة تبلغه بيت الله الحرام فلم يحج، فلا عليه أن يموت يهودياً أو نصرانياً» [1].

وجه الدلالة قال الكاساني في «البدائع»: ألحق الوعيد بمن أخر الحج عن أول أوقات الإمكان؛ لأنه قال من ملك كذا فلم يحج، والفاء للتعقيب بلا فاصل، أي لم يحج عقيب ملك الزاد والراحلة بلا فاصل. (الكاساني، 1417ه/1996م، 119/2)، ونوقش هذا الدليل من وجهين:

الوجه الأول: أن إسناد هذا الحديث ضعيف جداً فلا يحتج به. (ابن حجر في التلخيص،1416م، 487-486/2)

الوجه الثاني: أن الأمر بالحج جاء مطلقاً فتقييده بالفور تقييد للمطلق، ولا يجوز إلا بدليل. (الكاساني،1417هـ، 119/2)

3 - لأن الإنسان لا يدري ما يعرض له، فقد يكون الآن قادراً على أن يقوم بأمر الله عز وجل، وفي المستقبل عاجزاً (ابن عثيمين في الشرح الممتع،1422-1428هـ، 7 /13)

4 -لأن الله أمر بالاستباق إلى الخيرات فقال: } فَاسْتَبِقُواْ الْخَيْرَاتِ { [البقرة: 148]، والتأخير خلاف ما أمر الله به (ابن عثيمين،1422-1428هـ، 7 / 13)

5 - أن الحج واجب بأصل الشرع بخلاف النكاح؛ إذ يعد في هذه الحالة مستحباً، وأيضاً لا يترتب على عدم النكاح أي مفسدة لاعتدال شهوته، لذلك فإن أداء الحج أفضل وأولى من أداء المستحب. (ابن عثيمين، 1422-1428هـ، 7 /13)

وبناء على هذا القول فإن من استطاع الحج وجب عليه أداء الحج، ويجب تقديمه على النكاح.

القول الثاني: أن الحج على التراخي، فلا يجب عند استطاعته الحج فوراً، والإنسان في حاجة إلى النكاح، وهذا قول المالكية (نسب هذا القول لمالك ابن عبد البر في التمهيد،1387ه، 16/ 163، وكذلك في الاستذكار، 2003م، 2/ 373، الحطاب، 1992م، 465/3)، وبهذا القول قال الشافعية أيضاً (النووي في المجموع، د.ت، 7 / 103)، (النووي في روضة الطالبين، 1412ه، 7/3)، (الرملي د.ت، 246/3)، **واستدلوا بما يلي:**

1- القياس على الصلاة في الوقت إن شئت صلها في أول الوقت، وإن شئت فصلها في آخره، والعمر هو وقت الحج، فإن شئت حج أول العمر، وإن شئت آخره (النووي. المجموع ،2003م، 7 / 103).

الحرب، برقم (2731)، من حديث المسور بن مخرمة t.

1. أخرجه الترمذي في سننه برقم (812)، (وقال: هذا حديث غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه، وفي إسناده مقال، وفيه هلال بن عبد الله مجهول، والحارث يضّعف في الحديث)، وقال الذهبي: والجمهور على توهينه، وضعفه أبو حاتم والدارقطني وابن عدي وغيرهم. (تهذيب التهذيب 145/2)

أجيب عليهم: أن هذا صحيح، لكن لا يضمن الإنسان أن يبقى حياً إلى السنة الثانية، وأما الصلاة فوقتها قصير فلذلك وسع فيها (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1422-1428ه، 7/ 13)

2- أن الله فرض الحج والعمرة في السنة السادسة بقوله تعالى: } وَأَتِمُّواْ الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلّهِ{ [البقرة: 196] ولم يحج النبي **r** إلا في السنة العاشرة (النووي. المجموع، د.ت، 7 / 103).

أجيب عليهم: أن الاستدلال بقوله تعالى: } وَأَتِمُّواْ الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلّهِ { [البقرة: 196]، غير صحيح؛ لأن هذا ليس أمراً بهما ابتداءً، ولكنه أمر بالإتمام بهما، وفرق بين الابتداء والإتمام. (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1422-1428ه، 7/ 13)

وأما فرض الحج فالصواب أنه في السنة التاسعة، ولم يفرضه الله تعالى قبل ذلك؛ لأن فرضه قبل ذلك ينافي الحكمة، وذلك أن قريشاً منعت الرسول **r** من العمرة فمن الممكن والمتوقع أن تمنعه من الحج، ومكة قبل الفتح بلاد كفر، ولكن تحررت من الكفر بعد الفتح، وصار إيجاب الحج على الناس موافقاً للحكمة.

والدليل على أن الحج فرض في السنة التاسعة أن آية وجوب الحج في صدر سورة آل عمران، وصدر هذه السورة نزلت عام الوفود. (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1422-1428ه، 7/ 13)

3- أن الحج لازم في حق المسلم، ويستقر في ذمته، ولكن يحق له صرف المال إلى النكاح وهو أفضل. (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1422-1428ه، 7/ 13)

وأجيب عليهم: أن الإنسان مادام لا يخشى على نفسه العنت، ولديه الاستطاعة للحج فالحج أولى؛ لأنه واجب وركن من أركان الدين، والنكاح في حال اعتدال الشهوة مستحب، ولا يمكن تقديم مستحب على واجب.

الترجيح: الراجح-فيما أراه- القول الأول، وأن تقديم حق الله وهو الحج على حق العبد في النكاح أولى في حال اعتدال الشهوة، وعدم الخوف من الوقوع في الحرام؛ لقوة ما استدلوا به، ومناقشة أصحاب القول الثاني؛ ولأن الإنسان إذا توفرت لديه وسائل وسبل الحج فالمبادرة بالحج أولى، فالإنسان لا يأمن على نفسه لو أخر الحج لعام آخر، أو لأعوام أخرى أن يصيبه المرض أو العجز الجسدي أو المالي، أو يحدث تحديد من قبل الدولة لأعداد الحجاج، وكما حدث أثناء جائحة كورونا، أو غير ذلك من الأسباب الأمنية أو الصحية.

المبحث الثاني

حج المرأة للفريضة وتفويت حق الزوج

صورة المسألة؛ إذا توفرت للمرأة المتزوجة شروط الحج ومنها المحرم، وأرادت أداء فريضة الحج ولم يأذن لها زوجها، فهل يجوز لها تقديم حق الله بأداء فريضة الحج على حق زوجها

بوجوب طاعته وأخذ إذنه؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمرأة الحج بدون إذن الزوج لحجة الفريضة أو النذر، ولكن يستحب لها أن تستأذن زوجها من أجل أداء فريضة الحج وذلك جمعاً بين الحقين (حق الله، وحق الزوج)، وهذا قول جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية، ورواية عن الشافعية، والحنابلة. (انظر: حاشية ابن عابدين، د.ت، 461/3-462، الحطاب، مواهب الجليل، 2003م، 489/3 وما بعدها، القرافي، الذخيرة،1994م، 16/3، النووي، روضة الطالبين، 1412ه، 2/ 450، البهوتي، كشاف القناع، د.ت، 2/ 445، ابن مفلح، الفروع، 2003م، 228/5، وبه أفتت اللجنة الدائمة للفتوى (فتاوى اللجنة 11/21) واستدلوا بما يلي:

أولا: عموم قوله صلى الله عليه وسلم: «لا تمنعوا إماء الله مساجد الله»[1].

وجه الدلالة: دل الحديث على عدم جواز منع المرأة من تأدية الواجبات كالصوم والصلاة.

وأُجيب عن هذا الاستدلال من وجهين (الأنصاري، أسنى المطالب، د.ت، 306/3، النووي، منهاج الطالبين 44/1):

الوجه الأول: بأن النهي نهي تنزيه لغير المتزوجات؛ لأنه لم يتعلق بهن حق على الفور، فالاستدلال به هنا بعيد الدلالة.

الوجه الثاني: أن المراد لا تمنعوهن مساجد الله للصلوات وهذا ظاهر سياق الحديث.

ثانياً: أن الحج واجب بأصل الشرع، ويجب على الفور إذا تحققت شروطه من استطاعة ووجود محرم معها، وليس للزوج منعها، فإن منعها فلا طاعة له (الكاساني، 1996م، 55/3)

ثالثا: أن المرأة إذا وجدت محرم فقد استطاعت إلى الحج سبيلاً؛ لأنها قدرت على الركوب والنزول وأمنت المخاوف إذ إن المحرم يصونها ويحفظها. (الكاساني، 1996م، 55/3)

رابعاً: أن منافع الزوجة والاستمتاع بها من قبل الزوج مستثناة من حق الزوج فيها في أوقات أداء الزوجة للفرائض كالصلوات الخمس وصوم رمضان والحج، فليس للزوج منعها منها؛ لأنها فرض عين عليها. (الكاساني، 1996م، 56/3)، (ابن الهمام في فتح القدير، د.ت، 428/2)

وأجيب عليهم:

بأن هذا قياس مع الفارق فلا يقاس الحج على الصلاة والصوم؛ لأن الحج والعمرة مدتهما تطول بخلاف الصلاة والصوم فلا تطول مدتهما. (الأنصاري، أسنى المطالب، د.ت، 306/3)

القول الثاني: ليس للمرأة الحج إلا بإذن الزوج فرضاً كان أو نفلاً، وهذا قول الشافعية في

1. أخرجه البخاري، كتاب الجمعة، باب هل على من لم يشهد غسل النساء والصبيان وغيرهم، رقم الحديث (858)، ومسلم، كتاب الصلاة، باب خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة، رقم الحديث (442).

الأصح، وقالوا: يجوز للزوج منعها مالم تهل بالحج. (النووي، روضة الطالبين، 1412ه، 450/2، النووي، المجموع، د.ت 8/ 187-188، الشربيني، مغني المحتاج، 1377ه، 171/5)، واستدلوا بما يلي:

أولاً: ما رواه ابن عمر رضي الله عنهما، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، سئل في امرأة لها زوج ولها مال، ولا يأذن لها زوجها في الحج، فقال: «ليس لها أن تنطلق إلا بإذن زوجها»[1].

ثانياً: أن في ذهابها إلى الحج تعطيلاً لحق الزوج في الاستمتاع بها بدون إذن منه، وحق الزوج مقدم على حق الله تعالى؛ لأن حق الزوج على الفور، والحج على التراخي فإن لم يتعين في هذا العام إذ انه فرض بغير وقت إلا في العمر كله، قدم ما كان على الفور كما تقدم العدة على الحج. (الرملي، نهاية المحتاج، 1404ه، 431/3، الأنصاري، أسنى المطالب، د.ت، 306/3)

وأجيب عن هذا الاستدلال: أن حق الزوج مستمر على الدوام، فإنه لو ملك منعها هذا العام فإنه يملك منعها في كل عام فيؤدي ذلك إلى إسقاط أركان الإسلام بخلاف العدة فإنها لا تستمر. (ابن قدامة، المغني، 431/5).

1. سنن البيهقي، كتاب الحج، باب حصر المرأة تحرم بغير إذن زوجها، برقم (9906)، وذكره الهيتمي في مجمع الزوائد، في كتاب الحج، برقم (5307)، وقال: رواه الطبراني في الصغير والأوسط، ورجاله ثقات. 5/ 223

الترجيح:

الراجح –فيما أراه- القول الأول وهو قول الجمهور من جواز سفر المرأة لحج الفريضة ولو لم يأذن الزوج؛ لما استدلوا به، ولأنهم جمعوا بين حق الله وحق العبد وهو الزوج حين استحبوا للزوجة أن تستأذن زوجها، فإن أذن لها بالحج فيكون أسقط حقه بإذنه، وبقي حق الله بأداء حجة الاسلام، فإن لم يأذن لها فلها الخروج بدون إذنه.

أما الشافعية فراعوا حق العبد، فقدموه على حق الله تعالى، لأن الحج عندهم على التراخي حيث فرض في العمر مرة ولم يتعين بوقت محدد.

المبحث الثالث

تقديم نفقة من يعول على الحج إذا لم يجد

وفيه فرعان:

الفرع الأول: تقديم نفقه من يعول من أهل بيته على الحج.

الفرع الثاني: تقديم نفقه زواج من تلزم نفقته على الحج.

<u>الفرع الأول:</u> تقديم نفقه من يعول من أهل بيته على الحج.

<u>المقصود بمن يعول:</u> يفسره قول ابن نجيم في «البحر الرائق» عند ذكر شروط الحج: «... والمراد بالعيال من تلزمه نفقته، ... ودخل تحت نفقة عياله سكناهم ونفقتهم وكسوتهم» (ابن

نجيم، د.ت، 2/337-338)

صورة المسألة؛ من وجبت عليه فريضة الحج، وعنده بيت يعوله وينفق على من فيه، ويقوم بقضاء حوائجهم الأصلية من مأكل وملبس وعلاج ونحوها، ومعه مال يكفيه لأحدهما، إن حج به لم يستطع أداء نفقة أهل بيته، وإن جعله لنفقة أهله لم يستطع أن يحج، فتعارض عنده الأمران، فأيهما يقدم؟

تحرير محل النزاع؛ اتفق الفقهاء على أن من كان عنده مال ولم يحج فرضه، وعليه نفقة أهل بيته، ولم يكف إلا لواحد منهما، فإنه يقدم نفقة أهل بيته على الحج، ومن أقوال الفقهاء في ذلك ما يلي:

1 – جاء في «البحر الرائق» عند ذكر شروط الحج ما نصه: «بشرط حرية وبلوغ وعقل وصحة وقدرة زاد وراحلة فضلت عن مسكنه وعما لابد له منه ونفقة ذهابه وإيابه وعياله»، قال ابن نجيم: «... ويعتبر في نفقته ونفقة عياله الوسط من غير تبذير ولا تقتير ... ودخل تحت نفقة عياله سكناهم ونفقتهم وكسوتهم» (ابن نجيم، د.ت، 2/337-338)

2 – وجاء في مواهب الجليل ما نصه: «فإذا ضاق المال عن الحج ونفقة الأولاد ولم يحمل إلا أحدهما وجب عليه أن يبدأ بنفقة الولد لئلا يهلكوا؛ لأن خشية الهلاك عليهم تسقط عنه فرض الحج كما لو خشي الهلاك على نفسِه على القولِ بأنه على الفورِ، وأما على القولِ بأنه على التراخي بِلا إشكالٍ في تبدئه نفقة الولد». (الحطاب، 1992م، 7/104)

3- وذكر صاحب «كفاية الأخيار» الشافعي ما نصه: «واعلم أنه يشترط كون الزاد والراحلة فاضلين عن نفقته ونفقه من تلزمه نفقته وكسوتهم مدة ذهابه ورجوعه». (الحصيني،1994م،1/ 212).

4- وجاء في «الشرح الكبير» لابن قدامة ما نصه: «ويعتبر أن يكون الزاد والراحلة فاضلان عما يحتاج إليه لنفقة عياله الذين تلزمه مؤنتهم في مضيه ورجوعه». (ابن قدامة، الشرح الكبير 3 / 192)

واستدل الفقهاء على ما ذهبوا إليه بأدلة منها:

1- قوله تعالى: } وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ { [الحج:78]

وجه الدلالة: دلت الآية أن الله تعالى لم يكلف عباده ما لا يطيقونه، ولم يلزمهم بشيء يشق عليهم إلا جعل الله لهم فيه فرجاً ومخرجاً (ابن كثير في تفسيره،1407ه، 3/ 289)، فمن ملك مال لا يكفيه للنفقة والحج معاً، عليه يقوم بنفقة عياله ويترك الحج رفعاً للحرج (الحطاب، 1992م، 7/104)؛ لأن في ذهابه للحج وتركه لنفقة عياله حرجاً ومشقة، والله رفع الحرج عن الأمة.

2-حديث عبد الله بن عمرو y قال: قال رسول

الله r: «كفى بالمرء إثما أن يضيع من يقوت»[1].

وجه الدلالة: أن ذهاب الرجل إلى الحج وتركه نفقة عياله، هو تضييع لهم فيحصل على الإثم، وقد كان يرجوا الأجر.

3 – عموم قوله **صلى الله عليه وسلم** : «لا ضرر ولا ضرار»[2].

وجه الدلالة: الشريعة من مقاصدها السامية دفع الضرر عن كل أحد، ومن ذلك الضرر اللاحق بالأبناء عند عدم النفقة عليهم (الحصيني، كفاية الأخيار، 1994م، 1/ 213).

4 - أن الحج حق لله، والنفقة حق للعبد، وحق العبد مقدم على حق الشرع لغنى الخالق وفقر المخلوق. (الموسوعة الفقهية الكويتية 17/ 31).

الفرع الثاني: تقديم نفقه زواج من تلزم نفقته على الحج

صورة المسألة؛ يتفرع عن المسألة السابقة مسألة لو كان مع الأب مبلغاً من المال يستطيع به أداء فريضة الحج، وعنده ابن يرغب الزواج ليعف نفسه، فلو أنفق الأب هذا المال في تكاليف زواج ابنه، لم يستطع أداء حجة الفريضة، ولو أنفق المال في الخروج للحج، لم يستطع تزويج ابنه، وسيتأخر زواجه طويلاً، فأيهما أولى بالتقديم؟

مما تفرد به المذهب الحنبلي دون سائر المذاهب الفقهية: القول بوجوب إعفاف الابن إذا احتاج للنكاح، بشرط أن يكون ممن تلزم الأب نفقته، جاء في «الإنصاف»'' :يجب على الأب إعفاف من وجبت نفقته عليه من الآباء والأجداد والأبناء وأبنائهم وغيرهم، وهو من مفردات المذهب وما يتفرع عليها» (المرداوي،1406ه، 9/ 404)

وفي إلزام الابن بتزويج الأم إن خطبها كفء وأرادت الزواج، جاء في كشاف القناع:(ويلزمه اعفاف أمه كأبيه إذا طلبت ذلك وخطبها كفء، قال القاضي: ولو سلم فالأب آكد؛ لأنه لا يتصور؛ لأن الإعفاف لها بالتزويج ونفقتها على الزوج، قال في «الفروع»: ويتوجه تلزمه نفقته إن تعذر أيضاً تزويج بدونها وهو ظاهر القول الأول) (البهوتي، د.ت، 486/5)

ويفهم من هذا أنه إذا تعذر أيضاً تزويج الابن المكتسب- اكتساباً لا يفي بحاجته للزواج- وإعفافه بدون نفقة زائدة عما يمكنه اكتسابه؛ لزم الأب نفقته وتزويجه. وبما أن نفقة تزويج الأبن وجبت على الأب- بحيث لم يمكنه الجمع بين النفقة وأداء الحج- فتقدم النفقة والتزويج على أداء الحج في حالة أن يخشى على ابنه العنت؛ لأن حاجة الابن

1. أخرجه أبو داود، كتاب الزكاة، باب صلة الأرحام، ج:1 ص 529، رقم الحديث (1694) من حديث عبد الله بن عمرو y، قال عنه الألباني: حسن، كما في إرواء الغليل 3 / 407.
2. أخرجه ابن ماجه، كتاب الأحكام. باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، ج:2ص 784، رقم الحديث (2341) من حديث عبادة بن الصامت t، وأخرجه أحمد في المسند، ج:5 ص 55، رقم الحديث (2865) من حديث ابن عباس t، وقال الألباني عنه: صحيح، (إرواء الغليل 407/3)

للزواج كحاجة نفسه-أي الأب- وهي مقدمة على الحج في تلك الحالة.

وقد فسر بعض الحنابلة العنت بمشقة العزوبية، والحاجة للمتعة، أو الخدمة لكبر السن، أو سقم، أو غيرها، لكن نقل المرداوي إن الصحيح في مذهبهم تفسيره بخشية مواقعة المحظور أي الزنا، قال في «الإنصاف»: «قال الزركشي: فسر العنت القاضي أبو يعلى وأبو الحسين، وابن عقيل، والشيرازي، وأبو محمد: بالزنا، وكذا صاحب «المستوعب»، وفسره بذلك في «الترغيب»، و»البلغة»، وقال: فلو كان يقدر على الصبر، لكن يؤدي صبره إلى مرض، جاز له نكاح الأمة. وفسره المجد في «محرره»، وصاحب الرعايتين، و»الحاوي الصغير»، و»الوجيز» والمنور»، و «تذكرة» ابن عبدوس، وغيرهم: بعنت العزوبة، إما لحاجة المتعة، وإما للحاجة إلى خدمة المرأة لكبر أو سقم أو غيرهما. وقالوا: نص عليه. وهو ظاهر ما قدمه» في الفروع»، وقال: ولم يذكر جماعة الخدمة». (المرداوي، 1406ه، 139/8-140)

وقال أيضاً: «من خاف العنت، فالنكاح في حق هذا واجب قولاً واحداً، إلا أن ابن عقيل ذكر رواية: أنه غير واجب، ويأتي كلامه في تعداد الطرق، قال الزركشي: ولعله أراد بخوف العنت: خوف المرض والمشقة، لا خوف الزنا، فإن العنت يفسر بكل واحد من هذه. تنبيهات: أحدها: العنت هنا: هو الزنا على الصحيح، وقيل: هو الهلاك بالزنا، ذكره في «المستوعب»، الثاني: مراده بقوله: إلا أن يخاف على نفسه مواقعة المحظور، إذا علم وقوعه ذلك أو ظنه، قاله الاصحاب، وقال في «الفروع»: ويتوجه إذا علم وقوعه فقط، الثالث: هذه الأقسام الثلاثة: هي أصح الطرق، وهي طريقة المصنف، والشارح، قال الزركشي: هي الطريقة المشهورة» (المرداوي، 1406ه، 9/8)

وقال أيضا: «إذا خاف العنت من يقدر على الحج قدم النكاح عليه، على الصحيح من المذهب، نص عليه، وعليه جماهير الأصحاب، وقطع به أكثرهم لوجوبه إذن» (المرداوي، 1406ه، وذكره في كتاب النكاح 13/8)، وقال ابن قدامة في «المغني»: «وإن احتاج إلى النكاح وخاف على نفسه العنت، قدم التزويج؛ لأنه واجب عليه، ولا غنى به عنه، فهو كنفقته، وإن لم يخف قدم الحج؛ لأن النكاح تطوع، فلا يقدم على الحج الواجب» (ابن قدامة، د.ت، 217/3)

وبناء على ما سبق: يجوز على قول بعض الحنابلة -وهم من فسروا العنت بمشقة العزوبة- تقديم تزويج الابن وإعفافه على حج الأب عن نفسه -إذا كان الأبن ممن تلزمه نفقته. أما الحنفية والمالكية والشافعية فلم ينصوا على هذه المسألة بذاتها، ولكن يمكن تخريج

المسألة على شرط الوقت»، وقد جعلوا هذا الشرط شرط لأصل الوجوب، (المجموع للنووي، د.ت، 89/7) (ابن الهمام في الفتح،د.ت،120/2)، بينما جعله الحنابلة شرط للأداء (ابن قدامه في المغني د.ت، 211/3) وفسر الحنفية هذا الشرط: بأنه أشهر الحج، أو وقت خروج أهل البلد التي فيها المكلف للحج، فمهما توفرت شروط وجوب الحج قبل وقت الخروج لم يتعلق الوجوب بذمته، فلا يجب عليه الحج، كما لا يجب عليه أيضًا الانتظار لتحصيل شروط الوجوب.

واستدلوا على أنَّ إمكان السَّيْر من شروط وجوب الحج: أنه من لواحق الاستطاعة وهي شرطٌ لوجوب الحج (الحطاب، مواهب الجليل، 1992م، 491/2)؛ لأن ذلك بمنزلة دخول وقت الوجوب، كدخول وقت الصلاة، فإنها لا تجب قبل وقتها، إلا أن ذلك يختلف باختلاف البلدان، فيعتبر وقت الوجوب في حق كل شخص عند خروجه.

وعليه فللإنسان أن ينفق ماله ويشتري به ما يشاء ما دام ذلك قبل وقت الخروج للحج، وعلى هذا فيجوز له أن يصرف المال في تزويج ابنه قبل حلول الوقت؛ وذلك كمن بلغ ماله نصاب الزكاة، ولم يحل عليه الحول فله أن ينفقه كيف شاء أو يدخره ويؤدي زكاته. قال ابن عابدين في حاشيته:(ابن عابدين، د.ت، 462/2): «والذي رأيته في «الخلاصة» هكذا وإن لم يكن له مسكن ولا شيء من ذلك، وعنده دراهم تبلغ به الحج وتبلغ ثمن مسكن وخادم وطعام وقوت، وجب عليه الحج، وإن جعلها في غيره أثم، اهـ. لكن هذا إذا كان وقت خروج أهل بلده كما صرح به في «اللباب»، أما قبله فيشتري به ما شاء؛ لأنه قبل الوجوب» اهـ. ونحوه قاله (الكاساني في البدائع، 1406ه، 125/2) قال العلامة الحصكفي: «ولو وهب الأب لابنه مالا يحج به لم يجب قبوله؛ لأن شرائط الوجوب لا يجب تحصيلها، وهذا منها باتفاق الفقهاء... وفي «الأشباه»: معه ألف وخاف العزوبة: إن كان قبل خروج أهل بلده فله التزوج، ولو وقته لزمه الحج» اهـ. (ابن عابدين، د.ت، 461/2)

الترجيح:

والذي يظهر لي -والله أعلم- وبناء على ما سبق من أقوال الفقهاء: أنه إذا كان هذا العام هو العام الذي تمكن فيه الأب من أداء فريضة الحج الواجبة بما جمعه من مال، فيجوز له أن ينفق المال في زواج ابنه وفقًا لمذهب الحنفية والشافعية، بشرط : ما لم يدخل الوقت الذي يخرج فيه أهل بلده الذي يقيم فيه للحج، فإن دخل الوقت تعلق الحج بذمة الأب وحرم عليه تفويته بإنفاق المال في غيره مما لم يكن ضروريًّا له، ولمن يلزمه نفقتهم وغلب على ظنه عدم التمكن مرة ثانية من أداء الفريضة،

فإن غلب على ظنه التمكن جاز إنفاقه في تزويج ابنه.

أما إذا كانت نفقة الابن لازمة على الأب، وكان يتعذر تزويجه بغير مساعدته المالية له، ويخشى الأب عليه العنت والوقوع في المحرمات، فحينئذ للأب أن يقدم تزويج ابنه على الحج بناء على مذهب الحنابلة، فإن لم يخش عليه العنت، فالزواج حينئذ يكون مندوبًا والحج هو الفرض فيقدم.

المبحث الرابع

إعذار الزوج ليلة عرسه بترك صلاة الجماعة

تحرير محل النزاع؛ اتفق الفقهاء على أن إقامة الصلوات الخمس في المساجد هي من أعظم العبادات وأجل القربات، ولكن اختلفوا في حكم صلاة الجماعة على أقوال عديدة، يمكن جمعها وتلخيصها في أربعة أقوال:

القول الأول: أن صلاة الجماعة واجبة وجوبً عينيًّا غير شرط لصحة الصلاة للصلوات المكتوبة، فيأثم تاركها بلا عذر، وهذا المذهب عند الحنابلة (ابن مفلح في المقنع،1424ه، 193/1،البهوتي، د.ت، ص69،المرداوي،1406ه،210/2،ابن قدامة في المغني، د.ت، 176/2) وهو قول أكثر الحنفية في وجه عندهم(ابن نجيم، د.ت،365/1،والكاساني، 1417ه،155/1)، والشافعية في وجه عندهم (النووي في روضة الطالبين، 1412ه،339/1).

واستدلوا بما يلي:

أولاً: الكتابُ: فقول الله تعالى: }وَإِذَا كُنْتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلاَةَ فَلْتَقُمْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ مَعَكَ...{ الآية] النساء:102 [، فاللامُ للأمْرِ، والأصل في الأمرِ: الوجوب؛ فهنا أمر الله عزّ وجل بصلاة الجماعة وتفريقِ الجند إلى طائفتين فيستفاد منه أنَّ صلاة الجماعة فرض عين (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1423هـ، 4/ 133).

ووجه ذلك: أنها لو كانت فرض كفاية لسقط الفرض بصلاة الطائفة الأولى. (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1423ه،4/ 133).

ثانياً: السنة:

1 - حديث أبي هريرة tأنَّ النبي **r** قال: «لقد هَمَمْتُ أنْ آمُرَ بالصَّلاةِ فتُقامَ، ثم آمُرَ رَجُلاً فيصلِّيَ بالنَّاسِ، ثم انطلقَ معي برِجَالٍ معهم حُزَمٌ مِن حَطَبٍ إلى قَوْمٍ لا يشهدُون الصَّلاةَ؛ فأُحَرِّقَ عليهم بيوتَهم بالنَّارِ» [1].

وجه الدلالة:

أن الحديث ظاهر في كون الجماعة من فروض الأعيان، وليست بسنة، أو فرض كفاية وإلا لم يهدد تاركها بالتحريق المذكور.

2- أن النبي **r**استأذنه رجلٌ أعمى ألا يصلي في المسجد، فقال له: «هل تسمعُ النداءَ؟ قال: نعم،

1. صحيح البخاري، كتاب الأذان، باب وجوب صلاة الجماعة، برقم (644)؛ وأخرجه مسلم، كتاب المساجد، باب فضل صلاة الجماعة، برقم (651)، كلاهما من حديث أبي هريرة t.

قال: فأجِبْ» [1].

وجه الدلالة:

أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يرخص للأعمى في ترك صلاة الجماعة في المسجد مع ما أبداه الأعمى للنبي **r** من أعذار، فإذا كان النبي لم يرخص للأعمى في تركها، فالبصير الذي يبصر من باب أولى في عدم تركها فدل على أنها فرض عين على الرجال.

ثالثا: عمل الصحابة، فقد جاء عن ابنِ مسعود t أنَّه قال: «لقد رَأيتُنَا يعني: الصحابة مع رسولِ الله **r** وما يتخلَّفُ عنها إلا منافقٌ معلومُ النِّفاقِ، ولقد كان الرَّجلُ يُؤتَى به يُهادَى بين الرَّجُلينِ حتى يُقامَ في الصَّفِ» [2]، كان الرجل يؤتى به يمشي بين الرجلين حتى يقام في الصف، دل ذلك على اهتمامهم بها، وأنهم يرون وجوبها وامتناع التخلف عنها. (ابن عثيمين، الشرح الممتع،1423هـ، 4/ 133).

القول الثاني: أنها واجبة على الكفاية في البلد فإذا قام بها البعض سقط الفرض عن الباقين، وهذا القول الصحيح من مذهب الشافعية، وعليه جمهور المتقدمين من أصحاب الشافعي، (النووي، المجموع، د.ت، 4/ 182، الخطيب الشربيني، د.ت،229/1) ووجه عند المالكية (الحطَّاب، 1992م، 2/81-82)، ورواية عن الحنابلة (المرداوي في الإنصاف، 1406ه، 210/2).

واستدلوا بحديث أبي الدرداء t قال: سمعت رسول الله **r** يقول: «ما من ثلاثة في قرية ولا بدو لا تقام فيهم الصلاة إلا قد استحوذ عليهم الشيطان فعليكم بالجماعة فإنما يأكل الذئب القاصية» [3]. وقوله **r**: «لا تقام فيهم الصلاة» دليل على أنها فرض كفاية، ولو كانت فرض عين لقال: لا يقيمون. (النووي، المجموع، د.ت، 4/ 182)

القول الثالث: أن صلاة الجماعة سنة مؤكدة وهو المذهب عند الحنفية، جاء في البحر الرائق: «الجماعة سنة مؤكدة أي قوية تشبه الواجب في القوة والراجح عند أهل المذهب الوجوب ... وذلك لأن السنة المؤكدة والواجب سواء خصوصا ما كان من شعائر الإسلام» (ابن نجيم، د.ت، 365/1)، وانظر(ابن الهمام في الفتح، د.ت، 299/1)، وهو القول المعتمد عند المالكية (الحطاب، 1992م، 2/81-82)، وقال به بعض الشافعية وهو مشهور عندهم (النووي في المجموع، د.ت،88/4)، وأحمد في رواية مرجوحة (ابن قدامة في المغني،

1. صحيح مسلم، كتاب المساجد، باب يجب إتيان المسجد على مَن سمع النداء، برقم (653) من حديث أبي هريرة t.
2. صحيح مسلم، ج: 1، ص 453، رقم الحديث (654)، كتاب المساجد، باب صلاة الجماعة من سنن الهدى.
3. سنن أبو داود، كتاب الصلاة، باب التشديد في ترك الجماعة رقم الحديث (547)، وأخرجه النسائي، كتاب الإمامة، باب التشديد في ترك الجماعة، ج: 1، ص109، رقم الحديث (847) كلاهما من حديث أبي الدرداء t، وحسنه الألباني في صحيح سنن أبي داود.

د.ت، 5/3، والمرداوي،1406ه،210/2)، وهو اختيار الشوكاني في «نيل الأوطار» (الشوكاني 1413ه،154/3)

واستدلوا بقوله **r**: «صَلاةُ الجَماعةِ أفضلُ مِن صَلاةِ الفَذِّ بسَبْعٍ وعِشرينَ دَرجةً»[1].

وجه الدلالة: أن الرسول **e**قال: (أفضل) والأفضل ليس بواجب، فدل ذلك على أن صلاة الجماعة سُنة وليست واجبة. (ابن الهمام في الفتح، د.ت، 300/1)

وأجيب عليهم: أن هذا الاستدلال ضعيف جداً؛ لأنَّ المراد هنا: بيان ثوابِ صلاة الجماعة، وأنَّ أجرها أفضل وأكثر، لا حكم صلاة الجماعة، وذكر الأفضلية لا ينفي الوجوب.

<u>القول الرابع:</u> أن صلاة الجماعة واجبة على الأعيان شرط لصحة الصلاة فمن ترك الجماعة فلا صلاة له، وهذا قول الظاهرية (ابن حزم، د.ت،105/3)، وبعض الحنابلة (المرداوي،1406ه ،210/2)

واستدلوا بحديث ابن عباس **t**، عن النبي **e**أنه قال: «من سمع النداء فلم يأته، فلا صلاة له، إلا من عذر»[2]

وجه الدلالة: ويناقش هذا الاستدلال بأن الحديث ضعيف[3] لا يصح مرفوعاً إلى النبي **e**، ولو صح فهو محمول على نفي الكمال، لا على نفي صحة الصلاة بدليل حديث المفاضلة: «صلاة الجماعة تفضل على صلاة الفرد بسبع وعشرين درجة» وهو حديث صريح في صحة صلاة المنفرد. (الشوكاني 1413ه،154/3-155)

علاقة المسألة بالبحث:

بناء على قول الفقهاء الذين قالوا: بأن صلاة الجماعة فرض كفاية، أو سنة فقد قال بعضهم: بأن العريس في ليلة عرسه خاصة، وغيره من الأزواج لا يذهب ليلاً لصلاة العشاء مع الجماعة ويترك زوجته؛ لأن الجلوس والمبيت عند الزوجة أولى من الذهاب إلى صلاة الجماعة، فالجلوس عندها واجب، والذهاب إلى الجماعة سنة أو فرض كفاية، وحق الآدمي يقدم على حق الله لغنى الله، وكرمه وفقر العبد وحاجته.

جاء في «فتح الباري شرح صحيح البخاري»: « يكره أن يتأخر في السبع أو الثلاث عن صلاة الجماعة وسائر أعمال البر التي كان يفعلها، نص عليه الشافعي، قال الرافعي: هذا في النهار، وأما في الليل فلا، لأن المندوب لا يترك له الواجب، وقد قال الأصحاب: يسوي

1. صحيح البخاري، كتاب الأذان. باب فضل صلاة الجماعة، 1/ 213، رقم الحديث (645) من حديث ابن عمر بلفظ (تفضل)؛ وصحيح مسلم. كتاب المساجد. باب فضل صلاة الجماعة450/1 رقم الحديث (650) من حديث أبي هريرة t.

2. أخرجه ابن ماجه، في كتاب المساجد والجماعات، باب التغليظ في التخلف عن الجماعة، برقم (793) واللفظ له، وأبو داود مطولا، في كتاب الصلاة، باب في التشدد في ترك الجماعة، برقم (551)، والدارقطني 420/1، والحاكم في مستدركه 245/1– 246، قال ابن حجر: روي مرفوعا هكذا وإسناده صحيح لكن رجح الحاكم: وقفه. (تلخيص الحبير 65/1)، 1416ه، الطبعة الأولى، مؤسسة قرطبة للنشر.

3. في اسناده يحي بن أبي دحيه الكلبي، المعروف بأبي جناب (بكسر الجيم)، وهو كما قال الحافظ ضعيف ومدلس وقد عنعن. (نيل الأوطار 154/3)

بين الزوجات في الخروج إلى الجماعة وفي سائر أعمال البر، فيخرج في ليالي الكل أو لا يخرج أصلاً، فإن خصص حرم عليه، وعدوا هذا من الأعذار في ترك الجماعة). (ابن حجر في الفتح، د.ت،270/10)

وقد سئل الشيخ ابن عثيمين عمن يترك صلاة الفجر في صبيحة زواجه؟ فكان من جوابه: «الواجب أن يصلي الزوج صلاة الفجر مع الجماعة لا أن يدع صلاة الجماعة بدون عذر شرعي». (من أسئلة اللقاء الشهري 10/29)

قال ابن حجر في الفتح: «أفرط بعض الفقهاء فجعل مقامه عندها عذراً في إسقاط الجمعة، وبالغ في التشنيع، وأجيب: بأنه قياس قول من يقول بوجوب المقام عندها وهو قول الشافعية، وروي عن مالك، وعنه: يستحب وهو وجه للشافعية، فعلى الأصح يتعارض عنده الواجبان، فقدم حق الآدمي، هذا توجيهه، فليس بشنيع وإن كان مرجوحاً» (ابن حجر في الفتح، د.ت،270/10)

وجاء في «التاج والإكليل لمختصر خليل»: «لا يتخلف عروسٌ عن الصلوات كلها في الجماعة وخفِّف له ترك بعضها لتأنيس أهله». (المواق، 1398هـ، 81/2).

ويناقش ما سبق بما ذكره الشيخ ابن عثيمين حيث قال: «بأن ما ذكره الفقهاء في كتبهم هو أنه أمر كانوا عليه في زمانهم، وهو أن الرجل هو الذي يستقبل الزوجة ، فيكون الرجل في بيته وتزف إليه امرأته، وهذا يعذر بترك الجماعة؛ لأنه لو ذهب وصلى الجماعة لكان قلبه مشغولاً، والسنة جاءت بأن الانسان إذا كان بحضرة طعام وهو يشتهيه أن له أن يترك صلاة الجماعة، في قوله صلى الله عليه وسلم: (لا صلاة بحضرة طعام)، وكان ابن عمر- رضي الله عنهما- يسمع الإمام يقرأ وهو يتعشى لا يقوم للصلاة حتى يكمل، فإذا كان الرجل يعذر بترك الجماعة في هذه الحال ؛ فالذي ينتظر زف الزوجة إليه أشد شغلاً والعذر واضح، لكن عادة الناس اليوم على خلاف ذلك عندنا، فالزوج يأتي إلى الزوجة ويأخذها، والأمر بيده لتحديد الزمن والوقت فلا يعذر بترك الجماعة. وأما كون الزفاف عذرا لترك صلاة الجماعة مطلقاً فهذا وإن ذكره بعض الفقهاء، لكن لم يدل عليه دليل صحيح ، فقد دلت الأدلة الكثيرة على وجوب صلاة الجماعة على الرجال ، ولا نعلم دليلاً يدل على أن حديث العهد بالزواج يحق له ترك صلاة الجماعة ، إلا أن بعض الفقهاء قد نص على أنه : « يعذر بترك الجماعة من ينتظر زف المرأة إليه « (من أسئلة اللقاء الشهري للشيخ 10/29).

وقد سئل الشيخ ابن عثيمين عن رأيه في هذه العبارة، فقال: «رأينا: أن أقوال العلماء يكون فيها الخطأ ويكون فيها الصواب، والواجب

الرجوع إلى الكتاب والسنة ابن عثيمين، (الشرح الممتع،1423هـ، 4/ 133).

الترجيح:

القول الراجح فيما أراه هو القول الأول وأن صلاة الجماعة واجبة وجوبًا عينيًّا على الرجال في الصلوات الخمس المكتوبة؛ لما ذكروه من أدلة، ولأنه ليس هناك دليل صريح يدل على أن حديث العهد بالزواج يعذر بترك صلاة الجماعة، وحتى من قال: بأنها سنة، فعندهم أنها سنة مؤكدة في قوة الواجب، وبعضهم يرى بوجوبها مطلقا حتى إنهم قالوا: إذا تركها أهل بلد قوتلوا؛ لأنها من شعائر الإسلام الظاهرة، (ابن مودود، الاختيار لتعليل المختار، 1937م، 57/1).

المبحث الخامس

مشروعية الطلاق والخلع[1] عند انعدام التوافق

حكم الطلاق

أجمع العلماء على مشروعية الطلاق وجوازه، واستدلوا على ذلك بالكتاب والسنة والإجماع والنظر الصحيح؛ أما الكتاب، فقوله تعالى: { **فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ** {] الطلاق:1 [، وقوله: { **الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ**{]البقرة:229 [. وأما السنة، فقوله r:(كل طلاق جائز إلا طلاق المعتوه)[2]، وقال عليه r:(أبغض الحلال إلى الله الطلاق)[3]. وأما الإجماع، فقد نُقِل الإجماع على جوازه، جاء في كشاف القناع: «وأجمعوا على جواز الطلاق» (البهوتي، د.ت، 5/ 232).

وأما النظر الصحيح، فيقال: لأن استباحة البضع ملك الزوج على الخصوص، والمالك الصحيح القول يملك إزالة ملكه كما في سائر الأملاك، ولأن مصالح النكاح قد تنقلب مفاسد، والتوافق بين الزوجين قد يصير تنافراً، فالبقاء على النكاح حينئذ يشتمل على مفاسد من التباغض والعداوة والمقت وغير ذلك، فشرع الطلاق دفعاً لهذه المفاسد، ومتى وقع لغير حاجة فهو مباح مبغوض لأنه قاطع للمصالح، وإنما أبيحت الواحدة للحاجة وهو الخلاص على ما تقدم، وفي الحديث: «ما أحل الله شيئا أبغض إليه من الطلاق»[4] (ابن مودود، الاختيار لتعليل المختار، 1937هـ،136/3)

حكم الخلع

اتفق الفقهاء على مشروعية الخلع (الزيلعي، تبيين الحقائق، 1313ه،2/ 267)، واستدلوا على مشروعية الخلع بالكتاب والسنة والإجماع؛ **فمن**

1. الخلع: "هو فراق الزوج امرأته بعوض يأخذه الزوج من امرأته أو غيرها بألفاظ مخصوصة (البهوتي، كشاف القناع 5 / 237). وقال الزيلعي: الخلع هو أخذ المال بإزاء ملك النكاح بلفظ الخلع. (تبيين الحقائق، 267/2)

2. صحيح البخاري، ج5، ص 217، كتاب الطلاق، باب الطلاق في الإغلاق والكره والنسيان.

3. سنن ابن ماجه، كتاب الطلاق، برقم (2018) من حديث ابن عمر y، قلت: وقد ضعف الألباني هذا الحديث في إرواء الغليل 7/ 106.

4. سنن أبوداود، كتاب الطلاق، باب كراهية الطلاق، برقم (2177)، وابن ماجه، في كتاب الطلاق برقم (2018)، وفيه حميد بن مالك وهو ضعيف (تلخيص الحبير 417/3).

الكتاب قوله تعالى: } الطَّلاَقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ وَلاَ يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَأْخُذُواْ مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا إِلاَّ أَن يَخَافَا أَلاَّ يُقِيمَا حُدُودَ اللّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ يُقِيمَا حُدُودَ اللّهِ فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ تِلْكَ حُدُودُ اللّهِ فَلاَ تَعْتَدُوهَا وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ اللّهِ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ {.] البقرة:229 [

جاء في فتح القدير عند تفسير هذه الآية: «وهذا هو الخلع وقد ذهب جمهور العلماء إلى جواز ذلك للزوج وأنه يحل له الأخذ مع ذلك الخوف وهو الذي صرح به القرآن» (**الشوكاني، 1414هـ**، 274/1).

ومن السنة ما جاء عن ابن عباس tأن امرأة ثابت بن قيس أتت النبي **r** «فقالت: يا رسول الله، ثابت بن قيس ما أعتب عليه شيئاً في خلق ولا دين، ولكني أكره الكفر في الإسلام، فقال الرسول **r**: أتردين عليه حديقته؟ قالت: نعم، قال رسول الله **r**: اقبل الحديقة وطلقها تطليقة»[1].

وجه الدلالة: فقد دل على أن النبي **r** عرض عليه قبول حديقته التي أمهرها إياها على أن يخلعها، وهذا إذن من الرسول **r** بأخذ الفداء والإذن دليل الجواز.

ومن الإجماع فقد انعقد الإجماع على جواز الخلع، (**الزيلعي، 1313ه**، 2/ 268)، وقال في المبدع: «وبهذا قال جميع الفقهاء في الأمصار» (**ابن مفلح،1997م**، 8/ 209).

ولم يخالف في ذلك إلا بكر بن عبد الله المزني التابعي[2] فقد نفى مشروعية الخلع، **واستدل على ذلك**: بأن آية الخلع وهي قوله تعالى: } فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ {]البقرة:229 [منسوخة بالآية الأخرى وهي قوله تعالى: } وَإِنْ أَرَدتُّمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلاَ تَأْخُذُواْ مِنْهُ شَيْئًا {.] النساء 20: [

وأجيب عليه أن شرط النسخ العلم بتأخر الناسخ وتعذر الجمع بينهما ولم يوجد (**الزيلعي، تبيين الحقائق 1313هـ**، 2/ 268).

والخلع وإن كان مشروعاً إلا أنه نوع من الطلاق لذلك فإنه يعتريه بعض الأحكام فقد يكون مباحاً وقد يكون مكروهاً، وقد يكون حراماً، ولكن بصفته نوعًا من أنواع إنهاء النكاح بين الزوجين فهو يأخذ صفة الكراهة بوجه عام؛ لما روي عن النبي **r**: «إن أبغض الحلال عند الله الطلاق»[3]، فهذا يشمل جميع أنواع إنهاء العلاقة الزوجية، ولكن نص على الطلاق لأنه الأغلب.

علاقة المسألة بالبحث:

1. صحيح البخاري، كتاب الطلاق، باب الخلع وكيف الطلاق فيه، برقم (5273) من حديث ابن عباس t.
2. هو: بكر بن عبد الله بن عمرو، حدّث عن المغيرة بن شعبة وابن عباس وابن عمر وأنس بن مالك وغيرهم، كان ثقة ثبتاً كثير الحديث حجه فقيهاً، توفي سنة 108هـ، (انظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، 1/ 1228).
3. سنن أبو داود، باب في كراهية الطلاق، برقم (2178)، من حديث ابن عمر y، وقد ضعفه الألباني في إرواء الغليل 7/ 106.

لا يخفى على الجميع ما في الطَّلَاقِ والخلع، من قطع النكاح الذي تعلقت به المصالح الدينية والدنيوية، فرخص الشارع الحكيم في الطلاق والخلع، عند الحاجة، تيسيراً وتخفيفاً للزوجين عند تعذر استمرار الحياة الزوجية، وأباحهما للحاجة إلى الخلاص، ولمشقة التنافر بين الزوجين، فسقط حق الله تعالى من بقاء الزواج ودوامه وحصول الولد، لأجل حق العبد وهو الحاجة إلى ترك الزواج.

جاء في «بدائع الصنائع»: «والطلاق حق العبد فيؤاخذ به» (الكاساني،1996م، 11/3)، وجاء في «الموسوعة الفقهية الكويتية»: «حقوق الله سبحانه وتعالى تقبل الإسقاط في الجملة للأسباب التي يعتبرها الشرع مؤدية إلى ذلك، تفضلاً منه، ورحمةً بالعباد، ورفعاً للحرج والمشقة عنهم، كإسقاط العبادات والعقوبات عن المجنون، وكإسقاط بعض العبادات بالنسبة لأصحاب الأعذار كالمرضى والمسافرين، لما ينالهم من مشقة... ومن التخفيف: مشروعية الطلاق، والخلع والافتداء لما في البقاءِ على الزوجِية من المشقة عند التنافر» (**الموسوعة الفقهية الكويتية**، 4/ 242)، ووفقاً للقاعدة الفقهية: «إذا اجتمع حق الله وحق العبد قدم حق العبد».

المبحث السادس

أكل أموال الغير بدون إذنهم عند الضرورة

اتفق الفقهاء على أن حفظ النفس والمال من الضروريات الخمس، وهي (الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال) **الشاطبي، الموافقات**، د.ت، 6/1)، ويجب على الإنسان الحفاظ على نفسه من التهلكة قال تعالى: } وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ{ .]البقرة:195 [، كما يجب عليه حفظ ماله وعدم إهداره، حتى ولو قاتل في سبيله، لحديث أبي هريرة t قال: جاء رجل إلى رسول الله **r** فقال يا رسول الله: أرأيت إن جاء رجل يريد أخذ مالي؟

قال: (فلا تعطه مالك)، قال: أرأيت إن قاتلني؟ قال:(قاتله)، قال: أرأيت أن قتلني؟ قال: (فأنت شهيد)، قال: أرأيت إن قتلته؟ قال:(هو في النار). [1]

وجه الدلالة: دل الحديث على جواز مقاتلة من أراد أخذ مال إنسان من غير فرق بين القليل والكثير إذا كان الأخذ بغير حق. قال ابن المبارك يقاتل عن ماله ولو درهمين لا طلاق الأحاديث. (المباركفوري، تحفة الأحوذي، د.ت،565/4).

المسألة الأولى: حكم تناول طعام غيره بدون إذن صاحبه

إذا اضطر إنسانٌ إلى أخذ وأكل مال غيره من غير إذنه، كأن يكون في حال جوع شديد أو أرض مهلكة، ووجد ما يسد به جوعته فهل له أخذه بدون إذن صاحبه؟ اختلف الفقهاء في ذلك. وقبل بيان أقوال الفقهاء في ذلك، لابد من

1. صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب الدليل على أن من قصد أخذ مال غيره بغير حق، رقم الحديث (140) من حديث أبي هريرة t.

توضيح أن طعام الغير إما أن يكون محرزا، أو غير محرز.

فالمحرز: كل ما يوجد في بقعة معدة للإحراز ممنوعة الدخول فيها كالزرع في بستان محوط، أو ماشية في مرعى مخصص لها، أو اللبن في ضرع الشاة، أو ثمر في جرين وغير ذلك مما تعارف عليه الناس أنه غير متسامح في أخذه بدون إذن صاحبه، **وغير المحرز**: كالثمر المتساقط أو ما تعارف الناس على التساهل والتسامح في أكله بدون إذن صاحبه. (الكاساني، 1996م، 109/7، المواق، 1994م، 418/8، النفراوي، 1995م، 214/2، المبدع، 1997م، 439/7، المرداوي، 1377ه، 272/10)

والذي يظهر لي من أقوال الفقهاء في هذه المسألة أن الفقهاء اتفقوا على أن المضطر إلى طعام ولم يجد طعاما غير طعام غيره، يجوز له تناوله سواء كان الطعام محرزا أم غير محرز، إلا أنهم اختلفوا في وجوب الضمان من عدم وجوبه -وليس هذا مكان البسط في مسألة الضمان-.

فعند الحنفية كما قال الكاساني: «ومن اضطر إلى مالِ الغيرِ في مخمصة كان له أن يتناوله بِالضمان « (الكاساني،1996م، 129/5).

-وجاء في «مواهب الجليل» المالكي: «مسألة المضطر لأكل مال الغير إن خاف على نفسه القطع أبيحت له الميتة وإلا جاز له أخذه» (الحطّاب،1992م، 250/11)

-وجاء في «المجموع» الشافعي: «من اضطر إلى أكل طعام غيره فيأكله ويغرم بدله ويكون الاضطرار عذراً في إتلاف مال الغير بغير إذنه». (النووي، د.ت، 7 /308).

-وجاء في «المبدع»: «إلا أن تدعو ضرورة فيجوز كأكل مال الغير في المخمصة» (ابن مفلح،1997م،162/9).

والأدلة على جواز تناول المضطر طعام غيره بدون إذن صاحبه:

1- عموم قوله تعالى: } فَمَنْ اُضْطُرَّ في مَخْمَصَةٍ غير مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فإن اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ{ [سورة المائدة آية 3]

2- قوله e» إذا أتيت على بستان، فناد صاحب البستان ثلاثا، فإن أجابك وإلا فكل من غير أن تفسد «[1].

3- وقوله e عندما سئل عن الثمر المعلق «ما أصاب منه من ذي حاجة غير متخذ خبنة [2] فلا شيء عليه، ومن أخرج منه شيئا فعليه غرامة مثله والعقوبة»[3].

1. مستدرك الحاكم 147/4

2. خَبنه: (بفتح الخاء) ما يحمل في الحضن، أو تحت الإبط. (المعجم الوسيط مادة: خبن). (جاء في تفسير القرطبي، قال أبو عبيد قال أبو عمر: الثبان: هو الوعاء الذي يحمل فيه الشيء، فإن حملته بين يديك فهو ثبان يقال: قد تثبنت ثبانا، فإن حملته على ظهرك فهو الحال يقال: منه قد تحولت كسائي إذا جعلت فيه شيئا ثم حملته على ظهرك، فإن جعلته في حضنك فهو خبنة. ومنه حديث عمرو بن شعيب المرفوع «ولا يتخذ خبنة»)، يقال منه خبنت أخبن خبنا. (تفسير القرطبي، 1964م،227/2)

3. سنن الترمذي في السنن 584/3 وقال حديث حسن.

4- أنه إذا جاز الأكل في حال الاختيار، فمن باب أولى يجوز للمضطر أن يأكل من الطعام المتسامح في أكله بدون إذن صاحبه.

5- يجوز أن يزال الضرر بالضرر إن كان أحدهما أغلظ وأكبر ضررا، فيؤخذ بالضرر الأخف (السيوطي في الأشباه ،1998م، 178/1)، وعليه يجوز للمضطر أن يأخذ من طعام غيره من غير إذنه؛ إذ ضرر هلاك النفس أو العضو أغلظ وأشد من ضرر هلاك المال (الطعام)، كما أن حرمة مال غيره أخف من حرمة النفس. (العز بن عبد السلام، 1998م، 1/ 78)

6- من باب جلب المصالح للعباد ودرء المفاسد جاز تناول طعام الغير وإن كان يخالف قواعد المعاملات المالية، قال العز بن عبد السلام في قواعده الصغرى: «أمثلة ما خولفت فيه قواعد العبادات والمعاملات والولايات رحمة للعباد ونظراً لجلب مصالحهم ودرء مفاسدهم ... ومنها أخذ المضطر ما يدفع به ضرورته من الأموال المغصوبة بغير إذن الملاك وكذلك بيعه» (العز بن عبد السلام، 1416هـ، 1/ 106 و109)

هذا -والله أعلم- أن المضطر لن يتلف مال غيره إتلافا تاما، إنما سيتلف بمقدار ما يرد رمقه، وهو جزء بسيط جدا من مال غيره، فلا يعقل أن تتلف نفس مقابل الحفاظ على بضع لقيمات!

أما الأحاديث التي ورد فيها النهي عن أكل طعام غيره إلا بإذن صاحبه، كحديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: بينما نحن مع رسول الله e في سفر، إذ رأينا إبلا مصرورة بشجرة، فثبنا إليها، فنادانا رسول e، فرجعنا إليه، فقال: إن هذه الإبل لأهل بيت من المسلمين، هو قوتهم ويمنهم بعد الله. أيسركم لو رجعتم إلى مزاودكم فوجدتم ما فيها قد ذهب به؟ أترون ذلك عدلا؟ قالوا: لا، فقال: إن هذه كذلك، قلنا: أفرأيت إن احتجنا إلى الطعام والشراب؟ فقال عليه الصلاة والسلام « كل ولا تحمل، واشرب ولا تحمل «[1] فيحمل النهي عن الأكل في هذا الحديث على حال الاختيار، أما في حال الضرورة، فيكتفي بالاستئذان، فإن أجابه صاحب الطعام، وإلا أكل منه بغير إذنه.

قال ابن مفلح: (المبدع، 2003م،209/9) «وقد قال غير واحد من أصحاب النبي e أن قوله « فإن دماءكم وأموالكم حرام عليكم «يدل على حرمة الأكل من مال غيره مطلقا، فترك العمل به مع الحاجة لما روى عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده مرفوعا أنه سئل عن الثمر المعلق فقال ما أصاب منه غير متخذ خبنة فلا شيء عليه ومن أخرج منه شيئا فعليه غرامة مثله

1. سنن ابن ماجه، كتاب التجارات، باب النهي أن يصيب منها شيئاً إلا بإذن صاحبه، برقم (2303)، وقال في إسناده سليط بن عبدالله، قال البخاري: إسناده ليس بقائم، قال السندي: قلت: والحجاج هو ابن أرطاة كان يدلّس وقد رواه بالعنعنة.(773/2)

والعقوبة»[1].

وينقل القرطبي في تفسيره قول أبي عبيد[2]: «وإنما يوجه هذا الحديث أنه رخص فيه للجائع المضطر الذي لا شيء معه يشتري به ألا يحمل إلا ما كان في بطنه قدر قوته» ثم قال: «لأن الأصل المتفق عليه تحريم مال غيره إلا بطيب نفس منه، فإن كانت هناك عادة يعمل ذلك كما كان في أول الإسلام أو كما هو الآن في بعض البلدان فذلك جائز، ويحمل ذلك على المجاعة والضرورة كما تقدم والله أعلم» (القرطبي، 1964م، 227/2)

وقال مالك في الرجل يجد الثمر ساقطا لا يأكل منه إلا إذا علم أن صاحبه طيب النفس بذلك، أو يكون محتاجا (المواق التاج والإكليل، 1994م، 354/4).

المسألة الثانية: حكم الشبع والتزود من طعام غيره.

بالرغم مما ذكر في المسألة السابقة من جواز أكل المضطر طعام غيره، إلا أنه لا يباح للمضطر من مال أخيه إلا بقدر الضرورة وما يسد رمقه فلا يتزود منه، إلا أن يعلم طول الطريق فيتزود؛ لأن مواساته تجب إذا جاع مرة أخرى (انظر: المواق في التاج والإكليل، 1994م، 354/4، الدسوقي في حاشيته، د.ت، 116/2، المرداوي، 1377ه،10/ 377)

والدليل على عدم جواز التزود أن النصوص السابقة دلت على جواز الأكل فقط من البستان دون التزود منه، بل منها ما يدل على عدم التزود، كقوله عليه الصلاة والسلام: «ما أصاب منه من ذي حاجة غير متخذ خبنة فلا شيء عليه، ومن أخرج منه شيئا فعليه غرامة مثله والعقوبة»[3]. وقوله صلى الله عليه وسلم عندما سئل: ما يحل لأحدنا من مال أخيه إذا اضطر إليه؟ قال: «يأكل ولا يحمل، ويشرب ولا يحمل» [4]

هذا، وإنما جوز بعض الفقهاء الشبع والتزود من الميتة، ولم يجوزوا الشبع والتزود من مال غيره؛ لأن مال غيره ممنوع منه لحق الله ولحق مالكه، فليس له أن يتزود منه، وأما الميتة فهي ممنوعة لحق الله وحده. (المواق، 1994م، 354/4-353).

علاقة المسألة بالبحث:

1 - جاء في «قواعد الاحكام» ما نصه: «الصيد في الإحرام مفسدة محرمة، لكنه جائز في حال الضرورة، تقديما لحرمة الإنسان على حرمة الحيوان، وهذا من باب تقديم حق العبد على

1. الحديث رواه الترمذي وحسنه وسبق تخريجه.
2. هو القاسم بن سلام بن عبد الله البغدادي. الفقيه، المجتهد، الحافظ، القاضي، العالم باللغة والنحو والقراءات. سمع من شريك وسفيان بن عيينة. له مصنفات في علوم مختلفة، منها الأموال، الناسخ والمنسوخ. توفي سنة 224هـ. (ينظر طبقات ابن سعد 355/7، تهذيب التهذيب 283/8-284)
3. سبق تخريجه
4. الحديث رواه البيهقي في السنن الكبرى ج:9، ص:360، ويقول الهيثمي: فيه الحجاج بن أرطأة، وهو ثقة لكنه مدلس، وفيه كلام. (مجمع الزوائد ج: 4، ص:162)

حق الرب، وكذلك أكل أموال المسلمين بغير إذن منهم مفسدة، لكنه جائز عند الضرورات ومسيس الحاجات» (العز بن عبد السلام، 1998م، 1/ 78)، فأكل أموال الناس بغير إذنهم فيه اعتداء على حق الله حيث إنه مال محرم وهو حق لصاحبه؛ لأنه مالكه وتحت قهره، وأبيح للآخر عند الاضطرار بدون إذن، تقديماً لحق العبد المضطر على حق الله وهو الحرام، لغنى الله وفقر العبد، ووفقا لقاعدة «**إذا اجتمع حق الله وحق العبد قدم حق العبد**»، أكل المضطر طعام غيره لا إثم فيه؛ لأنه حق لله، وقد أذن الله تعالى فيه، أما طعام غيره فهو حق للعبد ولم يأذن فيه، فيجب فيه الضمان.

2 - إذا استبيحت الميتة للضرورة، فتتجاوز الرخصة فيها مواضع الضرورة، أما حقوق الآدميين فلا تتجاوز الرخصة فيها مواضع الضرورة. وإذا بلغت الضرورة مبلغا إلى استباحة حق الآدمي، فقد لزم مواساة صاحب الثمر والزرع بثمن إن كان عنده أو بغير ثمن إن لم يكن عنده. (المواق، 1994م، 354/4)

خاتمة

أولاً: النتائج

1. لم يتفق الفقهاء على تعريف معين للحق.
2. يترتب على تقسيم الحقوق إلى حق الله وحق العبد أو ما كان حق الله غالباً أو ما كان حق العبد غالبا مجموعة من الآثار الفقهية في جميع أبواب الفقه، منها فقه الأسرة.
3. عظمة التشريع الإسلامي التي تتجلى في واقعيته ووسطيته وتوازنه؛ إذ وازن بين الحقوق واعطى كل ذي حق حقه، فمثلاً: من خاف على نفسه الوقوع في الزنا؛ فإنه يقدم الزواج على الحج إذا لم يتيسر له إلا أحدهما، تقديم نفقة العيال والبيت على فرضية الحج إذا لم يستطع عليهما جميعا.
4. الضرورة مبنية على أصل وقاعدة شرعية وهي أن الضرورات تبيح المحذورات، ولكن بالقدر الذي يرفع الضرر عن المكلف، فمن اضطر إلى أكل مال أخيه جاز له بالقدر الذي يسد حاجته، وإن لم يأذن له أخوه دفعاً للضرر.

ثانيا: التوصيات

1. حث الباحثين وطلبة العلم على بحث الموضوعات التي يتجلى فيها عظمة التشريع الإسلامي وكيف أنه يراعي حقوق العباد ويحرص عليها.
2. حث خطباء المساجد وأهل العلم في محاضراتهم العامة على توضيح وتبيين المسائل التي تتجلى فيها عظمة الدين الإسلامي للعامة، ومنها مراعاة حقوق العباد وكيف أنها تقدم على حق الله تعالى في بعض المواطن، ليفتخروا بدينهم ويعتزوا به، وخاصة في وقتنا الحاضر

الذي يتعرض فيه الدين الإسلامي لهجمات مغرضة تزعم أن تشريعات الإسلام تصادم الحقوق الإنسانية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأنصاري، زكريا بن محمد السنيكي. (د.ت). أسنى المطالب في شرح روض الطالب. د. ط. بيروت: دار الكتاب الإسلامي.

الأفندي، عبد الرحمن بن محمد والمعروف بشيخي زاده. (د.ت). مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر. د. ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1416ه/1995م)، تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير. ط1. مؤسسة قرطبة.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1379ه). فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.

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

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. (د.ت). رد المحتار على الدر المختار. ط2. بيروت: دار الفكر.

ابن رشد، محمد بن أحمد. (1416ه/1996م). بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عبدالبر، يوسف بن عبد الله بن محمد. (2003م). الاستذكار. ط4. مؤسسة النداء.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد. (1387ه). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري. د.ط. المغرب: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. (د.ت). رد المحتار على الدر المختار، المعروف (بحاشية ابن عابدين). د.ط. دار إحياء التراث العربي.

ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1422ه-1428ه). الشرح الممتع على زاد المستقنع. ط1. الرياض: دار ابن الجوزي.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. (1399هـ - 1979م). مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد. (1388ه/1968م). المغني. د.ط. مكتبة القاهرة.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد. (2001م). الكافي في فقه الإمام أحمد. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قدامة، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد. (د.ت). الشرح الكبير على متن المقنع. د.ط. دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد. (1421ه/2000م). المقنع في فقه الإمام أحمد. جدة: مكتبة السوادي للتوزيع.

ابن كثير، إسماعيل بن كثير. (1407ه/1987م). تفسير القرآن العظيم. ط1. بيروت: دار المعرفة.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد. (1418ه - 1997م). المبدع في شرح المقنع. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن مفرج. (1424ه/ 2003م). الفروع، ومعه كتاب تصحيح الفروع للمرداوي، تحقيق: عبد الله التركي. ط1. مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. ط1. بيروت: دار صادر.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد. (1403ه/1983م). الأشباه والنظائر. ط1. دمشق: دار الفكر.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد. (د. ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. ط2. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي.

ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد. (د.ت). فتح القدير. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
أبو زهرة، محمد أحمد. (د.ت). أصول الفقه. د. ط. بيروت: دار الفكر.
البخاري، علاء الدين عبد العزيز. (د.ت). كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، تحقيق: عبد الله محمد ومحمد عمر. د. ط. بيروت: دار الكتاب الإسلامي.
البزدوي، علي بن محمد. (د.ت). كنز الوصول إلى معرفة الأصول. كراتشي: مطبعة جاويد بريس.
البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين. (د.ت). الروض المربع شرح زاد المستقنع. ط6. بيروت: دار الفكر.
البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين. (د.ت). كشاف القناع عن متن الإقناع. د.ط. دار الكتب العلمية.
التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر. (د.ت). شرح التلويح على التوضيح. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الحطّاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن. (2003م). مواهب الجليل. د.ط. بيروت: دار عالم الكتب.
الحصني، أبوبكر محمد بن عبد المؤمن. (1994م). كفاية الأخيار في حل غاية الإختصار. ط1. دمشق: دار الخير.
الخفيف، علي الخفيف. (1418ه/1996م). أحكام المعاملات الشرعية. ط1. مصر: دار الفكر العربي.
الخفيف، علي الخفيف. (1431ه/2010م). الحق والذمة وتأثير الموت فيهما وبحوث أخرى. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
الدريني، فتحي. (1414ه). الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده. د.ط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة. (د.ت). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. د.ط. بيروت: دار الفكر.
الرازي، محمد بن أبي بكر. (د.ت). مختار الصحاح. ط1. عمان: دار عمار.
الرملي، أحمد بن حمزة. (1404ه/1984م). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. ط: الأخيرة. بيروت: دار الفكر.
•الزحيلي، محمد مصطفى. (1427ه). الوجيز في أصول الفقه. ط2. دمشق: دار الخير.
الزرقا، مصطفى أحمد. (1968م). المدخل الفقهي العام (نظرية الالتزام العامة في الفقه الإسلامي). دمشق: دار الفكر.
الزيلعي، عثمان بن علي بن محجن. (1313ه). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي. ط1. بولاق، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية.
السنهوري، عبد الرزاق. (2011م). الوسيط في شرح القانون المدني الجديد. ط 3. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.
السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1418ه/1998م). الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية. ط4. بيروت: دار الكتاب العربي.
الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب. (1377ه). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. د.ط، بيروت-لبنان: دار إحياء التراث العربي، ومصر: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (د.ت). الموافقات في أصول الأحكام. د.ط. مصر: دار الحديث..
الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1413ه/1993م)، نيل الأوطار. ط1. مؤسسة قرطبة.
العدوي، علي بن أحمد بن مكرم. (1414ه/ 1994م). حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني. د.ط. بيروت: دار الفكر.
العز بن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز. (1419ه/1998م). قواعد الأحكام في مصالح الأنام. ط2. بيروت: مؤسسة الريان.
الغزالي، محمد بن محمد. (1413ه/1993م). المستصفى. ط1. دار الكتب العلمية.
الفناري، محمد بن حمزة بن محمد. (2006 م-1427ه).

فصول البدائع في أصول الشرائع، المحقق: محمد حسين محمد حسن إسماعيل. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

القرافي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن. (د.ت). الفروق. عالم الكتب.

القرافي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن. (1994م). الذخيرة، تحقيق: محمد حجي. ط1. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر. (1384ه). الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش. ط2. القاهرة: دار الكتب المصرية.

القرالـه، أحمد ياسين عبد الرحمن. (1996م). النظرية العامة للنظام العام وتطبيقاتها في الفقه الإسلامي. رسالة دكتوراة منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد. (1417ه/1996م). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. ط1. بيروت: دار الفكر.

المباركفوري، محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم. (د.ت). تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي. د.ط. بيروت: دار الكتب العلمية.

المرداوي، علي بن سليمان. (1406ه). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. ط2، دار إحياء التراث العربي.

المواق، محمد بن يوسف بن أبي القاسم. (1398ه). التاج والإكليل لمختصر خليل. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

موسى، محمد يوسف. (1958م). الفقه الإسلامي: مدخل لدراسة نظام المعاملات فيه. د.ط. مصر: دار الكتاب العربي.

الموسوعة الفقهية الكويتية. (1404 - 1427ه). وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. ط2. الكويت: دار السلاسل.

النسفي، عمر بن محمد. (1418ه/ 1997م). طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

النفراوي، أحمد بن غانم بن سالم ابن مهنا. (1415ه/1995م). الفواكه الدواني على رسالة أبي زيد القيرواني. د.ط. دار الفكر.

النووي، يحيى بن شرف النووي. (1412ه/1991م). روضة الطالبين وعمدة المفتين. ط3. بيروت، ودمشق: المكتب الإسلامي.

النووي، يحي بن شرف. (د.ت). المجموع شرح المهذب. د.ط. دار الفكر.

النجار، عبد الله متروك. (2000م). تعريف الحق ومعيار تصنيف الحقوق. دراسة مقارنة في الشريعة والقانون. القاهرة: دار النهضة.

الهنداوي، علي أحمد. (2003م). الحق في المنظورين الإسلامي والوضعي، ودور الحقوق المدنية فيها. الأردن: مجلة الزرقا للبحوث والدراسات، العدد الأول، المجلد الخامس.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Zahra, M. (n.d.). Ossoul Al-Fiqh [Origins of Jurisprudence] (in Arabic). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Adawi, A. (1414 AH/ 1994). Hashiyat al-Adawi ‘ala sharh kifayat altaalib alrabbani [Al-Adawi’s gloss on explaining the Essentials of the pious student] (in Arabic). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Affendi, A. (n.d.). Majma’ al-anhur fi sharh multaqaa al-abhur [Intersections of the seas] (in Arabic). Beirut: Dar Ihyaa Al-Turath Al-Arabi.

Al-Ansari, Z. (n.d.). Asna almatalib fi sharh rawd altalib [The best in explaining student’s demands] (in Arabic). Beirut: Dar Alkitaab Al-Islami.

Al-Izz ibn Abdel-Salam, A. (1419 AH/1998). Qawaid al’ahkam fi masalih al’anam [Rules of judgment in the interests of people] (in Arabic). (2nd ed.). Beirut: Al-Rayyan Foundation.

Al-Bahuti, M. (n.d.). Al-Rawd al-murab’i fi sharh Zad Al-Mustaqn’i [The heavenly explanation of Zad Al-Mustaqna] (in Arabic). (6th ed.). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Bahuti, M. (n.d.). Kash-shaf al-qena’ ‘an Matn Al-Eqna [Unveiling the ambiguity of Matn Al-Eqna] (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

- Al-Bazdwi, A. (n.d.). Kanz al-wosoul ila ma’refat

al-ossoul [The treasure of reaching the knowledge of fundamentals] (in Arabic). Javed Press. Karachi.

Al-Bukhari, A. (n.d.). Kashf Al-Asrar Sharh Ossoul Al-Bazdawi [Revealing the secrets on explaining the fundamentals by Al-Bazdawi] (in Arabic). Edited by: Mohammed, A. & Omar, A. Beirut: Islamic Book House.

Al-Derini, F. (1414 AH). Al-haq wa mada sultan al-dawlah fi taqyidih [Right and the scope of the government the authority to restrict it] (in Arabic). Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Desouki, M. (n.d.). Hashiyat Al-Desouqi 'ala Al-Sharh Al-Kabir [The Desouki's gloss on the "Great Explanation"] (in Arabic). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Fanari, M. (1427 AH/2006). Fussoul albada'i fi ossoul alshara'i [Chapters of the masterpieces in the fundamentals of the laws] (in Arabic). (2nd ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Ghazali, M. (1413 AH/1993). Al-Mustasfa (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Hessani, A. (1994). Kifayat al-akhyar fi hal Ghayat Al-Ikhtissar (in Arabic). (1st ed.). Damascus: Dar al-Khair.

Al-Hattab, M. (2003). Mawahib Al-Jalil [Talents of Al-Jalil]. Beirut: Dar Al-Alam Al-Kutub.

Al-Hindawi, A. (2003). Alhaq fi almanzurayn al'islami wal wad'i, wa dor alhuquq almadaniya fiha [Right from Islamic and statutory perspectives, and the role of civil rights in it] (in Arabic). Zarqa: Journal of Research and Studies. (Issue 1. Volume 5.)

Al-Kassani, A. (1417 AH/1996). Bada'i alsana'ie fi tartib alshara'i (in Arabic). (1st ed.). Beirut. Dar al-Fikr.

Al-Khafif, A. (1418 AH/1996). Ahkam almu'amalat alshar'ia [Provisions of legal transactions] (in Arabic). (1st ed.). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Khafif, A. (1431 AH/2010). Al-haq wa al-dhimmah wa ta-athir al-mawt fihima wa-buhuth ukhra [Rights, dhimmah, and the effect of death on them and other studies] (in Arabic). (1st ed.). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Mardawi, A. (1406 AH). Al-insaf fi ma'rifat alraajih min alkhilaf (in Arabic). (2nd ed.). Beirut: Dar Ihyaa Al Turath Al-Arabi.

Al-Mawwaq, M. (1398 AH). Altaaj wal-ikleel li-Mukhtasar Khalil [Crown and Wreath of Khalil Summary] (in Arabic). (2nd ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Almawsu'a alfiqhiat alkuwaitiya [Encyclopedia of Islamic Jurisprudence] (in Arabic). (1404-1427 AH). (2nd ed.). Ministry of Awqaf and Islamic Affairs. Kuwait: Dar al-Salassil.

Al-Mubarakfouri, M. (n.d.). Tuhfat al'ahwadhi bi-sharh jami' Al-Tirmidhi (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Nafrawi, A. (1415 AH/1995), Alfawakih aldawani ala risalat Abi Zayd Al-Qayrawani (in Arabic). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Najjar, A. (2000). Ta'rif alhaq wa mi'yar tasnif alhuquq [Rights definition and right classification criteria: comparative study in Sharia and law] (in Arabic). Cairo: Dar al-Nahda.

Al-Nasfi, O. (1418 AH/1997). Talabat altalaba fi al-istilahat alfiqhiya [Students' Demands for jurisprudence terms] (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Al-Nawawi, Y. (1412 AH/1991). Rawdat al-taalibeen wa Omdat almufateen (in Arabic). Beirut & Damascus: Islamic Office.

Al-Nawawi, Y. (n.d.). Al-Majmu sharh Al-Muhadhab [Al-Majmu on the explanation of Al-Muhadhab] (in Arabic). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Qarafi, A. (1994). Aldhakhira (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.

Al-Qarafi, A. (n.d.). Al-Furouq [The differences] (in Arabic). Cairo: Aalam Al-Kutub.

Al-Qaralah, A. (1996). Alnazariya al'ama lil-nizam al-aam wa-tatbiqatuha fi al-fiqh al'Islami [General Theory of the Public System and its Applications in the Islamic Jurisprudence] (in Arabic). Amman: Ph.D Thesis, University of Jordan.

Al-Qurtubi, M. (1384 AH). Aljami' li-ahkam Al-Quran [The Compendium of the provisions of the Qur'an, Al-Qurtubi interpretation] (in Arabic). Cairo: Dar Al-kitab Al-Masri.

Al-Ramli, A. (1404 AH/1984). Nihayat al-muhtaj ila sharh al-minhaj [The target of the seeker to the explanation of the path] (in Arabic). (Last ed.). Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Razi, M. (n.d.). Mukhtar Al-Sihah (in Arabic). (1st ed.). Amman: Dar Ammar.

Al-Sanhouri, A. (2011). Al-Waseet fi sharh al-qanun al-madani al-jadid [Al-waseet on the explanation the new civil law] (in Arabic). (3rd ed.). Cairo: Publishing House for Egyptian Universities.

Al-Sherbini, M. (1377 AH). Mughni al-Muhtaj ila maerifat maani alfaz alminhaj [Mughni al-Muhtaj (the seeker) to know the meaning of the words of al-Minhaj (the right path)] (in Arabic). Beirut: Dar Ihyaa Al Turath Al-Arabi and Egypt: Bookshop and Printing House of Mustafa al-Baibi al-Halabi and Sons.

Al-Shatebi, I. (n.d.). Almowafaqat fi Osoul al-ahkam [Rec-

onciliation of the Fundamentals of Islamic Law] (in Arabic). Cairo: Dar al-Hadith.

Al-Shawkani, M. (1413 AH/1983) Nayl al-Awtar (in Arabic). (1st ed.) Qurtoba organization

Al-Suyuti, A. (1418 AH/1998). Al-Ashbah wa al-Naza'ir fi qawaeid wa furou' Fiqh Al-Shaafie [Al-Ashbah wa al-Naza'ir on the Foundations and Branches of the Shafi'i Jurisprudence] (in Arabic). (4th ed.). Beirut: Dar Al-kitab Al-Arabi.

Al-Zuhaili, M. (1427 AH). Al-Wajeez fi Ossoul al-fiqh [Al-Wajeez on jurisprudence fundamentals] (in Arabic). (2nd ed.). Damascus: Dar al-Khair.

Al-Zeylaee, O. (1313 AH). Tabyeen al-haqa'iq sharh Kanz Al-daqa'iq wa Hashiyat Al-Shalabi [Tabyeen al-haqa'iq: explaining Kanz Al-daqayiq with Al-Shalabi Gloss] (in Arabic). (1st ed.). Cairo: The Grand Amiri Press.

Ibn Abd Al-Bar, Y. (1387 AH). Al-Tamheed lima fi Al-Mowatta' min al-maani w al-assaneed [Al-Tamheed (Introduction to) the meanings and chain of narrators in Al-Muwatta'] (in Arabic). Ed.: Al-Alawi, M. & Al-Bakri, M. Morocco: Ministry of All Endowments and Islamic Affairs.

Ibn Abd Al-Bar, Y. (2003). Al-Istidhkar (in Arabic). (4th ed.). Tanta: Al-Nada Foundation.

Ibn Abidin, M. (n.d.). Radd al-Muhtar ala al-Durr al-Mukhtar (known as: Ibn Abdin's Gloss) (in Arabic). Beirut: Dar Ihya' Al-Turath Al-Arabi.

Ibn al-Humam, K. (n.d.). Fat-h Al-Qadeer (in Arabic). Beirut: Dar Ihya' Al-Turath Al-Arabi.

Ibn Hazm, A. (n.d.). Al-Muhalla bil-Athaar (in Arabic). Beirut: Dar Al-Fikr.

Ibn Fares, A. (1399 AH - 1979). Maqayees Al-Lugha [Language Measures] (in Arabic). Ed.: Haroun, A. Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Hajar, A. (1379 AH). Fat-h Al-Bari sharh Sahih Al-Bukhari [Fat-h Al-Bari: explanation of Sahih Al-Bukhari] (in Arabic). Beirut: Dar al-Maarefa.

Ibn Hajar, A. (1416 AH/1995). Talkhees Al-Habeer fi takhreej ahadith Al-Raafiei al-kabir (in Arabic). (2nd ed.). Giza: Córdoba Foundation.

Ibn Qudama, A. (1421 AH/2000). Al-Muqanie fi fiqh Al-Imam Ahmad [Al-Muqanie in the jurisprudence of Imam Ahmad] (in Arabic). Jeddah: Al-Sawadi Distribution Library.

Ibn Qudama, A. (2001). Al-Kafi fi fiqh Al-Imam Ahmad [Al-Kafi in the jurisprudence of Imam Ahmad] (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmyah.

Ibn Qudama, A. (1388 AH/1968). Almughni (in Arabic). Cairo: Cairo Library.

Ibn Qudama, A. (n.d.). Al-Sharh al-Kabir ala Matn Al-Muqnea [Al-Sharh al-Kabir on Al-Muqnea Text] (in Arabic). Dar Al-Kitaab Al-Arabi Li-Al-nashr Wa Al-Tawzie.

Ibn Katheer, I. (1407 AH/1987). Tafseer Al-Quran Al-Azeem [Interpretation of the Great Qur'an] (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-Marefah.

Ibn Manzur, M. (n.d.). Lisan Al-Arab [The Arab tongue] (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Sader.

Ibn Mufleh, I. (1418 AH – 1997). Al-Mubdie fi sharh Al-Muqanea [Al-Mubdie in the explanation of Al-Muqnea] (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Ibn Mufleh, I. (1424 AH/ 2003). Al-Furoua, wa ma-ahu kitab Tashih Al-Furoua lil Mardawi [Al-Furoua and the book Tashih Al-Furoua by Mardawi] (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Al-Turki, A. Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Najim, Z. (n. d.) Al-Bahr Al-Ra'iq Sharh kanz al-Daqa'iq (in Arabic). (2nd ed.) Cairo: Islamic Book House.

Ibn Najim, Z. (1403 AH/1983). Al-Ashbah wa Al-Naza'ir (in Arabic). (1st ed.). Damascus: Dar Al-Fikr.

Ibn Othaimeen, M. (1422 AH-1428 AH). Alsharh almumtae ala Zad Al-Mustaqnae (in Arabic). (1st ed.). Riyadh: Dar Ibn al-Jawzi.

Ibn Rushd, M. (1416 AH/1996). Bidayat Al-Mujtahid wa nihayat al-Muqtasad [The beginning of the studious and the end of the selective] (in Arabic). (1st ed.). Eds.: Mouawwad, A. & Abdel-Mawjoud, A. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmyah

Moses, M. (1958). Alfiqh al-Islami: madkhal li-dirasat nizam almuamalat fih [Islamic jurisprudence: an introduction to studying the transaction system within it] (in Arabic). Egypt: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Taftazani, S. (n.d.). Sharah at-talwih ala at-tawdih (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Elmiyah.

Zarqa, M. (1968). Al-Mudkhal al-fiqhi al-aam (nazariyat al-iltizam al-aama fi al-fiqh Al-Islami) [The General Jurisprudence Approach (General commitment theory in Islamic jurisprudence)] (in Arabic). Damascus: Dar al-Fikr.

التأثر والتأثير بين النحو وأصول الفقه من خلال كتاب «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» لجمال الدين الإسنوي

هيفاء بنت عبد الرحمن بن محمد الحواس (*)
جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 1444/4/9هـ، وقبل للنشر في 1444/10/14هـ)

ملخص: أبرزت هذه الدراسة سبعاً من المسائل النحوية التي اتضح فيها التأثر والتأثير بين النحو وأصول الفقه من خلال كتاب «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» لجمال الدين الإسنوي، وعمدت الدراسة إلى توضيح أثر النحو في مسائل أصول الفقه؛ فبتغير الإعراب، أو تغير دلالة بعض الألفاظ يتغير الحكم الشرعي.
وخلصت الدراسة إلى أن القرينة في الكلام أصلٌ ثابت عند علماء النحو وعلماء الفقه، ويعتمد عليها في إثبات الحكم النحوي والفقهي، وأن القول باشتراك المعطوف والمعطوف عليه في التقييد بالحال هو الأقرب إلى الصواب، وأن (من) الشرطية من ألفاظ العموم، في حين السياق يحدد كون (من) الموصولة للعموم أو للخصوص، وأن النكرة في سياق النفي من ألفاظ العموم، وعليه فمن قال: لا إله إلا الله محمد رسول الله، مخلصًا من قلبه دخل الجنة، وأنَّ الاستثناء المستغرق باطل، وجواز الاستثناء الأكثر من الصفة؛ لثبوته في القرآن الكريم، وأن دلالة الفعل المضارع تدور بين الحال والاستقبال، ولا يتعين أحدهما إلا بقرينة، وأن اختلاف دلالة حرف العطف (الواو) بين الترتيب، وبين مطلق الجمع أدى إلى اختلاف بعض الأحكام الفقهية، وأن دخول ما بعد (إلى) فيما قبلها، أو عدم دخوله يحدده السياق أو القرينة.

لكلمات مفتاحية: القرينة، ألفاظ العموم، الدلالة، الحكم الشرعي.

*****

Effects and influence between grammar and jurisprudence through Jamal Al-Din Al-Isnawi's book Al-Tamheed in the getting of the branches from the origins

Haifa A. Alhawass (*)

King Faisal University

(Received 3/11/2022, accepted 4/5/2023)

Abstract: This study highlighted seven grammatical issues in which the effect and influence between grammar and the principles of jurisprudence became clear through the book of Introduction in getting the branches from the principles of Jamal al-Din al-Isnawi legitimate. The study concluded that the presumption in speech has a fixed origin for grammarians and scholars of jurisprudence. It is also relied upon in proving the grammatical and jurisprudential ruling. The statement of the participation of the kind and the favored in the restriction of the situation is the closest to the truth. "Who" in the conditional is one of the common words, while the context determines the fact that "who" is related to the general or to the particular and that the irrelevant in the context of negation is a general term. Accordingly, whoever says, "There is no god but God, and Muhammad is the Messenger of God," sincerely from his heart, will enter Paradise. And that the long-term exception is void, and the exception is equal to or greater than because it is proven in the Noble Qur'an. The meaning of the present verb revolves between the case and the reception, and one of them is not necessary without a presumption. The difference in the meaning of the conjunction "waw" between the arrangement and the absolute plural led to the difference of some jurisprudence, and that the entry of the after (to) into what preceded it or not to enter is determined by context or presumption.

Keywords: presumption, common words, semantics, legal ruling.

(*) للمراسلة:

أستاذ النحو والصرف المساعد- جامعة الملك فيصل- كلية الآداب- قسم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

King Faisal University, Dept. of Arabic language, College of Arts, Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061567

e-mail: h-alhawass@hotmail. Com

مقدمة

الحمد لله الذي علَّم البيان، وجمّل البيان بالقرآن، وجعل اللسان العربي فوق كل لسان، والصلاة والسلام على سيد الأنام، وخير من أبان، سيدنا محمد وعلى آله، وصحبه الكرام، ومن سار على هديه واقتفى أثره إلى يوم حشر الأنام، أما بعد؛

فقد ارتبط النحو أوثق ارتباط بدراسة التفسير والحديث والفقه وأصوله وغيرها من العلوم، فنزل القرآن الكريم -وهو أول المصادر المعول عليها في الاستنباط الفقهي- بلسان عربي في أفصح لغات العرب، وقد أوضح العلماء هذه العلاقة وركزوا عليها، وجعلوا من شروط المجتهد أن يكون عالما بالعربية وعلومها، فحينما تحدّث الشاطبي (ت ٧٩٠ هـ) عن الاجتهاد، وأنه لا يمكن للمجتهد أن يصل إلى درجة الاجتهاد إلا بحصوله على علم اللغة العربية، قال: «ولا أعني بذلك النحو وحده، ولا التصريف وحده، ولا اللغة، ولا علم المعاني، ولا غير ذلك من أنواع العلوم المتعلقة باللسان، بل المراد جملة علم اللسان ألفاظ أو معان»[1].

وعليه؛ فينبغي لمَن يريد استنباط الأحكام، وفهم القرآن، أن يكون عارفًا بالنحو، بصيرًا بأساليب العرب في لغتهم، ويذهب ابن حزم (ت٤٥٦ هـ) إلى أنه لا يحل لمن لا يعرف العربية أن يفتي في مسائل الدين، يقول: «لا بد للفقيه أن يكون نحويًّا لغويًّا، وإلا فهو ناقص لا يحل له أن يفتي؛ لجهله بمعاني الأسماء، وبعده عن فهم الأخبار»[2]، ويقول: «لزم لمن طلب الفقه أن يتعلم النحو واللغة، وإلا فهو ناقص، لا تجوز له الفتية في دين الله عز وجل»[3].

ويؤكد ذلك ابن خلدون (ت 808 هـ)، فيقول في مقدمته: «لا بد من معرفة العلوم المتعلقة باللسان لمن أراد علم الشريعة، وتتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقصود الكلام حسبما يتبين في الكلام عليها فنًّا فنًّا، والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها: النحو؛ إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيُعرَف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لَجُهِل أصلُ الإفادة «[4]، ونقل الشاطبي (ت ٧٩٠ هـ) عن الغزالي (ت ٥٠٥هـ) أن المطلوب من الفقيه «القدر الذي يفهم به خطاب العرب، وعاداتهم في الاستعمال، حتى يميز بين صريح الكلام، وظاهره ومجمله، وحقيقته ومجازه، وعامِّه وخاصِّه، وفحواه ولحنه ومضمونه»[5].

ونجد السيوطي (ت911هـ) في كتابه «الإتقان في علوم القرآن» يذكر «أن القرآن

1 . الموافقات، ج5، ص52.

2 . الإحكام، ج1، ص52.

3 . الإحكام، ج1، ص52.

4 . العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ج1، ص 753.

5 . الموافقات، ج5، ص54.

إذا كان مشتملاً على المتشابه افتقر إلى العلم بطريق التأويلات وترجيح بعضها على بعض وافتقر في تعلم ذلك إلى تحصيل علوم كثيرة من علم اللغة والنحو والمعاني والبيان وأصول الفقه»[1].

أولاً: موضوع البحث

إن الناظر لكتب الفقه وأصوله، والدارس لمباحثه وموضوعاته، لا يجد صعوبةً تُذكَر لملاحظة التزاوج الطبعي بينه وبين النحو، وفنّ مدار الفروع الفقهية على الأصول النحوية شغَلَ الفقهاءَ وأهل اللغة على السواء، وقد أفاد بعضهم من بعض من خلال المساجلات الفقهية والمناظرات العلمية، وكان من أبرزها؛ المسائل التي أدارها الكسائي (ت 189هـ) أثناء مناظرته مع القاضي أبي يوسف (ت 182هـ) على الأصول العربية، وكذا الفراء (ت 207هـ) أثناء مناظرته مع الفقيه البارع محمد بن الحسن الشيباني (ت189هـ)» [2].

ثم تتالت الجهود في هذا المضمار، خاصةً في كتب الفروع الفقهية؛ كالوجيز للإمام الغزالي (ت 505 هـ)، وشرحه الكبير للرافعي (ت 623هـ)، والمهذب للشيرازي (ت 446 هـ)، والمغني والمقنع لابن قدامة (ت 620 هـ)، وغيرها من المصنفات الكبيرة والصغيرة داخل المذاهب، فظل هذا النوع من الجهود في هذا الميدان متناثرًا ومبعثرًا في ثنايا المصادر الفقهية واللغوية حينًا من الزمن، حتى جاء الإمام الإسنوي (ت772هـ) من خلال كتابَيْه: «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول»، و»الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية»، والكتاب الثاني - كما وصفه محققه -: «درس عملي جاد، للتفاعل الحار المثمر بين علم العربية وبين علوم الشريعة بعامة، وعلم الفقه بخاصة... يجمع بين دفتيه الفروع الفقهية، منزلةً على القواعد النحوية، وبهذا الكتاب خرجت الفروع الفقهية من كتبها الخاصة بها، وخرجت القواعد النحوية من كتبها الخاصة بها، وتعانقت جميعًا»[3].

وبعد؛ فإن افتقار الفقه للغة وقواعدها أمرٌ تنبَّه إليه العلماء، وأشاروا إلى أهميته في بناء الفقه على أسس عربية صحيحة، تعمل على تأصيل أحكامه، وإحكام معانيه ودلالاته، وتأكيدًا لهذا قال ابنُ السِّيدِ البَطَلْيوسي (ت 521 هـ): «إن الطريقة الفقهية مفتقرة إلى علم الأدب، مؤسَّسة على أصول كلام العرب»[4].

والناظر في كتب الفروع على مستوى المذاهب، يدرك دون معاناة مسائل كثيرةً تقوم أحكامها على القواعد النحوية، خاصةً منها كتب النووي

1 . الإتقان، ج3، ص37.

2 . قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، ج2، ص305.

3 . الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية، ص189.

4 . الدر النقي في شرح ألفاظ الخرقي، ج1، ص8.

(ت676هـ) من الشافعية؛ كالمجموع، والروضة، وكتب ابن قدامة (ت620 هـ) من الحنابلة؛ كالمغني شرح مختصر الخرقي، والمقنع، والكافي، وغيرها، ومصادر المالكية؛ منها: الذخيرة للقرافي (ت684هـ)، والجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة لابن شاس (ت616هـ)، وكتاب «الجامع الكبير» لمحمد بن الحسن الشيباني (ت189 هـ)، وهو من المصادر التي اهتمت بموضوع تخريج الفروع الفقهية على القواعد النحوية، غير أن هذه المصادر وغيرها لا يمكن حصره في هذا المجال، فهي تدير كثيرًا من المسائل الفقهية على أساس النحو، ولكنها لا تنص في كل فرع فقهي استقر عليه النظر على ما يقابله من القواعد النحوية التي استقر النظر النحوي عليها.

وتأسيساً على ما تقدم فقد رأيت دراسة التأثر والتأثير بين النحو والفقه وأصوله من خلال كتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول لجمال الدين الإسنوي، ووجدتُ الكتاب مليئًا بمسائل يظهر فيها جلياً تأثير النحو في مسائل الفقه، بل ويكون للنحو الكلمة الفاصلة في الحكم الشرعي.

فعقدت العزم على تناول هذا الجانب من الكتاب، بحيث أذكر كلام الإسنوي، وأبين كلام النحاة حول المسألة النحوية، ثم أذكر حكم علماء الأصول وعلماء النحو في المسألة الفقهية، وأذكر ما أراه إن احتاج الأمر.

ثانياً: مشكلة البحث

يحاول هذا البحث الكشف عن علاقة التأثر والتأثير بين النحو والفقه وأصوله من خلال كتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول لجمال الدين الإسنوي، ويحاول أن يجيب عن التساؤل الرئيس للبحث وهو: هل كتاب التمهيد للإسنوي يظهر جليا التأثر والتأثير بين النحو وفروع تلك الأصول الفقهية؟

ثالثاً: حدود البحث

حدد البحث كتاب «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» لجمال الدين أبي محمد عبد الرحيم الإسنوي مدونة له؛ ذلك لأنني وجدت الكتاب مليئاً بمسائل يظهر فيها جلياً تأثير النحو في مسائل الفقه، بل ويكون للنحو الكلمة الفاصلة في الحكم الشرعي.

رابعاً: أهداف البحث

يحاول هذا البحث الكشف عن عدة أمور، منها:

أولاً: العلاقة بين النحو والفقه وأصوله من خلال كتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول.

ثانيًا: أثر القواعد النحوية في الاحكام الشرعية من خلال كتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول.

خامساً: منهج البحث

اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي الذي

يعتمد على النقد والتحليل بغرض استجلاء علاقة النحو بالفقه وأصوله، وحاجة الفقه إلى النحو، وسوف يتم ذلك من خلال استعراض الأفكار النظرية التي صدرت عن الإسنوي في كتابه التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، وعرض نماذج تطبيقية تظهر العلاقة ومدى التأثر والتأثير.

سادساً: الدراسات السابقة

لم تُعن دراسة -على حد اطلاعي- بموضوع التأثر والتأثير بين النحو والفقه وأصوله من خلال كتاب «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» لجمال الدين الإسنوي، غير أن هناك دراسات تناولت التأثر والتأثير بين النحو والفقه بصورة عامة، ولم تتخذ من كتاب «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» لجمال الدين الإسنوي مدونة له، وقد اطلعت منها على الدراسات التالية:

1. التأثر والتأثير بين أصول الفقه وأصول النحو، للدكتور: محمد إسماعيل المشهداني، بحث منشور بمجلة آداب الرافدين، العدد (57)، لعام 1431ه – 2010م.
2. بين النحو العربي والفقه الإسلامي الواقع والمأمول، الدكتور: حفظي حافظ اشتيه، بحث منشور بمجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثامن، العدد الثاني، محرم 1443ه– 2021م.
3. أثر أصول الفقه في توجيه أصول النحو، للأستاذ: طارق بومرد، بحث منشور بمجلة الممارسات اللغوية، العدد (23)، لعام 2014م.
4. الفقه والنحو، الدكتور: فضل السيد طمان، مقال منشور بمجلة أضواء الشريعة، العدد الخامس، 1974م.
5. العلاقة بين علم أصول النحو وعلم أصول الفقه، للدكتور: عراك جبر شلال، الجامعة العراقية ملحة، مجلة كلية الشريعة العدد الثالث.
6. وكذلك بحث «العلاقة بين أصول الفقه وأصول النحو من خلال مراحل تطورهما»، للدكتور حوالف عكاشة، في حولية جامعة الجزائر العدد (29) الجزء الأول (2016م).

إن كل الدراسات والبحوث السابقة -وإن لامست جوانب عامة في علاقة النحو بالفقه وأصوله- فإنها لم تدرس تلك العلاقة من خلال كتاب في أصول الفقه، فسألت الله تعالى العون وشمرت عن ساعد الجد، ووجدتُ كتاب التمهيد مناسباً لهذه الدراسة، وجعلت عنوان البحث:

التأثر والتأثير بين النحو وأصول الفقه من خلال كتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول لجمال الدين الإسنوي رحمه الله.

سابعاً: خطة البحث، جاء البحث في ثلاثة مباحث بعد مقدمة وتمهيد؛

فالمقدمة، تشمل الموضوع، ومشكلته، وحدوده، وأهدافه، ومنهجه، والدراسات السابقة، والخطة.

والتمهيد، يشمل التعريف بكتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، وترجمة الإمام الإسنوي، والتعريف بأصول الفقه وأصول النحو.

المبحث الأول: دلالة الأسماء، ومنها:

المسألة الأولى: التقييد بالحال.

المسألة الثانية: الاستثناء المستغرق، واستثناء لأكثر، والاستثناء بـ(غير).

المسألة الثالثة: (من) الموصولة و(من) الشرطية.

المسألة الرابعة: النكرة في سياق النفي.

المبحث الثاني: دلالة الأفعال، ومنها:

ـ دلالة الفعل المضارع.

المبحث الثالث: دلالة الحروف، ومنها:

المسألة الأولى: دلالة حرف العطف (الواو).

المسألة الثانية: دلالة حرف الجر (إلى).

الخاتمة: أبرز النتائج، والتوصيات، وفهرس المراجع.

التمهيد

أولاً: كتاب التمهيد في تخريج الفروع على الأصول[1]

يُعدُّ كتاب التمهيد للإمام الإسنوي من الكتب المهمة التي صنفت في تخريج الفروع على الأصول؛ لكونه أتى على معظم القواعد الأصولية، وقد امتاز عن غيره؛ لكون الإسنوي عالمًا بأصول الفقه، متمرساً بقواعده، فقد انتهت إليه رئاسة الشافعية في عصره؛ حيث يذكر القاعدة الأصولية مختصرة واضحة، متثبتاً في النقل، كما أنه لم يترك قاعدة أصولية إلا وتعرَّض لها، وحاول أن يذكر لها فرعاً فقهياً، كما تكمن أهمية الكتاب في قلة ما كُتب حول موضوع التخريج، فقد أفاد من جاء بعده من العلماء من صنيعه إلا أنه حصر الخلاف في القواعد الأصولية عند الجمهور، وعند الشافعية، دون التعرض لبقية المذاهب الفقهية، بخلاف الزنجاني في كتابه «تخريج الفروع على الأصول»، وابن التلمساني في كتابه «مفتاح الوصول» فقد تعرضا لأكثر من مذهب، ولذلك كان أثر القواعد الأصولية في الفروع الفقهية أوضح في كتابيهما.

كما اتضح أن معظم الفروع الفقهية التي يذكرها كأثرٍ للقاعدة الأصولية تدور حول موضوع الطلاق وألفاظه، وقد بلغت ما يقارب الثمانين بالمائة من مجموع الفروع الفقهية، وهذا يؤثر سلباً على أثر القواعد الأصولية في كتابه، ويتضح هذا عند من يذكر الفروع الفقهية المختلفة من العبادات والمعاملات والأنكحة حيث يظهر لديه أثر القواعد الأصولية واضحاً في كتابه، والذي يهمنا في هذا البحث ليس تعدد

1 . انظر: مقدمة التحقيق لكتاب التمهيد، ص34 وما بعدها.

واختلاف الفروع الفقهية، وإنما صلة النحو بها وأثر النحو عليها وعلى الحكم فيها.

ثانياً: ترجمة الإمام الإسنوي[1]

اسمه: عبد الرحيم بن الحسن بن علي بن عمر بن علي بن إبراهيم الأموي الإسنوي جمال الدين أبو محمد، ولد في العشر الأخير من ذي الحجة سنة (704ه) بـ(إسنا) من صعيد مصر.

تلقى العلم على عدد كبير من الأئمة والعلماء، من أمثال: تقي الدين السبكي، والجلال القزويني، وأبي حيان الأندلسي، والفيروزآبادي، وابن الأثير، وغيرهم، وأخذ العلم عنه خلق كثير، من أشهرهم: الإمام الزركشي، والدميري وغيرهم.

برز الإسنوي في عدد من العلوم، كالنحو، والعروض، والفقه، وأصوله، وغير ذلك. ولازم الاشتغال بالعلم والتصنيف فيه، فكانت أوقاته محفوظة مستوعبة، وصنف التصانيف المفيدة التي بلغت أكثر من عشرين مصنفاً، منها:

- التمهيد في استخراج الفروع على الأصول.
- الكواكب الدرية في تنزيل الفروع الفقهية على القواعد النحوية.
- المهمات.
- الهداية في أوهام الكفاية.
- شرح عروض ابن الحاجب، والتنقيح والتلخيص، وغيرها.

كان فقيهاً ماهراً، ومعلماً ناصحاً، ومفيداً صالحاً، مع البِرِّ والدين والتودد والتواضع، وكان يقرِّب الضعيف المستهان، ويحرص على إيصال الفائدة للبليد، وربما ذكر عنده المبتدئ الفائدةَ المطروقةَ فيصغى إليه كأنه لم يسمعها؛ جبراً لخاطره، وكان مثابراً على إيصال البر والخير لكل محتاج. هذا مع فصاحة العبارة وحلاوة المحاضرة والمروءة البالغة، ولي الحسبة ووكالة بيت المال سنَة (759ه).

كانت وفاة الشيخ جمال الدين الإسنوي في ليلة الأحد الثامن عشر من جمادى الأولى سنة (772ه)، وله سبع وستون سنة ونصف سنة رحمه الله تعالى. وكانت جنازته مشهودة.

ثالثاً: أصول الفقه

الأصول في اللغة والاصطلاح

أصل الشيء: أساسه. وقد جاء هذا المعنى في معظم كتب اللغة، قال ابن فارس في كتابه المقاييس:» (أصل) الهمزة والصاد واللام، ثلاثة أصول متباعد بعضها من بعض، أحدها: أساس الشيء»[2].

وفي الاصطلاح تعني كلمة (أصل) أكثر من معنى، منها: «الدليل، والقاعدة والراجح»[3]، وجاء في التعريفات:» إنه ما يُبتنى عليه غيره، وما يُفتقر إليه»[4]. وهو صالح لما ذُكر آنفاً.

1 . انظر: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ص147-150.

2. معجم مقاييس اللغة، ج1، ص109.

3 . انظر: نهاية السول شرح منهاج الوصول، ص8.

4 . التعريفات للجرجاني، ص28.

والفقه في اللغة: العلم بالشيء وإدراكه. جاء في المقاييس: «(فقه) الفاء والقاف والهاء أصل واحد صحيح، يدل على إدراك الشيء والعلم به»[1].

وفي الاصطلاح يعني:» العلم بالأحكام الشرعية المكتسبة من أدلتها التفصيلية»[2].

ومن خلال تعريف الأصل، وتعريف الفقه، توصل العلماء إلى تعريفٍ مختارٍ لأصول الفقه وهو:» القواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من الأدلة»[3].

رابعاً: أصول النحو

النحو في اللغة والاصطلاح

أما تعريف النحو في اللغة، فيأتي بمعنى القصد، وفي الاصطلاح: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد به إليها»[4].

وأصول النحو كما عرفها السيوطي في الاقتراح هي:» علم يبحث فيه عن أدلة النحو الإجمالية، من حيث هي أدلته، وكيفية الاستدلال بها، وحال المستدل»[5].

المبحث الأول: دلالة الأسماء، ومنها:

المسألة الأولى: التقييد بالحال.

المسألة الثانية: الاستثناء المستغرق.

المسألة الثالثة: من الشرطية ومن الموصولة.

المسألة الرابعة: النكرة في سياق النفي.

المسألة الأولى: التقييد بالحال

الأصل في المعطوف والمعطوف عليه هو اشتراكهما في جميع المتعلقات كالحال والشرط والصفة والجار والمجرور والظرف، ذكر ذلك الشافعي وأكده البيضاوي في المنهاج[6]، في حين يرى الحنفية أن الاختصاص يكون بالجملة الأخيرة فقط في الحال والظرف والمجرور[7]، قال الإسنوي[8]: «إذا قيد المعطوف أو المعطوف عليه بالحال فقد سبق من كلام البيضاوي التصريح بعوده إلى الجميع وإن مقتضى كلامه الاتفاق عليه، لكن صرح في (المحصول) باختصاصه بالأخيرة على قاعدة أبي حنيفة، ثم قال: «إذا علمت ما ذكرناه فمن فروع المسألة: «إذا قال: (وقفت على أَوْلَادِي وَأَوْلَاد أَوْلَادِي المحتاجين) أي: بتنكير هذا اللفظ حتى يكون حالاً؛ فإن الاحتياج يكون شرطاً في الجميع إما

1 . معجم مقاييس اللغة لابن فارس، ج4، ص442.

2 . التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، ص50.

3 . علم أصول الفقه لعبد العزيز الربيعة، ص58.

4 . الخصائص، ج1، ص35.

5 . الاقتراح في أصول النحو، ج1، ص24.

6 . انظر: الإبهاج في شرح المنهاج لتقي الدين السبكي، ج، ص155.

7 . السابق.

8 . التمهيد، ص403.

إجماعـاً أو عندنـا خاصـة»[1].

أقـول: يكـون الوقـف فـي هـذا المثـال -علـى قـول الشـافعية- خاصـاً بـأولاده وأولاد أولاده حـال كونهـم محتاجيـن فقـط، وعلـى قـول الحنفيـة يكـون الوقـف خاصـاً بـأولاده فـي كل أحوالهـم، وأولاد أولاده حـال كونهـم محتاجيـن، وقـول الشـافعية أقـرب للصـواب -والله أعلـم- لعـدة أمـور، منهـا:

1. لأن الوقـف المرجـو منـه الثـواب للميـت، فهـو يريـد أن ينفـع المحتـاج مـن ذريتـه فيصـل إليـه الأجـر بـإذن الله.
2. التقييـد بالحـال لشـخص بعينـه يحتـاج إلـى قرينـة، ولا قرينـة هنـا، وعليـه يكـون التقييـد بالحـال يعـود للجميـع.
3. الشـرط إذا تعقـب جمـلا متعاطفـة عـاد إلـى الـكل باتفـاق، فيكـون الحـال كذلـك.
4. العطـف يوجـب نوعـا مـن الاتحـاد بيـن المعطـوف والمعطـوف عليـه فتصيـر الجملتـان كالجملـة الواحـدة، ولهـذا لا يكـرر الحـال، بـل يكتفـى بالعطـف عليـه.

ثـم قـال الإسـنوي: «الأصـل فـي الحـال أن تكـون مقارنـة لصاحبهـا، مفيـدة للتقييـد في الإنشـاء وغيره كالتقييـد بالوصـف، إذا علمـت ذلـك فللمسـألة فـروع منها :

- إذا قـال: (أنـت طالـقٌ مريضـةً) بالنصـب، لـم تطلـق إلا فـي حـال المـرض. فلـو رفـع، فقيـل: تطلـق فـي الحـال؛ حمـلا علـى أنَّ (مريضـة) صفـة، واختـار ابـن الصبـاغ الحمـل علـى الحـال النحـوي وإن كان لحنـاً فـي الإعـراب، وهـذا الفـرع قريـب ممـا قبلـه. قلـت: وتعليـل الأول بأنـه صفـة ضعيـف، بـل يدعـى فيـه أنـه خبـر آخـر»[2].

أقـول: الأصـل فـي الحـال أن تكـون مفيـدة للتقييـد فـي الإنشـاء وغيـره، وفـي هـذا المثـال إذا قـال الرجـل لزوجتـه: (أنـت طالـقٌ مريضـةً) بالنصـب، فإنهـا تطلـق حـال كونهـا مريضـة فقـط، وهـذا مـا اختـاره ابـن الصبـاغ، حتـى لـو وقـع القائـل فـي اللحـن؛ لأن الجملـة بهـذه الطريقـة لا تشـعر بكمالهـا ووضوحهـا.

أمـا إذا قـال: (أنـت طالـقٌ مريضـةٌ) بالرفـع، فتطلق فـي الحـال؛ لكونهـا صفـة؛ وهـذا قـول ضعيـف؛ لنقـص الفائـدة مـن الجملـة كمـا ذكرنـا فـي كونهـا حـالاً بالنصـب. وقـال الإسـنوي بضعـف هـذا الوجـه. والأولـى أن تكـون مريضـة (خبـراً) ثانيـاً لـ(أنـتِ)، وهـذا مـا اختـاره الإسـنوي، وحينهـا يقـع الطـلاق، ويكـون تقديـر الـكلام: أنـت طالـق ومريضـة. والله أعلـم.

وكمـا أن التقييـد بالحـال فـي هـذه العبـارات[3] يوقـع الحكـم علـى مـا قبلـه حـال كونـه متصفـا بالوصـف المذكـور: (وقفـت علـى أَوْلَادِي وَأَوْلَاد أَوْلَادِي

1 . التمهيد، ص 403.

2 . التمهيد، ص404.

3 . أقصـد بهـا:(وقفـت علـى أَوْلَادِي وَأَوْلَاد أَوْلَادِي المحتاجيـن)، وقولـه: (أنـت طالـقٌ مريضـةً).

المحتاجين)، وإلى قوله: (أنت طالقٌ مريضةً) فهو أيضا يجري عليه مفهوم مخالفة الصفة، فإن الوقف لا يدخل فيه غير المحتاجين من الأولاد وأولاد الأولاد، كما أن الطلاق لا يقع حال كونها صحيحة معافاة.

ومفهوم الصفة عند الأصوليين أعم من مفهومها عند النحاة، فهي تعني عند الأصوليين:» مطلق التقيد بلفظ آخر، ليس بشرط، ولا عدد ولا غاية»[1] فيدخل فيها: النعت، والحال والجار والمجرور، والظرف والتمييز. كما نص على ذلك غير واحد من أهل العلم[2].

وبهذا يكون النحو وأصول الفقه قد استخدما مصطلح الصفة، لكن لكل منهما مفهوما له مختلفا عن الآخر، فالنحو عدَّ الصفة تابعا مكملا متبوعه ببيان صفة من صفاته، أو صفة من صفات ما تعلّق به، وأما أصول الفقه فقد جعلها مطلق التقيد بلفظ آخر، سواء كان صفة، أو حالا، أو جارا ومجرورا، أو ظرفا، فهي عند الأصوليين أعم وأشمل.

كما أن تقييد الحكم بالحال أو الصفة عند الأصوليين يدل على أمرين، هما:

الأول: حكم مذكور، قد قُيد بقيد.

والثاني: حكم غير مذكور، ولكنه يفهم من النص؛ لأنه مخالف للحكم الأول، وهو ما يسمى بمفهوم المخالفة.

ولهذا ذكرنا في هذه المسألة ما سبق ذكره من أن الوقف يكون للمحتاجين من الأولاد وأولاد الأولاد، ويخرج منه من كان غير محتاج. والطلاق يقع للزوجة حال كونها مريضة، وينتفي وقوعه حال كونها صحيحة. والله أعلم.

المسألة الثانية: الاستثناء المستغرق

يُعرّف الاستثناء بأنه: «المخرج تحقيقا أو تقديرا من مذكور، أو متروك بـ(إلا) أو ما في معناها»[3]، وشرح الأزهري تعريفه، فقال: «والمخرج: جنس يشمل المخرج بالبدل، وبالصفة، وبالشرط، وبالاستثناء، وغير ذلك؛ وقوله: (تحقيقا أو تقديرا): إشارة إلى قسمي الاستثناء، المتصل والمنقطع. وقوله: (من مذكور أو متروك)»: إشارة إلى قسمي الاستثناء، التام والمفرَّغ؛ وقوله: (بـ(إلا) أو ما في معناها): يشمل أدوات الاستثناء جميعا»[4].

واشترط الأصوليون شروطا في الاستثناء حتى يكون صالحا في إجراء الأحكام الفقهية عليه. يقول ابن قدامة: «ويشترط في الاستثناء ثلاثة شروط:

الأول: أن يتصل بالكلام، بحيث لا يفصل بينهما كلام، ولا سكوت يمكن الكلام فيه؛ لأنه جزء

1 . تفسير النصوص في الفقه الإسلامي، ج1، ص689.

2 . انظر: أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء، ص172، وانظر: أصول الفقه الذي لا يسع الفقِيه جهله، ص379.

3 . شرح التسهيل، ج2، ص264.

4 . التصريح بمضمون التوضيح في النحو، ج1، ص346-347.

من الكلام يحصل به الإتمام، فإذا انفصل: لم يكن إتمامًا، كالشرط، وخبر المبتدأ.

الشرط الثاني: أن يكون المستثنى من جنس المستثنى منه.

الشرط الثالث: أن يكون المستثنى أقل من النصف. وفي استثناء النصف وجهان. وقال أكثر الفقهاء والمتكلمين: يجوز استثناء الأكثر. ولا نعلم خلافًا في أنه: لا يجوز استثناء الكل»[1].

وحديثنا هنا عن الاستثناء المستغرق، وقد عرفه السلمي بقوله: «هو إخراج جميع أفراد المستثنى منه بـ(إلا) أو إحدى أخواتها، كأن يقول: نسائي طوالق إلا ثلاثاً، وليس له إلا ثلاث زوجات»[2].

وهو باطل بالإجماع، حكى ذلك الآمدي[3]، والرازي في المحصول[4]يقول الإسنوي: «الاستثناء المستغرق باطل باتفاق كما نقله الإمام والآمدي وأتباعهما؛ لإفضائه إلى اللغو، ونقل القرافي عن المدخل لابن طلحة: أن في صحته قولين. ونقل شيخنا أبو حيان عن الفراء أنه يجوز أن يكون أكثر، ومثَّل بقوله: (علي ألف إلا ألفين) قال: إلا أنه يكون منقطعاً»[5].

ومما قيل في علة بطلانه: «أنه نوع من العبث، ولكونه نقضاً كلياً، ولأنه ليس من كلام العرب ولا يعرفونه، ولأنه أيضاً إبطال للكلام السابق وقد يكون إقراراً بحق، فلا يقبل منه إبطاله بما ليس من كلام العقلاء»[6].

يقول الإسنوي: «إذا علمت ذلك فمن فروع المسألة: ما إذا قال لزوجته مثلاً (أنت طالقٌ طلقة إلا طلقة) فيقع عليها طلقة، ولو قال: (ثلاثاً إلا ثلاثاً) وقع الثلاث، ولو قيل بوقوع واحدة لكان متجهاً؛ لأن استثناء الطلقتين جائز فالمستثني للثلاث جامع بين ما يجوز وما لا يجوز فنخرجه على قاعدة تفريق الصفقة»[7].

أقول: إذا قال أحدهم لزوجته مثلاً: «(أنت طالق طلقة إلا طلقة) فيقع عليها طلقة، ولو قال: (ثلاثاً إلا ثلاثاً) وقع الثلاث؛ لأنه أقر في بداية كلامه، ثم جاء باستثناء استغرق ما ذكره كله. فيكون هذا الاستثناء باطلا؛ لأنه نوع من العبث واللغو، ولا يُعرف من كلام العرب، وكل استثناء مفاده إلغاء المستثنى منه فهو باطل، وقد قال عليه الصلاة والسلام فيما يرويه أبو هريرة: «ثلاثٌ جدهنُّ جدٌّ، وهزلهنّ جد: النكاح، والطلاق، والرَّجعة»[8]، وبناء على ذلك فالطلاق يقع كما قال.

وقد ذهب إلى القول ببطلان الاستثناء في مثل هذه المسألة الشافعية والحنفية والحنابلة؛ وهو

1 . روضة الناظر، وجنة المناظر، ص82-90.

2 . أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، ص331.

3 . انظر: الإحكام في أصول الأحكام، ج2، ص297.

4 . انظر: المحصول، ج3، ص37.

5 . التمهيد، ص395-396.

6 . الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، ج1، ص313، وأصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهلة ص331.

7 . التمهيد، ص396.

8 . صحيح أبي داود، ج6، ص397.

الصحيح.

يقول ابن قدامة في المغني: «فإن قال: أنت طالق اثنتين وواحدة إلا واحدة، ففيه وجهان: أحدهما: لا يصح الاستثناء؛ لأن الاستثناء يرفع الجملة الأخيرة بكمالها من غير زيادة عليها، فيصير ذكرها واستثناؤها لغوا، وكل استثناء أفضى تصحيحه إلى الغاية وإلغاء المستثنى منه بطل، كاستثناء الجميع» ثم قال:» وهو الأصح، وهو مذهب أبي حنيفة، والشافعي»[1].

وأكّد ذلك السلمي حيث قال: «وعلى ذلك لو استثنى الكل فالاستثناء باطل، والإقرار الأول ثابت، فلو قال: نسائي طوالق إلا أربع، طلقن جميعاً. ولو قال: (له علي ألف ريال إلا ألف ريال)، بطل الاستثناء وصح الإقرار بالألف»[2].

وقد أكد الإسنوي بطلان هذا الاستثناء؛ لكونه جمع بين ما يجوز وما لا يجوز كما هو الحال في قاعدة تفريق الصفقة في البيوع، والمقصود بتفريق الصفقة:» الجمع في البيع بين ما يجوز بيعه وما لا يجوز بيعه كالحر والعبد وعبده وعبد غيره»[3] وفي حكم هذا البيع قولان، هما: «الأول تفرق الصفقة، فيبطل البيع فيما لا يجوز، ويصح فيما يجوز، والقول الثاني إن الصفقة لا تفرق، ويبطل البيع فيهما جميعا؛ لأن العقد جمع حلالاً وحراماً فغلب التحريم، كما لو جمع بين أختين في النكاح»[4].

قال الإسنوي: «ولو قيل بوقوع واحدة لكان متجهاً؛ لأن استثناء الطلقتين جائز فالمستثني للثلاث جامع بين ما يجوز وما لا يجوز...»[5] فهو جمع بين استثناء طلقة وطلقتين وهو جائز، وجمع بين استثناء الثلاث وهو باطل. فلو فرّقوا الطلقات، وأوقعوا واحدة لكان له وجه؛ حيث خرجوه على قاعدة تفريق الصفقة في البيوع.

الاستثناء الأكثر

من شروط صحة الاستثناء التي وضعها الأصوليون:

أن يكون الباقي بعد الاستثناء أكثر من المخرج به. وهذا شرط وقع فيه خلاف بين أهل العلم، فمنهم من اشترطه، وأبطل حكم الاستثناء إذا كان المستثنى أكثر من المستثنى منه، وهؤلاء بعض البصريين،

منهم الزجاج، وابن جني، حيث قال الزجاج:» لم يأت الاستثناء إلا في القليل من الكثير»[6]، وقال ابن جني:» ولو قال قائل: هذه مائة إلا تسعين، ما كان متكلمًا بالعربية، وكان كلامه عياً

1 . المغني، ج7، ص420.

2 . أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله عياض بن نامي السلمي، ص331.

3 . المهذب في فقه الإمام الشافعي، ج2، ص24.

4 . لمهذب في فقه الإمام الشافعي، ج2، ص24.

5 . التمهيد، ص396.

6 . نقلاً عن المغني، ج7، ص292. ولم أجد هذا القول في معاني القرآن للزجاج.

ولكنـةً»[1]، وأيـد هـذا القـول ابـن قدامـة[2]؛ معلـلا قـوة هـذا القـول بـأن الاسـتثناء لغـة، وأهـل اللغـة منعـوه. ومـن حججهـم علـى المنـع مـا نقلـه ابـن حجـر فـي الفتـح حيـث قـال:» ونقـل عبـد الوهـاب وغيـره عـن عبـد الملـك وغيـره: أنـه لا يصـح اسـتثناء الكثيـر مـن القليـل، ومـن لطيـف أدلتهـم: أن مـن قـال: (صمـت الشـهر إلا تسـعا وعشـرين يومـا) يسـتهجن؛ لأنـه لـم يصـم إلا يومـا، واليـوم لا يسـمى شـهرا»[3].

وقـال أكثرهـم بجـوازه وهـم الكوفيـون علـى الصحيـح، ووافقهـم ابـن خـروف[4]، وابـن مالـك فـي شـرح التسـهيل حيـث قـال:» واشـترط بعـض البصرييـن نقصـان المخـرج بالاسـتثناء عـن الباقـي، واشـترط أكثرهـم عـدم الزيـادة علـى الباقـي فـلا يجـوز علـى القوليـن: (عنـدي عشـرة إلا سـتة)، ولا علـى الأول (عنـدي عشـرة إلا خمسـة) وهـو علـى القـول الثانـي جائـز، وكلاهمـا جائـز عنـد الكوفييـن، وهـو الصحيـح»([5])، ونقـل ابـن قدامـة تجويـز أكثـر العلمـاء لـه، فقـال:» وقـال أكثـر الفقهـاء والمتكلميـن: يجـوز اسـتثناء الأكثـر»[6].

وحصـر بعـض العلمـاء[7] الخـلاف فـي اسـتثناء الأكثـر، فيمـا إذا كان الاسـتثناء مـن العـدد بالعـدد، أمـا الاسـتثناء مـن الوصـف أو بالوصـف فأجـازه العلمـاء وإن أدى إلـى زيـادة المسـتثنى.

وحجتهـم فـي الجـواز: «أنـه إذا جاز اسـتثناء الأقل، جـاز اسـتثناء الأكثـر، ولأن الاسـتثناء رفـع بعـض مـا تناولـه اللفـظ، فجـاز فـي الأكثـر كالتخصيـص». نـص علـى ذلـك ابـن قدامـة[8]. ومـن أدلتهـم علـى قولهـم بالجـواز: آيـات مـن كتـاب الله تعالـى جـاء فيهـا اسـتثناء الأكثـر حينما يكـون الاسـتثناء بالصفة لا بالعـدد، منهـا قولـه سـبحانه: (إِنَّ عِبَـادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلَّا مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ)[الحجر: 42]. والغـاوون هـم الأكثـر أو أنهـم متسـاوون، وكذلـك قولـه (ومَـن يَرْغَـبُ عَـن مِّلَّـةِ إِبْرَاهِيـمَ إِلَّا مَـن سَـفِهَ نَفْسَـهُ) البقرة [130] . ومـن سـفه نفسـه أكثـر مـن الذيـن اتبعـوا ملـة إبراهيـم عليـه السـلام. وغيرهـا.

ومـن قـال بالجـواز فإنـه يـرى قولهـم: (علـي ألـف إلا ألفيـن) جائـزا، كمـا أنـه يجـوز أن يكـون اسـتثناء منقطعـاً بمعنـى (لكـن)، يقـول الآمـدي: «لـو قـال: (لـه علـي عشـرة إلا تسـعة) لـم يلزمـه سـوى درهـم

1 . نقـلاً عـن العـدة فـي أصـول الفقـه للقاضـي أبـي يعلـى ابـن الفـراء (667/2)، ولـم أجـده فـي مؤلفـات ابـن اجنـي.

2 . روضـة الناظـر وجنـة المناظـر فـي أصـول الفقـه علـى مذهـب الإمـام أحمـد بـن حنبـل، ج2، ص91.

3 . فتح الباري، ج11، ص220.

4 . شرح التسهيل، ج2، ص293.

5 . شرح التسهيل، ج2، ص292-293.

6 . روضـة الناظـر وجنـة المناظـر فـي أصـول الفقـه علـى مذهـب الإمام أحمد بن حنبل، ج2، ص90.

7 . انظـر: أصـول الفقـه الـذي لا يسـع الفقيـه جهلـه لعيـاض بـن نامـي السـلمي، ص332.

8 . انظـر: روضـة الناظـر وجنـة المناظـر فـي أصـول الفقـه علـى مذهـب الإمـام أحمـد بـن حنبـل، ج2، ص91.

واحد»[1].

وممن نقل تجويزه الإسنوي، حيث قال[2]: «إذا لم يكن الاستثناء مستغرقاً، جاز على الصحيح عند الإمام والآمدي وغيرهما مساوياً كان المخرج أو أكثر؛ قياساً على التخصيص بالشرط؛ فإن ذلك جائز فيه بالاتفاق كما قاله في المحصول. وقيل: لا يجوز استثناء الأكثر ولا المساوي أيضاً. إذا علمت ذلك فتفاريع الأصحاب موافقة للصحيح عند الأصوليين فمنها:

1 - أنهم صححوا الاستثناء إذا قال: (علي عشرة إلا تسعة) أو (له هذه الدار إلا الثلثين منها) أو (أنت طالق ثلاثاً إلا طلقتين)، ونحو ذلك.

2 - ومنها إذا قال المريض: (أعطوه ثلث مالي إلا كثيراً منه) جاز إعطاؤه أقل متمول، ولو قال: (إلا قليلاً أو إلا شيئاً)، فكذلك وقال الأستاذ أبو منصور: يعطى زيادة على السدس والمعروف كما قال الرافعي هو الأول.

والذي أراه _ والله أعلم _ القول بصحة استثناء الأكثر بالوصف؛ لوروده في كتاب الله عز وجل، وصحته عرفا وعقلا. أما استثناء الأكثر بالعدد فالذي يرجح ضعف القول به؛ أنه أقرب إلى العبث باللغة؛ كما أنه خارج عن المألوف، فإن العرف في المستثنى بالعدد أن يكون أقل من المستثنى منه؛ لأن المراد إخراج المستثنى من حكم المستثنى منه العام والأغلب، وهذا الإخراج يكون للأقل، وليس للأكثر. وهذا ما رجحه أهل اللغة. ولكن يبقى هذا الاختلاف فيه سعة لنا نحن المسلمين فمن قال من العلماء الذين تبرأ الذمة بتقليدهم بجوازه فالاستثناء صحيح، وتطبق ما يترتب عليه من أحكام شرعية، ومن لم يجوزه فالاستثناء حينها باطل، وليس عليه شيء إن لم يطبق ما فيه.

الاستثناء بـ(غير)

(غير) من أدوات الاستثناء، وهي اسم، والأصل فيها أن يوصف بها. يقول الأزهري: «وأصل (غير) أن يوصف بها؛ لما فيها من معنى (اسم الفاعل) ألا ترى أن قولك: (زيد غير عمر)»، معناه: (مغاير لـ(عمرو))»[3].

قال الإسنوي: «ومنها ما إذا قال: (كل امْرَأَة لي طَالِق إِلَّا عمْرَة أَو إِلَّا أَنْت)، ولم يكن له غيرها، فإن الطلاق يقع عليها؛ كما جزم به الرافعي في الكلام على الكنايات، فلو أتى بـ(غير) فقال: (كل امْرَأَة لي غَيْرك طَالِق أَو طَالِق غَيْرك)، فالمقول فيه عندنا: أن الطلاق لا يقع، كذا ذكره الخوارزمي في (كتاب الأيمان من الكافي)، ولم ينص أحد من أصحابنا على ما يخالفه؛ وسببه أن أصل (غير) للصفة، ويحتمل أيضاً إلحاق (إلا) بـ(غير)؛ لأنها قد تقع صفة، وضمير الرفع قد يستعار لضمير النصب

1 . الإحكام، ج2، ص297.

2 . التمهيد، ص396.

3 . التصريح بمضمون التوضيح في النحو، ج1، ص556.

والجر، كقولهم: (ما أنا كاتب، ولا أنت كاتباً)، ولأن قاعدتنا أَن الْإِعْرَاب لَا أثر لَهُ»[1].

أقول: ذكر الإسنوي أنه لو وضع (غير) مكان (إلا) وقال: (كل امرأة لي غيرك طالق، أو طالق غيرك) فإن الطلاق لايقع؛ وذلك لأن (غير) للصفة؛ فهي مستثناة من الطلاق، يقول ابن مالك» الاستثناء بـ(غير) حُمل على (إلا)، والوصف بها هو الأصل» [2]، وبين أنه يُلحق بـ(غير) (إلا). قال ابن مالك في ذلك:» وأصل «إلا» أن يستثنى بها، ثم حُملت كل واحدة منهما على الأخرى فيما هي أصل فيه»[3]، ويؤكد الأزهري ما قاله ابن مالك، فيقول: «وقد تخرج (غير) عن الصفة، وتتضمن معنى (إلا) فيستثنى بها اسم مجرور بإضافتها إليه، كما تخرج (إلا) من الاستثناء، وتتضمن معنى (غير»)فيوصف بها جمع منكر قبلها»[4].

وتتمة قوله الأول: «الاستثناء بـ(غير) حُمل على (إلّا)، والوصف بها هو الأصل، والاستثناء بـ(إلا) هو الأصل، والوصف بها وما بعدها حمل على (غير)، ولذلك لا يحكم على (غير) بأنها مستثنى بها حتى يكون موضعها صالحاً لـ(إلّا)، فتقدّر (إلا) في موضعها وتنظر ما يستحقه الواقع بعدها»[5].

وحملُ (إلا) على (غير) رغم أن (إلا) حرف، و(غير) اسم، واقع في لغتنا فقد يستعار ضمير الرفع لضمير النصب والجر كما في قولهم: (ما أنا كاتب)، وكما في قولهم: (أكرمتني أنا) فأُكد ضمير النصب والجر بضمير الرفع.

المسألة الثالثة: (من الشرطية ومن الموصولة)

يقول الإسنوي:» (من) عامة في أولي العلم و(ما) عامة في غيرهم، هذا هو الأصل. وهو المعروف أيضاً. ولسيبويه نص يوهم أن (ما) لأولي العلم وغيرهم، وقال به جماعة.

قال ابن عصفور في أمثلة المقرب وشرحه: «وإنما عبرنا بأولي العلم دون العقل لأن (من) تطلق على الله تعالى كقوله سبحانه: (قُلْ كَفَىٰ بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِندَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ) الرعد [43] والباري سبحانه يوصف بالعلم دون العقل»[6].

أقول: و(من) أصل وضعها لمَن يعقل، أو لمن يعلم؛ لأنها تطلق على الله تعالى وهذا من الأدب مع الله تعالى، وإن استعملتْ مع من لا يعقل فإما لأن من لا يعقل عومل معاملة من يعلم ويعقل، وإما لاختلاط من لا يعقل مع من يعقل، ذكر ذلك أهل العلم من النحاة واللغويين والأصوليين[7].

ثم قال الإسنوي: «وشرط كونهما للعموم كما قال في المحصول وغيره أن تكونا شرطيتين أو استفهاميتين فأما النكرة الموصوفة نحو مررت بـ(من) أو (ما) معجب لك أي بشخص

1 . التمهيد، ص395-396.

2 . شرح تسهيل الفوائد، ج2، ص231.

3 . شرح التسهيل، ج2، ص231.

4 . التصريح بمضمون التوضيح في النحو، ج1، ص556.

5 . شرح التسهيل، ج2، ص231.

6 . التمهيد، ص303.

7 . انظر: شرح المفصل، ج2، ص380، وانظر: تلقيح الفهوم في تنقيح صيغ العموم، ص325.

معجب، والموصولة نحو مررت بـ(من) قام أو بـ(ما) قام أي بـ(الذي) فإنهما لا يعمان، وكذلك إذا كانت (ما) نكرة غير موصوفة وهي (ما) التعجيبية»[1].

أقول: ذهب بعض العلماء إلى أن (من، وما) إذا كانتا للشرط والجزاء فهما من صيغ العموم. نص على ذلك ابن العربي، والغزالي[2]، والموفق[3]، وقال ابن العربي: «وَصِيغَة الْعُمُوم على ضَرْبَيْنِ: أَحدهمَا أدوات الشَّرْط وَهِي (من _ وَمَتى _ وَمَا) فَإِذا ربط بهَا الْعَرَبِيّ حكما اقْتضى الِاسْتِغْرَاق»[4]، وأضاف بعضهم (من) الاستفهامية، ونص على ذلك جمهور العلماء كالزركشي[5]، والرازي[6]، وهو اختيار الآمدي[7]، وهذا يعني أنهم يُخرجون (من، وما) الموصولتين من ألفاظ العموم. قال الآمدي:»(أي) في الجزاء والاستفهام، كـ(من) في الجزاء والاستفهام وبعض أسماء الاستفهام»[8]. ولم ينص على الموصول.

ونقل الشارح قول المالكي في الملخص، أن (من، وما) إذا جاءت بمعنى (الذي) فهي تفيد العموم أيضاً[9]، وذكر ذلك أيضاً صاحب التلخيص، حيث قال: «ومن ألفاظ العموم (من) و (ما) إذا وردتا للخبر والجزاء والاستعلام»[10]، وقال المنياوي في كتابه شرح الأصول:»لاحظ أن (ما)، و (من)، و (أي) تعم مطلقاً سواء كانت شروطاً، أو موصولات، أو استفهامية»[11].

وذكر الزلمي أن أسماء الشرط والأسماء الموصولة تدل على العموم بذاتها فقال:» الأسماء التي تقع أدواتٍ في الشرط... فكلُّ اسم وقع شرطًا عمَّ مقتضاه، وإذا قلت: من أتاني أُكرِمْه، عمَّ كلَّ آتٍ من العقلاء.. وإذا قلت: حيثما جئتني أكرمتك، عم كل مكان»[12].

أما الأسماء الموصولة، فمِثل(مَن) جاءت للعموم كما في قوله تعالى: :(فَأَمَّا مَن طَغَىٰ (37) وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (38) فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ (39) وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ (40) فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ (41) يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا (42)) النازعات [37-42]، ثم ذكر أنها قد ترِدُ للخصوص وإرادة البعض؛ كقوله تعالى: (وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ ۖ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا ۚ) الأنعام [25]، (وَمِنْهُم

1 . التمهيد، ص303-304.

2 . انظر: المستصفى، ص225.

3 . انظر: روضة الناظر وجنة المناظر، ج2، ص12.

4 . المحصول، ص74.

5 . انظر: البحر المحيط، ج4، ص81،83.

6 . انظر: المحصول، ج2، ص317.

7 . انظر: الإحكام في أصول الأحكام، ج2، ص197.

8 . الإحكام في أصول الأحكام، ج2، ص197.

9 . انظر: نفائس الأصول في شرح المحصول، ص1742-1745.

10 . التلخيص في أصول الفقه، ج2، ص15.

11 . التمهيد، شرح مختصر الأصول من علم الأصول، ص44.

12 . أصول الفقه في نسيجه الجديد، ص355-356.

مَّـن يَنظُـرُ إِلَيْـكَ﴾ يونـس [43].

وجـاء عنـد بعـض الحنفيـة أن (مـن) فـي الشـرط والاستفهام تعمّ عموم الأفراد، وأما (الموصولـة) تعمّ عموم اشتمال، ومن خلال كلام أهل العلم عن (مـن) الشـرطية، والموصولـة تجد أنهم يـرون أن الشـرطية تقتضـي التكـرار بمعنـى أن المحكوم عليه في الشرط يتعدد تعدد المشروط في المستقبل، بخلاف الخبر كما هو الحال في (مـن) الموصولـة فإن الأصل فيه عدم التكرار وعدم التعدد[1].

يقـول الإسـنوي: «إذا علمـت ذلـك فمـن فـروع المسـألة:

- مـا إذا قـال (مـن يدخـل الـدار مـن عبيـدي فهـو حـر) فينظـر إن أتـى بالفعل مجزومـاً مكسـوراً علـى أصـل التقـاء السـاكنين، عم العتـق جميـع الداخليـن، وإن أتـى بـه مرفوعـاً عتـق الأول فقـط، هـذا هـو القيـاس فيمـن يعـرف النحـو، فـإن لـم يعرفـه سـئل عـن مـراده فـإن تعـذر حملنـاه علـى المحقـق وهـو الموصولـة»[2].

أقـول: إذا جُـزم الفعـل فـ(مـن) شـرطية، وعليـه حينهـا يـدل علـى عمـوم اللفـظ واسـتغراقه، فيعتـق جميـع مـن سـيدخل الـدار مـن عبيـده فـي حيـن ذكـره هـذا القـول أو فيمـا بعـد، أمـا إذا كان الفعـل مرفوعـاً، فـ(مـن) موصولـة فسـيعتق أول مـن سـيدخل بعـد قولـه هـذا؛ لأن (مـن) الموصولـة هنـا لا تفيـد العمـوم ولا التعـدد ولا الاسـتغراق.

المسألة الرابعة: النكرة في سياق النفي

يقـول الإسـنوي: «النكـرة فـي سـياق النفـي تعـمّ، سـواء باشـرها النفـي نحـو: (مـا أحـد قائمـاً)، أو باشـر عاملهـا نحـو: (مـا قـام أحـد)، وسـواء كان الثانـي (مـا، أو لـم، أو لن، أو ليـس)، أو غيرها»[3].

ثم قـال: «ثم إن كانـت النكـرة صادقـة علـى القليـل والكثيـر كـ(شـيء)، أو ملازمـة للنفـي نحـو: (أحد)، وكـذا صيغـة (بـد)، نحـو: (مالـي عنـه بـد)، كمـا نقلـه القرافـي فـي (شـرح التنقيـح) عـن الكلاعـي فـي (المنتخـب)، أو داخـلاً عليهـا (مـن) نحـو: (مـا جـاء مـن رجـل)، أو واقعـة بعـد (لا) العاملـة عمـل (إن) وهـي (لا) التـي لنفـي الجنـس، فواضـح كونهـا للعمـوم، وقـد صـرح بـه مـع وضوحـه النحـاة والأصوليـون»[4].

«ومـا عـدا ذلـك، نحـو: (مـا فـي الـدار رجـل) و (لا رجـل قائمـاً) أي: بنصـب الخبـر، ففيـه مذهبـان للنحـاة، الصحيـح، وهـو مقتضـى إطـلاق الأصولييـن: أنهـا للعمـوم أيضـاً، وهـو مذهـب سـيبويه، وممـن نقلـه عنـه شـيخنا أبـو حيـان فـي الـكلام علـى حـروف الجـر، ونقلـه مـن الأصولييـن إمـام الحرميـن فـي (البرهـان) فـي الـكلام علـى معانـي الحـروف، لكنهـا ظاهـرة فـي العمـوم،

1 . انظر: تلقيح الفهوم في تنقيح صيغ العموم، ص325.

2 . التمهيد، ص303-304.

3 . التمهيد، ص318.

4 . السابق.

لا نص فيه. قال إمام الحرمين: «ولهذا نص سيبويه على جواز مخالفته، فتقول: (ما فيها رجل، بل رجلان)، كما تعدل عن الظاهر فتقول: (جاء الرجال إلا زيداً)»[1].

أقول: من صيغ العموم النكرة في سياق النفي، نص على ذلك العلماء، ومنهم الرازي[2]، وابن قدامة[3]، والآمدي[4]، والزركشي وغيرهم، وهي تنقسم إلى قسمين، قسم تكون دلالته على العموم نصاً، وقسم دلالته ليست نصاً وإنما ظاهرة، يقول صاحب مختصر التحرير: «ثم اعلم أن دلالة النكرة في سياق النفي على العموم قسمان: قسم يكون (نصاً) وصورته: ما إذا بنيت فيه النكرة على الفتح لتركبها مع (لا). نحو: (لا إله إلا الله).

وقسم يكون (ظاهراً) وصورته: ما إذا لم تبنِ النكرة مع (لا) نحو: (لا في الدار رجلُ) بالرفع؛ لأنه يصح أن يقال: بعده، بل رجلان. فدل على أنها ليست نصاً. فإن زيد فيها (من) كانت نصاً أيضاً»[5].

وهذا معنى قول الإسنوي السابق في أن إذا جاء اسمها مرفوعاً فإن العموم فيها ظاهر وليس نصاً، حيث يجوز أن يقال: لا رجلُ في الدار ولا رجلان.

يقول ابن عقيل: «(لا) التي لنفي الجنس والمراد بها: (لا) التي قصد بها التنصيص على استغراق النفي للجنس كله»، ثم يقول: «وإنما قلت التنصيص؛ احترازاً عن التي يقع الاسم بعدها مرفوعاً، نحو: (لا رجل قائماً)، فإنها ليست نصاً في نفي الجنس؛ إذ يحتمل نفي الواحد ونفي الجنس، فبتقدير إرادة نفي الجنس لا يجوز (لا رجل قائماً، بل رجلان)، وبتقدير إرادة نفي الواحد (يجوز لا رجل قائماً، بل رجلان)، وأما (لا) هذه فهي لنفي الجنس ليس إلا فلا يجوز: (لا رجل قائم، بل رجلان)»[6].

وتبين من خلال استقراء كلام أهل العلم أن النكرة تكون نصاً في العموم في حالات معينة، وهي:

1- إذا بنيت مع (لا) نحو، (لا إله إلا الله).

2- إذا زيدت قبلها (من) وتزاد (من) قبلها في ثلاثة مواضع:

أ- قبل الفاعل مثل قوله سبحانه: (بَلْ هُوَ الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ لِتُنذِرَ قَوْمًا مَّا أَتَاهُم مِّن نَّذِيرٍ مِّن قَبْلِكَ لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ) السجدة [3].

ب- قبل المفعول، مثل قوله سبحانه: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ)الأنبياء [25]

ت- قبل المبتدأ، مثل قوله سبحانه:(وَمَا مِنْ إِلَٰهٍ

1 . السابق.

2. انظر: المحصول، ج2، ص243.

3 . انظر: روضة الناظر، ج2، ص13.

4 . انظر: الإحكام، ج3، ص3.

5 . مختصر التحرير شرح الكوكب المنير، ج3، ص138.

6 . شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج2، ص5.

إِلَّا إِلَٰـهٌ وَاحِـدٌ ۚ وَإِن لَّـمْ يَنتَهُـوا عَمَّـا يَقُولُـونَ لَيَمَسَّـنَّ الَّذِيـنَ كَفَـرُوا مِنْهُـمْ عَـذَابٌ أَلِيـمٌ) المائـدة [73].

3- النكـرة الملازمـة للنفـي مثـل: (ديـارا) فـي قولـه تعالـى عـن نـوح: (وَقَـالَ نُـوحٌ رَّبِّ لَا تَـذَرْ عَلَـى الْأَرْضِ مِـنَ الْكَافِرِيـنَ دَيَّـارًا) نـوح [26].

وتكـون ظاهـرة لا نصـاً فيمـا عـدا ذلـك كالنكـرة العاملـة فيهـا (لا) عمـل ليـس مثـل قولـك (لا رجـل فـي الـدار).

يقـول الإسـنوي: «إذا تقـرر ذلـك فمـن فـروع المسـألة:

«... ومنهـا: أنـه قـد تقـرر أن اسـم (لا) إذا كان مبنيـاً علـى الفتـح، كان نصـاً فـي العمـوم، بخـلاف المرفـوع، فـإذا قـال الكافـر: (لا إلـه إلا الله) بالفتـح، حصـل بـه الإسـلام، ويكـون الخبـر محذوفـاً، ولفـظ (الله) مرفـوع علـى البدليـة، أو علـى الصفـة علـى الموضـع، وتقديـره (لا إلـه مغايـر لله فـي الوجـود) فلـو رفـع لفـظ (الالـه) فيحتمـل عـدم الحصـول لمـا سـبق؛ مـن كونـه ظاهـراً لا نصـا»[1].

وعليـه فالنكـرة التـي تدخل عليهـا (لا) النافيـة للجنس وبنتهـا علـى الفتـح فإنهـا مـن صيـغ العمـوم نصـاً، ولا أدل علـى ذلـك مـن كلمـة التوحيـد (لا إلـه إلا الله) فمـن قالهـا مخلصـاً مـن قلبـه دخـل الجنـة، وكانـت لـه حـرزاً مـن النـار، وكانـت دليـلاً علـى إسـلامه. ومعناهـا كمـا قـال أهـل العلـم: (لا إلـه معبـود بحـق إلا الله) ... فلـو رفع(إلـه) لـم يحصـل ذلـك.

1 . التمهيد، ص 320، 321.

المبحث الثاني: دلالة الأفعال، ومنها:

ـ الفعل المضارع

مسألة دلالة الفعل المضارع

دلالـة الفعـل المضـارع وقـع فيهـا خـلاف بيـن النحوييـن علـى أقـوال عـدة، منهـا[2]:

الأول: أنـه يـدلُّ علـى المسـتقبل، ولا يـدل علـى الحـال، قـال بذلـك الزجـاج، وهـو رأي الكوفييـن[3]، واحتجـوا علـى قولهـم بأمريـن، همـا[4]:

الأول: أن زمـان الحـال لقصـره لا يتسـع بالنظـر للفعـل؛ لأنـك بقـدر مـا تنطـق بحـرف مـن حـروف الفعـل أو ببعضـه صـار الزمـان ماضيـا.

وقـد رُدت حجتهـم؛ وذلـك أن النحوييـن لـم يريـدوا بزمـن الحـال الزمـن الحقيقـي الفاصـل بيـن الماضـي والمسـتقبل، وإنمـا المـراد بـه عندهـم: الزمـن الماضـي غيـر المنقطـع، وذلـك يتسـع عـن الإخبـار عـن الفعـل فيـه.

والأمـر الثانـي: أن فعـل الحـال لـو كان موجـودا في كلامهـم لكانـت لـه بنيـة تخصـه، إذ مـا مـن موجـود فـي كلامهـم إلا ولـه لفـظ يخصـه، وقـد يكـون لـه لفـظ يشـترك فيـه مـع غيـره، وأمـا ألا يكـون للشـيء لفـظ يقـع عليـه إلا المشـترك فـلا يوجـد ذلـك فـي كلامهـم.

وهـذه الحجـة أيضـا مـردودة؛ لأن هنـاك أشـياء

2 . شرح الجزولية، ص245_248.

3 . للاستزادة، انظر: شرح الجزولية، ص245-248.

4 . للاسـتزادة، انظـر: شـرح جمـل الزجاجـي، ج1، ص58-59، وشـرح الجزوليـة، ص245-248.

ليس لها بنية تخصها، مثل الرائحة فإنها تقع على كل رائحة، ولا تخص رائحة دون رائحة.

الثاني: أنه يدلُّ على الحال ولا يكون إلا له حيث وقع، وهذا قول ابن الطراوة. واستدل على ما ذهب إليه بالتالي:

وهو أنه لا يمكن الإخبار بالمستقبل نحو (سيفعل) عن المبتدأ، إلا أن يكون المبتدأ اسما عاما، نحو (كل رجل سيموت)، أو يكون مؤكدا بـ(إن، أو أنَّ)، نحو: (إن محمدًا سيعطيه والده جائزة)، ولا يجوز ذلك إذا عَري المبتدأ من عموم أو تأكيد، فدلّ ذلك على أن (يفعل) حال.

وأيضا ما ذهب إليه ابن الطرواة باطل؛ لأنه بناه على أن (زيد سيفعل)، لا يقال، وأنَّ: (يفعل غدا)، معناه: ينوي الآن الفعل غدا. وكلاهما باطل؛ لأنه قد ورد في كلامهم مثل: زيدٌ سيفعل. وقد جاء أيضا: (يفعل غدا)، وليس المعنى ينوي الآن القيام غدا. قال الله تعالى:» وما تدري نفس ماذا تكسبُ غدا». [لقمان:34]، ومعلوم أنها تدري ما تنوي كسبه أو تريد كسبه إلا أنها لا تدري هل تكسب أم لا. فالسماع يردّ عليه[1].

الثالث: أنه متردد بين الحال والاستقبال، وهو مذهب الجمهور[2]. وهذا هو الصحيح. فالفعل المضارع يأتي للحال ويأتي للاستقبال، بل ويأتي للدلالة على الماضي أيضاً، وللسياق والقرينة دور كبير في تعيين دلالة الفعل المضارع.

وقد ذكر العلماء بعض القرائن التي تحدد دلالته فقال ابن مالك: «والمضارع صالح له (أي للمستقبل) وللحال، ولو نفي بـ(لا) خلافاً لمن خصها بمستقبل، ويترجح الحال مع التجريد. ويتعين عند الأكثر بمصاحبة (الآن) ومافي معناه. وبلام الابتداء...»[3].

وقد ذكر الإسنوي في كتابه (التمهيد) أقوال العلماء حول دلالة الفعل المضارع، فقال: «المشهور منها وهو ظاهر كلام سيبويه: أنه مشترك بين الحال والاستقبال، قال ابن مالك:» إلا أن الحال يترجح عند التجرد، وفيه نظر.

والثاني: حقيقة في الحال مجاز في الاستقبال.

والثالث: عكسه.

والرابع: أنه في الحال حقيقة ولا يستعمل في الاستقبال أصلاً لا حقيقة ولا مجازاً.

والخامس عكسه»[4].

ثم قال: «إذا علمت ذلك فيتخرج على المسألة فروع، منها:

الأولى: إذا قال لزوجته: (طلقي نفسك)، فقالت: (أطلق)، «فلا يقع في الحال شيء؛ لأن مطلقه للاستقبال، فإن قالت المرأة: (أردت الإنشاء) وقع

1 . للاستزادة، ينظر: شرح الجزولية، 249-250، ونتائج الفكر في النحو، ص93.

2 . الكتاب، ج1، ص12، والإيضاح في علل النحو، ص86.

3 . تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك، ج1، ص5.

4 . التمهيد، ص145.

في الحال، كذا نقله الرافعي عن البوشنجي، زاد في الروضة، فقال: (هو كما قال، ولا يخالفه قول النحاة: إن الحال أولى به إذا تجرد؛ لأنه ليس صريحاً في الحال. وعارضه أصل بقاء النكاح. هذا كلامه.

قلت: وما ذكره كلام ناقص؛ لأنه إذا لم يكن صريحاً في الحال، فلا يلزم تعين الاستقبال؛ لأن المشترك لا يتعين أحد محمليه إلا بمرجح، فينبغي الاقتصار على التمسك بأن الأصل بقاء النكاح.

نعم لقائل أن يقول: مذهب الشافعي حمل المشترك على جميع معانيه فإذا قال مثلاً: (والله لأضربن زيداً) فلا يبر إلا بضربه الآن، وضربه بعد ذلك.

ولا شك في جريان ما ذكره الرافعي في سائر العقود والفسوخ»[1].

قلتُ: إن حملنا قول المرأة (أطلق) على الراجح من أقوال النحاة، وهو أن دلالة المضارع تتضح من السياق أو من وجود قرينة، فإن قولها (أطلق) لا دلالة فيه صراحة على الحال؛ لأن الزوج أطلق عبارته للاستقبال، بمعنى (طلقي نفسك متى شئت)، وهذا مثل قولنا لأحدهم: (اكتب الدرس). فيقول: (أكتبُ). فقوله ذلك لا يُفهم منه أنه يكتب الدرس الآن، وإنما سيكتبه لاحقاً، أما إذا أرادت إنشاء خبر جديد فقالت: (أطلق) بمعنى الآن فدل على الحال حينها.

ومن قال إن المضارع للحال إذا تجرد، فإن قولها (أطلق) ليس صريحاً في الحال.

ومن قال إن المضارع مشترك بين الحال والاستقبال، فلا يعني ذلك أنه إذا لم يتعين الحال تعين الاستقبال. وإنما لا يتعين أحدهما إلا بمرجح.

وعليه فالطلاق لا يقع، والأصل بقاء النكاح. والله أعلم.

الثانية: يقول الإسنوي:» إذا قال الكافر: (أشهد أن لا إله إلا الله إلى آخره)، فإنه يكون مسلماً بالاتفاق؛ حملاً له على الحال.

الثالثة: إذا أتى الشاهد عند الحاكم بصيغة (أشهد) فإنها تقبل بالاتفاق؛ حملاً أيضاً على الحال»[2].

قلتُ: قول الكافر (أشهد ألا إله إلا الله وأن محمد رسول الله)، وقول الشاهد عند الحاكم أو القاضي: (أشهد بكذا وكذا) فهنا المضارع (أشهد) يدل على الحال بدليل أنه نطقه للشهادة يدخله الإسلام على الفور، والشاهد نطق بما شهد به أو عليه.

المبحث الثالث: دلالة الحروف، ومنها:

المسألة الأولى: دلالة حرف العطف (الواو).

المسألة الثانية: دلالة حرف الجر (إلى).

المسألة الأولى: دلالة حرف العطف (الواو)

1 . التمهيد، ص145.

2 . التمهيد، ص147، 148.

اهتم اللغويون، والنحاة، والمفسرون، وعلماء أصول الفقه بحروف المعاني اهتماما كبيرا، وأولوها عناية خاصة، ومن حروف المعاني حروف العطف، وحرف العطف (الواو) هو أم الباب، والواو من حروف العطف التي تُشرِك المعطوف مع المعطوف عليه في اللفظ والمعنى.

يقول عنها أبو يعلى:» تتعلق بها أحكام الفقه، ويتنازع في موجباتها المتناظران»[1]

اختلف النحاة في دلالة حرف العطف (الواو) على ثلاثة مذاهب، وهي كالتالي[2]:

الأول: أنها للترتيب، وهو قول الكوفيين، وبعض البصريين من أمثال: قطرب، وثعلب، وغيرهم[3]، وهذا القول باطل؛ لأنهم إما أن يقولوا إنها مرتبة دائماً، وهذا باطل؛ فآيات القرآن وكلام العرب يدحضه، يقول سبحانه: (وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُوا هَٰذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ ۚ وَسَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ)البقرة [58]. وفي موضع آخر قال سبحانه: (وَإِذْ قِيلَ لَهُمُ اسْكُنُوا هَٰذِهِ الْقَرْيَةَ وَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ وَقُولُوا حِطَّةٌ وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطِيئَاتِكُمْ ۚ)الأعراف [161].؛فالترتيب ليس مقصوداً مطلقاً.

وإما أن يقولوا إنها أظهر في الترتيب؛ وهو قول باطل أيضاً؛ لأننا إذا قلنا جاء زيد وعمرو؛ فليس لدينا دلالة لمجيء زيد قبل عمرو.

الثاني: أنها للمعية، وهو قول الحنفية.

الثالث: أنها لمطلق الجمع والاشتراك؛ وهذا هو اختيار البصريين؛ فالفاء للترتيب، و(مع) للمعية، والواو لمطلق الجمع.

نقل الإسنوي أقوال النحاة في دلالة الواو العاطفة ثم قال: «إذا علمت ذلك فللمسألة فروع، منها:

الأول: إذا قال لزوجته: (إن دخلت الدار، وكلمت زيداً فأنت طالق)، فلا بد منهما ولا فرق بين أن يتقدم الكلام على الدخول، أو يتأخر عنه، وأشار في التتمة إلى وجه في اشتراط تقديم المذكور أولاً تفريعاً على أن الواو تقتضي الترتيب كذا ذكره الرافعي في باب تعليق الطلاق في الكلام على اعتراض الشرط على الشرط»[4].

أقول: من قال بأن الواو تقتضي الترتيب فإنه حتى يقع الطلاق لابد من أن يتقدم دخول الدار أولاً ثم الكلام مع زيد، ولو حصل الكلام مع زيد أولاً ثم دخول الدار فإنه لا يقال بوقوع الطلاق عند من يرى أن الواو تقتضي الترتيب. أما عند من يقول إن الواو تعني مطلق الجمع فإن الطلاق يقع سواء حصل دخول الدار أولاً أو الكلام مع زيد.

الثاني:» إذا قال في مرض موته: (أعتقت زيداً

1 . العدة في أصول الفقه، ج1، ص194.

2 . للاستزادة: انظر: شرح الجزولية، ص594 وما بعدها.

3 . انظر: شرح الجمل، ج1، ص227.

4 . التمهيد، ص210.

وعمراً)، وضاق الثلث عنهما، فإن قلنا بالترتيب تعين الأول، وإن قلنا بعدمه فيتجه تخريجه على القولين»[1].

أقول: قوله: (أعتقتُ زيداً، وعمراً) فإنه يقتضي عتق الاثنين، ولكن إذا ضاق ثلث ماله عن عتق الاثنين فعلى من قال إن الواو تقتضي الترتيب لزم عتق الأول، ومن قال إن الواو تقتضي مطلق الجمع فإنه لا يلزم عتق المذكور الأول، وقيل: يقرع بينهما[2].

الثالث: «وهو مخالف لمقتضى ما سبق إذا حملوه على الترتيب، إذا قال لوكيله: (خذ مالي من زوجتي وطلقها)، قال البغوي:» فلا بد من أخذ المال قبل الطلاق في أصح الوجهين كذا نقله عنه الرافعي قبيل كتاب الخلع، والمعني في إيجاب هذا الترتيب: أنه الاحتياط؛ لاحتمال الإنكار بعد الطلاق، والاحتياط واجب على الوكيل إذا لم يكن في لفظ الموكل ما ينفيه إلا أن أبا الفرج السرخسي لما حكى هذين الوجهين استدل على عدم الاشتراط بما إذا قدَّم الطلاق، فقال: (طلقها وخذ مالي منها) فإنه لا يشترط تقديم الأخذ، ثم قال: والثاني يشترط؛ لأنه ذكر أخذ المال قبل الطلاق، هذه عبارته فدل على أن المقتضي مجرد التقديم والتأخير ولو راعى المعنى الذي ذكرناه لم يفترق الحال بين الأمرين»[3].

أقول: قوله لوكيله: (خذ مالي من زوجتي وطلقها) فإنه قول يقتضي تقديم وتأخير، وذلك مثل قولهم: (إذا رأيت الجاني فاقبض عليه وحقق معه)، فإنه لا يمكن التحقيق معه قبل القبض عليه، كما أنه ربما لا يمكن أخذ المال منها بعد طلاقها إلا بصعوبة، ولذلك قال الزوج جملة (خذ مالي) قبل كلمة (طلقها) فمن أجل الاحتياط نقول لابد من أخذ المال أولاً، كما قال بذلك البغوي وغيره.

أما لو قال: (طلقها وخذ مالي) فحينها لا يلزمه أخذ المال أولاً؛ لأن الزوج لم يقدم ذلك في قوله، فصح فعل الأمرين، أخذ المال أولاً أو تطليقها.

المسألة الثانية: دلالة حرف الجر (إلى)

ومن حروف المعاني: حرف الجر (إلى) الذي يدل على انتهاء غاية الشيء، قال بذلك النحاة والأصوليون والمفسرون، ولكن هل يدخل ما بعدها فيما قبلها؟ هذه مسألة وقع فيها خلاف إلى أقوال عدة، منها[4]:

الأول: لا يدخل، اختار ذلك جمهور الأصوليين، والإمام الشافعي، وصرَّح بذلك إمام الحرمين، ومن استدلالاتهم قوله سبحانه: (ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ) [البقرة: 187] أي: إلى حد دخول

1 . التمهيد، ص210.

2 . الكوكب الدري، ج1، ص334.

3 . التمهيد، ص210.

4. انظر: التمهيد، ص221، وشرح المفصل، ج4، ص464-465، وشرح الجزولية، ص48_49-50، وغيرها.

الليل، وهو المغرب، وليس معه.

الثاني: إنه يدخل، أي أن (إلى) بمعنى (مع)، ومن استدلالاتهم، قوله سبحانه:» وأيديكم إلى المرافق»، أي: مع المرافق.

الثالث: وفيه تفصيل، إن كان ما بعدها من جنس ما قبلها فإنه يدخل.

الرابع: إن لم يكن معه (من) دخل، وإن كان معه (من) لم يدخل.

الخامس: إن كان منفصلاً عما قبله بفصل معلوم بالحس فإنه لا يدخل، وإن لم يكن منفصلاً فيدخل.

السادس: إن اقترن بمن فلا يدخل، وإلا فيحتمل الأمرين، وهذا قول سيبويه[1].

والقول الأقرب إلى الصواب ـ والله أعلم، هو أنه إن وجدت قرينةٌ تدل على دخول الغاية فتدخل، وإن لم توجد قرينة تدل على دخولها فلا، يقول السيوطي:» متى دلت قرينةٌ على دخول الغاية أو عدمه فحينئذٍ أُعملت»[2].

وعليه فلا يُعْدَل عن هذا الأصل إلَّا بدليل، ومن الأمثلة التي ذكرها ابن يعيش في شرحه للمفصل قوله:» وإذا قلت: (كِتابي إلى فلان)، فمعناه أنه غاية الكتابة، إذ لا مطلوبَ بعده، وليس هناك عملٌ يتّصل إلى فلان كما يتّصل عملُ السير والخروج وما أشبهه من النزول وغيره، ومنه قوله تعالى: (انظُرُوا إِلَىٰ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ ۚ) الأنعام [99]. وقوله تعالى : (فَلَمَّا رَجَعُوا إِلَىٰ أَبِيهِمْ ۚ) يوسف [63]، وقوله: : (أَلَا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ) الشورى [53]، وقوله: (إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ ۚ) فاطر [10]؛ فالثمر غايةٌ للنظر، والأب غايةٌ للرجوع، والله تعالى غايةٌ لصعود الكلم ينتهي عنده، وليس في ذلك عملٌ يتّصل بالغاية»[3].

ثم ذكر الآيات التي قال عنها كثير من العلماء أن (إلى) جاءت بمعنى (مع)، كقوله سبحانه: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا أَنصَارَ اللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنصَارِي إِلَى اللَّهِ ۖ) الصف [14]، وقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ ۚ)المائدة [6]،وقوله تعالى: (وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِكُمْ ۚ) النساء [2] فذكر أن هذا محمول على تضمين الفعل معنى فعل آخر[4].

وتضمين الفعل معنى فعل آخر أقرب إلى الصواب، والعرب يفعلون ذلك، قال القاضي ابن العربي: "والتضمين في الفعل أقيس وأوسع، وكذلك عادة العرب أن تحمل معاني الأفعال على الأفعال؛ لما بينهما من الارتباط والاتصال، وجهلت النحويَّة هذا، فقال كثير

1 . انظر: الكتاب، ج4، ص231.

2 . همع الهوامع شرح جمع الجوامع، ج2، ص429.

3 . انظر: شرح المفصل، ج4، ص464.

4 . للاستزادة ينظر: شرح المفصل، ج4، ص464 وما بعدها.

منهم إن حروف الجر يبدل بعضهم من بعض، ويُحمل بعضها معاني البعض"[1]، فالتضمين في الحروف مرذول مطرّح[2].

والذي يرجح والله أعلم في مثل هذه الأحكام المذكورة هو القول الثالث، وهو: إن كان ما بعد حرف الغاية من جنس ما قبلها فهو داخل في حكمه وإلا فلا. ودليل ذلك، التالي:

قوله سبحانه: (ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ ۚ) البقرة [187]، فالليل ليس من جنس النهار، وبالتالي لا يدخل في حكم الصوم. وفي قوله: □ □ □ □ □ □ □ المائدة [6]،، فالمرافق من جنس اليد، وبالتالي تدخل في غسل اليد. والله أعلم.

بعدما ذكر الإسنوي مذاهب الأصوليين في (إلى) قال: «فمن فروع المسألة:

1. ما إذا حلف: (لا تخرج امرأته إلى العرس)، فخرجت بقصده ولم تصل إليه، فلا يحنث؛ لأن الغاية لم توجد، وكذا لو انعكس الحال فخرجت لغير العرس ثم دخلت إليه»[3].

أقول: قوله: إنه حلف على أن (لا تخرج امرأته إلى العرس)، فخرجت تقصد العرس، ولكنها لم تصل إليه، فحينئذ لم يحنث في حلفه؛ لأنها لم تصل، فدلالة حرف الجر (إلى) هي: انتهاء الغاية، وهي لم تصل إلى غايتها.

1. انظر: أحكام القرآن، ج1، ص243، بتصرف.

2.. انظر: التضمين النحوي في القرآن الكريم، ج1، ص24.

3 . التمهيد، ص222.

كذلك لو خرجت وهي لم تقصد العرس، ثم دخلت إلى العرس فكذلك لم يحنث؛ لأنها لم تخرج قاصدة العرس، وإنما قاصدة غيره.

«ومنها: لو حلف (ليقضين حقه إلى رأس الشهر)، لم يدخل رأس الشهر في اليمين، بل يجب تقديم القضاء عليه، وقيل: يتعين قضاؤه عند رأس الشهر، وضعفه الغزالي في البسيط، وحكى وجهين فيما إذا قال: أردت وإلى معنى عند هل يقبل منه ذلك؟ ورجح القبول؛ قال: لأن (إلى) قد ترد بمعنى الضم، كما في قوله تعالى:» ولا تأكلوا أموالهم إلى أموالكم»[4].

أقول: قوله: لو حلف (ليقضين حقه إلى رأس الشهر)، فإن (إلى) هنا قد يدخل ما بعدها فيما قبلها وقد لا يدخل، فذهب الغزالي إلى أنه لا يدخل وهذا يعني أن حقه ينقضي عند نهاية الشهر، ورأس الشهر الذي يليه لا يدخل فيما قبله.

وعلى القول الآخر وهو المرجح عند الغزالي أنه يدخل على اعتبار أن (إلى) ترد بمعنى (الضم)، واستدلوا بقوله:») (وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِكُمْ ۚ) النساء [2]، فالأكل هنا بمعنى الضم، والمعنى هنا يكون ليضمن حقه إلى دخول رأس الشهر.

خاتمة

في نهاية هذا البحث استطعت أن أصل إلى

4 . التمهيد، ص223.

مجموعة من النتائج، أبرزها ما يلي:

- القرينة في الكلام أصلٌ ثابت عند علماء النحو وعلماء الفقه، ويعتمد عليها في إثبات الحكم النحوي والفقهي.
- الحكم الفقهي يتوقف وقوعه على النية أولا، وعلى دلالة الألفاظ لغويا، ونحويا ثانيا.
- القول باشتراك المعطوف والمعطوف عليه في التقييد بالحال هو الأقرب إلى الصواب.
- اختلاف مصطلح الصفة عند النحويين عنها عند الأصوليين.
- (من) الشرطية من ألفاظ العموم، في حين السياق يحدد كون (من) الموصولة للعموم أو للخصوص.
- النكرة في سياق النفي من ألفاظ العموم، وعليه فمن قال (لا إله إلا الله محمد رسول الله) مخلصاً من قلبه دخل الجنة.
- ثبوت الإقرار الأول، وبطلان الاستثناء المستغرق.
- الأصل في (غير) أنها للصفة.
- جواز الاستثناء الأكثر من الصفة؛ لثبوته في القرآن الكريم.
- دلالة الفعل المضارع تدور بين الحال والاستقبال، ولا يتعين أحدهما إلا بقرينة.
- اختلاف دلالة حرف العطف (الواو) بين الترتيب، وبين مطلق الجمع أدى إلى اختلاف بعض الأحكام الفقهية.
- دخول ما بعد (إلى) فيما قبلها، أو عدم دخوله يحدده السياق أو القرينة.

• ومما أوصي به:

- الوقوف على كتب أصول الفقه، ومسائله، واستخراج تأثره بالنحو، فكتب الفقه وأصوله متعلقة بالنحو وبعلوم العربية.
- كتاب «التمهيد» للإسنوي مازال جديرا بالدراسة النحوية.
- كتاب «التمهيد» حافل كذلك بالمسائل البلاغيةوالتييتضحتعلقهابالفقهوأصوله.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الإبهاج في شرح المنهاج، السبكي، علي بن عبد الكافي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1995م.

أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء، الخن، مصطفى سعيد، بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة، ط7، 1998م.

أحكام القرآن، ابن العربي، محمد بن عبد الله، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: عطا، محمد عبد القادر، بيروت: دار الكتب العلميَّة، ط3، 2003 م.

الإحكام في أصول الأحكام، ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد، قدم له: عباس، إحسان، بيروت: دار الآفاق الجديدة، (د ـ ط)، (د ـ ت).

الإحكام في أصول الأحكام، الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد. تحقيق: عفيفي، عبد الرزاق. بيروت: المكتب الإسلامي. (د ـ ط)، (د – ت).

أصول الفقه الذي لا يسع الفقِيه جهله، السلمي، عياض بن نامي، الرياض: دار التدمرية. ط1، 2005 م.

أصول الفقه في نسيجه الجديد، الزلمي، مصطفى،

بغداد: شركة الخنساء المحدودة، ط1، 1999م.
الاقتراح في أصول النحو، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، ضبطه وعلق عليه: عبد الحكيم عطية، راجعه وقدم له: عطية، علاء الدين، دمشق: دار البيروتي، ط2، 2006 م.
الإيضاح في علل النحو. الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق، تحقيق: المبارك، مازن، بيروت: دار النفائس، ط5، 1986م.
البحر المحيط في أصول الفقه، الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، عمان: دار الكتبي. ط1، 1994م.
تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ابن مالك، محمد بن عبد الله. تحقيق: بركات، محمد كامل، بيروت: دار الكتاب العربي. (د ـ ط)، 1967م.
التصريح بمضمون التوضيح في النحو، الأزهري، خالد بن عبد الله، تحقيق: عيون السود، محمد باسل، بيروت ـ لبنان: دار الكتب العلمية، (د ـ ط)، 2006م.
التضمين النحوي في القرآن الكريم، فاضل، محمد نديم، المدينة المنورة: دار الزمان، ط1، 2005 م.
التعريفات، الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1983م.
تفسير النصوص في الفقه الإسلامي، دراسة مقارنة لمناهج العلماء في استنباط الأحكام من نصوص الكتاب والسنة. صالح، محمد أديب، بيروت: المكتب الإسلامي، ط4، 1993م.
التلخيص في أصول الفقه، الجويني، عبد الملك بن عبد الله. تحقيق: النبالي، عبد الله جولم، والعمري، بشير أحمد، بيروت: دار البشائر الإسلامية، (د ـ ط)، (د ـــ ت).
تلقيح الفهوم في تنقيح صيغ العموم، العلائي الدمشقي. أبو سعيد خليل. تحقيق: معوض، عبد الموجود، علي وعادل، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط1، 1997م.
التمهيد شرح مختصر الأصول من علم الأصول، المنياوي، أبو المنذر محمود بن محمد بن مصطفى بن عبد اللطيف، مصر: (د ـ ن)، ط1، 2011 م.
التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، الإسنوي، أبو محمد عبد الرحيم جمال الدين. تحقيق: هيتو، محمد حسن بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1980م.
الخصائص، ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، (د – ت).
الدر النقي في شرح ألفاظ الخرقي، ابن المبرد، أبو المحاسن يوسف بن حسن بن عبد الهادي الحنبلي الدمشقي الصالحي. تحقيق: ابن غربية، رضوان مختار، جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع، ط1، ١٩٩١ م.
الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد الكناني. تحقيق: ضان، محمد عبد المعيد، حيدر اباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية، ط2، 1972م.
روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد، بيروت: مؤسسة الريّان، ط2، 2002م.
شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن القرشي الهاشمي، تحقيق: عبد الحميد، محمد محيي الدين، القاهرة: دار التراث، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه. ط20، 1980 م.
شرح الجزولية، الأبذي، أبو الحسن علي بن محمد، تحقيق: مجموعة من طلاب الماجستير، مكة: جامعة أم القرى، (د ــ ط)، 2002م.
شرح المفصل في النحو للزمخشري، ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش. قدم له: يعقوب، إميل بديع، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001 م.
شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك، محمد بن عبد الله الطائي الجياني، تحقيق: عطا، محمد القادر، والسيد، طارق فتحي، بيروت: دار الكتب العلمية،

ط1، 2001م.
شرح جمل الزجاجي، ابن عصفور الإشبيلي، علي بن مؤمن بن محمد. قدم له: الشعار، فواز. أشرف عليه: يعقوب، إميل بديع، بيروت: دار الكتب العلمية. ط1، (1998م).
صحيح أبي داود، الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، الكويت: مؤسسة غراس، ط1، 2002م.
العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ابن خلدون، عبد الرحمن. ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: شحادة، خليل. مراجعة: زكار، سهيل، بيروت: دار الفكر، ط1، ١٩٨١م.
العدة في أصول الفقه، القاضي، أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء. حققه وعلق عليه وخرج نصه: المباركي، أحمد بن علي بن سير، الرياض: جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية، ط2، 1990 م.
علم أصول الفقه، الربيعة، عبد العزيز، السعودية: مكتبة العبيكان، ط1، 1995م.
الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، العراقي، أبو زرعة أحمد بن عبد الرحيم، تحقيق: حجازي، محمد تامر، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2004م.
قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، بامخرمة، أبو محمد الطيب بن عبد الله بن أحمد بن علي الهجراني الحضرمي الشافعي، عُني به: مكري، بو جمعة، وزواري، خالد، جدة: دار المنهاج، ط1، ٢٠٠٨ م.
الكتاب، سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر. تحقيق: هارون، عبد السلام محمد القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988م.
الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية، الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي. تحقيق: عواد، محمد حسن، عمَّان: دار عمار، ط1، 1985م.
المحصول في أصول الفقه، ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله، تحقيق: البدري، حسين علي، وفودة، سعيد، عمَّان: دار البيارق، ط1، 1999م.
المحصول، الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر التيمي. دراسة وتحقيق: العلواني، طه جابر فياض، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1997 م.
مختصر التحرير شرح الكوكب المنير، ابن النجار، أبو البقاء محمد بن أحمد الفتوحي، تحقيق: الزحيلي، محمد، وحماد، نزيه، الرياض: مكتبة العبيكان، ط2، 1997م.
المستصفى، الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. تحقيق: عبد الشافي، محمد عبد السلام، لبنان: دار الكتب العلمية، (د ـ ط)، (1993م).
معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل. تحقيق: شلبي، عبد الجليل عبده، بيروت: عالم الكتب، ط1، 1988م.
معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، أحمد بن زكريا القزويني الرازي. تحقيق: هارون، عبد السلام محمد. دمشق: دار الفكر. (د ـ ط)، 1979م.
المغني، ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد. القاهرة: مكتبة القاهرة. (د ـ ط)، 1968م.
الموافقات في أصول الشريعة، الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد. شرحه وخرج أحاديثه: دراز، عبد الله، بيروت: دار الكتب العلمية، (د ـ ط)، (د ـ ت).
نتائج الفكر في النحو، السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله. بيروت: دار الكتب العلمية. ط1، 1992م.
نفائس الأصول في شرح المحصول، القرافي. أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي. دراسة وتحقيق: عبدالموجود، عادل أحمد، ومعوض، علي محمد، مكة المكرمة: مكتبة نزار الباز، ط1، 1995م.
نهاية السول شرح منهاج الوصول، الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي الشافعيّ. بيروت: دار الكتب العلمية. ط1، 1999م.
همع الهوامع شرح جمع الجوامع، السيوطي، عبد

الرحمن بن أبي بكر محمد ابن سابق الدين الخضيري. تحقيق: هنداوي، عبد الحميد، مصر: المكتبة التوفيقية، (د ـ ط)، (د – ت).

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Albānī, A. (2002). *Sahih Abi Dawood* (1st ed., in Arabic). Kuwait: Ghiras Foundation

Al-azharī, K. (2006). *Altassreeh biMadmoun alTawdeeh fil-Nahw* (in Arabic, verified by Muhammad Basil Oyoun Al-Soud. Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami.

Al-Isnawī, A. (1980). *Al-tamheed fiTakhreej Al-furu` al-alosul* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Hassan Hitto. Beirut: Al-Risalah Foundation.

Al-Isnawī, A. (1990). *Nihayat al-soul: sharh minhaj al-usul* (1st ed., in Arabic). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Isnawī, A. (1985). Al-Kawkab Al-Dari: syntactic rules-based jurisprudence (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Hassan Awwad. Amman: Dar Ammar.

Al-Āmidī, A. (ND). Accuracy in the principles of judgments (in Arabic, verified by Abd al-Razzaq Afifi. Beirut: The Islamic Bureau.

Al-Jurjānī, A. (1983). *Definitions* (1st ed., in Arabic). Beirut: Scientific Book House.

Al-Juwaynī, A. (N.D.). *Abstract in the principles of jurisprudence* (in Arabic, verified by Abdullah Gullum Al-Nabali, and Bashir Ahmed Al-Omari, Beirut: Dar Al-Bashair Al-Islamiyyah.

Al-Khinn, M. (1998). *The influence of the difference in fundamentalist rules on the difference of jurists* (7th ed., in Arabic). Beirut, Al-Risala Foundation.

Al-Rāzī, A. (1997). *Almahsoul* (3rd ed., in Arabic, verified by Taha Jaber Fayyad Al-Alwani. Beirut: Al-Risala Foundation.

Al-Rabī'ah, A. (1995). *The Science of Principles of Jurisprudence* (1st ed., in Arabic). Saudi Arabia: Obeikan Bookshop.

Al-Zajjāj, A. (1988). *The meanings and parsing of the Qur'an* (1st ed., in Arabic, verified by Abdul Jalil Abdo Shalabi. Beirut: World of Books

Al-Zajjāj, A. (1986). *Explanation of grammatical reasons* (5th ed., in Arabic, verified by Mazen Al-Mubarak. Beirut: Dar Al-Nafais.

Al-Zarkashī, A. (1994). *Al-Bahr al-Muheet fi Usul al-Fiqh (*1st ed., in Arabic). Amman: Dar al-Kutbi

Al-Zalamī, M. (1999). *Fundamentals of jurisprudence in its new texture* (1st ed., in Arabic). Baghdad: Al-Khansa Company Limited.

Al-Subkī, A. (1995). Al-ibhaag fi sharh al-Minhaaj (1st ed., in Arabic). Beirut: Scientific Book House.

Al-Sulamī, A. (2005). *Fundamentals of jurisprudence which the jurist cannot be ignorant of* (1st ed., in Arabic). Riyadh: Dar Al-Tadmuriyyah.

Al-Suhaylī, A. (1992). *Results of Thought in Grammar* (1st ed., in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiya

Al-Suyūṭī, A. (2006). The proposal in the origins of grammar (2nd ed., in Arabic, commented on by Abdul Hakim Attia, reviewed and introduced by Alaa Eddin Attia). Damascus: Dar Al-Beirouti.

Al-Suyūṭī, A. (N.D.). *Hama al-hawame' sharh jam' aljawa'mi'* (in Arabic, verified by Abdel Hamid Hindawi). Egypt: Al-Tawfiqiyyah Bookshop.

Al-Shāṭibī, A. (N.D.). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah* (in Arabic, explained and documented its hadith by Abdullah Daraz. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah

Al-'Irāqī, A. (2004). *Al-Ghaith Al-hami sharh jam' aljawa'mi'* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad Tamer Hijazi. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Alami.

Al-'Alā'ī al-Dimashqī, A. (1997). *Refined understanding of indications of general terms* (1st ed., in Arabic, verified by Ali Moawad, Adel Mawgoud). Beirut: Dar Al-Arqam Bin Abi Al-Arqam Company

Al-Ghazālī, A. (1993). *Al-Mustasfa* (in Arabic, verified by Muhammad Abd al-Salam Abd al-Shafi. Lebanon: Scientific Books House.

Al-Qāḍī, A. (1990). *Al-'edaah fi osul alfiqh (*2nd ed., in Arabic, verified, explained and documented by Ahmed bin Ali bin Sir Al-Mubaraki. Riyadh: King Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Qarāfī, A. (1995). *Nafa'is al-Usool fi Sharh al-Mahsul* (1st ed., in Arabic, studied and verified by Adel Ahmad Abd al-Mawjud, and Ali Muhammad Moawad. Makkah Al-Mukarramah: Nizar Al-Baz bookshop.

Al-Minyāwī, A. (2011). *The Preamble: a brief explanation of the principles of jurisprudence* (1st ed., in Arabic). Egypt.

Al-Ubbadhī, A. (2002). *Explanation of Al-Jazuliya* (in Arabic, verified by a group of master's students from

Umm Al-Qura University).

Bāmakhramah, A. (2008). *Qiladat al-nahr fi wafayat a'yaan aldahr* (1st ed., in Arabic, verified by Bu Juma Makri, and Khaled Zouari. Jeddah, Dar Al-Minhaj.

Fāḍil, M. (2005). Syntactic inclusion in the Holy Quran (1st ed., in Arabic). Medina: Dar Al-Zaman.

Ibn al-'Arabī, A. (1999). *Al-Mahsoul fi Usul al-Fiqh* (1st ed., in Arabic, verified by Hussein Ali Al-Badri, and Saeed Foda). Amman: Dar Al-Bairaq.

Ibn al-'Arabī, M. (2003). *The rulings of the Qur'an* (3rd ed., in Arabic). Review, hadith documentation and commentary made by Muhammad Abd al-Qadir Atta. Beirut: Scientific Book House.

Ibn al-Mibrad, A. (1991). *Al-Durr al-Naqi fi Sharh alfath al-Kharqi* (1st ed., in Arabic, verified by Radwan Mukhtar ibn Gharbia). Jeddah: Dar al-Majt'ah for publication and distribution.

Ibn al-Najjār, A. (1997). *Mukhtasar al-Tahrir, Sharh al-Kawkab al-Munir* (2nd ed., in Arabic, verified by Muhammad al-Zuhaili and Nazih Hammad). Riyadh: Obeikan Library.

Ibn Jinnī, A. (N.D.). *Characteristics* (4th ed., in Arabic). Egypt: The Egyptian General Book Organization.

Ibn Ḥajar al-'Asqalānī, A. (1972). *The hidden pearls in the notables of the eighth century* (2nd ed., in Arabic, verified by Muhammad Abd al-Mu`id Dhan. Hyderabad: The Ottoman Encyclopedia Council.

Ibn Ḥazm, A. (N.D.). *Al-Eahkaaam fi Usul Al-Ahkam* (in Arabic, introduced by Ihsan Abbas. Beirut: Dar Al-Afaq Al-Jadida.

Ibn Khaldūn, A. (1981). *Lessons and Divan Al-Mubtada wa Al-Khabar in the history of the Arabs and the Berbers and their prominent contemporaries* (1st ed., in Arabic, verified, annotated and indexed by Khalil Shehadeh; revised by Suhail Zakar). Beirut, Dar Al-Fikr.

Ibn 'Uṣfūr al-Ishbīlī, A. (1998). *Explanation of the sentences of al-Zajaji* (1st ed., in Arabic, introduced by Fawaz al-Shaar, supervised by Emile Yaqoub. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Ibn 'Aqīl, A. (1980). Explanation of Ibn Aqil on Alfiya of Ibn Malik (20th ed., in Arabic, verified by Muhammad Abd al-Hamid. Cairo: Dar Al-Turath, Dar Misr for Printing, Saeed Gouda Al-Sahar and Partners.

Ibn Fāris, A. (1979). Dictionary of Language Standards (in Arabic, verified by Abd al-Salam Muhammad Haroun). Damascus: Dar al-Fikr.

Ibn Qudāmah al-Maqdisī, A. (2002). *Rawdat al-Nazir wa Jannat al-Manazir fi Usul al-Fiqh ala madhhab al-Imam Ahmad ibn Hanbal* (2nd ed., in Arabic). Beirut: Al-Rayyan Foundation.

Ibn Qudāmah al-Maqdisī, A. (1968). *Al-Mughni* (in Arabic). Cairo: Cairo Bookshop.

Ibn Mālik, M. (2001). *Sharh tasheel alfawa'id* (1st ed., in Arabic, verified by Muhammad al-Qadir Atta, and Tariq Fathi al-Sayyid. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Ibn Mālik, M. (1967). *Tasheel alfawa'id wa takmeel almaqased* (in Arabic, verified by Muhammad Kamel Barakat. Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Ibn Ya'īsh, Y. (2001). *Detailed Explanation of Grammar by Al-Zamakhshari* (1st ed., in Arabic, introduced by Emile Badi' Yaqoub. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiya.

Ṣāliḥ, M. (1993). *Interpretation of texts in Islamic jurisprudence, a comparative study of the methodologies of scholars in deriving rulings from the texts of the Qur'an and Sunnah* (4th ed., in Arabic). Beirut: The Islamic Office.

Sībawayh, A. (1988). *The book* (3rd ed., in Arabic, verified by Abd al-Salam Muhammad Haroun. Cairo: Al-Khanji Bookshop.

فاعلية برنامج تدريبي قائم عن بعد عبر منصة مداد التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية

مريم إبراهيم غبان (*) هدى أحمد الذماري علا ياسين البار

جامعة الملك عبد العزيز

(قدم للنشر في 1444/4/14هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

مستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات القراءة وتحسينها، لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية، وكذلك معرفة توجهاتهم نحو تعلم مهارة القراءة عن بعد. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة منهجين، هما: المنهج شبة التجريبي من خلال تصميم اختبار مهارات القراءة (الفهم القرائي، المعجم اللغوي، المعجم المصور). والمنهج الوصفي من خلال الاستبانة التي أجريت مع المجموعة التجريبية بعد المعالجة كأداة لمعرفة توجهاتهم وآرائهم نحو تعلم مهارة القراءة عن بعد واستفادتهم بشكل خاص. وشملت عينة الدراسة (15) طالبا وطالبة من خرجي المرحلة الثانوية في (جدة، الرياض، مكة). وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي عن بعد في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية بدلالة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وبدلالة توجهات الطلاب نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد واستفادتهم من البرنامج، التي جاءت بدرجة موافقة كبيرة جدًا. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار مهارة القراءة وتوجهاتهم نحو تنمية القراءة عن بعد تُعزى لاختلافهم في درجة السمع، والجنس، والعمر. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية للطلاب الصم وضعاف السمع عن بعد، ونشرها في أبحاث علمية لضمان انتشار التجربة، وتطويرها مستقبلاً من قبل باحثين آخرين.

كلمات مفتاحية: السنة التمهيدية، مهارات الفهم القرائي، تمكين الصم، برنامج تدريبي، تعليم عن بعد

*****

The Efficiency of a Training Program Based on the Medad Educational Platform in Enhancing Reading Skills for Deaf and Hard of Hearing Upcoming College Students

Mariam Ibrahim Ghabban (*) Huda Ahmad Al-Themari Ulaa Yassin Al-Barr

King Abdulaziz University

(Received 8/11/2022, accepted 15/5/2023)

Abstract : The purpose of this study is to examine the effectiveness of a distance training program in developing and enhancing the reading skills of deaf and hearing-impaired university students. The study also examines how students feel about distance reading. The project attempts, both theoretically and practically, to overcome the reading deficiency that stops deaf and hard-of-hearing students from continuing their university studies. Therefore, the study adopted two approaches: the quasi-experimental approach of designing reading skills tests (reading comprehension, linguistic lexicon, and pictorial lexicon) and the descriptive approach. A questionnaire was administered to the experimental group in order to determine their attitudes towards learning distance reading skills and measure the extent of their acquisition. The sample included 15 high school graduates from Jeddah, Riyadh, and Makkah. According to the findings, university-bound deaf and hard-of-hearing students improved their reading skills using a remote training program. There were statistically significant changes in favor of the post-test in the average scores of the pre- and post-tests. Students' attitudes about studying distance reading and the program's benefits received high marks. The study found no statistically significant variations between students' average reading test results and attitudes toward distance reading based on hearing ability, gender, or age. The study proposed the development of distance education programs for deaf and hard-of-hearing students. It was also suggested that these programs be incorporated into scientific research in order to facilitate the exchange of knowledge and future development.

Keywords: reading weakness, foundation year, attitudes, reading comprehension skills, empowering deaf students.

(*) للمراسلة:

أستاذ. قسم المواد العامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز رمز بريدي: 80211 الرقم الإضافي 2158.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept., of General Courses, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University University, P.O. Box: 80211, Code: 2158, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061565

e-mail:maaghabban@kau.edu.sa

مقدمة

تعد القراءة الوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة، وهي عماد العلم؛ لأنها تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد الدراسية، وتجعله يقبل عليها، وقد أشار كل من(النصار، 2016م)، و(عاشور، 2018م) إلى كونها وسيلة للتفاهم والتواصل، فضلا عن كونها عاملا من عوامل النمو العقلي والانفعالي؛ لأنها تمكن المتعلم من التفاعل مع مجتمعه وثقافته، وعند ممارسة نشاط القراءة يحتاج القارئ إلى مهارات تعينه على فهم المقروء(النشوان، 2017م)، إضافة لما سبق تسهم القراءة في تطوير الذات، ورفع كفايات التحصيل العلمي لدى الفرد (Alqraini, 2019)، ومن هنا كان الاهتمام بتعليم القراءة منذ الصغر، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى ممارستها في نطاق واسع ومكثف في المراحل التعليمية التالية.

ومن مظاهر الاهتمام بالقراءة ظهور العديد من الدراسات التي أسهمت بشكل مباشر في تشخيص حالات الضعف القرائي، ومساعدة المعلم في إيجاد حلول فعالة لمعالجة المشكلة، من خلال اقتراح العديد من البرامج التدريبية، وطرح استراتيجيات تدريسية ملائمة لعلاج حالات العجز القرائي لدى الطلاب، الذين يظهر لديهم تأخر واضح في مهارات الفهم والاستيعاب القرائي مقارنة بغيرهم ممن هم في مثل عمرهم العقلي والزمني؛ فعلى سبيل المثال صنّف (راتب والحوامدة، 2007م) مشكلات القراءة إلى خمسة أنواع، هي ترجع إلى: التعرف الخاطئ على الكلمات، القراءة في اتجاه خاطئ، ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب، ضعف مهارات القراءة الجهرية، ضعف مهارات استخدام أوعية المعلومات المختلفة المطبوعة وغير المطبوعة، وفي ضوء الدراسة السابقة وغيرها من الدراسات تبرز أهمية العناية بمشكلة الضعف القرائي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية، والنظر إليها بعين الاعتبار؛ لأنها تؤثر سلبًا على مستوى التحصيل العلمي في جميع المواد الدراسية.

ولأجل ذلك أكدت دراسة (الصاوي والدريني، 2009م) على ضرورة الاهتمام بالجانب الميتامعرفي في تشخيص صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي، لأن معالجة الضعف القرائي لا تقتصر على تحسين مكونات الفهم والاستيعاب المعرفي (فهم معاني الكلمات، الاستنتاج من المحتوى، تتبع بناء النص، الإجابة عن الأسئلة) دون الاهتمام بالفنيات والاستراتيجيات الميتامعرفية النوعية التي تؤثر إيجابًا في الفهم القرائي، وتُمكِّن الطلاب من استخدام الاستراتيجيات المناسبة، وتبث الوعي بأهميتها، وتقييمها، بالإضافة إلى أنها تهتم

بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تم اكتسابهم استراتيجيات مناسبة للفهم القرائي، لكنهم فشلوا في تطبيقها.

في ضوء هذه المؤثرات تفرق البحوث التربوية بين فئتين من الطلاب: العاديين، وغير العاديين، وذلك «على أساس انحراف درجات الطالب عن المتوسط، سواء في الاتجاه السالب أو الموجب؛ ومن ثم أُنشئت التربية الخاصة، وأصبح شاغل المربين العناية بتلك الفئة التي تنحرف عن مستوى التلميذ العادي»(الصاوي والدريني، 2009م، ص15).

وإذا كان للقراءة هذه الأهمية الكبرى في حياتنا جميعًا؛ فهي أكثر أهمية للصم وضعاف السمع عن غيرهم؛ نظرًا لافتقادهم حاسة السمع؛ إذ تُعدّ الحاسة البصرية النافذة الأساسية للأصم؛ لاعتماده عليها في استقبال العلوم والمعارف المختلفة من العالم الخارجي، سواء أكان بلغة الإشارة أم بالقراءة (آل ناجي،2010م، وعبد الرحمن، 2017م)، كما أن اتصال الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة يعتمد بشكل مباشر على مدى إتقانه مهارات القراءة، لاسيما أن الصم يفقدون القدرة على الاستماع (الريس، والعواد، 2013م، حمدان ،2019م)، والنجاح الأكاديمي للطلاب الصم يعتمد على فهمهم النصوص المقروءة؛ لأن عدم قدرتهم على فهم المادة المقروءة بالشكل الصحيح يؤثر سلبًا في العملية التعليمية والتربوية، مما ينعكس على نموهم اللغوي والفكري والمعرفي (Mahshe, Mo-seley, Scott, and Lee ، 2014)، إذ تُسبّب الإعاقة السّمعيّة للفرد نوعًا من العجز والعُزلة عن الوسط الّذي يعيش فيه؛ فتجعله غير قادر على التّمتّع بكامل كفاءاته، مما يُعيق تطوّر المهارات الاجتماعيّة والتّواصليّة والأكاديميّة لديه. (بن بوزيد، ودليل،2021م).

ويظهر تأثير الإعاقة السمعية بصورة واضحة على النمو اللغوي للفرد المعاق سمعيًا، إذ يعاني تأخرًا في النمو اللفظي، وتزيد درجة التأخر كلما كانت درجة الإعاقة السمعية أشد، وقد أكد العنزي (2008م) أن النمو اللغوي للفرد من أكثر مظاهر نمو الإنسان تأثرًا بالإعاقة السمعية، إذ يعاني الصم صعوبة في فهم المصطلحات اللغوية المجردة، وصعوبة في توظيف المفردات اللغوية بشكل سليم في سياق الكلام مما يشوه المعنى، الذي يعبرون به (عقل، 2016م)؛ وبذلك يمكن يعتبر التدريب اللغوي من أهم الأسس التي تبنى عليها برامج التأهيل لذوي العوق السمعي؛ لأن الإعاقة السمعية تؤثر على التحصيل الأكاديمي تأثيرًا كبيرًا، فيعاني «ذوو الإعاقة السمعية» من انخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي، مقارنة بأقرانهم السامعين، ومع تقدم الطلاب الصم في الفصول الدراسية وصولا للمرحلة

الجامعية تظل المشكلة القائمة لديهم هي ضعف مستوى المهارات المعرفية واللغوية (Bras-well، 201)، ويظهر هذا الانخفاض في معظم المناهج الدراسية؛ لذا دعت العديد من الدراسات إلى أهمية التأهيل الجيد للصم وضعاف السمع خصوصًا المقبلين على المرحلة الجامعية(عقل، 2016، الريس 2008)، لأنه حق من حقوقهم، التي لا يُختلف عليها.

وفيما يخص التأهيل للمرحلة الجامعية، فقد ذكر الريس (2008م) أن التأهيل الجيد للطلاب الصم وضعاف السمع يحد من الصعوبات والعقبات، التي تواجههم في التواصل والاندماج في البيئة الجامعية، وبالتالي يحقق ضمانًا لاستمرارهم في البرامج الدراسية.

أما دراسة بوثلوجة، وبوستة (2021م) المعنونة باستراتيجية الحواس المتعددة وفاعليتها في تنمية المهارات القرائية عند ضعاف السمع؛ فقد طبقت الدراسة سلسلة اختبارات ومقاييس؛ لتقييم المهارات القرائية مستخدمة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وكذلك اختبار (ت) لتوضيح وجود أو عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر كبير وفعال للطريقة المستخدمة، وأوصت بضرورة تنويع طرائق التدريس، ومراعاة خصائص «ذوي الإعاقة السمعية».

كما أجرى القريني والعاصم (2021م) دراسة سعت إلى كشف المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، والعوامل الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي.

ومن الدراسات ذات الصلة بالمهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف المسع دراسة الزهراني (2015م) التي هدفت إلى الكشف عن القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن القدرات اللغوية والكتابية لدى الطلاب ضعاف السمع أعلى من القدرات اللغوية لدى الطلاب الصم بدلالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجاباتهم في محور القدرات اللغوية.

فيما أجرى المنيعي والريس (2014م) دراسة لقياس المستوى القرائي والكتابي لدى الملتحقين بكلية الاتصالات بمدينة الرياض، وكلية التقنية بمدينة حائل، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم يعانون ضعفًا في مهارات التعبير الكتابي، وأن مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم أقل من مستوى التعبير الكتابي للطلاب

السامعين في الصف الثالث الابتدائي.

وعند استقراء نتائج الدراسات السابقة، يظهر لدى الباحثات إجماع الباحثين على تدني مستوى «ذوي الإعاقة السمعية» في القراءة، وأن المستوى لا يتجاوز الصف الرابع أو الثالث الابتدائي، وأن الدراسات جميعها قد أوصت بتنويع أساليب التدريس، ومراعاة خصائص هذه الفئة، وبالنظر إلى ندرة الأبحاث العلمية والتجارب التربوية، التي تؤسس لمعايير تعزيز مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع عن بعد، فإن الدراسة الحالية تتطلع إلى سبر المقومات التقنية، والأسس العلمية المعززة للمهارات القرائية عن بعد لفئة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية.

ومن هنا تظهر أهمية تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للمرحلة الجامعية، لمساعدتهم على تخطي العقبات، التي قد تواجههم في السنة الجامعية الأولى، وهي العقبات المتعلقة بضعف مهارات القراءة، التي تحول دون استمرارهم في الدراسة الجامعية (البحري، وعجلان ومحمد،2018م)، الأمر الذي يؤكد أهمية تدريب الطلاب الصم وضعاف السمع على مهارات القراءة؛ لأن اتصال الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة يعتمد بشكل مباشر على القراءة، لاسيما أن الصم يفقدون القدرة على الاستماع (الريس، والعواد، 2013م)، وهذا ما يدفعهم إلى الاعتماد على مهارتي القراءة والكتابة فقط، إلا أنهم يعانون من تدن في مستوى المهارتين؛ نظرًا لفقدانهم مهارتي (الاستماع- التحدث).

ويختلف مقدار التأخر الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف الموضوعات الدراسية التي يدرسونها، فهم أقل تأخرًا في الموضوعات التي تعتمد على المهارات الميكانيكية كالحساب، وتهجئة الإملاء، بينما يزداد تأخرهم في المجالات التي تعتمد بشكل كبير على الذهن، مثل: تناسق المعاني، وترتيبها عند كتابة أو قراءة عبارة من العبارات، وهذا يعني أن مهاراتهم المتصلة باللغة وعمليات التواصل أقل تقدمًا وأقل انطلاقًا من المهارات الحركية من ناحية، والحسابية من ناحية أخرى (سليمان، والببلاوي، 1426ه).

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم عن بعد لتنمية مهارات القراءة لدى عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية، لمحاولة معالجة ضعفهم في المهارات القرائية، ويرجع الضعف إلى أسباب عدة تتمثل في: نقص الكفاءة اللغوية باللغة العربية مما يؤثر سلبًا في نضجهم الفكري والثقافي، ويرجح الريس (2008م) أن السبب الرئيس يعود إلى

ضعف التأسيس في المرحلة الابتدائية، وعدم معرفتهم بمتطلبات المرحلة الجامعية.

وعند ظهور بوادر هذا الضعف يجب التأكيد على أهمية البرامج والدورات المخصصة للطلاب الصم وضعاف السمع باعتبارها مدخلا مهما لتنمية مهارات القراءة، وإكساب القدرات اللغوية القرائية وإعدادهم وتأهيلهم، للدراسة الجامعية، وهو ما تؤكده دراسة العنزي وتركستاني (2019م).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلاب الصم وضعاف السمع خاصة الملتحقين بالجامعات، هي المشكلات المتعلقة بالقدرات اللغوية « القراءة والكتابة»؛ إذ بينت دراسة العنزي وتركستاني (2019م) أن هناك ما يصل إلى نسبة 75 % من الطلاب الصم وضعاف السمع يخفقون في الدراسة الجامعية؛ بسبب الصعوبات التي تواجههم، وهي صعوبات متعددة لغوية، نفسية، تقنية، كما أشار الريس (2008م) إلى أن أبرز المقومات الداعمة لتعليم الصم في المرحلة الجامعية تتمثل في: في الدعم المالي، والمرونة في إجراءات القبول، والحاجة إلى برامج تهيئة للانتقال من مسار التعليم التربوي إلى مسار التعليم الجامعي.

وفي ذات السياق، بينت دراسة (Liver-, 2003 sidge)، أن غالبية الطلاب الصم في المرحلة الجامعية يواجهون صعوبات أكاديمية واجتماعية في بداية دراستهم، وأن أهم المقومات الداعمة لهذه الفئة من الطلاب الجامعيين تتلخص في ضرورة توفير إدارة خاصة لخدمة ذوي الاحتياج، توفر لهم مترجمي لغة إشارة، وتهيئ لهم بيئة تعليمية وتقنية ملائمة لاحتياجات الفئة، وأشارت نتائج دراسة الزريقات (2011م) إلى أن الطلبة «ذوي الإعاقة السمعية» يمتلكون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة.

كما توصلت دراسة الزهراني، (2015م) إلى أن قدرات الطلبة الصم اللغوية والكتابية كانت دون المستوى المطلوب مقارنة بالطلاب ضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، فيما بينت دراسة القرني والفيصل(2021م) أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي، كما بينت أيضا بعض الدراسات أن الطلاب الصُمّ وضعاف السمع، المتخرجين من المرحلة الثانوية لا يتجاوز مستوى الفهم القرائي لديهم الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطلاب السامعين، وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي (المنيعي والريس، 2014م؛ Paul, Wang, & Williams, 2013; Luckner & Han-dley, 2008)، فيما أوضحت دراسة العنزي

وتركستاني (2019م) أن ضعف مهارات القراءة والكتابة من أبرز التحديات، التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع المرتبطة بمتطلبات طبيعة المقررات الدراسية الجامعية.

إضافة لما سبق دعت بعض الدراسات إلى ضرورة تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للمرحلة الجامعية قبل الالتحاق بها أو وأثناء التحاقهم من خلال إلحاقهم بدورات، أو برامج تدريبية، أو سنة دراسية تحضيرية لإعدادهم للدراسة الجامعية ومتطلباتها كدراسة كل من الريس (2008م) وعبد الرحمن (2017م) حنفي والصالح (2018م) العنزي وتركستاني (2019م) وآل الأصلع(2021م)؛ وأشارت الدراسات السابقة إلى العديد من الأسباب التي تستدعي ذلك، وعلى رأسها ضعف مستواهم في القراءة والكتابة ؛ ومن أجل ذلك فهم يحتاجون الخضوع لبرامج تأهيل مكثفة؛ لتطوير قدراتهم في القراءة والكتابة واستخدام الحاسب الآلي، وتحسين تحصيلهم الأكاديمي.

ومن هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في محاولتها للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم عن بعد لتنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية، ومعالجة ضعفهم في المهارات القرائية، التي قد تحول دون اجتيازهم اختبارات القبول، أو تكون سببًا في العديد من الصعوبات التي تواجه تعليمهم في المرحلة الجامعية.

أسئلة الدراسة:

1. ما فاعلية برنامج تدريبي لتعليم القراءة عن بعد في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية بدلالة توجهات الطلاب الصم نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد واستفادتهم من البرنامج؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي لتعليم القراءة عن بعد في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم المقبلين على الدراسة الجامعية بدلالة نتائج درجات التدريب؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المتدربين الصم وضعاف السمع في اختبار تنمية مهارات القراءة، عن بعد، تعزى إلى درجة السمع (أصم / ضعيف سمع)، الجنس (ذكور/ إناث)، (العمر)؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للتحقق من الافتراضات التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات رتب درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بعد التدريب في اختبار مهارات القراءة ككل.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطات رتب درجات المتدربين الصم وضعاف السمع في اختبار تمية مهارة القراءة، وتوجهاتهم نحو تنميتها عن بعد، تعزى لدرجة السمع (أصم / ضعيف سمع)، الجنس (ذكور/ إناث)، (العمر).

أهداف الدراسة:

1. معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم عن بعد في إكساب الطالبات/ الطلاب الصم مهارات الفهم القرائي (إبداء الرأي، ترتيب الأحداث وتسلسلها، استنتاج الفكرة العامة للنص، الإجابة عن أسئلة الفهم).
2. معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم عن بعد في إدراك الطالبات/ الطلاب الصم العلاقات اللفظية بين المترادفات.
3. معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم عن بعد في زيادة حصيلة الثروة اللغوية لدى الطالبات/ الطلاب الصم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

1. تزويد أعضاء هيئة التدريس والمختصين التربويين بمعلومات حول مواصفات البيئة التعليمية والتقنيات التعليمية اللازمة لتجويد المهارات القرائية للفئة.
2. التعريف بأبرز الصعوبات القرائية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وأساليب معالجتها في التعليم عن بعد.
3. إثراء الأدبيات البحثية المتعلقة بصعوبات وتحديات التعليم الإلكتروني للصم وضعاف السمع عبر المنصات الإلكترونية.

الأهمية التطبيقية:

1. تساير هذه الدراسة الاهتمام الحالي بتمكين التعليم العالي للصم وضعاف السمع، وضمان استمراريته وتطويره، وفقًا للمستجدات والظروف المحلية والعالمية.
2. توجيه أنظار المسؤولين، وصناع القرار إلى أبرز التحديات والعقبات التي تواجه التعليم الإلكتروني لفئة الصم وضعاف السمع.
3. الإسهام في تطوير برامج تعليم الصم وضعاف السمع في التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة

1- **الفاعلية:**

عرفتها كوجك (2006م، ص: 230) بأنها: «القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة، والوصول إلى النتائج المرجوة بأقصى حد ممكن»، **ويُقصد** بها إجرائيًا بأنها: التغير الإيجابي الذي يتمثل في تنمية مهارات القراءة الناتج عن تدريب الطلاب الصم وضعاف الصم المقبلين على الدراسة الجامعية في برنامج عن

بعد على هذه المهارات، مما يتيح لهم فرصة للنمو في مهاراتهم في الدراسة الجامعية.

2- **البرنامج التدريبي:**

عرفت السويدي (2012م) البرنامج بأنه: الخطوات التنفيذية – في صورة أنشطة تفصيلية من الواجب القيام بها- تستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفه، ويمكنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، ويساعدهم على تحقيق نمو واستبصار معين.

ويُقصد به إجرائيًا أنه: مجموعة من الخطوات والأنشطة، التي تستهدف تتغيرًا إيجابيًا في أداء الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية بإكسابهم مهارات القراءة والفهم والاستيعاب.

3- **التعليم عن بعد:**

يُعرف التعليم عن بعد بأنه أسلوب من أساليب التعليم، يتم فيه إيصال المواد الدراسية أو التدريب عبر وسيط تعليمي إلكتروني، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات، ووسائط متعددة، من صوت، وصور، ورسومات، أي استخدام التقنية بجميع أشكالها في إيصال المعلومات (الأترابي، 2015م، ص:20).

وعند الباحثات يقصد به إجرائيًا: هو نمط من التعليم يعتمد التكنولوجيا عنصرًا أساسيًا، وعاملا مهمًا في إجراءاته، وتحقق مخرجاته المعرفية، والمهارية، والسلوكية، بحيث يستطيع الطلبة التعلم في أي مكان في العالم تتوفر فيه شبكات الإنترنت، وفي أي وقت دون تواصل مباشر مع الأستاذ، باستخدام وسائط التكنولوجيا المختلفة لنقل المعلومات.

4- **الصم:**

يعرف موريس (Moores,2002)، الصم بأنهم الأفراد الذين يعانون من عجز سمعي، يصل إلى حد فقدان السمع عندهم إلى (70 %) ديسبيل فأكثر، مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستعمال السماعة الطبية أم بدونها.

ويُعرف إجرائيًا الطالبات/ الطلاب المتدربون عن بعد في برنامج تدريبي قائم عن بعد لتأهيل الطلاب الصم؛ لاجتياز اختبارات القبول في المرحلة الجامعية، وهم الذين يعانون من عجز سمعي، يصل إلى حد فقدان السمع عندهم إلى(70%) ديسبيل فأكثر.

5- **ضعف السمع**

ضعف السمع هو فقد جزئي للقدرات السمعية، مما يجعل الفرد يواجه صعوبة في فهم الكلام المسموع سواء باستخدام المعينات السمعية أم دون استخدامها موريس (Moores,2002).

وعند الباحثات: ضعف في السمع، يؤدي إلى عدم القدرة على تمييز بعض الأصوات، وعدم

القدرة على فهم الكلام المسموع باستخدام المعينات السمعية أو دون استخدامها.

6- **مهارات القراءة**:

يعرف مكلوهلين ولويس (McLoughlin & Lewis,2008) مهارات القراءة بأنها تلك المهارات المستخدمة في التعرف الكلي على الكلمات، وفهم وتحليل رموز الكلمات المنظورة، وكذلك استخلاص النتائج من خلال فهم الأفكار. أما التعريف الاجرائي في هذه الدراسة؛ فتعرف بأنها المهارات اللغوية المستخدمة من قبل الطلاب الصم وضعاف السمع للتعرف على الكلمات بواسطة حاسة البصر، وهي عملية عقلية تفضي إلى فهم المقروءة، وتفسيره، ونقد ما بين السطور.

7- منصة مداد التعليمية:

يعرف الفتلي (2021م) المنصات التعليمية بأنها: «بيئة تعلم وتعليم افتراضية تستهدف تنمية مهارات العمل المخبري لدى الطلاب، وتقع البيئة على أحد المواقع في شبكة الإنترنت، وينضوي هذا الموقع عادة على صفحة رئيسة، ولها عدد من الروابط أو الأيقونات المتعلقة بالأنشطة المخبرية وإنجازاتها وتقويمها، (الفتلي،2021 ، ص:184)

وتعد منصة مداد إحدى هذه البيئات، فهي بيئة تعليمية افتراضية تفاعلية تمّ إنشاؤها بواسطة فريق الدراسة بتوظف تقنيات التعليم المختلفة، لتحسين المهارات اللغوية (القراءة/ الكتابة) للطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية، من خلال تقديم دورات تدريبيه مسجلة في مقاطع فيديو، وإجراء اختبارات دورية، يتم من خلالها قياس مدى تحقق المخرجات المعرفية، والمهارية، والسلوكية للبرامج التدريبية المعدة من قبل فريق البحث.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: عينة من الطلاب الصم خرجي المرحلة الثانوية للعامين (2021م، 2022م).

الحدود المكانية: معاهد الأمل في (جدة، الرياض، مكة).

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني (2022م).

الحدود الموضوعية: مهارات فهم القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية، المستهدف تنميتها من خلال البرنامج التدريبي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

وفي ضوء التحديات التي واجهت التعليم الجامعي أثناء جائحة كرونا تعززت فرص تعليم الصم وضعاف السمع عن بعد، تماشيًا مع القرارات التي تنص على حقهم في استمرار التعلم، وبموجب معاهدة حقوق الأشخاص ذوي

الإعاقة في المادة رقم (22) الأمم المتحدة (2006م) التي وقعت عليها المملكة العربية السعودية؛ لضرورة توفير نظام تعليمي ملائم لذوي الإعاقة دون تمييز، وعلى قدر من المساواة مع الآخرين.

لقد أوجدت تجربة التعليم الإلكتروني -خلال الحظر الصحي لجائحة كرونا- تساؤلا عن مدى إمكانية امتلاك الطلاب الصم وضعاف السمع المهارات اللازمة للتعامل مع منصات التعليم الإلكتروني مما تطلب إجراء مسح ميداني، يستهدف أبرز الصعوبات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التعامل مع فنيات الفصول الافتراضية، وإجراء الاختبارات، وحل الواجبات، والتفاعل مع منتديات النقاش (بوعروج وفيلالي، 2019م). كما أشارت الدراسة السابقة إلى العديد من المكتسبات التي قد تحققت بتفعيل التعليم الإلكتروني للصم وضعف السمع عن بعد منها: إيجاد فرص قبول في الجامعات لمن لم تتوفر له فرصة القبول الحضوري، نشر التقنية واستخداماتها بين الفئة، ترسيخ مبادئ التعليم المستمر.

تماشيا مع الاهتمامات السابقة أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية تقنيات التعليم الإلكتروني، ودورها الفعّال في دعم تعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة منها: راشد (2005م)، عبد العال (2012م)، الجزازوي (2005م)، الصقير (2014م)، (Parton,2005) وجميعها أكدت الأثر الفعال لبرامج الكمبيوتر، ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

فقد أشادت دراسة الباسل (2017م) بأثر بيئات التعلم الإلكتروني التفاعلي القائم على منصات التواصل الاجتماعي، وأكدت دورها الفعال في تنمية نواتج التعلم للطلاب الصم وضعاف السمع في جمهورية مصر العربية، فقد استخدمت الدراسة السابقة المنهج شبه التجريبي، وكانت العينة لديها مكونة من (10) تلاميذ في المجموعة التجريبية، و(10) تلاميذ للعينة الضابطة، جميعهم من مدرسة الأمل بمحافظة الفيوم، وتم اعتماد الاختبار التحصيلي كأداة مناسبة لقياس أثر التحصيل، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعالجة التجريبية حققت نتائج أفضل من أنماط التعليم العادي بفضل استخدام بيئات التعلم الإلكترونية، واستخدام لغة الإشارة.

وفي السياق نفسه أكدت دراسة (الزكري، 2019م) أن أساليب التدريس عن بعد لا تتعارض مع مبادئ تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع المعتمدة على الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد، وأسلوب تجزئة المهام وتحليلها، وتقديم التغذية الراجعة، والتعزيز الفوري والآجل.

وعلى الرغم من أهمية التعليم عن بعد للفئة إلا

أنه لا يخلو من عقبات، وتكاليف تتطلب شراء أجهزة، وتوفير العديد من التجهيزات اللازمة لتطويع المنصات الإلكترونية التعليمية لحاجات هذه الفئة، منها دعم تزامن ظهور مترجم لغة الإشارة مع عضو هيئة التدريس في وشاشة واحدة، ودعمها للصور المتحركة والثابتة داخل الأدوات التعليمية في الفصل الافتراضي، وهناك تحديات أخرى تتعلق بالبنى التحتية، منها توفر شبكة الإنترنت، وتوفر الأجهزة، إضافة إلى التحديات المتعلقة بالمحتوى التعليمي، الذي يشكل حيزًا مهمًا في التعليم عن بعد، إضافة إلى أهمية تظافر الجهود بين عضو هيئة التدريس ومترجم لغة الإشارة، ومصمم الفيديوهات التعليمية؛ لإنتاج المواد التعليمية الميسرة لتعليم الطلاب.

وقد أظهرت نتائج دراسة الخضير، والجبر(2019م) مجموعة من التحديات التقنية، والمادية، التي تواجه معلمات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة، منها: أن إعداد المواد التعليمية التقنية يتطلب وقتًا أطول، عدم توفر الأجهزة في بعض البيئات التعليمية، ضعف المهارات التقنية لدى المعلم، وعدم توفر الدعم الفني الكافي لتدريب المعلمين وتأهيل الطلاب، وبذلك يظهر لدى الباحثات أن معوقات التعليم الإلكتروني للصم لها جوانب متعددة ترجع إلى: (الطلاب، المعلمين، تصميم المناهج، ومحتوى المقررات الدراسية، الدعم المادي والفني المساند لعملية التعليم والتعلم) .

وبناء على المقابلات الشخصية التي أجراها الصقير (2014م) لعدد من معلمي الصم في مدينة الرياض، لاحظ وجود قصور في مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني لدى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة، مما دفعه إلى اقتراح استراتيجية لتنميته، وتتلخص أبرز نتائج دراسته فيما أضافته من جوانب تشخيصية لأسباب هذا الضعف، إضافة إلى تأكيد الاتجاه السلبي نحو التعامل مع التكنولوجيا بوجه عام، ومهارات التعليم والتعلم الإلكتروني بوجه خاص لدى التلاميذ الصم في مجتمع الدراسة، وفي السياق نفسه أكد الباسل(2017م) على أهمية توظيف منصات التواصل الاجتماعي؛ لتعزيز تعليم الطلاب الصم، وتنمية ميولهم تجاه التعليم الإلكتروني، والحد من مشكلات الضعف لدى الفئة.

أيضا ركزت دراسة رياض(2020م) على أهمية تحسين جودة العملية التعليمية للصم، عن طريق تزويدها بمصادر التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة، كما أشارت دراسته إلى قصور في مهارات معلمي الصم وضعاف السمع من جهة إنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، التي تدعم تعليم الفئة بأيسر الطرق وأسرعها، ولذلك تزعمت دراسته فكرة توفير بيئة تعليمية

افتراضية نمطية للتغذية الراجعة (الفورية والآجلة)، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات تدريسية حديثة، وعلى تطبيقات حديثة في مجال الإنترنت.

وعند استقراء نتائج الدراسات السابقة، يظهر لدى الباحثات أن التعليم الإلكتروني -عن بعد- للصم لم يصل إلى المستوى الذي يحقق الاحتياجات المطلوبة للفئة، مع أن النتائج التي توصلت إليها تجارب العينات الضابطة لدى: الصقير(2014م)، الباسل(**2017م**)، رياض(**2020م**)، تشير إلى أن توظيف التقنيات الإلكترونية في التعليم عن بعد، يحقق مخرجات تعليمية، ومعرفية، ومهارية، تكاد تتقارب مع مخرجات التعليم المباشر للصم، إذا تم اعتماد استراتيجيات تعليمية، وتوفير بيئات افتراضية ملائمة لاحتياجاتهم، وتمّ تقديم الدعم الفني اللازم لإتمام العملية التعليمية على أكمل وجه.

وبناء على ما سبق ترى الباحثات أن مشكلة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف، هي مشكلة لغوية في الدرجة الأولى، وأنها تحد من قدرتهم على التواصل مع الآخرين، وأن أغلب حالات التأخر الدراسي لدى الصم وضعاف السمع تُعزى إلى الصعوبات في فهم المقروء، والتعبير باللغة؛ وذلك لأن الإعاقة السمعية تؤثر سلبًا على المهارات اللغوية، ويظهر هذا التأثير بشكل واضح على كفايات القراءة والكتابة في المراحل الدراسية كافة.

وبما أن أساس التحصيل الأكاديمي يرتبط بمهارات القراءة والاستيعاب، فلابد من تقوية هذه المهارات لدى المعاق سمعيًا، وأن يعد اكتسابها شرطًا أساسيًا لقبول الطالب الأصم في المرحلة الجامعية، وبناء عليه اعتمدت الدراسة الحالية برنامجًا تدريبيًا قائمًا عن بعد عبر منصة مداد التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية؛ لمعرفة مدى فاعلية توظيف التقنيات التعليمية في تحسين المهارات القرائية لدى عينة الدراسة.

وقد تمّ تدشين منصة مداد من قبل فريق البحث، بهدف تأهيل الطلاب الصم للمرحلة الجامعية، ومنصة مداد هي منصة تطوعية تقدم دورات تدريبية مسجلة في مقاطع فيديو بلغة الإشارة، بالإضافة إلى تقديم محتوى تدريبي مبسط عبر الجداول والرسومات التوضيحية، والصور التعليمية، والعروض التقديمية، والاختبارات، والواجبات، والمهام التعليمية.

وبالنظر إلى ندرة الأبحاث العلمية والتجارب التربوية، التي تؤسس لمعايير تعليم وتعلم المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع عن بعد، فإن الدراسة الحالية تتطلع إلى سبر تجربة التدريب عن بعد لفئة الطلاب الصم المقبلين على الدراسة الجامعية، وتوظف

التقنيات الإلكترونية في التعليم عن بعد، لتحقيق مخرجات تعليمية، ومعرفية، ومهارية تعزز الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية، باعتماد استراتيجيات تعليمية، وتوفير بيئات افتراضية ملائمة لاحتياجاتهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ، لتحديد مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم عن بعد لتنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم المقبلين على الدراسة الجامعية لمجموعة تجريبية واحدة، وهذا المنهج هو المنهج الأقرب إلى طبيعة الدراسة في التدريس التطبيقيّ القائم على المجموعة الواحدة بدلا من التخصيص العشوائيّ للمفحوصين، الذي يحدث في البحوث التجريبية عند معالجة ظواهر معينة تحت عوامل مضبوطة بدقة (عباس وآخرون، 2019م)، ويعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يدرس العلاقة بين متغيرين كما هما موجودان في أرض الواقع (القحطاني وآخرون، 2000م).

كذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ من خلال الاستبانة التي أجريت مع المجموعة التجريبية بعد المعالجة كأداة لمعرفة توجهاتهم وآرائهم نحو تعلم مهارة القراءة عن بعد واستفادتهم بشكل خاص، ويعرف هذا المنهج بأنه: منهج يهتم ببيان الحالة أو وصف المشكلة، ومن ثم وضع حلول مستقبلية لها، من خلال المسح الشامل لفئة معينة من المجتمع، أوعن طريق اختيار عينة تمثل أغلبية مجتمع الدراسة (القحطاني وآخرون، 2000م).

مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة بالطلاب الصم وضعاف السمع المتخرجين من المرحلة الثانوية المقبلين على الدراسة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (15) طالبا/طالبة، تم اختيارهم عشوائيًا، وهم من الطلاب المتخرجين من المرحلة الثانوية في العامين الدراسيين (2021م، 2022م)؛ لتدريبهم من خلال برنامج تدريبي في منصة (مداد)، وتأهيلهم للدراسة الجامعية من خلال تنمية المهارات القرائية، وهي متطلب أساسي لضمان استمرار تعليمهم، وتجنب تعثرهم دراسيًا.

وصف مجتمع الدراسة حسب المتغيرات:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة؛ لوصف مفردات عينة الدراسة وتشمل: حالة السمع، الجنس (طلاب/ طالبات)، (المنطقة التعليمية جدة /الرياض/ مكة)، (العمر).

جدول(1)

وصف متغيرات عينة الدراسة

حالة السمع		الجنس		العمر		المنطقة التعليمية		
أصم	ضعيف سمع	طلاب	طالبات	19-18	22-20	الرياض	مكة	جدة
12	**3**	**4**	**11**	12	3	1	5	9
المجموع 15		المجموع 15		المجموع 15		المجموع 15		

أولا: البرنامج التدريبي لتعليم القراءة عن بعد:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في توظيف التقنيات الرقمية كأداة فعالة في تنمية المهارات القرائية؛ لتحقيق أقصى درجات التكيف مع البيئة الجامعية، والتعليم الجامعي.

وقد اعتمد البرنامج خطة تأهيل مصممة وفقا لعدة مداخل موزعة على تسعة أسابيع على النحو التالي:

جدول (2)

المخطط الزمني للبرنامج

محتوى التدريب	المهارات المستهدفة	الأنشطة	الفترة الزمنية	مخرجات التدريب
تقييم قبلي: التعريف بالمنصة وآلية التسجيل	- اختبار تحديد مستوى - مهارات تقنية للتعليم عن بعد	مقاطع فديو شارحه.	الأسبوع الأول	تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب الصم (عينة الدراسة).
الوحدة الأولى: الاستعداد للمرحلة الجامعية علميًا وثقافيًا. - نظام القبول ومراحله. - السنة التأهيلية لتعليم الصم - الأسبوع الإرشادي للطالب المستجد.	- فهم واستيعاب قرائي - كتابة ذاتية - كتابة وظيفية - العلاقات اللفظية، المعجم المصور.	- تقييم مرحلي - واجب	الأسبوعان الثاني، الثالث	- فهم إجراءات القبول وأنظمته. - تقسيم النص، وفهم الفقرات - التخطيط الاستراتيجي لتنمية الذات وتطويرها بما يؤهل للمرحلة الجامعية. - إعداد خطة تنمية ذاتية (يومية، شهرية، فصلية) - كتابة سيرة ذاتية مختصرة. - تنمية المعجم الذهني للمتدرب وإثرائه بمصطلحات أكاديمية مبسطة ومهمة للطالب المستجد.

الوحدة الثانية: - السجل الأكاديمي للطالب الجامعي.	فهم واستيعاب قرائي - كتابة ذاتية (رسالة شخصية) - كتابة وظيفية: (رسالة وظيفية، طلب). - حوارات إقناعية بلغة الإشارة. - قراءة نصوص مكتوبة قراءة صامتة. (إعلانات، جداول، رسائل نصية، استبانات)	الوحدة الثانية	الأسبوعان الثالث، والرابع	- تنمية المعجم الذهني للمتدرب وإثرائه بمصطلحات أكاديمية مبسطة ومهمة للطالب المستجد. - تنمية الوعي الذاتي وبناء الذات للانخراط في التخصص العلمي. - استيعاب المتدرب للنصوص. - التمييز بين الرأي والمعلومة، والحقيقة، والخيال. - كتابة نصوص تتوافق مع المحتوى التدريبي للوحدات. عدد ٨ أسطر
الوحدة الثالثة: البيئة الجامعية: مرافق ومصطلحات - في المكتبة المركزية - برامج التعليم الجامعي للصم في الجامعات السعودية. - المرافق الإدارية (العمادات، والمراكز، والإدارات، ذات العلاقة بالصم) - القيادات العليا: دعم وتفاعل الطلاب الصم.	فهم واستيعاب قرائي - كتابة وظيفية (رسالة إدارية، شكوى) - كتابة إبداعية (خاطرة، تغريده، تهنئة، اعتذار، شكر) - أدبيات: رحلات افتراضية لمواقع الكليات الإلكترونية	الوحدة الثالثة	الأسبوعان: الخامس، السادس،	- تنمية المعجم الذهني للمتدرب وإثرائه بمصطلحات أكاديمية مبسطة ومهمة للطالب المستجد. - تنمية ميول المتدرب تجاه التخصصات الملائمة للفئة. - تنمية الوعي الذاتي وبناء الذات للانخراط في التخصص العلمي. - ترجمة النصوص المكتوبة بالعربية إلى لغة الإشارة؛ لقياس مدى استيعاب المتدرب للنصوص. - التمييز بين الرأي والمعلومة، والحقيقة، والخيال. - تصفح مواقع، وكتيبات - كتابة نصوص تتوافق مع المحتوى التدريبي للوحدات. - تعزيز التواصل الكتابي مع السامعين
مراجعة	تأكيد مهارات الفهم السابقة	جميع الوحدات	الأسبوع السابع	مراجعة الدروس المسجلة لتعزيز الفهم، ومعالجة الضعف
التقييم النهائي	اختبار يتضمن مهارات الفهم القرائي المعجم اللغوي،	جميع الوحدات	الأسبوع الثامن + التاسع	اختبار إلكتروني عن بعد ويصحح آليًا؛ لقياس مدى التقدم، ومقارنة النتائج بالاختبار القبلي

وصف البرنامج بدقة

1. حقيبة تدريبية تتضمن محتوى التدريب، الأهداف، الجدول الزمني للتدريب.
2. شرائح عرض للدروس (الوحدات التدريبية).
3. مقاطع فيديو تعليمي مصمم بلغة الإشارة، ومدمج معها صور ومعينات تعليمية أخرى: (جداول، خرائط معرفية، شريط ترجمة باللغة العربية...إلخ)، مجهزة لشرح وتوضيح للنصوص القرائية المصنفة للدورة.

ثانياً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثات باستخدام أداتين للدراسة وهما:

أولاً: الاستبانة (قياس التوجهات):

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداة لمعرفة توجهات الطلاب الصم وضعاف السمع تجاه تنمية مهارات القراءة عن بعد، وآرائهم وتفضيلاتهم بشكل خاص، وقد تكونت الاستبانة من (21) عبارة، وتم تحديد فئات الاستجابة وفق مقياس لكيرت الخماسي (كبيرة جدًا- كبيرة- متوسطة- منخفضة، ومنخفضة جدًا). تتكون الاستبانة من ثلاثة محاور، هي:

1- **التأهيل الأكاديمي:** يضم التعريف بالبيئة الجامعية ومرافقها، نظام التعليم الجامعي والسجل الأكاديمي، المهارات اللغوية المتطلبة للطالب الأصم في المرحلة الجامعية (قراءة/ كتابة/ قواعد اللغة العربية/ المعجم اللغوي).

2- **التأهيل الذاتي:** يستهدف مهارات تطوير الذات (التخطيط لاجتياز اختبارات الجامعة، سمات الطالب الجامعي المثالي).

3- **التأهيل التقني:** متعلق بمتطلبات التسجيل والتدريب عبر منصة مداد للتعليم عن بعد ومهاراته.

4- **قياس التوجهات:** درجة رضا الطلاب الصم وضعاف السمع تجاه التعليم والتدريب عن بعد.

ثانياً: اختبار مهارات القراءة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثات اختبار مهارات القراءة؛ لقياس مدى فاعلية برنامج تدريبي لتعليم القراءة عن بعد في تنمية مهارات القراءة للصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية.

تحديد قائمة مهارات القراءة:

بالاعتماد على الأدبيات التربوية، تضمن الاختبار قياس ثلاث مهارات، وهي: (مهارة الفهم القرائي، ومهارة إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات «المعجم اللغوي»، ومهارة المفردات/ زيادة حصيلة الثروة اللغوية المعجم المصور، والعلاقات اللفظية)

بناء وصياغة أسئلة الاختبار:

بعد اطلاع الباحثات على بعض الدراسات، التي تناولت تعلم مهارة القراءة ومحاورها، للاستفادة منها في بناء الاختبار. اخترن أن تكون بنود

الاختبار من نوع: (الصح والخطأ، والاختيار من متعدد)؛ لبعدها عن ذاتية المصحح، ويتكون كل سؤال من مقدمة وثلاثة بدائل للإجابة، واحدة منها تمثل الإجابة الصحيحة، وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار المعايير الفنيّة، الصياغة اللغويّة لمفردات الاختبار، ومناسبتها لمستوى الصم وضعاف السمع، وتباين الأسئلة من حيث السّهولة والصّعوبة.

تصحيح الاختبار:

قامت الباحثات بإعداد مفتاح إجابة للاختبار، وثم تصحيح الاختبار بعد إجابة المتدربين عن أسئلته، وقد حُددت درجة واحدة لكل سؤال، وبذلك تكون الدرجات التي يحصل عليها المتدرب محصورة بين (صفر – 40) للاختبار ككل.

- **صدق أدوات الدراسة:**

أولا: الاستبانة: تحققت الباحثات من صدق الاستبانة على النحو التالي:

1- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة على ثلاثة من المحكمين المتخصصين؛ للاسترشاد بآرائهم على محتوى الاستبانة، ومدى ملاءمة عباراتها لأهداف الدراسة، وأجمع المحكمون على تغطية الاستبانة لموضوع الدراسة، تم تعديل صيغ الأفعال (استطعت، حرصت، توقعت، فهمت) في مطلع العبارات من الماضي إلى المضارع (أستطيع، أحرص، أتوقع، أفهم)؛ لتكون أقرب إلى فهم أفراد العينة، بناء على توصية المحكمين (الثاني والثالث)، أيضا تم حذف عبارتين من المحور الثاني المتعلق بشرح المفردات (أستطيع التمييز بين المفرد والجمع في النصوص القرائية)، (أستطيع التمييز بين المذكر والمؤنث في النصوص القرائية)، لضعف صلتهما بالمحور.

2- **صدق الاتساق الداخلي**: تحققت الباحثات من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال حساب الارتباط بين درجة العبارات والدرجة الكلية للاستبانة، باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وذلك بعد تطبيقها على عينة مكونة من (15) طالبا /طالبة، ويوضح الجدول (2) نتائج معامل الارتباط.

جدول (3):

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*00.580	7	**0.814	13	**0.675	19	**0.645
2	**0.694	8	**0.723	14	**0.767	20	**0.667

3	**0.846	9	**0.806	15	*0.565	21	**0.823
4	**0.899	10	**0.811	16	*0.577		
5	**0.780	11	**0.785	17	*0.561		
6	**0.745	12	**0.641	18	*0.531		

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01).**

يوضح الجدول (3) المبين لمعاملات ارتباط «بيرسون» لصدق الاتساق الداخلي، أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) أو أقل منها، وهذه القيم الإحصائية تشير إلى جودة بناء عبارات الاستبانة، وصدق اتساقها الداخلي، وتمتعها بمعاملات صدق عالية، ومقبولة تربويًا.

ثانياً: اختبار مهارة القراءة:

تم التحقق من صدق وصلاحية اختبار مهارة القراءة من خلال التالي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض أداه الاختبار على ثلاثة من المحكمين من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاصات في تعليم اللغة العربية للصم في المرحلتين الثانوية والجامعية، وقد جاءت ردود المحكمين متسقة مع بعضها بعضا إلى حد ما؛ إذ أكد المحكمون جميعًا أن هذا الاختبار يقيس مهارات القراءة، دون إضافة تعديلات.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار:**

تحققت الدراسة من مدى سهولة وصعوبة أسئلة اختبار مهارة القراءة، بغرض استبعاد أو تعديل صياغة ما قد يظهر من أسئلة سهلة أو صعبة أو غامضة، كما تمّ حساب معامل التمييز لمعرفة قدرة كل سؤال في الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع، والأداء المنخفض للطلاب / الطالبات الصم وضعاف السمع في الصفة التي يقيسها كل سؤال في الاختبار.

ولقد اظهرت نتائج تطبيق معادلة حساب معامل الصعوبة إلى وجود أسئلة بلغ معامل صعوبتها أقل من (20%) الأمر الذي تطلب حذفها وفق ما ورد عند (علام، 2006م، ص:114)، أما الأسئلة المتبقية؛ فقد تراوحت معاملات صعوبتها بين (20%-47%) وهي أسئلة مناسبة لفئة الصم وضعاف السمع، كما أشارت نتائج تطبيق معادلة حساب معامل التميز إلى وجود سؤالين بلغ معاملا تمييزهما (0.85) و(0.14) الأمر الذي تطلب ضرورة تنميتهما وتحسينهما بدلا من حذفهما لأهميتهما في الاختبار، أما بقية أسئلة الاختبار؛ فقد تراوحت معاملات تمييزها بين (28%)، و(71%)، وبحسب معايير (إيبيلا)، فإن هذه المعاملات تؤكد الجودة

التمييزية لأسئلة الاختبار وبذلك تكونت أسئلة الاختبار النهائي من (40) سؤلاً.

تم مراعاة أن يكون الاختبار مناسبًا للطلاب الصم وضعاف السمع بما يتفق مع إشارات الدراسات السابقة والبحوث في أن مستواهم يعادل مستوى طلاب الصف الثالث أو الرابع الابتدائي، كما أشارت لذلك دراسة كل من: (القريني والعاصي 2021م، الزهراني 2015م، المنيعي والريس 2014م).

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: تحققت الدراسة من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له، باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وذلك بعد تطبيقها على عينة مكونة من (15) طالبة /طالبة، ويوضح الجدول (3) نتائج معامل الارتباط.

جدول (4):

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له

الفهم القرائي				المعجم اللغوي		المعجم المصور			
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	0.70**	10	0.67**	1	0.83**	1	0.68**	10	0.68**
2	0.90**	11	0.67**	2	0.69**	2	0.82**	11	0.62*
3	0.65**	12	0.89**	3	0.68**	3	0.61*	12	0.61*
4	0.74**	13	0.54*	4	0.82**	4	0.61*	13	0.95**
5	0.68**	14	0.54*	5	0.69**	5	0.74**	14	0.61*
6	0.67**	15	0.79**	6	0.82**	6	0.95**	15	0.68**
7	0.68**	16	0.56*			7	0.56*	16	0.68**
8	0.67**	17	0.67**			8	0.61*	17	
9	0.53*					9	0.68**		

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01).**

***الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($^{0.05}$).**

يوضح الجدول (4) المبين لمعاملات ارتباط «بيرسون» لصدق الاتساق الداخلي، أن جميع أسئلة الاختبار تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01 و0,05) أو أقل منهما، وهذه القيم الإحصائية تشير إلى جودة بناء أسئلة الاختبار، وصدق اتساقها الداخلي، وتمتعها بمعاملات صدق عالية، ومقبولة تربويًا.

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

للتأكد من أن اختبار مهارات القراءة لديه القدرة على التمييز بين مجموعة الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع، الذين يمتلكون درجة مرتفعة من السمة المقاسة، والمجموعة التي تمتلك درجة منخفضة من السمة نفسها، قامت الباحثات بالمقارنة بين درجات طرفي عينة التجربة (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا)، وذلك باستخدام الاختبار الإحصائي (مان وتني U).

جدول رقم (5):

نتائج اختبار مان ويتني Mann Whitney U)) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة التجربة (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ماون ويتني(U)	(Z)	القيمة المعنوية	الفرق
المجموعة العليا	11.25	90.00	2.000	3.050	0.002	غير دال إحصائيًا
المجموعة الدينا	4.29	30.00				

يلاحظ من الجدول (5) أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية بلغت (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد وجود فارق دال إحصائيًا بين تحصيل المجموعتين (الدنيا والعليا)؛ الأمر الّذي يؤكد قدرة اختبار مهارات القراءة على الّتمييز بين الطلاب المتدربين من يمتلكون درجة مرتفعة من السمة المقاسة، ومن يمتلكون درجة منخفضة من السمة نفسها، وهذا مؤشر آخر على صدق الاختبار.

ثبات أدوات الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداتي الدراسة الحالية بعد تطبيقهما على العينة، من خلال استخدام مُعَامِل ألفا كرونباخ ((Cronbach s Al-pha؛ لمعرفة ثبات عبارات الاستبانة وأسئلة الاختبار في محاور الثلاثة، والاختبار ككل، بالإضافة إلى معادلة كودر ريتشاردسون (20) (KR-20) لاستخراج معامل ثبات الاختبار ككل لتطمئن لها الباحثات، ويبيّن الجدول (4) نتائج مُعَامِل الثبات.

جدول رقم (6):

يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لعبارات وأسئلة أداتي الدراسة الحالية

الأداة	منضمون الأداة		عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
(الاستبانة)	اتجاهات وتوجهات الطلاب نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد.		21	0,949
(الاختبار)	مهارة الفهم القرائي.		17	0,921
	المعجم اللغوي: مهارة إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات.		6	0,814
	المعجم المصور: مهارة المفردات/ زيادة حصيلة الثروة اللغوية		17	0,931
	الثبات الكلي لأداة الاختبار	**40**		0,951

يتبين من الجدول (6) السابق لمعامل الثبات، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الاستبانة الخاصة بالاتجاهات والتوجهات بلغت (0.949)، أما بالنسبة لثبات أداة اختبار تنمية مهارات **القراءة**، فقد بلغت قيمة معامل كودر ريتشاردسون (0.948)، ومعامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي (0.951)، وتراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأسئلة المحاور التابعة لاختبار تنمية مهارات القراءة بين (0.814-0.931). وهذا يدل على أن أداتي الدراسة الحالية تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يُشير إلى ثبات النتائج.

الأساليب الإحصائية

تم جمع البيانات إلكترونيًا عن طريق (google form)، وترميزها عن طريق برنامج (Ex-cel)، ومن ثم تمت معالجتها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل الارتباط «بيرسون»؛ للتحقق من دلالة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأسئلة الاختبار.
2. معامل «ألفا كرومباخ»؛ للتحقق من ثبات الاستبانة والاختبار.
3. معادلة كودر ريتشاردسون ((KR-20 20))؛ للتحقق من ثبات الاختبار ككل.
4. التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
5. المتوسطات الحسابية؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.
6. الانحرافات المعيارية؛ لمعرفة تباين واختلاف استجابات عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي في استبانة الاتجاهات أو

اختبار مهارات القراءة.

7. اختبار ويلكسن(Wilcoxon)؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في الاختبار القبلي، ودرجات الاختبار البعدي في اختبار مهارات القراءة ككل.
8. اختبار مان ويتني (Mann Whitney U)؛ للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات الطلاب والطالبات المتدربين ودلالتها الاحصائية تعزى لمتغير (درجة السمع، الجنس، العمر).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي لتعليم القراءة عن بعد في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية بدلالة توجهات الطلاب نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد، واستفادتهم من البرنامج؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ وذلك لمعرفة اتجاهات الطلاب الصم وضعاف الصم نحو تعلم مهارات القراءة عن بعد بدلالة درجة استفادتهم من البرنامج التدريبي؛ لتعلم مهارات القراءة عن بعد عبر منصة مداد التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (7):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب ودرجة الموافقة تجاه تعلم مهارات القراءة عن بعد

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	أستطيع فهم المعلومات والإرشادات في مقاطع الفيديو المترجمة بلغة الإشارة.	4.47	0.834	5	كبيرة جًدا
2	ساعدتني مقاطع الفيديو بلغة الإشارة على قراءة النصوص.	4.40	0.737	6	كبيرة جدًا
3	أستطيع تحديد الفكرة الأساسية للنص المقروء.	4.33	0.724	7	كبيرة جدًا
4	أستطيع الإجابة عن أسئلة الفهم القرائي للنصوص في الواجبات.	4.60	0.632	3	كبيرة جدًا
5	استفدت من الدورة في تعلم مهارة إبداء الرأي حول المعلومات التي قرأتها في النصوص.	4.53	0.834	4	كبيرة جدًا

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
6	أستطيع قراءة الملحوظات والإرشادات في مقاطع الفيديو المسجلة لنصوص القراء.	4.60	0.737	3	كبيرة جدًا
7	أستطيع فهم نصوص القراءة لكل دروس بعد مشاهدة ترجمته بلغة الإشارة.	4.60	0.632	3	كبيرة جدًا
8	أتوقع أن المهارات التي تعلمتها في نصوص القراءة مفيدة لي في اختبارات القبول للمرحلة الجامعية.	4.40	0.632	6	كبيرة جدًا
9	أستطيع فهم معاني الكلمات بمساعدة الصور في نشاط المعجم المصور في مقاطع الفيديو.	4.73	0.704	1	كبيرة جدًا
10	فهمت شرح المدرب لمرادف الكلمات بلغة الإشارة.	4.67	0.617	2	كبيرة جدًا
11	فهمت المقصود بالترادف بين الكلمات في مقاطع العلاقات اللفظية (المسجلة في مقاطع الفيديو).	4.53	0.640	4	كبيرة جدًا
12	فهمت المقصود بالتضاد اللغوي بين الكلمات في مقاطع العلاقات اللفظية (المسجلة في مقاطع الفيديو).	4.47	0.743	5	كبيرة جدًا
13	أحرص على حفظ الكلمات الجديدة التي تعلمتها عن الحياة الجامعية.	4.40	0.737	6	كبيرة جدا
14	أتوقع أن المفردات التي تعلمتها في نصوص القراءة مفيدة لي في اختبارات القبول للمرحلة الجامعية.	4.40	0.737	6	كبيرة جدًا
15	استفدت من الدورة التدريبية المسجلة في تعلم مهارات قراءة النصوص باللغة العربية.	4.53	0.640	4	كبيرة جدًا
16	أرغب في حضور دورات أخرى للتدرب على مهارات القراءة عن بعد.	4.47	0.640	5	كبيرة جدًا
17	التدريب على مهارات القراءة عن بعد مناسب للطلاب الصم.	4.13	0.834	8	كبيرة
18	أفضل تعلم مهارات القراءة والتدرب عليها بشكل مباشر مع الأستاذ/ الأستاذة.	4.47	0.834	5	كبيرة جدًا
19	أفضل الجمع بين التدريب المباشر والتدريب عن بعد؛ لتعلم مهارات القراءة.	4.60	0.507	3	كبيرة جدًا
20	تعلمت في منصة مداد بعض التقنيات المهمة للتعليم والتدريب عن بعد.	4.53	0.743	4	كبيرة جدًا
21	أتوقع أن أستفيد مستقبلا من التعليم عن بعد في المرحلة الجامعية.	4.27	0.884	5	كبيرة جدًا
(الاستبانة ككل)		4.48	0.507	كبيرة جِدا	

يتبين من الجدول (7) أعلاه، أن استجابة الطلاب والطالبات الصم وضعاف الصم المتدربين لتوجهاتهم ورضاهم تجاه تعلم مهارات القراءة عن بعد **عبر منصة (مداد) التعليمية في تأهيلهم للمرحلة الجامعية انحصرت درجة موافقتهم انحصارًا كبيرًا في درجة (كبيرة جدًا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتهم (4,48)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (4,21-5,00)، الذي يقع ضمن الموافقة (كبيرة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري (0,507)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة الطلاب /الطالبات في توجهاتهم مع درجة أثر البرنامج؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) على رضا الطلاب /الطالبات الصم وضعاف الصم المتدربين، وأن توجهاتهم كبيرة تجاه** تعلم مهارات القراءة عن بعد **عبر منصة (مداد) التعليمية في تأهيلهم للمرحلة الجامعية بدلالة درجة موافقتهم الكبيرة جدًا.**

ويتضح من البيانات السابقة بالجدول أعلاه أن مجمل استجابة الطلاب /الطالبات المتدربين تركزت ما بين موافقة (كبيرة، وكبيرة جدًا) تجاه توجهاتهم ورضاهم نحو تعلم مهارات القراءة عن بعد **عبر منصة (مداد) التعليمية لتأهيلهم للمرحلة الجامعية.**

وإذا تأملنا نتائج آراء الطلاب والطالبات المتدربين وتوجهاتهم، نجد أن لديهم توجهات كبيرة جدًا نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد، **بدلالة درجة موافقتهم الكبيرة جدًا حيال استفادتهم من البرنامج التدريبي عبر منصة (مداد) التعليمية في غالبية العبارات التي تعبر عن تعلمهم عن بعد؛ لمجيئها في المراتب العليا؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة المتدربين بدرجة كبيرة جدًا حيال العبارة (9) ونصها: « أستطيع فهم معاني الكلمات بمساعدة الصور في نشاط المعجم المصور في مقاطع الفيديو « إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي بلغ (4,73)، تليها العبارة (10) ونصها:» فهمت شرح المدرب لمرادف الكلمات بلغة الإشارة.» إذ حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط (4,67).**

وفي المقابل أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة المتدربين بدرجة كبيرة حيال العبارة (17) ونصها:» التدريب على مهارات القراءة عن بعد مناسب للطلاب الصم»؛ إذ حصلت على الترتيب الثامن بمتوسط (4,13).

وفقًا **لذلك**، فإن هذه النتائج تقود إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تعليم القراءة عن بعد، في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على

الدراسة الجامعية، **بدلالة توجهاتهم ورضاهم من استفادتهم الكبيرة جدًا من البرنامج التدريبي عبر منصة (مداد) التعليمية. وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى وضوح المحتوى التدريبي، المعد بطريقة تقنية قائمة على مقاطع فيديو مشروحة بلغة الإشارة، إضافة إلى تدرّج العرض والشروحات بدمج النص والصورة بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب الصم وضعاف السمع، وإذا تأملنا هذه النتيجة نجد أنها تتفق مع ما توصلت** له دراسة بوثلوجة، وبوستة (2021م)، التي أكدت فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية المهارات القرائية عند الصم وضعاف السمع.

إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم عن بعد لتنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية بدلالة نتائج درجات التدريب؟

للإجابة عن هذا السؤال، اختبرت الدراسة الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات رتب درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بعد التدريب في اختبار مهارات القراءة ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، حسبت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية من خلال استخدام اختبار ولكسون (Wilcoxon) **بهدف معرفة فاعلية البرنامج التدريبي عبر منصة مداد التعليمية في تنمية** مهارات القراءة **للطلاب بدلالة مقارنة متوسطات رتب درجاتهم في الاختبار (القبلي والبعدي) ودلالتها الاحصائية، ويبين الجدول التالي هذه النتائج:**

جدول (8)

نتائج اختبار (Wilcoxon) للمقارنة بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة، وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

الاختبار	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	الفرق
القبلي	15	25.47	7.539	السالبة	6.33	19.00	2.330	0.020	دال إحصائيًا
البعدي	15	33.47	8.105	الموجبة	8.42	101.00			

يتبين من النتائج في الجدول (8) السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي رتب درجات المتدربين في اختبار مهارة القراءة (القبلي) ودرجاتهم في الاختبار(البعدي) لصالح الاختبار البعدي؛ إذ بلغ متوسط رتب درجات الطلاب في الاختبار القبلي قبل التدريب لمهارة القراءة ككل (25.47) بينما بلغ متوسط رتب درجاتهم في الاختبار البعدي بعد التدريب (33.47) بفارق دال إحصائيًّا لصالح الاختبار البعدي، الذي يُعزى بالدرجة الأولى إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتعليم القراءة عن بعد عبرة منصة مداد التعليمية، فقد بلغت قيمة Z المحسوبة لاختبار ولكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon) مقدراها (2.330) بقيمة معنوية بلغت (0.020) وهي قيمة دالة إحصائيًا أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

ووفقًا لذلك؛ فإن هذه النتائج تقود إلى قبول الفرضية المؤكدة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات رتب درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في الاختبار القبلي، ودرجاتهم في الاختبار البعدي بعد التدريب في اختبار مهارات القراءة ككل، وبالتالي تستنتج الدراسة أن تدريب الطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية من خلال برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة عن بعد كان له فاعلية وأثر في تنمية مهارات القراءة عن بعد، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي عبر منصة مداد التعليمية في تنمية مهارات القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية.

وفقًا **لذلك** فإن هذه النتائج تعطي **دلالة على توجهات ورضا الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع المتدربين نحو** تنمية مهارات القراءة عن بعد **عبر منصة (مداد) التعليمية لتأهيلهم للمرحلة الجامعية، وترجع الباحثات سبب ذلك إلى الأهمية النظرية والتطبيقية للبرنامج التأهيلي؛ نظرًا لتركيز المحتوى التدريبي على نصوص تعليمية تثقيفية، تقدِّم معلومات مركزة عن البيئة التعليمية الجامعية، وأنظمة القبول، وأيضًا تضمن البرنامج أنشطة تدريبية متمثلة في واجبات يتم تقييمها آليًا داخل المنصة، وأخرى عملية للتدرب على الكتابة الوظيفية والإبداعية، بما يتلاءم مع قدرات الطلاب/ الطالبات، ويلبي احتياجاتهم المعرفية، والوجدانية، والمهارية.**

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الزهراني (2015م) في كشفها عن مستوى القدرات اللغوية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وإشارتها إلى إمكانية دمجهم في البيئة الجامعية، في حال تم التغلب على جميع المعوقات **بما فيها المعوقات الأكاديمية.**

كما اختبرت الدراسة الفرضية الثانية التالية ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط **درجات** أفراد الطلاب المتدربين عند المتوسط الفرضي

لدرجاتهم في اختبار مهارات القراءة الثلاث (الفهم القرائي، إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات «المعجم اللغوي»، المفردات/ زيادة حصيلة الثروة اللغوية «المعجم المصور»).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، حسبت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T-Test) ودلالاتها الإحصائية من خلال استخدام اختبار «ت» لعينة واحدة (One-Sample -Test) **بهدف معرفة فاعلية البرنامج التدريبي عبر منصة مداد التعليمية في تنمية** مهارات القراءة **للطلاب بدلالة مقارنة المتوسطات الحسابية ودلالتها الاحصائية، ويبين الجدول التالي هذه النتائج:**

جدول (9):

يوضح نتائج اختبار « لعينة واحده (One-Sample -Test) للمقارنة بين متوسط رتب درجات الطلاب والطالبات المتدربين في اختبار مهارات القراءة الثلاث عن المتوسط الفرضي لدرجات الطلبة أنفسهم

محاور مهارة القراءة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة المعنوية	الفرق
الفهم القرائي	15	13.47	8.5	4.291	4.483	14	0,001	الفرق دال إحصائيًا
إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات	15	4.87	3	1.642	4.404	14	0,001	الفرق دال إحصائيًا
زيادة حصيلة الثروة اللغوية	15	15.13	8.5	3.681	6.979	14	0,000	الفرق دال إحصائيًا

يتبين من النتائج في الجدول (9) أعلاه، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسط الحسابي لإجابات المتدربين الصم وضعاف السمع في اختبار مهارات القراءة (الفهم القرائي -إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات - **المفردات/ زيادة حصيلة الثروة اللغوية**) والمتوسط الفرضي لصالح المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغت القيمة المعنوية لـ قيمة ت (T) لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والفرضي لدرجات المتدربين الصم وضعاف السمع في محور مهارة الفهم القرائي بلغت (0,001)، ومحور مهارة إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات بلغت (0,001)، ومحور مهارة **المفردات/ زيادة حصيلة الثروة اللغوية بلغت** (0.00) عند درجة حرية (14)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا؛ لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وقد جاء الفرق لصالح المتوسط الحسابي الفعلي والذي يعزي بالدرجة الأولى إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتعليم القراءة عن بعد عبرة منصة مداد التعليمية.

ووفقًا لذلك؛ فإن هذه النتائج تقود إلى قبول الفرضية المؤكدة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط **درجات** أفراد الطلاب المتدربين من خلال برنامج تدريبي قائم عن بعد عن المتوسط الفرضي لدرجاتهم في اختبار مهارات القراءة الثلاث (الفهم القرائي، إدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات «المعجم اللغوي»، المفردات/ زيادة حصيلة الثروة اللغوية «المعجم المصور»). وبالتالي تستنتج الدراسة أن فاعلية البرنامج التدريبي لتعليم القراءة عن بعد عبر منصة مداد التعليمية في تحسين وتنمية مهارات القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية في الفهم القرائي، وإدراك العلاقات اللفظية بين المترادفات، وزيادة حصيلة الثروة اللغوية.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن مقاطع الفيديو المعدة للمعجم اللغوي، والمعجم المصور تتيح للطلاب المتدربين فرصة جيدة لحفظ المفردات، وإدراك العلاقات اللفظية بتكرار مشاهدة المقاطع، إضافة إلى تكثيف التدريب والمراجعة في الواجبات والمهام المحددة لكل وحدة دراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخضير، والجبر (2019م)، ومحمود (2020م)، وعبد الرحمن (2017م)، والريس (2008م)، وجميعها تنص على أهمية التأهيل المعرفي؛ لتنمية المهارات اللغوية للطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية.

إجابة السؤال الثالث: **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطات رتب درجات المتدربين في اختبار تنمية مهارات القراءة، وتوجهاتهم نحو تنميتها عن بعد بدلالة استفادتهم من البرنامج التدريبي لتعليم مهارات القراءة عن بعد، تُعزى إلى متغير درجة السمع، الجنس، العمر؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، اختبرت الدراسة الفرضية التالية: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب / الطالبات المتدربين في اختبار تنمية مهارة القراءة، وتوجهاتهم نحو تنميتها عن بعد، تعزى إلى متغير درجة السمع، الجنس، العمر. وللتحقق من صحة هذا الفرض، **استخدمت الدراسة اختبار مان ويتني (Mann Whitney U)) بهدف الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك تُعزى لمتغير**ات الدراسة السابقة، **وجاءت النتائج على النحو التالي:**

جدول رقم (10):

نتائج اختبار مان ويتني Mann Whitney U)) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المتدربين في اختبار مهارة القراءة وتوجهاتهم نحو تعلمها عن بعد تعزى لمتغيرات الدراسة

الاداة	المتغير	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ماون ويتني(U)	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	الفرق
اختبار مهارة القراء ككل	درجة السمع	أصم	8.75	105.00	9.000	1.317	0.233	غير دال إحصائيًا
		ضعيف السمع	5.00	15.00				
الاستبانة ككل		أصم	8.00	96.00	18.000	0.000	1.000	غير دال إحصائيًا
		ضعيف السمع	8.00	24.00				
اختبار مهارة القراء ككل	الجنس	ذكر	8.38	33.50	20.500	0.199	0.851	غير دال إحصائيًا
		أنثى	7.86	86.50				
الاستبانة ككل		ذكر	6.13	24.50	14.500	0.981	0.343	غير دال إحصائيًا
		أنثى	8.68	95.50				
اختبار مهارة القراء ككل	العمر	18-19سنة	7.00	77.00	11.000	1.456	0.177	غير دال إحصائيًا
		20-22سنة	10.75	43.00				
الاستبانة ككل		18-19سنة	9.18	101.00	9.000	1.700	0.104	غير دال إحصائيًا
		20-22سنة	4.75	19.00				

يتضح من النتائج في الجدول (10) **أعلاه، أن القيمة المعنوية لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات** المتدربين الصم وضعاف السمع في اختبار مهارة القراءة بلغت **(0,233)، وكذلك توجهاتهم نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد بلغت (1,00)، فيما بلغت القيمة المعنوية لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات** المتدربين الذكور والإناث في اختبار مهارة القراءة بلغت **(0,851)، وتوجهاتهم نحو تنمية القراءة عن بعد بلغت (0,343)، ومن جهة ثالثة نلاحظ أن**

القيمة المعنوية لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المتدربين من ذوي العمر (18-19) سنة والمتدربين من ذوي العمر من(20-22) سنة في اختبار مهارة القراءة بلغت **(0,177)، وتوجهاتهم نحو تنمية القراءة عن بعد بلغت (0,104)، ونجد أن جميع القيم السابقة لدلالة الفروق بين المتوسطات بالنسبة للمتغيرات الثلاثة جميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ لأنها أكبر من** مستوى الدلالة ألفا = (0,05) المحددة بالدراسة، **وهذا يعطي دلالة على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(0,05) بين متوسطي رتب درجات** الصم وضعاف السمع المتدربين **في البرنامج التدريبي في** اختبار مهارة القراءة **وتوجهاتهم نحو تنمية القراءة عن بعد تعزى لاختلافهم في درجة** السمع، والجنس، والعمر.

وفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري المؤكد لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد الطلاب المتدربين من الصم وضعاف السمع في اختبار مهارة القراءة وتوجهاتهم نحو تنمية مهارات القراءة عن بعد تعزى لاختلافهم **في درجة** السمع، والجنس، والعمر.

وتعزو الباحثات سبب ذلك إلى طريقة تصميم البرنامج التدريبي القائم على تعليم مدمج، بتصميم مقاطع فيديو تعليمي مترجمة بلغة الإشارة، وذلك ضمن توفر فريق عمل متكامل مكون من:

1. **مترجم ومدرب بلغة الإشارة من فئة الصم لضمان جودة الترجمة، مع ضمان توفر الكفايات المعرفية والمهارية اللازمة للتدريب والتعليم عن بعد.**
2. **مصمم مونتاج فيديو متقن للغة الإشارة؛ لضمان جودة الإخراج، والقدرة الفائقة على دمج لغة الإشارة مع الصور، والجداول، والشروحات، دون حدوث أي لبس أو تقديم أو تأخير في المحتوى المكتوب المسجل بلغة الإشارة.**
3. **توفر فريق دعم فني؛ لمساعدة الطلاب، ولتسهيل عملية التعليم والتعلم داخل المنصة.**
4. **إعداد المحتوى التدريبي من قبل فريق البحث، وهو فريق ذو خبرة علمية وكفايات لغوية تامة لإعداد المحتوى التدريبي للتأهيل.**

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القريني والعاصم (2021م)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب **تعود إلى متغيرات (الجنس، درجة السمع، المنطقة).**

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، توصي الباحثات بما يلي:

1. **تنمية المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع المقبلين على الدراسة الجامعية؛ لتمكين تعليمهم باللغة العربية، وضمان عدم تعثرهم في التخصصات العلمية.**
2. **دعم البرامج التعليمية والتدريبية المباشرة للصم وضعاف السمع بأنشطة تفاعلية وأخرى تقويمية عن بعد، وذلك عبر المنصات الإلكترونية المتاحة، أو عبر تطبيقات جوجل التعليمية.**
3. **تصميم برامج تدريبية تقوم على التعليم المدمج، ونشرها في أبحاث علمية؛ لضمان استمرار النمو اللغوي والمعرفي للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية.**
4. **إنشاء منصة تدريب وتعليم رسمية خاصة بفئة الطلاب الصم في التعليم العالي؛ لتقديم استشارات تربوية، وتعليمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور، تحت إشراف وزارة التعليم.**
5. **دراسة الفروق بين مستويات التأهيل للطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء متغيرات مرتبطة بالبيئة، وبنوع التدريب (مباشر/ عن بعد)، وبمستوى أداء الطلاب في اختبارات القبول في مجال المهارات القرائية، والكتابية.**
6. **إجراء مزيد من الدراسات حول متطلبات التأهيل اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع عند بعد للمرحلة الجامعية.**

تتقدم الباحثات بخالص الشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز- بجدة على دعمها العلمي والمادي في برنامج التمويل المؤسسي بالمنحة البحثية رقم (IF-PAS-048-246م-2020م).

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأتربي، شريف. (2015م). التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية. ط1. القاهرة: دار العربي للنشر.

إسماعيل، زكريا. (2009م). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

البجة، عبد الفتاح. (2001م). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

الأمم المتحدة (2006)، اتفاقية حقوق الأفراد ذوي

الإعاقة والبروتوكول الاختياري. تم استرجاعه بتاريخ 2014/12/29.

الباسل، رباب (2017)، أثر استخدام بعض بيئات التعلم الإلكتروني التفاعلي القائمة على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلم للتلاميذ الصم وضعاف السمع، مجلة تكنولوجيا التربية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ع32. ج2 .199-43 . معرف http://search.shamaa.org

البحيري، عبد الرقيب، وعجلان، عفاف، ومحمد، نورا. (2018م). فاعلية التدخل العلاجي باستخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سميعًا. المجلة العلمية بجامعة أسيوط. 34(12). 608-636.

بوثلوجة، تفاحة، وبوستة، يمينة. (2021م). استراتيجية الحواس المتعددة وفاعليتها في تنمية المهارات القرائية عند ضعاف السمع، مجلة الكلم، جامعة الجزائر.6(1).205-224. معرف .https://www asjp.cerist.dz/en/downArticle

بوعروج، لمياء، وفيلالي، غنية (٢٠١٩). الجامعة الجزائرية وتجربة التعليم الإلكتروني التفاعلي القائم على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلم للطلاب الصم وضعاف السمع: جامعة قسنطينة٢ نموذجًا. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. معرف .http://search.shamaa .org

بن بوزيد، مريم، ودليل، سميحة. (2021م). أهمية التدريب على الوعي الفونولوجي في تحسين القراءة عند الطفل الأصم المدمج الحامل للزرع القوقعي، مجلة الحقيقية للعلوم الاجتماعية والإنسانية. 20 (3)، 65-79. معرف ://:https www.asjp.cerist.dz/en/downArticle

الجزازوي (2005م)، فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية في تحقيق أهداف منهج الحاسب الآلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، أطروحة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية.

الجعافرة، عبد السلام. (2011م). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حبيب الله، محمد. (2000م). القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق (المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم). عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

حمدان، نايف بن عبد الله. (2019م) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة (تحضيري) في معاهد الامل للصم بمدينة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 3(9)،211 222. معرف https://search.emarefa

حنفي، على عبدربه، والصالح، مها عبد العزيز. (2018م). العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع بمؤسسات التعليم العالي، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 7(26). 1- 30. معرف .http://search mandumah.com

الخضير، أسماء، والجبر، إيمان. (2019م). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،3(6). 431- 460. معرف http://search.shamaa.org

راتب، عاشور، والحوامدة، محمد. (2003م). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

راشد، عبد المجيد محمد (2005م)، أثر العلاقة بين أساليب عرض الصور الفوتوغرافية المكروسكوبية والرسوم التوضيحية في برامج الكمبيوتر التعليمية في التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ لدى المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.

رياض، رياض محمد كمال (2020م)، أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (فوري – مؤجل) في بيئات التعلم الافتراضية على تنمية مهارات المعلمين

لإنتاج بعض مصادر التعلم الإلكتروني لذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة الفيوم.

الريس، طارق. (2008م). تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للتعليم العالي: لماذا؟ وكيف. المؤتمر الدولي السادس- تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.2 (6). 1126-1137. معرف https://search.mandumah.com/Record

الريس، طارق، والعواد، هديل. (2013م). فاعلية تطبيق استراتيجية (نظرية تمهيدية- استعراض مراجعة) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية.6(2). 913-963. معرف http://search.mandumah.com

الزريقات، إبراهيم. (2011م). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38، ملحق 4. 1276-1296. معرف https://journals.ju.edu.jo

الزكري، محمد (2019). دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة صم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة. مجلة العلوم التربوية. (17). 19-160. معرف https:// imamjournals.org

الزهراني، علي حسن. (2015م). القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، مجلة التربية الخاصة والتأهيل .2(8). 128-158. https:// sero.journals.ekb.eg.

سليمان، عبد الرحمن، والببلاوي، إيهاب. (1426هـ). المعاقون سمعيًا. الرياض، دار الزهراء.

السويدي، هنادي ناصر. (2012م). أثر برنامج تدريبي في تربية الموهوبين لتأهيل معلمات الحلقة الثانية في تنمية اتجاهاتهن نحو الموهبة والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن في دولة الامارات العربية المتحدة (رسالة دكتورة منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة البحرين. معرف https://search.mandumah.com/

الصقير، إبراهيم بن صقير. (2014). استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني لدى التلاميذ الصم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ملخص رسالة دكتوراه بجامعة عين شمس. مجلة كلية التربية.1(155). 80-53.

عاشور، الزهراء (2018م). استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. مجلة العلوم الإنسانية، (10). 582-596. معرف https://search. emarefa.net/ar

عافشي، ابتسام بنت عباس. (2019م). تعليم التفكير في مهارة القراءة: دراسة تحليلة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(6). 174-192. https://journals.iugaza.edu.ps/ index.

عبد الرحمن، سعيد عبد الرحمن. (2017م). معوقات التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع: التشخيص - الحلول والتوصيات المقترحة. مجلة تكنولوجيا التربية. (34).241 -258. معرف https://search.mandumah.com

عبد العال، مصطفى أيمن إبراهيم، (2016م)، فاعلية فصل افتراضي في تحصيل التلاميذ المعاقين سمعيًا لمفاهيم الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية. قسم تكنولوجيا التعلم. معرف .http://search mandumah.com/Record/771709

عطية، محمد عبد الوهاب. (2016م). قياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الوافدين للدراسة بجامعة الأزهر في ضوء توصيفات دليل المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (ACT-FL). مجلة التربية،4 (169)،164-232. معرف https://education.ksu.edu.sa/sites/educa-

tion.ksu.edu.sa

عقل، سمير محمد. (2016م). التدريس لذوي الإعاقة السمعية (ط.2). عمان، دار المسيرة.

علام، صلاح الدين. (2006م). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية (ط.1). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العنزي، خليل قليل. (2008م). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعاقين سمعيا في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى. معرف https://mobt3ath.com/uplode/books/book-229.pdf

العنزي، وفاء، وتركستاني، مريم. (2019م). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم، وضعاف السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8(10)،22–41. معرف http://ii-joe.org/v8/IIJOE_02_10_08_2019.pdf

القحطاني، سالم. والعامري، أحمد. وآل مذهب، معدي. والعمر، بدران (2000م)، منهج البحث في العلوم السلوكية، الرياض، المطابع الوطنية الحديثة.

القرعان، أسمهان. (2018م) مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة(الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 9(25)،136-149. معرف https://journals.qou.edu/index.

القريني، فيصل، والعاصم، خالد. (2021م) قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، 6(12)،8-59. معرف https://search.mandumah.com/

كوجك، كوثر. (2006م). اتجاها حديثة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب

ماهشي، جميس، وموسيلي، ماري، وسكوت، سوزان، ولي، جميس. (2014م). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيات التعليم العام (ترجمة: الزهراني، علي). الرياض: جامعة الملك سعود لنشر.

مدكور، علي. (2002م). تدريس فنون اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المغراوي، عمر. (2017م) صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 35، 18 - 27 .معرف http:// search.shamaa.org

المنيعي، عثمان، والريس، طارق. (2014م). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.3(1).83 -112. معرف https://www.arabtexts.com

آل ناجي. سعد. (2010م). طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة الملك سعود.

النشوان، أحمد بن محمد. (2017م). فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الرياض. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. (28).117-194. معرف https://journals. kku.edu.sa

النصار، محمد بن عبد العزيز. (2016م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب لغتي الجميلة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 17(4).375-406.معرف http:// search.shamaa.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abdel-Aal, M. (2016). The Effectiveness of Virtual Classrooms on the Ability of Students with Hearing Impairments to Learn Computer Concepts in the Preparatory School. [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Ain Shams University, College of Education, Department of Learning Technology, pp. 385. DOI:http://search.mandumah.com/Record/771709

Abdurrahman, S. A. (2017). Obstacles to Higher Education for Deaf and Hard of Hearing Students: Diagnosis, Suggested Solutions and Recommendations (in Arabic). Journal of Education Technology, (34), 241-258.

Afshi, I. A. (2019). Teaching Thinking in the Reading Skill: An Analytical Study (in Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27 (6), pp. 174-192. https://journals.iugaza.edu.ps/index.

Al-Basel, R. (2017). The impact of using some interactive e-learning environments based on social media platforms on the development of learning outcomes for deaf and hard-of-hearing students (in Arabic). Journal of Education Technology, Arab Society for Educational Technology. P. 32. Part 2.43-199. ID http://search.shamaa.org

Al-Naji, S. (2010). Methods of Teaching Reading used by Deaf Student Teachers in the Primary Stage in Riyadh [Unpublished Master's thesis] (in Arabic). College of Education, King Saud University.

Al-Enezi, & K. Q. (2008). The Impact of Using the Cooperative Learning Strategy in Developing some Grammatical Skills for Students with Hearing Disabilities in the First Grade of Secondary School in Riyadh [Unpublished Master's thesis] (in Arabic). College of Education, Umm Al-Qura University. https://mobt3ath.com.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (in Arabic). Retrieved on 12/29/2014.

Al-Enezi, W., & Turkestani, M. (2019). Perceptions of Faculty Members and Deaf and Hard of Hearing Students about the Obstacles to their Integration in Saudi Universities (in Arabic). Specialized International Educational Journal, 8(10), 22-41. http://ijoe.org/v8/IIJOE_02_10_08_2019.

Al-Basel, R. (2017).The Impact of Using Interactive E-Learning Environments that are Based on Social Media Platforms on the Learning Outcomes of Deaf and Hard of Hearing Students (in Arabic). Journal of Educational Technology, Arab Society for Educational Technology, Vol. 2, no. 32, pp. 43-199.

Al-Buhairi, A., Ajlan, A., & Mohammad, N. (2018). The Effectiveness of a Therapeutic Intervention using the Keyword Strategy in Developing Reading Comprehension Skills for hearing-impaired children (in Arabic). Assiut University Scientific Journal, 34(12), 608-636.

Al-Maghrawi, O. (2017). Reading and Writing Difficulties and Their Relationship to Academic Achievement (in Arabic). Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, 35, 18-27. http://search.shamaa.org.

Al-Munay'i, O., & Arryes, T. (2014). Reading Comprehension and Composition among Deaf Students Enrolled in the Colleges of the Technical and Vocational Training Corporation in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 3(1), 83-112. https://www.arabtexts.com.

Al-Quraini, F. (2019). Challenges of Children who are Deaf and Hard of Hearing in learning Reading (in Arabic). The International Journal of Literacies, 26(1), 23–32. https://www.researchgate.net/publication.

Al-Qraini, F. and Al-Asim, K. (2021). Measuring the Level of Reading Comprehension for Deaf and Hard of Hearing Students in the Riyadh Region (in Arabic). Journal of Planning and Language Policy, 6 (12), 8-59. https://search.mandumah.com.

Al-Qaraan, A. (2018). Reading skills of Ordinary Students and those with Reading Disabilities (dyslexia) in the Fourth Grade in Basic Government Schools in Irbid Governorate (in Arabic). Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 9 (25), 136-149. https://journals.qou.edu/index

Al-Qahtani, S., Al-Aamri, A., Al-Mathehab, M., & Al-Omar, B. (2000). The Research Method in Behavioural Sciences (in Arabic). Riyadh. Al-Matabi Al-Wataniya Al-Hahitha.

Al-Khudair, A. & Al-Jabr, I.)2019(. Challenges Facing Teachers of Deaf and Hard of Hearing Female Students in Using Modern Technologies at the Secondary Stage (in Arabic). *Arab Journal for the Sciences of*

Disability and Talent,1(9),431-460.

Al-Soqair, I.)2014(. A Proposed Strategy to Develop the Skills of Education and E-Learning

for Deaf Students at the Intermediate Stage in Saudi Arabia [An Abstract of a PhD dissertation] (in Arabic). Ain Shams University. J*ournal of the Faculty of Education*. (55),53-80.

Al-Turki, Y. (2005). *Educating and Teaching Deaf and Hard of Hearing* Students (in Arabic). Riyadh: King Fahad National Library.

Al-Jazazwi (2005). The Impact of an Interactive Multimedia Program on Preparatory School

Students' Achievement of Computer Curriculum Goals [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Faculty of Specific Education, Ain Shams University.

An-Nashwan, A. M. (2017). The Impact of Using Flipped Learning in Teaching Arabic on Developing Reading Comprehension Skills and Maintaining Learning Effect among Sixth Graders in Riyadh (in Arabic). King Khalid University Journal of Educational Sciences, (28), 117-194. https://journals.kku.edu.sa.

An-Nassar, M. A. (2016). The Effectiveness of a Training Program in Developing the Skills of Linguistic Texts Reading in "My Beautiful Language" textbook for Primary School Teachers (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(4), 375-406. http://search.shamaa.

Arrayes, T. and Al-Awwad, H. (2013). The Effectiveness of Applying a Strategy (introductory theory - review review) in Improving Direct Literal Reading Comprehension Skills for Primary School Deaf Female Students (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(2), 913-963. http://search.mandumah.com.

Arrayyes, T. (2008). Rehabilitating Deaf and Hard of Hearing Students for Higher Education: Why and How? (in Arabic). The Sixth International Conference: Rehabilitation of People with Special Needs: Monitoring Reality and Foreseeing the Future, Cairo University, Institute of Educational Studies, 2 (6), 1126-1137. https://search.mandumah.com.

Ashour, A. (2018). Reading Comprehension Strategies: Transition from Classifying Strategies to Teaching them at the Level of the Language Department (in Arabic). Journal of Human Sciences, (10), 582-596. https://search.emarefa.net/ar.

As-Suwaydi, H. N. (2012). The Impact of a Training Program in the Education of the Gifted to Qualify the Second Cycle Teachers in Developing their Attitude towards Talent, Verbal Interaction, Creation and Motivation among their Female Students in the United Arab Emirates [A published doctoral thesis] (in Arabic). College of Graduate Studies, University of Bahrain. https://search.mandumah.com.

Attiyah, M. A. (2016). Measuring the Level of Reading Comprehension among Expatriate Students studying at Al-Azhar University in light of the Descriptions of the American Council on Teaching Foreign Languages (ACTFL) Guide (in Arabic). Journal of Education, 4 (169), 164-232. https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa.

Al-Zakry, M. (2019). The role of distance education in expanding the opportunities for deaf students to enter higher education: available programs and quality of services provided (in Arabic). Journal of Educational Sciences. (17). 19-160. ID https://imamjournals.org.

Az-Zahrani, A. H. (2015). Language and Writing Abilities of Deaf and Hard of Hearing Students in the Junior Year Program at King Saud University (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 2 (8), 128-158. https://sero.journals.ekb.

Az-Zurayqat, I. (2011). Assessment of Reading Skills of Students with Hearing Impairments in Jordan and their Relationship to some Relevant Variables (in Arabic). Journal of Educational Sciences Studies, 38, Supplement 4, 1276-1296. https://journals.ju.edu.

Ben Bouzid, M., & Dalil, S. (2021). The Importance of Phonological Awareness Training in Improving Reading for Deaf Children with Cochlear Implants (in Arabic). Al-Haqiqiyah Journal for Social and Human Sciences, 20 (3), pp. 79-65. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/

Bouthlujah, T., & Postah, Y. (2021). The Strategy of the Multiple Senses and its Effectiveness in Developing Reading Skills for Hard of Hearing Students (in Arabic). Al-Kalim Journal, University of Algeria, 6 (1), 205-224. https://www.asjp.cerist.

Braswell-Burris, P.A. (2010). Factors Affecting the Educational and Personal Success of Deaf or Hard of Hearing Individuals, Doctor of Educational Leadership. San Diego State University. https://digitallibrary.sdsu.edu/islandora/object.

Rashid, A. (2005). The Impact of the Relationship Between Presentation Modalities for Microscopic Photographs and Illustrations in Educational Computer Programs on Immediate and Delayed Academic Development in the Secondary School [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Faculty of Education, Helwan University.

Riaad, R. (2020). The Impact of Varied Feedback Patterns (Immediate vs. Delayed) in Virtual Learning Environments on Teachers' Ability to Provide E-Learning Resources for Students with Hearing Disabilities [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Faculty of Education, Fayoum University.

Hamdan, N. A. (2019). The Effectiveness of a Training Program to Develop Reading and Writing Readiness Skills for a Sample of Deaf Students at the Pre-school Stage at Al Amal Institutes for the Deaf in Riyadh (in Arabic). The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 3(9), 211-228. https://search.emaref.

Hanafi, A., & Salih, M. A. (2018). Factors Affecting the Academic Achievement of Deaf and Hard of Hearing Students in Higher Education Institutions (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 7(26), 1-30. http://search.mandumah.com. In Arabic

Liversidge, A. (2003). Academic and social Integration of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Acarnegie Research – I University. ProQuest Dissertations and Theses, Section 0117, Part 0529 -197 Pages.

Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf,153(1), 6–36. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov.

Mahshi, J., Moseli, M., Scott, S., & Lee J. (2014). Improving Communication Skills among Deaf and Hard of Hearing Children in Public Education Settings (in Arabic). Trans.: Al-Zahrani, Ali). Riyadh: King Saud University.

McLoughlin, J., & Lewis, R. (2008). Assessing students with special needs. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Moores, D. (2001). Educating the deaf: Psychology, principles, and practice. Boston: Houghton Mifflin Company. https://www.scirp.org

Moores, D. F. (2002). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices. Boston: Houghton Mifflin Company (MA). https://www.semanticscholar.org.

Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Washington, DC: Gallaudet University Press.

الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية (دراسة مقارنة)

أمجد جميل الشرفاء (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1443/4/15هـ، وقبل للنشر في 1443/10/23هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث المفهوم، ومجالات الإنفاق، والقياس، ودرجة الإلزام بتطبيقها. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تشابه بين محاسبة المسؤولية الاجتماعية ومحاسبة الزكاة من حيث (المفهوم) حيث إن كلا المفهومين يمثلان مسؤولية اجتماعية تهدف إلى تحقيق الصالح العام إلا أنها اختلفت من حيث (تحديد تعريف المفهوم) فالزكاة تم تعريفها تعريفاً دقيقاً يوضح المفهوم أما محاسبة المسؤولية الاجتماعية فقد تباينت تعريفاتها كما أظهرت الدراسة وجود اختلاف في (مجالات الإنفاق). فمحاسبة المسؤولية الاجتماعية تعددت وتباينت مجالات إنفاقها، أما الزكاة فقد تم تحديدها وحصرها في ثمانية مجالات ثابتة. ومن حيث (القياس). أظهرت الدراسة وجود قصور في إيجاد أساس ملائم لقياس عناصر تكاليف المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالعوائد، أما الزكاة فقد حددت مؤشرات قياسية لقياس مقدارها ولم تحدد مقياس للعوائد؛ لأنها تتحقق للمجتمع بشكل عام كزيادة الولاء والانتماء، والتكافل وإعادة توزيع الثروة. ومن حيث (الإلزام). أظهرت النتائج عدم وجود اتفاق على الإلزام بالمسؤولية الاجتماعية حيث تتفاوت درجة الإلزام بين الشركات والدول حسب طبيعة نشاط المنشأة أما الزكاة فهي إلزامية بنص القران الكريم. وقد أوصت الدراسة اعتماد محاسبة الزكاة كمحاسبة مسؤولية اجتماعية، والاستعانة بإطارها الفقهي والمفاهيمي في تطوير الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية.

كلمات مفتاحية: الزكاة، محاسبة الزكاة، محاسبة المسؤولية الاجتماعية.

*****

Zakat and social responsibility accounting: a comparative study

Amjad jameel alshorafa (*)

Majmaah University

(Received 20/11/2021, accepted 24/5/2022)

Abstract: The aim of the current study was to make a comparison between al-zakat accounting and social responsibility accounting in terms of concept, scope, measurement, and level of application compliance. The study found a similarity between social responsibility accounting and al-zakat accounting in terms of the concept, as both concepts represent social responsibility aimed at achieving the public interest, but they differed in terms of determining the definition of the concept. Al-zakat has been defined in a precise way that clarifies the concept, while Accounting for Social Responsibility has varied definitions. In addition, the study showed differences in the areas of spending and diverging and varied areas of expenditure. As for al-zakat, it has been determined and limited to eight fixed areas. In terms of measurement, the study showed a deficiency in finding an appropriate basis for measuring the elements of social responsibility costs and their relationship to returns. As for al-zakat, it has identified standard indicators to measure its amount and did not specify a measure of returns because it is achieved for society in general, such as increasing loyalty and belonging, solidarity, and redistribution of wealth, which provides security and stability. In terms of compliance, the results showed that there is no agreement on the obligation of social responsibility, as the degree of obligation varies between companies and between countries according to the nature of the activity of the entity. As for al-zakat, it is mandatory according to the text of the Holy Qur'an. This study recommends adopting al-zakat accounting as social responsibility accounting and using its fiqh and conceptual framework in developing the intellectual framework for social responsibility accounting.

Keywords: Zakat, Zakat Accounting, Social Responsibility Accounting.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المحاسبة، كلية ادارة الاعمال، جامعة المجمعة، ص ب: 66، رمز بريدي: 11952، المدينة- المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Assistant Dept Accounting Faculty Business Administration CBA, Majmaah University, P.O. Box: 66, Code:11952, City Majmaah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061566

e-mail: a.alshorafa@mu.edu.sa

مقدمة

تعتبر محاسبية المسؤولية الاجتماعية So-cial Responsibility Accounting (CSA) ظاهرة حديثة نسبياً تبلورت صورتها بعد أن اتجهت الاقتصاديات الحديثة نحو المساعدة في تحقيق الرفاه الاجتماعي لفئات المجتمع، حيث كانت النظرة التقليدية للوحدة الاقتصادية تتمثل في استغلال الموارد الاقتصادية بهدف زيادة الأرباح وتقديم السلع والخدمات، إلا أن التغيرات الاقتصادية، والبيئية بعد الحرب العالمية الثانية دفعت إلى توجيه اهتمام الشركات إلى مسؤوليات جديدة بالإضافة إلى مسؤولياتها الاقتصادية تسمى بالمسؤوليات الاجتماعية والبيئية وذلك للمساهمة في تحقيق رفاهية المجتمع. (السينيري،1989م).

وعلى الرغم من التطور الذي مثلته المحاسبة الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر والمحاولات العديدة لوضع تعريف دقيق لهذا المفهوم وتحديد الأنشطة التي ينبغي أن تدخل في دائرة اهتمامه إلا أن الإطار المفاهيمي لهذه المحاسبة لا يزال يعاني من أوجه قصور مما أدى إلى ظهور اتجاهات متباينة في تحديد أنشطتها وتبويبها في مجموعات متجانسة. (جربوع، 2008م).

وحيث إن الزكاة ركيزة أساسية من ركائز الدين الإسلامي، وأداة اقتصادية واجتماعية تعمل على تحقيق التوازن في التنمية الاقتصادية والعدل الاجتماعي، فقد تم تحديد نصابها وأدوات قياسها ومصارفها وتم تعريفها تعريفاً دقيقاً في الفقه الإسلامي كما أشار مؤتمر الزكاة الأول المنعقد بالكويت في 29 رجب حتى أول شعبان 1404هـ الموافق 30 أبريل حتى 2 مايو 1984م إلى أن الزكاة يتم ربطها على الشركات المساهمة لكونها شخصاً اعتبارياً. (شحاته، 1987م). أما في المملكة العربية السعودية فقد أصدرت الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين SOCPA معيار المحاسبة المالية للزكاة بالقرار رقم 1/2/13 تاريخ 1420/9/13. والذي يجب تطبيقه على المنشآت الهادفة للربح بغض النظر عن حجمها أو شكلها النظامي. ولأهمية الزكاة ودورها في التنمية الاجتماعية، فقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على الجوانب الاجتماعية لمصارف الزكاة وإجراء مقارنة بين محاسبة الزكاة، ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر لمعرفة التشابهات والاختلافات بينها من أربعة جوانب رئيسة، هي: (المفهوم، ومجالات الإنفاق، وطريقة القياس، ودرجة الإلزام بتطبيقها).

مشكلة البحث *Research Problem*

على الرغم من التطور الذي مثلته محاسبة المسؤولية الاجتماعية والمحاولات العديدة لوضع تعريف دقيق لهذا المفهوم وتحديد

الأنشطة التي ينبغي أن تدخل في دائرة اهتمامه إلا أن الإطار المفاهيمي لهذه المحاسبة لا يزال يعاني من أوجه قصور مما أدى إلى ظهور اتجاهات متباينة في تحديد أنشطتها وتبويبها في مجموعات متجانسة بالإضافة إلى عدم الاتفاق على مدى الزاميتها، حيث إنها وردت بشكل إلزامي في بعض التعريفات وبشكل طوعي وأخلاقي في تعريفات أخرى وهذا راجع إلى عدم تبلور المفهوم بشكل واضح. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتحليل الجوانب الاجتماعية لمحاسبة الزكاة ومقارنتها مع الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينها من حيث (المفهوم، ومجالات الإنفاق، وطريقة القياس، ودرجة الإلزام بتطبيقها) في محاولة للخروج بنتائج وتوصيات قد تساهم في التغلب على أوجه القصور في محاسبة المسؤولية الاجتماعية وتطويرها.

أهداف الدراسة: *Research Objectives*

تهدف الدراسة إلى دراسة الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر، ومحاسبة الزكاة ومحاولة معرفة التشابهات والاختلافات بينها من أربعة جوانب تتمثل في (المفهوم، ومجالات الإنفاق، وطريقة القياس، ودرجة الإلزام بتطبيقها) بهدف التغلب على نقاط الضعف في محاسبة المسؤولية الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر من حيث (**المفهوم، ومجالات الإنفاق، وطريقة القياس، ودرجة الإلزام بتطبيقها**)؟

وسيتم الاجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث (**المفهوم**)؟
2. ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث (**مجالات الإنفاق**)؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث (**طريقة القياس**)؟
4. ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث (**درجة الإلزام**)؟

أهمية الدراسة:

تنبع اهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات القليلة التي تستند على أسلوب المقارنة في علم المحاسبة كما تعتبر الدراسة الاولى

التي حاولت ربط ومقارنة محاسبة المسؤولية الاجتماعية مع محاسبة الزكاة باعتبارها محاسبة اجتماعية في محاولة للاستفادة من الإطار الفقهي والفكري لمحاسبة الزكاة والذي يتصف بالثبات والموضوعية في تطوير الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تناول أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر ومحاسبة الزكاة من أربعة جوانب فقط، هي (**المفهوم، ومجالات الإنفاق، وطريقة القياس، ودرجة الإلزام بتطبيقها**). بأمل إجراء مزيد من الدراسات تتناول جوانب اخرى.

مصطلحات الدراسة:

1. الزكاة: لغة مأخوذة من الزكاء بمعنى النماء والريع. أما في الاصطلاح فقد عرفها الفقهاء بتعاريف متعددة ولكن جميعها أجمعت وأشارت إلى أنها «اسم لقدر مخصوص، في مال مخصوص، في وقت مخصوص، بشروط مخصوصة، لطائفة مخصوصة» (العايضي، 2015م).
2. محاسبة الزكاة: تشير إلى الإطار الفكري والعملي الذي يتضمن الأسس، والمبادئ، والمعايير المحاسبية، والإجراءات التنفيذية التي تتعلق بحصر وتقويم الأموال والإيرادات التي تجب فيها الزكاة وقياس مقدارها وتوزيع حصيلتها على مصارفها المختلفة في ضوء أحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية. (صالح، 2018م).
3. محاسبة المسؤولية الاجتماعية: هي مجموعة الأنشطة التي تختص بقياس وتحليل الأداء الاجتماعي لمنظمات الأعمال وتوصيل تلك المعلومات للفئات والطوائف المختصة وذلك بغرض مساعدتهم في اتخاذ القرارات وتقييم الأداء الاجتماعي لتلك المنظمات (الصبان، 1987م).

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات محاسبة المسؤولية الاجتماعية، والبيئية، والمحاسبة الاجتماعية من منظور اسلامي، ومحاسبة الزكاة. وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة.

فقد أجرى (Hall and Rieck, 1998). دراسة بعنوان: تأثير الإجراءات الاجتماعية الإيجابية للشركات على ثروة المساهمين. هدفت إلى معرفة أثر الممارسات الاجتماعية التي تقوم بها الشركات على ثروة حملة الأسهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للممارسات الاجتماعية الإيجابية التي قامت بها الشركات على القيمة السوقية للشركة وأن السوق يميز بين الشركات التي تقوم بمسؤوليتها الاجتماعية

وتلك التي لا تلتزم بمسؤوليتها الاجتماعية. وأوصت الدراسة أن على الشركات أن تستخدم بحكمة أنشطتها الاجتماعية من أجل رفع قيمة الشركة.

كما أجرى (Christopher and Bebbing-ton, 1992). دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم وأهمية المحاسبة البيئية في إطار عرض التجربة الفرنسية في هذا المجال، ومن أهم نتائج الدراسة أن بعض المنشآت الفرنسية قامت بإعداد نموذج للقائمة البيئية وفقاً لمتطلبات وزارة البيئة الفرنسية للحد من التلوث، والإفصاح عن أداء المنشآت في هذا المجال.

وقام (السحيباني، 2009م). بإجراء دراسة بعنوان: المسؤولية الاجتماعية ودورها في مشاركة القطاع الخاص في التنمية: حالة تطبيقية على المملكة العربية السعودية، هدفت إلى التعرف على مدى تبني الشركات في السعودية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، ومن أهم نتائج الدراسة الاهتمام المتأخر للشركات السعودية بالمسؤولية الاجتماعية ومحدودية الأنشطة التي تمارسها في مجال خدمة المجتمع وضعف الاهتمام الحكومي والشعبي بقضايا البيئة. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الشركات بالمسؤولية الاجتماعية بالمعني الشمولي وحث الشركات على تبني استراتيجيات وسياسات محددة للمسؤولية الاجتماعية.

أما دراسة (اللولو، 2009م). فقد هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة الشركات العامة المدرجة في بورصة فلسطين للأوراق المالية لمفهم المسؤولية الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق محاسبة المسؤولية الاجتماعية يتطلب أدراك الادارة لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، وتوفير كادر محاسبي كفْ، وتشريعات تلزم الشركات بتطبيقها وأن الإفصاح الاجتماعي غير كاف. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق محاسبة المسؤولية الاجتماعية، وأن يكون للحكومة ممارسة إيجابية تجاه الشركات التي تتحمل مسؤولياتها الاجتماعية من خلال تشريعات أو إجراءات تسمح بإعفائها من الضرائب وغيرها من التسهيلات.

كما قام (OKhan & Muttaki & Sid-diqui, 2013). بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة تأثير آليات حوكمة الشركات على الإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية للشركات في بنغلاديش. ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية للملكية الإدارية مع الإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية للشركات، في حين أثبتت النتائج أن هناك علاقة إيجابية مهمة لكل من الملكية العامة والملكية الأجنبية وعدد أعضاء مجلس الإدارة المستقلين ووجود لجنة مراجعة مع مستوى الإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية للشركات، وعدم وجود أي تأثير لازدواجية

الدور الذي يقوم به الرئيس التنفيذي للشركة على الإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية.

دراسة (الشرفاء، 2015م). بعنوان :دور الإسلام في التأصيل العلمي للمفاهيم والمبادئ النظرية لعلم المحاسبية (دراسة نظرية). هدفت إلى تأصيل المفاهيم والأسس والمبادئ النظرية لعلم المحاسبة ومن أهم نتائج الدراسة وجود أدلة على دور الحضارة الإسلامية في ابتكار الكثير من مفاهيم وأسس ومبادئ علم المحاسبة كما توصلت الدراسة إلى أن الكثير من هذه المفاهيم والأسس والمبادئ تم نقلها عن الحضارة الإسلامية بعد سلخها من إطارها التشريعي، والفقهي الذي انبثقت منه، وهو ما يفسر ظهور المحاسبة الحديثة بلا نظرية وهذا ما دعا كثير من المنظرين الغربيين إلى المناداة بضرورة إيجاد نظرية وإطار مفاهيمي لتأطير علم المحاسبة والمناداة بأهمية المدخل الأخلاقي، والاجتماعي لنظرية المحاسبة.

دراسة (الشريف، 2016م). بعنوان: مدى التزام الشركات الصناعية بالإفصاح عن تكاليف المسؤولية الاجتماعية: (دراسة ميدانية). هدفت إلى التعرف على مدى التزام الشركات الصناعية بالإفصاح عن تكاليف المسؤولية الاجتماعية، بالتطبيق على عينة من الشركات الصناعية في ولاية الخرطوم. وقد أظهرت الدراسة أن الشركات الصناعية في ولاية الخرطوم تلتزم بالإفصاح عن تكاليف المسؤولية البيئة وكذلك خدمة المجتمع المحلي. وأوصت الدراسة بضرورة قيام الدولة بتحفيز الشركات الصناعية التي تفصح عن تكاليف المسؤولية الاجتماعية مثل: إعفاؤها من الضرائب أو غيرها من التسهيلات.

دراسة (طرشي، ويخلف، 2017م). الإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية من منظور محاسبي، هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم وأهمية محاسبة المسؤولية الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير المبادئ والمعايير والإجراءات المحاسبية لفهم كل متغير من المتغيرات الاجتماعية والإفصاح عن كافة البنود التي تعتبرها المنشأة من ضمن التكاليف الاجتماعية مع بيان حجم تلك التكاليف المحملة على قائمة الدخل والتي يجب رسملتها خلال الفترة، كما أظهرت النتائج وجود صعوبات في قياس المنافع الاجتماعية. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالإفصاح المحاسبي عن المعلومات الاجتماعية وتوزيع التكاليف للأنشطة الاجتماعية وتحديد العوائد الاجتماعية للمنشأة.

وقدم (الشميلان، 2018م). دراسة بعنوان: المسئولية الاجتماعية من منظور إسلامي وتأثيرها الإيجابي على المنظمات هدفت إلى التعريف بالمسؤولية الاجتماعية، واستيضاح الأثر الفعال للمسؤولية الاجتماعية من منظور

إسلامي على كل من الأفراد والشركات في مجال إدارة الأعمال وبينت الدراسة أن المسؤولية الاجتماعية مطلب ديني منذ بداية الإسلام وتأكد ذلك الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وهناك نجاح واضح لبعض الشركات التي قامت بتفعيل المسؤولية الاجتماعية وأوصت الدراسة المنظمات الحكومية والمنظمات الخاصة والمجتمع على الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية وتشجيع البحوث والدراسات الاكاديمية.

دراسة، (عيدة، أنور وعوادي، مصطفى، 2018م). بعنوان: وعاء الزكاة في ظل المحاسبة الإسلامية هدفت الدراسة إلى بيان الاختلافات الأساسية بين معايير المحاسبة الدولية (IASB)، ومعايير المحاسبة الإسلامية الصادرة عن هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية (AAIOFO) ومن أهم نتائج الدراسة تميّز الإطار الفكري للمحاسبة من منظور اسلامي بمجموعة من القواعد غير متوافرة في الأطر الفكرية للمحاسبة.

كما قدم (معابره، حسين موسى، وأبو الهيجاء، وأيمن أحمد، 2020م). دراسة هدفت إلى بيان الأثر المعدل للملكية المؤسسية على العلاقة بين محاسبة المسؤولية الاجتماعية وتحقيق الميزة التنافسية في الشركات الصناعية المدرجة في بورصة عمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر معدل للملكية المؤسسية على العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وتحقيق الميزة التنافسية. وأوصت الدراسة بتعزيز الاهتمام بتقارير المسؤولية الاجتماعية لما لها من أثر مهم في تحقيق الشركة لميزة تنافسية أعلى من تلك الشركات التي لا تهتم بتقارير المسؤولية الاجتماعي.

وفي دراسة)عزديني، والعتيبي، 2020م). بعنوان: القياس والإفصاح المحاسبي عن المسؤولية الاجتماعية وأثره على جودة التقارير المالية دراسة إحصائية على شركة أسواق المزرعة بجدة، المملكة العربية السعودية، أظهرت نتائج الدراسة التأثير الواضح للقياس والافصاح المحاسبي للمسؤولية الاجتماعية على قيمة المعلومات الإعلامية للقوائم الختامية للوحدات الاقتصادية، بما يخدم عملية اتخاذ القرارات من قبل المستخدمين وبما يخدم الأداء الاجتماعي الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مستوى وظائف القوائم الختامية من خلال تطوير أساليب كل من مبدأ القياس والإفصاح في هذه القوائم. وأوصت الدراسة بضرورة وضع إطار عام للقياس والإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية يتم فيه تحديد أبعاد ومجالات التطبيق.

دراسة (الخزرجي، والجبوري، والتميمي، 2020م). بعنوان: أثر معايير الاستدامة المحاسبية على التدقيق الاجتماعي وانعكاسها على أسس محاسبة المسؤولية الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات معايير الاستدامة المحاسبية وإمكانية تطبيقها وأهمية ذلك التطبيق في التأثر على التدقيق الاجتماعي فضلا عن أهمية تطبيق تلك المؤشرات على تقويم أسس محاسبة المسؤولية الاجتماعية. وتوصلت الدارسة إلى أن تطبيق معايير الاستدامة المحاسبية وتقويم أسس التدقيق الاجتماعي يسهمان في تقويم أسس المحاسبة عن المسؤولية الاجتماعية وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء أهمية للتدقيق الاجتماعي وتوفير وحدة خاصة به من أجل انعكاسه على تقويم أسس محاسبة المسؤولية الاجتماعية وبما يتلاءم مع معايير محاسبة الاستدامة.

وقدمت (حليمي، وبهلول، 2021م). دراسة بعنوان: المحاسبة البيئية كمدخل لتطبيق المسؤولية الاجتماعية في المؤسسة الاقتصادية (دراسة حالة مؤسسة نفطال وحدة تبسة) هدفت إلى معرفة مدى مساهمة المحاسبة البيئية في تطبيق المسؤولية الاجتماعية بمؤسسة نفطال وحدة تبسة وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة تأثير إيجابية ذات دلالة إحصائية للمحاسبة البيئية والمسؤولية الاجتماعية من خلال أبعادها (البعد البيئي، البعد الاقتصادي، البعد الاجتماعي) بمؤسسة نفطال وبناء على نتائج البحث تم تقديم بعض التوصيات لمسؤولي المؤسسات الاقتصادية لإدراك أهمية إدماج المحاسبة البيئية لتطبيق المسؤولية الاجتماعية.

دراسة،)مولوة، 2021م). بعنوان: المحاسبة عن المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على محاسبة المسؤولية الاجتماعية والوقوف على مختلف مشاكلها مع إبراز الدور الذي تلعبه في خدمة المجتمع، والبيئة، والموظفين، والعمال بالإضافة إلى معرفة مختلف المتطلبات اللازمة لتطبيقها، وتوصلت الدراسة إلى أن المحاسبة عن المسؤولية الاجتماعية تستخدم في قياس الأداء الاجتماعي للمشروعات وأنه لا بد من الإفصاح عنها في التقارير المالية كما بينت الدراسة ضرورة توعية المؤسسات بمفهوم وأهمية المحاسبة عن المسؤولية الاجتماعية والعمل على إعداد نموذج محاسبي لها يكون سهل الفهم والتطبيق وبأقل تكلفة ممكنة.

تتوافق نتائج هذه الدراسة مع كثير من نتائج الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تطوير نموذج محاسبي يحدد أبعاد ومجالات المسؤولية الاجتماعية، ويحدد مؤشرات قياس قياسية تمكن من قياس تكاليف المسؤولية الاجتماعية والإفصاح عنها كما تتفق مع الدراسات التي أوصت باستبعاد قياس المنافع الاجتماعية بشكل مباشر على الشركة واختلفت مع دراسة (حليمي، وبهلول، 2021م). التي

أوصت بإدماج المحاسبة البيئة مع محاسبة المسؤولية الاجتماعية حيث تقترح هذه الدراسة بفصل المحاسبة البيئية عن محاسبة المسؤولية الاجتماعية وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت مقارنة المحاسبة الاجتماعية مع محاسبة الزكاة باعتبارها محاسبة اجتماعية في محاولة للاستفادة من الإطار الفقهي والفكري لمحاسبة الزكاة في تطوير الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية .

منهج الدراسة: Research Methodology

تعد الدراسات المقارنة أحد الأساليب البحثية الشائعة التي يمكن أن تسهم في توفير معلومات مهمة بهدف توفير قاعدة معرفية منظمة من البحث وتوجيه نتائجها في تحسين الظاهرة محل الدراسة، وتقع هذه الدراسة ضمن الدراسات المقارنة حيث اعتدت المنهج الوصفي المعتمد على الاستقراء والتحليل لخصائص معينة في محاسبة المسؤولية الاجتماعية، ومحاسبة الزكاة لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها ونقاط التميز لأحدهما على الاخر وتقديم توصيات في ضوء نتائج الدراسة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الاول: ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة، ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر من حيث (المفهوم)؟

1. مفهوم محاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر.

ظهر مفهوم محاسبة المسؤولية الاجتماعية كفرع من فروع المحاسبة بهدف تقديم معلومات تمكن من تقييم أثر أنشطة المنشأة على المجتمع، وبدأ هذا المفهوم يلفت أنظار الباحثين بالجامعات، ودوائر البحث العلمي، والمنظمات المهنية منذ منتصف القرن العشرين، وقد برزت مجموعة كبيرة من الجهود التي هدفت إلى توضيح هذا المفهوم وإعادة تعريف المحاسبة في ظل هذا الإطار وكان من أبرز هذه الجهود ما جاءت به جمعية المحاسبة الأمريكية ((AAA,1976 والتي أكدت على أن المهمة الأساسية للمحاسبة هي خدمة الأغراض الاجتماعية، والاقتصادية، ووفقا لذلك فقد عرفت المحاسبة بأنها العلم والفن المختص بقياس الأنشطة والظواهر ذات الطبيعة الاجتماعية، والاقتصادية (Seidler,1975). كما أوضحت جمعية المحاسبين القانونيين الأمريكية (CPA) في تقريرها المنشور عام 1973 أن من ضمن أهداف القوائم المالية إعداد تقرير عن الأنشطة الاجتماعية، ثم ظهرت مجموعة كبيرة من الدراسات التي تؤكد على أهمية الإفصاح عن مدى وفاء الشركات لمسؤوليتها الاجتماعية، وأثره في قرارات المستثمرين وتطرق عدد كبير من الباحثين إلى تعريف مفهوم محاسبة المسؤولية الاجتماعية ومنهم لينويز (Gray, &

(Owen& Maunders, 1988 حيث أشاروا «إلى ان المحاسبة الاجتماعية هي نظام محاسبي يختص بعملية قياس الصفقات أو العمليات التي تحدث فيما بين المنشأة والبيئة الاجتماعية من حولها ومن ثم الإفصاح عن الآثار التي تترتب عليها لجميع الأطراف ذات العلاقة، وعليه فإن الهدف الرئيس لهذا النظام يتمثل في قياس والإفصاح عن التكاليف والفوائد الاجتماعية لمنشآت الأعمال (مطر والسويطي، 2008م). كما أشار تشرتشمان Churchman إلى أن مهنة المحاسبة عليها أن تغير من اتجاهاتها التقليدية وأن تهتم بمساعدة المجتمع في التعرف على الأداء الاجتماعي لمنظمات الأعمال (جربوع، 2008م). اما Holmos فقد أشار إلى أن المحاسبة الاجتماعية تمثل التزام على منشأة الأعمال تجاه المجتمع الذي تعمل فيه وذلك عن طريق المساهمة بمجموعة كبيرة من الأنشطة الاجتماعية مثل محاربة الفقر وتحسين الخدمات الصحية ومكافحة التلوث وخلق فرص عمل وحل مشكلة الإسكان والمواصلات وغيرها (Holmes, 1977). أما مجلس الأعمال العالمي للتنمية المستدامة فقد عرف المسؤولية الاجتماعية بأنها الالتزام المستمر من قبل شركات الأعمال بالتصرف أخلاقياً والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والعمل على تحسين نوعية الظروف المعيشية للقوى العاملة وعائلاتهم والمجتمع المحلي ككل. كما عرفها الصبان بأنها مجموعة الأنشطة التي تختص بقياس وتحليل الأداء الاجتماعي لمنظمات الأعمال، وتوصيل تلك المعلومات للفئات، والطوائف المختصة لمساعدتهم في اتخاذ القرارات وتقييم الأداء الاجتماعي لتلك المنظمات (الصبان، ١٩٨٧م). كما أورد كارول (Carroll, 1979) تعريف للمحاسبة الاجتماعية بأنها التزام يتوجب على قطاع الأعمال القيام به تجاه المجتمع وأن الالتزام قد يعمل على تعظيم الآثار الايجابية لنشاطات المنظمات على المجتمع وتخفيض الآثار السلبية لتلك النشاطات إلى أكبر قدر ممكن. أما التويجري فقد أشار إلى أنها مزيج من الإذعان للأنظمة والقوانين ومن إدراك المنشأة لمسؤولياتها تجاه المجتمع وأصحاب المصالح فيها بشكل يحقق التوازن ما بين الأهداف الاقتصادية ومسؤولياتها الاجتماعية (التويجري، 1998م). كما عرف مجلس الأعمال الدولي للتنمية المستدامة المسؤولية الاجتماعية بأنها الالتزام المستمر للشركات بالتصرف على نحو أخلاقي وبالمساهمة في التنمية الاقتصادية وتحسين نوعية الحياة للعاملين وأسرهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل لتحسين مستوى معيشتهم على نحو مفيد لنشاط الشركة وللتنمية الاقتصادية.

2. مفهوم المسؤولية الاجتماعية في نظام محاسبة الزكاة.

إن الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية من أولويات الدين الاسلامي الذي حثّ الناس على التعاون من أجل خير المجتمع، وركّز على ضرورة الاهتمام بحسن استغلال الموارد، وبينت التعاليم الإسلامية أن الإنسان مسؤول عن عمارة الأرض، وعليه تحمل مسؤولية تجاه المجتمع، وتتجلى صور التكافل الاجتماعي في الإسلام من خلال الزكاة وهي فريضة دينية، وعبادة مالية ومسؤولية اجتماعية مهمة لها آثار دينية وروحية ونفسية، واقتصادية واجتماعية على المعطي والآخذ والمجتمع بصفة عامة (حجازي، 2004م). فالزكاة لغة مأخوذة من الزكاء بمعنى النماء والريع. أما في الاصطلاح فقد عرفها الفقهاء بتعاريف متعددة ولكن جميعها أجمعت على أنها «اسم لقدر مخصوص، في مال مخصوص، في وقت مخصوص، بشروط مخصوصة، لطائفة مخصوصة» (العايضي، 2015م).

إن أصول المحاسبة لفريضة الزكاة وجدت منذ أربعة عشر قرناً، وأن قوانين الزكاة تعد بمثابة نظم محاسبية تم تطبيقها في الحضارة الإسلامية ومع تطور الحياة وظهور صور جديدة من الأنشطة الاقتصادية وألوان عديدة من الاستثمارات وازدياد أهمية الشركات المساهمة زادت حاجة المجتمعات الإسلامية للاستعانة بالمعرفة المحاسبية لخدمة فقه الزكاة تحت مسمى المحاسبة الزكوية. والتي تم تعريفها بأنها مجال من مجالات المعرفة المحاسبية تهدف إلى جمع وتحليل البيانات المحاسبية التي تمكن من حصر المكلفين بدفعها وقياس الأموال والإيرادات التي تجب فيها، وتوزيع حصيلتها على مصارفها وفقاً لمجموعة من المعايير المستمدة من أحكام الشريعة الإسلامية (صالح، 2018م). كما عرفها (البشبيشي، 1986م) بأنها «فرع من فروع المحاسبة يختص بقياس وتوصيل المعلومات الخاصة بتحديد وعاء الزكاة، في إطار الأحكام الثابتة في الشريعة فيما يختص بفريضة الزكاة وذلك تمهيداً لتحديد الزكاة المستحقة على كل مسلم مكلف بأدائها، وبالتالي تحقيق الصالح العام للمجتمع الاسلامي من جميع الوجوه». أما (أبو غدة، وشحاته، 1995م) فقد عرفها بأنها تتعلق بتحديد وقياس مقدار الزكاة، وبيان توزيعها على مصارفها المختلفة والإفصاح عن ذلك كله طبقاً لفقه الزكاة.

وتتمثل أهم الجوانب الاجتماعية للزكاة في الآتي:

1. تلعب الزكاة دوراً أساسياً في التكافل بين أفراد المجتمع، فقد نجحت الزكاة في الدولة الاسلامية، في تحقيق أهدافها والقضاء على

جملة من الظواهر الاجتماعية التي تهدد المجتمع مثل المرض والتسول والتشرد.

2. التخفيف من حدة الفقر حيث ينظر الإسلام إلى الفقر باعتباره مشكلة وآفة اجتماعية خطيرة، لذلك جعل الإسلام مسئولية مكافحة الفقر تقع على عاتق الجميع (الأفراد والمؤسسات) والزكاة تعتبر مصدرا دائما ومتجددا لإخراج هؤلاء من دائرة الفقر.
3. المحافظة على الأمن العام للدولة، حيث إن نجاح الزكاة في التقليل من التفاوت في الدخل والثروة من شأنه أن يخلق جواً من الأمن والطمأنينة، والتقليل من الجرائم التي قد تحدث بسبب الفقر والحقد والحسد.
4. إن التحديد الإلهي لمصارف الزكاة هو في حد ذاته تحديد لغرض اجتماعي، فهي عون لذوي الحاجات الطارئة- كالغارمين (الذين اضطروا للاستدانة ولم يستطيعوا الوفاء)، وأبناء السبيل من الغرباء المنقطعين عن أهلهم ووطنهم. كما أنها عون للعاجزين جسمانيا من المعوقين، والمرضى، وصغار السن الذين لا عائل لهم (اليتامى) وسائر الأسباب البدنية.
5. تحرير أفراد المجتمع من الخوف والقلق على المستقبل وتجعلهم آمنين ومطمئنين على نفسهم ومن يعولون بما تضمنه لهم الزكاة من معيشة كريمة بعيدة عن ذل الحاجة وألم الحرمان.
6. تسهم الزكاة في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة كمشكلة تكدس الأموال في أيدي فئة قليلة من المجتمع مما أدى إلى زيادة الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بين الطبقات.
7. تعتبر الزكاة أداة للضمان الاجتماعي حيث إن أهم ما يميزها عن أنظمة الضمان الاجتماعي الوضعية هو عدم اشتراطها مساهمة مسبقة بينما معظم نظم الضمان الاجتماعي الوضعية تشترط مساهمة مسبقة أما الزكاة فتقوم على مبدأ الحاجة بغض النظر عن أي مساهمة سابقة أو لاحقة.

من خلال ما سبق من استعراض للدراسات السابقة، والإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية، وفقه الزكاة يمكن الاجابة عن السؤال الأول كما يلي:

أ. تتشابه المحاسبة الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر مع محاسبة الزكاة من حيث المفهوم حيث إن كلا المفهومين يمثلان مسؤولية اجتماعية لخدمة المجتمع وتحقيق الصالح العام من خلال تحسين نوعية الظروف المعيشية لأفراد المجتمع بهدف التخفيف من حدة الفقر، والقضاء على جملة من الظواهر الاجتماعية التي تهدد المجتمع بشكل عام.

ب. تختلف محاسبة الزكاة عن محاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث تعريف المفهوم. فمحاسبة المسؤولية الاجتماعية على الرغم من المحاولات العديدة لوضع تعريف دقيق لهذا المفهوم إلا أن الإطار المفاهيمي لهذه المحاسبة لا يزال يعاني من قصور؛ مما أدى إلى ظهور اتجاهات متباينة في تحديد أنشطتها وتبويبها في مجموعات متجانسة. أما الزكاة فقد تم تعريفها تعريفاً دقيقاً ثابتاً يوضح المفهوم من جميع جوانبه في الفقه الإسلامي.

السؤال الثاني: ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث (مجالات الإنفاق)؟

1. **مجالات الإنفاق في محاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر.**

ظهرت عدة محاولات تهدف إلى تحديد الأنشطة المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية للمشروعات الاقتصادية التي ينبغي أن تدخل في دائرة اهتمام المحاسبة وقد وجدت اتجاهات متباينة في تحديد هذه الأنشطة وتبويبها في مجموعات متجانسة (جربوع، 2008م). فقد حددت لجنة المحاسبة عن الأداء الاجتماعي من قبل الجمعية القومية للمحاسبية بأمريكا (National Association of Accountants (N.A.A)) أربعة مجالات للأداء الاجتماعي، هي:

1. تفاعل المنظمات مع المجتمع.
2. المساهمة في تنمية الموارد البشرية.
3. المساهمة في تنمية الموارد الطبيعية والبيئة.
4. الارتقاء بمستوى جودة السلع والخدمات
5. أما المعهد الأمريكي للمحاسبين القانونيين (AICPA) فقد أورد ستة مجالات للأداء الاجتماعي، هي: (بزماوي، 2002م).

1 -البيئة 2- الموارد غير المتجددة 3- الموارد البشرية 4- الموردون 5- العملاء 6- المجتمع. أما جمعية المحاسبة الامريكية (A.A.A) فقد قامت بإجراء دراسة ميدانية على بعض الشركات التي تعد قوائم وتقارير وذلك من أجل التعرف على أسس القياس والإفصاح فقد أصدرت تقريراً بخمسة مجالات للأداء الاجتماعي، هي:

1 -الرقابة على البيئة. 2- توظيف الأقليات 3- العاملون 4- تحسين المنتج 5- خدمة المجتمع. ولغايات الافصاح عن المسؤولية الاجتماعية فقد تم حصرها في أربع مجموعات رئيسة إلا أنها احتوت على عناصر فرعية متباينة كما يلي:

1. **مجال الموارد الطبيعية والمساهمات البيئية**: ويتضمن أهم الأنشطة التي من شأنها المحافظة على البيئة، ومنع التدهور البيئي، كالاقتصاد في استخدام المواد الأولية ومصادر الطاقة، والسعي لاكتشاف مصادر جديدة لتعويض المواد الأولية والطاقة،

وتخفيض ما يسبب تلوث الماء والهواء والتربة والتخلص من المخلفات بطريقة من شأنها أن تقلل من التلوث (الفضل ونور والدوغجي ،2002م).

2. **مجالات المساهمة العامة**: وتتضمن الأنشطة التي من شأنها أن تحقق الرفاه لإفراد المجتمع، وتشارك الدولة في القيام بواجباتها الاجتماعية مثل خلق فرص عمل، دعم البرامج العلمية والثقافية والرياضية، توفير الخدمات الصحية، التبرع للمؤسسات والجمعيات الخيرية (الحكيم 2014م).
3. **مجال الموارد البشرية (العاملون):** ويتضمن الأنشطة التي من شأنها تلبية متطلبات العاملين بالمنشأة بهدف تحسين أحوالهم بشكل عام، والتي تمثل مجالاً داخلياً من مجالات المسؤولية الاجتماعية مثل توفير أجور مناسبة، تحقيق فرص متساوية للترقي، توفير البرامج التدريبية اللازمة لإكساب المهارات، توفير بيئة عمل صحية، وضع نظام للتأمين والحوافز (عيد، 2019م).
4. **حماية المستهلك:** يتضمن هذا المجال كل ما من شأنه زيادة الأرباح، وزيادة القدرة التنافسية للمنشأة وتحسين العلاقة مع العملاء والمحافظة على رضاهم، مثل: الصدق والأمانة في الإعلان والترويج لمنتجات الشركة، كتابة تواريخ الإنتاج والصلاحية، التعريف بمخاطر الاستخدام، الشفافية وعدم الغش في التعامل مع العملاء، والرد على شكاوى العملاء (العشماوي، 2012م).

2 -**مجالات الإنفاق في محاسبة الزكاة.**

لتحقيق مبدأ العدل الاجتماعي فقد اهتم القرآن الكريم بأمر الفئات المحتاجة في المجتمع وتحديدها وتخصيص مال الزكاة لها، تحديداً دقيقاً بنص الآية الكريمة إلى ثمانية مصارف محددة، يقول الله تعالى (إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ) (التوبة: 60) عند قراءة آية مصارف الزكاة يجد المتمعن فيها أنها استعملت أسلوب القصر ولفظة «إنما لتدل على أن حصيلة الزكاة يجب أن تصرف على المصارف المذكورة دون غيرها فإذا تم مخالفة تلك القاعدة وصرف من موارد الزكاة في أشياء أخرى عامة أو خاصة أو على فئات غير مشمولة ضمن ثمانية الأصناف فهذا يعني مخالة قاعدة أمرة من قواعد النظام الاسلامي.

وهنا نلاحظ أن الزكاة تم تحديد مصارفها لطائفة مخصوصة في ثمانية مصارف واضحة تشكل نموذجاً فريداً لقياسها وتحليلها. حيث يتم صرف أموال الزكاة على: الفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب

والغارمين وفي سبيل الله وابن السبيل وفيما يلي توضيح لهذه المصارف الثمانية:

1. **الفقراء والمساكين:** حيث يهتم النظام الاسلامي بهؤلاء قبل غيرهم من الفئات وذلك لأن الحاجة هي أهم أمراض المجتمع والفقراء والمساكين هما صنفان مختلفان، فرق بينهما الفقهاء على النحو التالي: الفقير هو من لا مال له ولا حرفة سواء كان سائلاً أو متعففاً. والمسكين: من له مال أو حرفة لا تغنية سائلاً كان أم غير سائل. والفقر والمسكنة هم صنف واحد في غير الزكاة أما في الزكاة هما صنفان والفقر أشد من المسكنة حيث بدأ الله تعالى بالفقراء وعادة يكون البدء بالأهم.
2. **العاملون عليها:** وهم المتولون لقبضها من أهلها وهم السعاة ومن أعانهم على جمعها وهؤلاء العمال سواء كانوا أغنياء أم فقراء فهم من أهل الزكاة.
3. **المؤلفة قلوبهم:** هم الذين يراد تأليف قلوبهم للإسلام فيعطون من الزكاة إعانة لهم للثبات على الإسلام وذلك لأن الداخل في الاسلام يكون قد هجر دينه القديم وضحى بما عنده وكثيراً ما يتم مقاطعته من قبل أهله.
4. **وفي الرقاب:** وهي جمع رقبة والمراد بها في الشرع العبد أو الأمة والقول في الرقاب أي إخراج الزكاة لفك الرقاب وهذه كناية عن تحرير العبيد والإماء من الرق.
5. **الغارمون:** هم المدينون العاجزون عن وفاء بديونهم وينقسمون إلى قسمين: أ- الغارم لنفسه: هو الذي استدان لمصلحته ثم عجز عن أداء ذلك الدين فيعطون ما يفي غرمهم فإن كان لديهم عروض أو نقد فهم أغنياء ولا يستحقون شيئا. ب- الغارم لمصلحة الغير: وهو من فئة أصحاب المروءة الذين يغرمون لإصلاح ذات البين عند وجود نزاع في دماء وأموال بين جماعتين فيلتزمون في ذمتهم مالاً عريضَا.
6. **في سبيل الله:** ويقصد به الطريق الموصل لمرضاته سبحانه وتعالي من العلم والعمل وغيره من أفعال الطاعة وذهب الجهور ما عدا أحمد أن المراد بهذا المصرف هم الغزاة المجاهدون لإعلاء كلمة الله تعالى فيعطون من الزكاة حتى ولو كانون أغنياء فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم لا تحل الصدقة لغني إلا في سبيل الله أو جار فقير يتصدق عليه فيهدى لك أو يدعوك.
7. **ابن السبيل:** وهو عند الجمهور المسافر الذي ينتقل من بلد لأخر وقد نفذت أمواله فيعطى ما يوصله إلى بلده طالما سفره في غير معصية وسواء كان طالباً للعلم أو الرزق.

8. من خلال استعراض الدراسات السابقة، ودراسة الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية، وفقه الزكاة يمكن الاجابة عن السؤال الثاني كما يلي:

تختلف المحاسبة الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر عن محاسبة الزكاة من حيث مجالات الإنفاق. حيث يمكن ملاحظة الاتجاهات المتباينة في تحديد الأنشطة التي تدخل في نطاق المحاسبة الاجتماعية فلا يوجد نموذج موحد يحدد عناصر تكاليف المسؤولية الاجتماعية ويظهر تباين مجالات الإنفاق في المحاسبة الاجتماعية التي تناولها الإطار الفكر لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية والخلط بين خدمة المجتمع، وخدمة المنشأة، وتنمية الموارد الطبيعية، والتكاليف البيئة، وجودة السلع والخدمات، وهذا واضح من المجالات التي حددتها لجان المحاسبة، والمجمعات المهنية، والدراسات السابقة.

أما محاسبة الزكاة فقد وحدت مجالات الإنفاق وحددت مجالاتها تحديداً دقيقاً وواضحاً في ثمانية مجالات اجتماعية ولم تخلط بين المجالات البيئية، والاجتماعية واستبعدت التكاليف التي تؤدي إلى خدمة المنشأة بشكل مباشر كتحسن المنتج، وتطوير الموارد البشرية، وخدمة والموردين والعملاء كما ورد في محاسبة المسؤولية الاجتماعية وإنما تركزت جميعها في تكاليف تهدف إلى خدمة المنشأة من خلال خدمة المجتمع بشكل مباشر.

السؤال الثالث: ما أوجه الشبه والاختلاف بين محاسبة الزكاة، ومحاسبة المسؤولية الاجتماعية من حيث (طريقة القياس)؟

1 - قياس المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر.

يعرف القياس المحاسبي للمسؤولية الاجتماعية بأنه: تحديد قيم لجميع عناصر التكاليف الناجمة عن التزام المنشآت بمسؤولياتها الاجتماعية والبيئية، سواء كان هذا الالتزام اختياريا أو إجباريا (سعيدي، 2014م).

قد يسهل على الباحث للوهلة الأولى تحديد عناصر تكاليف الأداء الاجتماعي ولكن المشكلة تكمن في كيفية قياسها وكيفية مقارنتها بالمنفعة الاجتماعية التي يمكن اكتسابها نتيجة هذه التضحية والتي تنبع من تعريف الشركة للمسئولية الاجتماعية باعتبارها النشاط المسبب لعملية الاتفاق، وبالتالي حدوث عناصر التكاليف الاجتماعية، وهذا يعود إلى عدم تحديد المفهوم بشكل واضح والإجماع على تعريف يحدد أبعاده بشكل نهائي من وجهة النظر العملية. إن عدم القدرة على تحديد عناصر التكاليف المتولدة من تلك المسئولية بشكل دقيق ينعكس على حصر وقياس هذه العناصر. فهي في رأي (Raman-than, 1997) تمثل التضحية للمجتمع على

شكل موارد مستنفذة من قبل الوحدة الاقتصادية نتيجة لتعاملاتها ذات التأثير الاجتماعي. أما (Estes, 1975) فيرى أن التكاليف الاجتماعية تمثل ما ينفق أو ما ينبغي إنفاقه لإزالة الضرر الناتج عن مزاولة الوحدة الاقتصادية لنشاطها مثل التلوث. أما الشيرازي فقد قسم التكاليف الاجتماعية إلى تكاليف اجتماعية مباشرة تتمثل في التضحيات الاقتصادية التي تتحملها الوحدة نتيجة قيامها إجباريا أو اختياريا بتنفيذ بعض البرامج والأنشطة الاجتماعية والتي لا يتطلبها نشاطها الخاص فهي أعباء لا تعود بمنفعة أو عائد مباشر على الوحدة المحاسبية، أما التكاليف الاجتماعية غير المباشرة فتتمثل بقيمة ما يتحمله المجتمع من أضرار أو تضحيات نتيجة ممارسة الوحدة لنشاطها الخاص، فتلوث الهواء والمياه والعوادم والنفايات التي تترتب على النشاط الخاص للوحدة يعد عبئا وتكلفة اجتماعية (الشيرازي، 1990م).

ورغم اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم التكاليف الاجتماعية، إلا أنه يمكن حصر أربعة معايير رئيسة يمكن أن تساعد في حصر وتحديد عناصر تكاليف المسؤولية الاجتماعية كما يلي:

معيار الأداء الاجتماعية للمجتمع: ويتضمن كافة تكاليف الأداء التي تهدف إلى إظهار إسهامات المنشأة في خدمة المجتمع مشتملة على التبرعات والمساهمات للمؤسسات التعليمية والثقافية والرياضية والخيرية وتكاليف الإسهامات في برامج التعليم والتدريب الاجتماعي ومشاريع التوعية الاجتماعية.

1 - **معيار الأداء الاجتماعي لحماية البيئة**: ويشمل كافة تكاليف الأداء الاجتماعي المضحى في محاول المنشأة لرد الأضرار عن البيئة المحيطة والمتولدة من أنشطتها الصناعية، وتشمل تكاليف حماية تلوث الهواء والبيئة البحرية والمزروعات والأعشاب الطبيعية وتلوث المياه وما إلى ذلك.

2 - **معيار الأداء الاجتماعي للعاملين بالمنشأة**: ويشمل جميع تكاليف الأداء بخلاف الأجر الأساسي الذي تقدمه المنشأة للعاملين لخلق وتعميق حالة الولاء والاهتمام بحالتهم الصحية وتدريبهم وتحسين وضعهم الثقافي والاهتمام بمستقبلهم عند انتهاء فترة خدماتهم وما إلى ذلك.

3 - **معيار الأداء الاجتماعي لتطوير الإنتاج**: وتشمل كافة تكاليف الأداء المتعلقة بخدمة المستهلكين حيث تتضمن تكاليف الرقابة على جودة الإنتاج وتكاليف البحث والتطوير ثم تكاليف ضمانات المتابعة ما بعد البيع وتدريب وتطوير قدرات العاملين وغيرها من الخدمات التي تحقق حالة الرضا عن المنافع المتأتية من المنتجات والخدمات المقدمة للمستهلكين.

أما مشاكل القياس المحاسبي للمسؤولية الاجتماعية فيمكن حصرها في مشكلتين رئيستين :

1 - **مشكلة قياس تكاليف المسؤولية الاجتماعية:** وتكمن هذه المشكلة في تفسير ماهية التكاليف الاجتماعية، حيث هناك وجهتا نظر متعارضتان، الأولى اقتصادية والثانية محاسبية.

أ. **فالاقتصاديون** يرون أن التكاليف الاجتماعية تتمثل في قيمة ما يتحمله المجتمع من أضرار نتيجة لممارسة المنشأة لنشاطها الاقتصادي، كالتلوث من النواتج الكيمياوية أو دخان المصانع أو أية مواد ضارة أخرى، وبالتالي فإن هذه التكاليف يتحملها المجتمع وليس أصحاب المنظمة، ونجد أن هذا المفهوم يعتمد على تكلفة الفرصة البديلة أساساً في القياس.

ب. في حين يرى **المحاسبون** أن التكاليف الاجتماعية تتمثل في الأعباء المالية التي تنفقها المنظمة نتيجة قيامها بمسؤولياتها الاجتماعية بصفة اختيارية أو نتيجة التزام المنظمة بالقوانين التي تفرضها الحكومة والتي لا يتطلبها نشاطها الاقتصادي بالإضافة إلى عدم حصولها على منفعة أو عائد اقتصادي مباشر مقابل هذه التكاليف، حيث نجد أن هذا المفهوم يعتمد التكلفة الفعلية أساساً في القياس.

إن التحدي الذي يواجه معدي تقارير محاسبة المسؤولية الاجتماعية هو صعوبة فصل التكاليف الاجتماعية عن التكاليف الاقتصادية، فالتشابك بين الأنشطة الاجتماعية، والأنشطة الاقتصادية نابع من طبيعة نشاط المنشأة الذي يؤدي إلى مشاكل قياس لكل نشاط بشكل مستقل. فعلى سبيل المثال: تكاليف البحوث والتطوير أو تكاليف زيادة درجة الأمان للمنتج، يمكن النظر اليها باعتبارها تكاليف اجتماعية لازمة لخلق حالة من الرضى عن منتجات الشركة لدى العملاء، إلا أنه من جهة ثانية يمكن اعتبارها تكاليف اقتصادية لازمة لإعطاء قوة تنافسية للمنتج وزيادة نصيبه في السوق بهدف زيادة ربحية المنشأة.

كذلك بالنسبة لتكاليف تدريب الموظفين، فهي من ناحية تكاليف اجتماعية ضرورية لإتاحة الفرصة أمام العاملين للترقية والتدرج الوظيفي لخلق حالة من الولاء والانتماء تجاه المنشأة، ومن ناحية ثانية يمكن النظر إليها كتكاليف اقتصادية لازمة للمنتج للارتقاء به كماً ونوعاً وزيادة ربحية المنشأة.

2 - **مشكلة قياس عوائد المسؤولية الاجتماعية**: تتعمق مشكلة قياس العوائد الاجتماعية وتأخذ أبعاداً أكثر من مشكلة قياس التكاليف نظراً لكونها تتحقق لأطراف قد تكون من خارج التنظيم كالمستهلكين أو العملاء أو البيئة المحيطة،

أو قد تكون من داخل التنظيم كالعاملين أو لكل الأطراف في آن واحد سواء داخل أو خارج التنظيم، وذلك حسب الأنشطة الاجتماعية التي تمارسها المنظمة، هذا فضلاً عن أن العديد من العوائد الاجتماعية قد يصعب قياسه نقدياً بصورة مباشرة، بالمقاييس المحاسبية التقليدية المتعارف عليها، وتكون بعيدة عن التقدير الشخصي، الأمر الذي يقلل من درجة الثقة في النتائج إلى حد كبير. وكل ذلك في الأصل يعود إلى أن العوائد الاجتماعية قد تكون في صورة سلوكية تؤثر على النواحي النفسية أو المعنوية فتؤدي إلى حالة من الرضا لدى الأفراد عن المنظمة ينعكس أثره بالتالي مرة أخرى على المنظمة في صورة خلق أسواق جديدة لمنتجاته أو تتدفق الاستثمارات عليه بشكل أفضل من غيره. ولا شك أن هذه الظواهر غير كمية ويصعب قياسها بالوحدات النقدية مباشرة. فمثلاً كيف يمكن لنا قياس القيمة النقدية للمنفعة التي يحصل عليها أفراد البيئة المحيطة نتيجة تقليل الضوضاء الناتجة عن الآلات أو الحد من تلوث البيئة الناتج عن عمليات التشغيل، أو قيمة الانطباع الحسن المتولد عن المستهلكين تجاه المنظمة. الأمر الذي حدا بكثير من الكتاب والباحثين إلى تجاهل العوائد الاجتماعية والاكتفاء بقياس التكاليف الاجتماعية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، ودراسة الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية، وفقه الزكاة يمكن الاجابة على السؤال الثالث كما يلي:

تختلف المحاسبة الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر عن محاسبة الزكاة من حيث القياس. حيث تعاني محاسبة المسؤولية الاجتماعية من وجود قصور في إيجاد أساس ملائم لحصر وقياس عناصر التكاليف الاجتماعية خلال فترة معينة وتحديد علاقتها بالمنافع والعوائد الاقتصادية، التي يمكن اكتسابها نتيجة هذه التضحية خلال نفس الفترة وذلك بسبب عدم القدرة على تحديد عناصر التكاليف المتولدة من المسئولية الاجتماعية بشكل دقيق بالإضافة إلى صعوبة فصل التكاليف الاجتماعية عن التكاليف الاقتصادية، فالتشابك بين الأنشطة الاجتماعية، والأنشطة الاقتصادية نابع من طبيعة نشاط المنشأة الذي يؤدي إلى مشاكل قياس لكل نشاط بشكل مستقل. فعلى سبيل المثال التكاليف الاجتماعية الخاصة بمساهمات وتبرعات الشركة للمؤسسات الثقافية والتعليمية في المجتمع، وتكاليف برامج محو الأمية لأفراد المجتمع تسهم في ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمع، إلا أن منافع وعوائد تلك التكاليف لا يمكن قياسها على المدى القصير. وكذلك إذا أخذنا التكاليف الاجتماعية المتعلقة بإزالة التلوث المائي أو التكاليف المتعلقة بنقاء

هـواء المجتمـع مـن التلـوث أو تكاليـف برامـج توعيـة الأفـراد بأهميـة المحافظـة علـى مـوارد وطاقـات المجتمـع وإن كان لهـا عوائـد اجتماعيـة كالارتقـاء بالمسـتوى الصحـي لأفـراد المجتمـع والمحافظـة علـى مـوارد وطاقـات المجتمـع، إلا أن هذه المنافع والعوائد من الصعوبة إخضاعها للقياس النقدي على المدى القصير. بالإضافة إلى القصـور فـي وضـع معاييـر أو مؤشـرات قياسـية لقيـاس عناصـر المسـئولية الاجتماعيـة وتحديـد المبالـغ الواجـب إنفاقهـا سـواء كان ذلـك الإنفـاق بشـكل اختيـاري نتيجـة لإدراك المنشـأة والتزامهـا بمسـؤولياتها الاجتماعـي أو بشـكل إلزامـي تطبيقـاً لقوانين تفرضها الدولة بالإضافة إلى عدم تحديد الحـد الادنـى مـن التكاليـف الاجتماعيـة الواجـب تحملهـا للحكـم علـى مـدى التـزام المنشـأة بالوفـاء بمسـؤولياتها الاجتماعيـة مـن عدمـه.

أمـا محاسـبة الـزكاة فقد حـددت الأموال التـي تجب فيهـا الـزكاة تحديـداً دقيقـاً وواضحـاً ووضعـت معاييـر ومؤشـرات قياسـية لقيـاس وتحديـد قيـم لمقـدار الـزكاة الواجبـة فـي كل نـوع مـن أنـواع الأمـوال التـي تجـب فيهـا الـزكاة تحديـداً كميـاً قابـل للتطبيـق الفعلـي كمـا حـددت مجـالات إنفـاق هـذه الأمـوال فـي ثمانيـة مجـالات اجتماعيـة تركـزت جميعهـا فـي خدمـة المجتمـع كمـا حـددت الـدول الإسـلامية التـي تطبـق نظـام الـزكاة جهـة مسـتقلة لجبايـة أمـوال الـزكاة تعـرف بمصلحـة الـزكاة والتـي تقـوم بجبايـة أمـوال الـزكاة والتـي تعـد مـن أعـدل الجبايـات وأكثرهـا اتزانـا واعتـدالا مـن جميـع الجبايـات التـي عرفهـا التاريـخ الاقتصـادي فـي العالـم, ثـم تقـوم بصرفهـا فـي مصارفهـا الشـرعية الثمانيـة التـي تـم تحديدهـا وهـذا ضمـان لعقلانيـة توجيـه المـوارد ورعايـة دائمـة لفئـات اجتماعيـة معينـة،

أمـا بالنسـبة للعائـد مـن أمـوال الـزكاة فلـم يحـدد لـه أدوات قيـاس وذلـك لان العائـد مـن الـزكاة هـو عائـد اجتماعـي يعـود علـى المنشـأة بشـكل غيـر مباشـر وينعكـس علـى المجتمـع بشـكل عـام وبالتالـي تظهـر الـزكاة فـي تطبيقهـا الاجتماعـي كأداة لتحقيـق الـولاء والانتمـاء فـي المجتمـع، وتعاظـم روح المـودة والألفـة وإشـاعة روح التكافل والتلاحـم بيـن الأفـراد علـى مختلـف طبقاتهـم. كمـا تسـاهم فـي إعـادة توزيـع للدخـول والثـروة ممـا يوفـر الأمـن والاسـتقرار بيـن الأفـراد الذيـن التزمـوا بشـرع الله فـي دفـع الـزكاة وفـي قبولهـا.

السؤال الرابـع: مـا أوجـه الشـبه والاختـلاف بيـن محاسـبة الـزكاة ومحاسـبة المسـؤولية الاجتماعية مـن حيـث (الإلـزام)؟

1 - **الإلـزام بتطبيـق محاسـبة المسـؤولية الاجتماعيـة فـي الفكـر المحاسـبي المعاصـر.**

أظهـرت الدراسـات وجـود معيـاران للتميـز بيـن الأنشـطة الاجتماعيـة، والأنشـطة الاقتصاديـة:

المعيـار الاول: هـو وجـود أو عـدم وجـود الإلـزام

القانوني بالنشاط: فالأنشطة الاجتماعية هي الأنشطة التي تنفذها المنظمة اختياريا للإيفاء بالتزاماتها تجاه المجتمع أي أن صفة الاختيار أو الالتزام هي التي تحدد طبيعة النشاط فيما إذا كان اجتماعيا أم لا.

المعيار الثاني: هو معيار النشاط ذاته: أي أن الأنشطة الاجتماعية تشمل كل الأنشطة ذات الطبيعة الاجتماعية وليس فقط الأنشطة التي تقوم بها المنظمة بصفة اختيارية (بزماوي، 2002م).

كما ظهر اتجاهان فيما يتعلق بالإلزام أو عدم الإلزام بالمسؤولية الاجتماعية.

يرى الاتجاه الأول ضرورة وجود إطار تنظيمي للمسؤولية الاجتماعية وإلزام الشركات بضوابط تنظيمية من قبل الدولة من خلال تعليمات ومواثيق كما في المانيا، فرنسا، بريطانيا، هولندا كما اتبعت الصين، والهند، وإندونيسيا، أيضاً نهجًا تقدميًا يفرض على الشركات لعب دور ما على الصعيد الاجتماعي والبيئي وذلك من خلال استحداث، تشريعات تحتم على الشركات أداء واجب معين تجاه المجتمع المحيط الذي تعمل فيه، وربما تجاه المجتمع ككل. وتنص قوانين الشركات الخاصة بهم صراحة على أن الشركات يجب أن تشارك في أنشطة المسؤولية الاجتماعية للشركات.

وربما تكون الصين أول دولة في العالم تكتب صراحة عبارة المسؤولية الاجتماعية للشركات في نظام تشريعها الأساسي حيث ينص قانون الشركات الصيني لعام 2006 على أنه «في سياق ممارسة الأعمال التجارية، يجب أن تمتثل الشركة للقوانين واللوائح الإدارية، وتتوافق مع الأخلاق الاجتماعية، وأخلاقيات العمل، وتتصرف بحسن نية، وتخضع نفسها لإشراف الحكومة والإشراف العام والاضطلاع بالمسؤولية الاجتماعية».

في حين ينظر الاتجاه الثاني إلى المسؤولية الاجتماعية للشركات على أنه نشاط تطوعي لا يتطلب قوانين أو ضوابط تنظيمية أو قواعد محددة تلزم الشركات بمسؤولياتها تجاه المجتمع كون المسؤولية طوعية، وسيؤدي وضع الضوابط إلى المزيد من البيروقراطية، إضافة إلى أن وضع القواعد والضوابط يجعل الشركات تلتزم بما هو مطلوب منها فقط دون زيادة.

ويمكن ملاحظة انعكاس أثر هذين الاتجاهين على تعريف محاسبة المسؤولية الاجتماعية حيث وردت بشكل إلزامي بحكم القانون في بعض التعريفات وبشكل طوعي أو التزام أخلاقي في تعريفات أخري والاختيار الطوعي يعني أن الشركات مخيرة إما تتبعها أو لا، كما أن بعض التعريفات عرفتها بأنها التزام بشكل عام ولم تحدد نوع هذا الالتزام، هل هو التزام قانوني أم التزام أخلاقي؟ وفيما يلي بعض التعريفات

التي توضح ذلك:

حيث عرفت المسؤولية الاجتماعية بأنها عبارة عن الأنشطة التي يقوم المشروع بتنفيذها **اختيارياً**، والتي تعنى بالتزامات المشروع اتجاه المجتمع بالإضافة إلى التزامات المشروع اتجاه أصحابه، وهذا يعني مراعاة الأنشطة الاجتماعية بجانب الهدف التقليدي للمشروع وهو تعظيم الربح، فهي تخلق لدى المنظمة مبدأ التكافل الاجتماعي من خلال السياسات والبرامج التي تتبعها (عنابي وقسول، 2012م).

كما عرفتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على أنها التزام المؤسسة بالمساهمة في التنمية الاقتصادية، مع الحفاظ على البيئة والعمل مع العمال وعائلاتهم والتمتع بشكل عام بهدف تحسين جودة الحياة لجميع هذه الأطراف.

أما اللجنة الأوروبية فقد عرفت المسؤولية الاجتماعية بأنها مفهوم يقوم بدمج الانشغالات الاجتماعية، البيئية والاقتصادية في مختلف نشاطات المؤسسة والتفاعل مع مختلف الأطراف المتعاملة مع **المؤسسة بشكل إرادي أو تطوعي** (هلالي، 2005م).

أما (التويجري، 1998م) فقد عرفها بأنها **مزيج من الإذعان للأنظمة والقوانين** ومن إدراك المنشأة لمسؤولياتها تجاه المجتمع وأصحاب المصالح فيها بشكل يحقق التوازن ما بين الأهداف الاقتصادية ومسؤولياتها الاجتماعية.

كما عرف المجلس العالمي للأعمال من أجل التنمية المستدامة، «المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات هي التزام مؤسسات الأعمال المتواصل **بالسلوك الأخلاقي** وبالمساهمة في التنمية الاقتصادية، وفي الوقت ذاته تحسين نوعية حياة القوى العاملة وأسرها فضلا عن المجتمعات المحلية والمجتمع عامةBakker) (& Hond, 2007.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، ودراسة الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية، وفقه الزكاة يمكن الاجابة على السؤال الرابع كما يلي:

تختلف المحاسبة الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر عن محاسبة الزكاة من حيث الإلزام.

حيث يعاني الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية من عدم الاتفاق على درجة الإلزام بالمسؤولية الاجتماعية فقد يتم تطبيقها بشكل اختياري في بعض المنشآت نتيجة لإدراكها والتزامها بمسؤولياتها الاجتماعية كما يتم تطبيقها بشكل إلزامي في مشآة أخرى تطبيقاً لقوانين تفرضها بعض الدولة ويعود عدم الاتفاق هذا إلى غياب معيار دولي يوضح المفهوم ويوحد أو ينسق مجال التطبيق لذا تختلف وتتفاوت عملية الإلزام من دولة إلى أخرى كما أنها تختلف من شركة إلى شركة

حسب طبيعة نشاط المنشأة ففي غياب قوانين تلزم بالمسؤولية الاجتماعية يكون التطبيق بشكل طوعي واختياري. ويرى الباحث أن من أسباب هذا التفاوت هو دمج المسؤولية الاجتماعية مع المسئولية البيئية حيث إن المسؤولية البيئة في الغالب ما تكون إلزامية بحكم القانون وهي مرتبطة بالشركات الصناعية أو الشركات التي لها أثر مباشر على البيئة وفي كثير من الدول استحدثت وزارة باسم وزارة البيئة والتي عملت على إصدار قوانين ملزمة للشركات الصناعية وشركات التعدين بتطبيقها أما الشركات التجارية والخدمية التي ليس لها تأثير على البيئة ففي الغالب يكون التطبيق فيها بشكل طوعي أي أن الإلزامية أو الطوعية لها ارتباط بطبيعة نشاط المنشأة في بعض الدول.

أما الزكاة فقد ارتبطت بالمال وليس بنوع الشركة أو بطبيعة نشاطها لذا فهي إلزامية بحكم الدين وبنص القران الكريم في الدولة التي تطبق النظام الاسلامي حيث إنها عبادة مالية وفريضة دينية على كل مسلم ذكر وأنثى مالك لنصاب الزكاة، دون النظر إلى جنسه أو عمره أو لونه أو نسبه أو طبقته أو وضعه الاجتماعي، فالناس جميعهم سواء أمام هذه الفريضة. قال ابن حزم: الزكاة فرض على الرجال والنساء، والكبار والصغار، والعقلاء والمجانين، قال تعالى: (خُذْ مِنْ أموالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ.) (التوبة:103) أما في مجال الشركات فتربط الزكاة على الشركات المساهمة نفسها لكونها شخصاً اعتبارياً وذلك حسب ما ورد في مؤتمر الزكاة الأول المنعقد بالكويت في 29 رجب حتى اول شعبان 1404هـ (شحاته، 1987م).

النتائج.

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج والتي يعتقد الباحث بأنها قد تسهم في تطوير الإطار المفاهيمي لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية من خلال إلقاء الضوء بشكل مباشر على مشاكل التطبيق الرئيسة لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية لذا فقد توسعت الدراسة في سرد النتائج ولم يتم اختصارها بشكل كبير حفاظاً على ترابطها وتسلسها وزياد في الحرص على توضيح النتائج.

1 - تتشابه محاسبة المسؤولية الاجتماعية في الفكر المحاسبي المعاصر مع محاسبة الزكاة من حيث (المفهوم) حيث إن كلا المفهومين يمثلان مسؤولية اجتماعية تستهدف خدمة المجتمع وتحقيق الصالح العام من خلال تحسين نوعية الظروف المعيشية لأفراد المجتمع والقضاء على جملة من الظواهر الاجتماعية التي تهدد المجتمع بشكل عام. **إلا أنها تختلف من حيث (تعريف المفهوم)**. فالزكاة تم تعريفها

تعريفاً دقيقاً يوضح المفهوم من جميع جوانبه. أما محاسبة المسؤولية الاجتماعية فعلى الرغم من المحاولات العديدة لوضع تعريف دقيق لهذا المفهوم إلا أن التعريف لم يتبلور بشكل واضح لذا ظهرت مجموعة كبيرة من التعريفات وذلك لعدم الاتفاق على الأنشطة التي يغطيها المفهوم وتبويبها في مجموعات متجانسة بالإضافة إلى القصور في أدوات قياسها ودرجة الإلزام بالتطبيق والتي ظهرت جليه في التعريفات المختلفة.

2 ـ تختلف محاسبة المسؤولية الاجتماعية عن محاسبة الزكاة من حيث (مجالات الإنفاق). حيث أظهرت الدراسة وجود اتجاهات متباينة في تحديد الأنشطة التي تدخل في نطاق محاسبة المسؤولية الاجتماعية وبالتالي تباين مجالات الإنفاق والتوسع في المفهوم بين خدمة المجتمع، وخدمة المنشأة، وتطوير الموارد البشرية، وتنمية الموارد الطبيعية، وتحسن البيئة، وخدمة العملاء، أما الزكاة فقد تم تحديد مجالاتها تحديداً دقيقاً واضحاً في ثمانية مجالات اجتماعية ولم تخلط بين المجلات البيئية، والاجتماعية، كخدمة المنشاة، وتحسن المنتج، وتطوير الموارد البشرية، والموردين والعملاء وانما تركزت جميعها في مجالات اجتماعية لخدمة المجتمع المحلي والمجتمع بشكل عام.

3 ـ تختلف محاسبة المسؤولية الاجتماعية عن المحاسبة الزكاة من حيث (القياس). حيث اظهرت النتائج وجود قصور في إيجاد أساس ملائم لقياس عناصر التكاليف الاجتماعية خلال الفترة وتحديد علاقتها بالمنافع والعوائد الاقتصادية، خلال نفس الفترة وذلك بسبب صعوبة فصل التكاليف الاجتماعية عن التكاليف الاقتصادية، بالإضافة إلى عدم وجود معايير أو مؤشرات قياسية لقياس عناصر تكاليف المسئولية الاجتماعية وتحديد المبالغ الواجب إنفاقها سواء كان ذلك الإنفاق بشكل اختياري أو بشكل إلزامي بالإضافة إلى عدم وجود معيار يحدد الحد الأدنى من التكاليف الواجب تحملها للحكم على مدى مساهمة المنشأة بالوفاء بمسؤولياتها الاجتماعية من عدمه. **أما محاسبة الزكاة** فقد حددت الأموال التي تجب فيها الزكاة تحديداً دقيقاً ووضعت معايير ومؤشرات قياسية لقياس وتحديد مقدار الزكاة في كل نوع من أنواع الأموال التي تجب فيها الزكاة تحديداً كمياً قابل للتطبيق الفعلي من خلال تحديد وعاء الزكاة كما حددت الدول الإسلامية التي تطبق نظام الزكاة جهة مستقلة لجباية أموال الزكاة تعرف باسم مصلحة الزكاة تقوم بجباية أموال الزكاة ثم تقوم بصرفها في مصارفها الشرعية الثمانية التي تم تحديدها وذلك لضمان توجيه الموارد ورعاية دائمة لفئات اجتماعية معينة. أما بالنسبة للعائد من أموال الزكاة فلم يحدد له

أدوات قياس مباشرة وذلك لأن العائد من الزكاة هو عائد اجتماعي يعود على المنشأة بشكل غير مباشر وينعكس على المجتمع بشكل عام ويتمثل العائد في تحقيق الولاء والانتماء في المجتمع، وتعاظم روح المودة والألفة وإشاعة روح التكافل والتلاحم بين الأفراد على مختلف طبقاتهم. كما يساهم في إعادة توزيع للدخول والثروة مما يوفر الأمن والاستقرار بين الأفراد المجتمع بشكل عام.

4 - تختلف محاسبة المسؤولية الاجتماعية عن المحاسبة الزكاة من حيث (الإلزام). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اتفاق على درجة الإلزام بالمسؤولية الاجتماعية فقد يتم تطبيقها بشكل اختياري في بعض المنشآت كما يتم تطبيقها بشكل الزامي في مشآة أخرى تطبيقاً لقوانين تفرضها بعض الدولة حسب طبيعة نشاط المنشأة لذا تتفاوت عملية الإلزام من دولة إلى أخرى ففي غياب القوانين يكون التطبيق بشكل طوعي واختياري. ويرى الباحث أن من أسباب هذا التفاوت هو دمج المسؤولية الاجتماعية مع المسئولية البيئية حيث أظهرت الدراسات أن المسؤولية البيئة في الغالب تكون إلزامية بحكم القانون وذلك لارتباطها بالشركات الصناعية وشركات التعدين والشركات التي لها أثر مباشر على البيئة أما الشركات التجارية والخدمية التي ليس لها تأثير على البيئة ففي الغالب يكون التطبيق فيها بشكل طوعي أي أن الإلزامية أو الطوعية لها ارتباط بطبيعة نشاط المنشأة. أما الزكاة فقد ارتبطت بالمال وليس بطبيعة نشاط المنشأة لذا فهي الزامية بحكم الدين وبنص القران الكريم في الدولة التي تطبق النظام الاسلامي

الخاتمة

توصيات ومقترحات الدراسة.

1. اعتماد محاسبة الزكاة كمحاسبة مسؤولية اجتماعية ومعاملة الشركات التي تخضع للزكاة بأنها أوفت بالتزاماتها الاجتماعية حيث إن المبالغ المقتطعة من ارباح الشركات كمصروف زكاة يصرف في مجالات اجتماعية بحته.
2. الاستعانة بالإطار الفقهي والفكري لمحاسبة الزكاة والتي تتصف بالثبات والموضوعية في تطوير الإطار الفكري لمحاسبة المسؤولية الاجتماعية.
3. فصل المسؤولية البيئية عن محاسبة المسؤولية الاجتماعية باعتبارها فرعا مستقلا باسم محاسبة المسؤولية البيئية وذلك لفك الشابك مع المسؤولية الاجتماعية وتسهيل عمليات التطبيق وإيجاد مقاييس تمكن من قياسها بشكل موثوق.
4. تطوير معايير ومؤشرات قياسية لقياس

تكاليف عناصر المسئولية الاجتماعية ووضع مؤشر يحدد الحد الأدنى من المصاريف أو نسبة معينة من الارباح تمكن من قياس مدى وفاء المنشأة بالتزاماتها الاجتماعية والتغلب على مشكلة الاجتهاد والتقدير الشخصي لمصاريف المسؤولية الاجتماعية.

5. التخلي عن حساب العائد الاجتماعي بشكل مباشر ولاستعانة بالإطار الفكري للزكاة في التعامل مع العائد الاجتماعي حيث إنها لم تحدد له أدوات قياس وذلك باعتباره سيعود على المنشأة بشكل غير مباشر وينعكس على المجتمع بشكل عام من خلال تحقيق الولاء والانتماء في المجتمع، وتعاظم روح المودة والألفة وإشاعة روح التكافل والتلاحم بين الأفراد على مختلف طبقاتهم. كما يسهم في إعادة توزيع للدخول والثروة مما يوفر الأمن والاستقرار بين الأفراد المجتمع بشكل عام.
6. ايجاد تشريعات أو قوانين أو معايير أو مؤشرات أداء تمكن من إيجاد نموذج محاسبي للمسؤولية الاجتماعية سهل الفهم والتطبيق مع ايجاد شكل من أشكال التحفيز والتنظيم كاستبعاد المساهمات الاجتماعية للشركات من الوعاء الخاضع للضريبة بشرط ألا تزيد عن نسبة محددة من الأرباح.
7. إطلاق مؤشر المسؤولية الاجتماعية للشركات.
8. الاهتمام بإدراج محاسبة المسؤولية الاجتماعية في مناهج التعليم الجامعي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو غدة، عبد الستار، وشحاته حسين. (1995م). فقه ومحاسبة الزكاة للأفراد والشركات: قطاع الأموال. ط 1. جدة: مطبوعات مجموعة دله البركة.

البشبيشي، حلمى عبد الفتاح. (1986م). التأصيل العلمى لمحاسبة الزكاة. المجلة المصرية للدراسات التجارية، 10(5)، 173–214.

التويجري، محمد بن ابراهيم. (1998م). المسئولية الاجتماعية في القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية استطلاعية. المجلة العربية للإدارة، 18(2)، 35-54.

الحكيم، منير. (2012م). المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر المتعاملين مع المصارف الإسلامية الإردنية. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 17(2)، 15-56.

الخزرجي، ريم سعدي، والجبوري، محمد هاشم، والتميمي، حيدر كاظم. (2020م). أثر معايير محاسبة الاستدامة على التدقيق الاجتماعي وانعكاسيها على أسس محاسبة المسؤولية الاجتماعية. المؤتمر العلمي لقسم العلوم المحاسبية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الخاص بالمؤتمر،187-203.

السحيباني، صالح. (2009م). المسؤولية الاجتماعية ودورها في مشاركة القطاع الخاص في التنمية: حالة تطبيقية على المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي حول القطاع الخاص في التنمية: تقييم واشتراف، المعهد العربي للتخطيط. بيروت،

الجمهورية اللبنانية.
السينيري، محمد سعيد. (1989م). المحاسبة البيئية. (ط1). الكويت: جمعية حماية البيئة.
الشرفاء، أمجد جميل مدالله. (2015م). دور الاسلام في التأصيل العلمي للمفاهيم والمبادئ النظرية لعلم المحاسبية: دراسة نظرية. مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، 19(55)، 15-63.
الشريف، جعفر عثمان. (2016م). مدى التزام الشركات الصناعية بالإفصاح عن تكاليف المسؤولية الاجتماعية: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاقتصادية، 17(1)، 106-121.
الشميلان، عبد الوهاب بن شباب. (2018م). المسئولية الاجتماعية من منظور اسلامي وتأثيرها الايجابي على المنظمات. المجلة العربية للادارة، 38(4)، 103-114.
الشيرازي، عباس. (1991م). نظرية المحاسبة، ط1، الكويت: ذات السلاسل.
الصبان، محمد عبد السلام. (1987م). المحاسبة الاجتماعية. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، 1(15)، 104-129.
العايضي، عبدالله بن عيسى. (2015م). زكاة الديون المعاصرة. ط1. الرياض: دار اليمان للنشر والتوزيع.
العشماوي، محمد عبد الفتاح. (2012م). إطار محاسبي مقترح لدور المسؤولية الاجتماعية في تقييم الأداء الاستراتيجي للشركات المساهمة المقيدة في بورصة الأوراق المالية: مدخل التوازن بين العائد الاجتماعي والاقتصادي. أفاق جديدة للدراسات التجارية، 21(2)، 49-81.
الفضل، مؤيد، ونور، عبد الناصر والدوغجي، علي. (2002م). المشاكل المحاسبية المعاصرة. ط1. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
اللولو, محمد سالم. (2009م). مدى امكانية تطبيق المحاسبة عن المسؤولية الاجتماعية من قبل الشركات المساهمة العامة: دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
بزماوي، محمد حسام. (2002م). القياس والإفصاح للأداء الاجتماعية في المنشآت الصناعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية السورية: جامعة حلب.
جربوع، يوسف محمود. (2007م). مدى تطبيق القياس والإفصاح المحاسبي عن المسؤولية الاجتماعية بالقوائم المالية في الشركات بقطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الاسلامية، 15(1)، 239-281.
حجازي، المرسي السيد. (2004م). الزكاة والتنمية في البيئة الاسلامية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد الاسلامي، 17(2)، 3-36.
حليمي، ساره، وبهلول، ليطفة. (2021). المحاسبة البيئية كمدخل لتطبيق المسؤولية الاجتماعية في المؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة مؤسسة نفطال وحدة تبسة. مجلة الاستراتيجية والتنمية، 11(2)، 165- 184.
سعيدي، سياف حنان. (2014م). القياس المحاسبي للتأثيرات البيئية والإفصاح عنها في المؤسسات الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الجزائر: جامعة قسنطينة.
شحاته، شوقي إسماعيل. (1987م). نظرية المحاسبة المالية من منظور اسلامي. ط1. القاهرة: الزهراء للأعلام العربي.
صالح، هدى دياب احمد. (2018م). مشاكل ومعوقات تحديد وعاء الزكاة في النظام المحاسبي لدى شركات المساهمة السودانية: دراسة تحليلية من وجهة نظر المهتمين بمحاسبة الزكاة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، 3(9)، 28-40.
طرشي، محمد ويخلف، ايمان. (2017م). الافصاح عن المسؤولية الاجتماعية من منظور محاسبي. مجلة الريادة لاقتصاديات الاعمال، 3(5), 99- 117.

عزديني، سهام، والعتيبي، جواهر. (2020م). القياس والافصاح المحاسبي عن المسؤولية الاجتماعية وأثره على جودة التقارير المالية: دراسة إحصائية على شركة أسواق المزرعة بجدة، المملكة العربية السعودية. مجلة البحوث في العلوم المالية والمحاسبية، 5(2)، 8-26.

عيد، عادل عزت محمد. (2019م). المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ودورها في تحقيق التنمية المستدامة. مجلة جامعة ام القرى، 11(2)، 235-288.

عيدة، أنور وعوادي، مصطفى. (2018م). وعاء الزكاة في ظل معايير المحاسبة الاسلامية. أبحاث اقتصادية وادارية، (24)، 177-196.

عيسى، عنابي، وقسول، فاطمة. (2012م). إدارة السلوك الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية في منظمات الأعمال. الملتقى الدولي الثالث حول منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة بشار، الجزائر.

مطر، محمد، والسيوطي، موسى. (2008م). التأصيل النظري للممارسة المهنية والمحاسبية. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

معابره، حسين موسى، وابو الهيجاء، وايمن، احمد. (2020م). الاثر المعدل للملكية المؤسسية على العلاقة بين محاسبة المسؤولية الاجتماعية وتحقيق الميزة التنافسية في الشركات الصناعية الأردنية المدرجة في بورصة عمان. مجلة جدارا، 6(1)، 82-97.

مولوة، مراد. (2021م). المحاسبة عن المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. مجلة اقتصاد المال والعمال، 5(1)، 4-19.

هلالي، حسين مصطفى. (2006). الابداع المحاسبي في الافصاح عن المعلومات البيئية في التقارير المالية. مؤتمر أدوار المحاسبين ومراقبي الحسابات في قرارات الإدارة وتنمية الموارد وورشة عمل إبداعات محاسبية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الشارقة، 47-87.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Ghuddah, A. S., & Shehata, H. (1995). *Jurisprudence and accounting of zakat for individuals and companies: The finance sector* (in Arabic). (1st ed.), Jeddah: Dallah Al-Baraka Group Publications.

Al-Aydi, A. I. (2015). *Zakat of contemporary debts* (in Arabic)1) .st ed.), Riyadh: Dar Al-Yaman for Publishing and Distribution.

Al-Bashbeshi, H. A. F. (1986). The scientific rooting of zakat accounting (in Arabic). *The Egyptian Journal of Business Studies,* 10(5), 173-214.

Al-Fadl, M., Nour, A. N., & Al-Doghji, A. (2002). *Contemporary accounting Problems* (in Arabic). (1st ed.), Amman: Dar al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Hakim, M. (2012). Social responsibility from the point of view of those dealing with Jordanian Islamic banks (in Arabic). *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, 17(2), 15-56.

Al-Khazraji, R. S., Al-Jubouri, M. H., & Al-Tamimi, H. K. (2020). *The impact of sustainability accounting standards on social auditing and its reflection on social responsibility accounting* (in Arabic). The Scientific Conference of the Department of Accounting Sciences, Journal of the University of Baghdad College of Economic Sciences, Special Issue for the Participants in the Conference, 187-203.

Al-Lulu, M. S. (2009). *The extent to which public joint stock companies can apply accounting for social responsibility: an applied study on joint stock companies listed on the Palestine Stock Exchange* (in Arabic). Unpublished MA thesis, Gaza: Islamic University.

Al-Sabban, M. A. S. (1987). Social Accounting (in Arabic). *Journal of the Faculty of Commerce for Scientific Research,* 1(15), 104-129.

Al-Shamilan, A.W.S. (2018). Social responsibility from an Islamic perspective and its positive impact on organizations (in Arabic). *The Arab Journal of Management*, 38(4), 103-114.

Al-Sharif, J. O. (2016). The level of the industrial companies commitment to disclose the costs of social responsibility: a field study (in Arabic). *Journal of Economic*

Sciences, 17(1), 106-121.

Al-Shirazi, A. (1991). *Accounting theory* (in Arabic). (1st ed.), Kuwait: That Al-Salasel.

Al-shurafa, A. J. M. (2015). The role of Islam in the scientific rooting of the theoretical concepts and principles of the accounting science: a theoretical study (in Arabic). *Journal of Saleh Kamel Center for Islamic Economics,* 19(55), 15-63.

Al-Siniri, M. S1989) .). *Environmental accounting* (in Arabic). (1st ed.), Kuwait: Environmental Protection Society.

Al-Suhaibani, S. (2009). *Social responsibility and its role in the participation of the private sector in development: an applied case in the Kingdom of Saudi Arabia* (in Arabic). The International Conference on the Private Sector in Development: Evaluation and Exploration. Arab Planning Institute. Beirut, Lebanese Republic.

Al-Tuwaijri, M. I. (1998). Social responsibility in the private sector in the Kingdom of Saudi Arabia: an exploratory field study (in Arabic). *The Arab Journal of Management,* 18(2), 35-54.

Bakker, F. D., & Hond, F. D.(2007) . *Managing Corporate Social Responsibility in Action: talking, doing and measuring.* London: Published by Routledge.

Bezmawi, M. H. (2002*). Measurement and disclosure of social performance in industrial facilities* (in Arabic). Unpublished MA thesis, Syrian Republic: Halab University.

Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.

Christophe, B., & Bebbington, J. (1992). The French Bilan social: A pragmatic model for the development of accounting for the environment? A research note. *The British Accounting Review,* 24(3), 281.290-

Eid, A. E. M2019) .). Social responsibility of the private sector and its role in achieving sustainable development (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal,* 11(2), 235-288.

Eida, A., & Awadi, M. (2018). Zakat base under Islamic accounting standards (in Arabic). *Journal of Economic and Managerial research,* 2018(24), 177-196.

El-Ashmawy, M. A. F.(2012) . A proposed accounting framework for the role of social responsibility in evaluating the strategic performance of joint-stock companies listed on the stock exchange: an approach to balance between social and economic returns (in Arabic). *New Horizons for Business Studies*, 21(2), 49-81.

Estes, R.W.(1976) . *Corporate social accounting*. New York: A Wiley-Interscience publication.

Ezdini, S., & Al-Otaibi, J. (2020). Accounting Measurement and Disclosure for Social Responsibility and its Impact on the Quality of Financial Reports: A Statistical Study on Farm Superstores Company in Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Research in Finance and Accounting,* 5(2), 8-26.

Gray, R., Owen, D., & Maunders, K. (1988). Corporate social reporting: emerging trends in accountability and the social contract. *Accounting, Auditing & Accountability Journal,* 1(1), 6.20-

Halimi, S., & Bahloul, L. (2021). Environmental Accounting as an entry point to the application of social responsibility in the economic institution: A Case Study of Naftal Company in Tebessa (in Arabic). *Journal of Strategy and Development,* 11(2), 165-184.

Hall, P. L., & Rieck, R. (1998). The effect of positive corporate social actions on shareholder wealth. *Journal of Financial and Strategic Decisions,* 11(2), 8389-.

Hegazy, A. A. (2004). Zakat and development in the Islamic environment (in Arabic). *King Abdul-Aziz University Journal, Islamic Economics,* 17 (2), 3-36.

Hilali, H. M. (2006). *Accounting creativity in disclosing environmental information in financial reports* (in Arabic). Conference on the Roles of Accountants and Auditors in Management Decisions and Resource Development and Accounting Innovations Workshop, Arab Administrative Development Organization, Sharjah, 47-87.

Holmes, S. L. (1977). Corporate social performance: Past and present areas of commitment. *Academy of Management Journal*, 20(3), 433-438.

Issa, A., & Qasoul, F. (2012). *Managing ethical behavior and social responsibility in business organizations* (in Arabic). The third international forum on business organizations and social responsibility, faculty of economics, commercial and management sciences, Bashar University, Algeria.

Jerboa, Y. (2007). The extent of applying accounting measurement and disclosure of social responsibility to the financial statements of companies in the Gaza Strip (in Arabic). *IUG Journal of Humanities Research,* 15(1), 239-281.

Khan, A., Muttakin, M. B., & Siddiqui, J. (2013). Corporate governance and corporate social responsibility disclosures: Evidence from an emerging economy. *Journal of Business Ethics,* 114(2), 207.223-

Ma'abarah, H. M., Abu Al-haijaa., & Ayman, A. (2020). The

modified effect of institutional ownership on the relationship between social responsibility accounting and achieving competitive advantage in Jordanian industrial companies listed on Amman Stock Exchange (in Arabic). *Jadara Magazine,* 6(1), 82-97.

Matar, M., & Al-Suyuti, M. (2008). *Theoretical rooting of professional and accounting practice* (in Arabic)2) .nd ed)., Amman: Dar Wael for publishing and distribution.

Moulowa, M. (2021). Accounting for Social Responsibility in Small and Medium Enterprises (in Arabic). *Finance and Business Economies Review,* 5 (1), 4-19.

Ramanathan, K. V.1976)). Toward a theory of corporate social accounting. *The Accounting Review,* 51(3), 516-.528

Saidi, S. H.(2014) . *Accounting measurement of the environmental effects and disclosing them in industrial enterprises* (in Arabic). Unpublished MA thesis, Faculty of Economics and Management Sciences, Algeria: Constantine University.

Salih, H. D. A. (2018). Problems and Obstacles to Determining the Zakat base in the Accounting System of Sudanese shareholding Companies: an analytical study from the point of view of those interested in accounting for Zakat (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Administrative & Economic Research,* 3(9), 28- 40.

Seidler, L., & Lynn, L. S. (1975). *Social accounting: theory, issue, and cases*. USA: Published by Wiley & Sons, Incorporated.

Shehata, S. I. (1987). *Theory of financial accounting from an Islamic perspective* (in Arabic). (1st ed.), Cairo: Al-Zahraa for Arab Media.

Tarshi, M., & YaKhlef, I. (2017). Disclosure of social responsibility from an accounting perspective (in Arabic*). Al-Riyadh Journal of Business Economics,* 3(5), 99-117.

Toms, J. S. (2002). Firm resources, quality signals and the determinants of corporate environmental reputation: some UK evidence. *The British accounting review*, 34(3), 257-282

فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

محمد حمد الخزيم (*)

جامعة حائل

(قدم للنشر في 1444/9/22هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

ملخص: تسعى الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون على إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة حائل، وتحديد المفاهيم المراد تنميتها لديهم. وأعد الباحث ثلاث أدوات للدراسة، هي: تحليل محتوى وحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف السادس. واختبار المفاهيم الرياضية، ودليل المعلم لتدريس مفاهيم الهندسة المقررة على الطلاب مصاغة في ضوء إستراتيجية إديلسون. وقد استخدمت الدراسة إستراتيجية إديلسون وطبقت في الفصل الدراسي الثاني من العام 1442ه، وتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الملتحقين بالمدارس الحكومية في مدينة حائل. وتطبيق الدراسة في إحدى مدارسها التي اختيرت عشوائياً، وتكونت العينة من (43) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة الأصلي، وتوزيعهم بين مجموعتين: تجريبية وضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية إديلسون، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار المفاهيم الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية. وأن حجم التأثير الذي أحدثه استخدام إستراتيجية إديلسون في اكتساب المفاهيم الرياضية، قد تحقق لدى طلاب المجموعة التجريبية بشكل كبير؛ وحجم تأثير كبير؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية إديلسون في اكتساب المفاهيم الرياضية. وتوصي الدراسة بأهمية تبنّي معلمي الرياضيات لإستراتيجية إديلسون من خلال تخطيط الدروس بطريقة يراعى فيها الخطوات الثلاث للإستراتيجية.

كلمات مفتاحية: إستراتيجية إديلسون- الصف السادس الابتدائي- فاعلية- تدريس الرياضيات- مدارس مدينة حائل.

*****

Effectiveness of using Edelson's strategy in achieving mathematical concepts among sixth-grade primary students in Hail

Mohammad Hamad alkhuzaim (*)

Hail University

(Received 13/4/2023, accepted 15/5/2023)

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of using Edelson's strategy to achieve mathematical concepts among sixth-grade students and to identify these concepts. To achieve these goals, the researcher prepared three tools: an analysis of the geometry unit's content in the math book for sixth grade primary, testing of mathematical concepts, and a teacher's guide to teach students geometry concepts formulated in light of Edelson's strategy. Edelson's strategy was used and applied during the second semester of the academic year 1442 AH. The study community was represented by all students of the sixth grade primary school who attend public schools in the city of Hail and applied to one of its randomly selected schools. The study sample consisted of 43 students randomly selected among the original community and randomly distributed into two groups: the experimental group and the control group.

The results revealed that there is a statistically significant difference (0.05) between the mean scores of the experimental group students studied using the Edelson strategy and the grades of the control group students studied in the usual way in testing mathematical concepts in favor of the experimental group. While the impact of using Edelson's strategy in achieving mathematical concepts was considerable, the experimental group achieved a 48% impact rate. This indicates the effectiveness of Edelson's strategy in achieving mathematical concepts.

The study recommends mathematics teachers adopt Edelson's strategy by planning lessons with the three steps of the strategy.

Keywords: Edelson Strategy, Sixth Grade Elementary, Effectiveness, Mathematics Teaching, Hail City Schools

(*) للمراسلة:

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك -كلية التربية- جامعة حائل- المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate professor of mathematics education, Faculty of Education, University of Hail -Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.12816/0061570

e-mail:Moyar_3@hotmail.com

المقدمة والإطار النظري:

استطاعت العملية التعليمية مواكبة التحولات التربوية والتعليمية التي طرأت في هذا العصر، ورافق هذا التحول إعادة النظر في التعامل مع تعلم الطالب؛ إذ انتقل الاهتمام بالعوامل المؤثرة في تعلمه والمتمثلة في كل من: المعلم، والمدرسة، والمقرر، والأقران وغيرها من العوامل، إلى الاهتمام بالمؤثرات والعوامل الداخلية التي تؤثر على المتعلم ذاته، حيث كثّفت اهتماماتها وعناياتها نحو كل ما يبنى بواسطة المتعلم ويسهم في تكوينه، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، وأن المعرفة تبنى من قبل الدارسين كنتيجة لتفاعلاتهم مع العالم من حولهم .

وتقوم النظرية البنائية على فكرة أساسية مؤداها: أن التأمل في خبراتنا الذاتية هي أساس إدراكنا للعالم الذي نعيشه، وكل فرد يشكل قواعده ونماذجه الذهنية التي يستخدمها في إدراك معنى ما يمر به من خبرات وما يتعرض له من مواقف. فالتعلم عملية ضبط هذه النماذج الذهنية الذاتية، بحيث يمكن أن تُستوعَب وتتكيف مع الخبرات الجديدة (علي، 2009، 204).

وتبرز أهمية النظرية البنائية في أنها تشجع الطلاب على مهارات التفكير العليا بما فيها التفكير الناقد، كما أنها تتيح للمتعلم بناء معرفته بنفسه وفقًا لقدراته الخاصة، فضلاً عن أنها تعوّد الطالب على التفكير والبحث، وربط الأسباب بمسبباتها، علاوة على أنها تتيح للمعلم إعداد بعض المناقشات التي تعزز من أدائه أمام طلابه (Audery, 2002, 5 -6).

وتمثل النظرية البنائية توليفًا أو تزاوجًا بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة، هي: **علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأنثروبولوجيا،** فقد أسهم **المجال الأول** بفكرة أن العقل يكون نشطًا في بناء تفسيراته، ويُكوِّن استدلالاته منها، كما أسهم **المجال الثاني** بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعًا لنموه المعرفي، أما **المجال الثالث** فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية بوصفه عملية ثقافية مجتمعية، يدخل فيها الأفراد بوصفهم ممارسين اجتماعيين؛ إذ يعملون معًا على إنجاز مهام ذات معنى، ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى (زيتون، 2002، 212) .

وتستند النظرية البنائية في التعلم إلى مسلمات ثلاثة، هي:

1. الإنسان مخلوق يمتلك الإرادة الهادفة للتعلم.
2. تتكون المعرفة من ذلك الذي يمكن أن نعرفه.
3. ما يمكن معرفته هو نتاج لإعمال العقل والتأمل فيما نمر به من خبرات.

وقد نبع من النظرية البنائية عدد من النماذج

والإستراتيجيات، ومنها: إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، ودورة التعلم، ونموذج أبلتون البنائي، ونموذج البنائية الإنسانية لنوفاك، ونموذج التغير المفهومي، ونموذج التعلم البنائي، وإستراتيجية التعلم التعاوني (زيتون وزيتون، 2003).

كما انبثقت نماذج النظرية البنائية -بصفة عامة- من أربعة مصادر هي (زيتون، 2007):

1. نظرية جان بياجيه في النمو العقلي والتعلم المعرفي.
2. نظرية تجهيز المعلومات ومعالجتها (النظرية المعرفية).
3. نظرية التعلم الاجتماعي.
4. النظرية الإنسانية.

ويعد نموذج إديلسون (Edelson) أحد تطبيقات النظريات المعاصرة (نظرية البنائية) في التعلم التي جاءت متفقة مع عقل الإنسان لتجسيد مفهوم عملية التعلم بوصفها عملية بناء.

وقد تعددت تعريفات نموذج إديلسون القائم على النظرية البنائية في التعلم، واتفقت التعريفات على أنه: نموذج قائم على أنشطة استقصائية للمعلومات والمعارف والمفاهيم؛ فقد عرّفه إديلسون (Edelson, 2001) بأنه: «وصف لعمليات التعلم التي يمكن استخدامها من أجل تفعيل المنهج وأنشطة التعلم القائمة على الاستقصاء» (ص 356).

وعرفته دراسة عبد الكريم (2003، 499) بأنه نموذج لتنظيم المحتوى، ونموذج تعليمي تعلمي يعتمد على نظريات تعلم معاصرة كثيرة، ويراعى فيه أساس عمليات التعليم القائمة على المعنى وعلى الفهم من خلال بيئة ثرية، والتي يمكن استخدامها لتدعيم التكامل بين المحتوى المكثّف وأنشطة التعلم المبنية على الاستقصاء.

وأما دراسة العيديلي وبعارة (2007، 218) فقد عرفته بأنه نموذج تعليمي يستند إلى النظرية المعرفية والمدخل البنائي في التدريس، ويهدف إلى إكساب المتعلم معرفة مفيدة وقابلة للاسترجاع عند تطبيقها مستقبلاً، وكذلك لاستثمار الوقت في تعليم محتوى أكبر بفاعلية أكثر من خلال أنشطة تعليم واقعية.

منطلقات النموذج:

يُعدُّ أنموذج إديلسون للتعلم إطاراً لتصميم تعليمي منهجي مبنيّ على أساس التكامل بين المحتوى المعرفي وعمليات التعلم، ويركز على قيام المتعلم ببناء معرفته بنفسه وكذلك من خلال تفاعله مع الآخرين، ويركز على الأنشطة التعليمية التي تعطي فرصة للطلاب للتفكير والتأمل ومقارنة معرفتهم السابقة بمعرفتهم الجديدة؛ لتحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي (الكبيسي، 2019)).

ومن هنا يرى صالح (2013، 90) أن هناك مجموعة من المنطلقات التي يقوم عليها أنموذج

إديلسون للتعلم من أجل الاستخدام، وتتمثل في المنطلقات الآتية:

1- لن يكون بمقدور المتعلم أن يتعلم معرفة جديدة ما لم يكن مندمجاً ومعنياً بها.

2- تبقى المعرفة التي يتلقاها المتعلم غير مفيدة له ما لم يكن قد بناها بشكل يدعم استخدامها لاحقاً.

ويمكن تلخيص خطوات الأنموذج كما وضحها (Edelson, 2001) على النحو الآتي:

الأولى- التحفيز أو اثارة الدافعية: الاعتراف بالرغبة والحاجة الى المعرفة الجديدة، وهذا الاعتراف لا يلزمه أن يكون واعياً ويحدث عندما يقف المتعلم في مواجهة مشكلة أو فجوة أو نشاط أو حدث يظهر قصور معرفته السابقة وحاجته للتعلم من أجل حل المشكلة الجديدة في المعرفة، وهذا يحدث تأثيراً لدى المتعلم يتمثل في: خلق الرغبة والدافعية لاكتساب المعرفة الجديدة، وخلق السياق أي التمهيد لإدخال المعرفة الجديدة في الذاكرة وتكاملها مع المعرفة السابقة، ووجود الدافعية هنا يحقق وجود هدف موجه لطبيعة التعلم ويحقق الفهم الواعي لهذه الطبيعة.

الثانية- بناء المعرفة: تركز هذه الخطوة على بناء هياكل للمعرفة الجديدة في الذاكرة؛ حتى يمكن تحقيق التكامل وربطها بالمعارف السابقة، ونتيجة لهذا التكامل والترابط يتم تنظيم تلك المعارف واستيعابها وتداخلها وتشكيلها، ومن ثم تصبح جزءًا من الذاكرة طويلة المدى مع مراعاة أن المتعلم نشط، وتتاح له الفرصة للملاحظة والاندماج في الأنشطة من خلال التواصل مع الآخرين.

الثالثة- تنقيح أو تنقية المعرفة وصقلها: تركز هذه الخطوة على تنظيم المعرفة وربطها بالمعارف الأخرى وتعزيزها؛ مما يسهل استرجاعها واستخدامها وتطبيقها في المستقبل، وكذلك إعادة تنظيم المعرفة التقريرية وتحويلها إلى معرفة إجرائية لتصبح ذات معنى، ويتحقق ذلك من خلال عمليتين، هما: التطبيق والتأمل.

مبادئ النموذج:

يبنى النموذج على أربعة مبادئ أساسية، يمكن حصرها فيما يلي (Edelson, 2001, 357 ؛ عبد الكريم، 2003، 509 -510):

المبدأ الأول- التعلم يحدث من خلال بناء وتعديل البنية المعرفية: وهو أساس النظرية البنائية ولبها وجوهرها، وتمثل عملية بناء هياكل جديدة للمعرفة وإقامة وصلات جديدة بين هياكل المعرفة في شبكة متداخلة ومترابطة من المعرفة التي لا يمكنها أن تنتقل مباشرة من فرد إلى آخر، ونتيجة لذلك فإن هياكل المعرفة لكل فرد تعكس تجارب فريدة من نوعها له، ويجب تطوير فهم متزايد من خلال وضع هياكل متدرجة للمعرفة، وتطبيق هذا المبدأ في التعلم

الصفي يجعل الفهم مبنياً على الخبرة والاتصال ويلزم ذلك توسيع البناء المعرفي. ومما سبق تتبين أهمية الخبرات السابقة؛ حيث إن معلومات المتعلم وخبراته السابقة تلعب دورا مهماً في تشكيل أسس التعلم اللاحق، وعندما يكون الفهم المسبق للمعرفة غير صحيح ومتجذراً في عقله ويقاوم التغيير فإنه سيؤثر سلباً على تعلم تلك المعرفة الجديدة (زيتون، 2003، 378).

المبدأ الثاني: يوجه الاهتمام لهدف طبيعة التعلم، وأن بناء المعرفة عملية موجهة وهادفة سواء كان المتعلم واعياً بالهدف أم غير واعٍ به، ويعتمد هذا المبدأ على عمليات ما وراء المعرفة ويهدف إلى معرفة المتعلم بعملياته المعرفية، ويركز على أن يكون التعلم بمبادأة ومبادرة من المتعلم سواء كان ذلك بوعي أو بدون وعي تطبيقات هذا المبدأ في الصف أن التعلم يبدأ بالمتعلم وحاجته لهذا التعلم من خلال الأهداف التي يكون على وعي بها.

المبدأ الثالث: السياق والظروف التي تبنى في إطارها المعرفة وتنظم وتحدد إمكانية استخدامها مستقبلاً، ويصف هذا المبدأ تأثير سياق التعلم على تسهيل توصيل المعرفة وسهولة استرجاعها من الذاكرة في المستقبل من خلال استخدام إشارات أو تلميحات أو كلمات مفتاحية أو رموز تعتمد على السياق الذي يحدث فيه التعلم، أي أن التعليم في المدارس يجب أن يعتمد على التعلم في إيجاد مؤشرات مناسبة في سياقات التعلم لهياكل المعرفة. وإلا لن يكون المتعلم قادراً على استرجاع المعرفة في المستقبل عند حاجته إليها، وتتم عملية تنظيم المعرفة عن طريق جمع المعلومات المتناثرة معاً وترتيبها بطريقة تجعلها أكثر إدراكاً بالتفاصيل والعلاقات المتداخلة بين عناصر المعرفة وذلك يحدث باستخدام المنظمات التمهيدية في شكل رسوم أو صور أو أسئلة أو مشاهدة جزء من كتاب وتقدَّم للطلاب قبل دراسة الموضوعات (Marzano, 1571993).

المبدأ الرابع: ينبغي بناء المعرفة في الشكل الذى يدعم الاستخدام قبل التطبيق، ويركز هذا المبدأ على الفرق والاختلاف بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، حيث يجب أن يكون لدى المتعلم المعرفة الإجرائية التي تمكّنه من تطبيق المعرفة التقريرية أو أن يكون قادراً على تحويلها إلى معرفة إجرائية، فعلى سبيل المثال يكون المتعلم قادراً على الجمع بين عدة حقائق لبناء حل لهذه المشكلة، ولتطبيق هذا المبدأ في غرفة الصف ينبغي أن تكون المفاهيم والمعارف المتعلمة مفيدة وقابلة للتطبيق، أي يجب أن تكون كيفية استخدام المتعلم للمعرفة المفاهيمية جزءاً من عملية التعلم.

ويمكن توضيح الفرق بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية بأن المعرفة التقريرية تضم

كلاً من: الحقائق والمفاهيم والقضايا والتتابع الزمني والأسباب والمشكلات والحلول والمبادئ، فهي تهتم بـ: من، ماذا، أين، متى، وتكتسب عن طريق بناء المعني وتنظيم المعني أي تنظيم المعلومات ثم تخزينها، في حين أن المعرفة الإجرائية تكتسب من خلال قيام المتعلم بعدة عمليات في صورة خطوات مرتبة ترتيباً خطياً أو ترتيباً غير خطّي (عبد الحي، 2007، 32-34؛ الباز، 2001، 421-422).

خطوات النموذج :

حدد كل من إديلسون والمؤسسة الوطنية للتعلم)361-358, 2001Edelson, (Nsf funding, 2006,) 7; ثلاث خطوات لتطبيق نموذج التعلم من أجل الاستخدام، وتتمثل في هذه الخطوات الآتية:

1- **التحفيز أو إثارة الدافعية (Motivation)**:

وهو الاعتراف بالحاجة والرغبة إلى المعرفة الجديدة أي الدافع لاكتساب المعرفة، وهذا الاعتراف لا يلزم أن يكون واعياً، ويحدث عندما يقف المتعلم في مواجهة مشكلة أو قيود أو فجوة أو نشاط أو حدث يظهر قصور معرفته السابقة وحاجته إلى التعلم؛ لحل المشكلة الجديدة في المعرفة، وهذا يحدث تأثيرين لدى المتعلم هما: خلق الرغبة والدافعية لاكتساب المعرفة الجديدة، وخلق السياق أي التمهيد لإدخال المعرفة الجديدة في الذاكرة وتكاملها مع المعرفة السابقة.

ووجود الدافعية هنا يحقق هدفاً موجهاً لطبيعة التعلم، ويحقق الفهم الواعي لطبيعة التعلم، ومن ثم يتحقق خلال هذه المرحلة المبدأ الثاني من مبادئ النموذج.

ومن أدوار المعلم في هذه المرحلة تحفيز الطلاب للتعلم من خلال توجيههم إلى تحمل مسئولية التعلم أثناء إجراء الأنشطة للمختلفة التي تقودهم إلى وضع التنافر بين ما يمتلكون من معارف ومعتقدات وبين ما تم التوصل إليه من خصائص للمفاهيم والأحداث والظواهر (صبري وناهد، 2010، 19).

وتتحقق خطوة التحفيز في النموذج من خلال عمليتين، هما: إثارة الحاجة إلى الخبرة (مطلب الخبرة)، وإثارة الفضول للتعلم (حب الاستطلاع)، ويشترط عند إعداد الأنشطة والمواقف التنشيطية والتحفيزية مراعاة ما يلي (زيتون، 2003، 391):

أ. أن يكون الموقف ذا صلة مباشرة بموضوع الدرس.
ب. أن يكون مثيراً للانتباه الطلبة وجديداً عليهم، بحيث يحفز دافع حب الاستطلاع لديهم.
ج. أن يَسْهل فهمه من قبل الطلاب.
د. أن يكون واقعياً وأصيلاً وله ارتباط بالطلاب وحياتهم وواقعهم ويمثل معنىً لديهم.
هـ. أن يكشف عمّا لدى الطلاب من أفكار أولية وبخاصة الأفكار أو التصورات الخاطئة.
و. أن يكون مدخلاً لقيام الطلاب بنشاط استكشافي.
ز. أن يتم تنفيذه في فترة زمنية معقولة.

2- بناء المعرفة:

وتتمثل في تطوير المعرفة الجديدة، وتركز هذه الخطوة على بناء هياكل للمعرفة الجديدة في الذاكرة؛ لتحقيق التكامل وربطها بالمعارف السابقة، ونتيجة للتكامل

والترابط يتم تنظيم تلك المعارف واستيعابها وإدخالها وتشكيلها، ومن ثم تصبح جزءاً من الذاكرة طويلة المدى، مع مراعاة أن المتعلم يتقبل المعرفة الجديدة نتيجةً للخبرات الذاتية التي تتيح له الاندماج، بمعنى أن يكون المتعلم نشطاً وتتاح له الفرصة للملاحظة والاندماج في الأنشطة أو من خلال التواصل مع الآخرين أو الاثنين معاً، ويتحقق خلال هذه الخطوة المبدأ الأول من مبادئ النموذج.

وينبغي عند إعداد الأنشطة وتنفيذها وفقاً لهذا النموذج مراعاة ما يلي (Koohang, Riley, 2009 ,94 ,Smith, & Schreurs):

أ- أن تراعي هذه الأنشطة الخبرات السابقة للمتعلمين وأن تتناسب مع قدراتهم وترتبط ببيئتهم.

ب- أن تكون هذه الأنشطة حقيقية وتوفر لهم خبرات جديدة ومرتبطة بأهداف الدروس وتوجيه المتعلمين نحو تحقيقها.

ج- التركيز على الأنشطة التي تساعد للمتعلمين على اكتشاف المعرفة بأنفسهم.

د- التركيز على أنشطة التعلم التفاعلية التي تشجع على البحث وتنمية مهارات التفكير العليا والقيام بعمليات الملاحظة والتفسير والاستنتاج، وحثّ المتعلمين على التأمل الذاتي مع توفير التفاعل الاجتماعي بينهم.

هـ- أن تسهم هذه الأنشطة في توفير التعامل مع الخبرات الحسية المباشرة والمواد والأجهزة للطلاب أنفسهم، ويمكن يقدم ذلك كل طالب لوحده أو من بالتعاون مع زملائه.

و- أن تكون هذه الأنشطة ذات معنى للمتعلمين، وتوفر لهم تطبيق المعلومات التي توصلوا إليها في مواقف جديدة.

3- تنقيح أو تنقية المعرفة وصقلها Refinement:

ويعني ذلك تنظيم البنيات المعرفية (الصقل) وتنقيتها وتنقيحها وربطها؛ مما يسهل الحصول على المعرفة وتطبيقها في التعلم واستخدامها في مواقف مشابهة، وتركز هذه الخطوة على المعرفة وربطها بالمعارف الأخرى وتعزيزها مما يسهل استرجاعها واستخدامها وتطبيقها في المستقبل، وكذلك إعادة تنظيم المعرفة التقريرية وتحويلها إلى معرفة إجرائية لتصبح ذات معنى، ويتحقق ذلك من خلال عمليتي التطبيق والتأمل، وفي هذه الخطوة يتحقق المبدآن: الثالث والرابع من مبادئ النموذج.

وقد حددت دراسَتَا مارزانو وكدا (, -2691998Mar zano & Keda,؛ وصالح وبشير، 2007، 195) بعض الأنشطة التعليمية التي تساعد على توسيع مجال المعرفة والتدقيق فيها وصقلها وتقنينها، وتتمثل هذه الأنشطة في: التفسير، الاستنتاج، التصنيف، المقارنة، الاستقراء، الاستنباط، تحليل الأخطاء، بناء الأدلة الداعمة، التجريد، وتحليل الرؤية الشخصية.

ويبين الجدول رقم (1) الخطوات الإجرائية للنموذج والعمليات التي تشتمل عليها كل خطوة والإستراتيجيات والأنشطة أو المهام المقترحة لتنفيذ كل عملية (, 3602001 ,Edelson et al., 2002, 4; Edelson).

جدول (1)

خطوات نموذج إديلسون للتعلم من أجل الاستخدام

الخطوة	العمليات Process	تصميم الإستراتيجية Design Strategy
الدافعية motivate	إثارة الحاجة للخيرة (مطلب الخيرة) إثارة الفضول للتعلم (حب الاستطلاع)	تطبيق أنشطة تساعد على تنمية الحاجة للمعرفة. تطبيق أنشطة لاستثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم وذلك بإظهار الفجوة أو القصور بين ما يمتلكه المتعلمون أصلاً وما يجب أن يمتلكوه لحل المهمة الجديدة بنجاح. تطبيق أنشطة لتزويد للمتعلمين بخبرة مباشرة تمكنهم من ملاحظة العلاقات في الظاهرة موضوع الدراسة وبالتالي بناء المعرفة بأنفسهم وربط العلاقات بالمعرفة الجديدة
بناء المعرفة Knowledge construction	بالملاحظة- التواصل	تطبيق أنشطة تمكن المتعلمين من الاتصال المباشر أو غير المباشر مع الآخرين، وتسمح لهم ببناء المعرفة الجديدة المبنية على التواصل مع الآخرين.
تنقيح أو تنقية المعرفة وصقلها Refinement	التطبيق - التأمل	تطبيق مهام أو أنشطة تتيح للمتعلمين استخدام المعرفة بطرق ذات معنى لإعادة تنتظم الفهم وتقويته وتعزيزه ليصبح فهماً ذا معنى، وفي النهاية يكون مقيداً لهم. تطبيق مهام أو أنشطة تمد المتعلمين بفرص للتأمل يمكن من خلالها إعادة إدراك وتأمل معرفتهم وخبرتهم وفهرستها.

ونظراً لأهمية هذا النموذج في تدريس المفاهيم في مختلف المقررات الدراسية فقد تناوله العديد من الباحثين بالتطبيق في أبحاثهم العلمية ابتداءً من إديلسون الذي ينسب إليه النموذج.

هدفت دراسة إديلسون (Edelson, 2001) إلى توضيح أسس وخطوات نموذج التعلم من أجل الاستخدام ودوره في دعم أنشطة التعلم التي تقوم على التكنولوجيا في تدريس مادة علوم الأرض بمدارس المرحلة المتوسطة في مدينة شيكاغو. ولتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث وحدة دراسية تتعلق بمادة علوم الأرض راعي فيها تطبيق خطوات النموذج باستخدام أنشطة تعلم تدعم التكنولوجيا وتقنيات الحوسبة، وطبقت هذه الوحدة على طلاب الصفين: السابع والثامن الأساسيين (أنشطة التعلم في ست مدارس في شيكاغو)، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الوحدة الدراسية المعدة وفقاً لنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تدريس مادة علوم الأرض بمدارس المرحلة المتوسطة في مدينة شيكاغو.

هدفت دراسة إديلسون وآخرين (Edel-., 2002 son et al) إلى معرفة فاعلية نموذج التعلم من أجل الاستخدام في إحداث التغير المفاهيمي لطلبة المرحلة المتوسطة في مدينة شيكاغو في مادة علوم الأرض. واستخدم تصميم قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، وتكونت عينة من (27) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة شيكاغو، تم تطبيق الدراسة على وحدة (علوم الأرض)؛ لمعرفة علاقة الشمس بالأرض والفصول على نطاق ضيق كخطوة لتطبيقه على نطاق أوسع، حيث استغرقت الدراسة ثلاثة أسابيع، وقد تمثلت أداة الدراسة في المقابلة؛ للحصول على تفسيرات عميقة من الطلاب مصحوبة برسمهم صوراً تدعم تفسيراتهم، وللحصول على نتائج أعمق تم استخدام اختبار على شكل اختيار من متعدد، حيثُ تمّ مقابلة خمسة طلاب قبل دراسة الوحدة وبعدها، وتوصلت الدراسة إلى عدم قدرة النموذج على إحداث تغير مفاهيمي لطلبة المرحلة المتوسطة في مدينة شيكاغو في مادة علوم الأرض.

هدفت دراسة دياب وقرقر (2015) إلى الكشف عن فاعلية أنموذج إديلسون في تنمية بعض المفاهيم البلاغية المقررة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي العام في إحدى المدارس الثانوية التابعة لإدارة قطور التعليمية. وتمثلت أدوات هذه الدراسة في بناء دليل المعلم حسب نموذج إديلسون لتنمية المفاهيم البلاغية، وإعداد اختبار المفاهيم البلاغية. وتوصلت الدراسة إلى أن إجراءات التدريس وفقاً لنموذج إديلسون أتاحت الفرصة للطلاب للقيام بدور إيجابي وتحمل المسؤولية في صورة مجموعات أو في صورة فردية عند ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية وبناء المعرفة والتوصل اليها بأنفسهم واكتسابها مما يجعل التعلم ذا معني، وهذا يؤكد على أن نموذج إديلسون كان له أثر إيجابي في تنمية المفاهيم البلاغية المقررة على الطلاب؛ مما أدي إلى اكتساب الطلاب معرفة مفيدة وقابلة للاسترجاع عند تطبيقها مستقبلاً. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية من خلال دورات تدريبية على استخدام أساليب تدريس حديثة تناسب اللغة وطبيعة الأدب العربي، وضرورة استخدام نموذج إديلسون في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وتدريس النصوص الأدبية بصفة خاصة لطلاب المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة أبي ضهير والأسطل (2016) إلى التعرف على فاعلية استخدام أنموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طلبة السادس الأساسي في محافظة رفح، استخدمت

الباحثة المنهج التجريبي، في مدرسة دير ياسين للبنات، وتكونت عينة البحث من (62) طالبة من الطالبات الملتحقات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2015، وتوزعت في مجموعتين المجموعة التجريبية درست على وفق أنموذج إديلسون، أما المجموعة الضابطة فدرست على وفق الطريقة الاعتيادية، واستخدمت الباحثة أداتي للبحث، هما: اختبار المفاهيم الرياضية، واختبار مهارات التفكير التأملي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية، واختبار مهارات التفكير التأملي.

سعت دراسة الجرداني والغافري (2018) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج إديلسون (Edelson) في اكتساب مفاهيم هندسة الدائرة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ودافعيتهم نحو الهندسة، وتم إعداد دليل للمعلم لتدريس وحدة هندسة الدائرة وفقاً لنموذج إديلسون، إضافة إلى أداتين هما: اختبار لقياس اكتساب المفاهيم الهندسية، ومقياس لدافعية الطلاب نحو الهندسة، وتم قياس صدقهما وثباتهما على عينة استطلاعية. وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي المتلحفين بإحدى مدارس محافظة مسقط، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (29) طالباً درسوا وحدة هندسة الدائرة باستخدام نموذج إديلسون، ومجموعة ضابطة مكونة من (29) طالباً درسوا نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية. ولتحليل البيانات استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) ، وقد بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب الصف التاسع الأساسي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الهندسية، ومقياس الدافعية نحو الهندسة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

سعت دراسة محمد (2019) إلى معرفة أثر استخدام نموذج إديلسون للتعلم لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المستقبلي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد عرضت الدراسة إطاراً مفاهيمياً تضمن نموذج إديلسون للتعلم، المفاهيم العلمية، التفكير المستقبلي، التوقع، التنبؤ، حل المشكلات المستقبلية. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وطُبّقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة الدقهلية مركز تمي الأمديد من مدرستي عبد السلام أبو النجا الثانوية المشتركة وتمثل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مدرسة مصطفى فهمي

الثانوية المشتركة. واعتمد الدراسة في جمع البيانات على اختباريّ مهارات التفكير المستقبلي، والمفاهيم العلمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية وقدرتهم على التفكير المستقبلي، وأن استخدام نموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم العلمية رفع من كفاءة قدرة الطلاب على مهارات التفكير المستقبلي وجعلهم أكثر نشاطاً وإيجابية.

هدفت دراسة الكبيسي وعبد الحميد (2019) إلى التعرف على فاعلية أنموذج إديلسون على التحصيل في مادة الفلسفة وعلم النفس والمهارات المعرفية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، كل مجموعة تتكون من (12) طالبة، وتم مكافئة العينتين لمتغيرات: العمر، والذكاء، والمعرفة السابقة، ومقياس المهارات المعرفية، والتحصيل الدراسي للأبوين، وقد أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس المهارات المعرفية من (66) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار، مهارة ضبط الانفعال، كما استخدما الباحثان اختبار مان وتني، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية إديلسون للتعلم وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل والمهارات المعرفية، ولصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة ذياب والشمري (2021) إلى التعرف على فاعلية أنموذجي إديلسون وأدي وشاير في تحصيل طلبة المرحلة الثانية لمادة طرائق التدريس في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. واختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعات الثلاث ذات الاختبار البعدي، واقتصرت عينة البحث على طلبة المرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، حيث تكونت من (90) طالباً، بواقع (30) طالباً في كل مجموعة، وكوفئ طلاب مجموعات البحث في متغيرات العمر الزمني، والمعلومات السابقة، ومستوى الذكاء، وأعد الباحثان أداة الدراسة التي تكونت من عشر خطط تدريسية لكل مجموعة، واختبار التحصيل الدراسي، حيث تكون في صورتها النهائية من عشرين فقرة موضوعية من الاختيار من المتعدد وعشر فقرات مقالية، وقد جرى حساب الصدق والتمييز والثبات لهذا المقياس، وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين كل من متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في مستوى التحصيل، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة عبد الأمي وداود (2021) إلى التعرف على أثر أنموذج إديلسون (Edelson) في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، واستخدمت الدراسة منهج البحث التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً، قسمت إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية تكونت من (33) طالباً، والمجموعة الضابطة من (32) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في (متوسطة برير للبنين) التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي 2018 - 2019م، وتمثلت أداة البحث في اختبار التحصيل الرياضي المكون من (30) فقرة موضوعية ذات الاختيار من متعدد، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الرياضي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، والتعرف على طريقة تدريس الرياضيات عن طريق نموذج إديلسون وارتباط هذا النموذج بتنمية المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم الرياضية بصفة خاصة، إضافة إلى التعرف على كيفية تخطيط الدروس باستخدام هذا النموذج.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود ضعف في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مادة الرياضيات بشكل عام، وتؤكد ذلك الضعف نتائج الاختبارات الوطنية المقننة في مادة الرياضيات التي أجريت عام 1445/ 1436ه التي تم تطبيقها على (25000) طالب وطالبة في مادتي العلوم والرياضيات في (42) مدينة في المملكة العربية السعودية، حيث أظهرت النتائج أن (59%) من طلاب الصف السادس الابتدائي حققوا مستويات أداء أعلى من معيار الحد الأدنى للأداء المتوقع منهم في الرياضيات، فكان أداء (11%) منهم في أعلى مستوى من المستويات الخمسة للأداء المحددة في الاختبارات الوطنية، بينما لم يحقق (41%) من الطلبة الحد الأدنى من مستويات الأداء المتوقع منهم (هيئة تقويم التعليم العام، 1436).

وبالاستناد إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات عن تدني مستوى الطلاب في اكتساب المفاهيم الرياضية مثل دراسة أبو ضهير والأسطل (2016)، ودراسة الجرداني والغافري (2018)،

ودراسة عبد الأمي وداود (2021).

كما يواجه تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية عدداً من الصعوبات، التي من أبرزها، تدني مستوى تحصيل الطلاب للمفاهيم الأساسية اللازمة لتعلم الرياضيات المتقدمة. فضلاً عن آراء بعض معلميّ الرياضيات في الوقت الحالي التي تؤكد ذلك، حيث لمس الباحث من خلال تقصي آراء بعض معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية؛ حيث يشرف الباحث على العديد من المعلمين والطلاب المعلمين في العديد من المدارس نتيجة لطبيعة عمله، فقد أكدوا أن الطلبة في المدارس يحفظون المفاهيم الرياضية حفظاً آلياً لا يتجاوز مدته اجتياز المقررات، وأنهم غير قادرين على استذكارها بعد فترة قصيرة.

ومما لا شك فيه، أن المفاهيم الرياضية تمثّل اللبنات الأساسية، وأن ضعف الأساسيات لدى الطلبة سوف يؤدي إلى صعوبة في فهم محتوى الرياضيات؛ مما يؤدي إلى ارتفاع نسب الإخفاق والرسوب نظراً لتدني إلمامهم بأسس الرياضيات، فمن المعلوم أن الاهتمام باكتساب المفاهيم الرياضية يسهم في تحسين قدراتهم في التحصيل والتعليم، مما يؤدي إلى ارتفاع مستواهم في الرياضيات، بالإضافة إلى تكوين قاعدة متينة لمتابعة تعلم الرياضيات وبالتالي يسهم بشكل فعّال في عملية التعليم والتعلم.

ولتحقيق ذلك، ينبغي على المعلم الاهتمام بتكوين المفهوم الرياضي بالطرق السليمة من خلال تهيئة الطلاب ذهنياً ونفسياً للمحتوى الرياضي، وتوفير الجو الملائم لتحفيزهم واستخدام عنصر التشويق وإثارة الدافعية لديهم نحو الخبرة التعليمية، مما يساعد ذلك على توضيح المفاهيم الرياضية بطريقة تجذب اهتمامهم وتنمي لديهم حب الاستطلاع، بالإضافة إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة وتقديم أنشطة تساعدهم على استيعاب المفاهيم وتشكيلها في بنية معرفية جديدة، مما يؤثر ذلك بشكل إيجابي على فهمهم للمادة العلمية.

ولعل من أهم النماذج المستخدمة في طرق التدريس الحديثة هو نموذج إديلسون، وهو نموذج تعليمي تعلمي يجمع بين النظرية المعرفية والمدخل البنائي في التدريس، ويهدف إلى إكساب المتعلم معرفة مفيدة وقابلة للاسترجاع عند تطبيقها، ونظراً لأهمية هذه الإستراتيجية في تركيزها على التعليم محور العملية التعليمية داخل الصف بحيث تجعل المتعلم يقوم ببناء المعرفة التعليمية بنفسه، وهذا يجعل التعلم فعالا وذا معنى، وذلك من خلال تحضير المتعلم وإثارة دافعيته نحو الخبرة التعليمية، وهذا أهم ما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة المعاصرة في مراعاة المتعلم بالدرجة الأولى.

وأن أهم ما يميز هذه الإستراتيجية هو التكامل بين الموضوعات وعمليات التعلم معاً في أنشطة تعلم تستمد لواقع حياة الطالب ويأخذ بعين الاعتبار زمن التعلم، وذلك لأن المتعلم قد يكون لديه المعلومة المتاحة لكنه لا يعرف كيف ومتى يستخدمها، ويؤكد ذلك ما جاءت به دراسة قرقر (2015) التي ترى أن النموذج يبنى على أساس التكامل بين المحتوى المعرفي وعمليات التعلم، ويركز على الأنشطة التعليمية التي تعطي الفرصة للطلاب لتنمية خبراتهم في مواقف واقعية تعمل على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي.

وقد رأى الباحث قلة الدراسات التي تناولت هذه الإستراتيجية في إكساب المفاهيم الرياضية؛ الأمر الذي شجعه للقيام بدراسة فاعلية إستراتيجية إديلسون في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة حائل.

وبناءً عليه، تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية إستراتيجية إديلسون في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة حائل؟

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة فيما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0،05) بين متوسطي درجات الطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية إديلسون ودرجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي لإكساب المفاهيم الرياضية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1- تحديد المفاهيم الرياضية المراد تنميتها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

2- التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون على إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولتها الكشف عن مدى فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، إلى جانب ما تضيفه هذه الدراسة في تعليم الرياضيات للتربويين والقائمين على تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية.
2. تعد الدراسة استجابةً للاتجاهات التربوية المعاصرة وتوصيات بعض البحوث في التشجيع على استخدام نماذج تعليمية حديثة تراعي المتعلم بالدرجة الأولى وتثير دافعيته في البحث عن الخبرة وتعلمها وبنائها بنفسه.
3. 3- قد تسهم هذه الدراسة - بجانب العديد

من الدراسات في هذا الميدان- في تطوير طرق تدريس الرياضيات، ومن ثم التغلب على بعض القصور الموجود في تدريس الرياضيات تقليدياً.

4. قد تفيد نتائج هذا الدراسة الباحثين وطلبة الدراسات العليا في بحوثهم المستقبلية.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** ستقتصر هذه الدراسة على استخدام إستراتيجية إديلسون ومعرفة مدى فاعليتها في إكساب المفاهيم الرياضية في وحدة (الهندسة) من كتاب الرياضيات المقرر للصف السادس الابتدائي خلال الفصل الدراسي الثاني.
2. **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442هـ.
3. **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة حائل، حيث تم اختيار هذه المدرسة عشوائياً.
4. **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة مكونة من (43) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة حائل.

مصطلحات الدراسة:

نموذج إديلسون:

يعرفه صالح (2013) بأنه: «نموذج تعلم يستند إلى النظرية المعرفية والمدخل البنائي في التدريس ويتم التعلم فيه من ثلاث خطوات، هي: «الدافعية التي تركز على إثارة فصول المتعلم، وبناء المعرفة وتركيز على بناء المتعلم معرفته بنفسه من خلال الملاحظة والتواصل مع الآخرين، تنقية وصقل المعرفة عن طريق التأمل والتطبيق للمعرفة» (ص 89).

ويعرفه الباحث -إجرائياً- بأنه: إستراتيجية تعليمية تعتمد على النظرية المعرفية والمدخل البنائي في التدريس، وتركز على إثارة الدافعية لدى المتعلم وتشويقه للمحتوى التعليمي، وتشجع المتعلم على بناء معرفته بنفسه من خلال الملاحظة والتواصل والتفاعل مع الآخرين، ولها ثلاث خطوات: (التحفيز وإثارة الدافعية، بناء المعرفة، صقل المعرفة وتنقيتها).

المفهوم:

يعرف أبو زينه (2003) المفهوم بأنه «الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم»(ص 201).

ويرى عفانة (2006) أن المفهوم الرياضي هو «مجموعة من الخصائص المشتركة المضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها البعض في إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي لمصطلح المفهوم أو قاعدته»(ص 10).

ويعرف الباحث المفهوم الرياضي - إجرائياً- بأنه: «الصورة الذهنية الذي تتكون لدى الطلبة نتيجة مجموعة من الخصائص المشتركة في وحدة «الهندسة»، بحيث يمكن الإشارة اليها برمز أو اسم أو دلالة لفظية، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم الرياضية المعدّ لذلك.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يتضمن مجموعتين؛ إحداهما مجموعة تجريبية تدرس باستخدام نموذج إديلسون، والأخرى مجموعة ضابطة تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: ويتمثل في استخدام نموذج إديلسون.
2. المتغير التابع: ويتمثل في المفاهيم الرياضية.
3. المتغيرات الدخيلة: وتشمل كل من: البيئة الدراسية، المستوى التعليمي، العمر، وهي متغيرات يُعدُّ ضبطها من أهم إجراءات البحث شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الابتدائي الذين يدرسون في المدارس الحكومية في مدينة حائل.

أما عينة الدراسة فتم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد تكونت من (43) طالباً، وتم توزيعهم عشوائياً بين مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة.

مواد الدراسة وأدواتها:

لتحقيق أهداف الدراسة التي تتمثل في التعرف على أثر استخدام نموذج إديلسون على تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، فقد تم إعداد الأدوات التالية:

1. 1تحليل محتوى وحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.
2. اختبار المفاهيم الرياضية.
3. دليل للمعلم لتدريس مفاهيم الهندسة المقرر على الطلاب مصاغة في ضوء إستراتيجية إديلسون.

أداة تحليل المحتوى:

تعدّ أداة تحليل المحتوى الركيزة التي ستبنى عليها الأدوات البحثية والمواد التعليمية، حيث سيقوم الباحث بتحليل وحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني؛ نظراً لاشتمالها على العديد من المفاهيم الرياضية، بحيث يهدف التحليل إلى تحديد المفاهيم الرياضية الواردة في وحدة الهندسة، وسيتم اعتماد المفهوم كوحدة للتحليل، ويكون التحليل في ضوء الضوابط الآتية:

- تم التحليل في ضوء العملية الإجرائية للمفاهيم الرياضية.
- اقتصر التحليل على وحدة الهندسة من كتاب الصف الساس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني.
- تم استبعاد الأمثلة وأسئلة التقويم والأشكال والرسومات الواردة بعد كل درس.

صدق التحليل:

للتأكد من صدق التحليل؛ قام الباحث بتحديد قائمة بالمفاهيم الرياضية الواردة في وحدة «الهندسة: الزوايا والمضلعات»، وبعد ذلك ثم عرض تحليل الباحث على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من المعلمين والمشرفين وأساتذة الجامعات، حيث أكَّد المحكمون على صلاحية هذا التحليل مع إجراء بعض التعديلات، حتى خرج في صورته النهائية.

ثبات التحليل:

تم التأكد من ثبات التحليل من خلال الاتساق عبر الأفراد، حيث قام الباحث بتحليل محتوى وحدة «الهندسة: الزوايا والمضلعات»؛ لتحديد المفاهيم الرياضية الواردة فيها وعددها (21) مفهوماً رياضياً، ثم أُعيد التحليل مرة أخرى من قبل معلم الرياضيات، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق؛ للكشف عن مدى الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحث، ونتائج التحليل الأخرى التي توصل إليها المعلم، وقد تم حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هوليستي والتي تأخذ الصورة الآتية:

$$R = \frac{(C1.2)^2}{C_1 + C_2}$$

حيث إن:

(R): معامل الثبات.

(C): عدد المفاهيم للمحلل الأول (تحليل الباحث).

(C1): عدد المفاهيم للمحلل الثاني (تحليل المعلم الآخر).

$C_{(2}$: (المفاهيم المتفق عليها بين المحللين.

وبالتالي فإن معامل الثبات لتحليل محتوى وحدة «الهندسة: الزوايا والمضلعات» وبالتعويض في المعادلة ينتج أن:

$$0.95 = \frac{38}{19+21} = \frac{(19)^2}{40} = R$$

إعداد اختبار المفاهيم الرياضية، والاحتفاظ بالمفاهيم:

تم بناء اختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد ذي الأربعة خيارات؛ لما يتميز به هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية وعدم تأثره بذاتية المصحح، ولقدرته على تغطية جزء كبير من المادة التعليمية، وتم صياغة تعليمات الاختبار بغرض تعريف الطلاب بهدف من الاختبار وتوضيح طريقة الإجابة.

بناء اختبار المفاهيم الرياضية:

عند إعداد اختبار المفاهيم الرياضية تم اتباع الخطوات التالية:

الأولى- تحديد المادة الدراسية: تم تحديد وحدة «الهندسة» من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.

الثانية- تحديد الهدف من الاختبار: بحيث يهدف الاختبار لقياس مستوى المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الثالثة- بناء الاختبار: أعدّ الباحث اختبار المفاهيم الرياضية؛ حيث تكوّن من (30) سؤالاً في وحدة «الهندسة: الزوايا والمضلعات» من مقرر كتاب الرياضيات الفصل الدراسي الثاني؛ حيث كان اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدِّد وتم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (20) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية ومن مجتمع الدراسة نفسه؛ وذلك للتحقق من الآتي:

أولاً- صدق اختبار المفاهيم الرياضية:

أ- صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ لأخذ آرائهم بهدف إجراء التعديلات اللازمة من حيث: صياغة فقرات الاختبار من الناحية العلمية واللُغوية، ومدى ملاءمة البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحذف أو إضافة أو إبداء أيّة ملاحظات أخرى، وقد تم تعديله بناءً على آراء المحكمين، حيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (26) بنداً اختباريّاً.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، كما في الجدول رقم (2) الآتي:

جدول (2)

معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختيار مع الدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
1	0,544*	8	0,506*	15	0,687*	22	0878*
2	0,640*	9	0,453*	16	0,713*	23	0,725*
3	0,588*	10	*6230,	17	0,694*	24	0,590*
4	0,624*	11	0,628*	18	0,865*	25	0,840*
5	0,519*	12	0,565*	19	0,776*	26	0,689*
6	0,624*	13	0,678*	20	0,690*		
7	0,684*	14	0,666*	21	0,840*		

***قيمة غير دالّة إحصائيا عند مستوى (0,05)**

ثانياً- ثبات اختيار المفاهيم الرياضية:

لحساب معامل الثبات؛ تم استخدام طريقتي كودر ريتشاردسون، والتجزئة النصفية.

طريقة كودر ريتشاردسون:

وبعد حساب معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون، يتضح أن قيمة معامل الثبات للاختبار (0.886).

طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم تجزئة الأسئلة إلى نصفين، واعتبرت الأسئلة ذات الفقرات الفردية هي أسئلة النصف الأول، والأسئلة الزوجية هي أسئلة النصف الثاني، ثم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول، ومجموع فقرات النصف الثاني للاختبار، وبهذا فقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين يساوي (0.778)، وتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 + ر}{1 + ر}$$

وكان معامل الثبات (0.856)، ويتّضح مما سبق أن الاختيار يتمتّع بدرجة ثبات جيدة.

ثالثاً- معامل الصعوبة لأسئلة اختبار المفاهيم الرياضية:

جدول (3)

معامل الصعوبة لأسئلة اختبار المفاهيم الرياضية

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
س1	0.60	س8	0,80	س15	0,80	س22	0,35
س2	0,80	س9	0.52	س16	0,70	س23	0,33
س3	0,87	س10	0.57	س17	0,30	س24	0,80
س4	0,80	س11	0,80	س18	0,40	س25	0,59
س5	0,88	س12	0,43	س19	0,32	س26	0,80
س6	0,80	س13	0,63	س20	0,30		
س7	0.43	س14	0,23	س21	0,50		

رابعاً- معامل التمييز الأسئلة اختبار المفاهيم الرياضية:

جدول (4)

معامل التمييز لأسئلة اختبار المفاهيم الرياضية

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
س1	0.45	س8	0.32	س15	0.38	س22	0.45
س2	0,23	س9	0.63	س16	0.46	س23	0.23
س3	0.25	س10	0.25	س17	0.38	س24	0.22
س4	0.20	س11	0.30	س18	0.66	س25	0.38
س5	0.20	س12	0.63	س19	0.20	س26	0.25
س6	0.20	س13	0,63	س20	0.25		
س7	0.25	س14	0.25	س21	0.38		

إجراءات التطبيق الميدانية:

1. مراجعة الأدبيات المتعلقة بالنموذج، والأدبيات المتعلقة بإعداد الوحدات التعليمية، ومراجعة كل من دليل المعلم وكتاب الطالب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.
2. تحليل المحتوى لوحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.
3. تخطيط الدروس وتنظيم المحتوى بحيث يراعى فيه الترتيب المنطقي لتسلسل الأفكار.
4. اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية.
5. تحديد الوسائل التعليمية.
6. الإعداد والتخطيط للتقويم.
7. إعداد اختبار لتحديد مدى تحصيل الطلاب للمفاهيم الرياضية والتأكد من الصدق والثبات.
8. إعداد دليل المعلم وفقا لإديلسون.
9. عرض كل من دليل المعلم والاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.
10. اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بصورة عشوائية من بين طلاب الصف السادس الابتدائي في إحدى المدارس الحكومية في مدينة حائل.
11. إجراء اختبار قبلي للمفاهيم الرياضية لعينتي التجربة.
12. تدريس المجموعة التجريبية من خلال نموذج إديلسون، وتدريس المجموعة

الضابطة بالطريقة المعتادة.

13. إجراء اختبار المفاهيم الرياضية على مجموعتي الدراسة.
14. تصحيح الإجابات وجمع البيانات وتحليلها.
15. إعادة تطبيق اختبار المفاهيم الرياضية بعد ثلاثة أسابيع من إجراء التجربة.
16. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الفروض.
17- وضع التوصيات والمقترحات في ضوء ما ستظهره نتائج الدراسة.

تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

أ- اختبار «ت» لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن دلالات الفروق، ولتكافؤ العينات.

ب- معامل ارتباط بيرسون لقياس الثبات لأداة الدراسة.

ج- مربع إيتا لقياس حجم التأثير.

د- المتوسط الحسابي لمعدل درجات أفراد العينات في الاختيار.

هـ- الانحراف المعياري لمعدل درجات أفراد العينات في الاختبار.

و- وفيما يلي عرض موجز لتكافؤ المجموعتين لكل من المتغيرات السابقة:

أولاً- ضبط متغير العمر الزمني:

وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة للمجموعتين: التجريبية والضابطة التي تعزى لمتغير العمر الزمني.

جدول (5)

العمر الزمني لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	تجريبية	21	11,11	0,562	0,532	0,542
	ضابطة	22	11,65	0,688		

***قيمة غير دالّة إحصائياً عند مستوى (0,05)**

ثانياً- ضبط متغير التحصيل السابق في مادة الرياضيات:

وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين: التجريبية والضابطة التي تعزى لمتغير التحصيل السابق في مادة الرياضيات.

جدول (6)
مستوى التحصيل لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التحصيل السابق في مادة الرياضيات	تجريبية	21	1,02	0,002	0,544	0,877
	ضابطة	22	1,06	0,003		

***قيمة غير دالّة إحصائيا عند مستوى (0,05)**

ثالثـاً- الاختبـار القبلـي للمجموعتيـن التجريبيـة والضابطـة لاختبـار المفاهيـم الرياضيـة:

وذلـك مـن خـلال حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة وقيمـة (ت) ومسـتوى الدلالـة الإحصائيـة للمجموعتيـن: التجريبيـة والضابطـة فـي الاختبار القبلـي للمفاهيم الرياضية.

جدول (7)
نتائج اختبار ت في التطبيق القبلي في اختبار المفاهيم لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
اختبار المفاهيم الرياضية القبلي	تجريبية	21	11,33	2,564	0,840	0,364
	ضابطة	22	11,84	2,023		

***قيمة غير دالّة إحصائيا عند مستوى (0,05)؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في اختبار المفاهيم الرياضية**

نتائج الدراسة وتفسيرها:

عـرض النتيجـة المتعلقـة بالسـؤال الـذي ينـص علـى الآتـي: مـا مـدى فاعليـة اسـتخدام إسـتراتيجية إديلسـون فـي إكسـاب المفاهيـم الرياضيـة لـدى طـلاب الصـف السـادس الابتدائـي؟

للإجابـة عـن هذا السـؤال تـم التحقـق من صحـة الفرضية التاليـة التـي تنـص علـى: «لا توجـد فـروق دالـة إحصائياً عنـد مسـتوى (0،05) بيـن متوسـطي درجـات الطـلاب الذيـن درسـوا باسـتخدام إسـتراتيجية إديلسـون ودرجـات الطـلاب الذيـن درسـوا بالطريقـة المعتـادة فـي الاختبـار البعـدي لإكسـاب المفاهيـم الرياضيـة».

للتحقـق مـن صحـة هـذه الفرضية اسـتخدم الباحـث اختبار T-test لعينتيـن مسـتقلتين؛ للتعـرف علـى دلالـة الفـروق بيـن متوسـطي المجموعتيـن: التجريبيـة والضابطـة، فـي القيـاس البعـدي لاختبـار المفاهيـم الرياضيـة، والجـدول رقـم (8) الآتـي يوضـح ذلـك:

جدول (8)
اختبار T-test لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة القياس البعدي اختبار المفاهيم الرياضية، تعزى إلى إستراتيجية إديلسون

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
التجريبية	21	22.73	2.12	6.87	41	0.000	دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05	0.42	كبير
الضابطة	22	16.00	4.06						

يُلاحظ في الجدول رقم(8) أن قيمة (ت) بلغت (6.87)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية، وبالنظر إلى الجدول(8) يتضح أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي بلغ متوسطها (22.73)، وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (16.00)؛ وعليه فقد تم رفض الفرضية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على الآتي: «توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0،05) بين متوسطي درجات الطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية إديلسون ودرجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي لإكساب المفاهيم الرياضية». ويتضح أيضًا من خلال حساب حجم الأثر أنه بلغ (0.42)، وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير جدًا وفقًا للمحك، أي أن التدريس باستخدام إستراتيجية إديلسون كان له تأثير كبير في تنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: أن التدريس باستخدام إستراتيجية إديلسون يتضمن أنشطة متنوعة ومهام عملية ركزت على جذب انتباه الطلاب وحفزتهم على المشاركة والتفاعل في الموقف الصفي، كما أن التدريس باستخدام إستراتيجية إديلسون أتاح للطلاب ممارسة العديد من الأنشطة التطبيقية التي ساعدتهم على اكتساب المفاهيم الرياضية بصورة أفضل، والتدريس باستخدام إستراتيجية إديلسون جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية في الموقف الصفي، وذلك من خلال المشاركة في النقاش والعمل في المجموعات التعاونية، بالإضافة إلى أن إستراتيجية إديلسون تزود المتعلمين بتغذية راجعة فورية تساعدهم على تصحيح مسار تعلمهم في الموقف الصفي وهذا ما جعلهم يصححون المفاهيم الرياضية ويكتسبونها بدقة، كما أن التدريس باستخدام إستراتيجية إديلسون

أتاح للطالب طرح أسئلة متنوعة تساعد على إثارة تفكيره مما ساعده في تنمية المفاهيم الرياضية لديه، كما أن إستراتيجية إديلسون تتيح للطالب عملية التعلم بحسب قدراته مما ساعدهم في اكتساب المفاهيم الرياضية. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات منها دراسة إديلسون (Edelson, 2001) التي توصلت إلى فعالية الوحدة الدراسية المعدة وفقاً لنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تدريس مادة علوم الأرض بمدارس المرحلة المتوسطة. ودراسة إديلسون وآخرين (Edelson., 2002 et al) التي توصلت إلى فاعلية نموذج التعلم من أجل الاستخدام في إحداث التغير المفاهيمي لطلبة المرحلة المتوسطة. ودراسة دياب وقرقر (2015) التي أظهرت فاعلية أنموذج إديلسون في تنمية بعض المفاهيم البلاغية المقررة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة أبي ضهير والأسطل (2016) التي كشفت عن فاعلية استخدام أنموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طلبة السادس الأساسي، ودراسة الجردانى والغافري (2018) التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج إديلسون في اكتساب مفاهيم هندسة الدائرة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ودافعيتهم نحو الهندسة، وكذلك دراسة محمد (2019) التي توصلت إلى أن استخدام نموذج إديلسون للتعلم له أثر في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المستقبلي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة عبد الأمي وداود (2021) التي أثبتت أن أنموذج إديلسون له فاعلية في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

ملخص نتائج الدراسة:

من خلال تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية إديلسون، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة اللذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار المفاهيم الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية.
- حجم التأثير الذي أحدثه استخدام إستراتيجية إديلسون في اكتساب المفاهيم الرياضية، حيث تحقق لدى طلاب المجموعة التجريبية بشكل كبير؛ كما أظهرت النتائج أن حجم الأثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية إديلسون في اكتساب المفاهيم الرياضية.

التوصيات:

في ضوء نتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يأتي:

- أهمية تبنّي معلمي الرياضيات لإستراتيجية إديلسون من خلال تخطيط الدروس بطريقة

يراعى فيها الخطوات الثلاث للإستراتيجية؛ لما لها من دور كبير في تحفيز المتعلِم وإثارة دافعيته نحو المعرفة.

- إرشاد المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس نحو إمكانية الاستفادة من الإستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية، وخاصة إستراتيجية إديلسون للتعلُّم، وذلك من خلال توظيف الإستراتيجية في مجال تعليم الرياضيات.
- توجيه اهتمام المشرفين التربويين نحو ضرورة الاستفادة من إستراتيجية إديلسون في مجال تدريس الرياضيات؛ من خلال تضمينها في برامج التدريب وورش العمل.
- إعداد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات تستند إلى إستراتيجية إديلسون؛ لتعليمهم كيفية تخطيط الدروس وإعدادها وفق هذا الأنموذج الذي أثبت فاعليته في تدريس الرياضيات.
- التنويع في استخدام نماذج وإستراتيجيات تدريسية مختلفة؛ وخاصة في مجال تدريس المفاهيم الرياضية؛ مما يساعد على اكتسابها وتعزيزها وتطويرها.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج التي تم التوصل إليها تقترح الدراسة اجراء البحوث والدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة باستخدام إستراتيجية إديلسون على مراحل دراسية مختلفة، ومواد دراسية أخرى.
- دراسة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون في اكتساب متغيرات تابعة أخرى: كالتواصل الرياضي، اكتساب التفكير الرياضي، الاتجاه نحو المقرر.
- دراسة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية إديلسون في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

البكري، عبد الكريم عبد الله. (2003). برنامج فيديو تعليمي في مادة التاريخ ومعرفة أثره في التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الجمهورية اليمنية(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

الجرداني، منصور بن عبد الله، والغافري، محمد بن سعيد. (2018). أثر استخدام نموذج إديلسون (Edelson) في اكتساب مفاهيم هندسة الدائرة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ودافعيتهم نحو الهندسة(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. مسقط.

جودة، موسى. (2007). أثر إثراء بعض المفاهيم الرياضية بالفكر الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

دياب، دياب عيد، وقرقر، سهير خضر. (2015). فاعلية أنموذج إديلسون في تنمية بعض المفاهيم البلاغية

المقررة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (60)، 202 – 246.

ذياب، حيدر أحمد شهاب، والشمري، نبيل كاظم نهير. (2021). فاعلية أنموذجي إديلسون وآدي وشاير في اتجاهات طلبة المرحلة الثانية نحو مادة طرائق التدريس في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 4(46)، 366 – 384.

زيتون، حسن، وزيتون كمال. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمّان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2002). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.

أبو زينة، فريد. (2003). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو شات، سمير. (2005). أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة غزة.

الشهري، ظافر. (2015). أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (57)، 73 – 94.

صالح، مدحت محمد. (2013). فاعلية نموذج إديلسون للتعلم من أجل الاستخدام في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، مصر، 16(1)، 85-118.

أبو ضهير، ميادة حسان، والأسطل، إبراهيم حامد. (2016). فاعلية استخدام نموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة رفح(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

الطائي، ابتهال، والجميلي، هاشم. (2014). أثر استعمال نموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة بابل، 22(6)، 1603-1621.

طعمية، رشدي. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومة، اسمه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الأمي، عباس و داود، سلام .(2021). أثر أنموذج إديلسون Edelson في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. مجلة نسق، 2(29)، 536-562.

عبد الرزاق، هدى حامد. (2022). أثر فاعلية أنموذج (إديلسون) في تنمية التفكير الجانبي عند طلاب الصف الثاني متوسط في مادة القواعد. مجلة الدراسات المستدامة، 4(3)، 1274 - 1301.

العديلي، عبد السلام، وبعارة، حسين. (2007). فاعلية نموذج التعلم من أجل الاستخدام في اكتساب طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن والمفاهيم الكيميائية المرجوة. المجلة التربوية، جامعة مؤتة، 22(85)، 205-250.

عفانة، غزو. (2006). التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة. غزّة: دار المقداد للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو. (2010). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. غزّة: مكتبة آفاق.

عفانة، غزو. (2000). أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة.]ورقة عمل.[المؤتمر العلمي الثالث عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والثورة المعرفية التكنولوجية المعاصرة، القاهرة، 2، 4 – 51.

علي، نبيل. (2009). العقل العربي ومجتمع المعرفة:

مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول.(ج1)، سلسلة عالم المعرفة، العدد (369)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

قرقر، سهير خضر. (2016). فاعلية نموذج إديلسون في تنمية بعض المفاهيم البلاغية المقررة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثرها على مهارات التذوق البلاغي(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا.

قطامي، يوسف، ونايفة، القطامي. (1998). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكبيسي عبد الواحد حميد، وعبد الحميد، وطفاء هشام. (2019). فاعلية أنموذج إديلسون للتعلم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الفلسفة وعلم النفس ومهاراتهن المعرفية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة 8، (6)، 26 – 42.

محمد، يحيي محمد رمزي. (2019). استخدام نموذج إديلسون للتعلم لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المستقبلي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 4(108)، 681 – 736.

مداح، سامية صدقة. (2001). فاعلية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مسلم، آمال جمال. (2015). أثر استخدام نموذج دانيال في تنمية المفاهيم الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات – الصف السابع الأساسي بغزة(رسالة ماجستير منشورة غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المعيوف، رافد. (2009). أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 8(2)، 237–256.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Razzaq, H. (2022). The impact of the effectiveness of Edelson's model on developing lateral thinking among second-grade intermediate students in grammar (in Arabic). *Journal of Sustainable Studies, 4*(3), 1274-1301.

Abdul-Amy, A. & Dawood, S. (2021). The effect of Edelson's model on the achievement of middle school students in mathematics (in Arabic). *journal Nasaq, 2(*29), 536-562.

Abu Duhair, M.& Al-Astal, I. (2016). *The effectiveness of using the Edelson learning model in developing concepts and reflective thinking skills in mathematics among ninth grade female students in Rafah Governorate* (in Arabic). Unpublished master's thesis). Islamic University (Gaza), Gaza.

Abu Shat, S. (2005). The effect of employing computers in teaching grammar on the achievement of eleventh grade students and their attitudes towards it and retention (in Arabic). (Unpublished master's thesis). College of Education, Gaza University.

Abu Zina, F. (2003). *School mathematics curricula and teaching* (in Arabic). Kuwait: Al-Falah Bookshop for publication and distribution.

Afana, G. (2010). *Strategies for teaching mathematics in the general education stages* (in Arabic). Gaza: Afaq Bookshop.

Afana, G. (2000). The effect of using the visual approach in developing the ability to solve mathematical problems and it retention among the eighth grade students in Gaza (in Arabic). *The Thirteenth Scientific Conference, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods: Education Curricula and the Contemporary Technological Knowledge Revolution, Cairo, 2*, 4 - 51.

Afana, G. (2006). *Strategic teaching of modern mathematics* (in Arabic). Gaza: Dar Al-Miqdad for publication and distribution.

Al-Adaily, A.& Baara, H. (2007). The effectiveness of the learning-to-use model in acquiring the desired chemical concepts by high school students in Jordan (in Arabic). *Educational Journal, Mutah University, 22*(85), 205-250.

Al-Bakri, A. (2003*). An educational video program in the subject of history and knowing its impact on achievement and retention among sixth grade students in the Republic of Yemen* (in Arabic). (Unpublished doctoral

thesis). Ibn Rushd College of Education, University of Baghdad.

Ali, Nabil. (2009). *The Arab Mind and the Knowledge Society: Manifestations of the Crisis and Suggested Solutions* (in Arabic). (Part 1), World of Knowledge Series, No. (369), Kuwait: National Council for Culture, Arts and Literature.

Al-Jardani, M.& Al-Ghafri, M. (2018). *The impact of using Edelson's model on acquiring concepts of circle geometry among ninth grade students and their motivation towards geometry* (in Arabic). (Unpublished master thesis). Sultan Qaboos university. Muscat.

Al-Kubaisi, A.& Abdulhamid, W. (2019). The effectiveness of Edelson learning model in the achievement of fifth grade students (literary section) in philosophy and psychology and their cognitive skills (in Arabic). *Specialized International Educational Journal 8*(6), 26-42.

Al-Shehri, Z. (2015). The effect of formative assessment in teaching the use of computer course in education on the achievement and retention of learning among seventh-level students at the Faculty of Sharia and Fundamentals of Religion (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators,* (57), 73-94.

Al-Taie, I.& Al-Jumaili, H. (2014). The effect of using the Gerlach-Ely model on the acquisition and retention of mathematical concepts among second-grade female students (in Arabic). *Babylon University Journal, 22*(6), 1603-1621.

Al-Zubaidi, Raad Khalaf Muhammad, and Fahal, Abdullah Hussein. (2022). The impact of Edelson's model on developing motivation towards learning among fourth grade science students in literature and texts (in Arabic). *Tikrit University Journal of Human Sciences, 29*(7), .368-348

Audery, Gray. (2002). *Constructivist teaching and learning*. Available in http// www.ssta.SKCA. Pp. 5 – 6.

Diab, D. & Karkar, S. (2015). The effectiveness of Edelson's model in developing some rhetorical concepts for first year secondary students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Tanta University,* (60), 202-246.

Edelson, D.; Salierno, C.; Matese, G.; Pitts, & Sherin, B. (2002). *Learning- for- Use in Earth Science: Kids as Climate Modelers*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research on Science Teaching, New Orleans, LA, April 2002.

Edelson, D. (2001). Learning -for- Use: A framework for the Design of Technology- Supported Inquiry Activities. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(3), pp :355- 385. http;//www.world watcher.nwn.edu/ research.htm.

Judah, M. (2007). *The effect of enriching some mathematical concepts with Islamic thought on the achievement of the tenth grade students in Gaza in mathematics and their attitudes towards it* (in Arabic). (Unpublished master's thesis). College of Education, Islamic University, Gaza.

Khamis, Huda Hadi. (2022). The effect of an educational-learning program based on Edelson's model on the achievement of second-grade students in the social subject and their holistic thinking (in Arabic). *Tikrit University Journal of Human Sciences, 29*(7), 401-417.

Maddah, S. (2001). *The effectiveness of using collaborative learning and the mathematics lab in developing some mathematical concepts among sixth-grade female students in schools of Makkah Al-Mukarramah* (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Mayouf, R. (2009). The impact of teaching according to Vygotsky's theory on intermediate students' acquisition of mathematical concepts and their creative thinking, Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, 8 (2), 237-256.

Muhammad, Y. (2019). Using Edelson's learning model to develop scientific concepts and future thinking skills in physics for high school students (in Arabic). *Journal of the College of Education in Mansoura, 4*(108), 681-736.

Muslim, A. (2015). The effect of using Daniel's model on developing mathematical concepts and mathematical communication among seventh-grade students in Gaza (Published unpublished master's thesis). College of Education, Islamic University, Gaza.

Qarqar, S. (2016). *The effectiveness of Edelson's model in developing some rhetorical concepts established for first year secondary students and its impact on rhetorical appreciation skills* (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Faculty of Education, Tanta University.

Qatami, Y. & Nayfeh, A. (1998). *Classroom teaching models* (in Arabic). Amman: Dar Al-Shorouk for publication and distribution.

Saleh, M. (2013). The effectiveness of Edelson learning-for-use model in developing some reflective thinking skills

in science among second-grade intermediate female students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Scientific Education Journal, Egypt, 16*(1), 85-118.

Taameya, R. (2004). *Content analysis in humanities: definition, name, and uses* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Theyab, H. & Al-Shammari, N. (2021). The effectiveness of the Edelson, Addy, and Shire models in the attitudes of second-stage students towards the subject of teaching methods in the College of Physical Education and Sports Sciences (in Arabic). *Basra Research Journal for Human Sciences, 4*(46), 366-384.

Zaytoun, K. (2002). *Teaching science for comprehension: a constructivist view* (in Arabic). Cairo: World of Books.

Zeitoun, A. (2007). *Consructivist theory and strategies for teaching science* (in Arabic). Amman: Dar Al-Shorouk for printing, publishing and distribution.

Zaytoun, H. & Zaytoun, K. (2003). *Learning and teaching from the perspective of constructivist theory* (in Arabic). Cairo: World of Books.

الانهماك في التعلم الالكتروني عن بعد في ضوء الكفاءة التدريسية وجودة إدارة نظام التعلم واستعداد الطالب: دراسة تنبؤيه

حماد الطيار معيوف العنزي
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/7/27هـ، وقبل للنشر في 1444/10/21هـ)

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانهماك في التعلم الالكتروني وكل من الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب، والكشف عن القدرة التنبؤية لهذه العوامل بالانهماك في التعلم الالكتروني. تكونت عينة الدراسة من (162) طالباً بالمدارس الثانوية في مدينة عرعر. حيث تم استخدام أربعة مقاييس، تمثلت في استبيان الانهماك في التعلم الالكتروني، واستبيان الكفاءة التدريسية، واستبيان جودة إدارة نظام التعلم، واستبيان استعداد الطالب للتعلم الالكتروني. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الانهماك في التعلم الالكتروني وجودة إدارة نظام التعلم، كما أشارت إلى القدرة التنبؤية المرتفعة لجودة نظام إدارة التعلم بالانهماك في التعلم الالكتروني، حيث فسر ما نسبته 98,4% من التباين في الانهماك بالتعلم الالكتروني.

كلمات مفتاحية: جودة إدارة نظام التعلم، التعلم الالكتروني، الكفاءة التدريسية، استعداد الطالب، الانهماك في التعلم الالكتروني.

*****

Involvement in e-learning over distance in the light of teaching efficiency, quality of learning system management, and student readiness: a predictive study

Hammad Al-Tayyar Mayouf Al-Enezi (*)
Northern Border University

(Received 18/2/2023, accepted 11/5/2023)

Abstract: The current study aimed to identify the correlation between engagement in e-learning and each of the teacher's teaching efficiency, the quality of the learning management system, and student readiness, and to explore the predictive ability of these factors to engage in e-learning. The study sample consisted of 162 secondary school students in the city of Arar. Four measures were used as instruments, which include the e-learning engagement questionnaire, the teaching efficiency questionnaire, the learning system management quality questionnaire, and the student readiness questionnaire for e-learning. The results of the study indicated that there was a strong correlation between engagement in e-learning and the quality of the management of the learning system. In addition, the results revealed a high predictive ability of the quality of the learning management system by the engagement in e-learning, as it explained 98.4% of the variance in the engagement in e-learning.

Keywords: learning management system quality; e-learning; teaching efficiency; student readiness; e-learning engagement.

(*) للمراسلة:

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم المناهج وتقنيات التعليم- كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية.

(*) Corresponding Author:

Department of Curricula and Instructional Technologies- College of Education and Arts- Northern Border University

DOI: 10.12816/0061571

e-mail:htm_30303030@hotmail.com

المقدمة:

لأكثر من عقدين من الزمن، كان التعلم عبر الإنترنت بديلاً للتعلم في الفصول الدراسية من خلال توفير فرص التعلم لأولئك الذين لم يتمكنوا من حضور الفصول فعليًا، والذين فضلوا التعلم خارج الفصول الدراسية العادية، وأولئك الذين أصبحت جداولهم الزمنية ومسؤولياتهم اليومية تعيقهم عن مواصلة التعلم وجهاً لوجه أو تجعل من التعلم وجهًا لوجه أمراً صعباً أو غير عملي، وعدد لا يحصى من الأسباب الأخرى (Harasim, 2000) .

ومع ذلك، في السنوات الأخيرة، عطلت الكوارث الطبيعية جداول المدارس وأجبرت المعلمين على إعادة التفكير في أنظمة تقديم التعليم عبر الإنترنت مثل الزلازل في هايتي وغرب الصين، والأعاصير مثل كاترينا وهارفي، والفيضانات والحرائق والعواصف الثلجية وتفشي الأمراض مثل السارس(Huang & Zhou, 2006) واتش ون ان ون H1N1 (Lieberman, 2017). وحديثاً، تسبب فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) COVID-19 في تعطيل طرق التعلم التقليدية في جميع أنحاء العالم. ففي مارس من العام 2020، تسببت جائحة كوفيد -19 في حدوث تغيرات أساسية في طريقة تعلم الطلاب، حيث تم إغلاق المدارس والجامعات ولم يسمح للطلاب بالحضور في الفصول الدراسية حيث التعلم وجهاً لوجه، وتم تبني التعلم عبر الانترنت كطريق بديل للتعلم (UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). وبغض النظر عن مدى تفضيل الطلاب أو استعدادهم للتعلم عبر الانترنت، شارك الطلاب في التعلم عبر الانترنت، مما أدى إلى إحداث تغير دراماتيكي في منظور كل من المعلمين والطلاب في التعلم عبر الانترنت. حيث أصبح التعليم عن بعد الحل الأمثل طوال جائحة كورونا .

ويعرّف Keegan (1986) التعليم عن بعد بأنه تعليم وتعلم باستخدام التكنولوجيا عندما يكون المعلمون والطلاب في مكانين متباعدين، ولا شك في أن التعليم عن بعد يعد من الاتجاهات الحديثة في التعليم وله فوائد عديدة علي العملية التعليمية بكافة أوجهها ومستوياتها وعلي الرغم من ذلك أظهر العديد من الباحثين قلقهم بشأن انخفاض مستوى التحصيل التعليمي في بيئات التعلم عبر الإنترنت مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية (Herman, 2020; Lederman, 2020b) إلا أن ذلك لم يكن مشكلة بارزة عندما كان التعلم عبر الإنترنت والتعلم التقليدي في الفصول الدراسية يتعايشان قبل جائحة COVID-19.

ولكن بحلول خريف عام 2020، تراجعت هذه المخاوف لأن المعلمين أصبحوا أكثر دراية

بالتعليم والتعلم عبر الإنترنت. ومع ذلك، أشار ليدرمان (2020) أن ثقة المعلم في مقدرته على التعليم عبر الانترنت قد تطورت، إلا أنه لا تزال هناك حاجة ملحة بشأن كيفية تعزيز انهماك المتعلم، وتقديم التغذية الراجعة ذات الصلة في الوقت المناسب، وزيادة إمكانية الوصول إلى المقرر، وتعزيز تعاون الفريق، وتقييم التعلم عبر الإنترنت بدقة وأمان. حيث تشير جوانب التعلم هذه إلى حاجة المعلمين لمواصلة تطوير المهارات والكفاءات لتقديم تعليم فعال وجذاب عبر الإنترنت.

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن من أسباب حدوث القلق المرتبط بهذا النمط من التعلم راجع لنقص الخبرة التدريسية للتعلم عبر الانترنت لدى المعلمين، وتدني مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلاب وتدني انهماك الطلاب ومشاركتهم (Pedrotti & Nistor, 2019; Wandler & Imbriale, 2017). ويشير مصطلح « انهماك التعلم ‹› هنا بشكل عام إلى الجهد المبذول والالتزام الذي يبديه الطلاب لتعلمهم(Krause and Coates 2008).

وخلال العامين التاليين لجائحة كوفيد-19، أصبح التعلم عبر الانترنت مدخلاً للتعلم المتمركز حول الطالب ومهيمناً لدرجة أن بعض الأنظمة التعليمية حول العالم بما فيها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى لتبني التعلم عبر الانترنت مدخلاً إلزامياً في بعض المقررات الدراسية، كالمقررات الالكترونية المعيارية التي تضم مجموعة من المقررات المستحدثة بالخطط الدراسية لعام 1443هـ والمقدمة بصيغة الكترونية تفاعلية لجميع الطلاب يتم الوصول إليها من حساب الطالب في منصة مدرستي الالكترونية، الأمر الذي أدى إلى ضرورة الكشف عن العوامل الحاسمة لضمان مشاركة وانهماك الطلاب في المقررات الالكترونية عبر الانترنت . وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنه .

مشكلة الدراسة:

يُعد الانهماك الأكاديمي مفتاحاً لتحقيق النجاح لدى الطلاب (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009; Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008; Wolters, 2004)، وهو يبدو أكثر أهمية في بيئات التعلم الالكتروني، حيث يقل الدعم والمساندة التي يتلقاها الطالب من الأخرين مثل المعلم والزملاء، ويزداد الشعور بالعزلة الانفعالية (Artino & Jones,2012; Cho & Summers, 2012; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

ويوضح قدر كبير من الأبحاث أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تدعم انهماك المتعلمين عبر الإنترنت بشكل مفيد. على سبيل المثال، الدراسة

التي أجراها Chen et al. (2010)، استنادًا إلى بيانات مرتبطة بالمسح الوطني لانهماك الطلاب في الولايات المتحدة، حيث أشارت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام تكنولوجيا التعلم وانهماك الطلاب ونتائج التعلم. ويؤكد Robinson and Hullinger (2008) على أن بيئات التعلم عن بعد تستطيع دمج التفاعلات المتزامنة بين المتعلمين والمعلمين مما يؤدي إلى انهماك المتعلمين ومشاركتهم، فمثل هذه التفاعلات تعمل على تكوين فضاء لتنمية التفكير الناقد والتأمل، وكلما زادت مقدرة المعلم على إدارة هذا التفاعل بفاعلية، زادت النواتج الإيجابية لدى المتعلمين بما فيها الانهماك في التعلم (Cho & Kim, 2013; Yang, Tsai, Kim, Cho, & Laffey, 2006). ويتناغم هذا مع ما لاحظه الباحث من خلال عمله كعضو هيئة تدريس من أن كفاءة العضو التدريسية ووعيه بمحددات النجاح التدريسي الالكتروني تعمل على زيادة مشاركة الطلاب في المناقشات المرتبطة بالمقرر بينهم وبين عضو التدريس وبينهم وبعضهم البعض.

وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية للتأكد من أن الكفاءة التدريسية للمعلم تؤثر في انهماك الطلاب في بيئات التعلم الالكتروني.

ورغم الفوائد المبينة لانهماك المتعلمين في التعلم عن بعد إلا أن الأدبيات تشير إلى أن انهماك المتعلمين في التعلم عن بعد أقل من الانهماك في التعلم وجهاً لوجه (Dietz-Uhler et al. 2007). الأمر الذي يمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه Moore وزملاؤه (2003) أن الالتزام بالتعلم عن بعد تحكمه أولويات أخرى، أبرزها الصعوبات التقنية لبيئات التعلم عن بعد والتي قد تؤدي إلى رسوب الطلاب أو نقص دافعيتهم للتعلم وفق هذا النمط (Jaggars, 2014)، بالإضافة إلى أن جودة نظام إدارة التعلم قد يؤثر على خبرة التعلم لدى الطلاب وإدراكهم للدراسة عبر هذا النمط، وكما يشير Park (2007) إلى أن تصميم المقرر بشكل ملائم والتقنية عموماً يمكن أن تحيد العديد من العوامل الخارجية المؤدية إلى الانسحاب من المقررات الالكترونية ، ويؤكد الباحث من خلال خبرته الميدانية أن سهولة التعامل مع مكونات المنصات التعليمية ووضوحها، يساعد الطلاب على الاندماج في المقررات . لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن تأثير جودة نظام إدارة التعلم في انهماك الطلاب في التعلم الإلكتروني.

ومن التحديات التي تفرضها بيئات التعلم الالكتروني مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين؛ حيث يواجه الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم المنظم ذاتياً تحديات في انهماكهم في التعلم (Dabbagh& Kitsantas,

(2004. ففي التعلم الإلكتروني، يحتاج المتعلمون إلى إدارة تعلمهم بأنفسهم، حيث يمكن للطلاب الذين يتمتعون بهذه القدرة العمل بمفردهم، والإصرار على التعلم، واستخدام الكمبيوتر، ووضع خطة لإكمال مهمة ما (Piskurich, 2003). وتشير الأدبيات أن الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت له بعدان: أحدهما التكنولوجيا ذاتها، والآخر خصائص المتعلم (Kaymak& Horzum, 2013)، وهما جزء مهم من منظومة التعليم عن بعد لارتباطهما بنجاح برامج التعلم الإلكتروني بصفة عامة (Kaur & Abas, 2004). ومن الضروري تقييم مستويات الاستعداد الإلكترونية للطلاب بالإضافة إلى تزويدهم بالبنية التحتية المتمثلة في الشبكات والأجهزة والمواد اللازمة. حيث أكد Hong and Gardner (2018) أن الاستعداد للتعلم الالكتروني يتضمن الكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الرقمية. وتشير الدراسات إلى أن انخفاض مستوى الاستعداد له تأثير دال على مستوى انهماك الطلاب وعمق التعلم لديهم. كما يؤكد Parkes, Stein and Reading (2015) بأن المتعلمين غير المستعدين لا يمكنهم المشاركة بنشاط واستخدام مهارات التفكير النقدي، حيث قاموا بالكشف عن تصورات طلاب الجامعة حول الاستعداد للتعلم عبر الإنترنت باستخدام نظام إدارة التعلم. أشارت النتائج إلى أن الطلاب كانوا مستعدين للانهماك في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، في حين أنهم لم يكونوا مستعدين لأنشطة الإيجاز في الردود، والقراءة والكتابة، وتوليف الأفكار، واستراتيجيات التخطيط، وإجراء المناقشات، والعمل مع الطلاب الآخرين. ويذكر أن هؤلاء الطلاب غير المستعدين لا يمكنهم المشاركة بنشاط في عملية التعلم ولا يمكنهم استخدام مهارات التفكير النقدي لديهم، لذلك يحتاج الطلاب إلى مهارات تقنية معينة، وأن يكونوا مستعدين للتعلم عبر الإنترنت للاستفادة من التعلم عبر الإنترنت وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنه.

مما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة التدريسية للمعلم، جودة نظام إدارة التعلم، استعداد الطالب والانهماك في التعلم الالكتروني؟
- ما القدرة التنبؤية لعوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب بالانهماك في التعلم الالكتروني؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- العلاقات الارتباطية بين عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم،

واستعداد الطالب وعامل الانهماك في التعلم الالكتروني.

- القدرة التنبؤية لعوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب بالانهماك في التعلم الالكتروني.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول موضوع التعلم الإلكتروني بصفة عامة والذي يعد من الاتجاهات الحديثة في التعليم التي أدت إلى ظهور أنماط جديدة في التعليم والتعلم تعتمد أساساً على مفهوم التعليم الفردي أو الذاتي وهذا قد يساعد المختصين من الناحية المعرفية على تسليط الضوء على هذه الأنماط الحديثة في التدريس والتعرف عليها واستخدام المناسب منها في المواقف التعليمية المختلفة.
- تناول الدراسة لموضوع حديث – نسبياً- وهو الانهماك في التعلم الإلكتروني حيث تسعى للكشف عن العوامل المهمة والضرورية والتي من شأنها ضمان مشاركة فعالة للطلاب في أنشطة التعليم الإلكتروني.

الأهمية التطبيقية

- هذه الدراسة من الناحية العملية قد تساعد أصحاب القرار في اتخاذ القرارات المناسبة والتي من شأنها زيادة فرص حدوث التفاعل بين الطلاب والتكنلوجيا للوصول إلى الاستخدام والتوظيف الأمثل للتكنولوجيا في التعليم.
- تزويد المكتبة العربية بمقاييس جديدة في الانهماك في التعلم الالكتروني، واستعداد المتعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، والكفاءة التدريسية تتسم بخصائص سيكومترية من الصدق والثبات مقبولة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على دراسة المتغيرات المستقلة التالية، الكفاءة التدريسية للمعلم وجودة نظام إدارة التعلم واستعداد الطالب وعلاقتها بالانهماك في التعلم الالكتروني كمتغير تابع.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على طلاب الصفين: الأول والثاني من المرحلة الثانوية في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية من المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تقتصر الدراسة على الفترة الزمنية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ه.

مصطلحات الدراسة:

الانهماك في التعلم الالكتروني: يعرفها Furrer, & Skinner (2003) بأنها جودة مشاركة

الطلاب أو ارتباطهم بالمسعى التعليمي ومن ثم بالأنشطة والقيم والأشخاص والأهداف.

وإجرائياً تعرف بأنها الدرجة التي يدرك بها الطالب مدى انغماسه في الأنشطة التعلمية في المقررات الالكترونية.

الكفاءة التدريسية عبر الانترنت: وفقاً للجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) عبارة عن مجموعة من الكفاءات التكنولوجية والتي تساعد المعلمين على تنفيذ واجباتهم بشكل ييسر من عمليو التعلم حيث تتكون الكفاءات من (أ) عمليات ومفاهيم التكنولوجيا، (ب) تخطيط وتصميم بيئات وخبرات التعلم (ج) تدريس المنهج وتعلمه وتطويره (د) التقييم والتقدير (هـ) الإنتاجية والممارسة المهنية (و) القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية (ز) الإجراءات والسياسات والتخطيط والميزانية للبيئات التكنولوجية (ح) القيادة والرؤية.

وإجرائياً تعرف بأنها مزيج من القدرات المعرفية والتكنولوجية والمواقف والقيم والخصائص الشخصية، والتي تمكن المعلم من التصرف بشكل احترافي ومناسب في المواقف التدريسية المختلفة.

الاستعداد للتعلم الالكتروني: يعرف Warner, Christie, and Choy (1998) التعلم الالكتروني من حيث ثلاثة جوانب: تفضيلات الطلاب للتعلم الالكتروني بدلاً من التدريس المباشر في الفصل الدراسي؛ وثقة الطالب في استخدام الاتصال الإلكتروني للتعلم، وعلى وجه الخصوص، الكفاءة والثقة في استخدام الإنترنت والتواصل عبر الكمبيوتر؛ والقدرة على الانخراط في التعلم المستقل. وإجرائياً درجة التحضير والدافعية والثقة بالنفس لدى الطلاب في المقررات الالكترونية.

وإجرائياً يشير نظام إدارة التعلم إلى منصة مدرستي Madrsty.

مراجعة الأدبيات

التعلم الالكتروني

يوفر نموذج التدريس مع التعلم الإلكتروني إطارًا قيمًا لفهم تكامل التكنولوجيا وعلم أصول التدريس. حيث يعد التعلم الإلكتروني، أحد أقدم تطبيقات التكنولوجيا المستندة إلى الويب (Azhari& Ming, 2015). ويعتمد على تقديم التعلم باستخدام الإنترنت الخالص والتكنولوجيا الرقمية (Al-Busaidi, 2013). ويوضح Schell & Janicki (2013) أن التعلم الإلكتروني أو التعلم عبر الإنترنت يعني أن جميع الموضوعات يتم تقديمها في وقت واحد من خلال تكنولوجيا المعلومات بحيث يكون هناك القليل جدًا من التواصل المباشر بين الطلاب والمعلمين.

ويشير (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011)إلى أن التعلم الإلكتروني

هو تعلم المواد التي يمكن الوصول إليها على أجهزة التكنولوجيا القائمة على الويب. ويؤكد النموذج النظري البنائي على أن التعلم الإلكتروني ليس إجرائيًا فحسب، بل هو تحويل للخبرة إلى معرفة من خلال عملية بناء المعرفة (Tavangarian in Moore et al., 2011). كما يشير Rasouli, Rahbania, & Attaran(2016) بأن التعلم الإلكتروني نقل التعلم المتمركز حول المعلم إلى تعليم يركز على المتعلم، حيث سيشجع التعلم المستند إلى المتعلم، الطلاب النشطين على بناء معرفتهم بناءً على التدريس الذي يتم بشكل متزامن أو غير متزامن. وبالتالي تدعم هذه العملية بناء المعرفة من قبل الطلاب أنفسهم (Duffy and Cunningham in Martinez & Grooms, 2018). لذلك، يجب أن يتمتع الطلاب بالاستعداد للتعلم الالكتروني حتى يتمكنوا من الانهماك على النحو الأمثل.

الانهماك في التعلم الالكتروني

يعد انهماك الطلاب في التعلم عاملاً مهمًا يؤثر على اكتساب التعلم، خاصة في بيئة التعلم الالكتروني، التي تفتقر إلى إشراف القائم بالتدريس. في الوقت الحالي، بسبب جائحة COVID-19 ، نفذت الكليات والجامعات التعليم الالكتروني . من منظور علم النفس الإيجابي، حظي انهماك تعلم الطلاب باهتمام غير مسبوق(Yan et al., 2018). يتكون الانهماك التعليمي من الاستيعاب والتفاني والنشاط، وهي حالة ذهنية إيجابية في الأنشطة المتعلقة بالتعلم (Ouweneel et al., 2011). يشير بعد الاستيعاب إلى حالة التعلم التي يشارك فيها الطلاب بشكل كامل في التعلم ويختبرون متعة التعلم. ويمكن لبعد التفاني أن يصف شعور الطلاب بالفخر والمعنى، وحماسهم الهائل للتعلم، وتفانيهم الصادق في دراستهم وشجاعتهم على قبول أي تحديات. ويمكن أن يصف بُعد النشاط حالة جسدية يكون فيها المتعلمون مليئين بالطاقة نتيجة للتعلم، ويدرسون بجد دون تعب، ويثابرون في مواجهة الصعوبات (Siang & Santoso, 2016). يمكن أن تكون الدرجة العالية من انهماك الطلاب في التعلم انعكاسًا لامتلاك هؤلاء المتعلمين إحساسًا أكبر بضبط النفس، وإتقان استراتيجيات تعلم أفضل، ومستويات أعلى من الصحة البدنية والعقلية (Wefald & Downey, 2009).

الكفاءة الذاتية للتدريس الالكتروني

تعد الكفاءة الذاتية التدريسية بمثابة بناء يمثل ثقة المعلمين في قدرتهم على تسهيل تنمية معارف الطلاب وقدراتهم وقيمهم (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). وجد Bandura (1977) أن الكفاءة الذاتية مهمة لأن الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية العالية، عند مواجهة النتائج

السلبية، من المرجح أن يبذلوا جهدًا لتغيير بيئة عملهم والاستمرار في عملهم. وعلى العكس من ذلك، وجد أن الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة كانوا أكثر عرضة للإحساس باليأس وأقل عرضة للاستمرار في المواقف المماثلة. وأكدت دراسات متعددة أن الكفاءة الذاتية مرتبطة بشكل مستقل بتحقيق الهدف، بغض النظر عن مستوى مهارة الفرد,Bandura) 1997; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998)، أشار Tschannen-Moran and Hoy (2001)إلى أن «شعور المعلمين بالكفاءة كان مرتبطًا بنتائج الطلاب مثل الإنجاز والدافعية وإحساس الطلاب بالكفاءة، وأكدت هذه العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونتائج الطلاب على أهمية فهم العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلمين مع التركيز على تحسينها.

وفي هذا السياق، تناولت بعض الدراسات أهمية كفاءة التدريس الذاتية للأساتذة فيما يتعلق باستخدامهم للإنترنت أو التطبيقات الأخرى المعتمدة على الكمبيوتر. حيث حدد Presno (1998) عدة أنواع منفصلة من قلق المعلم فيما يتعلق باستخدام الإنترنت في التدريس ووجد أن الكفاءة الذاتية المنخفضة لعبت دورًا في كل نوع. استكشف Lee and Tsai (2010) الكفاءة الذاتية للمعلمين فيما يتعلق بالتدريس عبر الإنترنت. فحصت دراستهم الارتباطات بين كفاءة التدريس الذاتية للمعلمين ودرجاتهم في المحتوى المعرفي التربوي التكنولوجي TPCK-W، حيث أشارت النتائج إلى ارتباطات دالة بين الكفاءة الذاتية للتعليم المستند إلى الويب والاتجاهات الإيجابية تجاه التعليم المستند إلى الويب. حيث كان المعلمون ذوو الخبرة التدريسية الأكثر لديهم انخفاضٌ في مستويات الكفاءة الذاتية؛ ويتمتع المعلمون الذين لديهم خبرة أكبر في استخدام الويب بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية.

نظام إدارة التعلم

أصبحت أنظمة إدارة التعلم Learning Management Systems، مثل Blackboard و Desire2Learn و Moodle، من أكثر الأدوات التعليمية استخدامًا في التعليم عن بعد من خلال توفير نموذج للمعلمين لإنشاء محتوى المقرر عبر الإنترنت (Ituma, 2011; Horspool & Lange, 2012;Palmer, 2012). يشار إليها أيضًا باسم نظام إدارة المقرر أو بيئة التعلم الافتراضية، وتحتوي هذه البرامج بشكل عام على العديد من الوظائف التعليمية التي تسمح للمعلمين بنشر المحاضرات، وبدء المناقشات، وتضمين مقاطع الفيديو، وإعطاء الاختبارات، كل ذلك ضمن منصة مركزية واحدة Revere (& Kovach, 2011).

وتمنح أنظمة إدارة التعلم المؤسسات القدرة

على تقديم عدد كبير من المقررات داخل حدود منصة جامعية مخصصة. باستخدام LMS، يمكن لأعضاء هيئة التدريس دمج مجموعة واسعة من طرق التدريس وأدوات المقرر التي تسمح لهم بالتفاعل مع طلابهم على المستويات الفردية (Coates, 2007). وفيما يتعلق بالتقييم، يستطيع معلمو LMS تشغيل تقارير مختلفة عن نشاط الطلاب لتحديد مشاركتهم في المناقشات والأنشطة ونتائج التعلم. على سبيل المثال، أشار Ituma (2011) أن الغالبية العظمى من الطلاب عبر الإنترنت وصلوا إلى منصة Blackboard بشكل يومي، وأظهرت الدراسة أيضًا أن الطلاب وجدوا المكونات الأكثر فائدة لنظام إدارة التعلم هي محتوى المقرر والواجبات والمناقشة والإعلانات.

ويؤكد العديد من الباحثين على أنه يجب إجراء دراسات إضافية لمعالجة قيود LMS التي قد تقلل من قدرة التعلم المتزامن والتواصل المنتظم والتغذية الراجعة (Coates, 2007). ويتساءل الباحثون عن هيكل أنظمة إدارة التعلم التي تقدم صيغًا متخلفة وأدوات محدودة وتأثيرها على عادات الدراسة الفردية وانهماك التعلم (Beer et al., 2010). بالنسبة للمؤسسات التي تتطلب استخدام نظام إدارة التعلم، قد يقتصر المعلمون على مجموعة محددة من أدوات التدريس أو الأساليب التربوية (Beer et al., 2010; Coates, 2007). يشير Revere and Kovach (2011) بأن أنظمة إدارة المقرر لا تتصدى بشكل صحيح لتحدي إمكانية الوصول عندما يُطلب من الطلاب تسجيل الدخول إلى النظام بشكل منتظم للوصول إلى إعلانات المقرر والواجبات والتكليفات. لذلك قد لا يتمتع الطلاب الذين يسافرون بشكل متكرر أو عبر مناطق نائية بنفس التوافر أو القدرة على الوصول إلى المقرر حسب الحاجة.

وتشير الأدبيات أن جودة إدارة نظام التعلم تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة تشمل:

جودة النظام: في دراسات تكنولوجيا المعلومات (IT)، تشمل القياسات المستخدمة بشكل شائع في التنبؤ بجودة النظام مؤشرات إمكانية الوصول، والكفاءة، واللغة، والمرونة، وحسن التوقيت(Almarashdeh,2016) . في أنظمة التعلم عبر الإنترنت بما في ذلك LMS، ترتبط جودة النظام بملاحظة الطلاب على أداء النظام، حيث يمكن قياس هذا الإدراك من خلال عوامل التوافر، وسهولة التعلم، وقابلية الاستخدام، ووقت الاستجابة، والاعتراف بتوقعات المستخدم (Freeze, Alshare, Lane& Wen,2010) . في الدراسات السابقة، وجد أن جودة النظام تؤثر بشكل مباشر على رضا الطلاب (Ramayah & Leeb,2012)

جودة المعلومات: حيث ترتبط جودة المعلومات

عمومًا بمؤشرات؛ الدقة، والتداول، والإيجاز، والاكتمال، وحسن توقيت المخرجات، والملاءمة، والشكل، بالإضافة إلى الموثوقية (Bailey & Pearson,1983). بالنسبة للتعلم عبر الإنترنت، تشير جودة المعلومات إلى مخرجات LMS المدركة والمتمثلة في مؤشرات المؤشرات الشكل، والاكتمال، والدقة، والتوقيت، والملاءمة، وإمكانية الفهم، فضلاً عن إمكانية الوصول (Saba,2012)

جودة الخدمة: تشمل قياسات جودة الخدمة مؤشرات الاستجابة، والموثوقية، والضمان، إلى جانب التعاطف مع النظام (Almarashdeh,2016) . بالنسبة للمقررات عبر الإنترنت، من بين المؤشرات الشائعة الاستخدام لجودة الخدمة، الموثوقية والاستجابة والتعاطف، وكلها تؤثر بشكل كبير على رضا الطلاب (Roca, Chiu &Martínez,2006) .

الاستعداد للتعلم الالكتروني

تشير (Kaur, Abas (Yilmaz, 2017 إلى الاستعداد للتعلم الإلكتروني باعتباره قدرة الفرد على استخدام موارد التعلم الإلكتروني وتكنولوجيا الوسائط المتعددة لتحسين جودة التعلم. وتؤكد الأدبيات أن الاستعداد للتعلم الإلكتروني يتكون من عدة عناصر، وهي الكفاءة الذاتية لاستخدام الكمبيوتر/ الإنترنت، والكفاءة الذاتية في الاتصال عبر الإنترنت، والتعلم الذاتي، وتحكم الطالب، ودافعيته نحو التعلم الإلكتروني (Borotis & Poulymenakou, 2004; Demir, 2015). كما تشير الأدبيات إلى أن الكفاءة الذاتية للكمبيوتر/ الإنترنت هي إيمان بمهاراتهم في استخدام برامج الكمبيوتر الأساسية، بينما الكفاءة الذاتية للتواصل عبر الإنترنت هي تصور كيفية فهم الأفراد للغة وثقافة التواصل التي تعتبر نموذجية لبيئة التعلم الإلكتروني ومدى قدرة الأفراد على التعبير عن أنفسهم في تلك البيئة (Coopasami, Knight, & Pete, 2017; Demir, 2015) اما التعلم الموجه ذاتيًا هو عملية يأخذ فيها المتعلمون زمام المبادرة مع أو بدون مساعدة من الآخرين في العثور على احتياجات التعليمية، وتحديد أهداف تعلمهم، واختيار وتنفيذ استراتيجيات التعلم المناسبة لهم، وتقييم نتائج تعلمهم (Knowles, 1975). و يعرف Shyu and Brown(1992) تحكم المتعلم بأنه خبرات التعلم الفردية ومستويات توجيه عملية التعلم وفقًا لرغبات المتعلم . والدافع نحو التعلم الإلكتروني يمثل حالة من الرغبة تشجع الناس على القيام بشيء ما (Demir, 2015; Smith, 2005).

مصطلحات الدراسة

فرضيات الدراسة: في ضوء أهداف الدراسة وطبيعتها والإطار النظري والدراسات السابقة

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب وعامل الانهماك في التعلم الالكتروني.
- لا يمكن التنبؤ بالانهماك في التعلم الالكتروني من عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الارتباطي ذا التصميم التنبؤي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة ، من أجل البحث في العلاقات الارتباطية بين الانهماك في التعلم الالكتروني وكلٍ من الكفاءة التدريسية، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب .

مجتمع الدراسة: طلاب الصفين: الأول والثاني الثانوي، والبالغ عددهم (2251) طالباً بالمدارس الثانوية بمدينة عرعر – شمال المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (162) طالباً بمتوسط عمري 18 سنة وانحراف معياري 4.56، وهي تمثل ما نسبته (7.2 %) من مجتمع الدراسة الأصلي. وتم تقنين أدوات الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (30) طالباً ليسوا من عينة الدراسة الأساسية

أدوات الدراسة

استبيان الانهماك في التعلم الالكتروني

قام Farr-Wharton et al. (2018) بإعداد الاستبيان بهدف تحديد درجة إدراك الطالب لانغماسه في الأنشطة الأكاديمية المتنوعة في المقرر الإلكتروني. يتكون الاستبيان من 7 مفردات تنتمي لبعد واحد. يتم الاستجابة وفق مقياس ليكرت خماسي متدرج من موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للاستبيان 35 والصغرى 7 درجات.

صدق المقياس: استخدم معدو المقياس صدق المحك وصدق البناء للكشف عن صدق المقياس، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة صدق المفردات من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية والتي تراوحت بين (0.91- 0.97) (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

ثبات المقياس: استخدم معدو المقياس طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.89. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.98 وهي قيمة مناسبة تدل على ثبات المقياس.

استبيان جودة نظام إدارة التعلم

أعد المقياس Mashaw (2012) بهدف تحديد الدرجة المدركة التي يجد الطلاب عندها نظام تقديم المقرر الالكتروني مفيدًا وقابلًا للاستخدام ومناسبًا. تكون الاستبيان من (6) مفردات أحادية البعد، يتم الاستجابة وفق مقياس ليكرت خماسي متدرج من موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للاستبيان 30 والصغرى 6 درجات.

صدق المقياس: استخدم معد المقياس الصدق العاملي الاستكشافي، والذي أسفر عن تشبع مفردات المقياس على عامل واحد، فسر ما نسبته 53.8% من التباين في الدرجة الكلية، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة صدق المفردات من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية والتي تراوحت بين (0.90- 0.97) (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

ثبات المقياس: استخدم مؤلف المقياس طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.97. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.98 وهي قيمة مناسبة تدل على ثبات المقياس

استبيان الكفاءة التدريسية:

أعد المقياس Shea (2007) بهدف تحديد الدرجة التي تعني بأداء المعلم مع طلابه خلال المقرر الالكتروني. يتكون المقياس من 13 مفردة تنتمي لبعد واحد، يتم الاستجابة وفق مقياس ليكرت خماسي متدرج من موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للاستبيان 65 والصغرى 13 درجة.

صدق المقياس: استخدم معدو المقياس طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.76- 0.84). وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة صدق المفردات من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية والتي تراوحت بين (0.89- 0.95) (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

ثبات المقياس: استخدم مؤلف المقياس طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.88. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.97 وهي قيمة مناسبة تدل على ثبات المقياس.

استبيان الاستعداد للتعلم الالكتروني

قام Hung et al.(2010) بإعداد مقياس الاستعداد للتعلم الالكتروني بهدف قياس استعداد الطالب. يحتوي المقياس على خمسة أبعاد: الكفاءة الذاتية للكمبيوتر/ الإنترنت (المفردات 1، 2، 3)، والتعلم الموجه ذاتيًا (المفردات 4، 5، 6، 7، 8)، سيطرة المتعلم (المفردات 9، 10)، والدافعية للتعلم (المفردات 11، 12، 13، 14)، والكفاءة الذاتية التواصلية عبر الإنترنت (المفردات 15، 16، 17). يتم الاستجابة وفق مقياس ليكرت خماسي متدرج من موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للاستبيان 85 والصغرى 17 درجة.

صدق المقياس: استخدم معدو المقياس طريقة الصدق العاملي التوكيدي، والذي أسفر عن تمتع المقياس بمؤشرات حسن مطابقة مقبولة، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة صدق المفردات من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والتي تراوحت بين (0.88- 0.98) (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

ثبات المقياس: استخدم مؤلفو المقياس طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، حيث بلغت معاملات الثبات للأبعاد الكفاءة الذاتية للكمبيوتر/ الإنترنت، والتعلم الموجه ذاتيًا، سيطرة المتعلم، والدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية التواصلية عبر الإنترنت؛ 0.74، 0.87، 0.73، 0.84، 0.87 على الترتيب. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ، حيث بلغت للأبعاد 0.96، 0.98، 0.93، 0.96، . 0.96 و بلغ معامل الثبات الكلي 0.99 وهي قيمة مناسبة تدل على ثبات المقياس .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتحقق من فرض الدراسة الأول، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتحقق من فرض الدراسة الثاني وذلك بعد التأكد من توافر شروط تطبيق كل أسلوب احصائي.

نتائج الدراسة:

نتيجة الفرض الأول: لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب وعامل الانهماك في التعلم الالكتروني.

للتحقق من نتيجة الفرض الأول استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (1):

معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب وعامل الانهماك في التعلم الالكتروني

م	المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الارتباط	الدلالة
1	الكفاءة التدريسية للمعلم	الانهماك في التعلم الالكتروني	-0.11	0.890
2	جودة نظام إدارة التعلم		0.992	0.000
3	استعداد الطالب		-0.019	0.813

يتضح من الجدول (1):

- توجد علاقة ارتباطية قوية ودالة بين جودة نظام إدارة التعلم والانهماك في التعلم الالكتروني، حيث بلغ معامل الارتباط 0.99 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.001.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة التدريسية للمعلم والانهماك في التعلم الالكتروني.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين استعداد الطالب والانهماك في التعلم الالكتروني.

نتيجة الفرض الثاني: لا يمكن التنبؤ بالانهماك في التعلم الالكتروني من عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب.

وللتحقق من نتيجة الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (2):

تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بين عوامل الكفاءة التدريسية للمعلم، وجودة نظام إدارة التعلم، واستعداد الطالب وعامل الانهماك في التعلم الالكتروني

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	R	R2	F	B	t	sig
الكفاءة التدريسية للمعلم	الانهماك في التعلم الالكتروني	-2.092	0.992	0.984	11646.6	-0.001	-0.122	0.903
جودة نظام إدارة التعلم						1.245	107.919	0.001
استعداد الطالب						0.017	1.9	0.059

يتضح من جدول (2):

القدرة التنبؤية المرتفعة لجودة نظام إدارة التعلم بالانهماك في التعلم الالكتروني، حيث فسر ما نسبته 98.4% من التباين في الانهماك بالتعلم الالكتروني. وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ من العلاقة:

الانهماك في التعلم الالكتروني = -2.092 + 1.245× جودة نظام إدارة التعلم

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج الدراسة في فرضيها: الأول والثاني إلى علاقة ارتباطية قوية جداً بين جودة نظام إدارة التعلم والانهماك في التعلم الالكتروني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.99)، وهو ما يعني أنها تفسر ما نسبته (98.5%) من التباين في الانهماك في التعلم الالكتروني وهي تمثل نسبة كبيرة جداً.

تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج الدراسات أن نظام إدارة التعلم تؤثر بشكل مباشر على نتائج الطلاب. وأنها تزيد من انهماك الطلاب (Stith, 2000) وتعمق خبرة التعلم (Carmean & Haefner, 2002). أظهرت الأبحاث أيضًا أن نظام إدارة التعلم (LMS) يحسن التدريس والتعلم (Coates et al., 2005). بشكل عام، تعد تأثيرات استخدام LMS مفيدة جدًا للطالب. ويعزو الباحث ذلك إلى أن أنظمة إدارة التعلم (LMS) صممت لتوفير وسيلة يمكن من خلالها للمعلمين والطلاب التواصل من خلال ما تشمله من أدوات الاتصال وأدوات محتوى المقرر وأدوات تقييم الطلاب وأداة دفتر الدرجات (Costen, 2009). كما تتيح أداة محتوى المقرر للمعلمين تحميل المستندات مثل المناهج الدراسية والواجبات والقراءات. وتتيح أداة الاتصال للمعلمين التواصل مع الطلاب كما تتيح للطلاب التواصل فيما بينهم. وتشمل أدوات الاتصال النموذجية البريد الإلكتروني ولوحات المناقشة وغرف الدردشة. وتسمح أدوات تقييم الطلاب للمعلمين بإجراء الاختبارات والاختبارات للطلاب باستخدام أي جهاز كمبيوتر. كما تسمح أداة التقييم أيضًا للمعلمين بتقدير الواجبات وتقديم ملاحظات مكتوبة للطلاب. وتسمح أداة دفتر الدرجات للمعلمين بنشر الدرجات للامتحانات والواجبات والأنشطة. وباستخدام هذه الأداة، يكون الطلاب على دراية بدرجاتهم في الوقت الفعلي. هذا فضلاً على ما يمكن أن يوفره استخدام نظام إدارة التعلم وأدواته العديد من الفوائد لكل من الطلاب والمعلمين. منها أولاً، توفر LMSs الوصول إلى المقررات وتساعد في إنشاء بيئة تعليمية افتراضية للمقررات عبر الإنترنت والتقليدية (Wood& Hershey, 2011). ثانيًا، تسهل أنظمة إدارة التعلم نشر المعلومات والتواصل مع الطلاب (Harrington et al., 2004).. ثالثًا، يمكن لنظام إدارة التعلم تسهيل التعاون غير المتزامن بين الطلاب (Wood& Hershey, 2011). عبر LMSs يمكن للطلاب الالتقاء عبر الإنترنت والتفاعل مع الطلاب الآخرين. رابعًا، يمكن أن توفر أنظمة إدارة التعلم (LMS) سجلاً دائمًا لدرجات الطلاب والأنشطة المتدرجة والمهام، ويمكن للطلاب تقييم أدائهم العام في أي وقت. أخيرًا، يمكن أن تساعد أنظمة إدارة التعلم

الطلاب على الشعور بالرضا أكثر عن المقرر نظرًا لتلبية توقعاتهم بشأن أجهزة الكمبيوتر والتكنولوجيا (Green & Gilbert,1995)، كما يمكن إيجاز جودة نظام إدارة التعلم في توافر كل من: **جودة النظام** حيث وُجد أن العوامل المرتبطة بالنظام مثل موثوقية النظام ووقت الاستجابة وسهولة الوصول إلى المواد وتصميم أنظمة الملاحة وسرعة الشبكة لها ارتباطات إيجابية متوسطة إلى قوية لرضا المتعلم وانهماكه (Ozkan & Koseler, 2009).**جودة المعلومات** حيث تم تعريف جودة المعلومات على أنها الانتشار والدقة والكفاية لمحتوى نظام إدارة التعلم (AlSamarraie, Teng, Alzahrani, & Alalwan, 2018). كما وجد AlSamarraie et al. (2018) وآخرون أن جودة المعلومات لها تأثيرات إيجابية أقوى على الرضا والانهماك من جودة النظام. **جودة الخدمة** وهي تشير جودة الخدمة إلى توفر الدعم الفني لنظام إدارة التعلم . وجدت بعض الدراسات أن له علاقة إيجابية كبيرة مع (Ozkan &Koseler,2007). وهو ما يعني أن إدراكات الطلاب لجودة النظام والمعلومات والخدمات كانت مرتفعة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. حيث إن جودة إدارة نظام التعلم فسرت نسبة مرتفعة من التباين في الانهماك في التعلم الالكتروني لذا على عمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد عقد العديد من الدورات بهدف تدريب الطلاب على استخدام المنصات التعليمية الالكترونية بكفاءة وفاعلية مما يساعد على حدوث المشاركة والانهماك في أنشطة التعلم.
2. التأكيد على أهمية اختيار نظام إدارة التعلم ذو جودة عالية حيث أكدت الدراسة على أن جودة نظام إدارة التعلم له تأثير إيجابي على انهماك الطلاب في التعلم الإلكتروني.
3. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على طلاب التعليم العالي في الجامعات للتأكد من طبيعة العلاقات بين عوامل الكفاءة التدريسية لعضو التدريس، استعداد الطالب وعامل الانهماك في التعلم الالكتروني.

المراجع

Al-Busaidi, K. (2013). An Empirical Investigation Linking Learners' Adoption of Blended Learning to their Intention of full E-Learning. Behaviour & Information Technology, vol. 32, issue 11, pp. 1168–1176, https://doi.org/10.1080/0144929X.2013. 774047.

Almarashdeh, I. (2016). Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. Computers in Human Behavior, 63, 249–255. doi:10.1016/j. chb.2016.05.013

Al-Samarraie, H., Teng, B., Alzahrani, A. & Alalwan, N.(2018). E-learning continuance satisfaction in higher education: a unified perspective from instructors and students. Studies in Higher Education, 43(11), 2003-2019

Artino, A. & Jones, K. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Internet and Higher Education, 15, 170–175

Azhari, F. & Ming, L. (2015). Review of E-Learning Practice at the Tertiary Education Level in Malaysia. Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research, 49(4), 248–257, https://doi.org/10.5530/ijper.49.4.2.

Bailey, J. & Pearson, S. (1983). Development of a tool for measuring and analyzing computer user satisfaction. Management Science, 29, 5, 530-45.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191–215.

Beer, C.; Clark, K., & Jones, D. (2010). Indicators of engagement. Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Retrieved from http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Beer-full.pdf

Borotis, S. & Poulymenakou, A. (2004). E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions. Retrieved from https://www.learntechlib.org/primary/p/11555/

Carmean, C., & Haefner, J. (2002). Mind over matter: Transforming course management systems into effective learning environments. Educause Review, 37(6), 26-34. Available: http://www.educause.edu/library/erm0261

Chen P. & Lambert A. & Guidry K. (2010) Engaging online learners: the impact of

Cho, M. & Summers, S. (2012). Factor validity of the motivated strategies for learning questionnaire in asynchronous online learning environments (AOLE). Journal of Interactive Learning Research, 23, 5–28

Cho, M.& Kim, B. (2013). Students' self-regulation for interaction

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. Assessment & Evaluation in Higher Education, 32(2), 121-141.

Coates, H.; James, R., & Baldwin, G. (2005). A Critical examination of the effects of Learning Management Systems on university teaching and learning. Tertiary Education and Management, 11(1), 19-36.

Coopasami, M., Knight, S. and Pete, M. (2017). E-Learning Readiness amongst Nursing Students at the Durban University of Technology. Health SA Gesondheid, vol. 22, pp. 300–306.

Costen, W. (2009). The value of staying connected with technology: An analysis exploring the impact of using a course management system on student learning. Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012), 8(2), 47- 59.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. Internet and Higher Education, 15, 3–8

Demir, O. (2015). The Investigation of E-Learning Readiness of Students and Faculty Members: Hacettepe University, Faculty of Education Example. (Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara 2015).

Dietz-Uhler, B., Fisher, A., & Han, A. (2007). Designing online courses doi: 10.1016/j.iheduc.2012.11.001 ET.36.1.g

Farr-Wharton, B; Charles, M; Keast, R; Woolcott, G; & Chamberlain, D (2018) Why Lecturers Still Matter: the impact of lecturer-student exchange on student engagement and intention to leave university prematurely. Higher Education, 75, 167-185.

Freeze, R. ; Alshare, K. ; Lane, P. & Wen, H. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. . Journal of Information Systems Education., 21(2), 173.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95(1), 148–162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148

Gonida, E. ; Voulala, K. & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. Learning and Individual Differences, 19, 53–60

Green, K. & Gilbert, S. (1995). Great expectations: Content, communications, productivity, and the role of information technology in higher education. Change,

Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. Internet and Higher Education, 3, 41-61.

Harrington, C. ; Gordon, S. & Schibik, T. (2004). Course management systems utilization and implications for practice: A national survey of department chairpersons. Online Journal of Distance Learning Administration, 7(4), 1-13.

Herman, P. (2020). Online learning is not the future. [Online]. Available at: https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2020/06/10/online-learning-not-

future-higher-education-opinion [2021, 8 October].

Hershey, L., & Wood, P. (2011). Using the blackboard CMS to develop team work skills in undergraduate marketing principles class. Academy of Educational Leadership Journal, 15(1), 57-64.

Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviors and success online and face-to-face. Assessment & Evaluation in Higher Education, 17(1), 73–88 Retrieved from https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2010.496532#.XX-XPigzZPY. https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/881

Huang, R. ; Zhou, Y., and Wang, Y. (2006). Blended Learning: Theory into Practice. Beijing: Higher Education Press.

Hung, M.; Chou, C., & Chen, C. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. Computers & Education, 55(3), 1080-1090

Ituma, A. (2011), "An evaluation of students' perceptions and engagement with e-learning components in a campus-based university", Active Learning in Higher Education, 12 (1) , 57-68, doi: 10.1177/1469787410387722.

Jafari, S.; Salem, S.; Moaddab, M. & Salem, S. (2015). Learning Management System (LMS) success: An investigation among the university students. 2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e), 64-69.

Jaggars, S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: community college student voices. Am. J. Distance Educ. 28, 27–38. doi: 10.1080/0892364 2014.867697

Kaur, K. & Abas, Z. (2004). An assessment of e-learning readiness at Open University Malaysia. 1017–1022. Retrieved from http://library.oum.edu.my/repository/115/1/an_assessment.pdf

Kaymak, D. & Horzum, M. (2013). Relationship between online learning readiness and structure and interaction of online learning students. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(3), 1792-1797.

Keegan, D. (1986), The Foundations of Distance Education, 2nd ed., Routledge, London.

Knowles, M. (1975). Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Association Press

Krause, K. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university', Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(5), 493-505.

Lederman, D. (2020). Will shift to remote teaching be boon or bane for inline learning? Inside Higher Ed. Available online: file:///D:COVID/Most%20teaching%20is%20going%20remote.%20Will%20that%20help%20or%20hurt%20online%20learning.html (accessed on 20 April 2022).

Lee, M. & Tsai, C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. Instructional Science, 38, 1–21

Lieberman, M. (2017). Welcome aboard. Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/digital-learning/

Martinez, K. & Grooms, L. D. (2018). Online Learning Propelled by Constructivism. In Mehdi Khosrow-Pour (Ed), Encyclopedia of Information Science and Technology ($4th$ ed pp. 2588–2598.). Hershey, Pa.: IGI Global

Mashaw, B. (2012). A model for measuring effectiveness of an online course. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 10(2), 189-221. https://doi.org/10.1111/j.1540- 4609.2011.00340.

Moore, J. ; Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same? The Internet and Higher Education, 14(2), 129–135.

Ouweneel, E.; Blanc, P. & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: a longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. J. Posit. Psychol. 6, 142–153. doi: 10.1080/17439760.2011.55884

Ozkan, S. & Koseler, R.(2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. Computers & Education, 53(4), 1285–1296

Palmer, S. (2012). Understanding the context of distance students: differences in on- and off-campus engagement with an online learning environment. J. Open Flexible Distance Learn. 16, 70–82.

Parkes, M., Stein, S., & Reading, C. (2015). Student Preparedness for University E-Learning Environments. The Internet and Higher Education, 25, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002

Pedrotti M. & Nistor N. (2019) How Students Fail to Self-regulate Their Online Learning Experience. In: Scheffel M., Broisin J., Pammer-Schindler V., Ioannou A., Schneider J. (eds) Transforming Learning with Meaningful Technologies. EC-TEL 2019. Lecture Notes in Computer Science, 11722. Springer, Cha

Piskurich, M. (2003). Digital natives, digital immigrants.

From On the Horizon. MCB University Press, 9(5), 1-6

Presno, C. (1998). Taking the byte out of Internet anxiety: Instructional techniques that reduce computer/Internet anxiety in the classroom. Journal of Educational Computing Research, 18, 147–161

Ramayah, T.&. Leeb, W. (2012). System characteristics, satisfaction and e-learning usage: A Structural Equation Model (SEM). Turkish Online J. Educ. Technol., 11, 196-206

Rasouli, A.; Rahbania, Z. & Attaran, M. (2016). Students' Readiness for E-Learning Application in Higher Education. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 4(3), 51–64.

Revere, L., & Kovach, J. V. (2011). Online technologies for engaged learning. Quarterly Review of Distance Education, 12(2), 113–124.

Robinson, C. & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. Journal of Education for Business, 84(2). 101-108. Retrieved February 22, 2010, from Academic Search Premier database.

Roca, J., Chiu, C., & Martínez, F. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model. International Journal of Human-Computer Studies, 64(8), 683-696.

Saba, T. (2012). Implications of E-learning systems and self-efficiency on students outcomes: a model approach. Human- Centric Computing and Information Sciences, doi: 10.1186/2192-1962-2-6., 2(1), 6 (2012)

Schell, G. & Janicki, T. J. (2013). Online Course Pedagogy and the Constructivist Learning Model. Journal of the Southern Association for Information Systems, 1(1), 26-36. https://doi.org/10.3998/jsais.11880084.0001.104

Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. Journal of Asynchronous Learning Environments, 11(2), 73–128

Shyu, H. & Brown, S. (1992). Learner Control versus Program Control in Interactive Videodisc Instruction: What are the Effects in Procedural Learning. International Journal of Instructional Media, 19(2), 85–95.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Journal of Educational Psychology, 100, 765–781.

Siang, J. & Santoso, H. (2016). Learning motivation and study engagement: do they correlate with GPA? An evidence from Indonesian university. Res. World 7, 111–118. doi: 10.18843/rwjasc/v7i1(1)/12

Stith, B. (2000). Web-enhanced lecture course scores big with students and faculty. THE Journal (Technological Horizons in Education), 27(8), 20.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783–805.

Tschannen-Moran, M.; Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68, 202–248.

Wandler, J. & Imbriale, W. (2017). Promoting college student self-regulation in online learning environments. Online Learning Journal, 27(2), 8-18. 54, 1222–1232.

Warner, D.; Christie, G. & Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. Brisbane: Australian National Training

Wefald, A. & Downey, R. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. J. Psychol. 143, 91–111. DOI: 10.3200/ JRLP.143.1.91-112

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, achievement. Journal of Educational Psychology, 96, 236–250

Yan, L.; Wang, X.; Li, T.; Zheng, H. & Xu, L. (2018). Impact of interpersonal relationships on the academic engagement of middle school students. Chin. J. Clin. Psychol. 26, 123–128

Yang, C.; Tsai, I.; Kim, B.; Cho, M. & Laffey, J. (2006). Exploring the relationships between students' academic motivation and social ability in online learning environments. Internet and Higher Education, 9, 277–286. https:// doi. org/ 10. 1016/j. iheduc. 2006. 08. 002

Yilmaz, R. (2017). Exploring the Role of E-Learning Readiness on Student Satisfaction and Motivation in Flipped Classroom. Computers in Human Behavior, 70, 251–260, https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085.

دور أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية في مواجهة الأزمات: أزمة كورونا نموذجاً

عبد العزيز بن عثمان الزهراني(*)
جامعة الطائف

(قدم للنشر في 1444/2/28هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

مستخلص الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مواجهة الأزمات (أزمة كورونا نموذجاً) من خلال التعرف على أدوارهم التدريسية والإرشادية والبحثية والمجتمعية، وتكونت عينة الدراسة من 165 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد الدراسة كان بدرجة عالية في معظم الأدوار في المجال التدريسي والإرشادي، بينما كان مستوى الأداء منخفضاً في المجال البحثي والمجتمعي المتعلق بأزمة كورونا، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين تقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع أدوارهم التدريسية والإرشادية تعزى لمتغيرات الجنس أو المرتبة العلمية أو التخصص العام، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة إزاء أدوارهم التدريسية تعزى لكل من متغير الجنسية لصالح أفراد الدراسة السعوديين، ولمتغير مستوى الخبرة في الحاسب الآلي لصالح ذوي الخبرة المتقدمة في الحاسب الآلي، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي سنوات الخدمة الأكثر. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات من أبرزها استحداث قسم لإدارة الأزمات يكون من مهامه توجيه الدعم وتقديم التوصيات لأعضاء هيئة التدريس وقت الأزمات لضمان استمرارية العملية التعليمية، وتحفيزهم للإسهام في أي من مجالات الخدمة المجتمعية، كما اقترح الباحث عددًا من الدراسات المستقبلية في هذا الصدد.

كلمات مفتاحية: دور، أعضاء هيئة التدريس، أزمة، كورونا، التدريس، الإرشاد، البحث العلمي

*****

The Role of Faculty Members in Departments of Curriculum and Teaching Methods at Saudi Universities in Facing Crises: COVID-19 as a Model

Abdulaziz Othman Alzahrani (*)

Taif University

(Received 24/9/2022, accepted 10/5/2023)

Abstract: This study aimed to examine the role of Saudi universities' faculty members in dealing with crises (using COVID-19 as a model) by identifying their teaching, guiding, researching, and societal roles. The study sample consisted of 165 faculty members from different departments of curriculum and teaching methods at Saudi Arabian public universities. The study's results showed that the levels of performance of the research's members were high regarding their teaching and guiding roles, whereas they were low in relation to their research and social roles during the COVID-19 crisis. In addition, no statistically significant differences were found at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among members of the study regarding their teaching and guidance roles based on gender, academic rank, or general specialization. However, statistically significant differences were found at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among members of the study regarding their teaching roles due to the nationality variable in favor of Saudi faculty members and in levels of computer literacy in favor of those with advanced experience. Based on the study's results and findings, the researcher recommended the following: setting up disaster management departments across Saudi Arabian universities to provide faculty members with support and assistance during crises and emergency times to ensure the continuity of academic work and motivate faculty members to contribute to social service in their local communities. The researcher provided directions for future research in the field.

Keywords: role, faculty members, crisis, COVID-19, teaching, guidance, scientific research

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم : المناهج وطرق التدريس..، الكلية الجامعية بالخرمة ، جامعة الطائف، ص ب: 7166 رمز بريدي: 24423 الرقم الإضافي 3764، المدينة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية .

(*) Corresponding Author:

Associate professor Dept., Curriculum and Teaching Methods Faculty Khurma University College, Taif University, P.O. Box7166, Code:24423, City,Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:ab.alzahrani@tu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061572

مقدمة

ظل التعليم على مر العصور ولا زال وسيظل المحرك الأساسي لعجلة التقدم ونهضة المجتمع، وتعد المؤسسات التعليمية على كافة أنواعها هي وسيلة وأداة المجتمع لتحقيق أهدافه، ومن ثم فإن التعليم ومؤسساته بشكل عام والجامعات منها بشكل خاص تؤثر وتتأثر بأي تغيير أو أزمات قد تطال المجتمع من أي جانب من جوانبه سواء الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو الفكرية، أو العقدية، أو الصحية.. إلخ.

ولأن التغيير هو سمة الألفية التي نعيشها اليوم، بل إن هذا التغيير متسارعٌ ومتنامٍ بدرجة كبيرة في جميع المجالات، فهو يفرض على المجتمعات جملة من التحديات التي تحمل في ثناياها العديد من المشكلات والفرص والتي لا يمكن تجاهلها أو البقاء في معزلٍ عنها، لذا فقد تزايد اهتمام المنظمات عموماً بكيفية التعامل مع الأزمات من أجل الاستعداد لمواجهة أي أزمة، والحد قدر المستطاع مما تخلفه من آثارٍ سلبية على المنظمة قد تعصف بها أو قد تظل تعاني منها آثاراً بعيدة المدى.

ويظل التعليم «أحد أهم الوسائل لمواجهة مشكلات تغيرات وتحديات المستقبل، والجامعات بوصفها إحدى مؤسسات التعليم شأنها شأن أي مؤسسة أو منظمة ليست بمعزل عن مواجهة الأزمات» (عبدالمنعم، 2008، ص2:)، ليس ذلك فحسب بل إن الأزمات تعد سمة أساسية من سماتها (الزعبي،2019)، ولذلك فالجامعات تحرص كل الحرص على تذليل أيّ صعوبات قد تعترض طريقها في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها.

ولعل أزمة كورونا (covid-19) والتي لازالت تلقي بظلالها على مستوى العالم أجمع هي المشهد الماثل أمامنا كأبرز وأصعب وأخطر الأزمات التي واجهتها الدول برمتها وعلى رأسها المملكة العربية السعودية، والتي بدورها اتخذت مجموعة من التدابير التي أسهمت بفضل الله في الحد من انتشار فايروس كورونا وتحييده، كان من أبرزها: تعليق الدراسة في المؤسسات التعليمية، والاعتماد على التعليم عن بعد، وفرض حظر التجول وغيرها، وهذا ما يؤكد تأثر أنظمة التعليم بما يحدث في المجتمع، حيث يمكن ملاحظة التغييرات الكبيرة والتحولات في الميدان التربوي والتعليمي، إذ تغير أسلوب التعليم جذرياً من التعليم المباشر وجهاً لوجه إلى التعليم عن بعد وما نتج عن ذلك من استخدام أساليب تقنية تفاعلية من قبل الأساتذة الأكاديميين والمعلمين في مختلف المراحل التعليمية شملت جميع عناصر وأبعاد الموقف التعليمي.

ولئن كان التعليم عن بعد هو إحدى تلك التدابير الاحترازية فإن الدور الأكبر لنجاعته في المرحلة

الجامعية يقع على عاتق الأستاذ الجامعي الذي يتجاوز دوره مجرد تقديم الموضوعات الدراسية وتقييم تحصيل الطلاب، فهو مع أهمية هذا الدور «يقود العمل التعليمي ويتعامل مع الطلاب بشكل مباشر فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي» (النعيمي، 1985،ص:289)، وهذا ينعكس على جودة التدريس حيث إنها عادةً ما تشكل الهاجس الأول لطلاب الجامعات، ويضعونها دوماً في عين الاعتبار وخاصة في هذه المرحلة الحرجة، وهو ما ينعكس سلباً أو إيجاباً على الطلاب، فقد أكدت دراسة تشن وآخرين2020) ,.Chen et al) بأن تدني كفاءة جودة التدريس هي من العوامل الرئيسة المؤثرة سلباً في رضا الطلاب عن التعليم عن بعد، وترى كيونغمي لي 2020)Lee) أن إلقاء المحاضرات بالطريقة نفسها عبر الإنترنت لن يحقق تجارب إيجابية للأكاديميين والطلاب، خاصة أن بعض أساليب تدريس بعض المقررات كالرياضيات مثلاً لم تلقَ قبولاً لدى الطلاب لحاجتهم لمتابعة خطوات الحل بالشكل التقليدي (حسن،2020)، وهذا يؤكد مدى جسامة دور الأستاذ الجامعي في المجال التدريسي، بيد أن دوره لا يقتصر على ذلك فقط، وإنما يمتد إلى جوانب أهم كغياب الوعي عن مزايا التعليم عن بعد (الدهشان،2020)، وصعوبة الحفاظ على انتباه الطلاب والإبقاء على مشاركتهم الفاعلة خلال الإنترنت (رمانة وشماسنة، 2020؛ غالم وعياش، 2020)، ويضيف الباحث جانبا مهما ومؤثرا بدرجة كبيرة وهو إدارة الأستاذ الجامعي للموقف التعليمي بكافة تفاصيله، بما يشمله من مرونة، وحسن تصرف، واستشعار بالمسؤولية، وقدرة على التنبؤ بالمشكلات التي قد تطرأ وتعيق تعلم الطلاب؛ حيث تنجم عدة مشكلات خلال التعليم عن بعد مثل انقطاع أو ضعف شبكة الاتصالات عند الطلاب، وعدم مناسبة أساليب التقييم، وقلة فرص المشاركة الفاعلة، بالإضافة إلى عدم امتلاك بعض الطلاب لبعض المهارات التقنية اللازمة للتعليم عن بعد، حيث وُجد أن أحد الدروس المستفاة من تجربة التعليم عن بعد هو «التفاوت العميق في الوصول إلى التكنولوجيا والاتصال والمهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا التي يواجهها الطلاب من مختلف الفئات الاجتماعية والاقتصادية» منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development) [OECD] ،2020، ص:587)، كما أنّ هناك مواقف طارئة قد تحدث للطالب ولا يحسن التعامل معها وقد تربكه وتؤدي إلى إخفاقه والتأثير السلبي عليه، وعلى سبيل المثال إبان فترة التقييمات النهائية وما يصاحبها عادةً من تداعيات وإشكاليات تحدث حتى أثناء التعليم الحضوري بالرغم من ألفة الأساتذة والطلاب

بهـا، فمـا بالـك بطبيعـة التعليـم عـن بعـد وهـو موقـف برمتـه جديـد عليهـم تمامـاً، وهـذا مـا تؤكـده دراسـتا معـوض(2020) والحراحشـة(2021) اللتـان أشـارتا إلـى صعوبـات يواجههـا الطـلاب ومـن أبرزهـا الشـعور بالقلـق مـن الاختبـارات الإلكترونيـة والتقييمـات النهائيـة، وذهبـت بعـض الدراسـات فـي مجـال علـم النفـس إلـى أبعـد مـن ذلـك؛ بأنـه قـد يترتـب علـى الإجـراءات التـي اتخذتهـا الـدول لمواجهـة فيـروس كورونـا تحديـات عقليـة وصحيـة غيـر متوقعـة (معبـد،2020)، وهنـا تتجلـى أدوار الأسـتاذ الجامعـي فـي كيفيـة دعـم طلابـه ومسـاعدتهم علـى اسـتبصار معالـم هـذه المرحلـة الحرجـة والتعامـل معهـا بعنايـة للخـروج منهـا بأفضـل النتائـج وأقـل الخسـائر فيمـا يتعلـق باسـتمرار العمليـة التعليميـة، وكذلـك فيمـا يتعلـق بجانـب لا يقـل أهميـة عـن الجانـب الأول وأقـل مـا يمكـن القـول عنـه إنـه يتعلـق بواجـب دينـي ووطنـي ومطلـب اجتماعـي وصحـي ويتمثـل فـي التعـاون والتكاتـف للحـد مـن انتشـار فيـروس كورونـا مـن خـلال نشـر الوعـي بـكل مـا يتعلـق بـه أو بغيـره مـن الأوبئـة والأحـداث الطارئـة مـن ثقافـة وتوعيـة وتقييـم لمصـادر المعلومـات، وهـذا مـا يعـرف بالتوعيـة المجتمعيـة والتـي وصفهـا حمـادة(2008، ص:10) «بالضـرورة الملحـة والعمليـة المسـتمرة طويلـة الأجل والتـي لا يجب أن تقتصـر علـى وقـت الأزمـات بـل يجـب أن تتـم مـن خـلال توعيـة أفـراد المجتمـع ونشـر المعلومـات الصحيحـة حـول الوبـاء وجعلهـم شـركاء فـي اتخـاذ القـرار وتحمـل المسـؤوليات تجـاه أنفسـهم»، ولعـل جهـود الأسـتاذ الجامعـي فـي هـذا الجانـب ترسـخ لهـذا المفهـوم، وتمنـع أو تحجـم مـن الـدور السـلبي الـذي قـد تؤديـه وسـائل الإعـلام ووسـائل التواصـل الاجتماعـي فـي أوقـات الأزمـات والمتمثـل فـي نشـر الشـائعات، ولهـذا حـذرت منظمـة الصحـة العالميـة فـي وقـت مبكـر بوجـود تفشـي وبائـي - تفشـي التضليـل- يعمـل بالتـوازي مـع تفشـي الوبـاء الفيروسـي(الغزاوي،2020)، وقـد أظهـرت دراسـة BBVA الإسـبانية (2020) (في العريشـي والغامـدي،2020) أن هنـاك ارتباطـاً واضحـاً موجبـاً بيـن زيـادة كميـة الأخبـار وآثارهـا السـلبية وبيـن أعـداد الحـالات الجديـدة المصابـة بالفيروس، ولـذا يجـدر بالأسـتاذ الجامعـي أن يكـون علـى قـدر مناسـب مـن الحساسـية للمشـكلات والجاهزيـة لمواجهـة مثـل هـذا الأمـر وغيـره مـن المواقـف الطارئـة؛ لكونـه الأداة الفعالـة التـي تـؤدي بالجامعة للاضطـلاع بمسـؤولياتها وحمـل رسـالتها لتطويـر التعليـم وخدمـة المجتمـع والنهـوض نحـو التقـدم العلمـي (عبـده، 2006؛ فلـوح ،2012؛ شـاهين، 2004).

وبتوجـه الجامعـات السـعودية إلـى التطبيـق الكامـل للتعليـم عـن بعـد خـلال هـذه الأزمـة مـن خـلال نظـام إدارة التعلـم (البـلاك بـورد) والـذي يتوفـر

من خلاله العديد من الأدوات التي تساعد عضو هيئة التدريس على تقديم المحتوى التعليمي للطلاب وتقويمهم بأساليب متنوعة ومتعددة، تكون المسؤولية مضاعفة على عضو هيئة التدريس، إذ يتطلب إلى جانب مهامه الاعتيادية في التعليم التقليدي مهام أخرى ربما لم يعتد عليها، والتي من بينها ما أشار إليه كمال(2002) وهو توفير الدعم التربوي المناسب لدعم تعلم الدارسين، بالإضافة إلى تقويم تعلمهم وأدائهم، وتطبيق جميع الجوانب بشكل متكامل ومتناغم يضمن ترابط أجزاء عملية التعلم عن بعد؛ خاصة أن هناك العديد من الدراسات كدراسة الشريدة(2019) ودراسة الجاسر((2018ودراسة المطيري 2017)) أظهرت أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم عن بعد (البلاك بورد) كان بدرجة منخفضة إلى متوسطة، كما أظهرت دراسة الضلعان(2019) عن حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم إلى التدريب على مهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني.

ومن جهة أخرى لا يمكن أن يُغفل الدور الذي يمكن أن يقوم به عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع في مثل هذه المرحلة الحرجة؛ وهما الوظيفتان الأخريان للأستاذ الجامعي بجانب التدريس، حيث يرى الباحث أنه يمكن أن يستثمر عضو هيئة التدريس خبراته العلمية، وإمكاناته البحثية، وإسهاماته في الخدمة المجتمعية في التخفيف من آثار الأزمة بشكل أو آخر، ويتسنى له في هذا الصدد القيام بالعديد من الأدوار كنشر الثقافة، وتقديم الاستشارات، وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج مشكلات المجتمع (شاهين،2004)، بالإضافة إلى أنه بفضل ما يملكه من معرفة واسعة في بعض مجالات العلم يمكن أن يسهم في تنمية مهارات أفراد المجتمع وزيادة وعيهم واستثمار أوقاتهم بما يعود عليهم بالنفع، والأهم من ذلك المساهمة في الجانب التوجيهي والإرشادي؛ خاصة وأن المجتمع بحاجة إلى مثل ذلك، فقد أكدت بعض الدراسات كدراسة أحمد(2021) أن الجوانب التربوية المستثمرة خلال فترة تطبيق الإجراءات الصحية أثناء الجائحة والمرتبطة بجوانب الشخصية والأسرية والاجتماعية كانت متوسطة، كما أن مستوى قلق الإصابة بالفيروس يزداد لدى بعض فئات المجتمع كالإناث وذوي المؤهل العلمي الثانوي فأقل(نوافله وعبيدات،2021)، وهذا ما تؤكده الصالح(2022) من أن الأزمات قد تشكل فرصاً كبيرة للتنبؤ والتطوير والعمل للمستقبل فيما لو سخرت ظروفها للبحث والدراسة.

إن مواجهة الأزمات وإدارتها لا ينبغي الاعتماد على أنها شأن يتعلق بالقيادات العليا

فـي الجامعـات وغيرهـا، فليـس مـن الضـروري أن يكـون رئيـس المنظمـة هـو المسـؤول عـن إدارة الأزمـة (بغـدادي،2014)، فقـد كشـفت لنـا أزمـة كورونـا أهميـة تضافـر الجهـود علـى مستوى الأفـراد والجماعـات والمنظمـات لمواجهـة الأزمـات، ولهـذا كان مـن ضمـن توصيـات تقريـر اليونيسكو UNESCO (2020، ص:3) أنـه «إذا مـا أريـد تجنّـب أن تصبـح أزمـة التعلُّـم كارثـة تمس جيـلاً كامـلاً، فـإن الأمـر يتطلـب اتخـاذ إجـراءات عاجلـة مـن جانـب الجميـع»، وهـذه الإجـراءات تتضمـن «تعزيـز قـدرات إدارة المخاطـر فـي جميع مستويات نظـام التعليـم وتعزيـز قـدرات الصمـود فـي مواجهـة حـالات الطـوارئ، علـى المسـتوى الفـردي والتنظيمـي والمؤسسـي، ويشـمل ذلـك القـدرة علـى وضـع خطـط الطـوارئ وتنفيذهـا، مـن قبيـل مسـارات التعليـم البديلـة، بهـدف التخفيف مـن آثـار الأزمات»(اليونيسـكو،2020، ص:19)، خاصـة إذا مـا علمنـا أن كثيـراً مـن المتخصصيـن يتوقعـون حـدوث تحـولات جذريـة تطـال قطـاع التعليـم وتغيـر مـن مفهـوم المنشـأة التعليميـة مـن خـلال استراتيجيات جديـدة تطـال المناهـج وطـرق التدريـس والأسـاتذة الجامعييـن والاعتمـاد علـى تقنيـات الـذكاء الاصطناعي(معبـد،2020).

ومـن هـذا المنطلـق يـرى الباحـث أنـه يجـب أن يكـون لعضـو هيئـة التدريـس حـد أدنـى مـن القدرات والمهـارات اللازمـة للتعامـل مـع الأزمـات فـي مجـالات تخصصـه وعملـه الأكاديمـي واهتماماتـه بشـكل عـام، وأن هـذا الأمـر لـم يعـد خيـاراً وإنمـا ضـرورة يفرضهـا الواقـع المعـاش، فالأزمـات قـد تكـون خاصـة أو عامـة وفـي كلتـا الحاليـن فـإن عضـو هيئـة التدريـس يتأثـر بهـا، ويجـب أن يمتلـك الأدوات والمهـارات التـي تمكنـه مـن مواجهتهـا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

بالرغـم مـن مـرور أكثـر مـن عامين تقريبـاً منـذ بـدء أزمـة كورونـا والتـي مـا زالـت تسيطر علـى المشـهد العـام بفضـل التحـورات العديـدة لفيـروس كورونـا، إلا إنـه يمكـن ملاحظـة أن الدراسـات العلميـة التـي حاولـت اسـتقصاء المشـهد التربـوي خـلال أزمـة كورونـا ركـزت بشـكل عـام علـى دراسـة واقـع التعليـم عـن بعـد مـن خـلال مـدى توظيـف أعضـاء هيئـة التدريـس أو الطـلاب لنظـام التعلـم الإلكترونـي واتجاهاتهـم نحـو اسـتخدامه، والمشـكلات والصعوبـات والتحديـات التـي تواجـه التعليـم عـن بعـد، وبالرغـم مـن أهميـة تلـك الدراسـات إلا إنـه لـم توجـد هنـاك أي دراسـة علـى حـد علـم الباحـث تناولـت وصفـاً تفصيليـاً لأدوار الأسـتاذ الجامعـي يمكـن مـن خلالهـا أن يسـهم فـي مواجهـة أزمـة كورونـا ومـا سـواها مـن الأزمـات الطارئـة.

ومـن جهـة أخـرى فحتـى بعـض الإجـراءات التـي تمـت لمواجهـة كورونـا كالتعليـم عـن بعـد الـذي انتهـج فـي الفصـل الدراسـي الثانـي للعـام الجامعـي

1441/1440 «لم يكن أكثر من كونه تدبيراً استثنائياً لتقليل خسائر توقف التعليم المباشر الحضوري»(حسن،2020، ص:343)؛ ولذا ومع استمرار أزمة كورونا في التأرجح، وحرص العديد من الجامعات على الاستفادة من تجربة التعليم عن بعد بشكل أو آخر خاصة بعد النتائج التي حققتها في هذا المجال، بالإضافة إلى الجانب الأهم في هذا الموضوع وهو ضرورة عدم إغفال الاستعداد لأي ظروف مماثلة، حيث إن جائحة كورونا ليست الأولى وربما لن تكون الأخيرة، وهذا ما أكده بلمنتان وفولر (Blumenthal and Fowler, 2020)، في الزغيبي،2021، ص:571) «أن العالم واجه جوائح وأزمات في عام 2003 و2009 و2012 و2019، ونعلم بالتأكيد وبنسبة 100% أننا سنواجه التهاباً مميتاً، لكن لا ندري متى وأين، ونحتاج أن نستعد لتقليل آثار الجائحة القادمة»، ولذلك يوصي ديفاني وآخرون DeVaney, Shimshon, Rascoff, and Maggioncalda (2020) مؤسسات التعليم العالي أن تضع في اعتبارها الحاجة إلى إطار استجابة يتجاوز حدود الإجراءات العاجلة، كما أنه يجب عليها الاستعداد للمرور بفترة انتقالية متوسطة والبدء في تأمين مستقبلها على المدى الطويل.

بالإضافة إلى ذلك ومن خلال خبرة الباحث وعمله كرئيس لأحد الأقسام الأكاديمية بالجامعة وملاحظته عن كثب لمستوى الأداء التدريسي لأساتذة القسم ومتابعته للعملية الإرشادية والتربوية لطلاب القسم وتقييمه للعمل الأكاديمي قبل وأثناء الأزمة لاحظ التباين الكبير في الأدوار والأداء والمهام المتعلقة بعضو هيئة التدريس سواء بين أعضاء القسم نفسه أو بين الأقسام المناظرة، وقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة (الغامدي،2022؛ عمران،2020؛ صافي وغربي،2020؛ السعيد،2020؛ الشمري،2019)، هذا التباين بوضوح سواء في أساليب التعليم عن بعد أو عملية التقييم أو تفاعل الطلاب أو الإرشاد والذي يتراوح ما بين أداء عالٍ إلى أداء منخفض، عطفاً على وجود بعض المشكلات الفنية والتقنية، وقد أكدت هذا التباين والتفاوت دراسات عالمية كدراسة Joseph et al., 2020) ودراسة2020)Hodges et al.,) اللتين أوضحتا أن هناك تفاوتاً واختلافاً داخل مؤسسات التعليم العالي في الدولة الواحدة، وما من شك أن لذلك انعكاساته السلبية على أداءات أعضاء هيئة التدريس وبالتالي على جودة التعليم، لذا استشعر الباحث ضرورة الوقوف على طبيعة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في ظل هذه الأزمة للوقوف على الممارسات التدريسية والإرشادية لهم بغية الوصول إلى آلية مناسبة قد تسهم في توحيد الإجراءات والجهود والممارسات التي تمكنهم

من الاضطلاع بمهامهم التدريسية والإرشادية والبحثية والمجتمعية بكل اقتدار كخطوة ضمن خطوات عديدة تتضافر وتتكامل لمواجهة أزمة كورونا، وغيرها من الأزمات، والحد من آثارها السلبية على التعليم الجامعي، وتجنب الاجتهادات الشخصية، فهذه الدراسة لا تستهدف فقط أزمة كورونا، بل تتعدى ذلك إلى تعزيز ثقافة وإرساء دعائم لمواجهة أي أزمة سواها؛ وتأسيساً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟ ويتفرع عنه:

1. ما الأدوار التدريسية لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟
2. ما الأدوار الإرشادية لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟
3. ما الأدوار البحثية والمجتمعية لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد الدراسة إزاء كل محور من محاور الدراسة تعزى لأي من المتغيرات (الجنس، الجنسية، التخصص العام، سنوات الخدمة، المرتبة العلمية، مستوى الخبرة في الحاسب الآلي)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. معرفة الأدوار التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة أزمة كورونا.
2. معرفة الأدوار الإرشادية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة أزمة كورونا.
3. معرفة الأدوار البحثية والمجتمعية لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات.
4. تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لأي من المتغيرات (الجنس، الجنسية، التخصص العام، سنوات الخدمة، المرتبة العلمية، مستوى الخبرة في الحاسب الآلي).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من حساسية وأهمية المرحلة التي مرّ بها العالم في مواجهة أزمة كورونا وما زال يعيش أصداءها، إضافة إلى ذلك فإن نتائج هذه الدراسة قد:

1. تفيد في تقديم صورة واضحة لمسؤولي الجامعات حول جاهزية أعضاء هيئة التدريس وتمكنهم من المهارات المتطلبة للتعليم عن بعد بما يسهم في تطوير أدائهم الأكاديمي والمهني والتقني.
2. تفيد إدارات التنمية المهنية في الجامعات لرسم الخطط التدريبية اللازمة لتدريب أعضاء هيئات التدريس.
3. 3- تسهم في زيادة وعي أعضاء هيئات التدريس بالجامعات بأدوارهم التدريسية والإرشادية اللازمة للتعليم عن بعد والتي تسهم في مواجهة الأزمات ككورونا وما يماثلها.
4. تلفت نظر أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والخبراء والباحثين إلى أهمية أدوارهم في مجال البحث العلمي والخدمة المجتمعية في التقليل من آثار أي أزمة قد تعصف بالمجتمع المحلي.
5. تقدم بعض المؤشرات لصانعي القرار في الجامعات السعودية لإعادة صياغة أساليب تقويم أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية لتتضمن ما يتعلق بتحديد أدوارهم في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بدقة من جهة والقدرة على إدارة الأزمات من جهة أخرى.

حدود الدراسة

1. اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية.
2. اقتصرت الدراسة على الجامعات السعودية الحكومية بالمملكة العربية السعودية.
3. اقتصر البحث على أدوار أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بمجال التدريس الأكاديمي والذي يشمل عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم وكذلك المجال الإرشادي والمجال البحثي والمجتمعي.
4. تم تطبيق البحث خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الجامعي الأكاديمي 2021/2020.

مصطلحات الدراسة

- دور أعضاء هيئة التدريس: يقصد بها كل ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية في المجال التدريسي والإرشادي والبحثي والمجتمعي للإسهام في التقليل والحد من آثار أزمة كورونا.

- الأزمة: موقف خارج عن السيطرة وتحول فجائي عن السلوك المعتاد يؤدي إلى خلل في المجتمع وان مواجهة هذا الموقف يتطلب اتخاذ قرار محدد سريع في ظل محدودية المعلومات والمفاجأة وضيق الوقت المقترن بالتهديد (السيد،2008، ص:7).
- كورونا: فيروسات كورونا فصيلة واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس) منظمة الصحة العالمية (World Health Organi-zation,2022).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم الأزمة

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الأزمة وذلك بحسب المنظور الذي تم تناول المفهوم من خلاله، حيث يضاف إلى المفهوم البعد الإداري أو الاجتماعي أو المؤسسي أو الإعلامي، لكن جميعها تشترك في خصائص معينة كما سيأتي ذكره، وبشكل عام فإنه يمكن تعريف الأزمة بأنها:» تحول فجائي عن السلوك المعتاد – يعني تداعى سلسلة من التفاعلات يترتب عليها نشوء موقف فجائي ينطوي على تهديد مباشر للقيم أو المصالح الجوهرية للدولة مما يستلزم معه ضرورة اتخاذ قرارات سريعة في وقت ضيق وفي ظروف عدم التأكد وذلك حتى لا تنفجر الأزمة» (الحفني،2017،ص:4).

خصائص الأزمة وتصنيفاتها

تكاد تجمع جميع المصادر على أن الأزمة تتميز بعدد من الخصائص مثل: تهديد المصالح، عنصر المفاجأة وسرعتها، ضيق الوقت ونقص المعلومات ودقتها، الغموض والمخاطرة، وتتطلب الاهتمام واتخاذ القرارات الفورية (بغدادي،2014)، ولعل أزمة كورونا كانت مثالاً واضحاً لتجسيد هذه الخصائص على أرض الواقع، ويمكن أن يضاف إلى هذه الخصائص عنصر نشر الشائعات الذي غالباً ما يرافقه غياب الوعي لدى بعض أفراد المجتمع في استقاء الأخبار من مصادرها الرسمية

ويمكن تصنيف الأزمات بأكثر من تصنيف كما أشار إلى ذلك الحفني(2017)، حيث تصنف حسب تكرارها إلى أزمة دورية متكررة وأزمة غير دورية، وتصنف حسب حدتها إلى أزمة سطحية وأزمة عميقة، وتصنف حسب درجة تأثيرها إلى أزمات محدودة التأثير وأزمات جوهرية، كما تصنف حسب شدتها إلى أزمة عنيفة وأزمة خفيفة، وتصنف حسب مستواها إلى أزمات شاملة وأزمات جزئية.

آلية التعامل مع الأزمات

تطرقت العديد من المصادر ذات الشأن لطرق وآلية التعامل مع الأزمات وأساليب مواجهتها، لكن يبقى استخدام المنهجية العلمية في التعامل مع الأزمات هو الأسلوب الأجدى والأنسب لمواجهتها والسيطرة عليها والخروج منها بأفضل النتائج، وتشير بعض المصادر (صادق،2007؛ بغدادي،2014؛ أبو سيسي،2020) إلى عدد من الخطوات للتعامل مع الأزمات بمنهجية علمية وهي:

1. دراسة مبدئية لأبعاد الأزمة: وتعني دراسة طبيعة الأزمة، وأسبابها، والعوامل المؤثرة فيها، ومدى ما وصلت إليه، ونقطة البداية لمواجهتها.
2. دراسة تحليلية للأزمة: وفيها يتم التيقن من أسباب الأزمة، ومكوناتها البشرية أو الطبيعية، وتأثيراتها.
3. التخطيط للمواجهة والتعامل مع الأزمة: وهنا يتم تحديد الإجراءات الواجب اتخاذها، وتنظيم عمليات الاتصال خلال الأزمة، وقف تدهور الموقف، تقليل الخسائر، توجيه الموقف إلى المسار الصحيح، معالجة الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن الأزمة، تطوير الأداء العملي بصورة مما سبق، استخدام أنظمة عمل ووقاية ومناعة ضد نفس النوع من الأزمات.

ويمكن ملاحظة أن حكومة المملكة العربية السعودية قد أخذت في الحسبان هذه المنهجية العلمية وبدقة متناهية من خلال آلية عمل محكمة وإجراءات منظمة لمواجهة هذه الأزمة العالمية مع الاهتمام بالبعد الإعلامي، والتي بفضل الله تمكنت من خلالها من السيطرة على الأزمة وتبعاتها في جميع الاتجاهات.

أدوار ومهام الأستاذ الجامعي

تتمحور أدوار ومهام عضو هيئة التدريس أو الأستاذ الجامعي حول ثلاثة مجالات رئيسة وهي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (عبد المقصود،1997، ص:19)، ويمكن تلخيص مهام وأدوار عضو هيئة التدريس فيما يلي:

- ما يتعلق بالطلاب: ويشمل التدريس والتقويم والإرشاد والإشراف على الدراسات، وتيسير عملية التعلم وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.
- ما يتعلق بالجامعة: ويشمل العمليات الإدارية مثل المشاركة في صناعة القرار ورسم السياسات وتخطيط البرامج والمشاركة في لجان ومجالس الجامعة.
- ما يتعلق بالمجتمع المحلي: ويشمل الخدمات التي يقدمها لمؤسسات المجتمع ونشر الثقافة وتقديم الاستشارات وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج مشكلات المجتمع.
- ما يتعلق بالأستاذ الجامعي نفسه: ويشمل

سعيه في تطوير ذاته، من خلال الاطلاع على كل جديد في تخصصه، وحضور حلقات النقاش والدورات التدريبية. (العنزي،2017؛ فلوح،2012؛ شاهين، 2004).

وقد انطلق الباحث من خلال هذه الأدوار والمهام لبناء أداة الدراسة الحالية للوصول إلى استراتيجية منهجية لتوحيد أدوار أعضاء هيئات التدريس في الجامعات لمواجهة الأزمات بشكل عام.

ثانياً: الدراسات السابقة

برزت العديد من الدراسات العلمية في المجال التربوي منذ بدء الجائحة وحتى يومنا هذا، والتي تنوعت مقاصدها وأهدافها؛ حيث ركزت بعض الدراسات على واقع استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بشكل عام من حيث درجة استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد، أو الاتجاهات نحو استخدامها كدراسة شهادة والهلالمه Shhadeh and Alhalalmeh 2022)) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا الأدوار المطلوبة في ضوء متطلبات العصر الرقمي خلال COVID-19 في المجال التكنولوجي والاجتماعي ومجال البحث، وتكونت عينة الدراسة من (143) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أفراد الدراسة لأدوارهم في المجال التكنولوجي كان بدرجة عالية، بينما كان درجة ممارستهم لأدوارهم في المجال الاجتماعي والبحثي بدرجة متوسطة، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات أفراد الدراسة لأدوارهم تعزى لمتغيرات الجنس أو الخبرة.

وسعت دراسة السعدي وعبد الرازق وشرادقه (Sa'di, Abdelraziq & Sharadgah (2021 إلى الكشف عن واقع التقييم الإلكتروني في جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا بالأردن خلال جائحة كورونا من خلال آراء 83 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم ثقة أعضاء هيئة التدريس في كفاءة التقييم عن بعد، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالتقويم التكويني، وعدم قدرة البعض الآخر على تقييم طلابهم.

وهدفت دراسة العوبثاني (2021) إلى تقييم واقع التعلم الإلكتروني ومعوقاته بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة غالبًا ما يطبقون بعض أشكال التعلم الإلكتروني، كما توجد عدد من المعوقات المهمة وفي مقدمتها كثرة أعباء الأعضاء، وتعارض الدورات مع ارتباطاتهم، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين آراء المستجيبين تتعلق بواقع التعلم الإلكتروني في

الجامعة تُعزى لمتغير الخبرة، وكذلك حضور دورات في التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة عبد الله (2021) إلى التعرف على مدى توظيف أساتذة كلية التربية بجامعة الأنبار للتعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وكشفت نتائج الدراسة أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لفاعلية التعليم الإلكتروني خلال الجائحة كان بدرجة متوسطة، وأن تفاعل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مع استخدام التعليم الإلكتروني جاء متوسطاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى خبرة أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الحاسب الآلي والإنترنت متوسطة وكذلك مستوى مهاراتهم في تصميم وإنتاج محتوى إلكتروني فعال.

وقدمت دراسة الحسن (2021) ملخصاً لستة من أبرز التقارير حول العالم تبين كيفية استجابة نظم التعليم للأزمة وتم جمعها من خلال منظمة التعاون والاقتصادي والتنمية وتعرض تحليلات لخبراء التعليم حول الاستجابات العالمية والمحلية للأزمة، والدروس المستفادة منها من تنفيذ استراتيجيات الاستجابة في سياقات مختلفة لإيجاد الموارد للمعلمين، وعدد من التوصيات لواضعي السياسات التعليمية لضمان استمرارية التعليم.

وهدفت دراسة الحراحشة (2021) إلى الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية الخاصة لإقليم الشمال في ظل جائحة كورونا، وتكونت عينة الدراسة من 294 طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة عدد من إيجابيات التعليم الإلكتروني والتي جاءت بمستوى مرتفع كتقديم التغذية الراجعة واكتساب عدد من القيم والمهارات وتوفير الوقت والجهد، كما أن كفاءة استخدام التعليم جاءت بمستوى مرتفع وخاصة فيما يتعلق بسهولة التواصل مع مدرس المقرر وارسال واستقبال البريد الإلكتروني وسهولة إرسال الواجبات، كما كشفت الدراسة عن عدد من الصعوبات كالشعور بالقلق من التعامل مع الاختبارات الإلكترونية، وضعف التفاعل الاجتماعي في التعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة معوض (2021) إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس المقررات الإعلامية بالجامعات العربية في ظل جائحة كورونا، وتكونت العينة من 120 عضواً في جامعتي العين والمنيا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استخدامات أفراد الدراسة لشبكات التواصل الاجتماعي وفقاً للنوع ولصالح الذكور.

وسعت دراسة السالمي(2020) إلى تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في مقرر استراتيجيات البحث في الإنترنت بجامعة السلطان قابوس من خلال

تحليل الوثائق الخاصة بالمقرر من محاضرات وتكليفات وآليات التواصل مع الطلاب وأدوات التقييم والأنشطة، وكشفت الدراسة عن تميز في تنوع المحتوى التعليمي من خلال استخدام مقاطع الفيديو والملفات النصية والصور في تقديم الدروس وتقديم وشروحات إضافية في منتديات المناقشة، كذلك سهولة التواصل بين المدرس والطلبة باستخدام البريد الإلكتروني وصفحة المقرر على المودل وتطبيق الواتساب، كما أظهرت الدراسة سهولة متابعة الأنشطة التعليمية واستخدام أساليب تقييم مختلفة، وتقديم الإرشادات التي يحتاجها الطلبة لتنفيذ التكليفات وتقديم التغذية الراجعة لهم.

وتوصلت دراسة صافي وغربي (2020) إلى أن الاعتماد على التعليم التقليدي لايزال قائما ًفي الجامعة الجزائرية إبان أزمة كورونا، وأن أبرز التقنيات المعتمدة في التواصل بين الجامعة والطلاب هي الفيس بوك واليوتيوب والمقررات الإلكترونية الموضوعة على بعض المواقع الإلكترونية، وكان ضعف شبكة الإنترنت والمنظومة التكنولوجية وعدم تحديث وتطوير منظومة التعليم أبرز تحديات استخدام التعليم الإلكتروني.

وسعت دراسة الزهراني(2020) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني (البلاك بورد) في العملية التعليمية، وشملت عينة الدراسة (90) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وكشفت الدراسة عن اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية ورغبتهم في استخدامها كخيار استراتيجي وليس مجرد بديل في العملية التعليمية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية بين أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات النوع أو التخصص أو الدرجة العلمية.

وسعت دراسة السعيد (2020) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني (البلاك بورد) في العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من 90 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكشفت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية إيجابية بدرجة كبيرة وكذلك نحو اكتشاف مواهب الطلاب ودعمها وتقديم التغذية الراجعة لأفكار الطلاب وتمكينهم من إبداء آرائهم، بينما كانت بدرجة قليلة تجاه تقديم المنتديات والأنشطة التفاعلية، والاختبارات والأوراق البحثية، وبدرجة متوسطة تجاه سهولة استخدام المنصة لتقييم الطلاب، كما كشفت الدراسة

عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات النوع أو التخصص أو الدرجة العلمية.

وهدفت دراسة الربابعة (2020) إلى الكشف عن دور التعليم عن بعد في تنمية التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة خلال جائحة كورونا، وتوصلت الدراسة التي طبقت على 138 طالباً إلى أن مستوى التعليم عن بعد والتعلم الذاتي من وجهة نظر الطلاب كان متوسطاً، وأنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بينهما، وكان توضيح أهداف المحتوى وتوظيف الأنشطة السمعية والبصرية وامتلاك المدرسين لمهارات إنتاج وتصميم برامج إلكترونية وتنويع الاستراتيجيات التدريسية عن بعد بدرجة مرتفعة، فيما كان توجيه الطلبة لمصادر المعرفة المناسبة ومتابعة تطور تعلم الطلبة، واستخدام البرمجيات في التعليم بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة جوزيف وآخرين Joseph et al 2020).) إلى تسليط الضوء على واقع وتقييم مرونة التعليم العالي في مواجهة جائحة كورونا لعدد من الجامعات في 20 دولة حول العالم، وكشفت الدراسة عن تباين داخل مؤسسات التعليم العالي في تلك الدول وردود فعل متنوعة ما بين الاقتصار على اتباع بعض الإجراءات الاحترازية الحكومية إلى إغلاق الجامعات والانتقال من التدريس وجهاً لوجه إلى التدريس عبر الإنترنت والتعليم الرقمي والذي يعتمد إلى حد كبير على الموارد المتاحة للمنظمة، وتقديم العديد من الحلول التكنولوجية لدعم التعليم عبر الإنترنت بما في ذلك العروض التقديمية PowerPoint وSkype و Google Class-room و Moodle و Facebook، كما كشفت نتائج الدراسة عن مشاكل حول جاهزية البنى التحتية، والمهارات اللازمة لتصميم وتقديم التعليم عبر الإنترنت.

وفي نفس هذا الاتجاه تقريباً سارت دراسة هودجز، ومور، ولوكي، وترست وبوند Hodges, Moore, Lockee Trust, and Bond (2020) التي هدفت إلى مقارنة واقع التدريس عن بعد وتجارب التعليم عن بعد في حالات الطوارئ، وخلصت الدراسة إلى تباين واختلاف في تجارب التعليم عن بعد من حيث التخطيط للتدريس عن بعد، وكذلك من حيث المقررات المقدمة عبر الإنترنت استجابة للأزمات والكوارث.

وتوصلت دراسة الغامدي وآخرين (2020) إلى أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في ضوء مضامين رؤية المملكة 2030 كان بدرجة عالية في مجالات التدريس وخدمة المجتمع والتنمية المهنية وبدرجة متوسطة في البحث العلمي، كما توصلت إلى وجود فروق

دالة إحصائياً لبعض محاور الدراسة تعزى إلى سنوات الخدمة والجنسية، وعدم وجود فروق تعزى للرتبة الأكاديمية والجنس والتخصص.

وسعت دراسة جراح (2020) إلى التعرف على واقع استخدام أدوات نظام التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في إكساب طلبة جامعة طيبة الثقافة التكنولوجية، وأظهرت الدراسة أن استخدام أدوات البلاك بورد تكسب الطلاب الثقافة التكنولوجية، ومنها الأجهزة الذكية والصفحة الشخصية وبرامج المحادثة والمقرر الإلكتروني والبريد الإلكتروني والبحث عبر الإنترنت، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد الدراسة لأدوات البلاك بورد تبعاً للجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود تلك الفروق تبعاً للتخصص.

وتوصلت دراسة الشديفات (2020) إلى أن توظيف التعليم عن بعد بسبب أزمة كورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها جاء بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة الشمري(2019) إلى التعرف على واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام البلاك بورد جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاء استخدام النظام لتزويد الطلاب بتوصيف المقرر بدرجة كبيرة جداً، ووضع معلومات عن المقرر والمحتوى العلمي والإعلان عن الاختبارات والواجبات بدرجة كبيرة، بينما تقديم التغذية الراجعة للاختبارات والواجبات، وتقييم مشاركات الطلاب جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة على الترتيب، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام البلاك بورد تعزى لمتغيري الدرجة العلمية أو الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام البلاك بورد تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح المجموعة التي تدربت على نظام البلاك بورد.

وهدفت دراسة الشريدة (2019) إلى التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لنظام البلاك بورد في العملية التعليمية من وجهة نظر الطلاب والطالبات وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف أعضاء هيئة التدريس لنظام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية جاء ما بين درجة متوسطة ومنخفضة، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى الجنس أو

التخصص أو مستوى الدراسة.

وتوصلت دراسة الحجيلان والحبيشي (2018) إلى أن رفع توصيف المقرر الدراسي والمحتوى الدراسي ورفع واستلام الواجبات هي أكثر خدمات نظام البلاك بورد استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، كما كشفت الدراسة أن ضعف الدعم الفني، وقلة التدريب، وضيق الوقت من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً في استخدام النظام.

وهدفت دراسة الشمري(2016) إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لنظام البلاك بورد، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات نظام البلاك بورد كان مرتفعاً، وشمل وضع توصيف المقرر والمحتوى، ومناقشة الطلاب عبر المحادثة والإجابة عن استفساراتهم، والإعلان عن مواعيد الاختبارات والتكليفات، وتزويد المحتوى بروابط ووسائط متعددة، وإثراء المقرر بمواضيع ذات صلة، والتخطيط لإدارة سجلات الطلاب والتخطيط للدروس اليومية، والتواصل مع الطلاب والتقييم المستمر لهم، وإنشاء الاختبارات والواجبات وجميعها بدرجة مرتفعة، بينما جاء استخدام النظام لإرسال الرسائل للطلاب والأساتذة واستخدام لوحة النقاش لمناقشة الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وكذلك استخدام التقويم وحفظ معلومات الاتصال بالطلاب بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى استخدامهم للبلاك بورد تعزى لمتغيري الكلية أو الرتبة الأكاديمية.

وهدفت دراسة سياف والقحطاني(2014) إلى تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام البلاك بورد، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب للأنماط المختلفة لنظام البلاك بورد كان بدرجة متوسطة، وأن أكثرها استخداماً هو: التعريف بالمقرر وتوصيف المقرر الدراسي، الإعلان عن أنشطة المقرر، إنشاء المحاضرات للطلاب، إثراء المقرر بملفات مختلفة ((word,pdf,ppt، أما أبرز المعوقات التي تواجه استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك بورد فكانت: ندرة المتخصصين في التصميم التعليمي، قلة تدريب أعضاء هيئة التدريس على النظام، كما دلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد الدراسة لنظام البلاك بورد تعزى لمتغير الدرجة العلمية والتخصص والتدريب، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة في استخدامهم لنظام البلاك بورد تعزى لمتغير الخبرة.

وكشفت دراسة العمرو (2012) أن أكثر

خدمات نظام البلاك بورد استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم هي: رفع توصيف المقرر والإعلانات عن مواعيد الاختبارات ومناقشة الطالبات بلوحة النقاش، واستقبال وإرسال الرسائل، وتزويد محتوى المقرر بالوسائط ورفع الواجبات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري الدرجة العلمية أو الدورات التدريبية.

وفي اتجاه آخر ركزت دراسات أخرى على المعوقات أو التحديات أو المشكلات التي تواجه التعليم عن بعد كدراسة الغامدي(2022) التي هدفت إلى تحديد معوقات تعليم الرياضيات عن بعد، وتوصلت إلى جملة من المعوقات تتعلق بالطالب والأستاذ والتقنية، ومن أبرزها: صعوبة تطبيق أساليب التقويم الحديثة وعدم توفير تغذية راجعة لتحسين أداء الطلاب واستخدام الطرق التقليدية في التدريس بالإضافة إلى انقطاع الاتصال والمشاكل التقنية أثناء استخدام المنصات الإلكترونية، وضعف التفاعل الصفي، وعدم التعود على تعلم الرياضيات خارج الفصول التقليدية وضعف إدارة الصف الافتراضي.

وكشفت دراسة رمانة وشماسنة (2020) عن المشكلات التي واجهها طلاب الكلية الجامعية للعلوم التربوية خلال التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا والتي شملت ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها، وقلة فرص المشاركة الفاعلة، وعدم تقديم تغذية راجعة فورية للطلبة من قبل المدرسين، فضلاً عن اعتماد أسلوب التلقين في التدريس، وعدم مناسبة أسلوب التقييم خلال التعلم وتشتت الطلبة وعدم تركيزهم خلال اللقاءات الإلكترونية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات التي واجهها الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، أو التخصص، أو المستوى التعليمي.

واتجهت دراسات أخرى إلى تقييم جودة التعليم عن بعد كدراسة المالكي (2022) التي سعت إلى تقييم جودة التعليم عن بعد في جامعة جدة، وتوصلت إلى أن تقييم الطلبة لجودة التعليم جاء بدرجة كبيرة، وخاصة ما يتعلق بتمكن الطلاب من تقديم العروض التقديمية وتقديم التكليفات، ومناسبة استراتيجيات التدريس لمحتويات المقررات الإلكترونية، وتعدد ومناسبة أدوات التقييم، وتفعيل لوحات النقاش لإثراء معارف الطلاب.

وهدفت دراسة المسند(2021) إلى التعرف على التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها، وبلغت عينة الدراسة 353 معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وكشفت الدراسة عن عدد من

التحديات مثل التكاليف المادية لتوفير جهاز لكل متعلم، وضعف البنية التحتية للاتصالات، وضعف الالتزام بالحضور والمواظبة، وصعوبة تنمية المهارات اللغوية عبر منصات التعلم عن بعد التي تحتاج إلى تفاعل مباشر، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والدورات التدريبية في المجال التقني.

وهدفت دراسة ساري وناير Sari & Nay-ir(2020) إلى معرفة التحديات التي تواجه المعلمين في عملية التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا، وتوصلت الدراسة إلى صعوبة وصول المعلمين إلى الانترنت، وعجزهم عن التواصل مع الطلاب، وصعوبة جذب اهتمام الطلاب بالدرس، وضعف البنية التحتية، كما أشارت الدراسة إلى وجود مشكلات في إدارة الفصول الدراسية ، وأن كثيرًا من المعلمين يفضلون التعليم التقليدي.

وكشفت دراسة عمران(2020) عن تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة خلال جائحة كورونا، والتي شملت تحديات إدارية مثل نقص في البنى التحتية والأدوات التقنية، وتحديات تواجه أعضاء هيئة التدريس مثل انقطاع التيار الكهربائي، وصعوبة توظيف التعليم الإلكتروني في المساقات العملية، وعدم التفاعل من قبل الطلبة، وتحديات تقويم التعليم الإلكتروني مثل قلق وتوتر الطلاب من الاختبارات الإلكترونية، وصعوبة تقديم التغذية الراجعة للطلاب، وصعوبة توزيع الدرجات بشفافية، وكذلك تحديات تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني كضعف الإنترنت وعدم مشاهدة الطلاب للمحاضرات الإلكترونية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري الجنس أو سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة السبيعي (2020) إلى الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لأدوات التقويم الإلكتروني عبر نظام البلاك بورد، وطبقت على 174 عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف أنواع التقويم التشخيصي والتكويني والنهائي جاء بنسبة 62%، وأن أكثر أدوات التقويم الإلكتروني استخداماً هي الاختبارات القصيرة وحلقات النقاش، والبحوث، والعروض التقديمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، والخبرة، ودرجة التمكن من مهارات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني، وحضور الدورات التدريبية.

بينما اتجهت دراسات أخرى إلى استشراف واقع التعليم فيما بعد كورونا، ووضع تصورات

ونماذج مقترحة لمستقبل التعليم بشكل عام والتعليم الرقمي بشكل خاص، ومن هذه الدراسات دراسة القرني(2021) التي سعت إلى استشراف مستقبل التعليم والتعليم الرقمي بعد أزمة كورونا، وتقصي الفرص التي يمكن أن تؤثر إيجاباً في مستقبله، والتحديات التي قد تعيق تقديمه، وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة من 94 مؤشراً لمستقبل التعليم والتعلم الرقمي تمثل الفرص الممكنة والتحديات المحتملة لتساعد في رسم الخطط والبرامج التي يمكن أن تسهم في التعامل مع شتى الظروف كالأزمات والكوارث، ومنها ما يتعلق بطرائق التعليم والتعلم الرقمي كتنويع مصادر المعرفة من خلال الإبحار الشبكي، والتنويع في أساليب وقنوات التواصل، والوفرة في الوسائط التعليمية وتوظيف أنواع مختلفة من التقويم، والتدريب المكثف لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

وقدمت دراسة سفر(2021) رؤية مقترحة لجودة خدمة التعليم عن بعد بجامعة أم القرى تنطلق من نتائج تحليل فجوة جودة الخدمة المدركة والمتوقعة للتعليم عن بعد خلال أزمة كورونا، وتوصلت الدراسة التي طبقت على 358 من طلاب الجامعة إلى أن جودة الخدمة المدركة والمتوقعة للتعلم عن بعد خلال أزمة كورونا تراوحت بين مستوى مرتفع جداً إلى مرتفع مع وجود فجوة لصالح الجودة المتوقعة، وخاصة في جانب التواصل مع الطلاب وحل المشكلات التي تواجههم والاهتمام بظروفهم واحتياجاتهم، وترتكز محاور الرؤية المقترحة على أبعاد مستوى جودة الخدمة وفقاً لمقياس SERVQUAL المقدرة في تطبيق الدراسة.

وهدفت دراسة الحارثي(2020) إلى استشراف مستقبل التعليم المباشر والتعليم عن بعد من خلال تحليل الدراسات المتعلقة بهذا الشأن، بالإضافة إلى دراسة واقع مستجدات التعليم المحلية والعالمية، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: التعليم يحتاج إلى ثقافة الدمج بن التعليم عن بعد والتعليم المباشر لضمان مرونة التعليم واستمراريته واستعداده لمواجهة حالات الطوارئ، التحول الجوهري للتعليم عن بعد ثقافة لابد من التخطيط الجيد لها لضمان تطبيق المهارات الرقمية بفاعلية، هناك علاقة طردية بين الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم عن بعد وبين التمكن من مهاراته.

أما دراسة محروس(2020) فقد نحت منحى مغايراً في محاولة لتأصيل نظرية تربوية معاصرة في إدارة أزمة كورونا؛ من خلال تبني رؤية جديدة في إدارة الكوارث بالمؤسسات التعليمية عن طريق إعداد نماذج محاكاة تكون جاهزة للتعامل مع مثل هذه الكوارث، وتُبنى من خلال منظومة معلومات ضرورية على جميع مستويات المؤسسات التعليمية وتسعى إلى نشر الوعي بين أفرادها، وتعتمد فلسفة هذه النظرية على عدة محاور، هي: تحديد أبعاد وأفراد إدارة هذه الجائحة وصلاحياتهم مع تصور الشراكة المقترحة لإدارتها، وتعتمد على مبادئ،

منها: القيادة الواعية في إدارة الأزمات، تصور البدائل لمواجهتها، التعاون في تنفيذ نماذج المحاكاة في إدارة الأزمة، مع منح أولياء الأمور الصلاحيات لصناعة أي قرار صحي يخص الطلاب في هذا المجال، والتدريب المستمر على بناء النماذج المقترحة حول الاكتشاف المبكر لمرضى فيروس كورونا.

وقدمت دراسة الرقاص (2020) إطاراً مقترحاً للتعلم الموجه ذاتياً في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد يعتمد على الكشف عن مظاهر التغير في سلوكنا في ظل الأزمة، ودواعي الاهتمام بالتعلم الموجه ذاتياً، وتقديم تصور مقترح لتفعيل التعلم الموجه ذاتياً يعتمد على عدد من التوجيهات في تعزيز ممارسته تشمل التدريب على استراتيجيات التعلم ذاتياً والوعي بالذات، وتعزيز الدافعية الداخلية، وإدارة العلاقات مع الآخرين.

وسعت دراسة أحمد (2008) إلى تقديم تصور مقترح لإدارة الأزمة في التعليم الجامعي المصري يقوم على أسس علمية لاستخدام أسلوب إدارة الأزمة بالاستفادة من تجربة الجامعات الأمريكية في ضوء الواقع المصري من خلال تحديد جوانب الاتفاق والاختلاف بين نظام التعليم الجامعي في كل دولة.

تعليق عام على الدراسات السابقة

- تشترك معظم الدراسات السابقة في موضوع عام وهو أزمة كورونا، فيما عدا بعض الدراسات (الشمري،2019؛ الشريدة،2019؛ الحجيلان والحبيشي،2018؛ الشمري، 2016؛ سياف والقحطاني،2014؛ العمرو،2012) والتي أجريت قبل الأزمة، من جهة أخرى تناولت جميع الدراسات السابقة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بشكل أو آخر باستثناء دراسة الرقاص (2020) ودراسة محروس (2020) ودراسة أحمد (2008) التي اقترحت استراتيجيات لكيفية إدارة الأزمات بوجهٍ عام.
- يمكن تصنيف الدراسات السابقة في مجموعات حسب توجهها كما تم استعراضها آنفاً، حيث ركزت مجموعة منها على دراسة واقع التعليم خلال جائحة كورونا، وركزت مجموعة أخرى على المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد خلال الجائحة، وركزت مجموعة ثالثة على تقييم جودة التعليم الإلكتروني خلال الجائحة، بينما ركزت مجموعة رابعة على استشراف مستقبل التعليم الإلكتروني ووضع تصورات مقترحة للتعليم المستقبلي وكذلك نماذج مقترحة لإدارة الأزمات.
- معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الكمي الوصفي، ومن ضمنها دراسة أحمد (2008) التي اعتمدت على المنهج المقارن، بينما بعض الدراسات اعتمدت على المنهج النوعي كدراسة الحسن(2021) ومنها ما اعتمدت على المنهج

المزجي كدراسة المسند (2021) ودراسة جوزيف وآخرين (Joseph et al., 2020).

- معظم الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات عدا دراسة المسند(2021) التي دمجت بين أداتين هما الاستبانة والمقابلة، ودراسة الحسن (2021) ودراسة جوزيف وآخرون (Joseph et al., 2020) التي اعتمدت على تحليل الوثائق، ودراسة الحجيلان والحبيشي (2018) التي اعتمدت على المقابلة، كما اعتمدت دراسة نوافله وعبيدات (2021) على بناء مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا.
- تنوعت عينات الدراسات بين أعضاء هيئات تدريس في الجامعات ومعلمين وطلاب جامعيين ومديري مدارس، كما استهدفت معظم الدراسات الذكور والإناث.
- تفاوتت نتائج الدراسات التي تناولت واقع التعليم الإلكتروني وتوظيفه في التدريس ما بين درجة منخفضة إلى درجة عالية في بعض الاستخدامات، بينما تكاد تتفق جميعها في بعض الصعوبات التي تواجه التعليم الإلكتروني وخاصة ما يتعلق بالمشكلات التقنية والفنية، كما أنها تباينت في نتائج أثر بعض المتغيرات على استجابات أفرادها كالجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والرتبة العلمية، ومهارة استخدام الحاسوب.
- تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تركيزها على أزمة كورونا، وتتشابه مع بعض الدراسات في جوانب معينة: كاستخدام بعض أدوات البلاك بورد في التدريس، وبعض الجوانب المتعلقة بالتواصل مع الطلاب أو المشاركة المجتمعية.
- تتميز الدراسة الحالية عما سواها من الدراسات بتناولها لأدوار أساتذة الجامعات بشكل مفصل تقريباً من جميع الجوانب الممكنة خلال أزمة كورونا في محاولة لتأسيس منهجية علمية لمواجهة الأزمات بشكل عام.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لكونه مناسباً لأهداف دراسته، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها بدقة والتعبير عنها بشكل كمي أو كيفي كما هي في الواقع (عبيدات، عدس وعبد الحق،1416).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس في جميع الجامعات السعودية الحكومية والذي بلغ عدد أفراده 1309 عضو هيئة تدريس حسب الموقع الإلكتروني لكل جامعة، وتكونت عينة البحث من 165 عضواً، وفيما يلي وصفاً لتوزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات التالية:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس والجنسية

الجنس	الجنسية		المجموع	النسبة المئوية
	سعودي	غير سعودي		
الذكور	84		100	%60.6
		16		
الإناث	48		65	%39.4
		17		
المجموع	132	33	165	%100
النسبة المئوية	80	20	%100	

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المرتبة العلمية

المرتبة العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	معيد	المجموع
التكرار	23	46	79	13	4	165
النسبة المئوية	14	27.9	47.9	7.8	2.4	%100

جدول (3)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	10 سنوات فأقل	أكثر من 10 سنوات -20 سنة	أكثر من 20 سنة	المجموع
التكرار	45	69	51	165
النسبة المئوية	27.3	41.8	30.9	100

جدول (4)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات التخصص العام ومستوى الخبرة في الحاسب واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي

المتغير	النوع	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	علمي	90	54.5
	أدبي	75	45.5
	المجموع	165	100
مستوى الخبرة في الحاسب الآلي	متوسط وما دون	68	41.2
	متقدم	97	58.8
	المجموع	165	100
درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	متوسطة	74	44.8
	عالية	91	55.2
	المجموع	165	100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بعد الاطلاع على الأدب التربوي ببناء استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة، للتعرف على أدوارهم التدريسية والإرشادية والبحثية والمجتمعية خلال أزمة كورونا، وتكونت الاستبانة من أربعة أقسام كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (5)

أقسام ومكونات أداة الدراسة (الاستبانة) وعدد فقرات كل قسم

القسم		مكوناته
بيانات عامة		الجنس، الجنسية، المرتبة العلمية، سنوات الخدمة، الجامعة، التخصص العام، الخبرة في استخدام الحاسب الآلي، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي
الدور التدريسي	التخطيط	ويتضمن 12 فقرة من 1-12
	التنفيذ	ويتضمن العبارات من 13-25
	التقويم	ويتضمن العبارات من 26-36
الدور الإرشادي		ويتضمن 16 فقرة من 37-52
الدور البحثي والمجتمعي		ويتضمن 9 فقرات من 53-61

وخصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي وفق مقياس ليكرت (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وأعطيت رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ويتم الحكم على مستوى أداء أفراد الدراسة لكل دور بناءً على المتوسط الحسابي، وحدوده الحقيقية والتي نظمت في خمس فئات متساوية المدى يمكن الحكم من خلالها على مستوى أداء أفراد الدراسة للعبارة أو المجال ككل كما يتضح من الجدول (6) التالي:

جدول (6)

يوضح معيار تصنيف استجابات أفراد الدراسة حسب المتوسط الحسابي

مستوى الأداء	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جداً
مدى المتوسطات	1 – 1.8	أكثر من 1.8 – 2.6	أكثر من 2.6 – 3.4	أكثر من 3.4 – 4.2	أكثر من 4.2 – 5

صدق وثبات الأداة

أولاً: صدق الأداة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

صدق المحتوى: عرضت الاستبانة على عدد من المحكمين في عدد من الجامعات السعودية والعربية بلغ عددهم 12 محكماً من ذوي الخبرة والكفاءة في تخصص المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول صلاحية ومناسبة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها من الناحيتين التربوية واللغوية، ومناسبتها لموضوع الدراسة، حيث كانت هناك بعض الملاحظات حول بعض الفقرات، شملت دمج عدد من الفقرات وتعديل صياغة بعضها، وقد أخذ بها الباحث.

صدق الاتساق الداخلي: والذي يعطي صورة عن مدى التناسق بين عبارات كل محور، ومدى اتساقها مع المحور الذي تنتمي إليه؛ وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لجميع المحاور، كما يظهر من خلال الجداول (7-10) الآتية:

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة مع المجال الذي تنتمي إليه ضمن محور الدور التدريسي

مجال التخطيط												
رقم العبارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الارتباط	0.7**	0.74**	**0.78	**0.85	**0.79	**0.84	**0.83	**0.78	**0.87	**0.73	**0.79	0.73**
مجال التنفيذ												
رقم العبارة	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
الارتباط	**0.52	**0.73	**0.77	**0.69	0.69**	0.65**	0.47**	0.74**	0.56**	**0,66	**0,73	0.56**	
مجال التقويم													
رقم العبارة	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
الارتباط	** 0.55	** 0.73	**0.72	** 0.59	** 0.68	** 0,69	0.64**	** 0.77	**0.57	**0.65	**0.71		

جدول (8)

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المجال الإرشادي

رقم العبارة	1	2	3	4	5	6	7	8
الارتباط	**0.66	**0.65	**0.69	**0.8	**0.76	**0.78	**0.75	**0.75
رقم العبارة	9	10	11	12	13	14	15	16
الارتباط	**0.83	**0.69	**0.76	**0.66	**0.52	**0.73	**0.77	**0.69

جدول (9)

يوضح معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات المحور التدريسي مع المحور التدريسي

المجال	التخطيط	التنفيذ	التقويم
الارتباط	**0.93	**0.94	**0.96

جدول (10)

يوضح معاملات الارتباط لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
1	الأدوار التدريسية لأعضاء هيئة التدريس	**0.98
2	الأدوار الإرشادية لأعضاء هيئة التدريس	**0.89
3	الأدوار البحثية والمجتمعية لأعضاء هيئة التدريس	**0.275

(**) يعني دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من خلال الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach – Alpha، حيث تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.89 -0.95) وبلغ معامل الثبات الكلي (0.97) كما يظهر من الجدول (11)، مما يعني أن الأداة تتمتع بمعامل ثبات عال جداً ويمكن الوثوق فيه لأغراض الدراسة.

جدول (11)

معاملات ألفا كرونباخ Cronbach – Alpha لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل

م	المحور		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	الدور التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	التخطيط	12	0.94
		التنفيذ	13	0.91
		التقويم	11	0.89
2	المحور التدريسي كاملاً		36	0.97
3	المحور الإرشادي		16	0.92
4	المحور البحثي والمجتمعي		9	0.83

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS في إصداره (26) لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من تطبيق الدراسة الميداني، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار(ت) T-test للعينات المستقلة، اختبار مان وتني Mann-Whitney، اختبار كروسكال والاس Kruskal-Wallis، اختبار ليفين Levene's test ، اختبار أنوفا (ANOVA) أحادي الاتجاه، اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

ما الدور التدريسي لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟ للإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية لتقديرات أفراد الدراسة لأدوارهم التدريسية في كلٍ من مجالات التدريس: التخطيط والتنفيذ والتقويم، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والجداول (12، 13، 14) توضح ذلك:

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى أداء أفراد الدراسة لأدوارهم التدريسية في مجال التخطيط

م	العبارة	بدرجة عالية جداً		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
2	أحرص بعناية على الإعداد الذهني لتقديم الموضوع الدراسي الجديد من خلال الفصول الافتراضية.	85	51.5	67	40.6	9	5.5	3	1.8	1	0.6	4.39	0.8
12	أحدد التكليفات والمهام المطلوبة من الطلاب مع رفعها في المنصة الإلكترونية.	91	55.2	51	30.9	15	9.1	3	1.8	5	3	4.32	0.99
3	أخطط لتوزيع زمن المحاضرة على فعاليات المحاضرة الافتراضية بشكل متوازن.	69	41.8	82	49.7	10	6.1	2	1.2	2	1.2	4.28	0.79
10	أخطط لتفعيل مشاركة جميع الطلاب وتفاعلهم في المحاضرة.	69	41.8	67	40.6	22	13.3	4	2.4	3	1.8	4.16	0.96
1	أخطط للتدريس عبر الفصول الافتراضية من خلال المنصات الإلكترونية المختلفة مثل: (البلاك بورد Blackboard، مايكروسوفت تيم Microsoft Teams، زووم zoom)	62	37.6	67	40.6	32	19.4	4	2.4	0	0	4.12	0.88
4	أخطط لاستخدام مصادر تعلم متنوعة في إعداد وتحضير موضوعات المقرر.	52	31.5	68	41.2	39	23.6	3	1.8	3	1.8	3.97	0.94
7	أعد مسبقاً خطوات وإجراءات تنفيذ الاستراتيجية التدريسية المختارة.	52	31.5	72	43.6	31	18.8	6	3.6	4	2.4	3.95	1.03
11	أخطط لتنويع أساليب تقييم الطلاب قبل وأثناء وبعد انتهاء المحاضرة الافتراضية.	58	35.2	61	37	35	21.2	7	4.2	4	2.4	3.94	1.08
6	أخطط لاستخدام استراتيجيات التدريس والتعلم النشط خلال الفصل الدراسي.	48	29.1	70	42.4	41	24.8	4	2.4	2	1.2	3.93	0.93
9	أخطط لمراعاة أنماط تعلم الطلاب أثناء تقديم الموضوع الدراسي	47	28.5	66	40	37	22.4	9	5.5	6	3.6	3.79	1.14
5	أخطط لاستخدام التطبيقات التكنولوجية المتنوعة (تطبيقات وبرامج حاسوبية – مواقع على الشبكة العنكبوتية – مقاطع فيديو – رسوم إيضاحية....) لدعم موضوعات المقرر.	37	22.4	67	40.6	50	30.3	6	3.6	5	3	3.72	1.03
8	أضع عدداً من الخطط البديلة التدريسية للموقف التعليمي (مثل خطة في حالة حدوث مشكلات فنية في المنصة، خطة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، خطة بديلة لتغيير طريقة التدريس المستخدمة إذا لم تجد في تقديم الموضوع)	47	28.5	58	35.2	40	24.2	12	7.3	8	4.8	3.68	1.23
	المتوسط العام لمجال التخطيط	4.05											0.71

أولاً: أدوار أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط

يتضح من الجدول (12) أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في مجال التخطيط كان بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط العام لمجال التخطيط (4.05)، وتراوحت جميع متوسطات عبارات هذا المجال بين (3.68-4.39) أي بمستوى أداء يتراوح من درجة عالية إلى درجة عالية جداً، مما يشير إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على التخطيط الجيد للتدريس عبر الفصول الافتراضية، وإيمانهم بأهميته ورغبتهم في تقديم أداء تدريسي مميز، وقد سجلت عبارة كل من: (أحرص بعناية على الإعداد الذهني لتقديم الموضوع الدراسي الجديد من خلال الفصول الافتراضية)، و(أحدد التكليفات والأعمال والمهام المطلوبة من الطلاب مع إعلانها في المنصة الإلكترونية)، و(أخطط لتوزيع زمن المحاضرة على فعاليات المحاضرة الافتراضية بشكل متوازن) أعلى المتوسطات الحسابية وكانت على الترتيب (4.39-4.32-4.28) وتشير إلى مستوى أدائها بدرجة عالية جداً، وتليها عبارتا (أخطط لتفعيل مشاركة جميع الطلاب وتفاعلهم في المحاضرة)، (أخطط للتدريس عبر الفصول الافتراضية من خلال المنصات الإلكترونية المختلفة) بمتوسط حسابي (4.16)(4.12) على الترتيب، ويمكن ملاحظة أن هذه الأدوار من ضمن الأعمال الروتينية التي اعتاد أعضاء هيئة التدريس القيام بها قبل استخدام الفصول الافتراضية وكذلك قبل أزمة كورونا، لذا فقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري والشمري(2020) بوجه عام، كما تتفق مع نتائج عدد من الدراسات(جراح، 2020؛الشمري، 2019؛ الحجيلان والحبيشي،2018؛سياف والقحطاني،2014؛ العمرو،2012)، التي اتفقت على أن توصيف المقرر وما يتعلق به من معلومات والخطط التدريسية والمحتوى العلمي والواجبات والإعلانات في البلاك بورد هي الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس وبدرجة كبيرة جداً، كما تتفق مع دراسة الشمري (2016) بالإضافة إلى ما سبق في التخطيط للدروس اليومية ومتابعة الطلاب، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو الحاج(2019) التي توصلت إلى أن توفر معلومات عن الطريقة والأهداف والأنشطة والواجبات كان بدرجة متوسطة.

أما عبارة (أضع عدداً من الخطط البديلة التدريسية للموقف التعليمي) فقد حلت في آخر سلم الترتيب بأدنى متوسط حسابي والذي بلغ (3.68)، وربما كان هذا الدور لأعضاء هيئة التدريس أقل الأدوار تركيزاً، حيث تؤكد بعض

الدراسات كدراسة الجلحوي (2018) ودراسة حاج أحمد(2019) أن اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتنويع استراتيجيات التدريس الملائمة للموقف التعليمي كان متوسطاً، في حين أن البعض الآخر كما أكدت ذلك دراسة الرحيلي(2016) ودراسة الثبيتي(2018) ما زال يعتمد على الطرق التقليدية في التدريس والتي تعتمد على الحفظ والتلقين واستخدام الأساليب التقليدية في تقويم الطلاب، كما أكدت دراسة علي(2021) ودراسة العوبثاني (2021) أن البعض يرى ذلك زيادة في الأعباء؛ ولعل مثل هذه الأسباب تجعل بعض أفراد الدراسة لا يهتم بهذا الدور، ولذلك كان مستوى أدائهم لهذا الدور يتراوح بين درجة قليلة جداً إلى درجة متوسطة، مما جعل هذا الدور في مجال التخطيط في ذيل القائمة، تلي ذلك عبارة (أخطط لاستخدام التطبيقات التكنولوجية لدعم موضوعات المقرر) والذي بلغ متوسطها الحسابي (3.72)، وقد تكون هذه النتيجة منطقية إذا ما لوحظ أن أكثر من 41% من أفراد الدراسة ذوو خبرة متوسطة وأقل في الحاسب الآلي، ولذلك فقد احتل هذا الدور مرتبة متأخرة قياساً ببقية الأدوار في مجال التخطيط.

ثانياً: أدوار أعضاء هيئة التدريس في مجال التنفيذ

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى أداء أفراد الدراسة لأدوارهم التدريسية في مجال التنفيذ

م	العبارة	بدرجة عالية جداً		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
13	أتابع حضور جميع الطلاب في الفصول الافتراضية.	92	55.8	60	36.4	5	3	3	1.8	5	3	4.4	0.88
19	استخدم برامج العروض التقديمية (Power point) لتقديم بعض موضوعات المقرر.	90	54.5	43	26.1	28	17	3	1.8	1	0.6	4.32	0.86
14	أحرص على تهيئة الطلاب قبل تقديم الدرس باستخدام مقدمة مشوقة ومداخل تدريسية مناسبة.	78	47.3	59	35.8	21	12.7	3	1.8	4	2.4	4.2	0.92
22	استخدم استراتيجيات التدريس التي تركز على تنمية مهارات التفكير.	50	30.3	71	43	34	20.6	7	4.2	3	1.8	3.96	0.92
24	أستثمر مشاركة ومساهمة الطلاب في تقديم بعض موضوعات المقرر.	44	26.7	74	44.8	31	18.8	9	5.5	7	4.2	3.8	1.02
25	أحيل الطلاب لمصادر ومراجع كالكتب والروابط والمواقع الإلكترونية لتعزيز الموضوع الدراسي أو الاطلاع والاستزادة حوله	49	29.7	68	41.2	26	15.8	17	10.3	5	3	3.8	1.06
15	أوظف بعض التطبيقات والبرامج الحاسوبية التي تدعم تقديم موضوعات المقرر الدراسي	34	20.6	71	43	46	27.9	10	6.1	4	2.4	3.7	0.94
16	أستعين ببعض المواقع الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية لدعم موضوعات المقرر.	35	21.2	72	43.6	39	23.6	13	7.9	6	3.6	3.7	1.01
20	أوظف استراتيجيات تدريسية متنوعة لتقديم موضوعات المقرر (مثلاً: التعلم التعاوني، الاستقصاء، الخرائط الذهنية، الفصل المقلوب، KWL، العصف الذهني، حل المشكلات ..إلخ)	38	23	68	41.2	39	23.6	12	7.3	8	4.8	3.7	1.05
18	أوظف وسائل الإيضاح والرسوم البيانية لتعزيز أفكار الموضوع الدراسي	37	22.4	52	31.5	50	30.3	22	13.3	4	2.4	3.58	1.01
17	أوظف بعض مقاطع الفيديو التعليمية عن طريق اليوتيوب وخلافه لدعم موقف تعليمي معين.	31	18.8	62	37.6	40	24.2	21	12.7	11	6.7	3.49	1.13
23	أستخدم المجموعات التعاونية في البلاك بورد لتفعيل التعلم التعاوني	28	17	42	25.5	40	24.2	33	20	22	13.3	3.13	1.3
21	أستعين ببعض المواقع الإلكترونية لتصميم العروض التقديمية والأنفوجرافيك لتقديم موضوعات المقرر وعلى سبيل المثال البريزي Prezi و Focusky، Emaze، Easily وغيرها)	20	12.1	30	18.2	38	23	46	27.9	31	18.8	2.77	1.3
	المتوسط العام لمجال التنفيذ	3.75											0.72

يوضح الجدول (13) أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في مجال التنفيذ كان أيضاً بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(3.75)، وتراوحت متوسطات جميع عبارات هذا المجال بين (3.13-4.4)، أي بمستوى أداء يتراوح من درجة متوسطة إلى درجة عالية جداً، وحصلت عبارة (أتابع حضور جميع الطلاب في الفصول الافتراضية)، على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ (4.4) أي مستوى أداء بدرجة عالية جداً، ويعد هذا الدور من الأدوار البديهية لأعضاء هيئة التدريس والتي من خلالها يتابعون حضور الطلاب في المنصة وهو متطلب ضروري منهم لرفع الغياب على المنظومة الجامعية ولذلك حصل هذا الدور على أعلى نسبة أداء، وحلت ثانياً عبارة (استخدم برامج العروض التقديمية Power point لتقديم بعض موضوعات المقرر) بمتوسط حسابي (4.32) أي بمستوى أداء بدرجة عالية جداً، ومما لاشك فيه أن برنامج العروض التقديمية (Power point) من البرامج الحاسوبية المتاحة واليسيرة جداً في استخدامها، وتوفرها المؤسسات التعليمية لمنسوبيها مجاناً، ويستخدمها أعضاء هيئة التدريس والمعلمين منذ فترات طويلة كوسيلة تعليمية لعرض موضوعات المقرر، وهذا ما تؤكده دراسة مقبل(2010) من استخدام معظم المدرسين له، وكذلك دراسة فلمبان(2014) التي توصلت إلى أن مهارة أعضاء هيئة التدريس في استخدام برامج الحاسب المكتبية جيدة بشكل عام، وجيدة جداً في استخدام برامج العروض التقديمية بشكل خاص، ولذلك لا غرابة في أن تكون في مقدمة البرامج التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جميع المجالات بعد برامج معالجة النصوص، تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات: (الشمري والشمري،2020؛ جراح،2020؛ الشمري،2019؛ الجاسر،2018؛ سياف والقحطاني، 2014) ودراسة (Joseph et al,2020) والتي جميعها أكدت استخدام برنامج العروض التقديمية بدرجة كبيرة، وأنه من أكثر أشكال التعليم الإلكتروني استخداماً، فيما عدا ذلك وباستثناء العبارة الأخيرة في هذا المجال، فإن بقية الأدوار التدريسية في مجال التنفيذ جاءت بمستوى أداء بدرجة عالية بمتوسط حسابي يتراوح بين(3.13-4.2) وجميعها أدوار مهمة وضرورية لجودة التدريس، وتعزز ما تم التوصل إليه من نتائج في مجال التخطيط، تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات، حيث تتفق مع نتائج دراسة السالمي(2020) التي كشفت عن استخدام مقاطع الفيديو والصور في تقديم الدروس، كما تتفق مع دراسة طعمة(2019) ودراسة سياف والقحطاني(2014) التي أكدت على استخدام الوسائط المتعددة كأكثر التقنيات استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تتفق مع نتائج دراسات (الشمري،2019؛ الجاسر، 2018؛ العوبثاني، 2021؛

الشمري،2016) في استخدام الروابط والمواقع التعليمية والمنصات التعليمية كمنصة جوجل وخدماتها التعليمية لدعم موضوع الدرس، كما تتفق مع دراسة الربابعة (2020) التي توصلت إلى أن استخدام المدرسين للأنشطة السمعية والبصرية والتفاعلية كان بدرجة مرتفعة، كما تتفق مع دراسة جراح(2020) في الاستفادة من شبكة الإنترنت والمكتبة الإلكترونية ومشاركة الملفات واستخدام التعلم التعاوني، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبدالله(2021) التي كشفت عن امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات لتصميم إنتاج محتوى إلكتروني فعال بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة الشمري(2019) ودراسة الشديفات(2020) اللتين توصلتا إلى أن استخدام مقاطع الفيديو والمقاطع الصوتية المرتبطة بأهداف المقرر كان بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة أبي الحاج(2019) ودراسة الجاسر(2018) اللتين أكدتا أن استخدام الوسائط المتعددة التي تدعم المقرر جاء بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة طعمة (2019) في كون استخدام البرامج الحاسوبية التي تدعم المقرر جاء بدرجة متوسطة.

أما عبارة (استعين ببعض المواقع الإلكترونية لتصميم العروض التقديمية والإنفو جرافيك لتقديم موضوعات المقرر مثل: Focusky، Prezi، Emaz ، Easily وغيرها) فقد حلت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.7) ويشير إلى مستوى أداء بدرجة متوسطة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة العوبثاني(2021) التي كشفت أن الاستفادة من التطبيقات والأدوات لتطوير الدروس الإلكترونية متوسطة، ودراسة عبدالله(2021) التي كشفت أن مستوى امتلاك الأساتذة لمهارات تصميم وإنتاج محتوى فعال كان بدرجة متوسطة، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شهادة والهلالمه Shhadeh and Alhalalmeh (2022) التي توصلت إلى أن استخدام التكنولوجيا وخاصة فيما يتعلق باستخدام موقع إلكتروني خاص ومختبرات افتراضية كان بدرجة عالية، وتختلف مع دراسة الجاسر(2018) التي أظهرت أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للأنفوجرافيك لإعداد المحاضرات كان بدرجة قليلة، ويمكن القول: إن هذه النتيجة أيضاً معقولة ويمكن تفسيرها في ضوء مستوى خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس التي كشفت عنها هذه الدراسة والتي يمكن أن تكون مؤشراً على عدم ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمثل هذه الأدوار التي تتطلب مهارة متقدمة والاكتفاء بالحد الأدنى من البرامج التي تساعدهم على إدارة دفة التدريس في الفصول الافتراضية، ولهذا القول ما يؤيده حيث يرى Mills et al ., 2009) أن أعضاء الهيئات التدريسية في التعليم العالي يستجيبون ببطء للتحديات التكنولوجية الرقمية، وبعضهم يقاوم الأنماط التدريسية الجديدة ومن ضمنها التعلّم الإلكتروني.

ثالثاً: أدوار أعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم

جدول (14)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى أداء أفراد الدراسة لأدوارهم التدريسية في مجال التقويم

م	العبارة	بدرجة عالية جداً		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
26	أحرص على طرح الأسئلة ومشاركة جميع الطلاب.	87	52.7	63	38.2	11	6.7	2	1.2	2	1.2	4.4	0.77
30	أستخدم استراتيجيات تقييم متنوعة ومتعددة لتقييم أداء الطلاب (واجبات قصيرة – بحوث – تقارير- عروض تقديمية).	88	53.3	51	30.9	18	10.9	6	3.6	2	1.2	4.3	0.9
35	أُقدم التغذية الراجعة للطلاب بعد تقديمهم التكليفات المقررة عليهم.	63	38.2	68	41.2	25	15.2	5	3	4	2.4	4.1	0.93
31	أستخدم الاختبارات بشكليها المقالية والموضوعية في تقييم الطلاب.	68	41.2	65	39.4	19	11.5	7	4.2	6	3.6	4.1	1.01
36	أتيح الفرصة للطلاب لتقديم العديد من المحاولات حول التكليفات المطلوبة منهم.	60	36.4	64	38.8	22	13.3	12	7.3	7	4.2	3.96	1.08
34	أحرص على تكليف الطلاب بأعمال تعاونية جماعية.	44	26.7	66	40	29	17.6	10	6.1	16	9.7	3.68	1.21
29	أستخدم لوحة المناقشات (المنتديات) في البلاك بورد أو ما شابهه لحث الطلاب على المشاركة والتعبير عن آرائهم وإبراز مهاراتهم حول موضوعات المقرر.	53	32.1	49	29.7	29	17.6	19	11.5	15	9.1	3.6	1.29
32	أوجه الطلاب لإعداد ملف إنجاز إلكتروني.	46	27.9	43	26.1	42	25.5	14	8.5	20	12.1	3.49	1.31
33	أفعّل استراتيجيات التقويم البديل (كقوائم المراجعة، مقاييس وموازين التقدير، التقويم الذاتي، الملاحظة)	29	17.6	56	33.9	38	23	22	13.3	20	12.1	3.32	1.25
27	أستخدم الاستطلاعات (في الفصول الافتراضية) كمؤشر عام لتقييم الطلاب حول فهم واستيعاب أفكار الدرس.	34	20.6	45	27.3	44	26.7	21	12.7	21	12.7	3.3	1.3
28	أستفيد من الاستطلاعات أيضاً في تقييم الطلاب لأي جانب من جوانب العملية التدريسية (كطريقة التدريس، أسلوب التعامل، محتوى المقرر.. إلخ)	27	16.4	52	31.5	45	27.3	21	12.7	20	12.1	3.27	1.2
	المتوسط العام لمجال التقويم	3.78											0.78

يوضح الجدول (14) أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في مجال التقويم جاء بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3,78)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عباراته بين (3.27-4.4) أي بمستوى أداء يتراوح من درجة متوسطة إلى درجة عالية جداً، وحلت عبارة (أحرص على طرح الأسئلة ومشاركة جميع الطلاب) أولاً بمتوسط حسابي بلغ (4.4) ويشير إلى مستوى أداء بدرجة عالية جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى كون هذه المهارة تعد من المهارات الأساسية لعملية التدريس ومن أبجديات عملية تقويم الطلاب التي اعتاد أعضاء هيئة التدريس ممارستها، إذ يحرصون دوماً على مناقشة طلابهم خلال المحاضرة وخاصة في بدايتها ونهايتها، وهذا ما يؤكده

الرحيلي(2016) أن أكثر العبارات تطبيقاً من قبل أعضاء هيئة التدريس هو توجيه الأسئلة لجميع الطلاب وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وهذا أيضاً ما توصلت إليه نتائج دراسة حاج أحمد(2019)، ودراسة الشمري(2016) ودراسة السبيعي(2020) ودراسة علي(2021)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري(2019) ودراسة أبي الحاج(2019) اللتين أظهرتا أن إدارة الحوار والمناقشة في النظام جاء بدرجة متوسطة، وتختلف أيضاً مع دراسة عمران(2020) ودراسة رمانة وشماسنة(2020) اللتين أظهرتا ضعف تفاعل الطلاب ومشاركتهم، كما تختلف مع دراسة عبدالله (2021) التي توصلت إلى أن طرح الاستفسارات والإجابة عنها من قبل الأستاذ كان بدرجة ضعيفة، ودراسة الأحمري(2021) التي توصلت إلى أن طرح الأسئلة وعملية التفاعل في الفصول الافتراضية كان بنسبة مقبولة، وتلي هذه العبارة عبارة (أستخدم استراتيجيات تقييم متنوعة ومتعددة لتقييم أداء الطلاب) بمتوسط حسابي (4.3) ويشير أيضاً إلى مستوى أداء بدرجة عالية جداً، وتعد هذه النتيجة معقولة نظراً لأنها تأتي استجابة لتوجيهات وكالات الشؤون الأكاديمية بالجامعات التي أوصت بضرورة تعدد أساليب التقويم وتفعيل التقويم البديل بناء على توجيه وزارة التعليم لاعتماد آلية التقويم في المرحلة الجامعية لتكون 20% من الدرجة الكلية في المقرر للاختبار النهائي و80% للأعمال الفصلية، وهذا بدوره أسهم في تحقيق هذه النتيجة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي الحاج(2019) في أن تنوع أساليب التقويم كان بدرجة عالية، وتتفق مع دراسة علي(2021) في أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم البديل كان بدرجة عالية أثناء جائحة كورونا مقارنة بما قبلها، وكانت استراتيجيتا العروض التقديمية والمناقشة أكثرها استخداماً بالإضافة إلى الاستراتيجيات المعتمدة على التقويم الذاتي كملف الإنجاز والمشروعات، وكذلك تتفق مع دراسة السبيعي(2020) التي أكدت استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات تقييم متنوعة ومن أبرزها حلقات النقاش والبحوث العلمية والعروض العملية، كما تتفق مع دراسة المالكي(2022) التي أشارت إلى تنوع وتعدد استخدام أدوات التقييم بدرجة كبيرة واستخدام العروض التقديمية ولوحات النقاش، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالله (2021) التي توصلت إلى أن تنوع أساليب التقييم جاء بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة الشديفات(2020) التي أظهرت أن توظيف التعليم عن بعد في

مجال تقويم الطلاب كان بدرجة منخفضة بشكل عام، كما أن نسبة استخدام المعلمين لأساليب تقويم حديثة لقياس جوانب العملية التعليمية عن بعد كانت منخفضة.

تلي هاتين العبارتين عبارة (أُقدم التغذية الراجعة للطلاب بعد تقديم التكليفات) بمتوسط حسابي (4.1) ويشير إلى مستوى أداء بدرجة عالية، ولعل ما أسهم في تحقيق هذه النتيجة هو أن النظام يتيح لعضو هيئة التدريس كتابة تعليقاته على تكليفات طلابه، وهو ما قد يحفز عضو هيئة التدريس لتقديم التغذية الراجعة لطلابه إذ أنه من غير المناسب أن يمنح الأستاذ درجة التقييم ويرسلها لطلابه دون بيان أحقيتهم بها، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحراحشة(2021) ودراسة السعيد(2020) في أهمية تقديم التغذية الراجعة للطلاب، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عمران(2020) التي أظهرت صعوبة تقديم التغذية الراجعة من خلال التعليم الإلكتروني، كما تختلف مع دراسة الشريدة(2019) التي توصلت إلى أن تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة لطلابهم بدرجة متوسطة، كما تختلف مع نتائج دراسة أبي الحاج(2019) ودراسة الشمري(2019) ودراسة الأحمري(2021)، كما تختلف أيضاً مع دراسة الغامدي(2022) ودراسة رمانة وشماسنة(2020) التي كشفت عن صعوبة في استخدام أساليب التقويم الحديثة وعدم تقديم تغذية راجعة وتختلف بشكل عام مع دراسة السعدي وآخرين (Sa’di et al., 2021) في عدم الاهتمام بالتقويم التكويني، كما حازت عبارة (استخدم الاختبارات بشكليها المقالية والموضوعية في تقييم الطلاب) أيضاً على متوسط حسابي (4.1) وهذه النتيجة واقعية بدرجة كبيرة، إذ يستخدم جميع الأعضاء الاختبارات لتقييم الطلاب حيث تلزمهم بذلك توصيفات المقررات حتى من قبل الأزمة، لكن ربما كان المتوقع أن تحصل هذه العبارة على أعلى نسبة أداء، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس لم يستخدموا الأسئلة المقالية في اختباراتهم عن بعد واكتفوا بالأسئلة الموضوعية، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي(2021)، ودراسة الشمري والشمري(2020) وكذلك دراسة السعدي وآخرين (Sa’di et al.,2021) التي توصلت إلى أن استخدام الاختبارات الإلكترونية التفاعلية لتقييم الطلاب كان بدرجة عالية، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الربابعة(2020) والشمري (2019) التي أظهرتا أن استخدام الاختبارات الإلكترونية كان بدرجة متوسطة، أما عبارة

(أتيح للطلاب العديد من المحاولات لتقديم التكليفات) فقد حلت تالياً بمتوسط حسابي (3.96) ولعل هذا الدور مما يحرص عليه أعضاء هيئة التدريس إذ يدركون بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب سواء المتعلقة بالأمور الفنية في النظام، أو تلك المتعلقة بخدمات الاتصال والإنترنت؛ ناهيك عن قصور لدى بعض الطلاب في مهارات التعامل مع النظام أو المهارات الحاسوبية، ولهذا يمنحونهم العديد من المحاولات لتقديم التكليفات، تختلف هذه النتيجة مع دراسة السعيد(2020) التي توصلت إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الأنشطة التفاعلية والاختبارات جاء بدرجة قليلة، وأما ما يتعلق بالعبارات الثلاث التي حلت آخراً، فيمكن ملاحظة تقارب كبير بين متوسطاتها الحسابية والتي تشير إلى مستوى أداء بدرجة متوسطة، حيث جاءت عبارة (أفعل استراتيجيات التقويم البديل) بمتوسط حسابي (3.32)، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الربابعة(2020) ودراسة علي(2021) ودراسة السبيعي(2020)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم الإلمام الكافي من أعضاء هيئة التدريس باستراتيجيات التقويم البديل كموازين وقواعد التقدير وقوائم المراجعة وذلك لحداثة استخدامهم لها، وتلي ذلك العبارتان المتعلقتان باستخدام الاستطلاعات في تقييم الطلاب أو تقييم جوانب العملية التدريسية التي حازتا أدنى متوسطين حسابيين في هذا المحور بلغا(3.3) و(3.27) تواليا، وربما يعود ذلك إلى عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس بجميع خدمات البلاك بورد من جهة ومن جهة أخرى يعود إلى اعتماد بعضهم على طرح الأسئلة والمناقشة الشفهية المباشرة كما دلت على ذلك نتيجة هذا السؤال، ومن جهة ثالثة قد لا يفضل البعض الآخر تقييم الطلاب لجوانب تدريسه، وربما يكتفون بتقييم الطلاب الذي يظهر عادة في نهاية الفصل الدراسي على المنظومة الجامعية كشرط لازم لاطلاعهم على نتائجهم النهائية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

ما الدور الإرشادي لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول أدوارهم الإرشادية كما يظهر من الجدول التالي:

جدول (15)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى أداء أفراد الدراسة لأدوارهم الإرشادية

م	العبارة	بدرجة عالية جداً		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
43	أحرص على الرد على استفسارات الطلاب في أي قناة من قنوات ووسائل التواصل الاجتماعي	114	69.1	42	25.5	4	2.4	3	1.8	2	1.2	4.59	0.74
39	أحرص على إرسال رسائل تذكيرية للطلاب حول مواعيد الاختبارات وتقديم التكليفات.	101	61.2	51	30.9	8	4.8	3	1.8	2	1.2	4.49	0.78
42	أشجع الطلاب للتواصل معي بالبريد الإلكتروني أو من خلال البلاك بورد.	96	58.2	49	29.7	13	7.9	4	2.4	3	1.8	4.4	0.88
40	أحرص على تقديم إرشادات وتوجيهات للطلاب قبل الاختبارات لتهيئتهم نفسياً لأداء الاختبارات على نحو أفضل.	91	55.2	55	33.3	13	7.9	3	1.8	3	1.8	4.38	0.85
41	أتواصل مع الطلاب بشكل دوري لتذليل الصعوبات والمشكلات (أكاديمية أو تقنية) التي قد تواجههم أثناء أداء التكليفات.	94	57	46	27.9	18	10.9	5	3	2	1.2	4.36	0.88
38	أحرص على متابعة غياب الطلاب والاستفسار عن أسباب الغياب.	74	44.8	58	35.2	23	13.9	3	1.8	7	4.2	4.15	1.01
44	أحرص على إرسال رسائل تحفيزية للطلاب عبر أي وسيلة من وسائل التواصل.	74	44.8	52	31.5	29	17.6	5	3	5	3	4.12	1.0
37	أستخدم الإعلانات في نظام البلاك بورد (أو أي منصة افتراضية) لتزويد الطلاب بأي جديد حول المقرر.	90	54.5	37	22.4	16	9.7	12	7.3	10	6.1	4.12	1.2
52	أشجع الطلاب على الإفصاح عن المشكلات التي قد تواجههم في طريق دراستهم سواء كانت شخصية أم أسرية أم أكاديمية لمساعدتهم على تجاوزها والنجاح في دراستهم.	75	45.5	44	26.7	33	20	4	2.4	9	5.5	4.04	1.12
51	أحرص على تقديم البدائل والحلول الممكنة لبعض المشكلات الأكاديمية أو الفنية التي قد تعترض سير العملية التعليمية لدى الطلاب بشكل فردي أو جماعي مثل (انقطاع أو ضعف الإنترنت، عدم القدرة على الانضمام إلى الفصل الافتراضي، مشكلات الصوت، رفع الواجبات والتكليفات، إلخ).	65	39.4	59	35.8	27	16.4	9	5.5	5	3	4.03	1.03
45	استخدم وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر، فيس بوك، واتساب ..إلخ) لتقديم الاستشارات للطلاب.	80	48.5	38	23	19	11.5	15	9.1	13	7.9	3.95	1.3
50	أحرص على إرسال عبارات شكر وثناء وتقدير للطلاب على إنجازاتهم عبر المنصة الافتراضية أو أي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي.	64	38.8	57	34.5	25	15.2	7	4.2	12	7.3	3.93	1.17
47	أحرص على متابعة الطلاب المتعثرين دراسياً وتوجيههم إلى عدد من مصادر التعلم التي يمكن أن تساعدهم في تحسين مستوياتهم الدراسية (كالمحاضرات المسجلة، بعض الروابط المفيدة، التواصل الشخصي).	61	37	52	31.5	31	18.8	13	7.9	8	4.8	3.88	1.1
46	أحرص على تسجيل محاضرات المقرر الافتراضية ليعود الطلاب إليها في أي وقت.	70	42.4	37	22.4	24	14.5	12	7.3	22	13.3	3.73	1.4
49	أحدد ساعات مكتبية افتراضية لاستقبال استفسارات الطلاب بشكل تزامني.	42	25.5	45	27.3	32	19.4	24	14.5	22	13.3	3.37	1.36
48	أقدم بعض الشروحات العلمية لموضوعات المقرر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لمساعدة الطلاب أكاديمياً.	44	26.7	32	19.4	36	21.8	29	17.6	24	14.5	3.26	1.4
	المتوسط العام للمجال الإرشادي	4.05											0.74

يوضح الجدول (15) أن مستوى أدوار أعضاء هيئة التدريس في المجال الإرشادي جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.05)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المجال بين (3.26–4.59) أي بمستوى أداء يتراوح من درجة متوسطة إلى درجة عالية جداً، وحازت عبارة (أحرص على الرد على استفسارات الطلاب في أي قناة من قنوات وسائل التواصل الاجتماعي) على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.59)، تليها عبارة (أحرص على إرسال رسائل تذكيرية للطلاب حول مواعيد الاختبارات وتقديم

التكليفات) بمتوسط حسابي (4.49)، ثم عبارة كل من (أشجع الطلاب للتواصل معي بالبريد الإلكتروني أو من خلال البلاك بورد) و(أحرص على تقديم إرشادات وتوجيهات للطلاب قبل الاختبارات لتهيئتهم نفسياً لأداء الاختبارات على نحو أفضل) و(أتواصل مع الطلاب بشكل دوري لتذليل الصعوبات والمشكلات التي قد تواجههم أثناء أداء التكليفات) بمتوسطات حسابية (4.4)،(4.38)،(4.36) على التوالي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاهتمام البالغ للقيادة ممثلة في وزارة التعليم وذلك من خلال التوجيهات المستمرة لدعم الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وتكثيف الجهود لتقديم الخدمات التعليمية لضمان استمرارية التعليم في ظل ظروف الأزمة، وكان لهذا الاهتمام صداه في مجتمعات أعضاء هيئة التدريس الذي انعكس على أدائهم لأدوارهم الإرشادية؛ إذ استشعروا هذه المسؤولية وحاجة الطلاب للمتابعة والدعم، ولذا سخروا كافة إمكانياتهم من خلال القنوات المتاحة لهم للتواصل مع الطلاب وتقديم الدعم اللازم لتذليل كافة الصعوبات التي تواجههم، ولهذا كانت معظم الأدوار في هذا الجانب بمستوى أداء بدرجة عالية جداً أو بدرجة عالية، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سفر(2021) في جانب التواصل مع الطلاب وحل المشكلات التي تواجههم والاهتمام بظروفهم ومعرفة احتياجاتهم، كما تتفق مع دراسة السالمي(2020) في إتاحة فرص التواصل مع الطلاب بأكثر من وسيلة تواصل، وكذلك تتفق مع دراسة الحراحشة(2021) في سهولة التواصل مع أستاذ المقرر وسهولة استخدام البريد الإلكتروني، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبي الحاج (2019) في وجود المتابعة المستمرة لتقديم المساعدة من خلال النظام وكذلك في تحديد الساعات المكتبية للتواصل مع الطلاب، وتتفق أيضاً مع دراسة الشمري(2016) في جانب التواصل مع الطلاب وإرسال وتلقي الرسائل والتنبيهات حول مواعيد الاختبارات والتكليفات، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشريدة(2019) التي أظهرت أن التواصل مع الطلاب ومساعدتهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم في التعليم عبر النظام كان بدرجة متوسطة، وأن تشجيع الطلاب وتقديم حوافز مادية ومعنوية كان بدرجة منخفضة، كما تختلف مع دراسة الربابعة (2020) التي أظهرت أن متابعة تطور تعلم الطلاب وتوجيههم إلى مصادر المعرفة المناسبة كان بدرجة متوسطة، وتختلف أيضاً مع دراسة عبدالله(2021) التي أظهرت أن عملية التواصل المباشر مع الطلاب خلال التعليم الإلكتروني كان بدرجة ضعيفة، وتختلف مع دراسة ساري وناير Sari & Nay-ir(2020) التي كشفت عن صعوبة في التواصل

مع الطلاب وجذب اهتمامهم.

بينما حلت عبارة (أقدم بعض الشروحات العلمية لموضوعات المقرر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لمساعدة الطلاب أكاديمياً) آخِراً بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وبالرغم من ذلك فهو يشير إلى مستوى أداء متوسط، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن ما يقارب 45% من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة متوسطة وما دون المتوسط، ومن جهة أخرى فإن بعض أعضاء هيئة التدريس قد لا يرون حاجة لتقديم شروحاتهم العلمية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي خاصة مع توافر تسجيلات كاملة لمحاضراتهم بشروحات وافية في المنصات الإلكترونية وهي في متناول جميع الطلاب في أي وقت، تتفق هذه النتيجة مع دراسة معوض(2021)، كما تتفق جزئياً مع دراسة صافي وغربي(2020) التي توصلت إلى أن أبرز تقنيات التواصل مع الطلاب عبر الفيس بوك واليوتيوب والمقررات الإلكترونية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه:

ما الدور البحثي والمجتمعي لأعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات؟ للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة حول أدوارهم البحثية والمجتمعية كما يظهر من خلال الجدول (16):

جدول (16)

التكرارات والنسب المئوية للأدوار البحثية والمجتمعية لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات السعودية

م	الدور البحثي والمجتمعي	نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	إجراء بحث علمي يتناول جائحة كورونا بأي شكل من الأشكال	35	21.2	130	78.8	165	100
2	التعاون مع آخرين في إنجاز بحث حول جائحة كورونا	32	19.4	133	80.6	165	100
3	الإشراف على رسائل علمية تناولت بأي شكل من الأشكال جائحة كورونا.	12	7.3	153	92.7	165	100
4	الحضور أو المشاركة في مؤتمرات أو ندوات تناولت جائحة كورونا وتأثيراتها سواء عن بعد أو حضورياً.	80	48.5	85	51.5	165	100
5	المساهمة في تقديم لقاء أو محاضرة أو برامج تتناول موضوعات حول جائحة كورونا.	42	25.5	123	74.5	165	100
6	المساهمة في تخطيط أو تنفيذ أنشطة سواء لأعضاء هيئة التدريس أو الطلاب (تقديم دورات، ورش عمل في أي مجال من المجالات) خلال فترة الحظر.	103	62.4	62	37.6	165	100
7	المشاركة في أنشطة مجتمعية عامة (تقديم دورات، محاضرات، ورش عمل في أي مجال) خلال فترة الحظر	76	46.1	89	53.9	165	100
8	المساهمة بعد انتهاء فترة الحظر والعودة للحياة الطبيعية بأي نشاط يقدم فوائد أو تجارب أو خبرات استلهمت من جائحة كورونا.	58	35.2	107	64.8	165	100
9	الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر، انستغرام، فيس بوك ...إلخ) لتوظيفها في تقديم إرشادات أو توجيهات أو نصائح حول جائحة كورونا تحديداً سواء للتوعية أو لتقديم أساليب وطرق أو توصيات لتعلم وتعليم شيء معين أو دعم لمقررات دراسية وما شابه ذلك	108	65.5	57	34.5	165	100

ويتضح من الجدول (16) أن نسبة إسهام أعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي حول أزمة كورونا بأي شكل من الأشكال تراوحت تقريباً ما بين (7% - 21%)، وتعد هذه النسبة منخفضة جداً قياساً بالأدوار المأمولة من أعضاء هيئة التدريس كنوع من الإسهام البحثي في مواجهة هذه الأزمة، كما يمكن ملاحظة أن نسبة المساهمة المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس لم تتجاوز 47%، وباستثناء المساهمة في تخطيط أو تنفيذ أنشطة لأعضاء هيئة التدريس أو الطلاب والتي بلغت نسبتها 62% تقريباً والتي يمكن أن تكون ضمن برامج معدة سلفاً من قبل الجامعات؛ فإن نسبة المساهمة المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعد متوسطة قياساً بما هو مأمول منهم في هذا الصدد كنوع من الدعم للمجتمع للتخفيف من آثار هذه الأزمة سواء بالتوجيه أو التوعية أو التدريب والتعليم؛ استناداً إلى مكانتهم وخبراتهم العلمية والأكاديمية، وهذا ما تدعو إليه دراسة أحمد(2008) بضرورة تنظيم أدوار العاملين بالجامعة أثناء الأزمات وتوزيعها بدقة، وتعريفهم على كيفية التعامل معها، وربط الجامعة بمؤسسات المجتمع المدنية وتقديم المساعدة لهم في أوقات الأزمات، هذه النتيجة تتفق بشكل عام مع دراسة شهادة والهلالمه (Shhadeh and Alhalalmeh 2022) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة أفراد الدراسة لأدوارهم في المجال الاجتماعي والبحثي كان بدرجة متوسطة، كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة أحمد(2021) من ناحية الإسهام في البرامج التوعوية المجتمعية والأعمال التطوعية، وعمل برامج تثقيفية للمعارف والأصدقاء عن بعد، وحثهم على الحضور والمشاركة فيها والتي تراوحت نسبتها ما بين 25-35%، كما تختلف جزئياً مع دراسة العوبثاني(2021) التي كشفت عن قصور في توفر وحضور الدورات التدريبية عموماً وكذلك في استخدام مؤتمرات الفيديو والصوت، كما تختلف مع دراسة الغامدي وعطية(2020) التي أظهرت أن الأداء البحثي لأساتذة جامعة الباحة كان بدرجة متوسطة، وأداءهم في مجال خدمة المجتمع بدرجة مرتفعة، وكذلك مع دراسة الزهراني(2020) التي أظهرت رضا أعضاء هيئة التدريس عن أنشطتهم البحثية كان بدرجة مرتفعة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء أن هذا الموقف جديد تماماً على أعضاء هيئة التدريس وليس لديهم الثقافة والإلمام الكافي للتعاطي مع مثل هذه المواقف إضافة إلى عدم امتلاكهم لمهارات إدارة الأزمات.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص العام والخبرة في الحاسب الآلي تم استخدام اختبار مان وتني كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (17)

نتائج اختبار مان وتني لاختبار الفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص ومستوى الحاسب الآلي

المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	100	82.13	8212.5	-0.365	0.722
	أنثى	65	84.35	5482.5		
الجنسية	سعودي	132	81.63	10744.5	-0.902	0.367
	غ سعودي	33	88.5	2920.5		
التخصص العام	علمي	90	82.58	7432.5	-1.5	0.881
	أدبي	75	83.5	6262.5		
الخبرة في الحاسب	متقدم	68	86.74	5898	-1.025	0.305
	متوسط	97	80.38	7797		

كما تم استخدام اختبار كروسيكال واليس لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والمرتبة العلمية كما يظهر ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (18)

نتائج اختبار كروسيكال واليس لاختبار الفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري سنوات الخدمة والمرتبة العلمية

المتغير		العدد	متوسط الرتب	كروسيكال واليس	درجات الحرية	مستوى الدلالة
سنوات الخدمة	10سنوات فأقل	45	76.17	4.645	2	0.098
	أكثر من 10 سنوات -20 سنة	69	9.67			
	20 سنة فأكثر	51	78.65			
المرتبة العلمية	أستاذ	23	85.89	1.689	3	0.639
	أستاذ مشارك	46	76.92			
	أستاذ مساعد	789	85.94			
	محاضر	17	81.88			

حيث يتضح من خلال الجدولين (17) و(18) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة عند أي من أدوارهم البحثية أو المجتمعية تعزى لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص العام ومستوى الخبرة في الحاسب وسنوات الخدمة والمرتبة العلمية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي وعطية (2020)، والزهراني(2020). وبشكل عام فإن النتائج التي تم التوصل إليها والمتعلقة بأدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مواجهة الأزمات جاءت متوافقة مع بعض الدراسات التي لها رؤى مستقبلية في هذا الشأن، وملبيةً لما دعت إليه، فنتائجها يمكن أن تسهم في نشر ثقافة التعليم المدمج وتعزيز التعلم الموجه ذاتياً كما دعت إليه دراسة الحارثي(2020) ودراسة الرقاص(2020)، بالإضافة إلى أنها تجسد واقعاً عملياً لبعض الفرص التي تعزز مستقبل التعليم الرقمي والتعليم عموماً والتي توصلت إليها دراسة القرني(2021)، مما يشكل قاعدة أساسية ومعلومات هامة وضرورية يمكن أن تبنى عليها استراتيجية عامة للتعامل مع الأزمات عموماً التي قد تتطلب إيقاف جزئي أو كلي للتعليم والتي قد تكون أزمات داخلية أو خارجية، جزئية أو شاملة، ذات طابع فجائي أو متوقع أو ذات طابع معنوي أو مادي وغيرها من التصنيفات التي أشار إليها الحفني(2017) وخاصة فيما يتعلق بجانب أدوار أعضاء هيئات التدريس في الجامعات، ومن جهة أخرى فإن هذه الدراسة تتناغم وتوصيات بعض تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كما في دراسة الحسن(2021) التي أوصت بتحديد أدوار الأساتذة لدعم تعلم الطلاب بشكل فعال في مثل هذا الوضع وآليات التقييم المناسبة وتطوير نظام فعال للتواصل مع الطلاب والتطوير المهني للمعلمين ودعمهم لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والنفسية للطلاب، وإكساب وتعزيز مهارات المستقبل لدى الطلاب.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ونصه،

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد الدراسة إزاء كل محور من محاور الدراسة تعزى لأي من متغيرات (الجنس، الجنسية، التخصص العام، مستوى الخبرة في الحاسب الآلي، المرتبة العلمية، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار فروض الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نتائج اختبار الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة إزاء المحور التدريسي والمحور الإرشادي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

جدول (19)

نتائج اختبار(ت) T-test للعينات المستقلة لتقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع مجالات الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

المجال	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
التخطيط	ذكور	100	2.0242	0.72622	1.6934	163	0.09	غير دالة إحصائياً
	إناث	65	1.8333	0.677				
التنفيذ	ذكور	100	2.31	0.73045	1.2709	163	0.2	غير دالة إحصائياً
	إناث	65	2.1645	0.69973				
التقويم	ذكور	100	2.25509	0.7986	0.6248	163	0.5	غير دالة إحصائياً
	إناث	65	2.1734	0.7495				
المحور التدريسي	ذكور	100	1.9975	0.7674	1.0459	163	0.3	غير دالة إحصائياً
	إناث	65	1.874	0.6979				
المحور الإرشادي	ذكور	100	2.195	0.7091	1.2495	163	0.2	غير دالة إحصائياً
	إناث	65	2.0571	0.6609				

ويتضح من الجدول(19) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد الدراسة لجميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون تخصص جميع أفراد الدراسة المناهج وطرق التدريس، وقد تعرضوا لإعداد أكاديمي متقارب، بالإضافة إلى تقديمهم لمساقات دراسية متخصصة في طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس؛ ولذلك من المنطقي جداً أنهم أكثر التزاماً بما يقومون بتدريسه، وبالنسبة للمحور الإرشادي فقد كان هناك حرص من أعضاء هيئة التدريس على حد سواء بغض النظر عن جنسهم لمتابعة طلابهم أكاديمياً وإرشادياً نظراً لحساسية هذه المرحلة الاستثنائية والتي نالت اهتمام القيادة ومتابعة إدارات الجامعات للعملية الإرشادية بشكل عام؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق بين أفراد الدراسة في هذا المحور، تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي لم تكشف عن فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد تلك الدراسات في واقع التعليم الإلكتروني بشكل عام تبعاً لمتغير الجنس كدراسة شهادة والهلالمه (2020)، والزهراني (2020)، والسعيد(2020)، ورمانة وشماسنة (2020)،

وعمران(2020)، والشريدة (2019)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة الشديفات (2020) التي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث في تقديرهن لاستخدام التعليم عن بعد، كما تختلف مع دراسة معوض(2021) التي كشفت عن فروق تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس، كما تختلف مع دراسة جراح (2020) التي أوجدت فروقاً لمتغير الجنس في استخدام أدوات نظام التعليم الإلكتروني (البلاك بورد) وذلك لصالح الذكور.

نتائج اختبار الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة إزاء المحور التدريسي والمحور الإرشادي تعزى لمتغير الجنسية (سعودي، غير سعودي).

جدول (20)

نتائج اختبار(ت) T-test للعينات المستقلة لتقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع مجالات الدراسة وفقاً لمتغير الجنسية

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
التخطيط	سعودي	132	2.0385	0.7299	3.3312	163	0.001	دالة إحصائياً
	غير سعودي	33	1.5909	0.4967				
التنفيذ	سعودي	132	2.3333	0.7301	2.9448	163	0.001	دالة إحصائياً
	غير سعودي	33	1.9301	0.5831				
التقويم	سعودي	132	2.3154	0.7769	3.2319	163	0.001	دالة إحصائياً
	غير سعودي	33	1.8402	0.6607				
المحور التدريسي	سعودي	132	2.0265	0.7539	2.7448	163	0.007	دالة إحصائياً
	غير سعودي	33	1.6383	0.6031				
المحور الإرشادي	سعودي	132	2.2291	0.7049	3.3743	163	0.001	دالة إحصائياً
	غير سعودي	33	1.7871	0.523				

ويتضح من الجدول (20) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنسية وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس السعوديين، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الاهتمام والدعم الكبيرين اللذين يحظى بهما الأساتذة السعوديون لتطوير أدائهم وقدراتهم ضمن منظومة شاملة تطوير التعليم الجامعي السعودي، وذلك من خلال تقديم العديد من البرامج والمبادرات والتي تبدأ منذ بدء تعيين عضو هيئة التدريس في الجامعة وعلى سبيل المثال لا الحصر: برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد، وبرنامج الزمالة البريطانية في التعليم العالي، وبرنامج الزمالة المهنية في التعليم والتعلم الجامعي بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وبرنامج الواعدين في التدريس الجامعي بجامعة الملك سعود، وبرنامج داعم بجامعة الطائف وغيرها من البرامج (المصدر: المواقع الإلكترونية الرسمية للجامعات السعودية)، بالإضافة إلى تيسير برامج الابتعاث لجامعات عالمية، والاتصال العلمي والتفرغ العلمي مع إمكانية حضور المؤتمرات المحلية والعالمية لعدة مرات في العام الواحد دون تحمل العضو لأي أعباء مادية، كما يمكن أيضاً أن يضاف إلى ذلك أن إجراء الأبحاث العلمية يعد أكثر يسراً للأعضاء السعوديين منه لغير السعوديين نظراً لطبيعة علاقاتهم وقربهم من الميدان، وهذا يساعدهم غالباً في تطبيق أبحاثهم ميدانياً بعكس الأعضاء غير السعوديين الذين قد لا يجدون الفرصة ذاتها، وبطبيعة الحال فإن إجراء مثل هذه الأبحاث في تخصص المناهج وطرق التدريس دائماً ما يرتبط بتطوير الأداء التدريسي وبجميع عناصر العملية التعليمية والتعلمية وكل ما يتعلق بها، وهو ما قد ينعكس على تطور أداء الأعضاء أنفسهم، كل ذلك قد يكون له آثاره الإيجابية على تطور مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس السعوديين وتميزهم بشكل عام، وهذا ما ساهم في وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الأعضاء السعوديين، هذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة الزعيبر(2017) التي كشفت عن فروق دالة إحصائياً لصالح الأعضاء السعوديين في بعض الجوانب المتعلقة بالأداء التدريسي والتدريبي، كما تختلف مع دراسة الغامدي وآخرين (2020) التي أوجدت فروقاً لصالح الأعضاء غير السعوديين في مجال الأداء التدريسي.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة إزاء المحور التدريسي والمحور الإرشادي تعزى لمتغير التخصص العام (علمي، نظري).

جدول (21)

نتائج اختبار(ت) T-test للعينات المستقلة لتقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع مجالات الدراسة وفقاً لمتغير التخصص العام

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
التخطيط	علمي	90	1.974	0.7736	0.4951	163	0.62	غير دالة إحصائياً
	نظري	75	1.919	0.6324				
التنفيذ	علمي	90	2.281	0.8079	0.571	163	0.57	غير دالة إحصائياً
	نظري	75	2.219	0.6012				
التقويم	علمي	90	2.244	0.8459	0.4347	163	0.66	غير دالة إحصائياً
	نظري	75	2.192	0.6897				
المحور التدريسي	علمي	90	2.036	0.8214	1.665	163	0.098	غير دالة إحصائياً
	نظري	75	1.844	0.6208				
المحور الإرشادي	علمي	90	2.167	0.7744	0.5237	163	0.6	غير دالة إحصائياً
	نظري	75	2,12	0,587				

ويتضح من الجدول (21) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير التخصص، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى التفسير نفسه الذي تمت الإشارة إليه خلال مناقشة الفرض الأول وهو أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم العامة يجمعهم تخصص المناهج وطرق التدريس والذي ينعكس على التزامهم بأدائهم لأدوارهم التدريسية والإرشادية؛ بالإضافة إلى إدراكهم أنهم أحوج ما يكونون لتأكيد التزامهم بأداء أدوارهم التدريسية والإرشادية في تلك الفترة الحرجة لتسيير العملية التعليمية بما يتناسب وظروف المرحلة، وهذا ما أدى إلى عدم وجود فروق في تقديراتهم لجميع محاور الدراسة تعزى لتخصصاتهم، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحراحشة(2021) ودراسة الزهراني(2020) ودراسة الشريدة(2019) ودراسة السعيد(2020) ودراسة العوبثاني (2021) ودراسة الغامدي وآخرين(2020) ودراسة سياف والقحطاني (2014) في عدم وجود فروق في توظيف التعليم الإلكتروني واستخدام البلاك بورد في العملية التعليمية تعزى للتخصص، كما تختلف مع نتائج دراسة السبيعي(2020) التي أظهرت وجود فروق لصالح التخصصات النظرية في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني عبر نظام البلاك بورد.

نتائج اختبار الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة إزاء المحور التدريسي والمحور الإرشادي تعزى لمتغير مستوى الخبرة في الحاسب الآلي (متوسط، متقدم).

جدول (22)

نتائج اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة للعينات لتقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير مستوى الخبرة في الحاسب الآلي:

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
التخطيط	متوسط	68	3.7	0.703	-4.128	163	0.000	دالة إحصائياً
	متقدم	97	4.23	0.6613				
التنفيذ	متوسط	68	3.51	0.6929	-3.675	163	0.000	دالة إحصائياً
	متقدم	97	3.91	0.6946				
التقويم	متوسط	68	3.497	0.725	-4.091	163	0.0000	دالة إحصائياً
	متقدم	97	3.978	0.7539				
المحور التدريسي	متوسط	68	3.6	0.6622	-4.221	163	0.0000	دالة إحصائياً
	متقدم	97	4.04	0.6573				
المحور الإرشادي	متوسط	68	3.76	0.6629	-4.476	163	0.0000	دالة إحصائياً
	متقدم	97	4.26	0.6531				

ويتضح من الجدول(22) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير مستوى الخبرة في الحاسب الآلي وذلك لصالح ذوي الخبرة المتقدمة، وتبدو هذه النتيجة منطقية بسبب المهارات الحاسوبية والتقنية التي يمتلكها أساتذة الجامعة ذوي المستوى المتقدم والتي مكنتهم من القيام بأدوارهم التدريسية والإرشادية والمجتمعية بشكل أكثر سهولة ويسر دون أي عائق فني وتختصر كثير من الجهد والوقت عليهم مقارنة بالأساتذة الأقل خبرة في الحاسب الآلي والذين قد يواجهون بعض الصعوبات في أداء تلك الأدوار كما ينبغي، وذلك بسبب نقص خبرتهم في استخدام الحاسب الآلي والتقنية، وهذا مما ساهم في وجود فروق بين المجموعتين لصالح ذوي الخبرة المتقدمة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة السبيعي(2020) من حيث وجود فروق في مستوى الخبرة والدورات في الحاسب الآلي فيما يتعلق باستخدامه في التقويم الإلكتروني، كما تتفق بشكل عام مع دراسة Sa'di, Abdelraziq & Sharadgah (2021) ودراسة الشمري(2019) ودراسة سياف والقحطاني(2014) التي أظهرت

وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للدورات التدريبية والخبرة في مجال الحاسب، كما تختلف مع نتائج دراسة المسند(2021) ودراسة العوبثاني(2021) ودراسة العمرو(2012) التي توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمستوى الخبرة في الحاسب الآلي.

نتائج اختبار الفرض الخامس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة إزاء المحور التدريسي الإرشادي تعزى لمتغير المرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

جدول (23)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة لتقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير المرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.34	3	0.113	0.221	0.882
	داخل المجموعات	82.641	161	0.513		
	المجموع	82.98	164			
التنفيذ	بين المجموعات	0.045	3	0,015	0.028	0.994
	داخل المجموعات	84.947	161	0.528		
	المجموع	84.992	164			
التقويم	بين المجموعات	0.729	3	0.243	0.398	0.755
	داخل المجموعات	98.265	161	0.61		
	المجموع	98.994	164			
المحور التدريسي	بين المجموعات	0.064	3	0.021	0.044	0.988
	داخل المجموعات	78.938	161	0.49		
	المجموع	79.002	164			
المحور الإرشادي	بين المجموعات	0.334	3	0.111	0.2	0.896
	داخل المجموعات	89.746	161	0.557		
	المجموع	90.08	164			

ويتضح من الجدول (23) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عند جميع محاور الدراسة تعزى إلى المرتبة العلمية، ويمكن تفسير ذلك بأن أكثر أفراد الدراسة هم ممن تجاوزت سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات حيث شكلوا ما نسبته 75% تقريباً، وهذا ما تم التحقق منه من خلال جدول التقاطع (24):

جدول (24)
نتائج الجداول المتقاطعة (Crosstabs) لسنوات الخدمة مع المرتبة العلمية

		سنوات الخدمة			المجموع
		10 سنوات فأقل	أكثر من 10 سنوات إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة	
المرتبة العلمية	أستاذ	1	7	15	23
	أستاذ مشارك	9	20	17	46
	أستاذ مساعد	26	38	15	79
	محاضر	9	4	4	17
المجموع		45	69	51	165

ممـا يعنـي تمرسـهم علـى العمـل الأكاديمـي والإرشـادي، إضافـة إلـى اشـتراكهم جميعـاً بشـكل عـام فـي المجـال التربـوي وبشـكل خـاص فـي تخصـص المناهـج وطـرق التدريـس والـذي يسـهمون مـن خلالـه فـي تدريـس مهـارات ونظريـات ونمـاذج التدريـس لطلابهـم، ولـذا لـم يكـن هنـاك فـروق فـي تقديراتهـم، تتفـق هـذه النتيجـة مـع نتائـج دراسـة كل مـن الزهرانـي(2020) والغامـدي وآخريـن (2020) و السـعيد(2020) والشـريدة(2019) والشـمري(2019) والشـمري والعمـري(2016) والعمـري (2012) التـي لـم تكشـف عـن وجـود فـروق فـي اسـتخدام نظـام البـلاك بـورد بالعمليـة التعليميـة أو التعليـم الإلكترونـي بشـكل عـام تعـزى للمرتبـة العلميـة، تختلـف هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة السـبيعي(2020) التـي توصلـت إلـى وجـود فـروق بيـن أفـراد الدراسـة فـي اسـتخدامهم لأدوات التقويـم تعـزى لمتغيـر المرتبـة العلميـة وذلـك لصالـح مدرسـي اللغـة، وكذلـك مـع دراسـة سـياف والقحطانـي (2014) التـي أظهـرت وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً لمتغيـر المرتبـة العلميـة وذلـك كلمـا زادت المرتبـة العلميـة.

نتائج اختبار الفرض السادس:

لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بيـن متوسـطات تقديـرات أفـراد الدراسـة لجميـع مجـالات الـدور التدريسـي والـدور الإرشـادي تعـزى لمتغيـر سـنوات الخدمـة.

جدول (25)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة لتقديرات أفراد الدراسة إزاء جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	5.516	2	0.113	5.768	0.004
	داخل المجموعات	77.464	162	0.513		
	المجموع	82.98	164			
التنفيذ	بين المجموعات	4.381	2	0.015	4.402	0.014
	داخل المجموعات	80.611	162	0.528		
	المجموع	84.992	174			
التقويم	بين المجموعات	8,53	2	0.243	7.638	0.001
	داخل المجموعات	90.464	162	0.61		
	المجموع	98.994	164			
التدريس	بين المجموعات	5.936	2	0.021	6.581	0.002
	داخل المجموعات	73.066	162	0.49		
	المجموع	79.002	164			
الإرشاد	بين المجموعات	2.764	2	1.382	2.564	0.08
	داخل المجموعات	87.316	162	0.539		
	المجموع	90.08	164			

ويتضح من الجدول (25) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد الدراسة عند جميع المحاور عدا المحور الإرشادي، ولمعرفة اتجاه الفروق تم اجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول (26) التالي:

جدول (26)
اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخدمة

المحور	مجموعات المقارنة	10 سنوات فأقل	أكثر من 10 سنوات إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة
التخطيط	10 سنوات فأقل		-0.4329*	-0.3703*
	أكثر من 10 سنوات إلى 20 سنة	0.4329*		0.0626
	أكثر من 20 سنة	0.3703*	-0.0626	
التنفيذ	10 سنوات فأقل		-0.4009*	-0.2329
	أكثر من 10 سنوات إلى 20 سنة	0.4009*		0.168
	أكثر من 20 سنة	0.2329	-0.168	
التقويم	10 سنوات فأقل		-0.5572*	-0.3828*
	أكثر من 10 سنوات إلى 20 سنة	0.5572*		0.1745
	أكثر من 20 سنة	0.3828*	-0.1745	

ويتضح من الجدول (26) أن اتجاه الفروق عند جميع أدوار التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) كان بين أفراد الدراسة ذوي سنوات الخدمة 10 سنوات فأقل وكل من أفراد الدراسة ذوي سنوات الخدمة أكثر من 10 سنوات إلى 20 سنة من جهة وبين أفراد الدراسة ذوي سنوات الخدمة 10 سنوات فأقل وأفراد الدراسة ذوي سنوات الخدمة الأكثر من 20 سنة من جهة أخرى وذلك لصالح المجموعة ذات سنوات الخدمة الأكثر، وهذه النتيجة منطقية ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما ازدادت سنوات الخدمة لدى عضو هيئة التدريس، ازداد تمرساً وخبرة في المجال الأكاديمي، وتطلع لتطوير مهاراته وأدائه وإثبات جدارته، لذلك كانت الفروق لصالح المجموعة ذات سنوات الخدمة الأكثر من 10 سنوات بشكل عام، تتفق هذه النتيجة مع دراسة Sa'di, Abdelraziq & Sharadgah 2021)) ودراسة العوبثاني(2021) ودراسة السبيعي(2020) ودراسة سياف والقحطاني (2014) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة تبعاً لسنوات الخدمة كلما زادت سنوات الخدمة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من المسند(2021) وشهادة والهلالمه (2020) والشمري(2019) وعمران(2020) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخدمة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. استحداث قسم لإدارة الأزمات ملحق بالإدارة العامة لشؤون أعضاء هيئة التدريس يكون من مهامه توجيه الدعم اللازم لأعضاء هيئة التدريس وقت الأزمات والطوارئ لضمان سير العمل الأكاديمي بسلاسة.
2. تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات السعودية فيما يتعلق باستخدام المواقع الإلكترونية والتصاميم التعليمية.
3. تحفيز أعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات السعودية للمساهمة في الخدمة المجتمعية في أي من المجالات التوعوية أو العلمية أو المهارية.
4. دعوة مسؤولي عمادات البحث العلمي بالجامعات السعودية للتنسيق مع الجهات ذات العلاقة لتحديث أولويات البحث العلمي وخاصة فيما يتعلق بوقت حدوث الأزمات.
5. إقامة ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئات التدريس لإكسابهم مهارات إدارة الأزمات.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات على نحو:

1. دراسات مسحية تستقصي أهم الدروس والفوائد والعبر التي تم استقاؤها خلال أزمة كورونا.
2. دراسات تقيس المهارات (شخصية، اجتماعية، أكاديمية) التي اكتسبها الأساتذة والطلاب خلال أزمة كورونا.
3. دراسات تستقصي مقارنة عدد من المتغيرات قبل وأثناء وبعد أزمة كورونا.
4. دراسات تعتمد المنهج النوعي للوقوف على تجارب وواقع عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب والأساتذة والمعلمين خلال فترة أزمة كورونا.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الحاج، عبد الرحمن (2019). واقع استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية. مجلة كلية التربية. 35(2)، DOI: 10.21608/mfes.2019.104331.28-1

أبو سيسي، آلاء (2020). التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي وعلاقتهما بالقدرة على إدارة الأزمات لدى طلبة الجامعات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

أحمد، طلال (2021). الجوانب التربوية المستثمرة خلال الإجراءات الصحية لمنع انتشار فيروس كورونا. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 82-106. مسترجع من: https://doi.org/10.54940/ep39471702

فلوح، أحمد (2012). مواصفات أساتذة الجامعة من

وجهة نظر الطلبة دراسة ميدانية مقارنة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر. مسترجع من: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5456d/1X4HWqARz1CsmfrJnWL8SEGSiL6Qqn-Zf/view

أحمد، منى (2008). إدارة الأزمة في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق، مصر. مسترجع من: http://www.publications.zu.edu.eg/Pages/PubShow.aspx?ID=6625&&pubID=19

الثبيتي، عمر (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء. المجلة التربوية، (51)، 321 - 353. DOI: 1.2019. EDUSOHAG/12816.1

الجاسر، ندى (2018). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (37)، 101-116

جراح، يوسف (2020). واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في إكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8(1)، 156-179. DOI:10.31559/EPS2020.8.1.11

الجلحوي، حسين (2018). استراتيجيات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشرورة: جامعة نجران ومعايير مقترحة تقويمها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(12)، 17-31. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/991205

حاج أحمد، السماني (2019). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية الآداب. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 1(1)، 43-72. مسترجع من: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/982338

الحارثي، عزيزة (2020، نوفمبر). استشراف مستقبل التعليم المباشر والتعليم عن بعد. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التكامل المعرفي، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحجيلان، محمد والحبيشي، سارة (2018). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك بورد بكلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية،(4)، 241-281. مسترجع من: https://search.mandumah.com/Record/975694

الحراحشة، سالم (2021). واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية الخاصة لإقليم الشمال في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(32)، 24-42. DOI: 10.26389/AJSRP.C170321

الحسن، رياض (2021). التعليم في ظل جائحة كورونا تحديات وحلول: نظرة عالمية ومحلية من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. مجلة العلوم التربوية، 33(3)، 579-613. DOI: 10.33948/1158-006-003-033

الحفني، سامح (2017). إدارة الأزمات. مجلة البحوث المالية والتجارية، جامعة بورسعيد، 18(2)، 204-266.

حمادة، بسيوني (2008). دراسات في الإعلام وتكنولوجيا الاتصال والرأي العام. ط1، القاهرة: عالم الكتب.

الربابعة، أماني (2020). دور التعليم عن بعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الزرقاء الخاصة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين،3(2)، 52-75. DOI: 10.34027/1849-010-003-016

الرحيلي، محمد (2016). واقع تطبيق أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الإسلامية

لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر طلابهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، 35(170)، ج (4)، 793-890. DOI: 10.21608/JSREP.2016.41857

الرقاص، خالد (2020). التعلم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد تصور مقترح. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (4)، 357-388. /DOI:10.29009 ijres.3.4.9

رمانة، نبيل وشماسنة، رائد (2020). المشكلات التي واجهها الطلبة في الكلية الجامعية للعلوم التربوية خلال التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا. مجلة بحوث (عدد خاص بأبحاث المؤتمر الدولي العاشر لمركز لندن للبحوث بالتعاون مع مدارس الفجر: التعليم في الوطن العربي تحديات الحاضر واستشراف المستقبل-القدس)، (37)، 287-300

الزعبي، عطاف (2019). واقع ممارسة إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 66(66)، 167-196 . DOI: 1.2019. EDUSOHAG/12816.1

الزهراني، سوسن (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني «منصة البلاك بورد» في العملية التعليمية تماشياً مع تداعيات الحجر الصحي بسبب فيروس كورونا. المجلة العربية للتربية النوعية، 4(13)، 357-376. DOI: 10.33850/ejev.2020.101842

السالمي، جمال (2020). التعليم الإلكتروني في دراسة المعلومات: تقييم تجربة دراسة المعلومات بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيات، 3(2)، 2-14 . DOI: 10.5339/ jist.2020.9

السبيعي، محمد (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لأدوات التقويم الإلكتروني في المقررات الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard)) واتجاهاتهم نحوها في ضوء جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 28(2)، 235-332. /DOI: 10.21608 ssj.2020.189605

السعيد، بتول (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني منصة البلاك بورد في العملية التعليمية تماشياً مع تداعيات فيروس كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث (فلسطين)، 4(37)، 1-19. DOI: 10.26389/AJSRP.B220720

سفر، منال (2021). رؤية مقترحة لجودة خدمة التعليم عن بعد بجامعة أم القرى في ضوء تحليل الفجوة وفقاً لمقياس SERVQUAL خلال أزمة كورونا. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(3). 1-34. مسترجع من: https://doi. org/10.54940/ep71601407

سياف، عامر والقحطاني، محمد (٢٠١٤). تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، (24)، 1-59، متاح في http:// search.mandumah.com/Record/788585

السيد، رجب (2008). استراتيجيات التعامل مع الأزمات والكوارث دراسة نظرية وتطبيقية. دار النهضة العربية: القاهرة.

شاهين، محمد (2004، يوليو). التطوير لأعضاء المهنة التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله، فلسطين. مسترجع من من: https:// view.officeapps.live.com/op/view. aspx?src=https%3A%2F%2Fqahtan. ucoz.com%2Fdevelopingph. doc&wdOrigin=BROWSELINK

الشديفات، منيرة (2020). واقع توظيف التعليم عن بعد في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري

المدارس فيها. المجلة العربية للنشر العلمي، الأردن، (19)، 185-207. مسترجع من: http:// education.arab.macam.ac.il/article/1523

الشريدة، ماجد (2019). توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعلم الإلكتروني (Blackboard) من وجهة نظر الطلاب والطالبات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية الأساسية، (42)، 20-41. مسترجع من: https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=135005673&site=eds-live. Acesso em: 30 set. 2022.

الشمري، فهيد (2019). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس20(4)،113-160. /DOI:10.21608 JSRE.2019.55832

الشمري، فيصل والشمري علي (2020). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 6(1)، 257-293. DOI: 10.54643/1951-006-001-008

الشمري، وليد (2016). واقع استخدام نظام البلاك بورد في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن. مسترجع من: http:// search.mandumah.com/Record/782461

صادق، عادل (2007). الصحافة وإدارة الأزمات. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

صافي، لطيفة وغربي، رمزي (2020). واقع استخدام التعليم الإلكتروني الافتراضي بالجامعة الجزائرية في ظل جائحة كورونا دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي التبسي. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، (27)، 40-57. مسترجع من: https://eds-s-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7a5514fb-9b5a-40redis%5d7848f1b2b1-43d8-a849

الصالح، نهى (2022). أهمية الحاجات الإنسانية للطلبة في أثناء الأزمات وعلاقتها بفاعلية التعلم عن بعد- جائحة كورونا نموذجاً. مجلة العلوم التربوية، 34(1)، 57-102. DOI: 10.33948/ -1158-004-001-034

الضلعان، بدر (2019). فاعلية برنامج تدريبي على التعلم المعكوس في تنمية مهارات استخدام نظم البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. مجلة البحث العلمي في التربية، 7(20)، 29-72. /DOI: 10.21608 JSRE.2019.55829

عبد الله، إبراهيم (2020). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا الواقع والمأمول. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 337- 355. DOI: 10.29009/ijres.3.4.8

عبد الله، قبس (2021). مدى توظيف التعليم الإلكتروني لدى أساتذة كلية التربية في جامعة الأنبار في ظل جائحة كورونا. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 60(4)، 315-344. مسترجع من: https://alustath.uobaghdad.edu.iq/index.php/UJIRCO/article/view/1826

عبد المقصود، محمد (1997). مركز تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهياكلها التنظيمية العربية. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عبده، أحمد (2006). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بإنتاجيتهم العلمية في جامعة عدن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عدن، اليمن. مسترجع من: (yemen-nic.info)

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن و عبدالحق، كايد(1416). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه. ط3، الرياض: دار أسامة للنشر.

العريشي، جبريل والغامدي، فوزية (2020). استخدام البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة فيروس كورونا المستجد. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 36(2)، 249-264. DOI: 10.26735/GYCX5740

علي، نادية (2021). درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل قبل جائحة كورونا وأثنائها من قبل عضوات هيئة التدريس بجامعة بيشة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، 5(12)، 92-114.
DOI: 10.26389/AJSRP.M060920

عمران، محمد (2020). تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا. مجلة بحوث (عدد خاص بأبحاث المؤتمر الدولي العاشر لمركز لندن للبحوث: التعليم في الوطن العربي تحديات الحاضر واستشراف المستقبل-القدس)، (37)، 225-238. مسترجع من:
http://scr-magazine.com/index.php/2014-05-02-01-31/37-research-123

العمرو، رزان (2012). واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

العنزي، مبارك (2017). واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، دراسات العلوم التربوية، 44(4)، 243-264.

غالم، إلهام وعياش، سمير (2020). معوقات التعليم الافتراضي خلال أزمة انتشار وباء كورونا المستجد في الجامعات العربية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 239-259. مسترجع من: https://eds-s-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e1675e82-307f-40redis%7b61a5211df4-418a-a0a8

الغامدي، عايض(2022). معوقات تعليم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلاب عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 59-71. مسترجع من: https://doi.org/10.54940/ep53513882

الغامدي، فيصل وعطية، محمد والغامدي، عمير والغامدي، عزلاء (2020). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في ضوء مضامين الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (24)،189-270.

الغزاوي، آمال (2020). استراتيجيات إعلام المخاطر والأزمات في التعامل مع جائحة فيروس كورونا المستجد Covid -19 رؤية تحليلية نقدية. Arab Media & Society، (29) ، 1-12. مسترجع من: Risks and Crisis Communication Strategies in Dealing with the COVID-19 Pandemic: An Analytic and Critical View (Arabic) - Arab Media & Society ((arabmediasociety.com

فلمبان، غدير (2014). دراسة احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المهارات الخاصة والمعارف التقنية في جامعة الطائف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 3(4)، 30-73. DOI: 10.12816/0006865

القرني، ظافر (1442). استشراف مستقبل التعليم والتعلم الرقمي بعد جائحة كورونا. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، 7(25)، 849-898. مسترجع من: http//:search.mandumah.com/Record/1152

المالكي، فهد (2022). تقييم جودة التعليم عن بعد بجامعة جدة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية

والنفسية، 14(1)، 16-28. مسترجع من: https:// doi.org/10.54940/ep99015257

محروس، محمد (2020). تأصيل نظرية تربوية معاصرة لإدارة جائحة فيروس كورونا (covid-19). المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 75 (2)، 464-499. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 96955

المسند، نوال (2021). تحديات تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية، 33(3)، 519-542. مسترجع من: http://search.mandumah. com/Record/1196508

المطيري، سلطان (2017). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود لأدوات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. مجلة العلوم التربوية، 25(2)، 58-102. مسترجع من: http://search.mandumah. com.sdl.idm.oclc.org/Record/883061

معبد، عبد العليم (2020). الاستراتيجيات المستقبلية لإدارة أخطار الأوبئة والكوارث الصحية في ظل تجربة أزمة فيروس كورونا المستجد. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 36(2)، 292-303. DOI:10.26735/IAOM1974

معوض، ربى (2020، نوفمبر). الضغوط الأكاديمية الناتجة عن التعلم عن بعد خلال جائحة (COVID-19) فيروس كورونا. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التكامل المعرفي، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

معوض، منة (2021). واقع استخدامات شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس المقررات الإعلامية في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، 9(34)، 457 – 483. مسترجع من: http:// search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/ Record/1190156

مقبل، أحمد(2010). أثر استخدام اسلوبي المجموعات البريدية والموسوعات العلمية على التحصيل في مبحث التكنولوجيا لدى طلاب الصف العاشر واتجاهاتهم نحوها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة. مسترجع من :http search.mandumah.com/Record/694951

منظمة الصحة العالمية (2022). فيروس كورونا (كوفيد19-). مسترجع من: https://www.who.int/ar/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Maqsoud, M. (1997). In-service teacher training center and its Arab organizational structures (In Arabic). Cairo: Arab Organization for Education, Culture and Science.

Abdo, A. (2006). *Job Satisfaction of the Teaching Staff and its Relation with Their Scientific Productivity in the University of Aden* [Unpublished PhD thesis] (In Arabic). University of Aden. Republic of Yemen. retrieved from: https://yemen-nic.info/

Abdullah, I. (2020). Teaching and Learning Mathematics at a distance in the Context of the Corona (COVID-19) Pandemic: Between Reality and Hope (In Arabic). *International Journal of research in Educational Sciences*, 3(4), 337-355. DOI: 10.29009/ijres.3.4.8

AbulHajj, A. (2019). The Reality of Using the Blackboard Learning Management System from The Viewpoint of Qassim University Students in Studying the (Introduction to Islamic Culture) Course (In Arabic). *Journal of Faculty of Education* ,35(2),128-. DOI: 10.21608/mfes.2019.104331

Abu Sisi, A. (2020). *Positive thinking and emotional regulation and their relationship to the ability to manage crises among university students* [Unpublished Master's Thesis] (In Arabic). Islamic University of Gaza, Palestine.

Ahmad, T. (2021). The invested educational aspects during

the health procedures preventing the spread of the pandemic (COVD19 CORONAVIRUS) (In Arabic). *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 13(2),82-106. https://doi.org/10.54940/ep39471702.

Ahmed, F. (2012). *Specifications of university professors from the students' point of view: a comparative field study* [unpublished doctoral thesis] (In Arabic). Oran University, Algeria. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5456

Ahmed, M. (2008). *Crisis management in university education in the United States of America and the possibility of benefiting from it in Egypt* [unpublished master's thesis] (In Arabic). Zagazig University, Egypt. http://www.publications.zu.edu.eg/Pages/PubShow.aspx?ID=6625&&pubID=19

Al-Amr, R. (2012*). The reality of students and faculty members in the Department of Educational Technologies at King Saud University using the Blackboard learning management system* [unpublished master's thesis] (In Arabic). King Saud University, Riyadh.

Al-Anzi, M. (2017). The reality of the performance of faculty members in emerging Saudi universities in light of the standards of the National Commission for Academic Accreditation and Assessment (In Arabic). *Educational Sciences Studies*, 44(4), 243-264.

Al-Arishee, J., & Ghamdi, F. (2020). The Use of Big Data and Artificial Intelligence in Confronting the COVID-19 Pandemic (In Arabic). *(AJSS) Arab Journal for Security Studies*, 36(2), 249-264. DOI: 10.26735/GYCX5740

Al-Dilean, B. (2019). The Effectiveness of a Training Program on Flipped Learning in Developing the Skills of Using the "Blackboard" System to Manage E-Learning Among Faculty Members at Qassim University (In Arabic). *jsre.journals.ekb.eg*, 7(20), 29-72. DOI: 10.21608/JSRE.2019.55829

Al-Ghamdi, A. (2022). The obstacles of learning Mathematics online during the corona virus pandemic (Covid-19) from the students' perspective of the Deanship of the Common Year at King Saud University (In Arabic). *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 14(1), 59-71. retrieved from: https://doi.org/10.54940/ep53513882

Al-Ghamdi, F., Attia, M., Al-Ghamdi, O., & Al-Ghamdi, A. (2020). Developing the performance of faculty members at Al-Baha University in light of the contents of the National Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (In Arabic). Al-Baha University Journal for Humanities, (24), 189-270.

Al-Harahsheh, S. (2021). The Reality of E-Learning from the Viewpoint of Students of Private Jordanian Universities in the Northern Region in Light of the Corona Pandemic (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(32),24-42. DOI: 10.26389/AJSRP.C170321

Al-Harthei, A. (2020). *Foreseeing the future of direct and distance education* (In Arabic). A working paper submitted to the Knowledge Integration Forum, Ministry of Education, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Hassan, R. (2021). Education Under the Corona Pandemic, Challenges and Solutions: A Global and Local View from the Organization for Economic Cooperation and Development (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*,33(3),579-613. DOI: 10.33948/1158-033-003-006

Al-Hujailan, M., & Al-Hubaishi, S. (2018). The Reality of Utilizing Learning Management System "Blackboard" by Faculty Member in Education College at King Saud University (In Arabic). *Al- Anbar University Magazine for Humanitarian Sciences*, (4),241-281. Retrieved from: https://search.mandumah.com/Record/975694

Ali, N. (2021). The Degree of Using Alternative Assessment Strategies before and during COVID-19 among Female Faculty Members at Bisha University (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(12), 92-114. DOI: 10.26389/AJSRP.M060920

Al-Jalhawi, H. A. (2018). University Teaching Strategies in the Faculty of Science and Arts at the University of Najran and Proposed Criteria for Evaluation (In Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE)*,7(12),17-31. retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/991205

Al-Jasser, N. (2018). The reality of using blended learning among faculty members at Prince Sattam Bin Abdulaziz University (In Arabic). *Basic Education College Magazine for Educational & Humanities Sciences*, 37, 101-116.

Al-Malki, F. (2022). Evaluating the Quality of Distance Education at Jeddah University During Corona Virus Pandemic as Perceived by Students (In Arabic). *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences,* 14(1), 16-28. retrieved from: https://doi.org/10.54940/ep99015257

Al-Mesned, N. (2021). Challenges of teaching Arabic language remotely during the Covid-19 pandem-

ic from the point of view of its teachers (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 33(3), 519-542. retrieved from: https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=154546804&site=eds-live.

Al-Mutairy, S. (2017). The Degree of Using E-Learning Tools by Faculty Members of the College of Education at King Saud University from the Viewpoint of Postgraduate Students (In Arabic). *Journal Educational Sciences,* 25(2), 58-102. retrieved from: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/883061

Al-Qarni, Z. (1442). Exploring the future of digital education and learning after the Corona pandemic (In Arabic). *Taif University Journal for Human Sciences*, 7(25),849-898. retrieved from: http//:search.mandumah.com/Record/1152

Al-Rababe'ah, A. (2020). The Role of Open Distance Learning on Self-Learning Among Az-Zarka Private University's Students (In Arabic). *Palestine University Journal for Research and Studies*, 3(2), 52-75. DOI: 10.34027/1849-010-003-016

Al-Rahili, M. (2016). The Reality Applying Modern Teaching Strategies by Faculty Members of some Islamic Universities from the point of view of their students in the light of some variables (In Arabic). *Journal of the College of Education,*35(170), 793-890.DOI: 10.21608/JSREP.2016.41857

Al-Raqqas, K. (2020). Self-directed learning as an approach to education during the Coronavirus (COVID 19) crisis: A proposed view (In Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*,3(4).357-388. DOI: 10.29009/ijres.3.4.9

Al-Saeed, B. (2020). Jazan University faculty members' attitudes toward using the "Blackboard Platform" electronic learning tools in the educational process in line with the consequences of Coronavirus (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Science*s, 4(37), 1 – 19. DOI: 10.26389/AJSRP.B220720

Al-Saleh, N. (2022). The Importance of Students' Basic Human Needs During Crises and their Relationship to the Effectiveness of Distance Learning: (COVID-19) Pandemic as a Model (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 34(1), 57-102. DOI: 10.33948/1158-034-001-004

Al-Salmi, J. (2020). Electronic Learning in Information Studies Education: An Evaluation of the Experience of the Information Studies Department at Sultan Qaboos University (In Arabic). *Journal of Information Studies and Technology*,3(2),2-14. DOI: 10.5339/jist.2020.9

Al-Sayid, R. (2008). Strategies for dealing with crises and disasters: a theoretical and applied study (In Arabic). Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Al-Shammari, F., & Al-Shammari, A. (2020). The proficiency level of the Faculty Members at the University of Hail in Digital Teaching Skills and Obstacles before them from their Point of View in Light of the Corona Crisis (In Arabic). *Journal of Educational Science*, 6(1), 257-293. DOI: 10.54643/1951-006-001-008

Alshammari, F. (2019). The Reality of Using the Electronic Learning Management System "BlackBoard" by the Faculty Members of the College of Education at the University of Imam Abdulrahman Bin Faisal (In Arabic). *jsre.journals.ekb.eg*, 20(7),113-160. DOI:10.21608/JSRE.2019.55832

Alshammari, W. (2016). *The reality of the using Blackboard system in Hail University from the point view of faculty members* [unpublished master's thesis] (In Arabic). Yarmouk University, Jordan. retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/782461

Al-Sharida, M. (2019). Faculty members Employing of e-learning (Blackboard) from the perspective of students at Prince Sattam bin Abdulaziz University (In Arabic*). Basic Education College Magazine for Educational & Humanities Sciences,* (42), 20-41. retrieved from: https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=135005673&site=eds-live.

Al-Shedifat, M. (2020). The Reality of the Employment of the Distance Education Due to Corona Disease in the Schools of kasabat Al-Mafraq from the Principals' Perspective (In Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP*),(19),185-207 . Retrieved from: http://education.arab.macam.ac.il/article/1523

Al-Subaie, M. (2020). The reality of using electronic assessment tools in virtual courses via the (Blackboard) Learning Management System by Taif University faculty members, and their attitudes towards it in light of the Corona pandemic (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, Cairo University,28(2),235-332. DOI: 10.21608/ssj.2020.189605

Al-Thubaiti, O. (2018). Methods of Evaluation Followed by Faculty Members and Their Relationship to The Quality of Learning Outcomes Among Shaqra University Students - Saudi Arabia (In Arabic). *Al-Mağallaẗ al-tarbawiyyaẗ*, 51,321-353. DOI: 1.2019.EDUSOHAG/12816.1

Al-Zahrani, S. (2020). Umm Al-Qura Faculty Members' Attitudes towards Employing the Electronic Learning Tools of "Blackboard Platform" in the Educational Process in Line with the Consequences of Quarantine due to Corona Virus (In Arabic). *Arab Journal of Specific Education*, 4(13),357-376. DOI: 10.33850/ejev.2020.101842

Al-Zoubi, E. (2019). The Reality of the Crisis Management Practice in Jordanian Public Universities from the Point of View of Faculty Members (In Arabic). *Al-Mağallaẗ al-tarbawiyyaẗ*,66(66),167-196. DOI: 1.2019.EDUSOHAG/12816.1

Baghdadi, F. (2014). *The Role of Leadership in Crisis Management in the Region* [unpublished master's thesis] (In Arabic). University of M'sila, Algeria. retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1X4HWqA-Rz1CsmfrJnWL8SEGSiL6Qqn-Zf/view

Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare (MPDI),* 8(3), 1-26. DOI: 10.3390/healthcare8030200

DeVaney, J., Shimshon, G., Rascoff, M., & Maggioncalda, J. (2020). Higher Ed Needs a Long-Term Plan for Virtual Learning. Harvard Business Review. Retrieved from:: https://hbr.org/2020/05/higher-ed-needs-a-long-term-plan-for-virtual-learning.

El-Ghazawy, A. (2020). Risks and Crisis Communication Strategies in Dealing with the COVID-19 Pandemic: An Analytic and Critical View (In Arabic). *Arab Media & Society*, (29), 1-12. retrieved from: Risks and Crisis Communication Strategies in Dealing with the COVID-19 Pandemic: An Analytic and Critical View (In Arabic). Arab Media & Society (arabmediasociety.com).

El-Hefny, S. (2017). Crisis Management (In Arabic). *Journal of Financial and Business Research*,18(2), 204-266.

Filmban, G. (2014). Examining the Needs of the Faculty Members for Technical Skills and Knowledge at Taif University (In Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Educationn*,3(4),30-73. DOI: 10.12816/0006865

Ghalem, I., & Ben Ayache, S. (2020). Obstacles facing virtual learning during the emerging crisis of the Corona epidemic in Arab universities (In Arabic). *Dirasat in Humanities & Social Sciences*, 3 (4), 239-258. retrieved from: https://eds-s-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e1675e82-307f-418a-a0a8-7b61a5211df4%40redis

Haj Ahmed, S. (2019). The Reality of Using Active Learning Strategies by the Faculty Members at King Saud University in Teaching Arabic Language from the Perspective of Students of Faculty of Arts (In Arabic). *Saudi Journal of Educational Sciences* , 1(1),43-72. Retrieved from: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/982338

Hamada, B. (2008). Studies in Media, Communication Technology and Public Opinion (1st ed., in Arabic). Cairo: Alam Alkotob.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. retrieved from: https://cutt.us/FHIJe.

Imran, M. (2020). The challenges of applying university e-learning from the faculty members' point of view and ways to overcome them in light of the spread of the Corona pandemic (In Arabic). *Bouhouth Journal* ,A special issue for the research of the Tenth International Conference of the London Research Center: Education in the Arab World: Present Challenges and Future Foresight – ALQUDUS),(37), 243-256. Retrieved from: https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=146503578&site=eds-live.

International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris, UNESCO. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi%2020

Jarrah, Y. (2020). The reality of using the tools of the electronic learning management system (Blackboard) in acquiring technological culture among students of Taibah University in KSA (In Arabic). *International Journal of Educational Psychological Studies (EPS),* 8 1, 156-179. DOI:10.31559/EPS2020.8.1.11

Joseph, C., Kerryn, B. H., Jürgen, R., Bashar, M., Matt, G., Robert, L. B., Paola, A. M., & Sophia, L. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*.3 (1),1-21. Rretrieved from: https://www.researchgate.net/publication/340341491_COVID-19_20_countries'_higher_education_intra-period_digital_pedagogy_responses

Lee, K. (2020, March). Coronavirus: universities are shifting classes online–but it's not as easy as it sounds. *The Conversation*, 9. Rretrieved from: https://theconversa-

tion.com/coronavirus-universities-are-shifting-classes-online-but-its-not-as-easy-as-it-sounds-133030.

Mahrous, M. (2020). Establishing A Contemporary Educational Theory for the Management of the Novel Corona virus (COVID - 19) (In Arabic). *Journal of Education - Sohag University*, 75 (2), 464-499. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 96955.

Meabed, A. (2020). Future Strategies for Managing Risks of Epidemics and Health Disasters in Light of the Novel Coronavirus Crisis (In Arabic). *Arab Journal for Security Studies*, 36(2), 292-303. DOI: 10.26735/IAOM1974

Mills, S. J., Yanes, M. J., & Casebeer, C. M. (2009). Perceptions of Distance Learning Among Faculty of a College of Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(1). Retrieved from: http://jolt.merlot,org/vo/5no/mills-0309.htm

Moawwad, M. (2021). The Reality of Using Social Networks in Teaching Media Courses under the Corona Pandemic: A Field Study on Faculty Members in Arab Universities (In Arabic). *Journal of Public Relations Research*, 9(34),457-483. Retrieved from: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1190156

Moawwad, R. (2020, November). *Academic Stress and Online Learning during COVID-19 Pandemic* (In Arabic). A working paper submitted to the Knowledge Integration Forum, Ministry of Education, Riyadh, Saudi Arabia.

Moqbel, A. (2010). The effect of using the methods of postal groups and scientific encyclopedias on the achievement in technology of tenth grade students and their attitudes towards it [unpublished master's thesis] (In Arabic). The Islamic University (Gaza), Gaza. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/694951

Obeidat, T., Adas, A., & Abdel-Haqq, K. (1416). Scientific research: concept, tools, methods (3rd ed., in Arabic). Riyadh: Osama Publishing House.

Qabaas, A. (2021). The Extent to Which E-Learning is Employed by the Professors of the College of Education at The University of Anbar in Light of the Corona Pandemic (In Arabic*). Alustath*, 60 (4), 315-344. retrieved from: https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=154465456&site=eds-live.

Rummana, N., & Shamasneh, R. (2020). The problems faced by students of the University College of Educational Sciences during e-learning under (Corona) pandemic (In Arabic). *Buhuth journals* (a special issue for the research of the tenth international conference of the London Research Center in cooperation with Al-Fajr Schools: Education in the Arab World: Present Challenges and Future Foresight-alquds),(37), 287-300.

Sa'di, R.A., Abdelraziq, A., & Sharadgah, T. A. (2021). E-assessment at Jordan's Universities in the Time of the COVID-19 Lockdown: Challenges and Solutions. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges* (1), 37-54. https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.3

Safar, M. (2021). A Proposed vision for Distance Learning Service Quality at Umm Al-Qura University in the light of the Analysis of the gap during Corona crisis according to the SERVQUAL scale (In Arabic). *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 13 (3),1-34. retrieved from: https://doi.org/10.54940/ep71601407

Safi, L., & Gharbi, R. (2020).The reality of using virtual electronic education at the Algerian University under the Corona pandemic: a field study on sample of students of the faculty of humanities and social sciences at Larbi Tebessi University (In Arabic). *Dirasat in Humanities & Social Sciences*, 3(4), 40-75. Retrieved from: https://eds-s-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7a5514fb-9b5a-43d8-a849-5d7848f1b2b1%40redis

Sadiq, A. (2007). *Journalism and crisis management* (In Arabic). Cairo: Dar Al-Fagr for Publishing and Distribution.

Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360 Doi:10.17583/qre.2020.5872.

Sayyaf, A., & Al-Qahtani, M. (2014). Evaluating the experience of King Khalid University in using the Blackboard e-learning management system (In Arabic). *Educational technology - studies and research*, (24),1-59. retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/788585.

Shaheen, M. A. (2004, July 3-5). *Development of the teaching profession members as an approach to achieving quality in university education* (In Arabic). A working paper submitted to Conference on Quality in Palestinian University Education, Ramallah, Palestine. Retrieved from: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fqahtan.ucoz.com%2Fdevelopingph.doc&wdOrigin=BROWSELINK

Shhadeh, F. H. & Alhalalmeh, T. (2022). The Degree to

Which Science Teachers in the Upper Basic Stage Practice the Required Roles in Light of the Digital Age Demands amidst COVID-19. *Pegem Journal of Education and Instruction,* 12(1), 149-158. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?q=learning+disability+of+-male+and+female+in+population+&ff1=dtysince_2021&pg=138&id=EJ1329823

World Health Organization (2022). Corona Virus (Covid-19) (In Arabic). retrieved from: https://www.who.int/ar/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19

تحليل محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم في نموذج مكارثي (4MAT)

محمد بن سعد الشريف (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1444/3/13هـ، وقبل للنشر في 1444/5/19هـ)

مستخلص: إن من أهم الخطوات التي ينتهجها مصممو المنهج المدرسي لبنائه على أسس علمية وتطويره وفق الأهداف المرسومة له والتي تتوافق مع بناء شخصية الطالب النافع لمجتمعه، ووطنه هي الوقوف الدقيق على مميزات المنهج وتعزيزها واكتشاف الجوانب السلبية فيه وتلافيها ولن تتحقق هذه الخطوة بالشكل السليم إلا من خلال تحليل محتوى المنهج المدرسي تحليلاً دقيقاً شاملاً كافة جوانب المقرر ثم إعادة النظر في الخطة التطويرية المحققة لغايات المنهج وتطلعات المعنيين بالتعليم. وقد اطلع الباحث على النتائج التحصيلية المتدنية لبعض الطلاب فأجرى دراسة استطلاعية شملت بعض المعلمين والمعلمات فأوضحت النتائج أن هناك مشكلة في اكتساب الطلاب لمهارات اللغة الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) مما يؤدي إلى ضعف التحصيل كما أوصت عدة دراسات ومنها دراسة الماجد (2021م)، والدوسري (2021م)، والصويركي (2020م) بتحليل محتوى مناهج اللغة العربية حيث إن إتقان الطالب لتلك المهارات يسهل عليه فهم واستيعاب المناهج الأخرى. وبناء على أن مشكلة ضعف التحصيل يعاني منها بعض الطلاب رأى الباحث أن أسلوب التعلم الفردي يقتضي التنويع في أنماط التعلم وأن مما يحقق هذا الهدف هو تحليل المحتوى وفقاً لمعايير التعلم الأربعة في نموذج (4MAT) التي وضعتها بيرنس مكارثي (McCarthy) وقد أظهرت نتائج هذا البحث أنماط التعلم التي يركز عليها المحتوى في المنهج المدرسي مرتبة تنازلياً هي على التوالي: النمط التحليلي ثم المنطقي ، ثم الديناميكي، ثم التخيلي، ومن ثم يستطيع المعلم من خلال معرفته لدرجة وجود تلك الأنماط في محتوى المنهج الذي يدرسه التنويع في أساليب تعليم الطلاب ضعيفي التحصيل بحيث يسهل على المعلم الربط بين مسارات الفهم والإدراك ومعالجة المعلومات لدي الطالب للإفادة منها في تنمية التحصيل الدراسي، وهذا ما يسعى البحث الحالي لتحقيقه.

كلمات مفتاحية: منهج، أنماط التعلم، تحليل محتوى، المرحلة المتوسطة، الكتاب المدرسي

*****

Content Analysis of Arabic Language Curricula at the Intermediate Stage in Light of McCarthy's (4MAT) Model

Mohammed Saad AL Sharif (*)

Majmaah University

(Received 9/10/2022, accepted 13/12/2022)

Abstract: One of the most important steps taken by school curriculum designers to build on scientific foundations and develop in accordance with the goals set for it, which are compatible with developing the personality of the student who is beneficial to his society and country, is to stand carefully on the curriculum's characteristics and strengthen them, as well as to discover and avoid the curriculum's negative aspects.

This stage will not be adequately accomplished unless the content of the school curriculum, which encompasses all parts of the course, is carefully analyzed, and then the development plan that accomplishes the curriculum's aims and the aspirations of people participating in education is reviewed.

The researcher was concerned about some students' poor accomplishment levels, so he ran an exploratory study with male and female teachers. The findings revealed that students struggle to acquire the four language abilities (listening, speaking, reading, and writing), resulting in poor accomplishment.

Several studies, such as those of Al-Majed (2021), Al-Dosari (2021), and Al-Swerki (2020), advocated for assessing the content of Arabic language curricula, as mastery of these abilities makes it easier for the student to grasp and absorb other curricula. Based on the fact that certain students struggle with underachievement, the researcher concluded that individual learning styles necessitate diversification, and content analysis can accomplish this aim in accordance with the four learning criteria in Bernice McCarthy's (4MAT) model.

The findings of this study revealed the learning styles that the school curriculum emphasizes, ordered in descending order: analytical, logical, dynamic, and imaginative patterns.Thus, by knowing the extent to which these patterns exist in the curriculum content that he teaches, the teacher can diversify his methods of teaching students with low achievement, making it easier for the teacher to link the paths of understanding, perception, and processing the information to the student's benefit in developing academic achievement. This is the goal of the current research.

Keywords: curriculum, learning patterns, content analysis, middle school textbook, students.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – كلية التربية – جامعة المجمعة.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education Majmaah University

DOI: 10.12816/0061573

E-mail: ms.alsharif@mu.edu.sa

مقدمة:

أعظم ما يميز اللغة العربية أنها لغة القرآن الكريم وهذا زادها شرفاً ومجداً وبياناً، ويكفيها فخراً آيات تتلى آناء الليل وأطراف النهار، يقول عز وجل في سورة يوسف: (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)، ويقول جل شأنه في سورة فصلت: (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ)، هذه المكانة للغة العربية جعلتها تسود اللغات وتبقى محفوظة متطورة أصيلة على مدى القرون الماضية.

إن الاهتمام الكبير باللغة العربية ومناهجها المقررة على الطلاب في مختلف المراحل من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ نال إعجاب وتقدير الباحثين في الجامعات السعودية فانكبوا على مناهج التعليم بحثاً وتمحيصاً وتحليلاً إسهاماً منهم ومبادرة وانطلاقاً من اعتقادهم أن من أهم خطوات تطوير المناهج تحليل محتواها وبيان محاسنها وتأييدها، أو إيضاح عيوبها واقتراح تجاوز تلك العيوب، وهذا ما دعت إليه الخطة التنموية العاشرة لوزارة الاقتصاد والتخطيط في المملكة العربية السعودية (2015م)، حيث دعت إلى بناء مناهج تعليمية متطورة، تسعى إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم القادر على النجاح في مجتمعه والتكيف معه، وحل مشكلاته. تؤيد ذلك العديد من البحوث والدراسات مثل دراسة البشر (2022م)، ودراسة قطب، وأبو صبيح (2021م)، ودراسة الفهيقي، والجليدي (2018م)، ودراسة العنزي، والسريع (2017م).

إن عملية تحليل الكتب المدرسية تعد ضرورة خصوصاً تحليل مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة، فقد حظيت اللغة العربية باهتمام الباحثين لدورها الكبير في حياة الأفراد والمجتمع، حيث إنها أداة التعبير والقراءة والتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنها وعاء التفكير والأداة التي يؤدي بها المتعلم نشاطاته التعليمية وهي وسيلة لتعريف الطلاب بالبيئة المحلية وبمكونات وطنهم، وأداة الافتخار بالأمجاد، ومواقف الأمة الخالدة ومبادئها، فباللغة العربية يمكن للفرد أن يحافظ على دينه، وتراثه ويهتم بثقافته الإسلامية العربية الأصيلة ونقلها إلى الأجيال القادمة وهذا يؤكد أهمية اللغة العربية، فمن أهم أسباب قوة المجتمعات؛ قوة لغتها، وهذا ما أكدته دراسة قطب، وأبوصبيح (2021م)، ودراسة السلمي (2018م)، ودراسة مسعود (2010م).

وأكدت دراسة المحياوي (2020م)، ودراسة العتيبي (2017م)، إلى أن النظام التعليمي حظي باهتمام واضح في جميع المجالات، لأنه المصدر الرئيس لإعداد أفرادٍ مؤهلين لمواجهة التغيرات المتلاحقة والتطور السريع لكافة الجوانب الحياتية وهذا يتطلب إعداد نظامٍ يجاري

احتياجات المستقبل. كما تشير دراسة سالبير (Sahlberg,2010) إلى أن الكتب الدراسية تعد وسيلة من الوسائل التي تتحقق من خلالها نتاجات التعلم، باعتبارها أداة مجتمعية لتحقيق أهدافه، يحتاجه المجتمع لتقديم ما يستجد من معارف، ومهارات لأفراده، مما ينبغي عليها أن تستجيب لتلك التحديات التي يفرضها مجتمع المعرفة، سواء في فلسفتها، أو في محتواها، أو في أساليب تعليمها وتعلمها، وهذا ما تشير إليه دراسة ويلقوس) Willgose(1984, من أن التعليم بحاجة إلى تنظيم، وانتقاء المعلومات لتتناسب مع حاجات المتعلمين وميولهم، ويتم ذلك بناء المناهج المدرسية على أسس علمية مدروسة. ومما يبرز أهمية المنهج الدراسي ما أشارت إليه دراسة الدوسري(2021م)، ودراسة الفقيه (2019م)، ودراسة الحريشي (2014م) أن المنهج الدراسي أساس تربوي يدعم تعلم الطلبة فهو وعاء المادة التعليمية التي تعد إحدى الأدوات المهمة التي تجعل الطلاب يحققون الأهداف التعليمية، إضافة إلى أنها تعزز الدافعية للتعلم، والإنجاز وتلبي احتياجاتهم وميولهم ورغباتهم المتوافقة مع متطلبات المجتمع.

إن الاهتمام بمناهج اللغة العربية والحرص تحليلها وتقويمها وتمحيصها والسعي لتطويرها يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والتي أكدتها وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم الأساس الصادرة عام (1428هـ) وكان من أبرز تلك الأهداف ما يلي:

1. إكساب الطالب ألفاظاً، وتراكيب، وأساليب لغوية فصيحة تمكنه من فهم القرآن الكريم والحديث والتراث الإسلامي ومستجدات الحياة.
2. اكتساب الطالب القدرة اللغوية التي تعينه علىفهمالأحداثاللغويةوتحليلهاوتقويمها.
3. 3. تمكن الطالب من إستراتيجيات ومهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
4. أن يستخدم الطالب اللغة العربية في التواصل والوظائف الفكرية للغة وهي:

- الوظيفة المعرفية البيانية لتوصيل الأفكار
- الوظيفة الاستكشافية للبحث، والاكتشاف، والتعلم والتفكير.
- الوظيفة الوصفية لتفسير اللغة.
- الوظيفة الذاتية للتعبير عن المشاعر والآراء والانفعالات.
- الوظيفة الاجتماعية لتكوين العلاقات الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين.
- الوظيفة التأثيرية التوجيهية لتوجيه سلوك الآخرين والتأثير فيهم.
- الوظيفة النفعية للحصول على الأشياء.
- الوظيفة التخيلية الجمالية: للإبداع والتخيل، وإنتاج النصوص الخيالية.

كما يؤدي أيضاً إلى تحقيق الهدف العام من تعلمها الذي أوضحته دراسة النصار والمالكي (2018)، حيث أشارت إلى أن المتأمل في واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي بدءاً بالمناهج وانتهاءً بالنتائج، ومروراً بالخطط الدراسية والأهداف التطبيقية؛ يرى أن جميع المهتمين باللغة العربية تأليفاً وتعليماً متفقون على أن مناهج اللغة العربية تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

ومن خلال ما سبق يجمع المتخصصون بتعليم اللغة العربية من خلال ما جاء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث على أهمية تطوير المناهج والنظر وتمحيصها والتدقيق في محتوياتها وهذا يتطلب أن تمر مرحلة التطوير بعدة خطوات حتى نصل إلى قناعة بأن تطوير المنهج بات ضرورة، ومن هذه الخطوات المهمة خطوة تحليل المناهج وبيان إيجابياتها وتأصيلها وسلبياتها وإزالتها واستبدالها، وهذا ما تؤكده دراسة دان ساوثورد (Dan south-ward ,1984) حيث ترى أن هناك حاجة ماسة ومستمرة لتحليل الكتب والمناهج الدراسية طبقاً لما تتطلبه حاجة تحليل الطلاب للمعلومة المهمة في مباحثهم ومقرراتهم، ومراجعة الأهداف وتقييمها.

وتؤكد دراسة فريحات (2019م)، ودراسة مسملي (2017م) ودراسة النشوان (2016م)، أنه لكي يجاري التعليم المستجدات، والمتغيرات التي قد تواجهه، فلا بد من إجراء عملية تحليل للمناهج الدراسية، إضافة لأهميتها في إعداد الأجيال وتنشئتهم ومساعدتهم على التكيف مع المستجدات الحديثة، لذا اهتم الباحثون المتخصصون باللغة العربية بتحليل مناهج اللغة العربية المقررة دراسياً ليقينهم بدور اللغة في التأثير على حياة الطلاب لكونها مجالاً للتفكير، وأنها من أهم وسائل التواصل بين الناس ووسيلة مهمة للتعبير عن الذات وربط علاقات مع أفراد المجتمع.

كما ترى دراسة الماجد (2021م)، ودراسة الفهيقي (2018م)، ودراسة أكرم (2017م) أن تحليل محتوى المناهج الدراسية تحليلاً منهجياً بصورة دائمة، ومستمرة؛ يعد مهماً للوقوف على عناصر الضعف في الكتب المدرسية لعلاجها، وتجاوز سلبياتها، والتعرف على العناصر الإيجابية التي تشكل قوة للمنهج وتعزيزيها، لتحقيق أهداف المحتوى، إضافة إلى أن تحليل المناهج الدراسية يقوم بتزويد المتخصصين في تأليف مناهج اللغة العربية بما يجب أن يُضَمَّن في محتوياتها، وما يجب استبعاده وهذا يؤدي إلى تطوير المناهج الدراسية مما يعود بالنفع والفائدة على الطلاب.

خصائص منهج تحليل المحتوى:

وأوضحت العديد من الدراسات ومنها دراسة الزهراني (2022م)، ودراسة الصويركي (2020م)، ودراسة الحربي، وآل تميم (2018م)، ودراسة عباس، وآخرين (2007م) إلى أن تحليل المحتوى له خصائص يتميز بها ومنها ما يلي:

1- يصنف التحليل المضمون الظاهر دون تعديل أو تغيير للمقرر المحلل عن طريق وصف البيانات وتبويبها.
2- يعتمد التحليل على تكرار الكلمات، أو ظهور الجمل أو المصطلحات أو المعاني أو الرموز الموجودة في محتوى المقرر.
3- يتميز التحليل بالموضوعية والنزاهة والصدق والبعد عن التحليلات والانطباعات الشخصية.
4- من أهم خصائص التحليل التنظيم، وإعداد خطة علمية يوضح فيها الفرضيات، وتحديد الفئات المستخدمة في التحليل وكذلك خطواته ثم استخراج نتائجه.
5- خضوع التحليل للمنهجية العملية في المتبعة في التحليل مثل الصدق والثبات للوثوق بنتائجه وتعميمها.

ومن خلال ما سبق كان لزاماً على المهتمين باللغة العربية تدريساً وتأليفاً السعي للإفادة من خبرات المتخصصين في التعلم والتعلم ونقل تجاربهم التي أثبتت بعد تجربتها وتقييمها نجاحها وفائدتها للطلاب، وحث الباحثين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المستجدات في استراتيجيات التعليم، ونظريات التعلم التعليم، وطرق التدريس، ونماذج وأنماط التعلم فإذا أثبتت نجاحها وصلاحيتها وإمكانية تنفيذها، فإن من واجبهم حث المعلمين وتشجيعهم وتحفيزهم على تطبيقها وتقييم التجربة، ثم تعميمها، ومن تلك النماذج نموذج مكارثي (4MAT) ، حيث ترى دراسة جرجس (2022م) ودراسة محمد (2021م) ودراسة عياش، وزهران (2013م)، ودراسة جودنو (Goodnough, 2012) أن نموذج الفورمات لمكارثي(4MAT) يقوم على حقيقة أن لكل شخص خصائص ومواصفات تميزه عن الآخرين، وتوثر على طريقة تعلمه واكتسابه للمهارات، والمعلومات المستجدة التي تتناسب مع المناهج الدراسية ، ويُبَيِّن التوجه التربوي الذي يرى أن من حق أي طالب التعلم في الحدود القصوى لقدراته وإمكانيته. فنموذج الفورمات (4MAT) يشجع المتعلمين على التركيز على كيف يتعلم الطالب، ولماذا يتعلم، ولا يكتفي بالسؤال عن ماذا يتعلم.

مراحل نموذج مكارثي (4MAT):

ويشير صبري (2016م) إلى أن مكارثي (McCarthy) توصلت إلى أن كلاً من نصفي المخ البشري الأيمن والأيسر متخصص بنوع معين من المهام، وضعتها في قائمة أسمتها 4MAT System توضح فيها أساليب تعلم الطلاب، من خلال أربعة أنماط من التعلم، ويتم تحديد هذه الأنماط من خلال الربط بين مسارات الفهم والإدراك ومعالجة المعلومات لدي الطالب، ويمكن وصف النموذج على النحو التالي:

الربع الأول: الملاحظة التأملية Reflective observation:

يخاطب الطلبة الذين يدركون أهمية المحتوي التعليمي في حياتهم، مما يحفزهم على التعلم، فهو يجيب عن استفسار الطالب: لماذا أتعلم؟، وعلى المعلم تحفيز طلابه للتعلم، ويتحاور معهم حول أهمية المحتوى من خلال الربط والدمج.

الربع الثاني: بلورة المفهوم Concept For-mulation:

يخاطب الطلبة الذين لهم اهتمامات باكتساب المعارف الجديدة، وربطها بخبراتهم، لذا فهو يجيب عن استفسار الطالب: ماذا سأتعلم؟ وعلى المعلم توضيح المفهومات والمصطلحات الجديدة لهم، ويناقش الافتراضات والنظريات الجديدة والحقائق من خلال التصور، والإعلام.

الربع الثالث: التجريب النشط Active Ex-perimentation:

يخاطب الطلبة الباحثين عن التطبيق للمعلومة التي اكتسبوها من خلال المحتوى، والممارسة، لذا فالمعلم يحاول الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم من خلال الإجابة على (كيف سأطبق ما تعلمته؟)، فيوضح لهم خطوات التطبيق وإجراءاته، ويشجعهم على تنفيذ التدريبات العملية، وأن يطرح التعليمات والإرشادات إرشادات إبّان عملية التعلم، وذلك من خلال التوسع في الموضوعات.

الربع الرابع: الخبرات المادية المحسوسة Concrete Experience:

يخاطب الطلبة الذين يملكون أفكاراً للتطبيق العملي لكل ما اكتسبوه من معلومات؛ وبأساليب جديدة من خلال محاولة الإجابة عن استفساراتهم التي تعتمد على (ماذا لو)، وعلى المعلم تركهم يتحاورون ويتحدثون بأريحية عن أفكارهم والتمييز بين الممكن منها القابل للتطبيق، وغير الممكن

ويؤكد جرجس (2021م) أن أنماط التعلم (patterns Learning): هي قدرة الطالب على استخدام أحد النصفين الكرويين للدماغ أو كليهما معًا في معالجة المعلومات. ويمكن تلخيصها في الجدول (1) التالي:

جدول (1)
النصفان الكرويان للدماغ

وظيفة جانب المخ الأيسر	وظيفة جانب المخ الأيمن
فهم الخبرة بتحليلها	البحث عن المعاني الخبرة الشخصية
تحليل مواقف التعلم	التوسع في دائرة التعلم وتطويرها
اهتمام بالتطبيقات العامة	اهتمام بالتطبيقات الذاتية
الاهتمام بالمعرفة الحديثة	دمج الخبرة الحديثة مع المعرفة

أنماط التعلم في نموذج مكارثي (4MAT):

تشير دراسة الأشقر (2022م)، ودراسة الغامدي (2021م)، ودراسة بريكيت(2020م)، ودراسة السبيعي (2018م)، ودراسة القرني (2015م)، ودراسة بيتش (Beach, 2006)، ودراسة مكارثي وموريس (Morris & McCa-rth ,2001) إلى أن أنماط المتعلمين وأنماط التعلم في نموذج مكارثي (4MAT) هي الأنماط الأربعة التالية:

- المتعلم التخيلي (Imaginative Learner): والمتعلم في هذا النمط يحتاج إلى معرفة لماذا يتعلم أشياء معينة، كما يحتاج فيه المتعلم إلى إستراتيجية تَعَلُّمٍ تتضمن التحدث والاستماع والعصف الذهني.

- المتعلم التحليلي (Analytical Learner): والمتعلم في هذا النمط يحتاج إلى معرفة ماذا يعرف الآخرون عن التعلم، كما يحتاج فيه المتعلم إلى إستراتيجية تَعَلُّمٍ تشمل وضع النظريات والتصنيف والمشاهدة التحليل.

- المتعلم المنطقي (Common Sense Learn-er): والمتعلم في هذا النمط يحتاج إلى معرفة كيف يتعلم، كما يحتاج فيه المتعلم إلى إستراتيجية تَعَلُّمٍ ملائمة تعتمد على التفاعل والتطبيق.

- المتعلم الديناميكي (Dynamic Learner)): والمتعلم في هذا النمط يحتاج إلى إجراء التجارب وتنفيذها، كما يحتاج فيه المتعلم إلى إستراتيجية تَعَلُّمٍ قائمة على الفحص والتجريب ودائماً يحاول الإجابة على سؤال (ماذا لو).

ومن الجدير ذكره أن بيئة التعلم تتأثر بطبيعة التعلم وطريقة تعامله مع المعلومات والمعارف، وهذا يوضح تباين الطلاب واختلافهم في أنماط وأساليب التعلم التي تناسب كل طالب وتميزه عن زميله، والجدول (2) يبين أساليب التعلم المناسبة لنمط التعلم بشكل أوضح.

جدول (2)
أساليب التعلم المناسبة لكل نمط في نموذج مكارثي (4MAT)

النمط التعلمي	سؤاله المفضل	الأسلوب المعرفي المناسب له	طريقته في معالجة المعلومات
الطالب التخيلي	لماذا؟	تمثيله للمعني	التأمل
الطالب التحليلي	ماذا؟	إدراكه الموضوعي	يبلور المفهوم
الطالب المنطقي	كيف يعمل؟	تطبيقه لأثر التعلم	تجريب لنشط
الطالب الديناميكي	ماذا لو؟	خبرته الذاتية	خبرات محسوسة

مميزات وفوائد استخدام نموذج مكارثي (4MAT) في التدريس:

تشير دراسة شهبة (2022م)، ودراسة جرجس (2022م) ودراسة الوردية (2020م)، ودراسة بلال (2018م) إلى تلك المميزات ومنها مايلي:

- يسترجع الطالب المعلومة بصورة ملحوظة، خصوصاً الطالب الذي درس بهذا النموذج في سن مبكرة.
- يتحسن التحصيل المعرفي والعلمي، وهذا ما أظهرته الدراسات السابقة الآنفة الذكر حيث تحسنت نتائج الطلاب في الاختبارات التحصيلية التي تقيس المعرفة، والتحليل، والفهم، والتطبيق.
- لاحظت تلك الدراسات زيادة الدافعية نحو التعلم بعد استخدام نموذج مكارثي (4MAT).
- يزداد تمكن الطلاب من مهارات التفكير الأساس وخصوصاً التفكير الإبداعي، كما وظهرت لدى الطلاب تحسن في المهارات اللفظية.
- يتناسب هذا النموذج مع الطلاب من ذوي المستويات الضعيفة في التحصيل الدراسي.
- يراعي هذا النموذج الفروق الفردية بين الطلاب حيث ينوع في إستراتيجيات التعلم.

مشكلة البحث:

يتسارع التطور التكنولوجي تسارعاً مهولاً يجعل من الاستقرار على نمط تعليمي أمراً صعباً، ولذا تبذل وزارة التعليم جهوداً كبيرة في سبيل تطوير مناهجها المختلفة لتلحق بركب الدول المتقدمة علمياً، وهذا لا يتحقق إلا بتظافر جهود الباحثين المتخصصين وتعاونهم

مع مصممي المناهج المدرسية، ولعل من أهم صور التعاون بينهما تحليل المناهج ونقدها وتقويمها ثم الشروع في تطويرها لتحقق أهداف المنهج، ومن خلال زيارة الباحث للعديد من المدارس وإشرافه على المعلمين إشرافاً فنياً لاحظ ضعفاً في تحصيل بعض الطلاب وتدني مستواهم المعرفي في محتوى كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط، رغم بذل المعلم جهداً متميزاً في تدريسه، مما جعل الباحث يجري دراسة استطلاعه لاستقصاء أسباب مشكلة ضعف تحصيل بعض الطلاب في مناهج اللغة العربية، وقد أظهرت نتائجها أن من أسباب الضعف ما يتعلق بالطالب نفسه لوجود فروق فردية، ومنها ما يتعلق بالمحتوى، وهذا ولّد لدى الباحث إحساساً بوجود المشكلة، وقد اطلع الباحث على توصيات العديد من الدراسات مثل دراسة الدوسري (2021م)، ودراسة الماجد (2021م)، ودراسة الصويركي (2020م)، ودراسة فريحات (2019م)، دراسة الشمري (2005م)، والتي أوصت بتحليل محتوى كتب اللغة العربية نظراً لأهمية اللغة العربية في مسيرة الطالب العلمية حيث إن إتقان الطالب لمهارة الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة؛ تعد خطوة مهمة لتفوقه في سائر المناهج الدراسية المختلفة، وأكدت دراسة الزهراني (2022م) ، ودراسة قطب، وأبي صبيح (2021م)، ودراسة الفقيه (2019م) أن تنويع أنماط التعلم يساعد الطلاب على زيادة التحصيل الدراسي وهذا من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وبناءً على ما سبق من نتائج وتوصيات الدراسات المذكورة آنفاً وإحساس الباحث بوجود مشكلة قد يكون مصدرها المحتوى، وأن هناك ضرورة لتحليل مناهج اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط، والتأكد من مسايرتها للأنماط التعليمية الحديثة، ومن هذا المنطلق رأى الباحث أن نموذج مكارثي (4MAT) هو الأنسب من وجهة نظره للمساهمة في حل المشكلة حيث إن النموذج يوضح أنماط المتعلمين، وأن تحليل المحتوى وفقاً لتلك الأنماط قد يجعل من تعليم الطلاب أمراً ميسوراً. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما واقع محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم في نموذج مكارثي (4mat)؟ ويتفرع عنه أسئلة البحث التالية.

أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مؤشرات أنماط التعلم في ضوء نموذج مكارثي (4mat)؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر مؤشرات أنماط التعلم في محتوى مناهج اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط وفقاً لنموذج مكارثي (4mat)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

1- إعداد قائمة بمؤشرات أنماط التعلم وفقاً لنموذج مكارثي (4mat)؟

2- التعرف على درجة توفر مؤشرات أنماط التعلم وفقاً لنموذج مكارثي (4mat) في محتوى المناهج في الصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث فيما يلي:

1- قد يساعد مصممي المناهج في صياغة محتوى المناهج وفق أنماط التعلم في نموذج مكارثي.

2- حسب علم الباحث لا توجد دراسة حللت محتوى منهج الصف الثاني المتوسط تطويره الأخير عام 1443هـ، في ضوء أنماط التعلم في نموذج مكارثي.

3- يسهم البحث في تقديم أداة بحثية قائمة على مؤشرات أنماط التعلم وفقاً لنموذج مكارثي (4mat) لتسهيل تحليل محتوى المناهج الأخرى لتطويرها.

حدود البحث:

تقتصر حدود هذا البحث على ما يلي:

الحد الموضوعي: اقتصر هذا البحث على تحليل محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم في نموذج مكارثي (4mat).

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443 هـ الموافق 2021 م.

مصطلحات البحث:

- تحليل المحتوى: يعرفه طعيمة (2005: 24) بأنه أسلوب يصف المحتوى التعليمي بموضوعية ومنهجية لتحديد عناصر التعليم الأساسية.
- ويعرف الباحث تحليل المحتوى إجرائياً في هذا البحث بأنه وصف موضوعي لمحتوى كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط وفقاً لأبعاد التعلم في نموذج الفورمات لمكارثي.
- نموذج مكارثي الفورمات (4MAT): تعرفه إلياس (2011م، ص:63) بأنه «نظام تعليمي يقوم على تصنيف مكارثي الرباعي لأنماط التعلم ودمج ذلك مع السيطرة الرباعية.»
- ويعرف الباحث منهج اللغة العربية إجرائياً أنه كتاب (لغتي الخالدة) المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط الجزء الأول والثاني المعتمد تدريسه في العام الدراسي 1443هـ.

منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في تحليل منهج اللغة العربية المقرر على الصف الثاني المتوسط بجزأيه الأول والثاني من العام الدراسي 1443هـ، وفقاً لمؤشرات أنماط التعلم (4MAT) ورأى الباحث أنه المنهج المناسب

لتحقيق أهداف هذا البحث.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل محتوى منهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط، وتمت الاستفادة منها في تصميم بطاقة التحليل، والتي مرت بالخطوات التالية:

إعداد بطاقة التحليل المبدئية:

اطلع الباحث على عدة دراسات وبحوث ذات علاقة بموضوع بحثه مثل دراسة الزهراني (2022م)، ودراسة الماجد (2021م)، ودراسة بريكيت (2020م)، ودراسة الفقيه (2019م)، ودراسة بلال (2018م)، إضافة إلى اطلاع الباحث على الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ووثيقة اللغة العربية المعتمدة من وزارة التعليم، وبناءً على ما سبق أعد الباحث قائمة احتوى على مؤشرات أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4MAT)، وتكونت القائمة من (31) مؤشراً تم توزيعها على أنماط التعلم الرئيسة الأربعة للنموذج وهي كما يلي: النمط الأول: التخيلي وتكون من تسعة مؤشرات، ويجيب عن السؤال (لماذا).

النمط الثاني: التحليلي وتكون من سبعة مؤشرات ويجيب عن السؤال (ماذا).

النمط الثالث: المنطقي وتكون من ثمانية مؤشرات، ويجيب عن السؤال (كيف).

النمط الرابع: الديناميكي ويتكون من ستة مؤشرات، ويجيب عن السؤال (ماذا لو).

صدق الأداة وثباتها:

تم عرض بطاقة التحليل بصورتها المبدئية على ستة أعضاء هيئة تدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متخصصين في المناهج وإستراتيجيات التدريس، كما تم عرض القائمة على خمسة من مشرفي اللغة العربية، وثلاثة من معلمي اللغة العربية، وتمت الاستفادة من ملحوظاتهم. والتي كان من أهمها حذف بعض المؤشرات لعموميتها، وكذلك نقل مؤشرين من النمط التحليلي إلى النمط المنطقي لمناسبتها للسؤال (كيف)، إضافة إلى حذف سبعة مؤشرات لعدم تناسبها مع أنماط التعلم في النموذج.

ثبات الأداة: ويقصد به ثبات النتائج بعد إجراء تطبيق للأداة أكثر من مرة، وللتحقق من ثبات الأداة استعان الباحث بأحد المتخصصين في تصميم المناهج الدراسية بالقيام بعملية تحليل منهج اللغة العربية المقرر على الصف الثاني المتوسط ومن ثم قام الباحث بحساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين تحليل الباحث وتحليل المتعاون وبالتالي حساب معامل الثبات للأنماط الأربعة باستخدام معادلة (Holsti)، وحساب المتوسط لنسب معامل ثبات الأنماط والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3)
قياس الثبات بطريقة تحليل الأفراد

نمط التعلم	التحليل الأول (الباحث)	التحليل الثاني (المتعاون)	المجموع	عدد نفاط الاتفاق	2م	معامل الثبات
التخيلي	172	104	276	95	166	0.61
التحليلي	211	241	452	288	439	0.89
المنطقي	155	139	294	145	248	0.87
الديناميكي	86	97	183	91	96	0.94
الثبات الكلي	624	581	1205	619	949	0.83

من نتائج الجدول رقم (3) يتضح أن درجة الثبات بلغت (0.83) وهي درجة ثبات عالية صالحة لتطبيق البحث الحالي حيث تم تحديد الفئات، إضافة إلى وضوح المضمون.

الأداة بصورتها النهائية:

احتوت أداة التحليل بصورتها النهائية المعتمدة من قبل الباحث على أنماط التعلم الأربعة (4MAT) حيث تكون كل نمط على عدة مؤشرات من تلك الأنماط وبلغ مجموع المؤشرات في الأنماط (27) كما يلي: ثمانية مؤشرات للنمط التخيلي (لماذا) – خمسة مؤشرات للنمط التحليلي (ماذا)– ثمانية مؤشرات للنمط المنطقي (كيف) – ستة مؤشرات للنمط الديناميكي (ماذا لو).

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، أما عينته، فتكونت من كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط للعام 1443هـ بجزأيه الأول والثاني، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة القصدية. والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)
عينة التحليل

الصف	الفصل	عدد المواضيع	عدد الصفحات
الثاني المتوسط	الأول	21	190
	الثاني	22	221

خطوات التحليل:

حلل الباحث منهج اللغة العربية المقرر على الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 1443هـ وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على النسخة الجديدة لمنهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط بجزأيه الأول والثاني في العام الدراسي 1443هـ.
- قام الباحث بقراءة محتوى منهج اللغة العربية قراءة فاحصة متأنية دقيقة.
- تم تحديد فئات التحليل الرئيسة.
- تحديد أنماط التعلم الموجودة في محتوى المنهج وفق نموذج مكارثي (فورمات) McCarthy (4MAT)،
- تم تحديد وحدة التحليل، وحددها الباحث في هذا البحث بوحدة الفكرة، ويمكن تطبيق فئات التحليل عليها لمناسبتها لأهداف البحث.
- تصنيف كل فكرة إلى إحدى فئات التحليل الرئيسة.
- القيام بتحليل جميع موضوعات المنهج (عينة التحليل) من قبل الباحث، ومن ثم تقييد البيانات في استمارة التحليل الخاصة المعدة لهذا الغرض.
- تم اعتماد محتوى منهج اللغة العربية للصف الثاني المتوسط بجزأيه الأول والثاني كوحدة واحدة.
- \تم تحليل الدروس اللغوية وتشمل الصنف اللغوي، والوظيفة النحوية، والأسلوب اللغوي، والرسم الإملائي، والرسم الكتابي. وقد تم استبعاد صفحات مقدمة الكتاب والتهيئة ونماذج الاختبار والجداول والفهارس.
- تم تعبئة نتائج التحليل في جداول التحليل الخاصة بهذا البحث، وذلك بإعطاء تكرار لكل نمط تعليمي موجود في المحتوى.

درجة التوافر:

ويبين الجدول رقم (5) آلية حساب درجة توافر مؤشرات نمط التعلم لنموذج Mc-Carthy(4MAT) في محتوى مناهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط. وقد اعتمد الباحث في تحديد نسبة التوافر على الدراسات السابقة ذات العلاقة بتحليل محتوى المناهج، ومنها دراسة قطب، وأبي صبيح (2021م)، ودراسة الماجد (2021م)، ودراسة أكرم (2017م)، ودراسة أل سالم (2015م).

جدول (5)
آلية حساب جرجة التوافر

النسبة	درجة التوافر
مرتفعة	75% فما فوق
متوسطة	75% حتى أقل من 25%
منخفضة	أقل من 25%

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مؤشرات أنماط التعلم في ضوء نموذج مكارثي (4MAT)؟. قام الباحث بمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالموضوع؛ حيث تمّ تحديد أربعة مؤشرات؛ اشتملت على سبعة وعشرين مؤشراً مناسباً لمحتوى منهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسطة للعام الدراسي 1443هـ، وقد تم تحديد تلك المؤشرات والأنماط التعليمية كما في الجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول (6)
تحديد تلك المؤشرات والأنماط التعليمية

المؤشر	مؤشرات النمط
المؤشر الأول: إثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس اللغوي في المحتوى.	بيان أهداف تعلم دروس اللغة العربية.
	عرض قصة تستفتح بها دروس اللغة العربية.
	اقتراح مشاهدة فيلم تعليمي له علاقة بالمحتوى اللغوي.
	العصف الذهني للطلاب من خلال طرح قضية لغوية للمناقشة.
	توضيح أهمية الدروس اللغوية في المحتوى للطلاب.
	ربط المعلومات اللغوية الجديدة في المحتوى بخبرة الطالب السابقة.
	إتاحة الفرصة لمواقف لغوية من خيال الطلاب.

المؤشر الثاني: مساعدة الطلبة في إدراك الحقائق والمفاهيم اللغوية	عرض حقائق ومعلومات لغوية حول أهداف درس اللغة العربية.
	توفير روابط لمراجع إلكترونية تهتم باللغة العربية وتناسب المحتوى اللغوي.
	اقتراح أنشطة لغوية غير صفية مقل البحث في المكتبة عن مسألة لغوية.
	تعزيز التواصل مع متخصصي اللغة العربية حول موضوع الدرس اللغوي.
	إثراء درس اللغة العربية بالاستزادة العلمية عن الموضوع اللغوي نفسه في المحتوى.
	طرح أسئلة تشجيعية للطلاب تحفزهم على البحث عن المعلومة بطريقة صحيحة.
	اقتراح أنشطة لغوية ليتعلم الطالب ذاتياً.
المؤشر الثالث: مساعدة الطلاب على توظيف ما تعلموه من المهارات اللغوية.	تنفيذ نشاطات لغوية تعتمد على التجريب.
	طرح أسئلة ونشاطات لغوية تطبيقية.
	اقتراح إتمام مشاريع صغيرة لدروس لغوية محددة.
	إبداع مشهد تمثيلي حول مهارات لغوية تتعلق بالمحتوى.
	بيان أوجه الاستفادة من المحتوى اللغوي.
	رسم خريطة مفاهيمية أو لوحة تعليمية لغوية لها علاقة بموضع الدرس.
	توظيف ما تعلمه الطلاب من مهارات لغوية في نواحي الحياة المختلفة.
المؤشر الرابع: مساعدة الطلاب على الإبداع الاكتشاف وتحليل المعلومة اللغوية.	اقتراح نشاطات لغوية تساعد الطلاب على الاكتشاف والتقصي.
	جعل الطلاب يكتبون تقريراً حول موضوع محدد في الدرس اللغوي.
	جعل الطلاب يتعاونون في تعليم بعضهم البعض حول بنشاطات لغوية تعاونية.
	طلب إعداد ملف إنجاز لدروس اللغة العربية في المحتوى.
	اقتراح نشاطات لغوية تسهم في ممارسة مهارات التفكير العليا.
	مناقشة الطلاب في الفصل حول مشكلات لغوية وكيف يتعامل الطالب معها.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما درجة توافر مؤشرات أنماط التعلم في محتوى المنهج في الصف الثاني المتوسط بجزأيه الأول والثاني وفقاً لنموذج مكارثي (4mat) تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الأربعة في نموذج مكارثي (4mat) في محتوى منهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 1443هـ فكانت النتائج كما في الجدول (7)

جدول (7)

درجة توافر مؤشرات أنماط التعلم في محتوى الكتاب

الرتبة	النمط	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر
الرابعة	التخيلي	93	11.9%	منخفض
الأولى	التحليلي	248	%31.79	متوسط
الثانية	المنطقي	235	%30.12	متوسط
الثالثة	الديناميكي	204	%26.41	متوسط
المجموع الكلي		780	%100	درجة التوفر متوسطة
متوسط نسبة التوافر			%28.41	

من الجدول رقم (7) يتبين لنا أن أنماط التعلم في نموذج مكارثي (4mat) أربعة أنماط، هي: النمط التخيلي و النمط التحليلي ، والنمط المنطقي ، والنمط الديناميكي ، وبلغت نسبة توفرها في محتوى منهج اللغة العربية المقرر على الصف الثاني مرتبة حسب النسبة المئوية لتوفرها في المحتوى كما يلي: النمط التحليلي وحصل على نسبة مئوية بلغت 31.79% درجة، وبتكرار بلغ 248 تكراراً وجاءت في الرتبة الأولى، و النمط المنطقي وحصل على نسبة مئوية بلغت 30.12% درجة، وبتكرار بلغ 235 تكراراً وجاءت في الرتبة الثانية ، النمط الديناميكي وحصل على نسبة مئوية بلغت 26.41% درجة، وبتكرار بلغ 204 تكراراً وجاءت في الرتبة الثالثة، و النمط التخيلي وحصل على نسبة مئوية بلغت 11.9% درجة، وبتكرار بلغ 93 تكراراً وجاءت في الرتبة الرابعة.

كما بينت النتائج أن التكرارات الدالة على درجة توفر أنماط التعلم في نموذج الفورمات لمكارثي (4mat) في محتوى منهج اللغة العربية المقرر على الصف الثاني المتوسط بلغت 780 تكراراً وبمتوسط نسبة التكرار بلغ 28.41% درجة، وحسب تصنيف درجة التوافر في هذا البحث فتعد نسبة متوسطة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة جرجس (2021م) ودراسة فريحات (2019م)، ودراسة أكرم (2017م)، ويعزو الباحث حصول هذه النتائج إلى أسباب متعددة فحصول النمط التحليلي على الرتبة الأولى كان متوقعاً حيث لاحظ الباحث أن الكتاب يركز على الجوانب المعرفية، فالكتاب يركز على الإثراء المعرفي من خلال النصوص اللغوية الواردة في المحتوى، كما أن أسئلة الكتاب ونشاطاته تحث الطلاب على البحث والتقصي لذلك حصل على الرتبة الأولى وبالنسبة المئوية

والتكرار المذكور آنفاً.

كما أن حصول النمط المنطقي على عدد تكرارات بلغ 235 تكراراً، ونسبة مئوية بلغت 30.12% جعلته في الرتبة الثانية متفقاً مع ما توصلت إليه دراسة الماجد (2021م)، ودراسة بلال (2018م)، ودراسة أل سالم (2015م)، من أن المنهج المقرر فيه نشاطات منطقية تعتمد على الإجابة عن (كيف) وتتطلب القيام بالتجارب والنشاطات التطبيقية.

أما حصول النمط التخيلي على الرتبة الأخيرة وبتكرار بلغ 93 مرة وبنسبة مئوية بلغت 11.9% وهي درجة توافر منخفضة، وهي نتيجة تتوافق مع ما توصلت له نتيجة دراسة الأشقر (2022م) ودراسة أكرم (2017م)، ودراسة إلياس (2011م)، ودراسة مسعود (2010م)، حيث يعزو الباحث حصول النمط لتخيلي على هذه الرتبة قد يكون لضعف ممارسة الطلاب للعصف الذهني، كذلك عدم القدرة على مشاهدة فلم تعليمي إما لضعف الإمكانيات أو لعدم توافر الفلم التعليمي المناسب لموضوع الدرس، إضافة إلى أن بعض الطلاب لم تتضح لهم أهداف الدرس المطروح، كما رأت نتائج بعض الدراسات أنه يصعب عليهم الخيال اللغوي في هذه المرحلة العمرية، وتوافق نتيجة هذا البحث مع ما سبق ذكره من دراسات يزيد من ثقة الباحث بما توصل إليه من نتيجة.

التوصيات:

في ضوء ما سبق من نتائج يوصي الباحث بعدة توصيات يرى أنها مفيدة للميدان التربوي ومنها ما يلي:

- الإفادة من نتائج هذا البحث فيما يخص مؤشرات أنماط التعلم في نموذج مكارثي (4mat). عند تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم العام.
- وصي البحث مصممي المناهج الدراسي في التعليم العام بمراعاة أنماط التعلم عند اختيار المحتوى التعليمي.
- تضمين أدلة المعلمين لتدريس اللغة العربية الخطوات الإجرائية لمؤشرات أنماط التعلم في نموذج مكارثي (4mat).
- إجراء دراسات في المقررات الأخرى تبين أهمية أنماط التعلم في نموذج مكارثي (4mat).
- إقامة الندوات التثقيفية التوعوية للمعلمين والمعلمات حول أهمية الأنماط التعليمية وتعريفهم بنموذج مكارثي (4mat).

المقترحات:

بناء على ما سبق من نتائج وتوصيات فإن الباحث يقترح إجراء المزيد من الدراسات مثل الدراسات التالية:

- دراسات تبين أثر نموذج مكارثي (4mat) في تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم اللغوية.
- المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في استخدام نموذج مكارثي (4mat).

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأشقر، أيمن محمود. (2022). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات (5-12) الافتراضية في ضوء مؤشرات نموذج الفورمات (4mat) لمكارثي من وجهة نظر المشرفين التربويين بقطاع غزة أثناء جائحة كورونا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 16(1)، 17 - 34.

أكرم، حبه بنت أحمد محمد. (2017). تحليل محتوى مقرر الفقه 2 للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات ((4mat. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2(2) 269 - 285.

آل سالم، على بن يحيي. (2015). تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الاول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات (4mat) لمكارثي. رسالة الخليج العربي، 37(139)، 57 - 75.

إلياس، ندى حسن. (2011). فعالية نظام (4mat) الفورمات في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني الثانوي بمكة في مادة اللغة الإنجليزية] رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى- مكة المكرمة[. شبكة المعلومات العربية التربوية شمعة، الرسائل الجامعية.

بريكيت، أكرم بن محمد بن سالم. (2020). برنامج قائم على نموذج الفورمات (4mat) في تنمية مهارات القصة لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها. المجلة التربوية لتعليم الكبار 2(2)، 1 - 45.

البشر، منى بنت عبد الله. (2022). تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، 7(1)، 553 - 591.

بلال، إلهام عبد الحميد فرج؛ تمام، شادية عبد الحليم؛ سيد، عمرو جابر قرني. (2018). تقويم منهج الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير نموذج الفورمات «4MAT System» لأنماط التعلم. مجلة العلوم التربوية، 26(3)، 290 - 342.

جرجس، نهله صابر تاوضروس. (2021). استخدام نموذج مكارثي (4mat) في تنمية أنماط التعلم والتفكير الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية. المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، (28)، 2768 - 2788.

الحربي، هاني بن رازن؛ آل تميم، عبد الله بن محمد. (2018). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة، (206)، 131 - 151.

الحريشي، منيرة بنت عبد العزيز. (2014). تحليل محتوي كتب لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء أدب الطفل القصصي. مجلة القراءة والمعرفة، (150)، 167 - 207.

الدوسري، مشاعل بنت صالح. (2021). تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الشغف المعرفي. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 8(1)، 191 - 226.

الزهراني، علي بن خلف. (2022). تحليل محتوى

مقررات لغتي الجميلة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (28)، 427 - 472.

السبيعي، منى بنت حميد رميزان. (2018). واقع استخدام معلمات العلوم والرياضيات لنموذج الفورمات 4mat في التعليم العام بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 9(1)، 275 - 323.

السلمي، عبدالمولى زهيميل. (2018). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات النحو المناسبة لهم. مجلة البحث العلمي في التربية، 7(19)، 145 - 192.

الشمري، زينب حسن نجم. (2005). مدى تركيز اسئلة كتب اللغة العربية للصف الأول متوسط على تنمية مهارات التفكير عند الطالبات حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (107)، 94-141.

شهبه، إسلام رأفت عبد الفتاح. (2022). تأثير استخدام نموذج الفورمات (4mat) على الابتكار الحركي للجملة الحرة في التمرينات الإيقاعية لدى طالبات كلية التربية الرياضية - جامعة طنطا. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 1(61)، 1 - 23.

الصويركي، محمد على. (2020). تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(3)، 21 - 39.

طعيمة، رشدي أحمد. (2005). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة، دار الفكر العربي.

عباس، محمد؛ وآخرون. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة.

عبد العظيم صبري. (2016). إستراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العتيبي، زكية. (2017). فاعلية التدريس القائم على المشاريع لمقرر الأحياء في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض]رسالة ماجستير غير منشورة[. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العنزي، منصور بن سعد؛ السريع، عبد الله بن محمد. (2017). تحليل أنشطة وتدريبات كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي وفقاً لأبعاد التعلم في نموذج مارزانو. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4(7)، 173 - 202.

عياش، آمال نجاتي. (2013). أثر استخدام نموذج الفورمات (4mat) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(4)، 159- 182.

الغامدي، عبد الرحمن عطية سعيد. (2021). فاعلية نموذج الفورمات « (4mat)» في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، (240)، 271 - 301.

فريحات، رائد محمد سليمان. (2019). دراسة تحليلية للوحدة السادسة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(6)، 124 - 138.

الفقيه، مشاعل بنت محمد. (2019). تحليل كتاب لغتي الجميلة على ضوء المهارات الحياتية اللازمة لطالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 14(2)، 229 - 247.

الفهيقي، عويد بن مسعد؛ الجليدي، حسن بن إبراهيم. (2018). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض مهارات الحياة]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الجوف، سكاكا.

القرني، مسفر بن خفير سني. (2015). تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير نموذج الفورمات (4mat). مجلة كلية التربية، (60)، 459 - 524.

قطب، إيمان محمد؛ أبو صبيح، تغريد صالح. (2021). تحليل كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في ضوء احتياجات التلاميذ التعليمية. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، (3)، 113 - 150.

الماجد، أمجاد أحمد صالح. (2021). تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4mat). المجلة السعودية للعلوم التربوية، (9)، 47 - 62.

محمد، فايز محمد منصور. (2021). أثر استخدام نموذج مكارثي (4MAT) McCarthy في تدريس الرياضيات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، 24(1)، 122 - 184.

المحياوي، ريم بنت عطية. (2020). درجة تضمين المهارات اللغوية في مقرر اللغة العربية للصف الأول بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. المجلة التربوية، 69، 899 - 933.

مسعود، سماح. (2010). معايير تقويم الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية، مجلة الدراسات والبحوث. اليمن

مسملي، عبد الله أحمد إبراهيم. (2017). تحليل محتوي كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 28(111)، 302 - 328.

النشوان، أحمد بن محمد. (2016). تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية (9)،135-167.

النصار، صالح بن عبد العزيز؛ المالكي، سلمى بن مطلق. (2018). كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،2(2)، 89 - 108.

الوردية، منيرة بنت ناصر؛ السيد، رضا أبو علوان؛ الغافري، محمد بن سعيد. (2020). أثر استخدام نموذج فورمات (4mat) في اكتساب المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف السادس الأساسي وفي الاستدلال الهندسي لديهن]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (د.ت). الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشر ة (2015م-2019م). موقع ويب. مسترجع بتاريخ أغسطس 17، 2022، من الموقع http://www.mep.gov.sa.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abbas, M. *et al.* (2007). *Introduction to Research Methods in Education and Psychology* (in Arabic). Amman: Dar Al-Masira.

Akram, H. (2017). Analysis of the content of the Fiqh (II) course for the secondary stage in light of the criteria for learning styles (4MAT) (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies, 2*(2) 269 - 285.

Al-Salem, A. (2015). Evaluation of the social and national studies course for the first level of the secondary stage in light of the criteria of learning styles using the McCarthy 4MAT format (in Arabic). *Risalat Alkhalij AlArabi, 37* (139), 57-75.

Al-Anazi, M. & Al-Sari', A. (2017). Analysis of the activities and exercises of My Beautiful Language textbook for the sixth grade of primary school according to the dimensions of learning in the Marzano model (in Arabic). *Journal Fayoum University of Educational and Psychological Sciences, 4*(7), 173-202.

Al-Ashqar, A. (2022). Evaluating the teaching performance of virtual mathematics teachers (5-12) in light of the McCarthy (4MAT) format criteria from the point of view of educational supervisors in the Gaza Strip during the Corona pandemic (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, 16*(1), 17-34.

AL-Basher, M. (2022). Analysis of the content of the book "My Eternal Language" for the third intermediate

grade in the light of the concepts of intellectual security (in Arabic). *North Journal of the Humanities, 7*(1), 553-591.

Al-Dosari, M. (2021). Analysis of the content of my beautiful language books in the primary stage in the light of cognitive passion (in Arabic). *Journal King Khalid University of Educational Sciences, 8*(1), 191 - 226.

Al-Fahaiqi, A; Al-Jalidi, H. (2018). *Analysis of the content of the book "My Eternal Language" for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Al-Jouf University, Sakaka.

Al-Faqih, M. (2019). Analysis of My Beautiful Language book in the light of the necessary life skills for sixth grade girls (in Arabic). *Journal Taibah University of Educational Sciences, 14*(2), 229 - 247.

Al-Ghamdi, A. (2021). The effectiveness of the "4MAT" model in developing the grammatical skills of the third intermediate grade students (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (240), 271-301.

Al-Harbi, H; Al Tamim, A. (2018). Analysis of the content of the book My Beautiful Language for the sixth grade in the light of the patterns of multiple intelligences (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (206), 131-151.

Al-Huraishi, M. (2014). An analysis of the content of my language books for the first three grades of the primary stage in the light of children's fictional literature (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (150), 167-207.

Al-Mahyawi, R. (2020). The degree of inclusion of language skills in the first-grade Arabic language course in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study (in Arabic). *Educational Journal, 69*, 899 - 933.

Al-Majed, A. (2021). Analysis of the content of the Hadith book for the intermediate stage in light of the criteria of learning styles of the McCarthy model (4MAT) (in Arabic). *The Saudi Journal of Educational Scie*nces, (9), 47 - 62.

Al-Nashwan, A. (2016). Analysis of the content of Arabic language books at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of life skills (in Arabic). *Journal of Administrative Humanities*, (9), 135-167.

Al-Nassar, S & Al-Maliki, S. (2018). My Eternal Language Book for the first intermediate stage: An Analytical Study (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 2*(2), 89 - 108.

Al-Otaibi, Z. (2017). *The effectiveness of project-based teaching for a biology course in developing life skills for female secondary school students in Riyadh* (in Arabic). [Unpublished master's thesis]. College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Qarni, M. (2015). Evaluating the content of the science curriculum at the intermediate stage in light of the criteria of the format model (4MAT) (in Arabic). *Journal of the College of Education*, (60), 459-524.

Al-Salami, A. (2018). Evaluating learning activities in My Beautiful Language course for sixth graders in the light of the suitable grammar skills (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 7*(19), 145-192.

Al-Shammari, Z. (2005). The extent to which the questions of Arabic language books for the first intermediate grade focus on developing students' thinking skills according to Bloom's classification of cognitive objectives (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (107), 94-141.

Al-Sebai'i, M. (2018). The reality of science and mathematics teachers' use of the 4MAT model in general education in the city of Makkah (in Arabic). *Journal Umm Al-Qura University of Educational and Psychological Sciences, 9*(1), 275-323.

Al-Suwerky, M. (2020). Analysis of the content of Arabic language courses for the secondary stage: the scientific and administrative track in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the theory of multiple intelligences (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(3), 21-39.

Al-Wardiya, M; Al-Sayed., R. & Al-Ghafri, M. (2020). *The effect of using the 4MAT model on acquiring geometric concepts for sixth grade students and their geometric inference* (in Arabic) [unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University, Muscat.

Al-Zahrani, A. (2022). Analyzing the content of My Beautiful Language courses in the light of the twenty-first century skills needed for primary school students (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (28), 427-472.

Ayyash, A. (2013). The effect of using the MAT 4 model on the achievement of sixth grade students in science and attitudes towards it (in Arabic). *Journal Al-Quds Open University of Educational and Psychological Research and Studies, 1*(4), 159-182.

Beach, s. (2006). *Training manual certificate IV training and assessment*. Version 2.1, United States: corelink.

Bilal, I; Tammam, S & Sayed, A. (2018). Evaluation of the

philosophy curriculum for secondary school students in light of the criteria of the 4MAT System format model for learning styles (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 26*(3), 290-342.

Brigitte, A. (2020). A program based on the 4MAT model in developing the story skills of secondary school students and their attitudes towards it (in Arabic). *Educational Journal for Adult Education 2*(2), 1 - 45.

Dan Southard. (1984). *Importance of selected corresponding coursework in programs of teacher preparation Research* Quarterly of exercise and sport: Vo1. 54.

Elias, N. (2011). *The effectiveness of the 4MAT system in academic achievement and innovative thinking of female students in the second year of secondary school in Makkah in the English language course* (in Arabic). [PhD thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah]. The Arab Educational Information Network Shamaa, university theses.

Freihat, R. (2019). An analytical study of the sixth unit of the content of the science book for the eighth grade, which is taught in Palestine according to the standards of the 4MAT model (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(6), 124 - 138.

Gerges, N. (2021). Using McCarthy's Model (4MAT) to develop learning styles and creative thinking among art education students (in Arabic). *Scientific Journal of the Emsia Society for Education Through Art*, (28), 2768 - 2788.

Goodnough, K. (2012): "Investigating Pre-Service Science Teachers, Developing Professional Knowledge Through The lens of Differentiated Instruction", *Research in Science Education, 40* (2),239-265.

Massoud, S. (2010). Standards for evaluating textbooks in public education in the Republic of Yemen (in Arabic). Journal *of Studies and Research*.

McCarthy, B. (1987): *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/ Left Mode Techniques*, Excel, Barrington.

Mesmali, A. (2017). An analysis of the content of My Beautiful Language book for the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Education, 28* (111), 302 - 328.

Ministry of Economy and Planning. (N.D.). *The objectives and policies of the tenth development plan (2015-2019 AD*) (in Arabic). website. Retrieved August, 17,2022, from http://www.mep.gov.sa.

Mohamed, F. (2021). The effect of using McCarthy's (4MAT) model in teaching mathematics on developing the conceptual comprehension and analytical thinking skills of middle school students (in Arabic). *Journal of Mathematics Education, 24*(1), 122-184.

Morris, S; McCarthy, B. (2001). *4MAT in action (4th ed.,). Illinois: Wauconda, About Learning Inc*.

Qutb, I. & Abu Sobeih, T. (2021). Analysis of My Beautiful Language book for the fifth grade of primary school in the light of the students' educational needs (in Arabic). *Journal Al-Madinah International University of Educational and Psychological Sciences*, (3), 113 - 150.

Sabri, A. (2016). *General and electronic strategies and methods of teaching* (in Arabic). Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change, 11* (1), 45-47.

Shahba, I. (2022). The effect of using the FORMAT model (4MAT) on the kinetic innovation of the free sentence in rhythmic exercises among female students of the Faculty of Physical Education - Tanta University (in Arabic). *Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts, 1* (61), 1 - 23.

Taima, R. (2005). Content analysis in humanities (in Arabic). Cairo: Arab Thought House.

Willgoose, C. (1984). *The Curriculum in physical education prentice-Hall Englewood Cliffs*.

درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن

فوزية عبدالله المدهوني (*)

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1444/8/5هـ، وقبل للنشر في 1444/12/2هـ)

مستخلص الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن، بلغت عينة الدراسة (230) معلمة في المرحلة الابتدائية بالقصيم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة تكونت من محورين، الأول: درجة ممارسة المعلمات لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ، الثاني: معوقات التحفيز الإلكتروني من وجهة نظرهن، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة (من 25-35سنة)، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزى لمتغير التخصص، وأشارت النتائج إلى أن معوقات ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams من وجهة نظرهن جاءت على وجه العموم بدرجة «متوسطة»، في حين كانت درجة إعاقة البعض منها بدرجة «مرتفعة» ككثرة عدد الطالبات في الصف الواحد، وكثرة الحصص في اليوم الواحد، وقلة الوقت الكافي لتحفيز التلميذات أثناء الحصة.

كلمات مفتاحية: التحفيز الإلكتروني - ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams – التحفيز الإلكتروني قبل الدرس – التحفيز الإلكتروني أثناء الدرس- التحفيز الإلكتروني بعد الدرس.

*****

Primary School Female Teachers' Practice Degree of Electronic Motivation Methods in Microsoft Teams and Obstacles from their Point of View

Fawziah Abdullah Almadhuni (*)

Qassim University

(Received 26/2/2023, accepted 20/6/2023)

Abstract: The current study aimed to identify primary school teachers' practice of e-motivation in the Microsoft Teams program (MTP) and obstacles from their viewpoint. The study sample consisted of 230 primary school teachers in the Qassim region. To achieve the study objectives, a descriptive survey approach was used. A two-theme e-questionnaire was prepared. The first theme covers female teachers' practice of e-motivation methods in MTP. The second theme covers obstacles to e-motivation methods from the participants' perspectives. Data analysis revealed statistically significant differences, at 0.05, regarding the degree of primary school teachers' practice of e-motivation methods in MTP based on age, favoring the age group of 25–35 years. In addition, results revealed no statistically significant differences at 0.05 for the degree of primary school teachers' practice of e-motivation methods in MTP based on the specialization variable. Participants reported moderate levels of obstacles to the practice of e-motivation in MTP. The obstacles included the large number of female students in one class, followed by the large number of classes per day. They also mentioned the lack of sufficient time to motivate the female students during the lesson.

Keywords: electronic motivation, Microsoft Teams, Electronic motivation before the lesson, electronic motivation during the lesson, electronic motivation after the lesson.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك . قسم المناهج ، كلية التربية ، جامعة القصيم.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, College of Education, Qassim University, , Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mdhonie@qu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061575

مقدمة الدراسة:

أثرت جائحة كورونا وانتشار Covid-19 التي اجتاحت العالم- تأثيراً بالغاً على مجالات الحياة المختلفة التي لم يكن التعليم بمنأى عنها فقد أصبح التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت نظاماً بديلاً للتعليم التقليدي في ظل هذه الجائحة.

حيث أغلقت (185) دولة مدارسها وجامعاتها مما تسبب في توقف تعليم مئات الملايين من الأطفال والشباب اليونسكو (2020)؛ مما فرض استخدام نوع مختلف من التعليم وهو التعليم الإلكتروني عن بعد؛ لذا لجأت العديد من الدول ومنها المملكة العربية السعودية إلى استخدام المنصات الإلكترونية والبرامج المرتبطة بها.

ويعد برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams الذي تم الإعلان عنه في عام 2017م في مختلف أنحاء العالم من قبل شركة ميكروسوفت Microsoft، وتم إطلاق نسخته المجانية في عام 2018م من أكثر البرامج استخداماً في تقديم الدروس عن بعد ، حيث يتزايد عدد مستخدميه عاماً بعد عام بعد انتشار Covid-19 حتى وصل إلى (270) مليون مستخدم في عام 2022م، تبعاً لإحصائية موقع (com.businessofapps.www//:https)، وذلك من أجل استكمال العمليات التعليمية عن بُعد في المدارس والجامعات، حيث يتميز بمميزات غير محدودة خاصة بالدردشة ومكالمات الفيديو ومشاركة الملفات والتخزين، والتواصل مع الآخرين باستخدام تطبيقات الأوفيس الخاصة بالويب. (موسى، 2022)

وهذا بدوره حتّم تواجد المتعلم والمعلم في أماكن مختلفة مما يجعل التواصل بينهما يتم بشكل غير مباشر؛ لذا فإن المعلمين يواجهون مشكلة كبيرة تكمن في كيفية جذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم للتعلم داخل الحصة وخارجها لتحقيق النتائج المرجوة من عملية التعليم.

وتسعى عمليتي التعليم والتعلم إلى تسهيل اكتساب المتعلم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، وبالتالي حصوله على نتائج مرضية، ولا يتم ذلك إلا باتباع المعلم لأساليب وطرق تثير دافعية المتعلم وتزيد من رغبته في التعلم ولعل من أهمها: تقديم الحوافز بأنواعها المختلفة.

ويشير Huett (2006) إلى أن دافعية الطالب للتعلم تصبح مهددة أكثر في بيئات التعلم الإلكتروني منها في بيئات التعلم التقليدية التي يتواجد فيها المعلم ويستخدم مثيرات ووسائل لتحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم أثناء قيامه بعملية التدريس.

ويرى Hulleman (2018) أن أهمية التحفيز لا تكمن في التشجيع بحد ذاته، بل تكمن في كونه مؤشرًا مهمًا للتعلّم والإنجاز، إذ يستمر الطلاب الذين لديهم دافع أكبر في التعلم لمدة زمنية

أطول، وبطريقة تجعلهم يبحثون عن المعلومة بعمق وشغف أكبر، مما ينعكس على أدائهم في الصفوف الدراسية والاختبارات، ويمكن أن يؤدي تشجيع الطلاب وتحفيزهم على الدراسة إلى إيجاد القيمة العالية فيما يتعلموه، إضافة إلى زيادة الاهتمام بالموضوع الذي يقرؤون عنه، والرغبة في مشاركته مع الآخرين، وتحقيق إنجازات أكبر على المدى البعيد.

وتجدر الإشارة إلى أن التحفيز يعد عاملاً مهماً في تنشيط المتعلمين وزيادة دافعيتهم للتعلم، حيث يعد من المبادئ الرئيسة للتعلم الفعال (Kim and Frick,2011)، والمعلم يواجه تحدياً كبيراً في تحفيز المتعلمين لاسيما في ظل التعليم عن بعد وغياب التواصل المباشر بين المعلم وتلاميذه (Sharma,2017)، فهو يلعب دوراً حيوياً هاماً في تحفيز وتشجيع التلاميذ بشتى الوسائل الممكنة لتحقيق أهداف التعلم ولبذل المزيد من الجهد فتحفيز المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم أمر لا يمكن إغفاله في ظل التعلم عن بعد حيث يسهم في زيادة ارتباط المتعلم بالمقرر الدراسي ويعزز من استفادته منه على المستويات العقلية والعاطفية والسلوكية.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن ضيق الوقت وقلة الحافز هما السببان الرئيسيان لاستنزاف المتعلمين عند التعلم عبر الإنترنت (Kim and Frick,2011).

وفي هذا الصدد يذكر أوباري (2014) أن تحفيز المتعلمين، من أكبر الإشكالات التي تؤرق المعلمين والإداريين وكذا علماء النفس وعلماء التربية في جميع أقطار العالم، نظراً لمركزية هذا المفهوم في العملية التعليمية التعلمية ككل من جهة، ولصعوبة الانتقال من مستوى النظريات والكتابات التي تناولت هذا الموضوع إلى مستوى التطبيق العملي في الفصول الدراسية من جهة أخرى.

استناداً إلى ما سبق ونظراً لأهمية التحفيز في زيادة تفاعل المتعلم وتحقيق الحاجات النفسية له أثناء وبعد الدرس، وزيادة حبه للمقرر، ورضاه عن الجهد الذي يبذله فيه، كان لابد من اهتمام المعلم به وعدم إغفاله، وفي التعليم عن بعد يزداد الجهد على المعلم في تحفيزه للمتعلمين لغياب التفاعل وجهاً لوجه، إلا أن بعض الإجراءات البسيطة مثل مشاركة الشاشة، والرد على الرسائل في الدردشة أثناء التدريس أو تشغيل وإيقاف تشغيل الفيديو والميكروفون، مرهقة ومشتتة للمعلم تجعله يغفل جانب التحفيز خاصة أولئك المعلمون الذين يقدمون دروسهم عبر الإنترنت لأول مرة. حيث لا يمتلك من المهارات الرقمية ما تجعله قادراً على إدارة الصف الإلكتروني بفاعلية.

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم

الحاسمة في شخصية المتعلم حيث تتكون خلالها الأنوية المعرفية والسلوكية والخلقية القيمية والعاطفية والاجتماعية والطموحات الذاتية للمستقبل.

وإن كان التحفيز وإثارة دوافع المتعلم ضرورياً في مراحل التعليم المختلفة فهو في المرحلة الابتدائية أكثر حاجةً. وإغفال المعلم للتحفيز في هذه المرحلة قد يسهم في حرمان المتعلم من الحصول على الخبرات الابتدائية في حينها، وانخفاض ثقته بنفسه وعدم رضاه عنها، وهذا كله سيؤثر سلباً على نموه الشخصي في المراحل اللاحقة.

وإذا كان دور المعلم في التحفيز كبيراً في التعليم وجهاً لوجه فهو أكبر في التعليم عن بعد ذلك أنه لا يرى تلاميذه ولا يعرف انطباعاتهم خلف الشاشات ويجب عليه بذل كل ما من شأنه زيادة انتباههم وتركيزهم لما يعرضه ويقوله.

وفي دراسة أجراها Daugherty (2020) شملت (22519) طالبًا جامعيًا و(7690) طالبًا متخرجًا ومهنياً من خمس جامعات بحثية عامة كبيرة، هدفت إلى التعرف على التحديات التي واجهتهم عند انتقال الدراسة في المؤسسات التعليمية عبر الإنترنت بسبب جائحة كورونا، توصل فيها إلى أن (76٪) من الطلاب الجامعيين و(56٪) من طلاب الدراسات العليا والمهنيين يرون أن الحافز المنخفض يمثل أكبر عقبة أمام نجاح التعلم عبر الإنترنت.

وبالرغم من أهمية التحفيز ودوره الفاعل في عملية التعلم إلا أن هناك نقصاً في الأساليب التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، كما وضحت ذلك دراسة الديحان (2001).

وقد أوصت بعض المؤتمرات كالمؤتمر العربي السابع لأبحاث الموهبة والتفوق بجامعة عمان بضرورة توفير البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وإشباع حاجاتهم للاستكشاف، وتشجيع المعلمين على تنويع مصادر التعلم وأساليبه ووسائله بحيث تلائم طبيعة أو كيفية حدوث التعلم لدى الطلاب ليكونوا قادرين على مواكبة التطورات العلمية لبناء مجتمع معرفي قادر على قيادة التغيير والتطوير.

وقد لاحظت الباحثة من خلال حضورها للعديد من حصص التعليم عن بعد للمرحلة الابتدائية لمدة ثلاثة فصول دراسية قلة استخدام أساليب التحفيز الإلكترونية الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams (مثل الشارات والرموز التعبيرية والملصقات.... وغيرها)من قبل عدد كبير من المعلمات سواءً قبل شرح الدرس أو أثنائه أو بعده مما كان له أثر في عدم تركيز التلميذات وانشغالهن عن

متابعة المعلمة وبالتالي قلة دافعيتهن للتعلم.

وفي ضوء ما سبق فقد ظهرت الحاجة للتعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني باستخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams، والتوصل إلى أهم المعوقات التي قد تحول دون ذلك من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1) ما درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams؟
2) هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزي لمتغير العمر؟
3) هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزي لمتغير التخصص؟
4) ما معوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب لتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1) التعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.
2) الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزي لمتغير العمر.
3) الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزي لمتغير التخصص.
4) تحديد أهم معوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة مما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1) تناولت الدراسة موضوعاً هاماً وحيوياً وهو التحفيز الإلكتروني الذي يعد سبباً رئيساً في حصول التعلم وتحقيق الأهداف.
2) ندرة الدراسات التي تناولت قياس درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في ظل التعليم عن بعد- على حد علم الباحثة-.
3) جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض المؤتمرات مثل المؤتمر الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (2020م) الذي أوصى بضرورة العمل على تعزيز تطبيقات تقنيات التعلم الرقمي في التدريس وفي استخدام وتطوير المقررات، والاستراتيجيات الرقمية، وكذلك التقويم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1) لفت نظر المعلمات والقائمين على العملية التعليمية بأساليب التحفيز المختلفة التي يمكن استخدامها قبل وأثناء وبعد الدرس في المرحلة الابتدائية.
2) يؤمل من هذه الدراسة أن تستفيد معلمات المرحلة الابتدائية من أساليب التحفيز المختلفة الموجودة في برنامج Microsoft Teams.
3) الوقوف على الصعوبات التي تحول دون استخدام المعلمات للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams، ومحاولة إيجاد حلول لها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: المدراس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة القصيم.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على:
  - درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.
  - معوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.
- الحدود البشرية: معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

تحوي الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- **التحفيز:**

يُعرّف التحفيز الإلكتروني إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: ما تحصل عليه تلميذات المرحلة الابتدائية من تشجيع وتعزيز إيجابي من قبل

المعلمة بالقول أو الإشارة أو الفعل باستخدام الأساليب المتاحة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams، سواءً كان ذلك قبل أو أثناء أو بعد الدرس.

- **المعوقات**:

تُعرّف المعوقات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الأسباب التي تمنع معلمات المرحلة الابتدائية من ممارسة أساليب التحفيز الإلكتروني عند استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams، سواءً كان ذلك قبل أو أثناء أو بعد الدرس.

الإطار النظري:

التحفيز:

- **مفهوم التحفيز:**

يُعرّف التحفيز بأنه: «إعطاء وتقديم جرعة معنوية غير ملموسة لبعث وإحياء النشاط والفاعلية عند الطلبة، وهو ما يشجعهم لتقديم أفضل ما لديهم وإخراج أفكارهم المكنونة، ولابد للأستاذ أن يكون له الدور الفعال في هذه العملية، لأنه هو الأساسي والمباشر في التعامل مع الطلاب والتأثير عليهم أكثر من عائلاتهم وذويهم». (خلو،2020).

يعرف التحفيز بأنه:» مجموعة من القوى النشيطة التي تصدر من داخل الفرد ومن محيطه، في آن واحد، والتي تحثه على تصرف معين في عمله وتحدد اتجاهه، وشدته، ومدته». (خمقاني،2010)

كما يعرف البرجاوي (2010) التحفيز بأنه: «كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل، أو تعمل على استمراره فيه».

في حين يرى إسكاتشلي (2020) بأن التحفيز: «طاقة نابعة من المتعلم، او من خارجه، أو من البيئة المحيطة، تثير فيه وتحركه، مُوجهة لسلوكه العام، لتحقيق غاية نفسية أو مادية ينشدها، فالتحفيز هو قوة دافعة منشطة للتعلم».

ويعد التحفيز عاملاً مهماً في المساعدة على انخراط المتعلمين في عملية التعلم، وتزداد الحاجة إليه في ظل التعليم عن بعد حيث يغيب المتعلم عن أنظار المعلم الأمر الذي يجعل المعلم يواجه تحدياً كبيراً في التأكد من انتباه المتعلم وتركيزه الدائم أثناء الحصة الدراسية الافتراضية وعدم انشغاله بالمشتتات. يذكر يونج (2016) أن توفير بيئة إيجابية له أثر عظيم، يستحث التعلم على نحو مستمر فعندما يتمكن الطلاب من رؤية الفكاهة في أخطائهم، والاحتفاء بنجاحاتهم، والشعور بأنهم قادرون على التغيير، فإنهم سوف ينخرطون في التعلم بنشاط، ومن ثم يتعلمون بشكل أكبر، وسوف تزيد هذه الاستراتيجية من قدرة

الطلاب على تحمل المشاق التي تصاحب العمل، ويدركون أنه لا توجد إجابات سهلة وأن الطريق إلى التمكن هو المثابرة والتفكير الناقد.

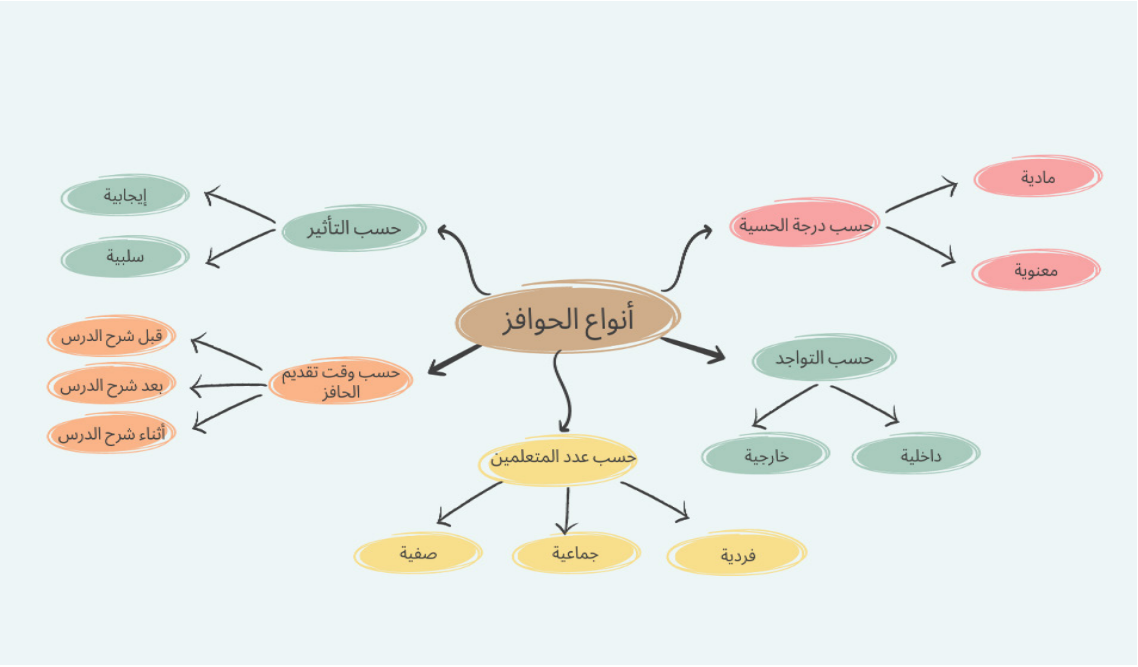
ومما لا شك فيه أن للتحفيز في البيئة الصفية الافتراضية أثر كبير في استثارة اهتمام الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم فهو يساعد على:

المشاركة الفاعلة للمتعلم.

1) زيادة التركيز على المادة التعليمية ومتابعتها من أجل الاستمرار فيها وإنهاء المهمةالمطلوبةمنه(الشرمان،2019م).
2) تحقيق الحاجات النفيسة للمتعلم (الحاجة إلى الأمن، الحاجات الفسيولوجية، حاجات الانتماء، حاجات التقدير، حاجات تحقيق الذات) (المؤمن،2018).
3) زيادة العلاقة بين المتعلم والمُعلم.
4) تحسين وتطوير الأفكار الإبداعية.
5) زيادة الدافعية والقابلية للتّعلم.
6) إيجاد جو من الإثارة والتنافس بين المتعلمين.

- **أنواع الحوافز:**

بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت تحفيز المتعلمين (سرور،2022، نوارة،2021، البرجاوي،2010) أمكن تصنيفها إلى خمس تصنيفات كما في الشكل (1)



شكل 1 أنواع الحوافز (من إعداد الباحثة)

- **على حسب درجة الحسية**: يقسم التحفيز إلى قسمين هما: التحفيز المادي: وهو الذي يحصل عليه المتعلم من قبل المعلم ويكون بأشياء ملموسة كالشهادات والمكافآت النقدية والدروع والجوائز، والتحفيز المعنوي: وهو الذي يحصل عليه المتعلم من قبل المعلم ويكون بالعبارات التشجيعية الصوتية والمكتوبة، والثناء عليه.
- **على حسب التأثير**: تقسم الحوافز تبعاً لتأثيرها على المتعلم إلى حوافز إيجابية: وهي التي تشجع المتعلم على القيام بالسلوك المرغوب فيه، وحوافز سلبية: وهي التي تدفع المتعلم لتجنب القيام بسلوك معين.
- **على حسب عدد المتعلمين**: ويقسم التحفيز هنا تبعاً لعدد المتعلمين الذين يحصلون عليه إلى ثلاثة أقسام هي: التحفيز الفردي: الذي يحصل عليه المتعلم بصورة فردية، التحفيز الجماعي: الذي يحصل عليه مجموعة من المتعلمين يعملون معاً لإنهاء مهمة معينة، والتحفيز الصفي: الذي يكون على مستوى الصف بأكمله.
- **على حسب التواجد**: الحوافز لدى المتعلم نوعان، أحدهما داخلي: وهو قيام المتعلم بنشاط معين لإشباع حاجة لديه مثل المتعة والتحدي أو الشعور بالرضا والإنجاز، والآخر خارجي: وهو قيام المتعلم بنشاط معين للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب، وتوفر كلا النوعين باتزان لدى المتعلم يسهم في زيادة رغبته في التعلم وقدرته على الإبداع، وبذل المزيد من الجهد والنشاط.
- **على حسب وقت تقديم الحافز**: تقسم الحوافز إلى ثلاثة أنواع، الأول: الحوافز التي تقدم قبل شرح الدرس، والثاني: الحوافز التي يقدمها المعلم أثناء شرح الدرس، والثالث: الحوافز التي تقدم بعد نهاية شرح الدرس.

• ومن هنا نرى أن الدور الذي يلعبه المعلم في ظل التعليم عن بعد كبير جداً ويتطلب منه إثارة دوافع المتعلمين الداخلية والخارجية وذلك بتحفيزهم وتشجيعهم لتحقيق الأهداف بشتى الوسائل الممكنة مادية كانت أو معنوية، فردية أو جماعية أو على مستوى الصف. قبل أو أثناء أو بعد شرح الدرس.

- **طرق وأساليب التحفيز التي يتبعها المعلم في ظل التعليم عن بعد:**

هناك العديد من أساليب التحفيز التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لتحفيز وتشجيع طلابه على التعلم والقيام بالأنشطة وحل الواجبات وغيرها من المهام.

وتذكر Molly (2020) في هذا الصدد أن من أهم طرق تحفيز المتعلم ما يلي:

- تقديم مهام متعددة يختار منها المتعلم ما يناسبه لأن ذلك يشعر المتعلم بمزيد من الاستقلالية حيث يختار المهمة التي تتناسب وقدراته ونمط تعلمه وسرعته الخاصة.
- اختيار الاستراتيجيات التي تتناسب وخصائص المتعلمين.
- إجراء مسابقات صغيرة أو مشاريع بجوائز بسيطة فردية أو جماعية.
- التأكد من سماع مشاركة كل الطلاب ومخاطبتهم بأسمائهم.
- التواصل مع الوالدين باستمرار لا سيما في حالة وجود مشكلات تتطلب التعاون بين المعلم والوالدين لحلها.
- التعزيز الإيجابي للطلاب سواءً كان ذلك معنوياً أو مادياً.

• أما التلواتي (2016) فيرى أن هناك ثمان طرق لتشجيع الطلاب على التعلم الإلكتروني وهي كالتالي:

- التحفيز على التفكير ومخاطبة خيال الطلاب.
- استخدام الأسئلة المفتوحة وتوفير الوقت الكافي للتفكير فيما يعرفونه فعلاً وبينهم ما هم غير متأكدين منه.
- تجنب الحشو والتركيز على اختيار المعلومات الضرورية فقط والاهتمام بالنصوص والرسومات.
- التحقق من المعلومات التي يمتلكها الطلاب عن الموضوع والتأكد من صحة هذه المعلومات.
- سرد القصص التي تساعد الطلاب على ربط المفاهيم الجديدة بمواقف الحياة الحقيقية.
- استخدام التقويم التكويني للتأكد من فهم الطلاب، وتجنب الفجوات في المعرفة.
- استخدام أساليب التعلم التي تجعل المتعلم يتعلم وفقاً لحاجاته واهتماماته ونمط تعلمه وسرعته الذاتية.
- الاستعانة بالندوات والمسابقات القصيرة المناسبة للطلاب لطرد الملل.

• كما ترى Kardamis (n.d.) أن من أهم الأفكار التي تساعد المعلم على تحفيز طلابه ما يلي:

- إعطاء الطلاب الشعور بأنهم قادرين على فعل ما يطلب منهم من المهام.
- تشجيع الطلاب ومنحهم المساعدة الفردية ولإظهار أنهم قادرون فعلاً على القيام بالعمل المنوط بهم.
- تكليف الطلاب بالقيام ببعض الأعمال والمهام والتأكد من أنهم قاموا بها بأنفسهم وعدم الاكتفاء بسماع المحاضرات طوال الوقت.
- تكليف الطلاب بقراءة النصوص وذلك

لزيادة مشاركتهم في الحصة.

- إضافة جو من المتعة والفكاهة أثناء التدريس وذلك بذكر بعض القصص.
- عدم الإكثار من الواجبات المنزلية فالعلاقة بينها وبين زيادة التعلم ليست علاقة طردية، ويجب تخصيص واجبات قيمة وضرورية فعلاً.
- إشراك الوالدين وإعطاءهم بعض التوجيهات التي تمكنهم من مساعدة أبناءهم أثناء التعلم.
- مساعدة الطلاب على تنظيم أعمالهم وتكليفاتهم وإرسالها بطريقة تضمن وصولها للمعلم دون فقدانها.
- بعد شرح مفهوم معين يقوم الطلاب بشرحه لبعضهم البعض، حيث إن ذلك يجذب الطلاب.

وتقدم Mayer (2019) مجموعة من النصائح للمعلمين للحفاظ على مشاركة الطلاب ومنها: ضرورة تقديم التعليقات والملاحظات للطلاب في الوقت المناسب لتحديد أخطاءهم في وقت مبكر، ويكون ذلك بالتعليقات اللفظية أو بتقديم اجتماع افتراضي، أو بتقديم الأنشطة باستخدام أدوات تحتوي على أيقونة للملاحظات، وضرورة توفير مصادر خارجية مجانية ذات علاقة بالموضوع المراد دراسته يسهل الوصول إليها في أي وقت، كذلك التنوع في أساليب التعليم لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أن حماس المعلم نحو موضوع التعلم ينعكس إيجابياً على المتعلمين والعكس صحيح، بالإضافة إلى أن التخطيط والتنظيم الجيدان يعدان مفتاحاً للتعلم الفعال وزيادة اهتمام الطلاب، حيث أن التخطيط يعتبر أمراً حيوياً من الناحيتين الفنية والتعليمية لجعل عملية التعلم سلسة ولتحقيق رضا الطلاب، ومما يسهم في تحفيز الطلاب تقديم الأمثلة وربط التعلم بمواقف حياتية واقعية تسهم بربط النظرية بالممارسة، وأخيراً فإن تحسين استقلالية الطالب يعد محفزاً ويمكن تحقيق ذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية والمهام المطلوبة مع وضع خيارات أمام المتعلم يختار منها ما يناسبه، كذلك عرض مواقف تعليمية جديدة للطلاب وتعليمهم اتخاذ قرارات مستقلة.

ويؤكد خلو (2020) ما سبق حيث يرى أن من أهم أساليب التحفيز الحديثة التي ينبغي على المعلم الاهتمام بها، ما يلي:

- تحديد الأهداف ومشاركتها مع الطلاب، وهذا يحفزهم على تحقيقها بكل الوسائل والطرق.
- إظهار الاهتمام بالطلاب حتى يشعروا بأهميتهم، وبالتالي الإحساس بالمسؤولية.
- دعم الطلاب نفسياً خاصة بعد الفشل والعمل على تعزيز ثقتهم بأنفسهم، والبعد عن اللوم.

- بث روح المنافسة بين الطلاب، حتى لا يشعر الطلاب بالملل أثناء الحصة.
- تشجيع العمل الجماعي وتنظيم الطلاب في مجموعات يسهم في تبادل الأفكار والخبرات،ويشجع على الحوار والمناقشة.
- إضافة جو من الفكاهة والمرح القليل داخل الحصة، لكسر الحاجز بين المعلم وطلابه، مع الالتزام بالاحترام المتبادل بينهم.
- تخيير الطالب وعدم إجباره على القيام بمهام معينة، وإنما عرض مجموعة من المهام ويترك له الخيار في تنفيذ ما يراه مناسباً.

وباستعراض أساليب التحفيز السابقة نجد أن هناك بعض الأساليب تكون قبل الدرس أو أثنائه أو بعده، فمن أساليب التحفيز قبل الدرس تخطيط المعلم الجيد لدرسه من خلال تحديد الأهداف ومشاركتها مع التلاميذ، والبدء بمقدمة مشوقة للدرس تجذب انتباه التلميذات، وتحفيز التلميذات على الاستعداد للمشاركة برفع اليد قبل شرح الدرس.

أما أساليب التحفيز التي يتبعها المعلم أثناء الدرس فكثيرة ومنها: تقسيم المحتوى إلى مهمات صغيرة، وربطه بالواقع الذي يعيشه المتعلم، واختيار الاستراتيجيات التي تتناسب وخصائص التلاميذ، بالإضافة إلى فتح المجال أمام التلميذ لاختيار القيام بالمهام التي تناسبه، وتجنب الحشو في عرض المعلومات واختيار المهم منها مع التدعيم بالصور والرسوم، وتعزيز ثقة التلميذ بنفسه، وإظهار الاهتمام به، كذلك الاهتمام بالتقويم البنائي حتى يشعر التلميذ بالإنجاز عند إجابته إجابة صحيحة. ويجعل المعلم قادراً على تحديد المشكلات التي تواجهه بدقة ثم يقوم بمعالجتها فورياً.

وبالنسبة لأساليب التحفيز التي يتبعها المعلم بعد شرح الدرس فمنها: توضيح المكافأة المترتبة على القيام بالمهمات المطلوبة، والعقاب المترتب على عدم أدائها، بالإضافة إلى إرسال شهادات الشكر للمتميزين، وتزويد التلاميذ بملفات إثرائية عن موضوع الدرس، وتكوين مجموعات تواصل بين المعلم والتلاميذ وأولياء الأمور للإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم خارج الحصة.

يرى أناتولي فرانس في باربارا(2014/2005) أن التشجيع هو تسعة أعشار التعليم، فالطلاب الذين لا يمتلكون ثقة كافية يحتاجون إلى تيارٍ مستمرٍ من التشجيع، الذي قد يكون بسيطاً كالابتسامة أو قليلاً ككلمات تشجيعية إضافية يتم كتابتها على ورقة الاختبار.

- **الأسس النظرية للتحفيز:**

يلقى التحفيز دعماً نظرياً واسعاً من العديد من النظريات التربوية التي أكدت على أهميته ودوره الفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ومنها:

نظرية الحاجات الإنسانية: وهي نظرية فلسفية قام بتأسيسها العالم أبراهام ماسلو عام 1943م، حيث توضح هذه النظرية سلم أولويات الإنسان المتعددة، وتؤكد بأنه يوجد العديد من الحاجات التي يهدف الفرد لإشباعها عن طريق قيامه بالعديد من الأعمال والتصرفات من أجل الوصول إليها، وترى أن الحاجات غير المشبعة تعمل على زيادة الإحباط والتوتر والآلام النفسية الشديدة (العتوم،2020)، وقدم قسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمس حاجات أساسية، وهي: (الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجات الاجتماعية، الحاجة إلى التقدير، الحاجة إلى تحقيق الذات)

ويمكن إشباع الحاجات الفسيولوجية في الفصل الافتراضي عن طريق توفير بيئة آمنة مريحة للطالب، وإعطاءه درجات نظير مشاركته الفاعلة في المناقشات وحل الواجبات وغيرها من التكليفات، أما الحاجة إلى الأمان فيمكن إشباعها بتطبيق المعلم للعدل بين الطلاب والتأكد من وصول المعلومات للطلاب بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى إدارة الفصل بطريقة جيدة تضمن عدم مخالفة التعليمات، ووضع العقوبات الملائمة لذلك، كما يمكن إشباع الحاجة الاجتماعية عن طريق تقسيم الطلاب في مجموعات لتنفيذ مهمة معينة، وتشجيع كل فرد بالمجموعة، ولإشباع الحاجة إلى التقدير يجب الاهتمام بإعطاء الطلاب التغذية الراجعة المنتظمة، والمساهمة في تطوير أعمال الطلاب وزيادة كفاءتها، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة مع المعلم في التخطيط، وتشجيعهم - لفظياً أو كتابياً- بعبارات تزيد حماسهم لإتمام العمل، وأخيراً يمكن إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات بإعطاء المتعلم الحرية في اختيار المهام التي تتناسب مع قدراته واستعداداته، وبث روح التحدي لديه.

نظرية الدوافع الذاتية (دافعية الإنجاز): توصل « ديفيد ماكليلاند» في نظريته المسماة بـ « حافز الإنجاز» إلى أن هناك أفراداً ذوو ميل ورغبة في إتمام العمل بصورة جيدة- خلافاً للأفراد العاديين- ولقد أطلق على هؤلاء الأفراد مسمى (ذوو الإنجاز العالي)، ويرى أن كل إنسان تتحرك الدوافع عنده لتحقيق الحاجات الرئيسة التالية: السلطة أو النفوذ، والإنجاز، والانتماء، وهي موجودة لدى أي إنسان بنسب متفاوتة قد تظهر إحدى هذه الحاجات بشكل قوي، مما يجعلها تطغى على الأخرى، فتكون هي الغاية لتحقيقها، ويختلف سلوك المرء بمقدار قوة وتحكم الحاجة المسيطرة عليه.

ويمكن تلبية الحاجة إلى السلطة لدى المتعلمين بإعطائهم فرصة بمراقبة ذواتهم، توفير الفرصة للتأثير على الآخرين عن طريق المشاركة في حل المشكلات واتخاذ القرارات؛ لأنّها تزوِّد الأفراد بفرصة التأثير في عملهم وفي

الآخرين، أما الحاجة للانتماء لدى المتعلمين فيمكن تلبيتها من خلال السماح لهم بالعمل والتفاعل مع الآخرين بحيث يستطيعون التعبير عن مشاعرهم، يستمتعون بالصداقات الجيدة، ويعملون بشكل أفضل عندما يشعرون بالتقدير. (العتوم،2020).

وأما تلبية الحاجة للإنجاز فتعني أنّ يسمح للمتعلمين بالعمل بشكل مستقل، والاعتماد على أنفسهم في مواجهة المشكلات وحلّها، وتقديم المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة، وتقديم الدعم المعنوي لإنجازاتهم الصغيرة.

نموذج جون كيلر (ARCS) للتصميم التحفيزي والذي يتكون من أربع مجالات متميزة تشمل على ما يلي (Gillis,2020):

1- الانتباه Attention: أي إثارة الفضول واستدامته لتحفيز الطلاب.
2- الصلة Relevance: وتعني إظهار صلة الدرس الحالي أو المقرر الدراسي بالقيم الشخصية للطالب وكيف تساعده في تحقيق الأهداف المرجوة.
3- الثقة Confidence: يجب أن يعتقد الطلاب أنهم سيكونون قادرين على النجاح.
4- الرضا Satisfaction: جعل الطلاب يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم بوضوح الأهداف من البداية.

ويمكن زيادة انتباه التلميذ عن طريق البدء بمقدمة جذابة تثير انتباه التلميذ، والتنويع في استراتيجيات التدريس، وتوظيف الوسائط المتعددة، وإضافة روح الفكاهة والمرح. أما فيما يتعلق بالصلة فكلما كان الموضوع وثيق الصلة بالتلميذ كلما كانت دافعيته للتعلم أكبر لذا فلابد من أن يوضح المعلم للتلميذ أهمية تعلمه للمعلومات واكتسابه للمهارات، ويربط هذه المعلومات والمهارات ببيئته، ويوفر للتلميذ العديد من أساليب التعلم التي يختار منها ما يناسبه. وفي مرحلة الثقة لابد أن يشعر التلميذ بالثقة في النجاح والقدرة على تحقيق الأهداف المرجوة، لذا كان لابد أن يوضح له الأهداف التي عليه تحقيقها، وأن يتم تقسيم المحتوى العلمي لمهام وجزئيات صغيرة متسلسلة منطقياً، وأن تقدم له التغذية الراجعة في الوقت المناسب لتعديل الإجابات الخاطئة ودعم الاستجابات الصحيحة. وحتى يصل التلميذ لمرحلة الرضا لابد أن يكون التلميذ قادراً على توظيف ما تعلمه في مواقف حقيقية مشابهة، وأن يحصل على التعزيز والمكافأة المادية أو المعنوية مع ضرورة تنويع أساليب التعزيز.

- **معوقات التحفيز في ظل التعليم عن بعد:**

يواجه المعلمون في ظل التعليم عن بعد تحدياً كبيراً يتمثل في جذب انتباه المتعلمين وزيادة تركيزهم عند تعليمهم عن بعد حيث إن التواصل بينهم يكون فقط عن طريق المشاركة الصوتية

ومشاركة بعض أنواع الملفات التي تحوي مادة علمية، لذا كان عليهم بذل المزيد من الجهد لشد انتباه المتعلمين داخل الدرس وخارجها إلا أن هناك بعض المعيقات التي تعيق تحفيز المعلمين للمتعلمين في ظل التعليم عن بعد ومنها:

- انشغال المعلم بمشاركة شاشة حاسوبه وتشغيل وإيقاف الفيديو، والرد على استفسارات التلاميذ في الدردشة أثناء الحصة؛ مما يجعله يغفل جانب التحفيز للمتعلمين .
- ضيق وقت الحصة وكثافة المقررات مما لا يتيح للمعلم الوقت الكافي لتحفيز كل طالب، وكذلك كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد مما يستحيل معه تقديم التحفيز والتشجيع الملائم لكل طالب، كما أن تداخل أصوات مشاركات الطلاب عند الإجابات الجماعية يجعل المعلم غير قادر على تقديم التحفيز للطلاب.
- قلة خبرة المعلم وعدم امتلاكه للمهارات التقنية التي تسمح بالتعامل مع البرامج والمنصات والاستفادة من جميع خصائصها المتاحة مثل: استخدام الرسوم التعبيرية والملصقات والشارات وعدم القدرة على تصميم لوحة التميز لتشجيع الطالبات، وكذلك تصميم شهادات الشكر والتقدير بأي برامج أخرى.
- قلة الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين لتنمية مهارات استخدام منصات التعلم وبرامجه تؤدي إلى عدم استفادتهم بشكل كبير من إمكانات هذه المنصات والبرامج.
- محدودية خيارات أساليب التحفيز في بعض البرامج والمنصات وتكرارها في كل حصة من قبل المعلمات مما يسبب ملل لهن وللتلميذات.
- عدم قناعة المعلم بجدوى التحفيز الإلكتروني لتشجيع الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم يعد من أهم المعوقات التي تجعل المعلم يحجم عن تقديم التحفيز المناسب في الوقت المناسب.

الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت التحفيز الإلكتروني إلى أهميته في زيادة الدافعية وتحقيق مخرجات التعلم، حيث هدفت دراسة **عقيل**(2021) إلى التعرف على دور استخدام الحوافز من قبل المعلمات على تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة مبارك الكبير من وجهة نظر المعلمات ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (20) فقرة تم توزيعها على (50) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور استخدام الحوافز من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية كبير، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (0,05) في متوسطات استجابات أفراد العينة نحو دور استخدام الحوافز من قبل المعلمات على تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية تعزى لكل من المتغيرات التالية: (التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

وسعت دراسة **Ardiyanto and Muharam** 2020)) إلى التعرف على الأمور التي تسهم في تحفيز طلاب الصف الخامس الابتدائي على التعلم في ظل التعلم عبر الإنترنت في ظروف جائحة كورونا covid-19، استخدم الباحثان المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (20) عبارة، تم توزيعها على (95) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وبإجراء التحليل الاحصائي وحساب النسب المئوية اتضح أن نسبة الطلاب التحفيزية في التعلم عبر الإنترنت في ظل الجائحة بلغت (80,27%) بدرجة ممتازة، كما أشارت النتائج في المحور الأول وهو الرغبة في التعلم والنجاح إلى أن عدم الاستسلام عند أداء المهام جاء بنسبة (66,32%) بدرجة جيدة، والثقة بالنتائج والحصول على نسبة عالية جاء بنسبة (77,68%)، وكون الطلاب مسؤولين عن تنفيذ الأنشطة التعليمية بنسبة (82,11%) بدرجة جيدة جداً، وإكمال المهام بجدية وعدم المماطلة بالعمل بنسبة (73,05%) بدرجة جيدة، والاهتمام بالمقرر والموضوع بنسبة (77,26%) وبدرجة جيدة، أما المحور الثاني المتعلق بالتحفيز والاحتياجات في التعلم فقد أشارت النتائج إلى أن التعلم والقيام بالمهام بشكل مستقل جاء بنسبة (75,58%) بدرجة جيدة، والقدرة على القيام أو الإجابة بشكل جيد على المهام المعطاة بنسبة (76,63%) بدرجة جيدة، والرغبة في الحصول على درجات عالية ومعترف بها ومكافأة وفقًا لنتائج كل مهمة بنسبة مئوية (84.21٪) وبدرجة جيدة جدًا ، وجاءت عبارة تعلمت بحيث يتم تحقيق أهدافي بنسبة مئوية (93, 68٪) وبدرجة جيدة جداً، والرغبة في الحصول على تقدير أولياء الأمور والمعلمين والأصدقاء بنسبة (81.26٪) وبدرجة جيدة جدًا، والمحور الثالث المتعلق بالاستمتاع بأنشطة التعلم أطرح أسئلة إذا لم أفهم الموضوع المقدم وجاءت بنسبة (81،26٪) وبدرجة جيد جدًا، أكون متحمسًا عند المشاركة في التعلم عبر الإنترنت (79،37٪) بدرجة جيدة، أدوين الملاحظات حول الموضوع المقدم خلال الدرس بنسبة (82،53٪) وبدرجة جيدة جدًا، أعبر عن الآراء أثناء التعلم بنسبة (77،47٪) وبدرجة جيدة، والمحور الرابع توفر بيئة تعليمية مناسبة وجاءت إعطاء تحذير من أولياء الأمور إذا لم يدرسوا بنسبة (85،26٪) وبدرجة جيدة جدًا، الاستماع لنصائح أولياء الأمور ليكون دائمًا شغوفًا بمتابعة التعلم عبر الإنترنت جاءت بنسبة (87،79٪) وبدرجة جيدة جدًا، الحصول

علـى تذكيـر مـن قبـل المعلـم لتقديـم المهـام فـي الوقـت المحـدد بنسـبة (71،37 ٪) وبدرجـة جيـدة ، متابعـة القواعـد التـي تـم تقديمهـا خـلال الـدرس بنسـبة (85،47٪) وبدرجـة جيـدة جـدًا.

واسـتهدفت دراسـة **أبـو دف**(2015) الكشـف عـن أسـاليب التعزيـز والتشـويق كمـا جـاءت فـي السـنة النبويـة المطهـرة، وتحديـد درجـة ممارسـة معلمـي المرحلـة الثانويـة الخاصـة بمدينـة غـزة لتلـك الأسـاليب ليس فقـط فـي مجـال التعليـم، وإنمـا كذلـك فـي مجـال ترسـيخ الاتجاهـات الإيجابيـة فـي الجوانـب الأخلاقيـة والاجتماعيـة والثقافيـة، ومـن ثـم الكشـف عـن دلالات الفـروق فـي تقديـرات أفراد العينـة لدرجـة ممارسـة المعلمين لها تبعـاً لمتغيرات الدراسـة (الجنـس، التخصـص، عـدد الـدورات) وقـد اسـتخدم الباحـث فـي دراسـته منهجيـن همـا: المنهـج الاسـتنباطي والمنهـج الوصفـي وكشـفت الدراسـة عـن اسـتخدام الرسـول صلـى الله عليـه وسـلم العديـد مـن أسـاليب التعزيـز والتشـويق، وقـد اتسـمت تلـك الأسـاليب بالتنـوع والشـمول، وأظهـرت الدراسـة أن معلمـي المـدارس الثانويـة الخاصـة يسـتخدمون تلـك الأسـاليب بدرجـة عاليـة وبنسـبة (77,60%) دون وجـود فـروق فـي درجـة ممارسـتهم لصالـح الجنـس أو التخصـص، بينمـا وجـدت هنـاك فـروق فـي مجـال أسـاليب التعزيـز تبعـاً لمتغيـر عـدد الـدورات لصالـح الحاصليـن علـى الـدورات مـن بيـن 2-4 دورة.

وسـعت دراسـة 2015) **Harandi**) إلـى التعـرف علـى أثـر اسـتخدام التعلـم الإلكترونـي وتحفيـز طـلاب جامعـة الزهـراء بطهـران، بلغـت عينـة الدراسـة (140) طالبـاً مـن مختلـف التخصصـات فـي الجامعـة، اسـتخدمت الدراسـة المنهـج الوصفـي، وتمثلـت أداة الدراسـة باسـتبانة شـملت (18) عبـارة، وبتحليـل البيانـات إحصائيـاً أظهـرت النتائـج أن هنـاك علاقـة ذات دلالـة إحصائيـة بيـن التعلـم الإلكترونـي وتحفيـز الطلاب، فعندمـا يطبـق المعلمـون التعلـم الإلكترونـي يتـم توليـد المزيـد مـن الحوافـز لـدى الطـلاب والعكـس صحيـح، كمـا أظهـرت النتائـج عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي العلاقـة بيـن التعلـم الإلكترونـي وتحفيـز الطـلاب تبعـاً لمتغيـر العمـر والمسـتوى التعليمـي.

وأشـارت دراسـة 2007) .**Alferd et al**) إلـى التعـرف علـى أثـر اختـلاف نـوع المقـرر (تقليـدي-الكترونـي) وحالـة الطالـب (خريـج - جامعـي)، والعـرق (أمريكـي مـن أصـل أفريقـي - قوقـازي -آخـر) علـى تحفيـز الطـلاب، اسـتخدمت الدراسـة المنهـج الوصفـي، وتمثلـت أداة الدراسـة بمقيـاس التحفيـز الأكاديمـي (AMS-C 28) المكـون مـن (28) بنـداً، لقيـاس الحوافـز الداخليـة والخارجيـة لـدى طـلاب الجامعـات، تتكـون المقاييـس الداخليـة والخارجيـة مـن ثـلاث نطاقـات فرعيـة لـكل منهـا، فالدوافـع الداخليـة تتكـون مـن: (أ) الدافـع للمعرفـة،

(ب) الدافع لإنجاز الأشياء و (ج) الدافع لتجربة التحفيز. في حين كانت المقاييس الفرعية الثلاثة للدوافع الخارجية، هي: (أ) التنظيم المحدد، (ب) التنظيم المُدخل، و(ج) التنظيم الخارجي، بلغت عينة الدراسة (353) طالباً وطالبة من ثلاث جامعات بولاية فرجينيا، وبإجراء تحليل التباين الثنائي للبيانات تم التوصل إلى أن الطلاب الذين يتعلمون عبر الإنترنت لديهم دوافع ذاتية أكبر من الطلاب التقليديين. سجلت مجموعة طلاب الدراسات العليا درجات أعلى بكثير من مجموعة الطلاب الجامعيين في متغيرين من متغيرات الدوافع الداخلية وهما: المعرفة وتجربة التحفيز. ومع ذلك، سجلت مجموعة الطلاب الجامعيين أعلى من مجموعة الدراسات العليا في التنظيم الخارجي. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمريكيين من أصل أفريقي والقوقاز والطلاب الذين صنفوا عرقهم على أنه الآخر.

وللتعرف على وجهات نظر (312) من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين حول دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، قام **الديحان** بدراسة عام (2001) استخدم فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصل إلى أن هناك نقصاً في الأساليب التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، برز في ضعف القدرة في إعداد اختبارات تتحدى قدرات التلاميذ، وعدم المعرفة في توضيح إعداد التقارير، وعدم التمكن من إعطاء نشاطات وأعمال إضافية للتلاميذ الموهوبين، كما اتفقت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم رغم اختلاف تخصصاتهم، وسنوات الخبرة، والمؤهل، واختلفت باختلاف الوظيفة لصالح المديرين والمعلمين على حساب المشرفين التربويين.

وفيما بتعلق بالمعوقات التي تواجه المعلمين وتحول دون استخدامهم لأساليب التحفيز الإلكتروني في ظل التعليم عن بعد قام كل من **القيق والهدمي** (2021) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، وكذلك التعرف على الأدوات التي استخدمها المعلمون في التعليم عن بعد، والأدوات التي استخدمت في متابعة تنفيذ الطلبة لواجباتهم، وضمت العينة (289) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة مكونة من أربعة مجالات ضمت (39) فقرة على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً أن أكثر الأدوات التي

استخدامها المعلمون في التعليم عن بعد ومتابعة حل الطلبة لواجباتهم كانت مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، وتطبيق الواتس آب)، وكذلك أشارت النتائج إلى أن المعلمين اعتمدوا على الأدوات التي قاموا بتطويرها بدرجة أكثر من اعتمادهم على الأدوات التي أوصت بها وزارة التربية والتعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها:

- بالنظر للدراسات السابقة نجد أنها اختلفت في أهدافها فمنها ما سعى إلى تحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التحفيز كما في دراسة أبو دف (2015) والديحان (2001)، بينما هدفت بعض الدراسات للتعرف على أثر التحفيز على الطلاب مثل دراسة Harandi (2015) ، ودراسة عقيل (2021)، في حين سعت دراسة Ardiyanto & Muharam, 2020)) إلى التعرف على العوامل التي تسهم في تحفيز الطلاب، فيما سعت دراسة Alferd et al. (2007) إلى الكشف عن أثر بعض العوامل كنوع المقرر وحالة الطالب والعرق على تحفيز الطلاب، وهدفت دراسة القيق والهدمي (2021) إلى التعرف على الصعوبات التي واجهت المعلمين عند تطبيق التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، وتتفق الدراسة الحالية مع دراستي أبو دف (2015) والديحان (2001) في هدفهما بالإضافة إلى اتفاقها مع دراسة القيق والهدمي (2021) في الكشف عن المعوقات والصعوبات التي تعوق استخدام المعلمات لأساليب التحفيز الإلكتروني المختلفة في ظل التعليم عن بعد.
- اختلفت عينة الدراسة في الدراسات السابقة فشملت طلاب المرحلة الابتدائية كما في دراسة Ardiyanto & Muha-ram, 2020))، وطلاب المرحلة الجامعية كما في دراسة Alferd et al. (2007) ، ودراسة Harandi (2015) ، والمعلمات كما في دراسة عقيل (2021) ، والمعلمين كما في دراسة أبو دف (2015) ، والمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين كما في دراسة الديحان (2001)، والمعلمين والمعلمات كما في دراسة القيق والهدمي (2021)، وتتفق الدراسة الحالية في عينتها مع دراسة عقيل (2021) حيث طبقت على المعلمات.
- اتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية باستخدامها للمنهج الوصفي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة كأداة للبحث،

فيما عدا دراسة (Alferd et al. 2007) حيث استخدمت مقياس التحفيز الأكاديمي (AMS-C 28).

- وقد استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وكتابة الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، ومناقشة نتائجها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تم الحرص على توزيع الاستبانة الإلكترونية على أكبر عدد ممكن من معلمات المرحلة الابتدائية في المحافظات المختلفة التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم، وبلغت (230) معلمة.

إجراءات الدراسة:

إعداد أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات للدراسة الحالية على أداة الدراسة التي تمثلت باستبانة إلكترونية تم إرسالها إلى عينة الدراسة، وقد تم إعدادها وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستبانة: حيث هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن.
- صياغة عبارات الاستبانة وذلك بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت أساليب التحفيز ومنها (Dan,2020; Kuhlmann,2008; Pappas,2015 & NedeliKovic,2018) حيث تكونت الاستبانة من جزئين هما:

- الجزء الأول: يتكون من مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالمعلومات الديموغرافية لمعلمات المرحلة الابتدائية، مثل الاسم، والعمر، والتخصص،والمدرسة،وعددسنواتالخبرة.
- الجزء الثاني: تكون من (49) فقرة موزعة على محورين هما:

المحور الأول: والذي هدف إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams، وقد اشتمل على (3) أبعاد، وهي: البعد الأول: التحفيز قبل شرح الدرس ويتضمن (3) عبارات، والبعد الثاني: التحفيز أثناء شرح الدرس ويتضمن (21) عبارة، والبعد الثالث: التحفيز بعد الانتهاء من شرح الدرس ويتضمن (12) عبارة. وقد وزعت درجات بدائل الاستجابة على عبارات هذا المحور من (1-3) درجات وفقاً لتدرج ليكرت الثلاثي. وقد أعطيت الأوزان لكل استجابة من الاستجابات كما هو وارد في جدول (1):

جدول 1

تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات المحور الأول وفق مقياس ليكرت الثلاثي

دائماً	أحياناً	لا استخدمها
3	2	1

وتم استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي قسم إلى (منخفض، متوسط، مرتفع) وفقاً للمعادلة التالية:

$$\frac{\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا للبدائل}}{3} = \frac{3-1}{3} = 0,67$$

وعليه إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ما بين (1-1,67) تعد درجة الممارسة منخفضة، وإذا بلغ متوسط استجابتهن ما بين (1,68- 2,35) فإن درجة الممارسة تكون متوسطة، بينما يكون درجة الممارسة مرتفعة إذا بلغ المتوسط الحسابي (2,36-3,00).

المحور الثاني: والذي هدف إلى التعرف على معوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams من وجهة نظرهن، وقد اشتمل على (13) عبارة. وزعت درجات بدائل الاستجابة على عبارات هذا المحور من (1-3) درجات وفقاً لتدرج ليكرت الثلاثي. وقد أعطيت الأوزان لكل استجابة من الاستجابات كما هو وارد في جدول (2):

جدول 2

تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات المحور الثاني وفق مقياس ليكرت الثلاثي

موافق	محايد	غير موافق
3	2	1

وتم استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي قسم إلى (منخفض، متوسط، مرتفع) وفقاً للمعادلة التالية:

$$\frac{\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا للبدائل}}{3} = \frac{3-1}{3} = 0,67$$

وعليه إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ما بين (1-1,67) يعد المعوق ضعيفاً، إذا بلغ متوسط استجابتهن ما بين (1,68- 2,35) فإن المعوق يكون متوسطاً، بينما يكون المعوق قوياً إذا بلغ المتوسط الحسابي (2,36-3,03).

قياس الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- **صدق الاستبانة:** تم قياس صدق الاستبانة من خلال الأساليب التالية:
  - صدق المحتوى: وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم حول عباراتها، ثم حساب نسب الاتفاق بينهم على عبارات الاستبانة، والتي تراوحت بين (88%-100%)، كما تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون (من تعديلات في الصياغة وحذف بعض الكلمات) وأصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية حيث احتوت على ثلاث محاور يندرج تحت كل محور عدد من العبارات، بلغت في مجملها (49) عبارة.
  - **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الاستبانة استطلاعياً على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم عددهن (30) معلمة (خارج عينة الدراسة)، وذلك بهدف قياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها معلمات المرحلة الابتدائية في عينة الدراسة الاستطلاعية في كل عبارة من عبارات البعد مع درجات المحور ككل وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويتضح ذلك في جدول (3):

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين درجات معلمات المرحلة الابتدائية في كل عبارة من عبارات البعد الأول (التحفيز قبل شرح الدرس) ودرجة المحور ككل

م	العبارة	معامل الارتباط
1	أبدأ الدرس بمقدمة جذابة قد تكون نشاط إلكتروني مرتبط بالموضوع أو مقطع فيديو.	0,702**
2	أعرض على الشاشة – في بداية الحصة- الأهداف التي يجب تحقيقها بعد دراسة الموضوع.	0,746**
3	أطلب من التلميذات اللاتي يرغبن بالمشاركة الضغط على أيقونة رفع اليد في الشريط السفلي للبرنامج في بداية الحصة لترتيب المشاركات ومنع تداخلها.	0,532**

ملاحظة: ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)**

كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات البعد الثاني (التحفيز أثناء الدرس) والدرجة الكلية للمحور، وفقاً لمعامل الارتباط لبيرسون، كما في جدول (4):

جدول 4

قيم معاملات الارتباط بين درجات معلمات المرحلة الابتدائية في كل عبارة من عبارات البعد الثاني (التحفيز أثناء شرح الدرس) ودرجة البعد ككل

م	العبارة	معامل الارتباط
1	أستخدم العروض التقديمية المدعمة بالصور والصوت والألوان لجذب انتباه التلميذات. (العروض قد تكون باستخدام أحد البرامج التالية: Prezi-Power Point-emaze ..... وغيرها)	**0,329
2	استخدم العصف الذهني بطرح مشكلة وأطلب من الطالبات التفكير في حلها وكتابة الحلول المقترحة على السبورة البيضاء	**0,414
3	استخدم الوسائط الإلكترونية (فيديو- قصص رقمية- صور...) والمرتبطة بالبيئة الواقعية لتقريب المفاهيم للطالبات.	**0,280
4	استخدم القصص الرقمية لتوضيح أفكار الدروس.	**0,516
5	أقدم تغذية راجعة فورية لإجابات التلميذات وذلك لتعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الإجابات الخاطئة	*0,166
6	أعلق على مشاركات التلميذات بعبارات إيجابية تشجيعية صوتية مثل قول: بارك الله فيك، أحسنت، .... وغيرها	**0,510
7	أعلق على مشاركات التلميذات بعبارات إيجابية تشجيعية مكتوبة مثل بارك الله فيك، أحسنت، .... وغيرها	**0,284
8	أشجع الطالبة المُشارِكة في الحصة بذكر العبارة التشجيعية متبوعة باسمها مثل " أحسنتِ يا نورة"	*0,166
9	استخدم الشارات التشجيعية الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams..	*0,401
10	استخدم الملصقات الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams..	**0,431
11	استخدم الرسوم التعبيرية الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams..	**0,279
12	أقسم التلميذات إلى مجموعات عمل وأحثهن على العمل التعاوني والمنافسة الشريفة.	**0,415
13	استخدم برامج مسابقات تعليمية مثل كاهوت (Kahoot) و (Make it) و (Quizizz) وغيرها.	**0,392
14	استخدم برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية مثل (Word Wall) وغيرها لتنشيط التلميذات.	**0,394
15	أُكلف بعض التلميذات بقراءة بعض النصوص المعروضة على شاشة البرنامج أو الكتاب المدرسي لزيادة مشاركتهن في الحصة.	**0,229
16	استخدم طريقة جمع النقاط للتلميذة المشاركة في الدرس باستخدام برنامج (ClassDojo) أو بأي طريقة أخرى.	**0,464
17	أعطي الفرصة لجميع التلميذات للمشاركة أثناء الحصة وعدم السماح بتعدد مشاركة الطالبة في الحصة الواحدة –إلا إذا دعت الحاجة- لضمان تكافؤ الفرص.	**0,108

م	العبارة	معامل الارتباط
18	استخدم أسلوب المعلمة الصغيرة بشكل دوري بين التلميذات في كل حصة. حيث أسمح لها بمشاركة الملفات وسطح المكتب.	**0,400
19	أطلب من التلميذات تصوير حلولهن للأسئلة والتدريبات –داخل الحصة- وإرسالها في الدردشة.	**0,210
20	استعرض الأعمال المتميزة للتلميذات أمام زميلاتهن وأعلق عليها تعليقات إيجابية.	**0,406
21	أكرم التلميذات المتميزات بشهادات شكر بعد نهاية كل وحدة.	**0,483

ملاحظة: دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الدرس) والدرجة الكلية للمحور، وفقاً لمعامل لكل فقرة من فقرات البعد الثالث (التحفيز بعد الارتباط لبيرسون، كما في جدول (5):

جدول 5

قيم معاملات الارتباط بين درجات معلمات المرحلة الابتدائية في كل عبارة من عبارات البعد الثالث (التحفيز بعد شرح الدرس) ودرجة المحور ككل

م	العبارة	معامل الارتباط
1	أضع تفضيلات للطالبات بالضغط على أيقونة الإعجاب في المحفظة الإلكترونية بمنصة مدرستي	**0,406
2	أكتب عبارات تحفيزية للتلميذات عن طريق المحفظة الإلكترونية في منصة مدرستي.	**0,467
3	استخدم موقع padlet لعرض وحفظ أعمال التلميذات ومشاريعهن.	**0,373
4	أوضح للتلميذات المكافأة المترتبة على أداء المهمة المطلوبة فقط.	**0,524
5	أبين للتلميذات المكافأة المترتبة على أداء المهمة المطلوبة والعقاب المترتب على عدم أدائهن لها.	**0,390
6	أضع أمام التلميذة مجموعة من الخيارات في عمل مهمة معينة وأترك لها الحرية في الاختيار. مثل عرض مجموعة من الموضوعات المطلوب الكتابة عنها والطالبة تختار الموضوع المناسب لها.	**0,499
7	أصمم لوحة تميز للطالبات المتميزات في المشاركة داخل الحصة وحل الواجبات باستخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.	**0,636
8	اصمم شهادات شكر باستخدام برنامج Microsoft Word.	**0,553
9	اصمم شهادات شكر باستخدام Microsoft Power Point.	**0,534
10	أقوم برفع ملفات إثرائية مرتبطة بالدرس من خلال تبويب "الملفات" في فريق تيمز	**0,398
11	أقوم بإنشاء مجموعات (بأحد برامج التواصل المختلفة كـ: WhatsApp – Telegram - ...) تتيح التواصل بين التلميذات والأستاذة خارج وقت الحصة.	**0,301
12	أتواصل مع أولياء أمور التلميذات لتوضيح بعض المهام المطلوبة من التلميذات لمساعدة بناتهن في أدائها.	**0,285

ملاحظة: ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الكلية للمحور، وفقاً لمعامل الارتباط لبيرسون، لكل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة كما في جدول (6):

جدول 6

قيم معاملات الارتباط بين درجات معلمات المرحلة الابتدائية في كل عبارة من عبارات المحور الثاني (معوقات التحفيز الإلكتروني من وجهة نظرهن) ودرجة المحور ككل

م	العبارة	معامل الارتباط
1	قلة الوقت الكافي لتحفيز التلميذات أثناء الحصة.	**0,462
2	قلة الخبرة باستخدام الملصقات والشارات الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.	**0,573
3	ضعف القدرة على تصميم شهادات التقدير بأحد البرامج مثل برنامج Microsoft Word وMicrosoft Power point	**0,644
4	قلة امتلاكي لمهارات تصميم لوحة التميز بواسطة برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.	**0,636
5	كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية.	**0,357
6	كثرة عدد التلميذات في الفصل الواحد.	**0,454
7	كثافة المحتوى مع قصر زمن الحصة.	**0,520
8	قلة تدريب المعلمات على استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams والاستفادة من جميع خصائصه.	**0,568
9	تداخل مشاركات التلميذات في الحصة وعدم القدرة على تنظيمها.	**0,507
10	ضعف القناعة بأهمية التحفيز الإلكتروني للتلميذات.	**0,442
11	عدم وجود خاصية تسمح برؤية إجابات التلميذات المكتوبة في الدردشة -أثناء عرضي للدرس باستخدام مشاركة سطح المكتب-، حتى يمكنني التعليق عليها.	**0,481
12	القناعة بأن إجابات التلميذات أثناء الحصة كانت بمساعدة أحد أفراد العائلة كالأم أو الأب أو الإخوة.	**0,447
13	محدودية خيارات التحفيز في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams وتكرارها في كل حصة من قبل المعلمات مما يسبب ملل التلميذات منها.	**0,500

ملاحظة: ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) ومستوى (0,05)، وهذا يعني ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، مما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مناسبة تسمح باستخدامها في هذه الدراسة.

-ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل الثبات لكل محور على حدة ولمحاور الاستبانة ككل وذلك باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

جدول 7

قيم معاملات ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الاستبانة ومحاورها

المحور	قيمة معامل الثبات
الأول	0,90
الثاني	0,86
الاستبانة ككل	0,83

يتضح من جدول (7) السابق أن قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.83) وهي قيمة تشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الثبات، وكذلك محوري الاستبانة، وهذا يجعل الاستبانة صالحة للتطبيق، وبناءً عليه يمكن الاعتماد عليها لجمع المعلومات واستخلاص نتائج الدراسة والوثوق بها.

-تطبيق الاستبانة:

بعد الانتهاء من تعديل الاستبانة أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (36) عبارات للمحور الأول، و (13) عبارة للمحور الثاني، كما هو موضح في جدول (8):

جدول 8

عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية

المحور	عدد العبارات
المحور الأول	
البعد الأول:	3
البعد الثاني:	21
البعد الثالث:	12
المحور الثاني	13
المجموع	49

تمت كتابتها عبارات الاستبانة إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل (Google Forms)، ومن ثم إرسال الرابط إلى عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بالسؤال الأول للدراسة:

- ما درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني عند استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني، كما في جدول (9):

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية للتحفيز الإلكتروني

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التحفيز قبل الدرس					
1	17	أبدأ الدرس بمقدمة جذابة قد تكون نشاط إلكتروني مرتبط بالموضوع أو مقطع فيديو.	2,34	0,528	متوسطة
2	16	أعرض على الشاشة – في بداية الحصة- الأهداف التي يجب تحقيقها بعد دراسة الموضوع.	2,42	0,668	مرتفعة
3	8	أطلب من التلميذات اللاتي يرغبن بالمشاركة الضغط على أيقونة رفع اليد في الشريط السفلي للبرنامج في بداية الحصة لترتيب المشاركات ومنع تداخلها.	2,69	0,543	مرتفعة
التحفيز أثناء الدرس					
4	11	أستخدم العروض التقديمية المدعمة بالصور والصوت والألوان لجذب انتباه التلميذات. (العروض قد تكون Prezi-Power Point-باستخدام أحد البرامج التالية: emaze.....وغيرها)	2,58	0,576	مرتفعة
5	15	أستخدم العصف الذهني بطرح مشكلة وأطلب من الطالبات التفكير في حلها وكتابة الحلول المقترحة على السبورة البيضاء	2,45	0,616	مرتفعة
6	9	أستخدم الوسائط الإلكترونية (فيديو- قصص رقمية- صور...) والمرتبطة بالبيئة الواقعية لتقريب المفاهيم للطالبات.	2,60	0,542	مرتفعة
7	24	استخدم القصص الرقمية لتوضيح أفكار الدروس.	2,07	0,630	متوسطة
8	4	أقدم تغذية راجعة فورية لإجابات التلميذات وذلك لتعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الإجابات الخاطئة	2,82	0,409	مرتفعة

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	1	أعلق على مشاركات التلميذات بعبارات إيجابية تشجيعية صوتية مثل قول: بارك الله فيك، أحسنت، ....وغيرها	2,97	0,185	مرتفعة
10	14	أعلق على مشاركات التلميذات بعبارات إيجابية تشجيعية مكتوبة مثل بارك الله فيك، أحسنت، ....وغيرها	2,53	0,610	مرتفعة
11	3	أشجع الطالبة المُشارِكة في الحصة بذكر العبارة التشجيعية متبوعة باسمها مثل " أحسنتِ يا نورة"	2,87	0,358	مرتفعة
12	32	أستخدم الشارات التشجيعية الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams..	1,80	0,650	متوسطة
13	34	أستخدم الملصقات الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams..	1,69	0,652	متوسطة
14	20	أستخدم الرسوم التعبيرية الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams..	2,33	0,670	متوسطة
15	29	أقسم التلميذات إلى مجموعات عمل وأحثهن على العمل التعاوني والمنافسة الشريفة.	1,98	0,657	متوسطة
16	36	أستخدم برامج مسابقات تعليمية مثل كاهوت (Kahoot) وغيرها.	1,54	0,609	منخفضة
17	23	أستخدم برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية مثل (Word Wall) وغيرها لتنشيط التلميذات.	2,14	0,706	متوسطة
18	7	أُكلف بعض التلميذات بقراءة بعض النصوص المعروضة على شاشة البرنامج أو الكتاب المدرسي لزيادة مشاركتهن في الحصة.	2,71	0,490	مرتفعة
19	33	أستخدم طريقة جمع النقاط للتلميذة المشاركة في الدرس أو بأي طريقة أخرى. (ClassDojo) باستخدام برنامج	1,72	0,744	متوسطة
20	2	أعطي الفرصة لجميع التلميذات للمشاركة أثناء الحصة وعدم السماح بتعدد مشاركة الطالبة في الحصة الواحدة –إلا إذا دعت الحاجة- لضمان تكافؤ الفرص.	2,09	0,309	مرتفعة
21	25	أستخدم أسلوب المعلمة الصغيرة بشكل دوري بين التلميذات في كل حصة. حيث أسمح لها بمشاركة الملفات وسطح المكتب.	2,03	0,693	متوسطة
22	6	أطلب من التلميذات تصوير حلولهن للأسئلة والتدريبات – داخل الحصة- وإرسالها في الدردشة.	2,80	0,415	مرتفعة
23	12	أستعرض الأعمال المتميزة للتلميذات أمام زميلاتهن وأعلق عليها تعليقات إيجابية.	2,57	0,570	مرتفعة

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	19	أكرم التلميذات المتميزات بشهادات شكر بعد نهاية كل وحدة.	2,33	0,707	متوسطة
التحفيز بعد الدرس					
25	28	أضع تفضيلات للطالبات بالضغط على أيقونة الإعجاب في المحفظة الإلكترونية بمنصة مدرستي	1,98	0,721	متوسطة
26	27	أكتب عبارات تحفيزية للتلميذات عن طريق المحفظة الإلكترونية في منصة مدرستي.	2,00	0,790	متوسطة
27	35	لعرض وحفظ أعمال التلميذاتpadletأستخدم موقع ومشاريعهن.	1,68	0,781	متوسطة
28	13	أوضح للتلميذات المكافأة المترتبة على أداء المهمة المطلوبة فقط.	2,56	0,571	مرتفعة
29	18	أبين للتلميذات المكافأة المترتبة على أداء المهمة المطلوبة والعقاب المترتب على عدم أدائهن لها.	2,34	0,769	متوسطة
30	21	أضع أمام التلميذة مجموعة من الخيارات في عمل مهمة معينة وأترك لها الحرية في الاختيار. مثل عرض مجموعة من الموضوعات المطلوب الكتابة عنها والطالبة تختار الموضوع المناسب لها.	2,28	0,694	متوسطة
31	32	أصمم لوحة تميز للطالبات المتميزات في المشاركة داخل الحصة وحل الواجبات باستخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.	1,77	0,771	متوسطة
32	26	Microsoft Word.أصمم شهادات شكر باستخدام برنامج	2,03	0,770	متوسطة
33	30	Microsoft Power Point أصمم شهادات شكر باستخدام	1,89	0,762	متوسطة
34	22	أقوم برفع ملفات إثرائية مرتبطة بالدرس من خلال تبويب "الملفات" في فريق تيمز	2,25	0,696	متوسطة
35	10	أقوم بإنشاء مجموعات (بأحد برامج التواصل المختلفة كـ: WhatsApp – Telegram - ...) تتيح التواصل بين التلميذات والأستاذة خارج وقت الحصة.	2,59	0,666	مرتفعة
36	5	أتواصل مع أمهات التلميذات لتوضيح بعض المهام المطلوبة من التلميذات لمساعدة بناتهن في أدائها.	2,81	0,634	مرتفعة
الكلي			2,31	0,286	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن درجة ممارسة الالكتروني كانت بدرجة متوسطة بدلالة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز المتوسط الحسابي (2,31)، وكانت أعلى

الفقرات موافقة هي العبارة التاسعة: « أعلق على مشاركات التلميذات بعبارات إيجابية تشجيعية صوتية مثل قول: بارك الله فيك، أحسنت، ....وغيرها» بمتوسط حسابي (2,97)وهي درجة مرتفعة، بينما كانت أقل الفقرات موافقة هي العبارة السادسة عشرة: « استخدم برامج مسابقات تعليمية مثل كاهوت (Kahoot) و (Make it) و (Quizizz) وغيرها» بمتوسط حسابي (1,54) وهي درجة منخفضة.

اتضح من النتائج السابقة أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2,31) وانحراف معياري (0,286)، وقد يرجع ذلك إلى قلة الخبرة في استخدام البرنامج حيث لم تتح لهن فرصة الاستخدام الكافية خاصة تلك المعلمات اللاتي كن يعتمدن بشكل كامل على الطرق التقليدية في تدريسهن قبل الجائحة، فقد صاحب استخدامهن لبرنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams بعض القلق والتوتر في البداية، كما أن قيام المعلمات بمشاركة شاشة أجهزتهن، والانشغال بمتابعة حضور التلميذات في كل حصة يستنزف بلا شك وقت الحصة - الذي تم تقليصه من قبل وزارة التعليم إلى(25) دقيقة بدلاً من (45) دقيقة - مما جعل جل اهتمام المعلمة هو البدء بالدرس وإنهاؤه في الوقت المحدد، وهذا بلا شك كفيل بأن يجعلها لا تمارس معظم أساليب التحفيز الإلكتروني - قبل وأثناء وبعد الدرس- المتاحة في البرنامج والاكتفاء بعبارات تحفيزية صوتية للإجابات الصحيحة للطالبات، كما أن ضعف إدراك بعض المعلمات لأهمية التحفيز قبل وبعد الدرس في زيادة الدافعية للتعلم وبالتالي ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي جعلهن يقتصرن على أساليب التحفيز أثناء الدرس فقط ويهملن التحفيز قبل وبعد الدرس.

ثانياً: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني للدراسة:

وينص السؤال على: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزى لمتغير العمر؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز -Mi crosoft Teams -لكل بعد من أبعاد المحور الأول- تبعاً لمتغير العمر وكانت النتائج كما في جدول (10):

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تبعاً لمتغير العمر

الأبعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحفيز قبل الدرس	من 25-35سنة	22	2,69	0,270
	من 36-45سنة	164	2,47	0,379
	من 46-55سنة	41	2,45	0,438
	أكثر من 55 سنة	3	2,33	0,333
التحفيز أثناء الدرس	من 25-35سنة	22	2,44	0,251
	من 36-45سنة	164	2,36	0,285
	من 46-55سنة	41	2,28	0,254
	أكثر من 55 سنة	3	2,32	0,180
التحفيز بعد الدرس	من 25-35سنة	22	2,33	0,373
	من 36-45سنة	164	2,18	0,382
	من 46-55سنة	41	2,09	0,368
	أكثر من 55 سنة	3	2,06	0,173
الدرجة الكلية	من 25-35سنة	22	2,43	0,272
	من 36-45سنة	164	2,31	0,293
	من 46-55سنة	41	2,23	0,257
	أكثر من 55 سنة	3	2,23	0,080

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهن لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تبعاً لمتغير العمر. ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في جدول (11):

جدول 11

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams والتي تُعزى لمتغير العمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التحفيز قبل الدرس	بين المجموعات	1,16	3	0,389	2,667	0,049
	داخل المجموعات	32,94	266	1,46		
	الكلي	34,11	229			
التحفيز أثناء الدرس	بين المجموعات	0,375	3	0,125	1,644	0,180
	داخل المجموعات	17,19	266	0,076		
	الكلي	17,57	229			
التحفيز بعد الدرس	بين المجموعات	0,849	3	0,283	1,990	0,116
	داخل المجموعات	32,15	266	0,142		
	الكلي	33,00	229			
كافة الأبعاد	بين المجموعات	0,544	3	0,181	2,254	0,083
	داخل المجموعات	18,18	266	0,080		
	الكلي	18,72	229			

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams قبل الدرس تعزى لمتغير العمر، في حين يظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة

الابتدائيـة لأسـاليب التحفيـز الإلكتروني فـي برنامج ميكروسـوفت تيمـز Microsoft Teams أثنـاء وبعـد الـدرس وبشـكل عـام تعـزى لمتغيـر العمـر، وتتفـق هـذه النتيجـة مـع نتائـج دراسـة Harandi 2015)) التـي أظهـرت عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي العلاقـة بيـن التعلـم الإلكتروني وتحفيـز الطـلاب تبعـاً لمتغيـر العمـر.

ولمعرفـة اتجـاه هـذه الفـروق تـم اسـتخدام اختبـار توكـي (Tukey's HSD Test) كمـا فـي جـدول (12):

جدول 12

نتائج المقارنات البعدية باختبار توكي Tukey's HSD Test لتحديد اتجاه الفروق في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teamsتبعاً لمتغير العمر

الأبعاد	العمر	من 36-45سنة (م=2,466)	من 46-55سنة (م=2,447)	أكثر من 55سنة (م=2,333)
التحفيز قبل الدرس	من 25-35سنة (م=2,697)	*0,229	0,249	0,363
	من 36-45سنة (م=2,466)	ـــــ	0,020	0,134
	من 46-55سنة (م=2,447)	ـــــ	ـــــ	0,114

ويتضـح مـن جـدول (12) أن نتائـج اختبـار المقارنـات البعديـة تشـير إلـى:

- وجـود فـرق دال إحصائيـاً فـي بُعـد التحفيـز قبـل الـدرس بيـن متوسـط الفئـة العمريـة (مـن 25-35سـنة) ومتوسـط الفئـة العمريـة (مـن 36-45سـنة) لصالـح الفئـة الأولـى ذات المتوسـط الأعلـى.

ويمكـن أن تعـزى هـذه النتيجـة إلـى أن المعلمات الأقـل سـناً حديثـات عهـد بالتخـرج مقارنـة بالفئـات الأخـرى، فهـن أكثـر انفتاحـاً علـى التقنيـة ولديهـن ممارسـات تربويـة أكثـر تجديـداً وحداثـة، وقـد تـم إعدادهـن إعـداداً جيـداً قبـل الخدمـة وذلـك بسـبب التطويـر المسـتمر للبرامـج الدراسـية فـي الكليـات والأقسـام المختلفـة.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالسؤال الثالث للدراسة:

وينص السؤال على: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الالكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزى لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams -لكل بعد من أبعاد المحور الأول- تبعاً لمتغير التخصص وكانت النتائج كما في جدول (13):

جدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teamsتبعاً لمتغير التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحفيز قبل الدرس	دين	56	2,52	0,369
	عربي	39	2,48	0,373
	انجليزي	7	2,33	0,385
	رياضيات	45	2,56	0,382
	علوم	22	2,42	0,414
	فنية	16	2,39	0,505
	حاسب	1	2,00	0
	عام	32	2,44	0,354
	اجتماعيات	12	2,50	0,389
التحفيز أثناء الدرس	دين	56	2,37	0,303
	عربي	39	2,39	0,225
	انجليزي	7	2,19	0,296
	رياضيات	45	2,34	0,249
	علوم	22	2,26	0,235
	فنية	16	2,39	0,294
	حاسب	1	1,86	0
	عام	32	2,38	0,254
	اجتماعيات	12	2,42	0,437

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحفيز بعد الدرس	دين	56	2,21	0,401
	عربي	39	2,19	0,315
	انجليزي	7	1,86	0,325
	رياضيات	45	2,16	0,338
	علوم	22	2,13	0,319
	فنية	16	2,21	0,522
	حاسب	1	1,42	0
	عام	32	2,21	0,353
	اجتماعيات	12	2,31	0,520
الدرجة الكلية	دين	56	2,33	0,310
	عربي	39	2,34	0,228
	انجليزي	7	2,09	0,275
	رياضيات	45	2,29	0,264
	علوم	22	2,23	0,239
	فنية	16	2,33	0,330
	حاسب	1	1,72	0
	عام	32	2,32	0,528
	اجتماعيات	12	2,38	0,436

يتضح من جدول (13) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهن لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تبعاً لمتغير التخصص. ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في جدول (14):

جدول 14

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التحفيز قبل الدرس	بين المجموعات	1,04	8	0,130	0,868	0,544
	داخل المجموعات	33,07	221	0,150		
	الكلي	34,11	229			

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التحفيز أثناء الدرس	بين المجموعات	0,763	8	0,095	1,26	0,268
	داخل المجموعات	16,80	221	0,076		
	الكلي	17,57	229			
التحفيز بعد الدرس	بين المجموعات	1,67	8	0,209	1,47	0,169
	داخل المجموعات	31,34	221	0,142		
	الكلي	33,00	229			
كافة الأبعاد	بين المجموعات	0,931	8	0,116	1,45	0,179
	داخل المجموعات	17,79	221	0,080		
	الكلي	18,72	229			

يتضح من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams قبل وأثناء وبعد الدرس وبشكل عام تعزى لمتغير التخصص.

وهذا يعني أن معلمات المرحلة الابتدائية يتعاملن مع الطالبات بنفس الطريقة حتى وإن اختلفت تخصصاتهن حيث يدركن طبيعة هذه المرحلة وأنها تتطلب زيادة الاهتمام بتحفيز التلميذات في جميع المقررات باستخدام الأساليب المختلفة، حيث إن وجود الحافز يزيد من الدافعية للتعلم وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت لها دراسة عقيل(2021م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في متوسطات استجابات أفراد العينة نحو دور استخدام الحوافز من قبل المعلمات على تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير التخصص، ودراسة أبو دف (2015م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التعزيز والتشويق تعزى لمتغير التخصص، ودراسة الديحان(2001م) التي اتفقت وجهات نظر أفراد العينة فيها في مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم رغم اختلاف تخصصاتهم.

رابعاً: النتائج الخاصة بالسؤال الرابع للدراسة:

- ما معوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الالكتروني استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الالكتروني، كما في جدول (15):

جدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدام معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الالكتروني مرتبة تنازلياً

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	قلة الوقت الكافي لتحفيز التلميذات أثناء الحصة.	2,45	0,696	كبيرة
2	10	قلة الخبرة باستخدام الملصقات والشارات الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.	2,00	0,773	متوسطة
3	11	ضعف القدرة على تصميم شهادات التقدير بأحد البرامج مثل برنامج Microsoft Word وMicrosoft Power point	1,91	0,788	متوسطة
4	9	قلة امتلاكي لمهارات تصميم لوحة التميز بواسطة برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.	2,03	0,767	متوسطة
5	2	كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية.	2,47	0,691	كبيرة
6	1	كثرة عدد التلميذات في الفصل الواحد.	2,53	0,716	كبيرة
7	4	كثافة المحتوى مع قصر زمن الحصة.	2,30	0,699	متوسطة
8	7	قلة تدريب المعلمات على استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams والاستفادة من جميع خصائصه.	2,20	0,808	متوسطة
9	12	تداخل مشاركات التلميذات في الحصة وعدم القدرة على تنظيمها.	1,69	0,721	ضعيفة
10	13	ضعف القناعة بأهمية التحفيز الإلكتروني للتلميذات.	1,48	0,685	ضعيفة
11	8	عدم وجود خاصية تسمح برؤية إجابات التلميذات المكتوبة في الدردشة -أثناء عرضي للدرس باستخدام مشاركة سطح المكتب-، حتى يمكنني التعليق عليها.	2,14	0,746	متوسطة
12	4	القناعة بأن إجابات التلميذات أثناء الحصة كانت بمساعدة أحد أفراد العائلة كالأم أو الأب أو الإخوة.	2,30	0,681	متوسطة
13	6	محدودية خيارات التحفيز في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams وتكرارها في كل حصة من قبل المعلمات مما يسبب ملل التلميذات منها.	2,23	0,650	متوسطة
الكلي			2,13	0,369	متوسطة

يتضح من الجدول (15) أن متوسطات إجابات معلمات المرحلة الابتدائية على محور معوقات استخدام أساليب التحفيز الالكتروني تراوحت بين (1,48-2,53)، كما أن المتوسط الكلي لإجابات معلمات المرحلة الابتدائية على محور معوقات استخدام أساليب التحفيز الالكتروني

بلـغ (2,13) بانحـراف معيـاري قـدره (0,369) وهـي تقابـل درجـة متوسـطة وفقـاً لمقيـاس ليكـرت الثلاثـي المسـتخدم فـي هـذه الدراسـة، كمـا يتضـح مـن جـدول (14) أن أهم المعوقـات التي تحول دون اسـتخدام المعلمـات لأسـاليب التحفيـز الإلكترونـي بدرجـة كبيـرة (مرتبـة مـن الأعلـى للأقـل) هـي: كثـرة عـدد الطالبـات فـي الصـف الواحـد، يليهـا كثـرة الحصـص لـدى المعلمـات فـي اليـوم الواحـد، ثـم قلـة الوقـت الكافـي لتحفيـز التلميـذات أثنـاء الحصـة، وكمـا نعلـم أن كثـرة عـدد الطالبـات فـي الفصـل الواحـد يسـتهلك وقـت المعلمـة بشـكل أكبـر مـن حيـث الإجابـة عـن استفسـاراتهن والتأكـد مـن فهمهـن للمعلومـات بشـكل دوري وكذلـك يتطلـب منهـا مجهـود أكبـر فـي ضبـط الفصـل ومتابعـة حضـور الطالبـات وخروجهـن مـن البرنامـج أثنـاء الحصـة، كمـا أن زيـادة الأعبـاء المنوطـة بهـا خلال فتـرة التدريـس عبـر البرنامـج اختلفـت عـن مهامهـا فـي التعليـم التقليـدي فهـي مسـؤولة عـن متابعـة الحضـور والغيـاب والتأكـد مـن وجـود جميـع التلميـذات فـي الحصـة وإرسـال دعـوات للطالبـات المتغيبـات والتأكـد مـن عـدم مواجهتهـن لأي مشـكلات تقنيـة، بالإضافـة لشـرح المـادة العلميـة ومشـاركة سـطح المكتـب واسـتخدام السـبورة البيضـاء وكذلـك مشـاهدة إجابـات التلميـذات المكتوبـة فـي الدردشـة وتصحيحهـا، بالإضافـة إلـى مناقشـة الطالبـات والإجابـة عـن استفسـاراتهن، كمـا أن تقليـل وقـت الحصـة الدراسـية مـن (45) دقيقـة فـي التعليـم التقليـدي وجهـاً لوجـه إلـى (25) دقيقـة فـي التعليـم الإلكترونـي سـاهم بشـكل كبيـر فـي الحـد مـن اسـتخدام أسـاليب التحفيـز الإلكترونـي لقلـة الوقـت المخصـص للحصـة بالرغـم مـن عـدم تقليـل المحتـوى العلمـي للمقـررات لـذا أصبحـت المعلمـات أمـام تحـدي وهـو ضـرورة إنهـاء هـذه المقـررات فـي الوقـت المحـدد وهـذا بـدوره جعـل اهتمـام المعلمـات منصـب علـى إنهـاء المقـرر وتغطيـة كافـة مفرداتـه ممـا جعـل الكثيـر منهـن يجـدن صعوبـة كبيـرة فـي إيجـاد الوقـت الكافـي لتحفيـز التلميـذات سـواءً قبـل أو أثنـاء أو بعـد الـدرس.

بينمـا جـاءت بعـض المعوقـات بدرجـة متوسـطة لـدى معلمـات المرحلـة الابتدائيـة (مرتبـة مـن الأعلـى للأقـل) وهـي: القناعـة بـأن إجابـات التلميـذات أثنـاء الحصـة كانـت بمسـاعدة أحـد أفـراد العائلـة كالأم أو الأب أو الإخـوة، و كثافـة المحتـوى مـع قصـر زمـن الحصـة، و محدوديـة خيـارات التحفيـز فـي برنامـج ميكروسـوفت تيمـز Microsoft Teams وتكرارهـا فـي كل حصـة مـن قبـل المعلمـات ممـا يسـبب ملـل التلميـذات منهـا، كمـا أن عـدم وجـود خاصية تسـمح بمشـاهدة مشـاركة التلميـذات فـي الدردشـة أثنـاء مشـاركة المعلمـة لسـطح المكتـب فـي جهازهـا حيـث يتطلـب ذلـك مـن المعلمـة إيقـاف المشـاركة والعـودة

للدردشة لتحفيز التلميذات وهذا بلا شك فيه جهد على المعلمة وضياع لوقت الحصة ويسهم بعدم تحفيز وتشجيع التلميذات المشاركات في الدردشة أثناء شرح المعلمة، كما أن قلة تدريب المعلمات على استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams والاستفادة من جميع خصائصه، و عدم وجود خاصية تسمح برؤية إجابات التلميذات المكتوبة في الدردشة -أثناء عرض للدرس باستخدام مشاركة سطح المكتب-، حتى يمكن التعليق عليها، و قلة امتلاك بعض المعلمات لمهارات تصميم لوحة التميز بواسطة برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ، وكذلك قلة الخبرة باستخدام الملصقات والشارات الموجودة في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams ، و ضعف القدرة على تصميم شهادات التقدير بأحد البرامج مثل برنامجMicrosoft Word وMicrosoft Power point .

يتضح من المعوقات السابقة أن قناعة بعض المعلمات بأن الإجابات الصحيحة للتلميذة لم تكن من مجهود الطالبة وإنما جاءت بمساعدة أحد الوالدين أو الأخوة لذا فهن لا يردن تشجيع التلميذات على هذا الأسلوب ويرغبن بأن تكون إجابات التلميذات بمجهودهن وفهمهن للدرس، كما أن كثافة المقررات الدراسية وكثرة المعلومات من حقائق ومفاهيم ونظريات مع قصر زمن الحصة وقلة عدد الحصص لبعض المقررات ساهم أيضاً بالحيلولة دون استخدام أساليب التحفيز لدى العديد من المعلمات، كما ترى المعلمات أن محدودية أساليب التحفيز الإلكتروني الموجودة في البرنامج مثل الشارات والرموز التعبيرية ...وغيرها وتكرارها في كل مرة قد يؤدي إلى ملل التلميذات منها وبالتالي لا تسهم بشكل كبير في تحفيزهن، ومن المعوقات أيضاً والتي تحول دون استخدام المعلمات لأساليب التحفيز الإلكتروني قلة التدريب على استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams حيث تم استخدام هذا البرنامج في ظل جائحة طارئة لم يعد لها بشكل مسبق، وتم تدريب المعلمات على استخدام البرنامج بأساليب التدريب عن بعد والتي كانت غير مناسبة للعديد من المعلمات مما جعل بعضهن يواجهن صعوبات وتحديات كبيرة في بداية استخدام البرنامج هذه الصعوبات والتحديات ساهمت بشكل كبير في انشغال المعلمات بالتعامل مع البرنامج أثناء الحصة والإعداد لعرض المادة العلمية والخوف والقلق من انقضاء وقت الحصة قبل الانتهاء من شرح الدرس، وهذا بدوره ساهم بإغفال أساليب التحفيز المتاحة في البرنامج، وكذلك عدم المعرفة الجيدة لدى بعضهن بأساليب التحفيز الإلكتروني المتاحة بالبرنامج كالشارات

والملصقات والرموز التعبيرية، وعدم قدرة بعضهن على تصميم شهادات شكر وتقدير بأحد البرامج المتاحة من حزمة Microsoft Office ساهم بعدم تشجيعهن للتلميذات عن طريق تصميم مثل هذه الشهادات وإرسالها للتلميذة عن طريق البريد الإلكتروني، وهذا يتفق مع النتيجة التي توصلت لها دراسة القيق والهدمي (2021) حيث جاء معوق عدم تلق المعلم للتدريب الكافي على توظيف أدوات التعلم عن بعد، وعدم قدرته على اختيار الأدوات المناسبة لتحفيز طلابه بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة.

كما أن المعوقات والتي تحول دون استخدام المعلمات لأساليب التحفيز الإلكتروني بدرجة ضعيفة (مرتبة من الأعلى للأقل) هي: تداخل مشاركات التلميذات في الحصة وعدم القدرة على تنظيمها ضعف القناعة بأهمية التحفيز الإلكتروني للتلميذات. وذلك لأن المعلمة لديها القدرة على ضبط عملية مشاركة التلميذات وتنظيمها ومنع تداخلها بعدة طرق ومنها: طلب رفع اليد -لمن أرادت الإجابة- في بداية الحصة وعليه تظهر لها أسماء التلميذات الراغبات في المشاركة مرتبة ويمكنها أن تبدأ بالاختيار بشكل متسلسل، كما يمكنها أيضاً من خلال خاصية إقفال اللاقطات عن جميع التلميذات وفتحها فقط للتلميذة التي تريد المشاركة، كما يمكنها التنبيه في بداية الحصة على أنها ستختار بشكل عشوائي أو متسلسل تبعاً لقائمة الأسماء التلميذات المشاركات، وبالرغم من قناعة المعلمات بأهمية التحفيز ونتائجه الإيجابية على التلميذات إلا أن المعوقات السابقة والتي تفاوتت في درجتها من كبيرة إلى متوسطة حالت دون استخدامهن له قبل وأثناء وبعد الدرس؛ لذا جاء هذا المعوق كأضعف المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمات لأساليب التحفيز الإلكتروني عند استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.

- ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني (قبل وأثناء وبعد) الدرس في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams جاءت بدرجة متوسطة.

2- وجود فروق في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز الإلكتروني (قبل) الدرس في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (من 25-35سنة).

3- عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لأساليب التحفيز

الإلكتروني (قبل وأثناء وبعد) الدرس في برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams تعزى لمتغير التخصص.

4- جاءت إجابات معلمات المرحلة الابتدائية على عبارات محور معوقات استخدام أساليب التحفيز الإلكتروني ككل بدرجة متوسطة، وتفاوتت المعوقات في درجتها من كبيرة وعددها (3) معوقات، ومتوسطة وعددها (8) معوقات، وضعيفة وعددها(معوقان).

-توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنه يُوصى بما يلي:

- الاهتمام بتحفيز التلميذات قبل بداية شرح الدرس وأثناءه وبعده لما له من أثر بالغ في زيادة الدافعية وشد الانتباه للمعلومات المطروحة والرغبة في استمرارية التعلم.
- ضرورة الاهتمام بتوظيف أساليب التحفيز الإلكتروني الموجودة ببرنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams لتحفيز التلميذات.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمات على استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams والاستفادة من جميع إمكاناته.
- تذليل الصعوبات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية والتي تحول دون ممارستهن لأساليب التحفيز الإلكتروني عند استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.

-مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها تم اقتراح إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة لتأثير متغيرات أخرى على درجة ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام برنامج ميكروسوفت تيمزMicrosoft Teams.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams لدى معلمات المرحلة الابتدائية.
- قياس اتجاه معلمات المرحلة الابتدائية نحو استخدام برنامج ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو دف، محمود خليل (2015). درجة ممارسة معلمي مدارس الثانوية الخاصة لأساليب التعزيز والتشويق كما جاءت في السنة النبوية المطهرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 3(23)، 25-52.

إكساتشلي(2020). هل هناك فرق بين التحفيز والتعزيز؟ https://uae-classes.dzbatna.com/author/aksachli/

أوبـاري، الحسـين، (2014).41 مـن أفضـل تطبيقـات تحفيـز الطـلاب. https://www.new-educ. com/engage-students-applications

باربـارا، ر. (2014). التحفيـز الصفـي مـن الألـف إلـى اليـاء كيـف تشـرك طلابـك فـي التعلـم (وجيـه القاسـم، مترجـم). مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـج. (نشـر العمـل الأصلـي 2005)

البرجـاوي، مـولاي المصطفـى (2010). التحفيـز والدافعية وتطبيـق مبادئهمـا فـي الميـدان التربـوي. https:// 26945/www.alukah.net/social/0

التلواتـي، رشـيد (2016). 8 طـرق لتشـجيع الطـلاب علـى التعلـم الإلكترونـي. https://www.new-educ. com

خلـو، عبـد المؤمـن (2020). التحفيـز التعليمـي. https:// /04 /www.mchmotivation.com/2020 tahviz-tollab.html

خمقانـي، محمـد الطيـب (2010). التحفيـز، https:// www.eshamel.net/vb/t24034.html

الديحـان، محمـد عبدالرحمـن.(2001). دور معلمـي المرحلـة الابتدائيـة فـي اسـتثارة دافعيـة التلاميـذ نحـو التعليم. مجلـة جامعـة الملـك سـعود (العلـوم التربويـة والدراسـات الإسـلامية)، (13)، 47-58.

سـرور، هديـل (2022). أنـواع الحوافـز. https:// mawdoo3.com

الشـرمان، عاطـف أبـو حميـد.(2019). تصميـم التعليـم للمحتـوىالرقمـي.ط1.دارالمسـيرةللنشـروالتوزيـع.

العتـوم، روان. (2020). نظريـة الحاجـات الإنسـانية، https://e3arabi.com

العتـوم، روان. (2020). نظريـة ماكليلانـد فـي الحاجـات، https://e3arabi.com

عقيـل، عائشـة عبدالعزيـز (2021). دور اسـتخدام الحوافز مـن قبـل المعلمـات علـى تحصيـل طلبـة المرحلـة الابتدائيـة فـي مـدارس منطقـة مبـارك الكبيـر مـن وجهـة نظـر المعلمـات. المجلـة العلميـة لكليـة التربيـة، جامعـة أسـيوط، 4(37)، 132-155.

القيـق، زيـد، و الهدمـي، ألاء. (2021). الصعوبـات التـي واجهـت معلمـي المـدارس فـي التعليـم عـن بعـد أثنـاء جائحـة كورونـا. المجلـة العربيـة للنشـر العلمـي، (29)،342-371.

المؤتمـر العربـي السـابع لأبحـاث الموهبـة والتفـوق تحـت شـعار « الـذكاء فـي المجتمـع المعرفـي " (2018). الجامعـة الأردنيـة، عمـان. https://www. ammonnews.net/article/388087

المؤتمـر التربـوي الدولـي الثانـي للدراسـات التربويـة والنفسـية (2020). كليـة التربيـة بجامعـة المدينـة العالميـة، ماليزيـا. https://icoeps2020.mediu. edu.my

موسـى، عـدي (2022). مايكروسـوفت تيمـز. https:// faharas.net/microsoft-teams

المؤمـن، عدنـان مـراد (2018). أثـر التحفيـز علـى الرضـا الوظيفـي: دراسـة علـى شـركة الاتصـالات الخلويـة الكويتيـة، مجلـة القـراءة والمعرفـة، 4(2)،113-138.

نـوارة، هبـة (2021). تعريـف التحفيـز وأنواعـه. https:// www.almrsal.com/post/1038092

يونـج، جـوان. (2016). التشـجيع الصفـي كيـف أسـاعد الطـلاب علـى المحافظـة علـى إيجابيتهـم وتركيزهـم (محمـد الجيوسـي، مترجـم). ط1. مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـج، (نشـر العمـل الأصلـي فـي 2014)

اليونسكو (2020). التعليم: من الاضطراب إلى التعافي، https://cutt.us/bhthsara2

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abu Daf, M. (2015). The degree of private secondary school teachers' practice of reinforcement and suspense techniques as mentioned in the prophetic traditions (in Arabic). *Journal of Educational and Psychology Sciences, 3* (23), July, 25-52.

Aksachli, (2020). *Is there a difference between stimulation*

and reinforcement? Emirates Schools website (in Arabic). https://uae-classes.dzbatna.com/author/aksachli/.

Al-Dihan, M. (2001). The role of primary school teachers in stimulating students' motivation towards education (in Arabic). *King Saud University Journal (Educational Sciences and Islamic Studies)*, (13), 47-58.

Alferd P., Michal K., Mervyn J., & Jason D. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Jl. on E-Learning* ,*6*(3), 413-432.

Al-Momen, A. (2018). The impact of motivation on job satisfaction: A study on Kuwait cellular communications company (in Arabic), *Journal of Reading and Knowledge, 4*(2), 113-138.

Al-Sharman, A. (2019). *Education design for digital content* (1st ed., in Arabic). Dar Al Masirah for publication and distribution.

Altlawati, R. (2016). *8 ways to encourage students to e-learning* (in Arabic). (https://www.new-educ.com/)

Aqil, A. (2021). The efficacy of using incentives by teachers on the achievement of primary school students in the schools of Mubarak Al-Kabeer region from the teachers' point of view, (in Arabic), Sc*ientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 4* (37), 132-155.

Ardiyanto, E. & Muharam, A. (2020). *Primary school student learning motivation in online learning during the covid-19 pandemic*. The 3rd International Conference on Elementary Education (ICEE 2020) Volume 3 | Universitas Pendidikan Indonesia Bandung, 21st November. http://proceedings.upi.edu/index.php/icee/article/view/1496/1367.

Barbara, R.; (2014). *Classroom motivation from A to Z, how to engage your students in learning* (Wajih Al-Qasim, trans.). Arab Bureau of Education for the Gulf States. (Original work published in 2005)

Al-Berjaoui, M. (2010). *Stimulus and motivation and the application of their principles in the educational field* (in Arabic). (https://www.alukah.net/social/0/26945/)

Curry, D. (2022). *Microsoft Teams Revenue and Usage Statistics*. (https://www.businessofapps.com/data/microsoft-teams-statistics/).

Dan, B. (2020). *5 tips to keep learners motivated and engaged when teaching online*. (https://www.pearson.com/ped-blogs/blogs/2020/03/5-tips-to-keep-learners-motivated-and-engaged-when-teaching-online.html).

Daugherty, O. (2020). Students Face Obstacles, Lack of Motivation in Transition to Remote Learning Amid Pandemic, Report Finds. NASFAA.https://www.nasfaa.org/news-item/22637/Students_Face_Obstacles_Lack_of_Motivation_in_Transition_to_Remote_Learning_Amid_Pandemic_Report_Finds

Gillis, P. (2020). *Motivating students and teachers while distance learning during the Covid-19 pandemic*. Learnovate center. (https://www.learnovatecentre.org/motivating-students-and-teachers/).

Harandi, S. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (181),423 – 430.

Huett, J. (2006). *The effects of ARCS-based confidence strategies on learner confidence and performance in distance education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Texas.

Hulleman, T and Hulleman, C. (2018). *An Important Piece of the Student Motivation Puzzle*. https://www.future-ed.org/reversing-the-decline-in-student-motivation/.

Jee, K., & Theodore, W. (2011), Changes in student motivation during online learning, *Journal of Educational Computing Research*, (44), 1 – 23.

Khalo, A. (2020). *Educational encouragement (*in Arabic). https://www.mchmotivation.com/2020/04/tahviz-tollab.html.

Khemqani, M. (2010). *Motivation (*in Arabic). https://www.eshamel.net/vb/t24034.html

Kardamis, L (N.D). *10 Ways to motivate your students to learn*. https://teach4theheart.com/10-ways-to-motivate-your-students-to-learn/.

Kuhlmann, T. (2008). *Motivate Your Learners with These 5 Simple Tips.* https://blogs.articulate.com/rapid-elearning/motivate-your-learners-with-these-5-simple-tips.

Mayer, July. (2019). *Best 7 strategies to increase student motivation online*. https://www.bookwidgets.com/blog/2019/01/best-7-strategies-to-increase-student-motivation-online.

Molly, Emma. (2020). 6 ways to motivate students while teaching remotely. (https://edu.rsc.org/ideas/6-ways-to-motivate-students-while-teaching-remotely/4011855.article).

Musa, U. (2022). *Microsoft Teams* (in Arabic). (https://faharas.net/microsoft-teams).

Nawara, H. (2021). *Definition of motivation and its types* (in Arabic). https://www.almrsal.com/post/1038092

NedeliKovic, J. (2018). *Tips to enhance your motivation in e-Learning*. (https://www.onlinecultus.com/2018/11/19/tips-to-enhance-your-motivation-in-e-learning/).

Otoum, R. (2020). *The theory of human needs* (in Arabic), https://e3arabi.com

Otoum, R. (2020). *McClelland's theory of needs* (in Arabic). https://e3arabi.com

Pappas, C. (2015). *How to create a motivational e-learning experience: 6 tips for e-learning professionals.*https://elearningindustry.com/how-to-create-a-motivational-elearning-experience-6-tips-for-elearning-professionals.

Al-Qeeq, Z. & Al-Hedmi, A. (2021). Obstacles that school teachers faced in distance teaching during the Coronavirus pandemic (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP),* (29), 342-371.

Sharma, N. (2017). *7 Creative Ideas to Motivation Online Learners*. eLearning Industry, https://elearningindustry.com/creative-ideas-motivate-online-learners

Sorour, H. (2022). Types of incentives (in Arabic). https://mawdoo3.com

The Seventh Arab Conference for Research on Giftedness and Excellence under the slogan "Intelligence in the Knowledge-based Society" (2018). University of Jordan, Amman (in Arabic), https://www.ammonnews.net/article/388087

The Second International Educational Conference for Educational and Psychological Studies (2020). College of Education, Al-Madinah International University, Malaysia (in Arabic), https://icoeps2020.mediu.edu.my/.

Ubari, Al-Hussein. (2014). *41 of the Best Student Motivation Apps (*in Arabic). https://www.new-educ.com/engage-students-applications.

UNESCO (2020). *Education: From turbulence to recovery* (in Arabic). https://cutt.us/bhthsara2.

Young, J. (2016). *Classroom encouragement: how do I help students maintain their positivity and focus* (1st ed., Mohamed Al-Jayousi, trans.). Arab Bureau of Education for the Gulf States. (Original work published in 2014)

واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030

عبد الله عطية الله الأحمدي (*)
جامعة الملك عبد العزيز

(قدم للنشر في 1443/10/15هـ، وقبل للنشر في 1444/3/22هـ)

مستخلص الدراسة: هدفت الدّراسة إلى التعرف على واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، من خلال التعرف على دور الإدارة الجامعية، ودور أعضاء هيئة التدريس، ودور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة مكونة من (33) فقرة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ قوامها (245) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: جاء المحور الثالث (دور المقررات الدراسية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.92) بدرجة موافق، في حين جاءت استجاباتهم على المحور الثاني (دور عضو هيئة التدريس) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.91) بدرجة موافق، كما جاءت استجاباتهم على المحور الأول (دور الإدارة الجامعية) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.72) بدرجة موافق.

كلمات مفتاحية: دور الجامعة؛ قيم الثَّقافة الإسلامية؛ البيئة المجتمعية.

*****

Reality of the role of King Abdul-Aziz University in employing the values of Islamic culture to develop the community environment in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

Abdullah Attitallah Alahmadi (*)

King Abdul-Aziz University

(Received 16/5/2022, accepted 18/10/2022)

Abstract: The study aimed to identify the reality of the role of King Abdul-Aziz University in employing the values of Islamic culture to develop the community environment in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 by identifying the role of university administration, the role of faculty members, and the role of courses in employing cultural values. The study used descriptive and survey methods. A sample of 245 faculty members responded to a 33-item questionnaire. The study revealed several results, the most important of which are: participants' responses to the third theme (the role of the courses) were ranked first with a mean of 3.92, while their responses to the second theme (the role of the faculty member) were ranked second with a mean of 3.91. Participants' responses to the first theme (the role of university administration) were ranked third and last, with a mean of 3.72..

Keywords: Role of the university, values of Islamic culture, community environment.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم أصول التربية، كلية الدراسات العليا التربوية ، جامعة الملك عبدالعزيز ، ص ب: 8895 ، رمز بريدي: 23463-2622، المدينةجدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Pedagogy at the College of Educational Postgraduate Studies - King Abdul-Aziz University. P.O. Box: 8895, Code:23463-2622, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: aalahmadi3@kau.edu.sa

DOI: 10.12816/0061576

مقدمة:

تعتبر القيم الإسلامية هي المعايير التي جاء بها القرآن الكريم، والسنَّة المطهرة، ودعا إليها الإسلام، وحثَّ على الالتزام بها والتمسَّك بها ، وأصبحت محلُّ اعتقاد، واتفاق، واهتمام لدى المسلمين، إذ تمثُّل موجهات لحياتهم، ومرجعاً لأحكامهم، يُحَدَّد من خلالها المقبول وغير المقبول، والمستحسن والمستهجن، والمرغوب فيه وغير المرغوب فيه، من الأقوال والأفعال ومظاهر السُّلوك المختلفة (طه وآخرون،2021، ص:9).ولا يمكن أن تقوم لأمَّة أو مجتمع من المجتمعات قائمة دون القيم والمثل العليا التي هي بمثابة الأسس الوجودية التي يستند إليها المجتمع في تحقيق وجوده وتطويره. (رضوان،1997،ص: 117).

«وتُعدُّ دراسة القيم من الدّراسات ذات الأهمية الكبيرة، نتيجة للمستجدات والتَّغيرات العالمية المعاصرة، وما أحدثته من تأثير في النظم الاجتماعية، وثقافة المجتمعات بشكل عام، وقد نتج عن هذا التأثر أن اضمحلت قيم، ومحيت أخرى، وظهرت قيم جديدة، فأصبح لدى المجتمع الواحد تشكيلة واسعة من القيم المتباينة والمتناقضة في بعض الأحيان، وأصبحت الثَّقافة العربية تعاني من أزمة قيم» (السليحات،2014، ص:205).

ومما يؤكد على أهمية القيم أنَّ لها دورا مهما في حياة الأفراد والمجتمعات فهي تحدد الملامح العامة لشكل الجماعات والمجتمع بشكل عام، وتعكس طريقة وأسلوب تفكير أفراده، فإذا كانت القيم أكثر فاعلية في ضبط التفاعل الاجتماعي، زاد التوقع أن يكون المجتمع أكثر استقراراً، فهي تمثل إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد في حياته، وبالرغم من أهمية القيم لكونها تمثل عناصر رئيسة في ثقافة أي مجتمع مهما كانت درجة تطوره، فهي أيضاً مكونات أساسية من شخصية الفرد حيث تتدخل القيم بين التجربة والثَّقافة والمجتمعية والشخصية.(حسانين، 2021).

وقد أصبحت القيم قضية التربية نظرًا لدورها الرئيس في حياة الفرد والمجتمع، كما أن العملية التعليمية في حد ذاتها عملية قيمية لأن القيم تحدد فلسفة وأهداف العملية التعليمية في أي مجتمع، كما تعد الثقافة مجموعة من العقائد والأفكار والمعايير التي توجه سلوك الفرد والمجتمع فهي بمثابة محددات عقلية وشعورية للفرد نحو الحياة والعالم والمجتمع، ونحو ذات الإنسان، وبالتالي فسلوك الفرد يتأثر بالبيئة المجتمعية التي ينشأ فيها.

ويقع على عاتق الجامعات السعودية أدوارٌ مختلفة، منها إشباع الاحتياجات التي يعبر عنها المجتمع، وهي تتحمل هذه المسؤولية نيابة عن المجتمع الذي ينتظر منها القيام بتطوير المجتمع

في إطار الموارد المتاحة والميسَّرة وتوظيفها لمقابلة الاحتياجات والعلاقات، ومن وظائفها حل المشكلات والأزمات والارتقاء الاجتماعي (بركات، 2004، ص: 1276).

وقد ظهرت في العصر الراهن العديد من التغيرات التي أثرت على قيم أفراد المجتمع؛ نظرا للتغيرات العالمية المتسارعة التي أحدثتها الثورة العلمية والتكنولوجية، فكان لها عظيم الأثر على قيم الأفراد بالمجتمعات، وهذه -بلا شك -تهدد الثقافة المحلية للشعوب نتيجة ما يبث من خلالها من ثقافات مختلفة تحمل في داخلها الكثير من القيم والأفكار المتباينة. (الزيد، 2017، ص: 258).

لذا تتوجه الأنظار إلى الجامعة كمؤسسة علمية تربوية قيادية في المجتمع، حيث يتم من خلالها إعداد الطاقات البشرية، ولكي تؤدي الجامعة دورها المميز لا بدَّ أن تُميّز إنتاجها؛ مما يجعلها قادرة على التغيير الإيجابي في الفرد والمجتمع، ونظراً لأن التربية في تحليلها النهائي ذات وظيفة ثقافية فإنها بحكم ارتباطها بثقافة المجتمع وتأثيرها فيه؛ فإنها ذات طبيعة قيمية ولا بدَّ أن تعبر عمَّا يختاره المجتمع من قيم، أو أنها تستقي أهدافها من هذه القيم. (الأستاذ؛ وحمدان، 2005، ص: 217).

وهذه التغيرات كما يرى (إبراهيم، 2004، ص:2) تؤثر على كافة جوانب المجتمع، كما تؤثر على أنظمته المختلفة: اجتماعية أم اقتصادية أم ثقافية، الأمر الذي يؤثر على النسق القيمي في المجتمع؛ مما يؤدي إلى عدم مقدرة أفراد المجتمع على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي ضعف مقدرتهم على الانتقاء والاختيار بين القيم المتصارعة الموجودة في المجتمع وما يؤمنون به ويعتقدونه؛ مما يسبب للأفراد أزمات قيمية متتالية.

وفي ظل تلك التغيرات المعاصرة، فإنَّ دور الجامعة في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية أضحى مطلباً حضارياً أساسياً؛ حيث أكدت رؤية المملكة 2030 على أهمية بناء مجتمع حيوي يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال معتزين بهويتهم الوطنية وفخورين بإرثهم الثقافي العريق في بيئة إيجابية (ص:13) حيث إن هذا الدور الحيوي للجامعة من شأنه تحصين أفراد المجتمع من الصراعات القيمية المتنوعة، ومن هنا رغب الباحث بالمشاركة بهذا الموضوع لعله يسهم في تحقيق الجامعة لأدوارها القيمية لتطوير البيئة المجتمعية.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم الجامعي أحد المراحل التعليمية المتميزة في المجتمع، كونه يؤدي رسالة لها أهمية خاصة، فيقع على عاتقه النهوض بالمجتمع

لمواكبة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، إذ يمتاز عالم اليوم بالتغير السريع والهائل في مجال المعرفة وكافة الميادين، حيث ينظر إلى التعليم الجامعي بأن له الدور الأساسي الذي يؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، وبإعداد الكوادر والطاقات البشرية المؤهلة والقادرة على تحمل المسؤولية مستقبلاً، وكذلك إعداد القيادات الفكرية والتربوية القادرة على الإبداع وتوجيه الطاقات المتاحة أفضل توجيه. (قلالوة،2018، ص:10).

ونظراً لأهمية أدوار الجامعة الثقافية بحثت الكثير من الدراسات عن ذلك الجانب، فقد ذهبت دراسة كوربانوف وآخرين (Kurbanov et al,2016) إلى أهميَّة الأساليب الأنثروبولوجية في تكوين الثَّقافة الروحيّة والأخلاقيّة لدى طلاّب الجامعة وأهميَّة تضمين موضوعات عن أشكال الثَّقافة في المقررات الدراسيّة، وذهبت دراسة أرونسون ولافتر (Aronson,& Laugh-ter,2016) إلى أهميَّة الممارسات والأنشطة ذات الصّلة بالثَّقافة بالجامعات لتزويد الطُّلاب بأهميّة القيم المهنية والحياتية.

«ويتجلى الدور الثقافي في أسمى مظاهره في الالتزام القيمي للجامعة بالقيام بمسؤولياتها الفعلية والواجبة في أداء وظيفتها ثلاثية الأبعاد في: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وبصورة متكاملة تسهم مجتمعه في بناء المواطن، وتشكيل شخصيته وغرس القيم الأخلاقية والثقافية، وتمكنه من المساهمة الفعالة في بناء المجتمع والرقي بالفكر المجتمعي» (القوس، 2014، ص: 7).

وقد أوصت بعض الدراسات العلمية بأهمية البحوث المتعلقة بالقيم و قيم الثَّقافة، وأدوار الجامعة في تطوير المجتمع من ذلك، دراسة القواسمة (2016 ،ص:225) التي أوصت بإجراء دراسات علمية تتعلق بدور أعضاء هيئة التدريس، والأنشطة الجامعية، والمناهج التدريسية، بتعزيز القيم الجامعية، كما أوصت دراسة (القوس، 2014،ص: 7) بتوجيه أبحاث أعضاء هيئة التدريس نحو خدمة المجتمع لتعزيز القيم كما أوصت دراسة الربابعة (2005 ، ص:96) بأن توسع الجامعات اهتمامها بالثَّقافة الإسلامية، وأن تسعى المؤسسات العلمية والأكاديمية والجامعات في عالمنا العربي والإسلامي للعمل على تحصين الأجيال بالثَّقافة الإسلامية، وأنَّ تمسك الأمة بقيم الثَّقافة الإسلامية يجعلها أمة مهابة وتتحقق لها النصرة والعزة والمنعة.

وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على أهمية ترسيخ القيم الإيجابية لدى الطلاب من خلال الجامعات والمدارس بما نصه (سنرسخ القيم الإيجابية في شخصيات أبنائنا، عن طريق تطوير المنظومة التعليمية

والتربوية بجميع مكوناتها، من خلال إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة؛ ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة ولديها القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي) (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016، ص: 28) . واستجابة لما سبق تتناول الدراسة الحالية واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية من خلال عدة أبعاد مرتبطة بأدوار الإدارة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

1.ما واقع دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

2.ما واقع دور أعضاء هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

3.ما واقع دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

أهداف الدراسة:

يستهدف البحث التعرف على دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. من خلال ما يلي:

1. كشف واقع دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.
2. كشف واقع دور أعضاء هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.
3. كشف واقع دور والمقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

أهمية للدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- تأتي الدراسة الحالية استجابة للتطورات والتغيرات المتسارعة في الساحة العالمية في ميادين التنمية المستدامة وتحديث المجتمعات، وحاجة المجتمع المحلي إلى مواكبة عمليات التطوير العالمية للبيئة المجتمعية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في بناء البرامج العلمية للجامعة وأنشطتها الطلابية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تفعيل دور جامعة الملك عبد العزيز في تطوير قيم الثَّقافة الإسلامية وحسن توظيفها لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

- قد يستفيد من نتائج الدراسة مركز المناهج بالجامعة لتوجيه أهداف البرامج وتطويرها بما يحقق أدوار الجامعة في توظيف قيم الثَّقافة لتطوير البيئة المجتمعية.
- قد تلفت نتائج الدراسة انتباه أعضاء هيئة التدريس إلى أدوارهم التربوية المهمة المنوطة بهم لتطوير البيئة المجتمعية.
- تؤكد الدراسة على أهمية الأدوار التربوية لجامعة الملك عبد العزيز في مجال توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتحقيق رؤية المملكة 2030م.

مصطلحات الدراسة:

1. **قيم الثَّقافة الإسلامية** تُعرّف بأنّها: مجموعة من المعايير والأحكام التي يصدرها الإنسان على شيء ما معتمدا على مجموعة من المبادئ التي ارتضاها الشرع محددًا المرغوب فيه والمرغوب عنه. (الحق، 2012، ص:337)، ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة من الأحكام والمعايير الناجمة عن تصوّرات الإسلام للكون والإله والإنسان والحياة، والتي تتكوّن نتيجة تفاعل الفرد والمجتمع مع الخبرات والمواقف الحياتية المختلفة، وبها يتمكّن الفرد من تحديد أهدافه وتوجهاته التي تتجسّد بسلوكه العملي بصورةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ.

2. **البيئة المجتمعية** تُعرَف بأنّها: كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات وأنظمة تربوية تعمل على تشكيل أسلوب الفرد وسلوكياته ومنهجيته في التفكير التي يسلكها في مراحل حياته (البار، كابلي، 2006، ص: 19)، ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: كل ما يحيط بالفرد في بيئته الكبرى (المجتمع) أو بيئته (الصغرى) الأسرة والرفاق والجامعة من مؤثرات وأنظمة يمتلكها المجتمع وأفرده تسهم في تشكيل سلوكيات وقيم الفرد بما يحقق التفاعل الاجتماعي السليم، ويتضمن ذلك العمليات الثقافية والاجتماعية التي تقدمها الجامعة.

3. **رؤية المملكة العربية السعودية 2030م**

عُرفت بأنها « الأهداف والبرامج التي وردت في وثيقة رؤية 2030م التي تم الإعلان عنها في (25) أبريل(2016م)، وأعدّها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في المملكة العربية السعودية برئاسة الأمير محمد بن سلمان حيث عرضت على مجلس الوزراء برئاسة خادم الحرمين الشريفين» (عسيري، 2016م، ص: 10).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة في حدودها الموضوعية على دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية0
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية0
- الحدود الزمنية: طبقت الاستبانة الخاصة بدور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ/2021م.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: **رؤية المملكة 2030م والتعليم الجامعي:**

جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030م لتمثل نقطة تحول جذرية نحو تحقيق مستقبل طموح للمجتمع السعودي ولأفراده، إذ ستكون ذات اقتصاد تنافسي ومتوازن ومتنوع، يعتمد على الابتكار والمعرفة، وقد حددت هذه الرؤية دوراً كبيراً للتعليم والتدريب، حيث ستكون هناك فرصا متاحة أمام الجميع للتعليم والتدريب بجودة عالية، وفي إطار نظام مؤسسي كفء وعادل، حيث تمثل رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، نقطة تحول جذرية نحو تحقيق هذا المستقبل الطموح لشعب المملكة. (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية،2016م). وتعتمد رؤية المملكة العربية السعودية (2030م) على ثلاثة محاور، هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وتأتي القيم في المحاور التفصيلية لمحور مجتمع حيوي بأبعاد مختلفة، ترتبط من خلالها بمحور الثَّقافة في عدة محاور تفصيلية، كما تظهر القيم وارتباطها بالجانب الثقافي في جميع محاور الرؤية كما هو ظاهر في أهداف محاور الرؤية الرئيسة.

كما يُلاحظ في المحور الأول للرؤية _مجتمع

حيوي _ أن رؤية المملكة تنظر إلى العنصر البشرى على أنه أهم ثروة يمتلكها الوطن، ومن خلال التعليم والتأهيل سيكون المواطن السعودي في مقدمة دول العالم، كما تركز الرؤية على ضرورة تطوير المنظومة التعليمية والتدريبية بجميع مكوناتها بما يحقق تطلعات الرؤية الطموحة؛ لإخراج جيل يتمتع بالشخصية المستقلة، ويمتلك المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة، كما ركزت الرؤية على البعدين الدِيني والتاريخي للمملكة، وأهمية إبرازهما، واستثمارهما محلياً، وعالمياً. ومن أهداف رؤية المملكة 2030م المتعلقة بالتعليم ما يلي:

- ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن.
- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.
- أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام (2030).
- إعداد مناهج متطورة ترتكز على المهارات الأساسية وتطوير المواهب وبناء الشخصية.
- عقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محلياً ودولياً. (وثيقة رؤية المملكة،2016م)

يتبين مما سبق أن الجامعات أحد أهم المرتكزات الرئيسة لتنفيذ رؤية المملكة 2030، وتحويلها إلى واقع ملموس، وذلك باعتبار أن الجامعات من أكبر المؤسسات الوطنية التي تتعامل بصورة مباشرة مع فئة الشباب الأكبر في نسبة السكان، وارتباطها بأهم الأنشطة وهو التعليم والتدريب، وكذلك انتشار الجامعات جغرافيا على مستوى المملكة.

وتضمنت الرؤية برنامج تنمية القدرات البشرية: والذي يهدف إلى رفع مستوى التعليم، وذلك من خلال توفير العديد من البرامج التعليمية، والفرص التدريبية الحديثة المعاصرة، التي تلبي احتياجات سوق العمل، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة. ويأتي كذلك برنامج تعزيز الشخصية الوطنية، الذي يسعى إلى تعزيز الشخصية الوطنية السعودية، بالارتكاز على مجموعة من القيم، وذلك من خلال تقديم منهجية تخاطب فئة الشباب بأسلوب عصريّ مميز.

ثانياً: الجوانب والأساسيات التي تتعلق بدور جامعة الملك عبد العزيز بتوظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية.

تسعى جامعة الملك عبد العزيز إلى تحقيق عدد من الأهداف الاستراتيجية، أهمها: تعزيز التعليم والتعلم والخدمات التعليمية لرفع كفاءة المخرجات التعليمية، وتطوير بيئة محفزة

وداعمة للإبداع والابتكار، وتعزيز تنمية المهارات والقدرات القيادية للقيادات الأكاديمية والإدارية وفق أطر علمية ومنهجية معاصرة وتفكير ابتكاري لحل المشكلات وتطوير وسائل الإعلام والتواصل لتعزيز الصورة الذهنية، وزيادة كفاءة الموارد وتطبيق مبادئ الترشيد والحد من الهدر، وتحسين البنية التحتية والخدمات واستدامتها وفق معايير الجامعات الخضراء وتطوير خدمات تقنية المعلومات وتطبيقاتها.

يتضح من تلك الأهداف دور المنظومة التعليمية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

أ- دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية

تقوم الجامعة بعدة وظائف (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، وتعد الإدارة الجامعية المسؤول الأول عن توظيف الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في الجامعة لتحقيق أهداف الجامعة باستخدام أفضل الطرق والأساليب من خلال توجيهها وتوظيفها التوظيف الأمثل لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة.

والإدارة الجامعية ينظر إليها من خلال العمليات والمدخلات والمخرجات، فالعمليات تشمل التخطيط والتوظيف والقيادة والمتابعة والرقابة والتقييم، أما المدخلات تتمثل في الهيكل التنظيمي والقوي البشرية والأنظمة والتشريعات واللوائح والتكنولوجيا والأهداف والفلسفة، أما المخرجات فتتمثل في تحقيق الأهداف المرسومة للجامعة وتشمل إنتاج المعرفة ونشرها وإعداد القوى البشرية في التخصصات المختلفة (الخطيب، 2006، ص: 122).

وتستطيع الإدارة الجامعية كما يرى كل من القطب (2006، ص: 374) والسحيمي (2011، ص: 62) تدعيم العلاقات بين العاملين وبين المؤسسة التي ينتمون إليها من خلال نشر القيم الإيجابية للثقافة الإسلامية، مثل التعاون والود والموضوعية والثقة بالنفس، والإخلاص من خلال ما يلي:

- عقد دورات تدريبية للعاملين في الجامعة من الموظفين والإداريين والأكاديميين؛ بهدف رفع مستواهم العلمي والتقني لمواكبة التغيرات التكنولوجية والمستجدات العالمية.
- عقد مؤتمرات سنوية على المستوى المحلي والعالمي لتعزيز قيم الثَّقافة الإسلامية ومواجهة التحديات والتغيرات المعاصرة.
- تنظيم لقاءات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس واستضافة شخصيات مرموقة؛ لتفعيل دور الحوار والتواصل الثقافي بين كافة الأفراد داخل الجامعة.
- رقمنة الإجراءات التي تضمن العدالة بين

جميع الطلاب لتقليل عامل التحيز للبعض على حساب البعض الآخر.

- تحديث الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها والتركيز على تنمية كافة جوانب شخصيات الطلاب وإكسابهم فكراً إيجابياً وغرس قيم الثَّقافة الإسلامية فيهم.
- توفير مناخ يعلي من قدر الإنسان ويشبع القيم الإنسانية والأخلاقية وقيم الترابط والتماسك الاجتماعي وتعميم نشر الثَّقافة الإسلامية.

والإدارة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي تستطيع تحقيق عدة أهداف من خلالها يمكن ترسيخ قيم الثَّقافة الإسلامية من هذه الأهداف ما يلي (أبو أنعير، 2009، ص: 216):

- إتاحة الفرصة للطالب للتعبير عن أرائه.
- تعزيز مبدأ وقيم الحوار والنقد البناء.
- نشر الثَّقافة الإنسانية والانفتاح على الثقافات المختلفة.
- تطوير القيم والتقاليد والعادات واستبدالها بالقيم غير المرغوبة.

يتضح مما سبق أن الإدارة الجامعية يمكن أن تقوم بدور فعال في توفير المناخ الاجتماعي والإنساني الإيجابي من خلال الإعلاء من قدر الإنسان، وتحقيق النمو المتكامل للطالب عقلياً ومعرفياً ووجدانياً، وتعزيز الولاء والانتماء للوطن، ونشر وتوظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من خلال عقد الندوات واللقاءات والتواصل الثقافي بين الأفراد والمؤسسات وعقد اللقاءات المستمرة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتعزيز المحبة والثقة بالنفس، والحوار الثقافي بين كافة أطراف المجتمع الجامعي.

ب- دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية:

يُعد عضو هيئه التدريس العنصر الفعال الأساسي في بناء شخصيه الطالب المتكاملة المتوازنة، فلا يقتصر دوره على توصيل المعلومة بصوره صحيحه للطلاب، ولكن ينبغي أن يكون تربوياً ويُسهم بشكل فعّال في إرشاد طلابه وتوجههم والتأثير في سلوكيات وطريقة تفكير طلابه؛ لذا يجب على الأستاذ الجامعي أن يكون قدوة ونموذجاً في نفسه يسعى إلى التحلي بالصفات الإيجابية واضعاً نصب عينيه أنه يؤثر في سلوكيات واتجاهات الطلاب بالإضافة إلى ذلك فإنه يناط به أن يكون ناشراً للثقافة الإسلامية وقيمها، ولا يستطيع القيام بذلك إلا إذا توافرت فيه مجموعه من المقومات الأخلاقية والأكاديمية والعلمية والاجتماعية. (أبو جبر، 2014، ص: 56)

وقد أوضح النحلاوي (2014) عدداً من الصفات التربوية والأخلاقية التي يجب أن يتصف بها الأستاذ الجامعي منها الإخلاص في

القول والعمل أي يقصد بعلمه التعليمي التربوي مرضات الله عز وجل في الوصول للحق وإحقاقه ونشره بين طلابه، لأن عدم الإخلاص يصبح مجال التعليم مسرحاً للمهاترات، أو بث الدعوات المغرضة، أو تضليل عقول الناشئين بدعوات مضللة، أو مظاهر براقة أو شعارات لا هدف لها.

كما أوضح راشد (2003،ص: 16) أن من السمات اللازمة للأستاذ الجامعي العدل والإنصاف والمساواة؛ حتى يكون قادراً على نشر قيم الثَّقافة الإسلامية في تعامله مع طلابه على أساس العدل والمساواة في تقدير درجات الامتحانات وفي تقويم النشاط الذي يكلف به الطلاب وألاَّ يفضل بعضهم على بعض باستخدام المنهج القائم على إعطاء كل ذي حق حقه، وهذا من شأنه أن يقلل من أسباب الحقد والحسد بين الطلاب، ويمتص كل معاني التطرف والغلو لديهم، والعدل والإنصاف يبعثان الطمأنينة في نفوس الطلاب ويدفعهم إلى الجد والاجتهاد والاستمرار في التعلم.

كما أوضح أبو جبر (2014) أن من صفات الأستاذ الجامعي الصبر وسعه الصدر لأن الأستاذ الجامعي عليه أن يكون صبوراً على معاناة الطلاب في التعليم وتقريب المعلومات في أذهان الطلاب الأمر الذي يقتضي منه التكرار وتنويع الأساليب التي يستخدمها لتوصيل المعلومات إلى الطلاب لأن الطلاب ليس كلهم سواء في القدرة على التعلم وحاجة الأستاذ الجامعي إلى الصبر وسعة الصدر أمر ضروري؛ لأنه يريد أن يربي طلابه على الاعتدال والوسطية ومعالجة الغلو والتفريط، فعليه أن يصبر و يتمالك نفسه ويوسع صدره ثم يفند ذلك بالآراء والحجج الدامغة والأدلة القاطعة في هدوء ويبتعد عن الانفعال والغضب.

ومن المقومات الأكاديمية والمهنية لعضو هيئه التدريس لكي يقوم بأدواره ووظائفه ما أوضحته جيهان الكحلوت (2007) أن من الأهمية بمكان أن يتمتع الأستاذ الجامعي بقدر كاف من القدرات والمهارات والمقومات اللازمة لأداء مهنته التدريسية والتعليمية وحسن توظيف المواد التعليمية و المناهج التربوية والوسائل التعليمية والاتصال والتواصل مع الزملاء والإدارة والتقويم للطلاب سواء كان التقويم مرحلياً أو ختامياً فضلاً عن الإلمام بالثَّقافة العامة والثَّقافة الإسلامية المرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه والتدرج في تقديم المعلومة والاعتدال في استخدام الثواب والعقاب فضلا عن التمكن من المادة العلمية، والحرص على نشر العلم والعمل به والتفكير الناقد.

ويمكن للأستاذ الجامعي نشر وتوظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من خلال ما يلي:

- التحرر من التعصب بكل أنواعه والحرص على الدعوة إلى الوحدة ولم الشمل.
- متابعه الطلاب والسؤال عنهم والتلطف معهم ومساعدتهم في حل المشكلات الخاصة بهم.
- التمتع بقدر عالٍ من الذكاء الاجتماعي وإقامة شبكه من العلاقات الإنسانية الناجحة داخل الجامعة.
- أن يكون صاحب رسالة أو مهموما بقضايا وطنه فينتقل ذلك إلى طلابه فترتقي الأمة.
- أن يكون موسوعي الثَّقافة، ملماً بما يدور حوله من أحداث محليه وعالميه ويوظف ذلك في مجال تخصصه.
- أن يكون صاحب حس اجتماعي يشعر بالآخرين ويراعى ظروفهم فيما لا يخل بسير العملية التعليمية
- التمتع بحسن السمعة في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه وفي داخل الحرم الجامعي. (أبو جبر، 2014،ص: 63)

مما سبق يتضح أن الأستاذ الجامعي المتمسك بهذه المقومات الأخلاقية والمهنية والاجتماعية سالفة الذكر، قادر على نشر وتوظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها داخل الحرم الجامعي وخارجه، ويسهم في نفس الوقت في تنميه شخصية الطلاب بصورة متزنة متكاملة، ويساعدهم على اكتساب المهارات التي تمكنهم من التعامل مع المشكلات التي تواجههم و تحمل المسؤولية الاجتماعية، ويسهم كذلك في توفير مناخ يسوده العدل والاحترام والتسامح، ويعمل على توظيف الوقت للقيام بالأنشطة التطبيقية التي يحتاجها المقرر الذي يدرسه، كما يوفر بيئة يسودها العلاقات الاجتماعية والأخلاقية في إطار من القيم الإسلامية.

وتقدم الإشارة إلى أن الأستاذ الجامعي يستطيع أن يوظف قيم الثَّقافة الإسلامية في استخدامه طرق وأساليب تعلم حديثة قائمة على الحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني كل هذه الطرق الحديثة يستطيع عضو هيئه التدريس أن يستخدمها لتوظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتنميه شخصية طلابه التنمية المتكاملة المتزنة، كما يستطيع عضو هيئه التدريس عن طريق البحث العلمي أن يوظفه في خدمه المجتمع ويسهم في حل مشكلات الأفراد والمؤسسات نظرياً وتطبيقياً بتوظيف تلك الأبحاث في حل المشكلات التي تواجه المجتمع الذي يعيش فيه.

وقد أوضح خضر (2011، ص: 7) أن البحث العلمي لم يعد نوعاً من الترف أو الرفاهية العلمية، بل لابد أن ينطلق من حاجه المجتمع ويقدم قضية بعينها ويسهم في حل مشكلات الأفراد والمجتمع ولابد له من نتائج تعود على

المجتمع من التقدم والرقى فلا قوة اقتصادية ولا مشاركه عالميه ولا وجود في الأسواق الخارجية ولا القدرة على الصمود والمنافسة إلا من خلال التقدم العلمي والتكنولوجي لأن البحث العلمي هو الوسيلة التي لا بديل عنها لتحديث العالم العربي والارتقاء به.

كما يقع على عاتق الأستاذ الجامعي خدمه المجتمع بغرض الاستفادة من المعلومات والمهارات الناتجة عن التطورات العلمية والتكنولوجية في المؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية حيث إن انخراط عضو هيئه التدريس في برامج خدمة المجتمع والجامعة يوسع دائرة معارفه ويزيد من نشاطه في الحياة ويستطيع من خلال خدمة المجتمع أن يسهم في نشر وتوظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة الاجتماعية وذلك من خلال ما يلي: (محمد ،2014، ص: 209).

- مساعدة أفراد المجتمع في التعامل بكفاءة مع مظاهر الغزو الثقافي ومواجهة التحديات المعاصرة.
- إجراء البحوث العلمية لصالح الجمعيات والمؤسسات والمنظمات الجماهيرية لحل المشكلات التي قد تواجهها
- غرس قيم استهلاكيه تتناسب مع ظروف المجتمع وحاجاته.
- توعيه أفراد المجتمع لبعض القضايا المستحدثة وأساليب مواجهتها، فضلا عن مواجهه تحديات العولمة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- مناقشه مشكلات المجتمع وقضاياه في المحافل الدولية والمؤتمرات المحلية والدولية.
- يتضح مما سبق أهمية أدوار عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية من خلال أدواره المتعددة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ج: دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية.

تسعى المؤسسات المختلفة إلى إعداد أفرادها وتزويدهم بالمعارف والقيم التي تسهم في تحقيق تكيف الأفراد مع المجتمع من خلال تقديم محتوى علمياً في صورة خطط مدروسة تحقق الوعي بثقافة المجتمع ومن خلال تصميم تلك المفاهيم في المقررات الدراسية التي تتضمن العديد من قيم ومبادئ الثَّقافة الإسلامية مثل التعاون ومقاومة الغزو الفكري ومقاومة التعصب وهذه القيم كفيلة بتحصين الفرد تحصيناً قيمياً بحيث يكون قادراً على مواجهه التحديات المعاصرة بكل جوانبها.

وتسعى المقررات الدراسية كما يرى الدمرداش (2001) إلى مواجهة المشكلات التي

تواجه المجتمع ومساعدة الأفراد على التكيف مع السلوك المرغوب فيه وتنظيم العلاقات الإنسانية، وتواجه تنامي مشاعر الحقد والكراهية لدى الأفراد والعمل على إيجاد الحلول لها حيث إن المقررات الدراسية الناضجة تأخذ بعين الاعتبار كل ما يطرأ على المجتمع من مواقف ومشكلات ومناط بها العمل على تحقيق ما يلي:

- تكوين العقلية المنفتحة التي تؤمن بأهمية التطوير وحتميته، ولا تتمسك بالقديم لمجرد أنها ألفته وتعودت عليه.
- إعداد القيادات الذكية الواعية لإمداد المجتمع بها في شتى مجالات الحياة وميادينها.
- تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من العيش بسلام ووئام في مجتمعاتهم.
- تعويد الطلاب على أهمية تقدير العلم وجهود العلماء باعتبارها من أبرز عوامل التغيير في المجتمعات وأهمية التمسك بالقيم الدينية وقيم الثَّقافة الإسلامية.

وقد أكد خشمون (2014) على مسؤوليات المقررات الدراسية في مجال نشر قيم الثَّقافة من خلال ما يلي:

- تربي المتعلم على الحياة في مجتمع يقوم على القيم السامية ورفض التعصب بكل أنواعه ونبذ العنف والعدالة والحرية والمشاركة ورفاهية الإنسان.
- إكساب المتعلم مقومات التنشئة التي تسهم في جعله يؤمن بوطنه القومي وينتمي إليه ووطنه العالمي الإنساني.
- تبني فلسفة تؤكد على القيم الإنسانية الدولية من خلال تنمية ميول الشباب وتنميه الاتجاهات الإيجابية لديهم مثل الاتجاه نحو احترام الذات واحترام البيئة والوقاية من المخاطر وتنميه الإدراك، وتقديم بعض المشكلات الدولية وأسبابها وطرق المجتمعات والحضارات الإنسانية وتقديم الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع.

وأكدت علياء الشريف (2010) أن المقررات الدراسية في الوقت الراهن ينبغي أن تراعي القضايا التالية:

- تناول القضايا العصرية الثقافية والاجتماعية ودراسة انعكاساتها على الجوانب الثقافية، والاقتصادية والسياسية من منظور مبادئ وقيم الثَّقافة الإسلامية والإجابة عن الأسئلة التي تطرحها هذه المشكلات.
- أن تنمي الاتجاه نحو الإسهام بفاعلية في الفكر العالمي والإبداع العلمي والثقافي والتطور التقني والتفاعل الإيجابي مع الشعوب الأخرى وثقافاتها المختلفة.
- أن تؤكد على ضرورة التعرف على ثقافات

الدول الأخرى المتقدمة والاستفادة من جوانب النجاح فيها والتسامح معها.

يتضح مما سبق أن المقررات الدراسية الجامعية يتسنى لها أن تسهم في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من خلال شرح القضايا المعاصرة والحلول الإسلامية لها؛ لكي يتسنى بناء شخصية الطالب الجامعي بناء متزناً متكاملاً بحيث يكون لديه قيمٌ تساعده في تعديل سلوكياته تجاه نفسه وتجاه أفراد المجتمع وتجاه المجتمع الإنساني بصفة عامة من خلال التأكيد على التعليم في القدوة وتبنيه ثقافه التسامح وقيم الثَّقافة الإسلامية في كل المقررات التي يقوم الطالب بدراستها نظرياً وتطبيقياً في الجامعة.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث لعدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية من خلال العرض لهدف الدراسة وأهم نتائجها، مع مراعاة الترتيب من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة الأحمد (2015) إلى تشخيص دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية مفاهيم وأهداف وأبعاد المسؤولية الاجتماعية لازال متوسطا مما يؤثر على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات كمواطنات نشيطات مشاركات في تحقيق الصالح العام وخدمة قضايا المجتمع المحلية والعالمية.

وهدفت دراسة القواسمة (2016) إلى التَّعرف إلى دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ووزعت استبانة على عينة بلغت (456) من طلبة الجامعة، وأظهرت أهم النتائج: أن دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة جاءت برتبة متوسطة، ثم قيم الاعتدال والتوسط ثم الانتماء ثم الجودة وأخيراً قيم حماية البيئة.

وجاءت دراسة السرحاني (2016) لتهدف إلى الكشف عن دور الجامعات السعودية في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه طلابها من أجل تعزيز الانتماء الوطني بينهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من نتائج الدراسة: أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعات السعودية في مواجهة التحديات الثقافية قد جاءت ضمن الدرجة المتوسطة،

حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (3.67)، كما أظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للدور الذي تقوم به الجامعات السعودية لتعزيز الانتماء الوطني لدى طلبتها جاءت ضمن الدرجة المرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (3.74).

هدفت دراسة قربانوف وآخرين (Kurban-ov, et al,2016)، إلى التعرف على الأساليب الأنثروبولوجية في تكوين الثَّقافة الروحية والأخلاقية لدى طلاب الجامعة وتحديد المعرفة ، والدوافع ، والأساليب ذات الصلة بالنشاط لتشكيل الثَّقافة الروحية والأخلاقية وتوصلت إلى أهمية تضمين موضوعات عن أشكال الثَّقافة في المقررات الدراسية واقتران المعايير الأخلاقية والمهنية للسلوك على أساس معيار واحد «أخلاقي - غير أخلاقي» ؛ تنمية قدرة الطلاب على تحديد الهدف الأخلاقي و استعداد المعلمين للحوار واحترام الطلاب وفهمهم ، وبناء معرفة حية في سياق الأنشطة الإبداعية المشتركة الموجهة إلى الحس وخلق الحياة ؛ وتنمية الانسجام المدني على القيم الروحية والأخلاقية.

وذهبت دراسة ارونسون ولافتر (Aronson& Laughter,2016)، إلى أهمية الممارسات ذات الصلة بالثَّقافة بالجامعات لتزويد الطلاب بأهمية القيم المهنية والحياتية، أوضحت الدراسة أن الكليات اكتسبت سمعة طيبة من جراء تبني ثقافة اكتشاف الذات والعلاقات الشخصية والمهنية مدى الحياة للطلاب، كما تؤدي تلك الثَّقافة إلى حصولهم على فرص العمل في المجتمع.

وهدفت دراسة كعكي(2017) إلى التعرف مدى تضمين مفاهيم الأمن الفكري في برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال المناهج وطرق التدريس واستراتيجياته والأنشطة المنهجية واللا منهجية والتقويم، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن مفاهيم الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة في كل من المناهج وطرق التدريس واستراتيجياته والأنشطة المنهجية واللامنهجية والتقويم.

واستهدفت دراسة الرويس (2018) إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في دعم قيم المواطنة لدى الطلاب والطالبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (٣١٢) عضواً، وقد أظهرت النتائج أن مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في دعم قيم المواطنة كان متوسطا. وحصل مجال الانتماء فقط على درجة عالية، أما مجالا

المشاركة المجتمعية والواجبات فقد كانت الدرجة لمستوى أعضاء هيئة التدريس متوسطة، في حين أن درجة مجال الحقوق كانت منخفضة المستوى.

هدفت دراسة العزام (2018) إلى التعرف على دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، وتم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة في دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، ووجود درجة مرتفعة في الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل.

هدفت دراسة العسكر (2018) إلى الكشف عن دور عضوات هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر الطالبات. واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدفه. وجاءت أدوات البحث متمثلة في استبانة لجمع المعلومات والبيانات، وطبقت على عينة قوامها (269) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة، بكلية التربية بجامعة المجمعة، وخلص البحث بمجموعة من النتائج منها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول الأساليب التي تمكن عضوات هيئة التدريس من تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات تعزى إلى اختلاف التخصص. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لدورهن في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

وهدفت دراسة الخطيب (2020) إلى التَّعرف على دور الجامعة ممثلة في أعضاء هيئة التدريس لترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها، وبيان أهمية النشاط الطلابي لتحقيق ذلك، علاوة على رصد بعض النماذج المناسبة لتفعيل دور الجامعة في ذلك، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائج الدّراسة: اتفاق الخبراء على أهمية دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها، وأنَّ هناك تغيرات ثقافية معاصرة تحتَّم هذا الدور، وأنَّ نجاح أدوار الجامعة يعتمد على مدى إيمان القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بأهمية هذا الدَّور.

وجاءت دراسة خليفة؛ والزهراني (2020) لتهدف إلى التعرف على إسهامات الجامعات

في نشر ثقافة السلام الاجتماعي بين الشباب السعودي، وذلك من خلال التعرف على إسهاماتها في نشر قيم: التسامح، العدالة، الحرية بين الشباب، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وطبّقت على (137) عاملة بجامعة أم القرى و (64) طالبة بالجامعة، وتوصلت الدّراسة إلى أنَّ إسهامات الجامعات في نشر قيم التسامح بين الشباب لتعزيز ثقافة السلام الاجتماعي من النُّوع المتوسّط، فيما يعتبر إسهامات الجامعات في نشر قيم العدالة بين الشباب لتعزيز ثقافة السلام الاجتماعي من النُّوع الضعيف، كما توصلت الدّراسة إلى تصور مقترح لتفعيل إسهامات الجامعات في نشر ثقافة السلام الاجتماعي بين الشباب السعودي وفق رؤية 2030.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها وهو التعرف على دور الجامعة في تعزيز القيم الإسلامية أو الثقافية أو القيم المهنية كدراسة: الأحمد (2015م)؛ القواسمة (2016)؛ السرحاني (2016م)؛ الرويس(2018)؛ الخطيب(2020)، خليفة والزهراني(2020)؛ ودراسة قربانوف وآخرين (Kurbanov, et al,2016)، ،ودراسة ارونسون ولافتر (Aronson& Laughter,2016)

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة، كدراسة: كعكي (2017)؛ الرويس(2018)؛ العزام(2018).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة، وتناول دور جامعة الملك عبدالعزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية من خلال أبعادها المرتبطة بإدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج الملائم لها، وبناء أداة الدراسة، كما استفادت من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها، وكذا تدعيم الإطار النظري، وتفسير بعض النتائج التي توصلت إليها في الجانب الميداني.

الدراسة الميدانية إجراءاتها ونتائجها:

أولا: إجراءات الدراسة الميدانية:

منهجية الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يُعرَّف بأنَّه: (المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً

كمياً، (عبيدات وآخرون، 2014،ص: 191) للإجابة عن أسئلتها.

أداة الدراسة: تمثلت أداة جمع البيانات والمعلومات للدراسة في استبانة من إعداد الباحث، هدفت إلى التعرف على واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، من خلال التعرف على دور: الإدارة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر عينة الدراسة بجامعة الملك عبد العزيز.

صدق أداة الدراسة:

بعد بناء الاستبانة تم تقنينها من خلال التحقق من الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من الأساتذة في تخصصي: أصول التربية، والإدارة التربوية بلغ عددهم (11) عضواً، وبعد تحكيم الاستبانة تم حذف بعض العبارات التي أجمع 90% من المحكمين على حذفها، وإضافة وتعديل بعض العبارات بناء على التغذية الراجعة، وكان لهذه الاقتراحات الأثر الأكبر في الوصول إلى عبارات الاستبانة صورة مناسبة، وقد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (33) عبارة، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة الأولية على عينة استطلاعية قوامها (38) من أعضاء هيئة التدريس، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات وإجمالي محاورها، وكذلك بين المحاور وإجمالي الاستبانة، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة. والجدولان التاليان يوضحان معاملات الارتباط بين العبارات وإجمالي محاور الاستبانة وبين المحاور وإجمالي الاستبانة.

جدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون بين الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية (ن=38)

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول	دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	**0.699
المحور الثاني	دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	**0.734
المحور الثالث	دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	**0.820

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وإجمالي محاور الاستبانة (ن=38)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
1	**0.824	13	**0.690	23	**0.620
2	**0.744	14	**0.863	24	**0.815
3	**0.845	15	**0.805	25	**0.748
4	**0.778	16	**0.842	26	**0.759
5	**0.719	17	**0.667	27	**0.819
6	**0.762	18	**0.654	28	**0.803
7	**0.782	19	**0.813	29	**0.851
8	**0.738	20	**0.670	30	**0.612
9	**0.778	21	**0.809	31	**0.675
10	**0.755	22	**0.580	32	**0.775
11	**0.836			33	**0.618
12	**0.813			**يلاحظ** ** دال عند 0.01فأقل * دال عند 0.05	

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات الاستبانة من بيانات التطبيق على العينة الاستطلاعية، ودللت النتائج على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، حيث تراوحت بين 0.903، و0.940، للمحاور، وجاءت مجملة 0.919 كما وضحتها نتائج معامل ألفا كرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية (ن=38)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	12	0.940
المحور الثاني	دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	10	0.903
المحور الثالث	دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	11	0.913
	الاستبانة مجملة	33	0.919

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين: تناول الأول منهما البيانات الأولية للمتغيرات الديموغرافية لعينة البحث، بينما تكون القسم الثاني من ثلاثة محاور بيانها كالتالي:

- المحور الأول: دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وعدد عباراته (12) عبارة.
- المحور الثاني: دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعدد عباراته (10) عبارات.
- المحور الثالث: دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعدد عباراته (11) عبارة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة والبالغ (3477) عضواً.

عينة الدراسة: تم التطبيق على عينة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي بلغ حجمها (245) عضواً من كليات الجامعة المختلفة، بنسبة 7% من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتعد هذه نسبة ممثلة للمجتمع المختار، نظراً لتجانس أفراد المجتمع من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

يعرض الباحث للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (4)

توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، التخصص، سنوات الخبرة)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	37	15.1
	أستاذ مشارك	101	41.2
	أستاذ مساعد	107	43.7
التخصص	علمي	96	39.2
	أدبي	149	60.8
سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات	32	13.1
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	67	27.3
	10 سنوات فأكثر	146	59.6
	الإجمالي	245	100%

يتضح من الجدول السابق تنوع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ نسبة عدد المستجيبين من رتبة أستاذ مساعد 43.7%، كما بلغت نسبة الأستاذ المشارك 41.2%، في حين بلغت نسبة المستجيبين من الأساتذة 15.1%، وتعد هي الأقل. كما بلغت نسبة المستجيبين من التخصص العلمي 39.2%، في حين بلغت نسبة المستجيبين من التخصص الأدبي 60.8% ، كما بلغت نسبة المستجيبين من أفراد العينة ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر 59.6% ، وهذا يعطى الاستجابات مصداقية نظراً لطول خبرتهم بالعمل الجامعي، في حين بلغت نسبة ذوي الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات 27.3% كما بلغت نسبة المستجيبين من ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات 13.1% ،وتعد هي الأقل بين المستجيبين.

المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS) في تحليل المعلومات، وبعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. (معامل ألفا كرونباخ) Cronbach's

Alpha Coefficient)) وذلك لحساب الثبات للاستبانة ومحاورها.

3. معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمعرفة الصدق الداخلي لعبارات ومحاور للاستبانة من خلال حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجةالكليةللمحورالذيتنتميإليه.
4. المتوسطات الحسابية Mean لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل محور من المحاور من أجل ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابةحسبأعلىمتوسطحسابي.
5. تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح الأقل تشتتا عند تساوى المتوسط الحسابي.
6. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بحيث تأخذ درجة الموافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، ودرجة الموافق بدرجة كبيرة (4) درجات، ودرجة المحايد (3) درجات، والموافق بدرجة ضعيفة (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة _ أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة =5-1/5=0.80 للحصول على التصنيف المشار إليه في الجدول التالي:

جدول رقم (5)
درجة الموافقة.

المستوى / الأسلوب	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المتوسط الحسابي	من (4.20) إلى (5)	من (3.40): إلى أقل (4.20)	من (2.60) إلى أقل من (3.40)	من (1.80) إلى أقل من (2.60)	أقل من (1.80)

ثانيًا: نتائج الدراسة:

يعرض الباحث لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانة بصورة مجملة كما يلي:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة بصورة مجملة بمتوسط حسابي مقداره (3.91، من 5) بدرجة موافق، كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث (دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.92) بدرجة موافق، في حين جاءت استجاباتهم على المحور الثاني (دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.91) بدرجة موافق، كما جاءت استجاباتهم على المحور الأول (دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.72) بدرجة موافق؛ مما يدل على أن دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية الأقل بين جميع مكونات المنظومة الجامعية هذا بصورة مجملة. ويعرض الباحث لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة تفصيلاً كما يلي:

أ-الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة، نحو دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الأول واقع دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
8	تحرص الإدارة الجامعية على إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الطلاب	4.04	0.625	1	موافق
12	تنمي الإدارة الجامعية اتجاهات الطلاب الإيجابية	3.97	0.759	2	موافق
11	تحرص الإدارة الجامعية على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم	3.93	0.834	3	موافق

10	توفر الإدارة الجامعية مناخا تسوده المحبة والمودة مع الطلاب	3.89	0.859	4	موافق
6	تتعامل الإدارة الجامعية مع الطلاب بالمساواة والعدالة في كافة الأمور	3.88	0.811	5	موافق
2	تزود الإدارة الجامعية المكتبات بكتب ومراجع ذات صله بقيم الثَّقافة الإسلامية	3.83	0.750	6	موافق
7	تنصت الإدارة الجامعية إلى وجهات نظر الطلاب ومناقشتها بموضوعية	3.76	0.849	7	موافق
3	تستضيف الإدارة الجامعية شخصيات مرموقة لمناقشه قضايا الثَّقافة الإسلامية	3.66	0.902	8	موافق
1	تعقد الإدارة الجامعية ندوات عن قيم الثَّقافة الإسلامية	3.62	0.994	9	موافق
4	تفعل الإدارة الجامعية نظام الإرشاد الطلابي بكليات الجامعة لتعميق القيم الإسلامية	3.56	0.932	10	موافق
5	تشرك الإدارة الجامعية الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم	3.33	0.954	11	محايد
9	تعقد الإدارة الجامعية مؤتمرات لمناقشه ما يستجد من قضايا مرتبطة بالقيم الإسلامية	3.18	1.04	12	محايد
المتوسّط العام للمحور		3.72	0.672	-	موافق

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تضمن محور واقع دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(12) عبارة، جاءت استجابات عينة الدراسة على المحور بصورة مجملة بمتوسط حسابي عام (3.72من 5)درجة وانحراف معياري (0.672)، مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على عبارات المحور، حيث تمثل واقع دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويدل على ذلك قيام إدارة الجامعة بتوظيف العديد من قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية للطلاب مثل: إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الطلاب، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والإنصات إلى وجهات نظرهم والأخذ بها من خلال المجالس الطلابية المتعددة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على سلوكيات وقيم طلاب الجامعة، ويتشابه

ذلك ونتائج دراسة (الأحمد ، 2015،ص: 55) التي توصلت إلى أهمية تبني إدارة الجامعات والكليات والأقسام بالجامعات السعودية مبدأ الحوار والتأسيس له بين الطلبة والقدرة على الاستماع الجيد والحديث والتشاور والعمل التعاوني والاندماج مع الآخرين، وتجاوز مشاعر السلبية والعزلة الاجتماعية والاعتزاز بالنفس والثقة وتقدير الآخرين.

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (8) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04) درجة وانحراف معياري (0.625)، ومحتواها (تحرص الإدارة الجامعية على إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الطلاب) بين العبارات الخاصة بالمحور الأول؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على حرص جامعة الملك عبد العزيز على غرس وإشاعة قيمة الاحترام المتبادل بين الطلاب، من خلال تمثل هذه القيمة في سلوكيات إدارة الجامعة حتى يقتدي بهم الطلاب، وتصبح لهم سمة غالبة.

كما جاءت العبارة رقم (12) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.97) درجة وانحراف معياري (0.759)، ومحتواها (تنمي الإدارة الجامعية اتجاهات الطلاب الإيجابية)، مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على تنمية جامعة الملك عبد العزيز اتجاهات الطلاب الإيجابية من خلال ممارسة الأنشطة الجامعية المتنوعة والبرامج التدريبية والتثقيفية التي تقدمها الجامعة، ويتشابه ذلك مع نتائج دراسة (آل عمر، وآخرون 2015م،ص: 40) التي أكدت على دور الجامعات السعودية في تنمية وزيادة الوعي لدي الشباب السعودي، حيث يعد التعليم الجامعي الأساس الاستراتيجي لدفع حركة التنمية في المجتمع والمدخل لتحقيق خطط التنمية الشاملة من خلال تقديم برامج تثقيفية وتدريبية للطلاب لرفع مستواهم الثقافي وربطهم بمجتمعهم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية.

كما جاءت العبارة رقم (5) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.33) درجة وانحراف معياري (0.954)، ومحتواها (تشرك الإدارة الجامعية الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم)، مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة محايد على قيام الجامعة بإشراك الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم، ويتشابه ذلك ودراسة الأحمد (2015،ص: 54) التي أكدت أن دور التعليم الجامعي السعودي لازال متوسطا في تنمية مفاهيم وأهداف وأبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى طلابه.

وجاءت العبارة رقم (9) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.18) درجة وانحراف معياري (1.04)، ومحتواها (تعقد الإدارة الجامعية مؤتمرات لمناقشه ما يستجد من قضايا

مرتبطة بالقيم الإسلامية)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة محايد على عقد إدارة الجامعة مؤتمرات لمناقشة ما يستجد من قضايا مرتبطة بالقيم الإسلامية، وقد يرجع ذلك إلى تضمين القيم بعض المؤتمرات ولم يتم إفرادها بعناوين مؤتمرات مستقلة.

ب- الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة، نحو واقع دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الثاني: واقع دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
18	يَعْدل عضو هيئه التدريس بين الطلاب في التعامل داخل المحاضرة وخارجها	4.24	0.682	1	موافق بشدة
13	يجسد عضو هيئه التدريس قيمة الوسطية في أقواله وأفعاله	4.20	0.588	2	موافق بشدة
14	يحترم عضو هيئه التدريس آراء طلابه ويناقشها بموضوعية	4.12	0.710	3	موافق
19	ينمي عضو هيئه التدريس في الطلاب ثقافه تجاوز الخلافات والنزاعات	4.01	0.639	4	موافق
16	يحترم عضو هيئه التدريس وجهات نظر الطلاب المختلفة مع وجهة نظره	3.97	0.732	5	موافق
15	يتقبل عضو هيئه التدريس أوجه النقد البناء من الطلاب والزملاء	3.85	0.773	6	موافق
21	يستخدم عضو هيئه التدريس طرقا وأساليب تسهم في تنميه ثقة الطلاب بأنفسهم	3.81	0.890	7	موافق

20	يشارك عضو هيئه التدريس بفاعليه في الندوات والمؤتمرات التي تعقدها الجامعة لتعزيز قيم الثَّقافة الإسلامية	3.72	0.865	8	موافق
22	يشجع عضو هيئة التدريس طلابه على الانفتاح على الثقافات الأخرى	3.66	0.859	9	موافق
17	يشجع عضو هيئه التدريس طلابه على إجراء بحوث عن قيم الثَّقافة الإسلامية	3.50	0.903	10	موافق
المتوسّط العام للمحور		3.91	0.563	-	موافق

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تضمن محور واقع دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (10) عبارات، جاءت استجابات عينة الدراسة على المحور بصورة مجملة بمتوسط حسابي عام (3.91من 5) درجة وانحراف معياري (0.563)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على عبارات المحور، حيث تمثل واقع دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويدل على ذلك قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بتوظيف العديد من قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية للطلاب مثل: عدالة عضو هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب، وتجسيده لقيم الوسطية في سلوكياته، واحترام آراء الطلاب ومناقشتها بموضوعية، وتنمية ثقافة تجاوز الخلافات بين الطلاب، واحترام آراء ووجهات نظر الطلاب؛ الأمر الذي ينعكس إيجابا على سلوكيات وقيم طلاب الجامعة.

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (18) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) درجة وانحراف معياري (0.682)، ومحتواها (يعدل عضو هيئه التدريس بين الطلاب في التعامل داخل المحاضرة وخارجها) بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق بشدة على حرص أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على العدل بين الطلاب في التعامل والدرجات دون النظر إلى جوانب أخرى، وفي ذلك تعزيز لقيمة العدل بين الطلاب.

كما جاءت العبارة رقم (13) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.20) درجة وانحراف معياري (0.588)، ومحتواها (يجسد عضو هيئه التدريس قيمة الوسطية في أقواله وأفعاله)،

ممـا يـدل علـى موافقـة عينـة الدراسـة بدرجـة موافـق بشـدة علـى تجسـيد عضـو هيئـه التدريـس بجامعـة الملـك عبـد العزيـز قيمـة الوسـطية فـي أقوالـه وأفعالـه وذلـك نابـع مـن اعتبـار عضـو هيئـة التدريـس نفسـه قـدوة حسـنة لطلابـه فمـن الطبيعـي أن يلتـزم بقيـم الوسـطية والاعتـدال التـي تميـز المسـلمين عـن غيرهـم، وبهـذه القـدوة يكـون عضـو هيئـة التدريـس قـد عـزز مـن قيمـة الاعتدال والوسـطية.

كمـا جـاءت العبـارة رقـم (22) فـي المرتبـة قبـل الأخيـرة بمتوسـط حسـابي (3.66) درجـة وانحـراف معيـاري (0.859)، ومحتواهـا (يشـجع عضـو هيئـة التدريـس طلابـه علـى الانفتـاح علـى الثقافـات الأخـرى)، ممـا يـدل علـى موافقـة عينـة الدراسـة بدرجـة موافـق علـى قيـام أعضـاء هيئـة التدريـس بتشـجيع طلابهـم علـى الانفتـاح علـى الثقافـات الأخـرى، والاطـلاع علـى كل مـا هـو جديـد مـن العلـوم والتخصصـات شـرط أن تكـون موافقـة لمعاييـر الشـريعة الإسـلامية، حيـث يسـهم ذلـك فـي الانفتـاح الفكـري والثقافـي لطـلاب الجامعـة، ويتشـابه ذلـك ودراسـة ارونسـون ولافتـر (Aronson& Laughter,2016) التـي أكـدت أهميـة الممارسـات ذات الصلـة بالثَّقافـة بالجامعـات لتزويـد الطـلاب بأهميـة التعـرف علـى الثقافـات المتنوعـة.

وجـاءت العبـارة رقـم (17) فـي المرتبـة الأخيـرة بمتوسـط حسـابي (3.50) درجـة وانحـراف معيـاري (0.903)، ومحتواهـا (يشـجع عضـو هيئـه التدريـس طلابـه علـى إجـراء بحـوث عـن قيـم الثَّقافـة الإسـلامية)؛ ممـا يـدل علـى موافقـة عينـة الدراسـة بدرجـة موافـق علـى قيـام عضـو هيئـه التدريـس بجامعـة الملـك عبـد العزيـز بتكليـف طلابـه بإجـراء بحـوث عـن قيـم الثَّقافـة الإسـلامية مـن خـلال المناشـط الصفيـة واللاصفيـة التـي يقـوم بهـا الطـلاب فـي المقـررات التـي يدرسـونها؛ نظـراً لأهميـة قيـم الثَّقافـة الإسـلامية فـي تحصيـن الطـلاب مـن التيـارات الفكريـة الهدامـة وغـرس القيـم الإيجابيـة فـي طـلاب الجامعـة.

ج- الإجابـة عـن السـؤال الثالـث: مـا دور المقـررات الدراسـية في توظيـف قيـم الثَّقافـة الإسـلامية لتطويـر البيئـة المجتمعيـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس؟

وللإجابـة عـن السـؤال السـابق تـم حسـاب التكرارات والنسـب المئوية والمتوسـطات الحسـابية والانحـراف المعيـاري لإجابـات عينـة الدراسـة حـول دور المقـررات الدراسـية في توظيـف قيـم الثَّقافـة الإسـلامية لتطويـر البيئـة المجتمعيـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس. كمـا تـم ترتيـب هـذه العبـارات حسـب المتوسـط الحسـابي لـكلٍّ منهـا، وذلـك كمـا يلـي:

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الثالث: دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
28	تحث المقررات الدراسية الطلاب على نبذ العنف والتعصب	4.16	0.671	1	موافق
32	تدعم المقررات الدراسية قيم الوسطية لدي الطلاب	4.11	0.748	2	موافق
33	تتضمن المقررات الدراسية موضوعات عن قيم المواطنة والانتماء	4.02	0.759	3	موافق
23	تقدم المقررات الدراسية قيم التعاون والمشاركة الإيجابية للطلاب	3.96	0.742	4	موافق
29	ترسى المقررات الدراسية ثقافه التسامح بين الطلاب	3.96	0.753	5	موافق
25	تعزز المقررات الدراسية ثقة الطلاب بأنفسهم	3.89	0.710	6	موافق
26	تقدم المقررات الدراسية الحقائق والمفاهيم عن طبيعة الحياة الإسلامية	3.87	0.822	7	موافق
24	تعزز المقررات الدراسية قيمة تقبل الرأي الآخر	3.85	0.809	8	موافق
27	تدعم المقررات الدراسية التنوع الفكري واحترام الرأي الآخر لدى الطلاب	3.82	0.739	9	موافق
31	تحتوي المقررات الدراسية على آراء وأفكار علماء الأمه الإسلامية المعروفين.	3.75	0.926	10	موافق
30	تعرف المقررات الدراسية الطلاب الثقافات الأخرى وتدعوهم إلى التعاون معها	3.73	0.778	11	موافق
	المتوسط العام للمحور	3.92	0.564	-	موافق

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تضمن محور دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (11) عبارة، جاءت استجابات عينة الدراسة على المحور بمتوسط حسابي عام (3.92من 5) درجة وانحراف معياري (0.564)، مما يدل على موافقتهم بدرجة موافق

على جميع عبارات المحور، حيث تمثل واقع دور المقررات الدراسية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويدل ذلك على أن المقررات الدراسية بجامعة الملك عبد العزيز تسهم في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية، من خلال توظيف العديد من قيم الثَّقافة الإسلامية وتضمينها موضوعات المقررات لتطوير البيئة المجتمعية للطلاب مثل: حث الطلاب على نبذ العنف والتعصب، وتدعيم قيم الوسطية، وتضمين المقررات موضوعات عن قيم المواطنة وقيم التعاون والمشاركة الإيجابية للطلاب، وقيم التسامح، ويتشابه ذلك .

أما تفصيلاً وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (28) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.16) درجة وانحراف معياري (0.671)، ومحتواها (تحث المقررات الدراسية الطلاب على نبذ العنف والتعصب) بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على أن المقررات الدراسية بجامعة الملك عبد العزيز تتضمن موضوعات تحث الطلاب على نبذ العنف والتعصب وتدعو الى التسامح مع الآخرين والعفو والتعايش السلمي.

كما جاءت العبارة رقم (32) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.11) درجة وانحراف معياري (0.748)، ومحتواها (تدعم المقررات الدراسية قيم الوسطية لدي الطلاب)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على أن المقررات الدراسية بجامعة الملك عبد العزيز التي يدرسها الطلاب تدعم قيم الوسطية وذلك نابع من قيم الوسطية التي تتبناها المملكة العربية السعودية وتحرص على تضمينها مقررات الجامعة.

كما جاءت العبارة رقم (31) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) درجة وانحراف معياري (0.926)، ومحتواها (تحتوي المقررات الدراسية على آراء وأفكار علماء الأمه الإسلامية المعروفين)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على احتواء المقررات الدراسية بجامعة الملك عبد العزيز والاستفادة من الموروث الثقافي.

وجاءت العبارة رقم (30) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.92) درجة وانحراف معياري (0.778)، ومحتواها (تعرف المقررات الدراسية الطلاب الثقافات الأخرى وتدعوهم إلى التعاون معها)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على تعريف المقررات الحالية بجامعة الملك عبد العزيز الطلاب على الثقافات الأخرى وأهمية التعاون معها، وهذا الانفتاح -لا شك- يوسع مدارك الطلاب ولا يجعلهم ينغلقون على أنفسهم، ويتشابه

ذلك ودراسة ارونسون ولافتر (Aronson& Laughter,2016) التي أكدت أهمية الممارسات ذات الصلة بالثَّقافة بالجامعات لتزويد الطلاب بأهمية القيم المهنية والحياتية، وأهمية التعرف على الثقافات المتنوعة.

ملخص نتائج الدراسة:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة بصورة مجملة بمتوسط حسابي مقداره (3.91، من 5) بدرجة موافق، كما جاءت استجابات أفراد العينة على الاستبانة تفصيلاً كما يلي:

1 -على مستوى المحور الأول: (دور الإدارة الجامعية في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية) فقد جاءت أعلى العبارات استجابة على النحو التالي:

- تحرص الإدارة الجامعية على إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الطلاب.
- تنمي الإدارة الجامعية اتجاهات الطلاب الإيجابية.
- تحرص الإدارة الجامعية على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم.
- توفر الإدارة الجامعية مناخاً تسوده المحبة والمودة مع الطلاب.
- تتعامل الإدارة الجامعية مع الطلاب بالمساواة والعدالة في كافة الأمور.

في حين جاءت أقل العبارات استجابةً في المحور على النحو التالي:

- تشرك الإدارة الجامعية الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم.
- تعقد الإدارة الجامعية مؤتمرات لمناقشه ما يستجدمن قضايامرتبطةبالقيمالإسلامية.

2 -على مستوى المحور الثاني: (دور عضو هيئة التدريس في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية)

فقد جاءت أعلى العبارات استجابة على النحو التالي:

- يعدل عضو هيئه التدريس بين الطلاب في التعامل داخل المحاضرة وخارجها.
- يجسد عضو هيئه التدريس قيمة الوسطية في أقواله وأفعاله.
- يحترم عضو هيئه التدريس آراء طلابه ويناقشها بموضوعية.
- ينمي عضو هيئه التدريس في الطلاب ثقافة تجاوز الخلافات والنزاعات.
- يحترم عضو هيئه التدريس وجهات نظر الطلاب المختلفة مع وجهة نظره.

في حين جاءت أقل العبارات استجابة على النحو التالي:

- يشجع عضو هيئة التدريس طلابه على الانفتاح على الثقافات الأخرى.
- يشجع عضو هيئه التدريس طلابه على

إجراء بحوث عن قيم الثَّقافة الإسلامية.

3 -على مستوى المحور الثالث: (دور المقررات في توظيف قيم الثَّقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية)

فقد جاءت أعلى العبارات استجابة على النحو التالي:

- تحث المقررات الدراسية الطلاب على نبذ العنف والتعصب.
- تدعم المقررات الدراسية قيم الوسطية لدي الطلاب.
- تتضمن المقررات الدراسية موضوعات عن قيم المواطنة والانتماء.
- تقدم المقررات الدراسية قيم التعاون والمشاركة الإيجابية للطلاب.
- ترسي المقررات الدراسية ثقافة التسامح بين الطلاب.

في حين جاءت أقل العبارات استجابة على النحو التالي:

- تحتوي المقررات الدراسية على آراء وأفكار علماء الأمه الإسلامية المعروفين.
- تعرف المقررات الدراسية الطلاب الثقافات الأخرى وتدعوهم إلى التعاون معها.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. تطوير أدوار الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية وجعل قيم الثقافة الإسلاميةأولويةفيكافةالأنشطةالجامعية.
2. عقد الإدارة الجامعية مؤتمرات لمناقشة ما يستجد من قضايا مرتبطة بالقيم الإسلامية وحث الطلاب على الحضور وتشجيعهم ماديا ومعنويا.
3. زيادة المساحة التي يتم من خلالها إشراك الإدارة الجامعية الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم، من خلال المجالس الطلابية.
4. تشجيع عضو هيئة التدريس طلابه على الانفتاح على الثقافات الأخرى من خلال التكليفات المتنوعة لهم بإجراء البحوث وأوراق العمل.
5. تشجيع عضو هيئه التدريس طلابه على إجراء بحوث عن قيم الثَّقافة الإسلامية من خلال عمل مسابقات بينهم وتكريم المتميزين من الطلاب لزيادة المنافسة بينهم.
6. تضمين المقررات الدراسية آراء وأفكار علماء الأمة الإسلامية المعروفين للاستفادة من الموروث الثقافي لتثبيت القيم وغرسها في نفوس الطلاب.
7. تضمين المقررات الدراسية لعدد من الثقافات الأخرى ومبادئها ودعوة الطلاب إلى التعامل معها.

مقترحات بدراسات مستقبلية:

تقترح الدراسة إجراء البحوث العلمية المتعلقة بالجوانب التالية:

1. دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم الثَّقافة الإسلامية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
2. 2دور وحدات التوعية الفكرية في تنمية قيم الولاء والانتماء لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
3. دور المواقع الإلكترونية للجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على جمال الدين. (د.ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو أنعير، نذير سيحان محمد. (2009). دور الجامعة في تنمية القيم الديمقراطية من وجهة نظر طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية 4 (143)، 199-221.

أبو جبر، عدنان حمدان. (2014). دور أعضاء هيئه التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز مبدأ الوسطية لدي طلبتهم وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأحمد، هند محمد عبدالله. (2015). دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة المجمعة للبحوث والدراسات، (1)، 1- 62.

الأستاذ، محمود حسن؛ وحمدان، محمد عبدالفتاح. (2005). تقويم دور الجامعة كنظام في بناء شخصية الشباب من منظور قيمي. جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (105)، 214-243.

بركات، وجدي محمد. (2004). واقع استخدام أسلوب المشورة المهنية في منظمات المجتمع المدني. المؤتمر العلمي السابع، جامعة حلوان، كلية المجتمع.

البار، حسن بن عبدالقادر حسن، و كابلي، رضا بن علي. (2006). العلاقة المنظومية بين البيئة المجتمعية والبيئة التعليمية ونوعية مخرجات التعلم وانعكاسها على التنمية الوطنية المستدامة بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العربي السادس -المدخل المنظومي في التدريس والتعلم: جامعة عين شمس مركز تدريس تطوير العلوم، القاهرة: جامعة عين شمس. مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة مصر الدولية، 19 - 20.

حسانين، أحمد عبدالجواد فهمي. (2021). أثر استخدام الانترنت في الصراع القيمي والمساندة الاجتماعية لدى عينة من الشباب الجامعي. جامعة كفر الشيخ، مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، 1 (24)، 179-208.

الحق، محمد أمين.(2012) القيم الإسلامية في التعليم وآثارها على المجتمع، مجلة دراسات، الجامعة الإسلامية العالمية شيتا غونغ.

خشمون، محمد. (2014). دور المناهج التربوية في الوطن العربي في ترسيخ مبادئ القانون الدولي الإنساني. مجلة جيل حقوق الإنسان، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، (4)، 453-468.

خضر، جميل أحمد محمود. (2011). تسويق مخرجات البحث العلمي كمتطلب رئيس من متطلبات

الجودة والشراكة المجتمعية. ورقه عمل مقدمه إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان الجودة التعليم العالي المنعقد في جامعه الزرقاء الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية، 1-29.

الخطيب، محمد شحات. (2020). دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها في ضوء التَّغيرات الثقافية ومستجدات العصر. غزة، المجلة العربية للنشر العلمي، (20) ، 149-168.

الدمرداش، صبري. (2001). المناهج حاضرا ومستقبلا. الكويت، مكتبه المنار الإسلامية.

الزيد، حصة عبدالكريم. (2017). مدى تأثر القيم الأخلاقية بالتغيرات المعاصرة بالمجتمع السعودي ودور الدعوة في المحافظة عليها. مجلة التربية، ع174, ج1 ، 255 - 333.

راشد، على. (2003). خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه وتدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

رضوان، نادية. (1997). الشباب المصري المعاصر وأزمة القيم. ، القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السرحاني، نجوى أحمد محارب.(2016). دور الجامعات السعودية في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه طلابها من أجل تعزيز الانتماء الوطني بينهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 77 (105)، 101-140.

السليحات، ملوح مفضي. (2014). تصورات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في الصراع القيمي في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة. الجامعة الأردنية، مجلةدراساتالعلومالتربوية،1(41)،204-221.

الشريف، علياء مصطفى محمد. (2010). دور مناهج التاريخ في تنميه الوعي بالثقافات الشعوب. مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس، (162)، 212-225.

طه، وآخرون. (2021). دليل مشروع تعزيز القيم الجامعية. جامعة طيبة، المدينة المنورة.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (2014). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط16، عمان، دار الفكر.

فرج، محمود عبده أحمد. (2002). أثر برنامج في الثَّقافة الإسلاميّة في تنمية القيم لمواجهة تحديات العولمة لدى طلاب كليات التربية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، 1 (114)، 133-178.

الفيصل، بسمان. (2008). البيئة المجتمعيَّة واستراتيجية التغيير المؤسسي للجامعات. أعمال مؤتمر التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.

القواسمة، أحمد حسن صالح .(206). دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5 (12)، 213-227.

القوس، سعود سهل.(2014).دور الكليات الجامعية في التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بمحافظة عفيف. جامعة حسيبة بوعلي بالشلف، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع (6)، 47-104.

الكحلوت، جيهان عبد الله. (2007). المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء أراء بعض المربين المسلمين ومدى تأثيرها في معلمي المرحلة الثانوية بمحافظه غزه من وجهه نظر طلبتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

محمد، فتحي عبدالرسول (2014). اتجاهات حديثه في التعليم الجامعي. القاهرة، دار جوانا للنشر والتوزيع.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. متاح على https://www.vision2030.gov.sa/programs/ar/NTP

موسى، قاسم العيبى. (2020). عولمة القيم وأثرها على

الثَّقافة العربية والإسلامية. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، 1 (6)، 6- 77.

النحلاوي، عبد الرحمن. (2007). أصول التربية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. ط25، دمشق، دار الفكر.

هبة، أحمد خليفة؛ والزهراني، ناصر عوض. (2021). إسهامات الجامعات في نشر ثقافة السَّلام الاجتماعي بين الشباب. غزة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(4)، 4-80.

الربابعة، حسين محمد. (2007). دور الجامعات في تنمية الثَّقافة الإسلامية لدى المجتمعات. مجلة جامعة الأقصى، 1 (11)، 1-97.

الرويس، عزيزة سعد علي. (2018). دور عضو هيئة التدريس في دعم قيم المواطنة في الجامعات السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 2 (18)، 755-796.

العزام، ميسم فوزي مطير. (2018). دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 7 (2)، 124-134.

العسكر، حياة عبدالعزيز. (2018). دور عضوات هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر الطالبات. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (153)، 192-205.

كعكي، عطارد حسان. (2017). درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 3 (59)، 155-200.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Jabr, A. (2014). The role of faculty members at the Islamic University of Gaza in promoting the principle of moderation among their students and ways to activate it [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Islamic University, Gaza.

Abu Anair, N. (2009). The role of the university in developing democratic values from the perspective of Al-Balqa Applied University students (in Arabic). *Journal of Education*, Al-Azhar University, College of Education, 4 (143). 199-221

Al-Rabab'ah, H. (2007). The role of universities in developing Islamic culture in communitieses (in Arabic). Al-*Aqsa University Journal*, 1 (11), 1-97.

Al-Sharif, A. (2010). The role of history curricula in developing awareness of peoples' cultures (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods* (162), 212-225.

Al-Ahmad, H. (2015). The role of Saudi university education in developing social responsibility among female students from the point of view of the female students of Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University, *Majmaah University Journal for Research and Studies* (1),. 1-62.

Al-Askar, H. (2018). The role of faculty members in enhancing intellectual security among female students of the College of Education at Majmaah University from the female students' point of view (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal*, Ain Shams University, College of Education, Egyptian Association for Reading and Knowledge, 153, 192-205.

Al-Assaf, S. (2012). Introduction to research in the behavioral sciences (2nd ed., in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa.

Al-Azzam, M. (2018). The role of university education in enhancing intellectual security from the viewpoint of faculty members at the University of Hail (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, Dar Simat for Studies and Research, 7 (2), 124-134.

Al-Bar, H., & Kabli, R. (2006). Systemic relationship between the societal environment and the educational environment, and the quality of learning outcomes and their reflection on sustainable national development in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). The Sixth

Arab Conference on the Systemic Approach to Teaching and Learning: Towards Sustainable Development in the Arab World. Cairo, Ain Shams University, Science Teaching Development Center, MIU, 19 - 20.

Al-Demerdash, S. (2001). Curricula in the present and in the future (in Arabic). Kuwait: Al-Manar Islamic Library.

Al-Faisal, B. (2008). Societal environment and the institutional change strategy for universities, Work of strategic planning conference for higher education institutions in the Arab world, League of Arab States, Arab Development Organization, Cairo, Arab Administrative Development Organization, League of Arab States.

Alimat, H. (2001). Islamic culture and the challenge of globalization (in Arabic). Islamic knowledge, International Institute of Islamic Thought Jordan Office, (6) 24, 89-115.

Al-Kahlout, J. (2007). Teacher's personal and professional traits in light of the opinions of some Muslim educators and their impact on secondary school teachers in Gaza Governorate from the point of view of their students [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education, Islamic University, Gaza.

Al-Khatib, M. (2020). The role of the university in consolidating and strengthening the values of belonging and citizenship among its students in light of cultural changes and the latest developments (in Arabic). Gaza, *Arab Journal for Scientific Publishing*, (20), 149-168.

Al-Nahlawi, A. (2007). Education Foundations and its methods at home, school and community (25th ed., in Arabic). Damascus: Dar Al-Fikr.

Al-Qawasmeh, A. (2006). The role of Taibah University in strengthening the university value system among students (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, 5 (12), 213-227.

Al-Qaws, S. (2014). The role of university colleges in social, cultural and economic development in Afif Governorate (in Arabic). Hassiba Ben Bouali University of Chlef. *Journal of Studies in Development and Society* (6), 47-104.

Al-Ruwais, A. (2018). The role of the faculty member in supporting the values of citizenship in Saudi universities (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Kafr El-sheikh University, 2 (18), 755-796.

Al-Sarhani, N. (2016). The role of Saudi universities in facing the cultural challenges encountered by their students to promote national belonging within them (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 77 (105), 101-140.

Al-Soleihat, M. (2014). Perceptions of Al-Balqa Applied University students in Jordan of the degree of contribution of the university environment to the value struggle in light of contemporary global changes (in Arabic). University of Jordan, *Journal of Educational Sciences Studies*, 1 (41), 204-221.

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. Review of Educational Research, 86(1), 163-206.

Barakat, W. (2004). The Reality of using the professional consultation method in civil society organizations (in Arabic). The Seventh Scientific Conference, Helwan University, Community College.

Council for Economic and Development Affairs (2016). Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030 Document (in Arabic). Available at https://vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

Faraj, M. (2002). Impact of a program in Islamic culture on developing values to address the challenges of globalization among students of faculties of education (in Arabic). *Journal of Education*, Al-Azhar University, College of Education, 1 (114), 133-178.

Hajji, et al., (2021). University Value Enhancement Project (1st ed., in Arabic). Taibah University, Medina.

Hassanein, A. (2021). Effect of using the Internet on value conflict and social support among a sample of university youth (in Arabic). Kafr El-Sheikh University, *Journal of Human and Literary Studies*, 1 (24), 179-208.

Heba, A.; Al-Zahrani, N. (2021). Contributions of universities in spreading the culture of social peace among young people (in Arabic). Gaza, *Journal of Human and Social Sciences*, 4(4), 4-80.

Ibn Manzur, M. (n.d.). Lisan Al-Arab (in Arabic). Beirut: Dar Sader.

Kaaki, A. (2017). The degree to which the concepts of intellectual security are included in the educational preparation program from the point of view of the faculty members at the College of Education, Umm Al-Qura University (in Arabic). The World of Education, The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, 3 (59), 155-200.

Khashmon, M. (2014). The role of educational curricula in the Arab world in consolidating the principles of international humanitarian law (in Arabic). *Journal of Generation Human Rights*, Generation Center for Scientific Research, Algeria, (4), 453-468.

Khedr, J. (2011). Marketing the outputs of scientific research as a major requirement of quality and community partnership (in Arabic). Work paper presented to the Arab International Conference on Quality Assurance of Higher Education, held at Zarqa Private University, Hashemite Kingdom of Jordan,1-29.

Kissel, A. (2020). Campus Free Speech: A Cultural Approach. Sketching, New Conservative Education Agenda. American Enterprise Institute.

Kurbanov, R. A., Nikonova, E. I., Gurbanov, R. A., Svechnikova, N. V., Tumarov, K. B., & Marin E. M. (2016). Anthropological Methods of Formation of University Students' Spiritual and Moral Culture, International *journal of environmental and science education*11807-11817 ,(18)11 ،.

Mahmoud , H., & Hamdan, M. (2005). Evaluating the role of the university as a system in building the personality of young people from a value perspective (in Arabic). Ain Shams University, College of Education, Studies in Curricula and Teaching Methods (105), 214-243

Mohamed, F. (2014). Modern trends in university education (in Arabic). Cairo, Joanna House for Publishing and Distribution.

Moussa, Q. (2020). Globalization of values and its impact on Arab and Islamic culture (in Arabic). *International Journal of Research in Educational and Human Sciences*, Arts and Languages, University of Basra and the Center for Research and Development of Human Resources Ramah, 1 (6), 6-77.

Obeidat, D., Abdel-Haqq, K., Adas, A. (2014). Scientific research: its concept, tools and methods (16th ed., in Arabic). Amman, Dar Al-Fikr.

Rashed, A. (2003). Characteristics of modern teacher: his roles, supervision and training (in Arabic). Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Redhwan, N. (1997). Contemporary Egyptian youth and the crisis of values (in Arabic). Cairo: General Egyptian Book Organization.

teaching for increase higher-order thinking skills (hots) in education of elementary school. In *International Conference on Mathematics and Science Education of Universitas Pendidikan Indonesia* (Vol. 3, pp. 658-664).

Munzenmaier, C., & Rubin, N. (2013). Bloom's taxonomy: What's old is new again. *The eLearning Guild*, 1–47.

Nguyễn, T. M. T., & Nguyễn, T. T. L. (2017). Influence of explicit higher-order thinking skills instruction on students' learning of linguistics. *Thinking Skills and Creativity*, *26*, 113–127. http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.004

Nguyễn, T. M. T., Nguyễn, H. D., Nguyen, L. T. T., & Doan, N. T. (2015). Students' employment of high-order thinking skills in English linguistics courses: A case study at VNU-ULIS. *Proceedings of an ELT conference on innovative English language teaching for provincial universities* (pp. 215–220). Quảng Bình: Quảng Bình University Press.

Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, *106*, 193-211.

Rajendran, N., & Idris, P. U. P. S. (2008). *Teaching and acquiring higher order thinking skills: Theory and practice*. Penerbit University Pendidikan Sultan Idris.

Ramos, J. L., Dolipas, B. B., & Villamor, B. (2013). Higher order thinking skills and academic performance in physics of college students: A regression analysis. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, *4*, 48–60.

Sada, C. (2019). Exploring Teaching Learning Process in Developing Higher Order Thinking Skill (HOTS) to Higher Secondary School (SMA) Students in Pontianak.Journal of Education, *Teaching and Learning, 4(1),* 228-232. STKIP

Singh, C. K. S., & Marappan, P. (2020). A review of research on the importance of higher order thinking skills (HOTS) in teaching English language. *Journal of Critical Reviews, 7(8),* 740-747.

Singh, R. K., Singh, C. K., Tunku, M. T. M., Mostafa, N. A., & Singh, T. (2018). A review of research on the use of higher order thinking skills to teach writing. *International Journal of English Linguistics*, *8*(1), 86–93.

Tajularipin, S. V. M. (2017). Implementation of higher order thinking skills in teaching of science: A case study in Malaysia. *International Research Journal of Education and Sciences*, 1(1), 1–9.

Tanujaya, B. (2016). *Development of an instrument to measure higher order thinking skills in senior high school mathematics instruction*. University of Papua.

References

Alfaki, M. I. (2014). Sudan English language syllabus: Evaluating reading comprehension questions using Bloom's taxonomy. *International Journal of English Language Teaching*, *2*(3), 53–74.

Ali, S. N. (2012). *Malaysian polytechnic lecturers' teaching practices with ICT utilization to promote higher-order thinking skills*. (Publication No. Paper 12623) [Doctoral dissertation, Iowa State University]. PQDT Open. https://lib.dr.iastate.edu/etd/12623.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Anggraini, N. P., & Pratiwi, H. (2019, April). Analysis of higher order thinking skills students at junior high school in Surakarta. *Journal of Physics: Conference Series*, 1211(1), 1-9.

Aziz, A. A., Ismail, F., Ibrahim, N. M., & Samat. N. A. (2017). Investigating the implementation of higher-order thinking skills in Malaysian classrooms: Insights from L2 teaching practices. *Sains Humanika*, 9(4), 65–73.

Barak, M., & Dori, Y. J. (2009). Enhancing higher-order skills among in-service science teachers via embedded assessment. *Journal Science Teacher Education*, *20*, 459–474.

Bloom, B. S. (Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co Inc.

Chittleborough, G., Jobling, W., Hubber, P. & Calnin, G. (2008, January 18–20). *The use of Web 2.0 Technologies to promote higher order thinking skills* [Conference presentation]. International Education Research Conference, Brisbane, Australia.

Ghanizadeh, A. (2017). The Interplay between Reflective Thinking, Critical Thinking, Self-Monitoring, and Academic Achievement in Higher Education. *Higher Education, 74 (1)*, 101–14. doi: 10.1007/s10734-016-0031-y.

Hadzhikoleva, S., Hadzhikolev, E., & Kasakliev, N. (2019). Using peer assessment to enhance higher order thinking skills. *Tem Journal, 8(1),* 242-247.

Hayikaleng, N., Nair, S. M., & Krishnasamy, H. N. (2016). Thai students' L2 reading comprehension level for lower order thinking skills and higher order thinking skills questions. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *3*(5), 83–91.

Heron, M. & Palfreyman, D. M. (2021). Exploring Higher-Order Thinking in Higher Education Seminar Talk. *College Teaching*, DOI: 10.1080/87567555.2021.2018397

Hiu, L. P., Ngo, K. L., & Jbyamahla, V. (2006). *An analysis of the level of thought processes of the RCQs in the Malaysian University English Test (MUET), paper 3, reading comprehension, May 2004 and the Uitm Jengka students' performance in this MUET exam paper* (Research report). The Institute of Research Development and Commercialization. Universiti Teknologi Mara.

Kealey, B. T., J. Holland, & M. Watson. (2005). Preliminary Evidence on the Association between Critical Thinking and Performance in Principles of Accounting. *Issues in Accounting Education 20 (1),* 33–49. doi: 10.2308/iace.2005.20.1.33.

King, F. J., Rohani, F., & Goodson, L. (1997). *State-wide assessment of listening and verbal communication skills, information literacy skills, and problem-solving skills*. Florida State University.

Krathwohl, D. R. (2002). Revising Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218. The College of Education, the Ohio State University.

Kusuma, M. D., Rosidin, U., Abdurrahman, Suyatna, A. (2017). The development of higher order thinking skill (Hots) instrument assessment in physics study. *Journal of Research & Method in Education*, 7(1), 26–32.

Lateef, A., Dahar, M. A., & Latif, K. (2016). Impact of higher order thinking skills of students on their academic performance. Pakistan association of anthropology. Islamabad. *Pakistan Science International (Lahore) Special Issue*, 28(2), 2013–2016.

Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers.* NCEE 2017-4023. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.

Misykah, Z., & Adiansha, A. A. (2018, December). Effective

"the educational system is still heavily affected by a traditional teacher-centered approach like Vietnam or other Asian countries where students are not yet facilitated with good learning skills and learning strategies, and their learning autonomy is not yet high". (p.126)

There exists a need to promote HOTS among students so that they may maximise their learning and apply that knowledge to their future jobs and everyday life situations. Furthermore, the current scenario (particularly the new strategic plan for the university this study evaluated that adopts core competencies, such as critical thinking, and integrates them within the curriculum) should aim to teach students' learning experiences that are connected to their future jobs and lifelong learning skills. Therefore, an emphasis should be placed on using more questions that test students' capacity to apply HOTS during the learning process since integrating these skills and subskills into course materials and assessment strategies is critical to both students and instructors.

Acquiring LOTS and HOTS as part of the language-learning process is important for students. It is equally important for instructors to understand the types of activities that should be provided to promote and facilitate students' use of HOTS in linguistics courses. By employing suitable teaching strategies and learning activities, instructors can increase their students' ability to reason and help them cope with other subjects that require HOTS. This article has highlighted the need to make linguistics courses more practical for students when developing learning processes, teaching methodologies, and curricula, all of which can enhance students' use of HOTS in learning (Mazano & Kendall, 2007). The findings of the present study have direct implications for teaching and learning practices in the Department of Languages and Translation, College of Education and Arts.

5.1. **Implications and Recommendations**

Because the present study's findings were disappointing in that students' use of HOTS did not reach the targeted levels, this section aims to suggest ways of improving these circumstances.

First, curriculum and learning activities can be improved by better incorporating HOTS and shedding light on these skills through explicit instructions on how using HOTS (Nguyễn & Nguyễn, 2017). Second, a focus on HOTS in linguistics courses (e.g., discourse analysis) can be increased by integrating HOTS tasks within every teaching unit and designing activities according to students' cognitive abilities. Third, instructors can change the design of assessments with a traditional focus on content recall to focus on testing that measures multiple skills. Finally, instructors can offer assignments and homework assessments that shift from testing LOTS to HOTS and design homework that motivates and trains students to think critically and apply their knowledge in different settings rather than encourage traditional memorisation-based learning patterns.

Because instructors are critical to realising the desired application and utilisation of HOTS, teachers must understand and practice HOTS themselves. Therefore, the university this study assessed should provide effective and sufficient training and preparation for its teachers, as it is vital for instructors to participate in effective training programs so that they can succeed at teaching HOTS. Teaching quality is a key factor in ensuring students' educational success, and improving the quality of teaching can only be attained if instructors attend a wide range of training activities and workshops.

In conclusion, a teaching and learning model that supports the application and use of HOTS must be adopted within regular assessment models in order to foster the acquisition of HOTS. The current study aimed to shed light on the importance of investigating the use of HOTS in linguistics courses. Linguistics majors should not be restricted to studying only theories and neglecting higher and complex thinking skills. Future research could investigate methods for enhancing HOTS in linguistics courses using distance learning or technology-based learning.

5.2. **Limitations of the Study**

This study's findings were solely based on the responses and performances of students during tasks for specific learning units and did not consider other learning units. As a result, this study does not reflect the outcomes of all learning units. In addition, because the study's sample size consisted of 60 students, which is not large enough to make any generalisations, future research should employ larger samples. Finally, the study's setting was a discourse analysis course, limiting its results to only this type of course.

To further investigate the tasks for both the LOTS and HOTS questions, a Friedman test was conducted to compare the LOTS scores for the three tasks. The results of the Friedman test indicated that there was a statistically significant difference between the LOTS scores across the three tasks, $x2(2, n = 60) = 23.06$, $p < .001$). An examination of the median (Md) values showed a decrease between the scores for Task 1 (Md = 2) and the scores for Tasks 2 and 3 (Md = 1).

A Friedman test was also conducted to compare the HOTS scores for the four tasks. The results of the Friedman test indicated that there was a statistically significant difference between the HOTS scores across the four tasks, $x2(3, n = 60) = 78.82$, $p < .001$). An examination of the Md values showed a decrease between the scores for Task 1 (Md = 1) and the scores for Tasks 2, 3 and 4 (Md = 0). It is worth noting that the students who performed well in answering the HOTS questions were proven achievers who maintained exceptional GPAs (grade point averages). The top five students who performed well in answering the HOTS questions achieved GPAs (out of five) of 4.76, 4.30, 4.76, 4.99 and 4.91, respectively. A follow-up study will explore the relationship between GPA scores and the use of HOTS questions in linguistics courses. The following section will discuss the abovementioned findings.

5. Discussion

The data showed that the linguistics courses focused more on theoretical aspects that required memorisation and recall skills. Although the teachers provided some exercises focused on creative and critical thinking, the students had great difficulty understanding and comprehending the questions. Because the students were trained to answer questions through memorisation during their general education (primary, intermediate, high schools), they found the syllabus and materials challenging after entering the university program. This mindset, in addition to time constraints and personal issues, prevented students from advancing beyond rote memorisation.

The findings revealed minimum exposure to HOTS at their senior year (seventh level). The present study's results showed that teaching and learning preparation were lacking in the facilitation of HOTS and that LOTS and HOTS skills were not properly implemented in the curriculum design. This gap contributed to the students' failure to acquire HOTS.

The findings indicated that poor student performance can be attributed to a lack of HOTS use in linguistics courses due to their theoretical nature. Teachers play a key role in improving the learning process thus they must understand and apply HOTS in their classes to improve learning processes (Barak and Dori, 2009; Singh and Marappan, 2020). Because no prior study has examined the use of HOTS and LOTS in a discourse analysis course or in linguistics courses in general, it was impossible for the present researcher to find a baseline or comparable study. Nonetheless, many studies have investigated students' reading comprehension as it relates to LOTS and HOTS.

Similar to the findings of the current study, the mean scores for LOTS were higher than the mean scores for HOTS in most of these studies (Hayikaleng et al., 2016; Alfaki, 2014). In the present study, student performance in answering the HOTS questions was below average, reflecting the potential impact of the traditional educational approach that values theoretical knowledge and is based on passive learning. Without sufficient regard for other, potentially more practical activities, this exclusive focus on the theoretical elements of knowledge can diminish the value of students' analytical and critical needs (Nguyễn & Nguyễn, 2017). The students' similarly poor performance in answering LOTS questions may have been caused by the overwhelming number of theoretical concepts and theories that required them to focus on memorisation-based tests and pay less attention to learning activities and tasks, such as those used for data collection. In turn, the low HOTS results may have been caused by the general lack of attention instructors afforded to these skills (Tanujaya, 2016). Aziz et al. (2017) stated that Malaysian teachers should leave their comfort zones, which is a seemingly universal problem. Sada (2019) argues that teachers should attend professional training to improve the integration of HOTS into the curriculum. The present study identified similar findings. Thus, for instructors to successfully apply HOTS, they should use modern methods to develop content knowledge that supports and enhances the use of these skills among students. Nguyễn and Nguyễn (2017) recommended the use of explicit HOTS instruction in teaching environments that are similar to those presented in this study, wherein

The results indicated that the students were neither able nor trained to think critically, so the instructor would need to increase focus on HOTS questions and exercises to support students in acquiring such thinking skills. This finding is similar to those by Fahim and Sa'eepour (2011) and Remark and Ewing (2015), who argued that teachers should use more HOTS questions while teaching reading comprehension in order to train students to think critically.

The students' overall performance in the LOTS and HOTS questions was below average. These unsatisfactory results should function as a warning that encourages departments and teachers to change the designs of their curriculum, content, and teaching processes. Table 9 shows the means and standard deviations for the overall performance in all tasks (LOTS and HOTS).

Table 9
The Means (Ms) and Standard Deviations (SDs) for the Overall Performance in All Tasks (LOTS and HOTS)

	N	Minimum	Maximum	M	SD	Percentage
LOTS for all tasks (max. = 10)	60	0.10	0.70	0.39	0.16	39.17%
HOTS for all tasks (max. = 11)	60	0.00	0.73	0.23	0.15	22.88%

As shown in Table 9, while the mean for the LOTS questions was 0.39, or 39.17%, the mean for the HOTS questions was 0.23, or 22.88%. The overall performance for both the LOTS and HOTS questions was poor and unsatisfactory.

Tables 7, 8 and 9 indicate that there were differences between the LOTS and HOTS questions that were observable in all tasks. Prior to data analysis, the normality distribution of the two variables (LOTS and HOTS) was checked. The Shapiro-Wilk test showed a non-normal distribution for both LOTS (p = .013) and HOTS (p = .000). As a result, the Wilcoxon signed rank test was conducted as a non-parametric alternative to the paired-sample T-test. This test helped determine whether there was a significant difference between the scores for the LOTS and HOTS questions. The results indicated a significant difference, z = -5.197, p < .000. The mean of the ranks in favour of LOTS was 28.79, and the mean of the ranks in favour of HOTS was 22.57 (see Table 10).

Table 10
Results of the Wilcoxon Signed Rank Test for LOTS and HOTS

Ranks				
		N	Mean rank	Sum of ranks
Total LOTS for all tasks – Total HOTS for all tasks	Negative ranks	7[a]	22.57	158.00
	Positive ranks	48[b]	28.79	1382.00
	Ties	5[c]		
	Total	60		
a. Total LOTS for all tasks < Total HOTS for all tasks				
b. Total LOTS for all tasks > Total HOTS for all tasks				
c. Total LOTS for all tasks = Total HOTS for all tasks				

4. Analysis and Results

This section reports the findings based on the collected data and the research questions. To compute the LOTS and HOTS variables, one point was awarded each time a participant correctly answered a question, and zero points were awarded if the answer was wrong. The coding process was repeated for each question, with a maximum of six possible points awarded for all tasks but the fourth task, which had a maximum value of three points. Table 6 illustrates the means and standard deviations for the scores for each task.

Table 6
Means (Ms) and Standard Deviations (SDs) for the Scores of Each Task

Tasks	N	Minimum	Maximum	M	SD
Task 1 (max. = 6)	60	0	6	3.05	1.64
Task 2 (max. = 6)	60	0	3	1.38	1.14
Task 3 (max. = 6)	60	1	6	1.57	1.00
Task 4 (max. = 3)	60	0	2	0.43	0.65

As indicated in Table 6, the mean values of the scores for Tasks 2 and 3 were similar. In addition, Task 1 had the highest mean, and Task 4 had the lowest mean. These findings show the students' general performance in all the tasks, which was below average. This leads to investigating the students' performances in answering LOTS questions for each task, which answers the first research question. Table 7 demonstrates the means and the standard deviations for the LOTS questions of each task.

Table 7
Means (Ms) and Standard Deviations (SDs) for the LOTS Questions

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Task 1 LOTS	60	0.00	1.00	0.55	0.37
Task 2 LOTS	60	0.00	0.50	0.22	0.19
Task 3 LOTS	60	0.33	1.00	0.47	0.19

Table 7 shows that the students were able to answer the LOTS questions to a certain extent because most of the answers could be found in the passages or images within the tasks. Even so, the students' performances were not satisfactory. Because teachers typically use LOTS questions in most courses and tasks, and since students are more familiar with LOTS questions, which are generally easier than HOTS questions, their performances should have been higher. As illustrated in Table 8, the results were very poor for the second research question's assessment of students' performances in answering HOTS questions.

Table 8
Means (Ms) and Standard Deviations (SD) for the HOTS Questions

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Task 1 HOTS	60	0.00	1.00	0.47	0.29
Task 2 HOTS	60	0.00	1.00	0.26	0.28
Task 3 HOTS	60	0.00	1.00	0.06	0.20
Task 4 HOTS	60	0.00	0.67	0.14	0.22

Table 4
The HOTS Dimension from Bloom's Taxonomy Used to Construct Questions for Task 3

Knowledge dimension	Cognitive process dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyse	Evaluate	Create
1. Factual knowledge	Able to remember the person who is speaking in the text.	Able to interpret and infer the different voices and purposes in a given text.		Able to select the right idea to analyse the language used in the text.	Able to select appropriate criteria to evaluate the grammatical patterns employed in the text.	Able to generate intertextuality within the text.
2. Conceptual knowledge	Able to recognise the person who is speaking in the text.	Able to classify the purpose and the voices in a given text.		Able to differentiate the language while analysing the text.	Able to determine the grammatical patterns in the text.	Able to compose ideas in a coherent way to create intertextuality within the text.
3. Procedural knowledge	Able to recall the person and their messages in the text.	Able to clarify the indirect communicative purpose and voices in the text.		Able to integrate the ideas with suitable procedures to analyse the language in the text.	Able to justify the use of grammatical patterns in a given paragraph.	Able to design intertextuality within the text.
4.Metacognitive	Able to identify the techniques to retain the information related to the text.	Able to predict the speaker/writer of the text, the communicative purpose and the different voices.		Able to deconstruct the original author's ideas and to use new ideas to perform language analyses.	Able to reflect the ideas to evaluate the grammatical patterns used in a given paragraph.	Able to produce a new text using intertextuality.

Table 5
The HOTS Dimension from Bloom's Taxonomy Used to Construct Questions for Task 4

Knowledge dimension	**Cognitive process dimension**					
	Remember	**Understand**	**Apply**	**Analyse**	**Evaluate**	**Create**
1.Factual knowledge						Able to bring coherent ideas to create a diagrammatical representation of the text.
2.Conceptual knowledge						Able to compose ideas in a coherent way to draw a graphical structure of the text.
3.Procedural knowledge						Able to provide the answer using an effective and coherent structure.
4.Metacognitive						Able to create a new/innovative pattern or pictorial representation or to change the textual mode into the graphical mode.

Table 2
The HOTS Dimension from Bloom's Taxonomy Used to Construct Questions for Task 1

Knowledge dimension	Cognitive process dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyse	Evaluate	Create
1. Factual knowledge	Able to remember linguistic features of the text.	Able to interpret and infer the purpose, reader and moves in the text.	Able to perform discourse analysis using the procedure.	Able to select the right idea to analyse the organisation of the text.	Able to select appropriate criteria to arrange the structure of the text.	
2.Conceptual knowledge	Able to recognise the list of linguistic features of the text.	Able to classify the purpose, target reader and moves in the text.	Able to apply discourse analysis tenets while performing discourse analysis.	Able to differentiate the ideas and the information in the text.	Able to determine the relevance of the answer for a given question.	
3.Procedural knowledge	Able to recall the list to complete the answer.	Able to clarify the indirect communicative purpose and moves in the text.	Able to obtain suitable results while performing discourse analysis.	Able to integrate the ideas with appropriate procedures to analyse and organise the text.	Able to justify the relevance of the answer for a given question.	
4.Metacognitive	Able to identify the techniques for retaining the information to answer the question.	Able to predict the reader and the communicative purpose.	Able to use the techniques while analysing the text.	Able to deconstruct the original sequence and to use new ideas to organise the text.	Able to employ the ideas on a given question by following procedures.	

Table 3
The HOTS Dimension from Bloom's Taxonomy Used to Construct Questions for Task 2

Knowledge dimension	Cognitive process dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyse	Evaluate	Create
1.Factual knowledge		Able to interpret and infer the purpose of the text and the image.		Able to select the right idea to analyse the message conveyed in the text/ image.	Able to select appropriate criteria to describe the linguistic features in the text/image.	Able to use coherent ideas to create different content for a given question.
2.Conceptual knowledge		Able to classify the different modes of content.		Able to differentiate the mode of content.	Able to determine the linguistic features in the text/ image.	Able to compose ideas in a coherent way to change the mode of information in the text.
3.Procedural knowledge		Able to clarify the purpose and the information in the text/image.		Able to integrate the ideas and the suitable procedures to analyse the different modes of content.	Able to justify the answer to a given question.	Able to effectively present the answer in a coherent manner.
4.Metacognitive		Able to predict the purpose of the text and the image.		Able to deconstruct the original mode and to use new ideas.	Able to apply the ideas to a given question by providing a suitable answer.	Able to create a new/innovative pattern or mode to present the information given in the question.

tasks were designed for the discourse analysis course to analyse 60 students' understanding of HOTS. The tasks were quantitatively analysed using content analysis based on the aspects of HOTS listed in Bloom's taxonomy.

3.1. Participants

A total of 60 Saudi English as a foreign language (EFL) undergraduate learners who were enrolled in a discourse analysis course at the Department of Languages and Translation, Northern Border University, participated in this study. The participants were a homogenous group of female Arabic-native speakers in their senior year.

3.2. Instruments

For the purposes of this study, four different tasks were designed and distributed to the students at regular intervals. The researcher and the course instructor structured the tasks according to Bloom's revised taxonomy. The tasks were composed of questions. The first three tasks consisted of six questions each, and the fourth task consisted of three HOTS questions. The questions varied from assessments of LOTS to HOTS (e.g., What are the different voices?; What social language(s) are involved?; What sorts of grammar patterns are indicated in the text?; How does intertextuality work in the text?). There were 21 questions in total, and the tasks were assigned as homework for the students. Prior to that, the course instructor, who had more than seven years' experience teaching English at the college where the study took place, was asked to verify and confirm that the tasks were suitable for the students. The instructor distributed the questions and performed the evaluation based on the provided scale (see Tables 2, 3, 4, and 5). The total marks for the LOTS and HOTS questions were entered in an Excel sheet and then imported into SPSS for analysis. The data were quantitatively analysed using descriptive statistical measures such as means and frequencies. Inferential statistical measures, such as the Wilcoxon signed rank test and Friedman test, were also used to analyse the data obtained from the tasks.

A question-based test based on Bloom's revised taxonomy, which consists of all six thinking skills, from LOTS to HOTS, was constructed. The analysis of the tasks was categorised into LOTS and HOTS. Each task was categorised into the following six levels: Remember, Understand, Apply, Analyse, Evaluate and Create.

In Task 1, the questions were formulated according to the LOTS and HOTS listed in Bloom's taxonomy. There were six questions that ranged from LOTS to HOTS, and these were structured into five levels without using the Create category from the cognitive process dimension. These questions were related to discourse analysis and used discourse analysis tools of inquiry. The questions were adopted from James Paul Gee's Four Tools of Inquiry (i.e., social languages, discourses, conversation, and intertextuality). These tools facilitated discourse analysis at a deeper level that could otherwise not be reached.

In Task 2, the questions were structured according to LOTS and HOTS and were categorised into the following four levels: Understand, Analyse, Evaluate and Create. In Task 3, the questions were constructed to analyse LOTS and HOTS and were structured into five levels without using the Apply category from the cognitive process dimension. In Task 4, the questions were designed to analyse HOTS according to the Create category from the cognitive process dimension.

The Validity and Reliability of the Research Tasks

The tasks were designed according to the students' proficiency level, addressed each learning goal and followed the basic principles of assessment. The following criteria were used when creating the questions for the tasks:

- The course instructor prepares the questions using the materials from authentic online resources (www.arabnews.com/ www.telegraph.co.uk) to analyse the students' understanding of HOTS in learning linguistics and particularly the discourse analysis course.
- Exercises are new, unseen and not covered in the class.
- The course instructor prepares the questions to analyse the discourse using the tools of inquiry. The questions are designed to analyse the students' use of LOTS and HOTS.

The reliability of the questions was determined using interrater reliability. The reliability of the questions depended on the raters' use of the instrument. To establish the reliability of the questions, the researchers collected, evaluated and categorised all the questions according to the LOTS and HOTS analysis.

Tables 2, 3, 4 and 5 describe the levels of thinking for the LOTS and HOTS questions and the expectations and learning outcomes for the questions. The tables helped determine whether the students' abilities were at the expected level. This study used the HOTS dimension described in Bloom's revised taxonomy.

2.2. Teaching and Learning Lower- and Higher-Order Thinking Skills

Bloom's taxonomy has been linked to multiple intelligences (Noble, 2004) and creativity, problem-solving and critical-thinking skills (Singh et al., 2018). The taxonomy's categories have also been divided into LOTS and HOTS because of their widespread use (Hayikaleng et al., 2016). Whereas LOTS are comprised of Remembering, Understanding and Applying, HOTS consist of Analysing, Evaluating and Creating.

Although LOTS are equally important as HOTS, LOTS are more frequently used to complete tests and homework, making them the basic skills that most students acquire in schools (primary, intermediate and high schools). This may be due to the relative ease of formulating and correcting LOTS questions (Munzenmaier & Rubin, 2013) and the comparative difficulty of teaching and learning HOTS, especially in linguistics courses with large numbers of students. Because HOTS require more intellectual processing and place a greater burden on learners' cognitive abilities, acquiring these skills necessitates more practice and training from learners and increased training from the teachers tasked with implementing them into linguistics courses.

2.3. Higher-Order Thinking Skills

Many studies have discussed the importance of HOTS for improving learning processes and preparing students to adjust to the real world and workplace (Lateef et al., 2016; Rajendran & Idris, 2008; Ramos et al., 2013). While implementing LOTS is a necessity in teaching, restricting learning activities to only these types of skills poses a serious obstacle to reaching higher levels of thinking. Therefore, an assessment method, such as a test, should be designed to measure students' numerous skills, including both LOTS and HOTS (Hiu et al., 2006). HOTS can be defined as the ability to find answers and solutions for different tasks in order to fulfil educational targets by attempting various types of thinking processes. HOTS include higher cognitive and metacognitive abilities, such as critical thinking, problem solving and creative thinking (Lewis & Smith, 1993). King et al. (1997) explained that HOTS must be provoked by circumstances and problems that are unfamiliar to students, require them to think outside the box, and compel them to try to find creative solutions and answers. Nonetheless, HOTS must also be built on the foundation of LOTS, which helps students gain basic, albeit important, knowledge and content (Singh et al., 2018).

Studies have examined the implementation of HOTS in various disciplines, such as mathematics (Tanujaya, 2016), information and communication technology (Ali, 2012; Chittleborough et al., 2008), science (Anggraini et al., 2019), writing (Singh et al., 2018), and reading comprehension (Hayikaleng et al., 2016), with most of these studies being conducted in schools. To the best of my knowledge, no study has assessed how students use LOTS and HOTS to fulfil learning tasks in applied linguistics courses (e.g., discourse analysis), but Nguyễn and Nguyễn's (2017) investigation into how explicit instructions for using HOTS can enhance students' capacity to learn in a linguistics course at the undergraduate level. Nguyễn et al. (2015) found that Vietnamese students struggled with applying HOTS and that there was a need to address this issue. Therefore, they aimed to improve the acquisition of HOTS in a later study (2017) by using explicit instructions for HOTS in a linguistics course. The present study addressed a similar issue by exploring how Saudi students use LOTS and HOTS to fulfil learning tasks in a particular course, specifically discourse analysis, at the undergraduate level. In doing so, this study aimed to answer the following questions:

1. How do students perform when answering LOTS questions?
2. How do students perform when answering HOTS questions?
3. How do students perform in answering questions overall (LOTS and HOTS)?
4. Is there a significant difference in the mean scores between students' ability to answer LOTS and HOTS questions?

3. Methodology

This study applied a quantitative approach to analyse students' use of LOTS and HOTS in a linguistics course, specifically a discourse analysis course. The study also used descriptive analysis due to its focus on 'diagnosing real-world needs that warrant policy' (Loeb et al., 2017, p. 2). Descriptive quantitative methods are informative and can help in assessments of the quality of teaching and learning. In addition, descriptive analysis can aid in highlighting certain issues, such as how students apply HOTS and LOTS in linguistics courses, that require immediate solutions and deeper investigation from policymakers and practitioners. In total, four different

Table 1
The Structure of the Cognitive Process Dimension in Bloom's Revised Taxonomy (Adapted from Karthwohl, 2001)

The Revised Taxonomy
1.0 **Remember—**retrieving relevant knowledge from long-term memory.
1.1 Recognising
1.2 Recalling
2.0 **Understand—**determining the meaning of instructional messages, including oral, written and graphic communication.
2.1 Interpreting
2.2 Exemplifying
2.3 Classifying
2.4 Summarising
2.5 Inferring
2.6 Comparing
2.7 Explaining
3.0 **Apply—**carrying out or using a procedure in a given situation.
3.1 Executing
3.2 Implementing
4.0 **Analyse—**breaking down the material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to the overall structure or purpose.
4.1 Differentiating
4.2 Organising
4.3 Attributing
5.0 **Evaluate—**making judgments based on criteria and standards.
5.1 Checking
5.2 Critiquing
6.0 **Create—**putting elements together to form a novel, coherent whole or to make an original product.
6.1 Generating
6.2 Planning
6.3 Producing

1. Introduction

Heron and Palfreyman (2021, p. 1) have argued that "higher-order thinking skills are critical to developing conceptual and disciplinary understanding". Thus, higher-order thinking skills (HOTS) are important in the higher education context and a "much-needed skill in the 21st century," according to Misykah and Adiansha (2018, p. 662). Hadzhikoleva et al. (2019) emphasised that HOTS are essential in preparing students personally and professionally to be successful in their lives after graduation. In addition, research has shown that HOTS are connected to academic achievement (Ghanizadeh, 2017; Kealey et al., 2005). The students of the languages and translation department at Northern Border University (NBU), the sample of the current study, failed to perform well in the exit exam (a standard exam taken by all students during the final semester) despite the university's efforts to encourage innovations in the curriculum and the introduction of the core competencies project that focuses on critical thinking and real-world skills (shorturl.at/lvOT6). The fact that the participants did not perform well in the school's exit exam could be due to the recall-based tasks, which focus on lower-order thinking skills (LOTS) that dominate most of the school's linguistics courses. In addition, most, if not all, of the school's linguistics courses are heavily loaded with concepts, phenomena, and theories that require memorisation and recall for assessments that ignore HOTS. As Ghanizadeh (2017) pointed out, academic achievement has been linked to better performance using HOTS. However, the students' poor achievement in the exit exam revealed a gap that must be filled. Hence, there is an urgent need to shift linguistics courses to cover more practical subjects that promote the use of HOTS. To address this issue, this study investigated students' performances in answering a set of LOTS and HOTS questions across four different tasks in a discourse analysis course.

2. Literature Review

2.1. Theoretical Framework: Bloom's Taxonomy

The taxonomy of educational objectives 'is a framework for classifying statements of what we expect or intend students to learn as a result of instruction' (Karthwohl, 2001, p. 212). Bloom's theoretical framework has been 'widely known and cited, eventually being translated into 22 languages' (Karthwohl, 2001, p. 213) and has frequently been used to provide a systematic classification of the learning and thinking processes in the classroom. Established in 1956, Bloom's taxonomy initially consisted of the following three domains: cognitive, affective, and psychomotor (Bloom, 1956). Specifically, the cognitive domain comprised six levels: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. The taxonomy was hierarchical, meaning that each level depended on the level that preceded it. In other words, learners were required to master the lowest level before moving on to the next.

Although Bloom's taxonomy has had a long history of application and popularity, scholars deemed it necessary to update it. As such, Bloom's revised taxonomy considered the 'representatives of three groups: cognitive psychologists, curriculum theorists, instructional researchers, and testing and assessment specialists' (Anderson & Krathwohl, 2001, p. xxviii). Although the changes in the taxonomy were minor, they were also important. The most obvious change was made to its terminology, whereby 'all the original subcategories were replaced with gerunds, and called cognitive processes' (Karthwohl, 2001, p. 214). The categories' names were also changed from nouns to verbs in order to describe learners' thinking processes instead of their behaviours. The revised taxonomy consists of the following categories: Remembering, Understanding, Applying, Analysing, Evaluating and Creating. While the revised taxonomy is also hierarchical, it provides instructors with the capacity to be less strict than the previous version. Moreover, although the taxonomy is organised from simple to complex levels, these levels overlap. Put differently, the most basic levels of remembering can be exercised at many levels with different degrees of complexity. Table 1 provides a detailed picture of the cognitive process dimension within the revised taxonomy.

Students' Use of Higher-Order Thinking Skills in a Discourse Analysis Course

Awatif Katib Alruwaili (*)

Northern Border University

(Receivied 22/4/2021 ; accepted 30/5/2022)

Abstract : Scholars have found that linguistics courses place greater emphasis on the theoretical aspects that require memorisation and recall tasks (Nguyễn & Nguyễn, 2017). This has led teachers to focus on lower-order thinking skills (LOHS), which negatively affect the quality of learning by neglecting higher-order thinking skills (HOTS). Therefore, this study explored and explained students' higher-order thinking skills (HOTS) applications when they were required to solve HOTS-oriented questions in linguistics courses. This study assessed a 60-student sample from a linguistics course, specifically discourse analysis, and used descriptive and quantitative research methods for data collection and interpretation. The test instruments this study used included assignment questions. The results of the research revealed that students' thinking ability was below average and in need of improvement when answering HOTS practice questions. In addition, students with high learning achievements were proficient at answering HOTS-oriented questions when compared to students in the average and below-average categories. Based on the analysis of the research questions, this study indicated that students require a deeper understanding of HOTS and lack the skills to successfully tackle HOTS-oriented questions. As such, this study aimed to highlight this issue and recommend possible solutions.

Keywords: higher-order, lower-order, thinking skills, discourse analysis, undergraduate, linguistics courses

*****

استخدام وتطبيق مهارات التفكير العليا في مقرر التحليل الخطابي

عواطف كاتب سبيعي الرويلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1442/9/10هـ، وقبل للنشر في 1443/10/29هـ)

مستخلص : وجد الباحثون أن مقررات اللغويات تركز بدرجة عالية على الجوانب النظرية التي تتطلب مهمات الحفظ والاسترجاع، هذا الاهتمام بالجانب النظري دفع الأساتذة إلى التركيز على مهارات التفكير الدنيا والتي تتعارض سلبيًا مع جودة التعليم بإهمال وضعف التركيز على المهارات العليا. لهذا السبب هذه الدراسة استهدف استكشاف مدى تطبيق واستخدام الطالبات مهارات التفكير العليا عند تكليفهن بمهام تتطلب استخدام المهارات العليا في أحد مقررات اللغويات. وتستهدف الدراسة ٦٠ طالبة في مقرر لغويات (تحليل الخطاب)، وتستخدم الدراسة أسلوب وصفي كمي لجمع البيانات وتحليلها. أداة الاختبار تتضمن واجبات وتكليفات للطالبات. وكشفت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير العليا لدي الطالبات أقل من المتوسط وتحتاج إلى تحسين عند تحليل إجاباتهن على التكليفات التي تتطلب استخدام مهارات تفكير عليا. الطالبات ذوات المستوي الأكاديمي المتقدم (معدل تراكمي عالٍ) كان أداؤهن أفضل مقارنة مع المجموعات المتوسطة والمجموعة الأقل من متوسط (في المعدل التراكمي)، من ناحية تطبيق مهارات التفكير العليا عند الإجابة عن التكليفات. وأشارت النتائج إلى أن الطالبات يحتجن استيعابا أعمق لمهارات التفكير العليا ويفتقرن إلى المهارات التي تساعدهن على الإجابة بنجاح عن التكليفات التي تستهدف تطبيق مهارات التفكير العليا. وبذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى إبراز هذه القضية واقتراح حلول مناسبة.

كلمات مفتاحية: مهارات تفكير، مهارات عليا، مهارات دنيا، تحليل الخطاب، مرحلة جامعية، مقررات اللغويات.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 3476 رمز بريدي: 7873 المدينة عرعر،المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professo,، Dept. Languages and Translation, Faculty of Education and arts, Northern Border University, P.O. Box: 3476 Code: 7873, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.
e-mail: Awatif.k.alruwaili@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061577

content. *Southern Regional Council of Educational Administration*, 17(2),1-11.

Freyn, A. L. (2017). Experimenting with Snapchat in a university EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, *8*(10),35-37. Retrieved from https://www.omnicoreagency.com/snapchat-statistics/

Gee, J. P. (2009). *New digital media and learning as an emerging area and" worked examples" as one way forward* (p. 92). The MIT Press. London.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, *40*(2), 97- 118.

Gkoni, N., Druiventak, E., Bollen, Y., & Ecott, S. (2017). Snapchat fams as a subculture: How influencers use emojis for commodifying cross-platform engagement. New Media and Digital (2017. October) URL: http://mastersofmedia.hum.uva.nl/blog/2017/10/25/snapchat-fams-as-a-subculture-how-influencers-use-emojis-for-commodifying-cross-platform-engagement/

Heatley, E. R., & Lattimer, T. R. (2013). Using social media to enhance student learning. *Techniques*, *88*(1), 8-9.

Hockly, N. (2015). Online intercultural exchanges. *ELT Journal*, 69(1), 81-85.

Ibáñez, M. B., García, J. J., Galán, S., Maroto, D., Morillo, D., & Kloos, C. D. (2011). Design and implementation of a 3D multi-user virtual world for language learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 2-10.

Jin, L. (2012). Sociocultural theory-guided college-level Mandarin Chinese hybrid course design. *The IALLT Journal*, 42 (1) 1-14.

Johannes, J. L. (2020). Snap—They Learn: A case study using snapchat to motivate high school students (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Juhász, L., & Hochmair, H. H. (2018). Analyzing the spatial and temporal dynamics of Snapchat. In *AnaLysis, Integration, Vision, Engagement (VGI-ALIVE) Workshop*.

Juraid, R. A., & Ibrahim, M. M. (2016). The effect of storytelling on developing communication skills of EFL female students and their attitudes toward it. *Educational Research International*, *5*(4), 71-131.

Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10 (7) 1-6.

Kist, W. (2005). *New literacies in action: Teaching and learning in multiple media,* 75. Teachers College Press.

Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices,* 30. Peter Lang.Portugal.

Lee, E. J. (2019). Traditional and New Media: A Comparative analysis of news outlets' news feeds on Snapchat. *International Journal of Interactive Communication Systems and Technologies (IJICST), 9*(1), 32-47.

Lööf, P. (2011). *Authentic Communication in TEFL: A far-fetched goal or an indispensable necessity*, Karlstads university, Sweden.

Lynch, T. L., & Bartels, J. T. (2017). Soft (a) ware in the English Classroom: Snapchat and the sophistication of multimodal composition. *The English Journal*, *106*(5), 90-92.

Mahboob, A., & Elyas, T. (2014) English in the kingdom of Saudi Arabia. *World Englishes*, *33*(1), 128-142.

Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, *44*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707

Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Montag, C. (2021). Comparing smartphone, WhatsApp, Facebook, Instagram, and Snapchat: which platform elicits the greatest use disorder symptoms? *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, *24*(2), 129-134.

Salisbury, M., & Pooley, J. D. (2017). The# nofilter self: The contest for authenticity among social networking sites, 2002–2016. *Social Sciences*, *6*(1), 10-17.

Steffensen, M. & Joag-Dev, C. (1984) Cultural knowledge and reading, In Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (eds.) *Reading in a Foreign Language*, Longman, London.48-64.

Taskiran, A., Gumusoglu, E. K., & Aydin, B. (2018). Fostering foreign language learning with Twitter: What do english learners think about it? *Turkish Online Journal of Distance Education, 19*(1), 100-116.

Umirova, D. (2020). Authenticity and authentic materials: history and present. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, *8*(10), 129-133.

Utz, S., Muscanell, N., & Khalid, C. (2015). Snapchat elicits more jealousy than Facebook: A comparison of Snapchat and Facebook use. Cyberpsychology, *Behavior, and Social Networking, 18*(3), 141-146.

Will, M. (2016, 10 June). Teachers are starting to use Snapchat. Should you? Education Week Teacher. Retrieved from http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2016/06/teachers_snapchat_guide.html

Appendix I Examples of various communicative activities via Snapchat

on it and because it has become a habit of their daily lives. Based on the analysis of the findings, it can be concluded that Snapchat had a positive empirical impact on developing English proficiency. Snapchat features are important factors to consider when designing curricula for learning the target language. It is suggested for teachers to apply Snapchat strategies in activities outside the classroom, as it has revealed benefits in engaging learners in communicative activities. Training courses should be provided for EFL teachers to help them practise using various features of Snapchat in learning activities. Additionally, it may be worth taking this opportunity to integrate the use of Snapchat into EFL curricula, such as by providing authentic materials that encourage real language use in real situations and develop an understanding of the target culture. The responses in the interviews reflected the benefits of using Snapchat as a strategy to practise the language and enrich students' vocabulary when creating their own stories and using video chatting. Snapchat is considered a new, positive, and pedagogical platform. Students found it a stimulating, pleasant, and inspiring experience. Further investigations on the topic should address the effect of other types of social media on the four English skills or the influence on each skill separately, the effects of Snapchat on language proficiency, and other variables, such as motivation for learning the target language. This study opens the door for further research on the same topic but with male EFL learners to overcome the limitations of this study. This study contributes to the body of knowledge as the use of social media in education is accepted but still limited.

References

Abdulaziz Al Fadda, H. (2020). Determining How social media affects learning English: An investigation of mobile applications Instagram and Snapchat in TESOL classroom. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume, 11 (1), 3-11.

Ahn, S. (2021). Korean EFL college students' acceptance of smartphone applications for English language learning. *In CALL Theory Applications for Online TESOL Education* (pp. 100-126). IGI Global.

Al Azri, R. & Al-Rashdi, M. (2014). The effect of using authentic materials in *teaching. International Journal of Scientific & Technology Research*, 3 (10), 249-254.

Al Harbi, W. N. (2021). The role of social media (YouTube and Snapchat) in enhancing Saudi EFL learners' listening comprehension skills. Master dissertation, English Language Centre, Deanship of Supportive Studies, Taif University, Saudi Arabia. file:///C:/Users/DELL/Downloads/Wed%20Nasser%20Al%20HarbiFull%20thesis.pdf

Albiladi, W. S. (2019). Exploring the use of written authentic materials in ESL reading classes: Benefits and challenges. *English Language Teaching*, 12(1), 67-77.

Alharbi, W. O., & Alturki, K. I. (2018). Social media contribution to the promotion of digital citizenship among female students at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in Riyadh. *English Language Teaching*, *11*(1), 80-92.

Al-Khresheh, M., Khaerurrozikin, A., & Zaid, A. (2020). The efficiency of using pictures in teaching speaking skills of non-native Arabic beginner students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 872-878.

Alqarni, S., Lally, V., & Houston, M. (2019). Saudi students' attitude toward using social media technologies as a supportive tool in English language learning, *11th International Conference on Education and New Learning Technologies*,1-3 July, 2019, Palma, Spain, IATED.

Al-Rahmi, W. M., Othman, M. S., Yusof, L. M., & Musa, M. A. (2015). Using social media as a tool for improving academic performance through collaborative learning in Malaysian higher education. *European Studies Review*, 7, 265.

Altam, S. (2020). Influence of social media on EFL Yemeni learners in Indian universities during Covid-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 4(1), 35-47.

Aslam, S. (2018). Snapchat by the numbers: Facts, demographics, & fun facts. Retrieved from https://www.omnicoreagency.com/snapchat-statistics/

Bolderston A. (2012). Conducting a research interview. *Journal of Medical Imaging and Radiation Science*. Mar;43(1):66-76. doi: 10.1016/j.jmir.2011.12.002. Epub 2012 Jan 24. PMID: 31052024

Burbules, N. C. (2016). How we use and are used by social media in education. *Educational Theory*, 66(4), 551-565.

Cennamo, K., Ross, J., & Ertmer, P. A. (2013). *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*. Cengage Learning, USA.

Coffman, J. M. T. (2017). Today's Technology: Using Snapchat to connect educators, learners, and

RQ2 and RQ3 were answered via focus group data on students' views about using Snapchat in language learning. The experimental group took part in focus group interviews and revealed positive responses to the programme. The RQ2 of the study was about the aspects that students liked most about using Snapchat in language learning. The results indicated that "creating their own stories" and "video chatting" were the most popular (30% and 25%, respectively).

For example, one participant commented, "Snapchat allows me to share daily snippets of my life with my friends in EFL activities, and my friends share their stories with me too."

These were followed by "snap stories disappear" and "filters for snaps" with 15% for each item, then "friends' emojis" with 7%. A few participants indicated enjoying "drawing stickers for snaps" and "new stories to discover every day" (5% and 3%, respectively). Some participants listed several features, such as the following examples: "I like using filters, stickers, and lenses to add special effects and backgrounds to stones" (see figure 1).

The RQ3 of the study was, "How do students view the benefits of using Snapchat in learning EFL?" The interview revealed that overall, students were satisfied with the experimental programme, and thought it addressed their needs and interests. They found Snapchat to be a good source for authentic materials. They saw it as an amusing, valuable, attractive, and enjoyable tool for learning EFL lessons.

In particular, participants commented on the confidence they gained from using Snapchat, which avoided the pressures inherent in both traditional lessons and other social media, as in the following examples:

"It allows me to practise the language without fear of mistakes".

"The good thing about Snapchat is that it doesn't have comments, likes, dislikes, or sharing" (which could lead to some users feeling inadequate).

Discussion

This paper has demonstrated the effect of using communicative activities via Snapchat on the development of EFL female students' achievement and provided evidence of the benefits of using Snapchat in learning a language. Overall, the findings confirm that Snapchat is an effective platform for teaching English and enhances learning of the language. The average score of the experimental group on the achievement test was higher than the average score of the control group. The results of the present study agree with those of Al Harbi (2021), Lynch and Bartels (2017), and Freyn (2017) on the positive effect of teaching using Snapchat to increase academic achievement. Accordingly, Snapchat has a positive impact on teaching in terms of increasing academic achievements for EFL learners.

The main question for the present study was whether there would be a significant difference between the two groups. Findings showed a significant difference between them, revealing that Snapchat was an effective strategy for teaching EFL. This may be because students found plenty of authentic materials for real-world communicative needs. Assignments required them to select authentic materials that suited their interests and needs, as revealed by Gilmore (2007), Lööf (2011), Salisbury and Pooley (2017), and Albiladi (2009). Learners could learn how to communicate freely with people; the ways teachers interacted and communicated helped and encouraged students to improve their speaking skills, which is the most neglected skill (Al-Khresheh, Khaerurrozikin, & Zaid, 2020). Students found Snapchat to be a useful, flexible, and entertaining way to learn English. Students found Snapchat interesting; when the teacher quoted educational phrases from movies or cartoons or posted phrases with pictures and videos, students were motivated to find these phrases used in real situations, as the result matches Freyn (2017) and Al Fadda (2020). Many students interacted beautifully with the lessons because of their firm desire to learn and increase their authentic knowledge about practising the language. They found it useful because self-learning is the best way to make learning a language easier and faster. Finally, the evidence supports the use of Snapchat as an effective strategy in teaching to foster the best results. Snapchat is considered one of the most useful social media platforms for learners to use English in a simple, attractive way. It is an inspiring strategy that can encourage learners to listen to, speak, read, and write English daily.

Conclusion

Recent research confirms that much EFL learning occurs via social media due to the time learners spend

Table 2
Descriptive statistics of the post-test

	Groups	*N*	*Mean*	*SD*	*SEM*	*Median*
Post-test	Control group	28	48.53	5.88	1.11	48
	Experimental group	28	52.60	8.69	1.64	57

The mean score of the experimental group was 52.60 with a standard deviation of 8.69, while the control group's mean score was 48.53 with a standard deviation of 5.88.

Table
3 t-test analysis for students' achievement in the post-test

Posttest	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
	0.00064	3.85	27	0.03	4.07	1.02

Table 3 shows a significant difference between the results of the control group and the experimental group. Students taught with Snapchat performed better than those taught by traditional methods, as their mean was higher than that of the control group. Moreover, the difference was statistically significant ($t = 3.85$, $p = 0.00064$). Therefore, we reject the null hypothesis. The above results showed a positive effect from the use of Snapchat in teaching EFL students in the preparatory year, as represented by the level of EFL students' achievement on the test.

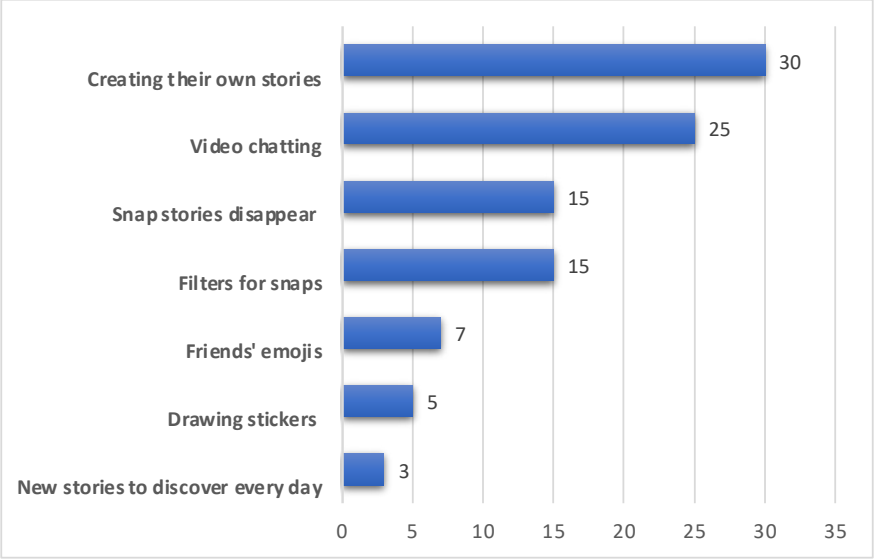


Figure 1 Students' favorite features of Snapchat used in language learning.

As noted previously, the communicative activities in which students were involved during these weekly sessions were based on units in their regular textbook, and so the same activities were set for both experimental and control groups. As noted above, the difference was simply the use of Snapchat as the platform by which teachers presented activities and students performed them, versus the regular face-to-face classroom interaction in the control group.

Instrument

To gather data about language proficiency, both groups took identical pre- and post-tests covering listening and speaking skills, reading and writing, grammar, and vocabulary. The aim of conducting the pre-test was to make sure that there were no significant differences between the control group and the experimental group in their prior knowledge of English. The aim of conducting the post-test was to measure the effectiveness of using Snapchat in enhancing female students' EFL communicative competence.

The researcher developed an achievement test based on oral and written tests in the standard textbook, Q: Skills for Success, Level 2. In the oral test, three language-teaching scholars evaluated learners' aural skills using a rubric for assessing learners' abilities in content, grammar, fluency, pronunciation, and comprehension. The maximum total score for aural skills was 20 points. The written test assessed other skills, containing 40 items divided into four main parts: reading, writing, grammar, and vocabulary. Each skill contained ten items, and each item scored one mark. Students were asked to choose the correct words according to reading, fill in the blanks in conversation, match some words with their meanings, and write a short note. The maximum total score for written and aural tests was 60 points. Students were assessed on their performance on the test as a whole, not on individual skills.

To establish tests' reliability, the researcher used Cronbach's alpha to test internal consistency and estimate the equivalence of items from the test (Kimberlin & Winterstein, 2008). The total reliability of the achievement test was 0.85, indicating a high degree of internal consistency. Moreover, to confirm that the achievement test measured what it was designed to measure, it was evaluated by experts in educational studies and EFL specialists. Their notes and comments were carefully considered. Test questions were reformed according to their suggestions.

After the intervention, the researcher interviewed students in the experimental group with open-ended questions about their feelings about the experimental programme. Interviews took place in focus groups to investigate the second and third questions of the study: "What do students like most about using Snapchat in language learning?" and "How do students view the benefits of using Snapchat in learning EFL? Focus groups were used for the following reasons:

- They allowed the researcher to gain an understanding of how students felt about the experimental programme.
- The group was relatively homogeneous, and participants had similar backgrounds.
- Based on the tendency for humans to socialize and interact in groups, students in the focus group stimulated each other by responding to one another's thoughts.
- Conflicting feelings raised in the group could be illuminated.
- It can add more information than conducting individual interviews.
- It encourages participants who may not wish to be interviewed on their own or who feel shy.
- Finally, it saves time to interview a group of students together (Bolderston, 2012).

Data Analysis

The qualitative data (achievement test scores) were analysed using descriptive statistics: frequency, means, and standard deviations. A *t*-test was conducted to determine the significance of differences in mean scores between the two groups (taking 0.05 as the criterion *p*-value for significance) to answer RQ1.

To answer RQ2, participants' references to various previously identified features of Snapchat were analysed using a simple frequency count.

RQ3 was addressed descriptively, using examples of typical participant comments given in response to an open question about what benefits they perceived in the Snapchat intervention.

Results

To answer RQ1, the researcher tested the hypothesis that "there is no significant difference in the average mean score on the English achievement test between students taught using Snapchat (the experimental group) and those taught without it (the control group) in the post-test." The results of the analysis of the post-test scores are reported in Table 2.

to an interview to find the mistakes, and practising new vocabulary. The only difference was in whether activities were introduced via Snapchat or by the teacher as part of a traditional lesson. After the intervention, the researcher used short, open-ended questions to interview participants and elicit data about the students' attitudes. The main goal was to find out how students felt about the present programme and what they liked most about using Snapchat in language learning.

Regarding the interview data, the responses were recorded and transcribed for analysis. Firstly, the interview questions were designed based on the aim of the study. The interview data were examined, and categories related to the objectives were coded. The coded data was checked by an experienced professor. Both the researcher and the experienced professor have reached similar conclusions.

Sampling

The study population consisted of students in their preparatory year at Taibah University. The researcher selected two classes for sampling: class 1 for the experimental group and class 2 for the control group. Each class contained 28 students. Thus, the total population of the two classes comprised 56 female EFL students (the researcher could not access male students due to the segregated education system in Saudi Arabia). All participants' native language was Arabic, and they were beginners in EFL, with an average age of 19 to 21 years old. The study took place in Al-Madinah, West Saudi Arabia. The socioeconomic conditions and education levels of all students were similar.

The pre-test showed that the two groups were of a similar proficiency level, as shown by the non-significant difference in mean scores (see Table 1).

Table 1

Descriptive statistics of the pre-test

	Groups	N	Mean	SD	SEM
Pre-test	Control group	28	47.28	6.57	1.24175
	Experimental group	28	47.17	6.43	1.21613

Materials and research content

Snapchat has many significant features that teachers can use to develop learners' language achievement and help them practise communicative activities to enhance the four language skills. These features include the ability to record videos, take photos, chat, access the feeds of popular media sites in English, and create individual and group stories. Furthermore, learners can add text, drawings, links, stickers, filters, special effects, sounds, and costumes to their photos and videos. In the current study, teachers made use of the cultural knowledge found in authentic materials via Snapchat. The following is a summary of the data collection procedures:

1. 1. One student was asked to create a group and invite the teacher and the rest of the students to encourage them to use and practise the four language skills.
2. 2. The teacher posed a question with a funny filter and/or voice, and the students answered with filters and voice changes as well.
3. 3. The teacher posted snaps to students that required replies to encourage their speaking and writing.
4. 4. The teacher gave feedback to students, using stickers and emojis to motivate them.
5. 5. Since messages are only viewable for up to ten seconds before they disappear, students had to immediately repeat new vocabulary to enhance their ability to remember and repeat what they had listened to.
6. 6. Students listened to native speakers' conversations (involving new words or sentences), modelled the conversations, and explored the manner and place of articulation through rehearsal, "say and tell," or a camera.
7. 7. Every day, before or after English class, the teacher sent a snap, including a question to introduce the new topic or revise and check understanding.
8. 8. The teacher sent an image or short video related to the lesson and asked students to write a description of what was shown. Video offers authenticity—a wide variety of voices, accents, and real situations.
9. 9. The teacher posted Snapchats about new grammar, and then students wrote the answers.
10. 10. According to students' interests and needs, they selected content from a snap channel or top stories, followed the channel, and wrote a report about it.

Examples of communicative activities are reported in Appendix I.

senior high school students in Sweden and university teachers from Japan. Teachers reported great benefits from using a communicative approach. Other findings, however, revealed that it is difficult to constantly provide comprehensive and authentic input.

Coffman (2017) presented content and connected educators with high school and university learners via Snapchat. Photo clips provided public interest and opportunities for parents, educators, and students' engagement in informal fun. Snapchat was seen as a unique way to connect educators, students, and academic content outside of the classroom norm.

It is impossible to ignore Snapchat in language learning, as it allows users to communicate with native and non-native speakers and practise the language in real-life situations using authentic materials. Jin (2012) mentioned that "the features of various technologies enable more authentic and engaging interactions in L2 between learners and their speakers, including native speakers and non-native speakers of the target language" (p. 34). Salisbury and Pooley (2017) argued that almost all social-networking sites raised authenticity—directly or through language such as "real life" and "genuine"—in positive materials. They added, "With Snapchat, online and offline users interact in real time. We no longer have to capture the 'real world' and recreate it online—we simply live and communicate at the same time" (p. 12).

The Communicative Approach and Authentic Materials

The purpose of teaching language via the communicative approach is to help students use the language for communication. It focuses, therefore, on the need for comprehension and communicative classroom activities. Therefore, the communicative approach highlights students' use of the language, not for its own sake but to exchange ideas and information with others (Kilickaya, 2004).

Authentic materials are those used in the target culture for actual communicative needs. They are pieces of language from the "real world" that the teacher uses in the EFL classroom. Snapchat is considered full of authentic English examples and real stories, and students can be engaged and share their real stories with the class (Al Azri & Al-Rashdi, 2014).

Hockly (2015) mentioned that having learners connect with each other in real-life situations fits well with interactionist and sociocultural aspects of dialect learning. Some EFL instructors have rapidly grasped the benefits of putting their learners in touch with others through technology—whether L1 speakers of the target language or L2 foreign language learners—as a way of encouraging "authentic" communication and expanding learner motivation.

To sum up, previous studies support the idea of using Snapchat to learn a language (Ahn, 2021; Burbules, 2016; Lynch & Bartels, 2017; Marko, 2017). Previous research highlighted the importance of Snapchat, and some authors considered it the best strategy for learning languages (Alturki & Alharbi, 2018; Al Fadda, 2020; Freyn, 2017). According to Lööf (2010), Jin (2012), and Salisbury and Pooley (2017), it is evident from the studies that researchers have regarded Snapchat as a good source for authentic materials. In addition, some studies have examined the advantages of Snapchat in learning the language, such as Hockly (2015) and Al Fadda (2020). The aim of the current study is to help increase and improve students' EFL skills using Snapchat in their learning process. In the current study, the researcher takes advantage of Snapchat's features to develop learners' linguistic competence and enable them to engage in communicative activities. These activities include the ability to record videos, take photos, chat, access the feeds of popular media sites in English, and create individual and group stories. Furthermore, users can add text, drawings, links, stickers, filters, special effects, and sounds to videos and photos.

Methodology

The researcher adapted a quasi-experimental method and focus group interviews to address the research questions. A pre- and post-test design was used to discover whether using communicative activities via Snapchat is effective in facilitating the learning of EFL for preparatory-year students. The achievement tests were based on the students' usual coursebook, Q: Skills for Success, Level 2, Second Special Edition, published by Oxford. The researcher randomly selected two classes among fifteen in the preparatory year as the experimental group and the control group. The research took place in the first semester of the 2019–2020 academic year and lasted 10 weeks. The intervention involved one 30-minute class each week, in which both groups performed communicative activities based on units in the textbook, including, for example, performing brief spoken introductions, listening

social media's effects, learners' satisfaction, and self-management of learning have significantly affected students' intentions to use smartphone apps for English language learning (Ahn, 2021).

Why use Snapchat as tool of learning?

Snapchat could be a good resource for educators and learners to search for and use authentic texts and materials in real-life situations in which language learning may occur. It is difficult to ignore Snapchat, as it is full of authentic materials and its users' number is in the millions (Taskiran, Gumusoglu, & Aydin, 2018). Traditionally, language teaching in Saudi Arabia, as in many other countries, has been teacher-centered and textbook-based, with little use of authentic materials and few opportunities for students to engage in real communication in the target language. However, recent years have seen a shift towards a communicative approach and growing interest in the use of digital technologies (Mahboob & Elyas, 2014).

Learners all over the world tend to use social media platforms as mediators to learn (Al Rahmi et al., 2015). In this research, Snapchat is addressed as a learning tool. The Snapchat application reached 100 million users by 2015, and over 4 million snaps are sent and received every day, which is more than the number of posts on Facebook and Instagram combined (Juhász et al., 2018, p. 1). These facts emphasize the need to address the use of Snapchat as an educational platform. Using Snapchat and Instagram as a teaching method is easy, flexible, and collaborative (Al Fadda, 2020). It enables students to take their time to watch the snaps and learn at their own pace. Conditionally, they must watch stories within 24 hours based on the features of the app.

Snapchat is a particularly unique new communicative platform; it is a multimodal mobile messaging service that sends short-lived messages that users access only via a mobile device. For the purpose of language learning, Snapchat approaches both text and images as being of equal importance within the application. Users have up to ten seconds to view messages before they disappear, which develops a better understanding, motivates learners, and influences their interests. Snapchat has grown rapidly in popularity; it is vital to pedagogical practice and enhances learners' critical thinking (Lynch & Bartels, 2017). Little research has examined the effect of Snapchat on education in particular, but many scholars agree on the value of using social media in general in EFL classrooms (Al Fadda, 2020; Alturki & Alharbi, 201; Burbules, 2016; Freyn, 2017).

Various types of social media influence the ways individuals communicate, and these effects prompt recommendations to use social media in educational settings. Young people, in particular, use Facebook, Twitter, and Snapchat in increasing numbers. These are the platforms where they share and learn; consequently, it is anticipated that teachers will discover ways to utilize and integrate these technologies (Burbules, 2016). Based on a survey by Alturki and Alharbi (2018) on female students' participation in social networks at Saudi universities, Snapchat and Twitter are the most interesting apps for Saudi female students.

However, despite its effectiveness, some teachers think that social media has no place in the classroom and complain about their students' addiction to their cell phones. Burbules (2016) adds that, in any case, modern media comes with danger as well as positive potential outcomes. Creative teachers need to keep the advantages and disadvantages of social media in mind for learning purposes.

Al Fadda (2020) explored the impacts of social media on learning English, concentrating on mobile apps (Snapchat and Instagram) to develop speaking and reading skills. The study found that Snapchat is an effective social media platform for engaging learners in learning the English language, as it provides practical cultural knowledge and increases interactions. The author recommended further research to determine the impact of Snapchat on learners' English-speaking skills.

Freyn (2017) proved that using Snapchat with university EFL students increased their practise of English outside the classroom. Nine students at a small private university participated, using their Snapchat accounts to answer the teacher's questions posted before and after the lessons. The study confirmed that the use of Snapchat in an EFL classroom was a success, and students were engaged and excited.

Lööf (2010) examined the level of authenticity involved in teaching approaches and authentic materials used, intending to identify general attitudes towards the communicative approach and authentic materials. The researcher collected descriptive data through interviews, observations, and questionnaires among

are required to engage with authentic materials, they need to enrich their cultural knowledge of the external society, and a teacher should facilitate tasks to avoid misunderstanding (Steffensen & Joag, 1984).

At this point, the study aimed to investigate the impact of using communicative activities via Snapchat on the development of EFL female students' achievement and establish the benefits of using Snapchat in learning the language.

Research Questions and Hypotheses

Based on the aforementioned goal and context, the researcher formulated the following research questions (RQs):

- RQ1: What is the impact of using communicative activities via Snapchat on the development of English language proficiency among Saudi female EFL students?
- RQ2: What do students like most about using Snapchat in language learning?
- RQ3: How do students view the benefits of using Snapchat in learning EFL?

The following is the null hypothesis for addressing RQ1:

There is no significant difference in the average mean score on the English achievement, post-test between students taught using Snapchat (the experimental group) and those taught without it (the control group).

Significance of the Study

This study aims to improve students' EFL by using Snapchat as a platform to provide communicative activities and authentic materials in the learning process. It takes advantage of Snapchat's features to develop learners' linguistic competence and practice by performing communicative activities, which were not considered in previous studies.

The findings of this study suggest that Snapchat, as a new communicative technology, is an important aspect of pedagogical practice that fits the needs of the communicative approach and presents learners with opportunities to communicate in real-life activities. The growing demand for technology justifies the need to establish an effective educational tool such as Snapchat, which could provide authentic materials for real-life activities that suit learners' interests and needs. Curricula designers will be guided on what should be emphasised with the criteria and interests of learners in terms of the significance of using this app to improve EFL students' performance. The study will reveal the advantages of allowing students to create their own stories and focus on higher-order thinking skills by using digital learning. Thus, this study offers an empirical and practical method for learning EFL via Snapchat, guided by theory.

Research Limitations

This study has potential limitations that should be borne in mind when the findings are interpreted. This empirical study was limited to female EFL students in the preparatory year at Taibah University in Al-Madinah Al-Munawarrah, Saudi Arabia. It assessed students at a specific time during the first term of 2020 and used achievement tests and interviews as instruments for collecting data. The sample studied Q: Skills for Success, Level 2, published by Oxford. The study was limited to the use of Snapchat in learning EFL language skills and other aspects of the language. All participants were Saudi, with an average age of 19 to 21 years old, and their native language was Arabic.

Literature Review

The explosion of technology has led teachers to integrate it into their classrooms (Cennamo, Ross, & Ertmer, 2013). There has always been controversy regarding the value of using social media as a technological tool in teaching English, though Heatley and Lattimer (2013) claimed that "social media is the most cost-effective way to expand learning outside the four walls of your classroom" (p. 8).

Nowadays, many Saudi students use social media apps to support their English learning, and 35% of them use Snapchat (Alqarni, Lally, & Houston, 2019). Some teachers have started using Snapchat as a way to push learning outside of the classroom and onto their students' smartphones (Will, 2016). "While not originally educational in design, the app can be harnessed and adapted to meet a myriad of educational goals, creating an innovative way for educators to connect with students and to make classroom content come to life" (Coffman, 2017, p. 9). Moreover,

Introduction

Mobile learning is in great demand locally and internationally, as shown by several international conferences based on English language learning in a mobile world. Moreover, the effects of COVID-19 have had a noticeable impact on schools around the world. The pause in in-classroom teaching did not cause a decrease in demand for teaching English as a foreign language (TEFL) but rather an increase, with schools switching from face-to-face to online learning methods. Online sources, including social media, are quite possibly the most well-known and suitable apps to utilize for improving EFL students' skills. Snapchat is a social media app that gives students the chance to listen, speak, read, and write with real native speakers while allowing them to interact directly in real situations (Al Harbi, 2021).

Snapchat is a photo-sharing app that allows users to send photos and videos, add text, filters, lenses, or other effects, and share them with friends—so-called snaps. The main feature is that these snaps dissolve after a few seconds (Utz et al., 2015). Moreover, "Snapchat is both a messaging platform and a social network, with as a main characteristic its ephemeral nature, since the main content, named 'My Story', which is a series of videos or photos of the user, has an expiration date of 24 hours" (Gkoni et al., 2017, p. 1).

Snapchat is a new communicative technology to be considered in the exploration of new platforms as an important aspect of innovative pedagogical practice. As noted recently by scholars (Johannes, 2020; Al Fadda, 2020; Lee, 2019). Snapchat has gained rapidly in popularity, overtaking other communication technologies and becoming popular among younger people and EFL college-age users. Snapchat has become impossible to disregard, as its users' number in the millions and it is among the top 13 apps downloaded. According to a statistical report, there are nearly 300 million daily Snapchat users (Rozgonjuk et al., 2020). Most users are adults under the age of 35, and 76% of users spend half an hour per day on Snapchat (Aslam, 2018). The ages of learners using Snapchat vary widely. It is vital for students and teachers to collaborate in the use of technology in language learning, but this collaboration should be for pedagogical reasons (Manca, 2020). Social media is the most cost-effective way to increase learning outside the four walls of a classroom (Heatley & Lattimer, 2013). Using Snapchat is a great opportunity to give students a chance to use authentic materials based on a communicative approach. Experts in the field of TEFL confirm that the communicative approach in TEFL is one of the most effective methods (Umirova, 2020). Most of the research suggests that the level of authenticity involved in communicative activities is the main factor that determines whether a task is effective (Lööf, 2010). Snapchat could be a good resource for authentic materials, which is the basic element of the communicative approach. It enables students to communicate fluently and freely in interesting ways, practising the four language skills (listening, speaking, reading, and writing) in real-life situations to perform real functions (Gilmore, 2007).

In the communicative approach, authentic materials are more motivating than invented texts; they are more interesting and enjoyable for students than artificially constructed ones (Albiladi, 2019). Snapchat is full of lively and engaging authentic materials as well as a variety of activities and exercises based on the communicative approach to develop language skills and other aspects of language.

Statement of Problem

In Saudi institutions, English is taught as a foreign language, which means that it is not the language Saudis use for communication and learners do not have direct access to it outside the classroom context. The best way to learn a foreign language is continuous participation in real situations (Ibáñez et al, 2011). Unfortunately, EFL students at the university level usually lack opportunities to use the second language in authentic communication environments. Most Saudi students at the university level have weak basic communication skills and are unmotivated to participate in English conversations or write their reflections. They are anxious about their speech being mocked; speaking or reading aloud are considered as unfavourable and difficult tasks (Juraid & Ibrahim, 2016). Furthermore, students have problems of misunderstanding, as cultural differences may not arise in general education classroom learning because policy makers and publishers focus on the structure of the language rather than cultural information about the society (Mahboob & Elyas, 2014). At the university level, where students

Learning via Snapchat: real communication in TEFL

Thuraya A. Alabsi (*)

Taibah University

(Receivied 4/11/2021 ; accepted 9/12/2021)

Abstract: Technology changes approaches to education, and social media use has become more common for university students. One of the most popular social media platforms is Snapchat. It is a very effective tool to communicate, engage, and exchange ideas. The present study is intended to explore the effects of Snapchat as a tool of learning on the development of English as a foreign language (EFL) female students' achievement and establish the benefits of Snapchat in learning the target language. Fifty-six EFL female students participated in a quasi-experimental study; pre- and post-test comparisons were made based on an achievement test between two classes in the preparatory year at Taibah University in Saudi Arabia. One class (the experimental group) learned their English coursebook via Snapchat, and the other (the control group) was taught by traditional methods. The result of the t-test revealed no significant differences in the pre-test; however, in the post-test, the mean score of the experimental group was significantly higher than that of the control group. Interviews showed that creating stories, video chatting, snap stories, and filters for snaps were the most popular features among students. Moreover, students found Snapchat a good source to provide authentic materials that suited their interests and needs—they saw it as a funny, useful, attractive, and entertaining tool for learning EFL lessons. The findings support the beneficial effect of Snapchat as a new and inspiring pedagogy, which teachers are recommended to use to create authentic language practice opportunities outside the classroom.

Keywords: Snapchat, social media; EFL; language learning; communicative approach.

*****

التعلم عبر سناب تشات: تواصل حقيقي في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

ثريا عبدالجليل العبسي (*)

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 1443/3/29هـ، وقبل للنشر في 1443/5/5هـ)

ملخص: تُغير التكنولوجيا طرق التدريس، حيث أصبح استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أكثر شيوعًا بين طلاب الجامعات. وأحد أشهر منصات التواصل الاجتماعي سناب تشات ، فهو أداة فعالة للغاية للتواصل والمشاركة وتبادل الأفكار. تهدف هذه الدراسة الكشفَ عن تأثير Snapchat كأداة للتعلم في تطوير تحصيل طالبات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وإثبات فوائد Snapchat في تعلم اللغة المستهدفة. شاركت ست وخمسون طالبة في دراسة تجريبية ؛ تم إجراء المقارنات بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية بناءً على اختبار تحصيلي لدى شعبتين في السنة التحضيرية بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. تم تدريس الشعبة الأولى (مجموعة تجريبية) كتاب اللغة الإنجليزية الخاص بهم عبر Snapchat ، والأخرى (المجموعة الضابطة) تم تدريسها بالطرق التقليدية. أظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التمهيدي. ومع ذلك، في الاختبار البعدي، كان متوسط درجة المجموعة التجريبية أعلى بكثير من المجموعة الضابطة. وأظهرت المقابلات أن استخدام المميزات الشائعة للقطات يمكن أن يوفر مواد أصلية تناسب اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم في أداة ممتعة ومفيدة ومسلية لتعلم دروس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تدعم النتائج الأثر الإيجابي لـ Snapchat كطريقة تعليمية جديدة وملهمة، والتي ينصح المدرسون باستخدامها لخلق فرص ممارسة لغوية حقيقية خارج الفصل الدراسي.

كلمات امفتاحية: سناب تشات ، وسائل التواصل الاجتماعي ، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، تعلم اللغة ، الطريقة الاتصالية.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - كلية التربية جامعة طيبة ص ب: 344 ، المدينة المنورة المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Curriculum and Instruction –College of Education, Taibah University, P.O. Box: 344, Madinah City Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Tebsi@taibahu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061574

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Words seen by Ibn Attya in his Tafsir as not from the Arab's speech: a descriptive balancing study**
  Fahad Bin Abdulmoneim Suqir Al-Solami 1557
- **Prioritizing the Right of the Servant over the Right of God Almighty in Family Rulings: A Comparative Jurisprudential Study**
  Monerah Saeed Abdullah Abuhmamamh 1589
- **Effects and influence between grammar and jurisprudence through Jamal Al-Din Al-Isnawi's book Al-Tamheed in the getting of the branches from the origins**
  Haifa A. Alhawass 1625
- **The Efficiency of a Training Program Based on the Medad Educational Platform in Enhancing Reading Skills for Deaf and Hard of Hearing Upcoming College Students**
  Mariam Ibrahim Ghabban, Huda Ahmad Al-Themari, Ulaa Yassin Al-Barr 1655
- **Zakat and social responsibility accounting: a comparative study**
  Amjad jameel alshorafa 1693
- **Effectiveness of using Edelson's strategy in achieving mathematical concepts among sixth-grade primary students in Hail**
  Mohammad Hamad alkhuzaim 1723
- **Involvement in e-learning over distance in the light of teaching efficiency, quality of learning system management, and student readiness: a predictive study**
  Hammad Al-Tayyar Mayouf Al-Enezi 1753
- **The Role of Faculty Members in Departments of Curriculum and Teaching Methods at Saudi Universities in Facing Crises: COVID-19 as a Model**
  Abdulaziz Othman Alzahrani 1773
- **Content Analysis of Arabic Language Curricula at the Intermediate Stage in Light of McCarthy's (4MAT) Model**
  Mohammed Saad AL Sharif 1835
- **Primary School Female Teachers' Practice Degree of Electronic Motivation Methods in Microsoft Teams and Obstacles from their Point of View**
  Fawziah Abdullah Almadhuni 1857
- **Reality of the role of King Abdul-Aziz University in employing the values of Islamic culture to develop the community environment in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030**
  Abdullah Attitallah Alahmadi 1901

Manuscripts in English Language

- **Learning via Snapchat: real communication in TEFL**
  Thuraya A. Alabsi 1939
- **Students' Use of Higher-Order Thinking Skills in a Discourse Analysis Course**
  Awatif Katib Alruwaili 1951

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

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

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Wahid Elsayed Hafez
Northern Border University, KSA

Editorial Secretary

Dr. Ashraf Faroug Abubakr Mahmoud
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mohamed Ali Brahim Omri
Northern Border University, KSA

Prof. Elias Adam Bensalem
Northern Border University, KSA

Prof. Mourad Ammar Zmami
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Hani Mou'nes Awad
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Administrative

Dr. Abdullah Masood Nasser

Dr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 8, Issue No. 2, Part 5
January 2023 / Dhu al-Hijjah 1444 H

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

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2023 (1444H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (8) Issue No. (2) Part (5) July 2023 / Dhu al-Hijjah 1444H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999