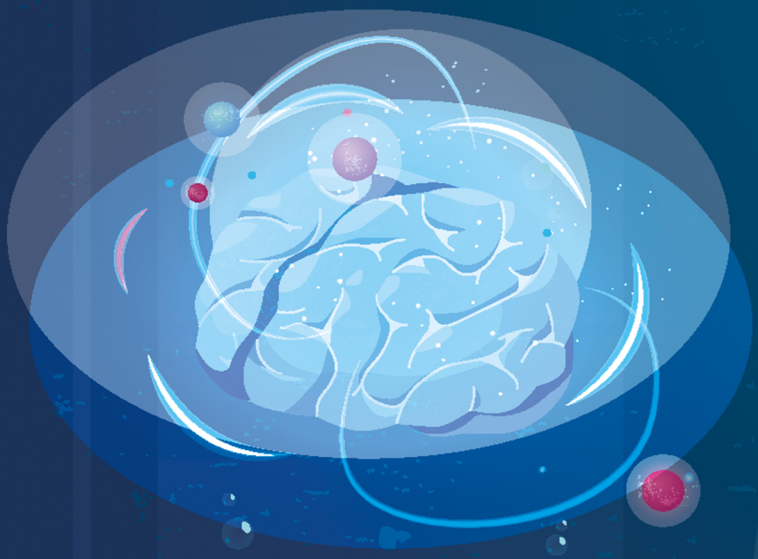
جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1441هـ 2020 م العدد 6 يوليو 2020 م



ردمد 1658 - 788X

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل :

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل ، صندوق بريد :2440 الرمز الريدي 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

أولاً/ تعريف بالمجلة:

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكّمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

ثانياً/ رؤية المجلة:

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

ثالثاً/ رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

رابعاً/ أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكين الباحثين- من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

خامساً/ لغة النشر:

1. تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2. يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3. يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

سادساً/ مجالات النشر في المجلة:

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية والإنجليزية والسياحة والآثار.
- الإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

سابعاً/ أوعية نشر المجلة:

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكّمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ثامناً/ الشروط العامة للنشر العلمي:

1. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
2. أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
3. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
4. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
5. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
6. يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك

وفق النموذج المعتمد في المجلة.

7. يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرًا عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث.

8. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.

تاسعاً/ الشروط الفنية للنشر العلمي:

1. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold). ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ(Bold).

2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته عن (250) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.

3. ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأوّلي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Translitera-tion) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

4. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

5. تستخدم الأرقام العربية (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه، ومصدره – إن وجد – أسفله.

6. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس
Ed American Psychological Association- 6th (APA).

8. يرسل البحث حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word) و (Pdf) مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة أنموذج(أ) وأنموذج(ب)- ويمكن الحصول عليهما من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: https://uohjh.com - إلى البريد الإلكتروني للمجلة: J.Humanities@uoh.edu.sa.

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. ماجد بن محيّا الحيسوني

هـيئـة التحـريـر

رئيس هيئة التحرير

أ.د. بنيّان بن باني الرشيدي

أمين هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالرحمن بن فريح التميمي
أ.د. مبروك بن حمود الشايع
د. سالم بن عبيد المطيري
د. منى بنت سليمان الذبياني

الهيئة الاستشارية

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د. ناصر بن علي العجمي
جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University – CANADA
Faculty of Education

أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس– سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Professor of archeology

أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود–الأدب الإنجليزي

أ.د.محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة –فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	اسم البحث	رقم الصفحة
1	مستوى تمكّن طلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من مهارات الاستماع الناقد. د. عبدالله بن محمد السبيعي	11–29
2	رؤية مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. د. الأدهم بن خليفه اللويش الشمري	31–48
3	علاقة التعثر الدراسي بالدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسياً بجامعة نجران – دراسة تنبؤية. د. أسامه حسن جابر عبد الرازق	49 – 71
4	أسلوب الضمان في الحديث النبوي ودلالاته التربوية. د. فوزية بنت عبد المحسن العبد الكريم	73 – 86
5	فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. د. علي بن عيسى الشمري	87 – 98
6	بيان أثر الرؤى والمنامات على الجرح والتعديل. د. سلطان بن عبد الله العثمان	99 – 110
7	فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنيّة لدى معلّمي الطلاب الموهوبين . د. نايف بن فهد الفريح	111 – 135
8	تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة. د. سلطان بن سعيد الزهراني	137 – 157

مستوى تمكّن طلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من مهارات الاستماع الناقد

(قُدم للنشر في 26/1/2020، وقُبل للنشر في 9/3/2020)

د. عبدالله بن محمد السبيعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
Dr. Abdullah bin Mohammed Al-Subaie
Assistant Professor in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University

المستخلص:

هدف البحث الحالي للتعرّف على مستوى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مهارات الاستماع الناقد؛ ولتحقيق هدف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاختبار القبلي والبعدي بعد تحكيمه والتأكد من صدقه وثباته، وقد اختيرت عينة البحث من مجتمع البحث البالغ (244) طالبًا و(439) طالبةً، ومجموعهم (683) طالباً وطالبةً وتكونت العينة من: (47) طالباً و(49) طالبة من كلية التربية المستوى السادس، وبمعالجة البيانات وتفسيرها؛ توصل الباحث إلى نتائج من أهمها:

تمكّن طلاب وطالبات كلية التربية من مهارات الاستماع الناقد بدرجة متوسطة بلغ متوسطهما الحسابي (1.02) في مجموع درجات مهارات الاستماع الناقد، ووجود ضعف لطلاب كلية التربية في مهارتي: التحليل السمعي، والتقييم السمعي من مهارات الاستماع الناقد، ووجود ضعف لطالبات كلية التربية في مهارة التقييم السمعي فقط من مهارات الاستماع الناقد، وفي ضوء النتائج السابقة قدّم الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستماع الناقد.

Abstract

The current study aims at identifying the level of critical listening skills of male and female students of faculty of education at Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University. In accordance with the objectives of the study, the descriptive approach was adopted. Tools of the study included a pre-post test. The researcher established the validity and the reliability of the suggested tool. Forty-seven male students and forty-nine female students, from level six, participated in the study. The sample of the study was chosen from the research population that includes (244) male students and (439) female students. Analyzing and interpreting the results revealed the following important conclusions:

Male and female students of faculty of Education displayed a moderate level in critical listening skills with an average score of (1.02) in the total score of the critical listening skills test.

The weakness of the male students of faculty of education in two critical listening skills: analyzing and assessing listening.

The weakness of female students of the Faculty of Education in the skill of assessing listening.

In light of the previous results, the researcher offered a number of recommendations and suggestions for further studies.

Key Words: Critical Listening skills.

تمهيد:

يهدف تعليم اللغة العربية إلى تمكين الطالب من مهارات اللغة الأساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على ممارساتها في حياته اليومية، والتدرج في تنمية هذه المهارات في المراحل التعليمية المختلفة يتيح للطالب فرصة تعلّمها، والتدرّب عليها وممارستها، والاستماع أول مهارة لغوية يكتسبها الإنسان، ويعتمد عليها في اكتساب بقية المهارات اللغوية الأخرى، بل إنّ الإنسان يقضي معظم وقته مستمعًا فهو يسمع أكثر مما يقرأ، أو يتكلم، أو يكتب. وترتبط حاسة السمع لدى الإنسان بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، وإذا فقد الطفل حاسة السمع بعد الولادة؛ فقد معها القدرة على نطق الكلام (عبدالهادي وأبو حشيش والسندي، 2003: 156).

والاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل حيث يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع مع الفهم، وكذلك الأمر في القدرة على القراءة والكتابة، ولكي يكون الطالب قادراً على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة بطريقة أفضل، ينبغي أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل، فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ للغة الكلام، وفهم الطالب للعلاقات بين الكلمات في اللغة يجعله أكثر حساسية لهذه الأشياء نفسها في اللغة المكتوبة (مذكور، 2008: 128)؛ وفي المراحل التعليمية اللاحقة يأخذ الاستماع نحو نصف الوقت المخصص للدراسة – تقريباً- في المدارس الثانوية وما دونها، فالموقف التعليمي في المحاضرة والمناقشة وغيرها يعتمد اعتماداً كبيراً على الاستماع الواعي الناقد، ومهما علا شأن الوسائل التعليمية، ومهما كثرت الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية مرئية كانت أو تطبيقية؛ فإن الاستماع يلعب أهم الأدوار في عملية التعلّم في أكثر البلاد تقدماً وتقنية (عاشور والحوامدة، 2007: 97-96).

ويواجه كثير من الناس صعوبات كبيرة في العلاقات الشخصية بينهم، والتي تتكرر مراراً وتكراراً؛ بسبب الافتقار إلى الاستماع الجيد للآخرين، فتنشأ المشكلات حينما نشعر أنّ الآخرين لا يستمعون لنا باهتمام، كما أن استماعك الجيد للآخرين يؤكد مدى اهتمامك وتقديرك لهم حيث سيقدرونك ويحترمونك، ويساعد الاستماع الجيد في أنشاء علاقات قوية ومتوازنة مع الأشخاص كافة الذين نقابلهم في حياتنا.

ويعدُّ الاستماع الناقد مستوىً متقدمًا من مستويات استيعاب المسموع التي تتخذ شكلاً هرميًا، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح المستمع في استيعاب لمستويات الدنيا، ويتضمن ممارسة العمليات العقلية العليا كالفهم، والتفسير، والتحليل، والربط، والمقارنة، والتقويم، وإصدار أحكام بشأن المسموع، وقبولها أو رفضها (أبو سرحان، 2014: 446).

وتزداد أهمية الاستماع والاستماع الناقد تحديدًا في الوقت الحاضر نتيجة كثرة وسائل الإعلام الاتصال الحديثة وما يكتنفها من تزييف ومحاولة تغيير الأفكار والاتجاهات لدى جمهورها، وهذا يتطلب من الإنسان أن يكون واعيًا ومستمعًا جيدًا لما ينشر خلالها لغربلتها وفرزها وتنقيتها من الأفكار المضللة، فإنسان هذا العصر يعيش في عالم مشبع بالمواد الإعلامية، تتميز بالتعدد الهائل، والتنوع الكبير، في وسائل الإعلام المختلفة. واتسعت دائرة الإعلام في هذا العصر، وأصبحت تشمل أنواعاً عديدة ومختلفة من وسائل الإعلام، المرئية والمسموعة والمقروءة، وهذه الوسائل تؤثر فينا تأثيرات سلبية أو إيجابية، سواءً شعرنا بذلك أم لم نشعر، فلا أحد محصّن من تأثير وسائل الإعلام، حتى الشخص الذي لا يتعرض لوسائل الإعلام فإنه يتأثر بدرجة ما، من خلال زملائه وأقرانه والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه وأصبح الحمل كبيرًا على المستمع لتمييز ما يستمع إليه ويحكم عليه ولا يكون تابعًا لكل ما يستمع إليه دون تمحيص.

ويُعتبر الإعلام الموجّه الرئيس لعقول الناس وتوجهاتهم في وقتنا الحالي، فهم محاطون بوسائله من كل الجهات وفي كل الأمكنة، وذلك ابتداءً من الوسائل المكتوبة والمسموعة كالإذاعة والتلفزيون، والمواقع الإلكترونيّة المختلفة التي أصبحت مُتاحة بفضل انتشار الإنترنت والتقدم التكنولوجي الهائل، ونظراً لتأثيره الكبير على تغيير وصنع اتجاهات الناس الفكريّة، والسياسيّة، والاجتماعيّة التي تشكل الرأي العام في المحصلة كان واجبًا على كل مجتمع تحصين أبنائه من هذه الأفكار وإكسابهم القدرة على مهارات الاستماع الناقد الذي يمكنهم من الحكم على ما يستمعون إليه وفق مهارات علمية تجعلهم أكثر قدرة على التميز والفحص والحكم والاستقلال الذاتي، ويستطيع المستمع عن طريق الاستماع الناقد أن يدرك ويفسر الكلام الذي استمع إليه ويميز بين أفكاره الصحيحة والخاطئة ويقيم ويحلل ما استمع إليه من موضوعات مختلفة.

والطالب في المرحلة الجامعية أحوج ما يكون للتمّكن من مهارات الاستماع بشكل عام ومهارات الاستماع الناقد بشكل أخص؛ نظرًا لأنّه قد تحصّل على مهارات مناسبة في الاستماع سواء ما يتعلق بمهارات الفهم والاستنتاج أو التفسير والتحليل أو النقد والتقييم، ولأنّه يعتمد كثيرًا في دراسته على الاستماع إلى المحاضرات والندوات والمؤتمرات العلمية، فكان أحوج ما يكون إلى التمكّن من الاستماع الناقد وممارسة مهاراته بشكل يومي. فهل فعلاً الطالب في المرحلة الجامعية متمكن من مهارات الاستماع الناقد؟ هذا ما يسعى البحث الحالي إلى اكتشافه، حيث تظهر مشكلة ضعف طلاب المرحلة الجامعية في مهارات الاستماع الناقد كما أشارت لذلك عديد من الدراسات التي اكدت أنّ الاستماع الناقد لم يلق أيضًا الاهتمام اللازم والتخطيط

الفعال وأُهمل تدريسه للمراحل التعليمية العليا رغم أهميته مثل: دراسة سيد (Sayed, 2005)، دراسة مستريحي (2006) ودراسة عبدالرحيم والكندري (2011) وأشارت بعض الدراسات أيضًا إلى ضعف اهتمام المعلمين بتدريس مهارة الاستماع مثل: دراسة حسن وحسين (2001). لذا فإنّ البحث الحالي يحاول التعرف على مستوى تمكّن طلاب المرحلة الجامعية من مهارات الاستماع الناقد ويهدف للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تمكّن طلاب المرحلة الجامعية من مهارات الاستماع الناقد؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1-ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية؟

2-ما مدى تمكن طلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام من مهارات الاستماع الناقد؟

3-ما مدى تمكن طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام من مهارات الاستماع الناقد؟

4-هل يختلف مستوى تمكّن الطلاب الجامعيين من مهارات الاستماع الناقد باختلاف جنسهم؟

أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى:

-تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام.

-التعرف على مدى تمكّن طلاب وطالبات كلية التربية لمهارات الاستماع الناقد.

-التعرف على الفروق في مستوى تمكّن طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام من مهارات الاستماع الناقد بناءً على اختلاف جنسهم.

أهمية الدراسة: تتبين أهمية البحث فيما يلي:

-تحديد قائمة بأهم مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية يمكن الإفادة منها عند تأليف المقررات الدراسية للمرحلة وتقويمها وتطويرها.

-التعرّف على مستوى تمكّن الطلاب والطالبات الجامعيين من مهارات الاستماع الناقد.

-تحديد مهارات الاستماع الناقد التي يظهر فيها ضعف الطلاب والطالبات تمهيدً لإجراء بحوث تتناول المعالجة وتقديم الحلول.

-التمهيد لدراسات وبحوث تتناول جوانب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية.

حدود الدراسة:

-**الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على مهارات الاستماع الناقد المحددة في القائمة النهائية.

-**الحدود الزمنية:** طبق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440.

-**الحدود المكانية:** يقتصر البحث على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة سطام بن عبدالعزيز.

مصطلحات الدراسة:

الاستماع الناقد: يرى روبن (Rubbin, 2006: 152) «أنّ الاستماع الناقد عبارة عن الحصول على المعنى، وإعمال التفكير فيما وراء المسموع؛ لإدراك المعاني الخفية عند المتحدث وكشفها وتفسيرها، حتى وإن كان المتحدث نفسه لا يعلم بها».

ويعرّفه طعيمة (2006: 68) بأنّه: «عملية يعطي فيه المستمع انتباهًا وتركيزًا وإصغاء للمادة المسموعة بهدف فهمها وتفسيرها وتحليلها ونقدها وتقويمها في ضوء خبراته وفقًا لمعايير موضوعية».

ويعرف الباحث الاستماع الناقد إجرائيًا: بأنّه عملية تتطلب التمييز والتحليل والاستنتاج والربط والنقد والتقويم للمسموع في ضوء معايير محددة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات الاستماع الناقد المستخدم في البحث.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

أولاً: بناء قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية من خلال الرجوع للدراسات السابقة، والأدب النظري المتعلق بالاستماع الناقد ومهاراته، بالإضافة إلى الإطار النظري للبحث الحالي، ثمّ التحقق من صدق هذه القائمة؛ بعرضها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية للتأكد من مناسبتها لطلاب المرحلة الجامعية وجودة صياغتها، ودلالتها.

ثانيًا: إعداد اختبار الاستماع الناقد، ثمّ إعداده، وتطبيقه وفق الخطوات التالية:

1-إعداد نص اختبار الاستماع الناقد؛ وذلك عن طريق اختيار أحد موضوعات المقرر بكلية التربية، والتحقق من صدق محتواه العلمي ودقته اللغوية بعرضه على مجموعة من المحكمين.

2-تطبيق اختبار الاستماع الناقد على عينة البحث.

3-تصحيح الاختبار وفق مقياس التصحيح، وتفريغ الدرجات ورصدها؛ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

ثالثًا: إجراء العمليات الإحصائية اللازمة للبيانات.

رابعًا: عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.

الإطار النظري:

الاستماع الناقد -أهميته، ومهاراته:

يتناول الباحث في الإطار النظري للبحث الاستماع الناقد والتفكير الناقد، ومفهوم الاستماع الناقد، وأهميته للطالب الجامعي تحديدًا، ومهاراته؛ وذلك بهدف التركيز على الجوانب

النظرية للاستماع الناقد؛ للاعتماد عليها في تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، والتعرف على مستوى طلاب وكلية التربية وطالباتها في مهارات الاستماع الناقد، وبناء اختبارًا مناسبًا للكشف عن مستوى الطلاب في أداء هذه المهارات.

1–الاستماع الناقد والتفكير الناقد: يعدُ الاستماع الناقد تفكيرًا ناقدًا فيما يُستمَع إليه، فالمستمع عندما يفكر تفكيرًا ناقدًا يمارس مهارات التفكير الناقد ذاتها، ويعتقد جون ديوي أنّ التفكير الناقد تكفير تأملي (ديوي، 1964)، ويعرّفه انيس بأنّه تفكير عقلاني تأملي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله (Ennis, 1990) ويمثل التفكير الناقد أحد مهارات التفكير العليا التي تعنى بتقويم الحجج، وقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم، والتحليل، والاستنتاج.

ومن منظار تحليلي يرى فاشيون (Facione, 2006): «أنّ التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية ونزعات لممارسته، وبذلك فهو يهتم بإصدار أحكام إذ يعرف بأنّه تفكير قصدي يهدف إلى البرهنة على نقطة معينة أو الوصول إلى حل مشكلة ما، أو إلى تأويل المعنى لشيء ما». وهذا كله ينطبق على الاستماع الناقد فالاستماع الناقد تفكير ناقد في المسموع يتضمن مهارات التفكير الناقد ويهدف إلى ما يهدف إليه التفكير من الناقد.

وقد توصلت هيئة الخبراء على مدار سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو الآتي (Facione, 2006):

نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء، وضمن هذا المفهوم فإن التفكير الناقد يعد قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية.

يكون المفكر الناقد في الغالب شخصاً محباً للمعرفة، ويتمتع بسعة الاطلاع، ويستند ويثق بالمنطق، ويتصف بالمرونة، وسعة الأفق، ولديه الرغبة في إعادة النظر، واضح الرؤية للقضايا المطروحة عليه، يلتزم بالنظام في معالجة المسائل والقضايا المتعددة، ويبذل جهداً في البحث عن المعلومات ذات الصلة بالموضوع المطروح للبحث، ويتبع المنطق في اختيار المعايير، ويبدي تركيزاً عالياً في عملية الاستقصاء، إذ يكون مثابراً في عملية البحث عن نتائج دقيقة بما تسمح به ظروف البحث.

2– الاستماع الناقد: مفهومه، وأهميته :يعدّ الاستماع الناقد أهم أنواع الاستماع؛ لما يظهر فيه من وعي المستمع، وقدرته على فهم المسموع؛ فالمستمع لا يستطيع إصدار الأحكام، ونقد المسموع إلا إذا امتلك مهارات عالية من الاستماع (طاهر، 2010)، ويعرّفه ربون (Rubbin, 2006): »أنّه عبارة عن حصول المعنى، وإعمال التفكير في المسموع؛ لإدراك المعاني الخفية عن المتحدث، وكشفها وتفسيرها» بينما يعرفه أبو سرحان (2014) أنّه: «مستوى متقدم من مستويات استيعاب المسموع التي تتخذ شكلاً هرميًا؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح المستمع في استيعاب المستويات الدنيا»، وجملة القول أنّ الاستماع الناقد يتطلب الإنصات والتركيز، وممارسة عمليات عقلية عليا، كالفهم والتفسير، والربط، والتحليل، والمقارنة، وإصدار أحكام بشأن المسموع تأييدًا أو رفضًا، وتتجلى قدرة المستمع الناقد في تفنيد الآراء وإصدار الأحكام على ما يسمع، مبررًا التأييد أو المعارضة ذاكرًا الايجابيات والسلبيات على أساس علمي موضوعي وهذا النوع من الاستماع يحتاج إلى قدر كبير من الفهم، والتحليل، والتفسير، والموازنة، والربط بين المسموع وخبراته الشخصية مع استخدام الاستدلال المنطقي في فهم المسموع .

وللاستماع الناقد أهمية كبرى في الحياة والتعليم بشكل خاص حيث يعطي المستمع انتباهًا وتركيزًا للمسموع؛ بهدف فهمه، وتفسير، وتحليله، ونقده وتقويمه في ضوء خبراته، وترى حواس (2010: 96)، وأبو سرحان (2014: 445)، والحربي (216: 287) أنّ للاستماع الناقد أهمية تتمثل في الآتي:

–يساعد المتعلم على استخدام المعلومات بفاعلية عن طريق ربطها بخبراته ومعارفه السابقة، ونقده، وتفسيره، والحصول على معارف جديدة يتمّ توظيفها في الوصول إلى استنتاجات وأحكام منطقية.

–زيادة التحصيل الدراسي من خلال التعمق في التركيز والانتباه وفهم الدروس بدرجة عالية.

–تنمية المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث، والقراءة، والكتابة؛ لأنّها مرتبطة بالاستماع.

–الاستماع الناقد يمكن الفرد من فهم الآخرين واحترام رأيهم، ويزيد من الثقة بالنفس، ويمنح القدرة على النقاش البناء الهادف.

–له دور كبير في توليد المعاني وإعادة صياغتها وإبداء الرأي فيما يساعد على تجدد المعرفة.

–يحفز عمليات التفكير وينميها بطرق علمية.

–يساعد على تحقيق التكيف الاجتماعي من خلال توسيع مدارك الفرد؛ لفهم ذاته ومجتمعه، وقضاياه والعوائق التي تواجهه وكيفية التخلص منها.

وتعظم أهمية الاستماع الناقد في هذا العصر عصر الانفجار المعرفي، وعصر الانترنت ووسائل التواصل والتقنيات الحديثة التي تستهدف الفرد والمجتمعات بالدعاية والتأثير والخرافة

والتدليس والإشاعة فتحتاج إلى مستمع ناقد ومفكر واعٍ يستطيع أن يتعامل مع سيل المعلومات والأخبار ويمحصها، كما يظهر القصور في التعليم بضعف المتعلمين في مهارات الاستماع والاستماع الناقد على وجه الخصوص مما يجعل تعلّم الاستماع الناقد ضرورة ملحة، وتزيد الحاجة للاستماع الناقد في التعليم الجامعي حيث يقضي الطالب الجامعي وقتًا طويلاً في الاستماع إلى المحاضرات، وتمكنه من مهارات الاستماع الناقد تجعله أكثر قدرة على التفريق بين الآراء والحقائق، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والقدرة على المناقشة، وتلخيص المحاضرة، وفي العموم فإنّ ضعف الطالب الجامعي في مهارات الاستماع الناقد سبب من أسباب ضعف التحصيل لديه.

3-مهارات الاستماع الناقد: تناولت عديد من الدراسات مهارات الاستماع بطرق مختلفة بناءً على المرحلة العمرية أو نوع الاستماع ومستواه واتفقت هذه الدراسات على أنّ الاستماع الناقد يشمل عددًا من المهارات، وبالنظر في تصنيف مهارات التفكير الناقد نجد من أشهرها تصنيف واطسون وجليسر اللذين نصفاها إلى المهارات التالية:

- التعرّف على الافتراضات: ويشير إلى قدرة المستمع إلى التمييز بين درجة الصدق، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
- التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- الاستنباط: ويشير إلى قدرة المستمع على تحديد النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة.
- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة المستمع على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظةً أو مفترضةً، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
- تقويم الحجج: ويعني قدرة المستمع على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (مرعي ونوفل، 2007). أمّا (قطامي، 2007) فقد تضمن التفكير الناقد لديه 12 مهارة هي:

1. القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية.
2. تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
3. تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع.
4. صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
5. القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
6. القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات مرتبطة معًا ومع السياق العام.
7. القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
8. تمييز الصيغ المتكررة.
9. القدرة على تحديد مصداقية المصادر.
10. تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
11. تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
12. التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من موقف أو مجموعة مواقف.

ويصنف الباحثان أودل ودانيالز (Udall & Daniels) كما أشار (جروان، 1999: 16) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات هي: الاستقراء، والاستنباط، والتقويم، ويرى فاشيون (2006) أنّ التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية، هي:

- التفسير: ويشمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيحه.
- التحليل: ويشمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليلها.
- التقويم: ويشمل مهارات مثل: تقدير الادعاءات، وتقييم الحجج.
- الاستنتاج: ويشمل مهارات مثل: البحث عن البدائل، والوصول إلى الاستنتاجات.
- الشرح: ويشمل مهارات مثل: إقرار النتائج، وتبرير الاجراءات، وتقديم الحجج.
- التنظيم الذاتي: ويقصد به قدرة المستمع على التساؤل، والتأكد من المصداقية وتنظيم الأفكار والنتائج، ومن مهاراته الفرعية: فحص الذات، وتصحيح الذات.

وبناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون وفاشيون (Fasion & Fasion, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل Analysis Skill:

ويقصد به تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة.

2. مهارة الاستقراء Induction Skill:

ويقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء

الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث، وتضمنت هذه المهارة.

3. مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة.

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة.

5. مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

من خلال العرض السابق، ورجوع الباحث لعدد من الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث الحالي حددّ الباحث مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية في المهارات التالية: مهارة التمييز السمعي، مهارة التحليل السمعي، مهارة الربط السمعي، مهارة الاستنتاج السمعي، مهارة التقييم السمعي وإصدار الحكم، مفصلةً بما تتضمنه من مهارات فرعية كما يلي:

1-مهارة التمييز السمعي: Auditory Discriminatio

تعني تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب ذلك البحث بين السطور، والرجوع إلى الإطار المعرفي الشخصي فيما يتعلق بمعاني المفردات، وتفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات. أي يتطلب الأمر في هذه المهارة تحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف التي يتم الحصول عليها ذات علاقة بالموضوع المناقش، سواء كان هذا الرابط واضحاً أو مخفياً، والمعلومات التي ترتبط بظاهرة ما إما أن تكون من مسبباتها أو هي مقدمات لها، أو نتائج تترتب على الظاهرة قيد النقاش، أو أن المعلومات تتصل بالظاهرة ليس على أساس السبب أو النتيجة بل على أساس التزامن والترافق كما هو الحال في العلاقات الارتباطية، وتهدف المهارة الى تحليل طبيعة العلاقات بين الأشياء، من خلال فحص الصلات والتأكد من وجودها ومنطقيتها، ومن منطلق الكشف عن المعلومات ذات الصلة بموضوع النقاش وتمييزها عن المعلومات ليست ذات صلة، وقد تضمنت مهارة التمييز السمعي المهارات الفرعية التالية : التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النّص المسموع، والتمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المسموع، وتحديد ما يتصل بالنّص المسموع وما لا يتصل به من أفكار واستنتاجات، والتمييز بين الواقع والخيال (المجاز)، والتمييز بين دلالات الكلمات المسموعة.

2-مهارة التحليل السمعي: Analysis Skill

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية. فهي مهارة عقلية تتطلب القدرة على تحليل المعرفة والأشياء والعلاقات والمواقف إلى عناصرها، ويوصف(المستمع) الذي يمتلك القدرة على التحليل بأنه يستطيع التعرف على تفاصيل أجزاء الشيء، وتحليل الكل إلى عناصره الأساسية.

ويرى زيتون أنّ التحليل هو قدرة المتعلم على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها (عناصرها) المختلفة، وإدراك ما بينها من علاقات، ويتضمن التحليل ما يلي: تحليل المركبات إلى عناصرها، وتحليل العلاقات، وتحليل البناء التنظيمي لمادة ما، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والتمييز بين المكونات المختلفة لمادة ما (زيتون، 2001)، ويقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل (5) مهارات فرعية، هي : التعرف على العبارات المعبرة عن التحيز في النص المسموع، والتعرف على المغالطات المنطقية في النّص المسموع، والموازنة بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والآراء في النّص المسموع، وتفسير المواقف المسموعة في ضوء معلوماته السابقة.

3- مهارة الربط السمعي Connectivity skill:

تعني مهارة الربط بين الأفكار من المهارات التي تؤلف بين الجمل في نظام محكم لفقرات الموضوع وتجعل عناصرها أكثر تماسكا وتربط بينها بشكل منطقي يساعد على إبراز تسلسل الموضوع وانسجام أجزائه، ويمكن ملاحظة المنطق المتحكم في عملية الانتقال من فقرة إلى أخرى والتوقف عند بعض الوسائل التي وردت في أشكال مختلفة من عمليات الربط، فالربط المنطقي يراعي تولد أفكار النّص من خلال مبادئ مثل مبدأ التضمين (ربط الجزء بالكل مثلا فكرة عامة تتحول إلى أفكار جزئية) ومبدأ

السببية (أي فكرة عبارة عن سبب تؤدي إلى فكرة نتيجة)، ومبدأ التشابه (التماثل الموجود بين عنصرين أو وضعيتين)، وتضمنت هذه المهارة (5) مهارات فرعية، هي: ربط المقدمات بالنهايات في النص المسموع، وربط الأسباب بالنتائج في النص المسموع، وربط بين الموضوع الرئيس للنص المسموع والأفكار المتضمنة، وربط بين أجزاء النص المسموع، وتكوين تسلسل للأحداث ولأجزاء النص المسموع.

4-مهارة الاستنتاج السمعي Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، ويعرفه (اللقاني والجمل، 2003) بأنه عملية عقلية يقوم بها الفرد حيث ينتقل من العام إلى الخاص وينطلق من الكل إلى الجزء ومن العموميات إلى الخصوصيات بهدف الوصول إلى نتيجة قياسًا على القاعدة العامة أو المبدأ العام أي استخلاص أحكام خاصة من الأحكام العامة، بمعنى قدرة المستمع على استخلاص النتائج من معلومات معطاة، وتضمنت هذه المهارة (5) مهارات فرعية، هي: اكتشاف هدف المتحدث في النّص المسموع ودوافعه، واستخلاص الأفكار الرئيسة من النّص، واستنتاج إلى النتائج المتعلقة بأحداث النص المسموع، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية في ضوء المسموع، واستنتاج المعاني (والأفكار) الضمنية في النّص المسموع.

5-مهارة التقييم السمعي Evaluation Skill:

النقد عمليةُ تفكيرٍ تتضمَّن القيامَ بفحصٍ دقيقٍ لموضوعٍ ما بهدف تحديد مَواطنِ القوّة والضعف فيه، من خلال تحليل الموضوع وتقييمه استنادًا إلى معايير تتَّخذ أساسًا للنقد أو إصدار الأحكام، وقد تكون المعاييرُ التي تشكِّل عادةً أساسَ الحكم محدَّدةً بوضوحٍ قبل ممارسة النقد، وقد لا تكون، وفي هذه الحالة تفهم المعايير ضمنًا من واقع العبارات المستخدمة في نقد الموضوع. فهو عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية، يتم فيها إخضاع (فكرة) أو أكثر للتحقق والتقصي، وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد على مدى صحتها، ومن ثمّ إصدار حكم بقبولها من عدمه، اعتماداً على معايير أو قيم معينة، وتضمنت هذه المهارة (5) مهارات فرعية، هي: تقييم الأدلة الواردة في النّص المسموع من حيث القوة والضعف، وتبني موقفًا (مؤيدًا أو معارضًا) عما سمع مع تقديم أسبابًا معقولة، والحكم على شخصيات النّص وفق معايير مناسبة، والحكم على كفاية الأدلة وصحتها في إثبات فكرة أو رأي في المسموع، والحكم على مدلولات الحديث (المسموع) من الصدق أو الكذب.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث عددًا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي (الاستماع الناقد)؛ بهدف التعرّف على نتائج تلك الدراسات والاستفادة منها في بناء أدوات البحث، والإطار النظري للبحث، والجوانب التي تناولتها تلك الدراسات، وهذه الدراسات هي:

1-دراسة فخر (2019): هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة وأعدّت الباحثة اختبارين تحصيلين ومقياسين للمهارات الاستماعية الناقدة ومهارات الخطاب الإقناعي، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالبًا وطالبةً من طلاب السنة التمهيدية والسنة الأولى بكلية المعلمين بجامعة البحرين، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده في الاستماع الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي وفي كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد كذلك.

2-دراسة العظامات (2017): هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (40) طالبًا من الصف العاشر الأساسي في البادية الشمالية الشرقية بمحافظة المفرق بالأردن اختيروا بطريقة قصدية، وقسموا إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء الأداة وهي: اختبار مهارات الاستماع الناقد (التحليل والاستنتاج والاستدلال والتقييم)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، وللمهارات مجتمعةً تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

3-دراسة الحربي (2016): وهدفت للتعرّف على فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات الاستماع الناقد، واختبارًا لتلك المهارات، وقصصًا رقمية، واختارت عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي في الرياض بلغ عددها (44) طالبةً موزعة على مجموعتين تجريبية، وضابطة، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

4- أما دراسة أرونو (Arono, 2014) فقد هدفت إلى تحسين مهارة الاستماع النقدي لدى المتعلمين في إندونيسيا من خلال توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (89) طالبًا جامعيًا درسوا في المجموعة التجريبية باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية و(126) طالبًا درسوا في المجموعة الضابطة باستخدام الوسائط

السمعية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاختبار والملاحظة والمقابلة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الوسائط المتعددة التفاعلية تعد أداة تعليمية فعالة في تحسين مهارات الاستماع الناقد.

5-دراسة عبدالرحيم (2011): وهدفت الدراسة للتعرف على الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وصمموا اختبارًا لقياس مستوى أفراد العينة في مهارات الاستماع الناقد قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها :وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار وفي كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد لصالح التطبيق البعدي للاختبار وهذا يؤكد فعالية التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

6-دراسة علي (2011): هدفت إلى التعرف على أثر الاستماع الناقد عند تدريس القراءة في تنمية التفكير الناقد لطلبة قسم اللغة الكردية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تكونت عينة الدراسة من 60 طالبًا وطالبة، وأعدت الباحثة اختبارًا في التفكير الناقد مكونًا من خمسة اختبارات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الاستماع الناقد.

7-دراسة عبدالرحمن (2008): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الاستماع الناقد والإبداعي المناسبة للطالبات بشعبة رياض الأطفال، وتعرف أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة 40 طالبة من طالبات شعبة رياض الأطفال اختيرت بطريقة عشوائية، وحددت قائمة بـ 15 مهارة للاستماع الناقد والإبداعي مناسبة للطالبات المعلمات، وصممت برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وحكمته لدى عدد من المتخصصين، كما صممت الباحثة اختبارًا لقياس مهارات الاستماع الناقد والإبداعي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود أثر للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات المعلمات.

8-دراسة جاد (2005): والتي هدفت للتعرف على فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان ،واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وصمم برنامجًا مقترحاً لتنمية مهارات الاستماع الناقد، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبًا وطالبة من طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، واستخدم الباحث أداة اختبار الاستماع الناقد، وتوصلت الدراسة إلى تحديد قائمة مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية، وأكدت نتائج الدراسة ضعف طلاب المرحلة الجامعية (عينة الدراسة) في مهارات الاستماع الناقد، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار بشكل عام وفي كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فعالية البرنامج المقترح.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

1-هناك تأكيد علمي على أهمية مهارات الاستماع الناقد لكل فرد وللطالب الجامعي على وجه الخصوص، وضرورة تعليمه، وإكساب الطلاب مهاراته، وإجراء دراسات علمية تتناول جوانب مختلفة تتعلق بالاستماع الناقد، ويظهر ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة، وتوصياتها، ومقترحاتها البحثية، كما أنّ الدراسات التي تناول الواقع كشفت عن ضعف الطلاب بشكل عام في مهارات الاستماع الناقد وكانت هذه الدراسات قليلة فيما يتعلق بالطالب الجامعي.

2-اهتمت أكثر الدراسات السابقة بالتعرّف على أثر أو فاعلية برنامج أو استراتيجية في تنمية الاستماع الناقد، وقليل منها اهتم بالتعرف على مستوى تمكن الطلاب من هذه المهارات وأقل منها ما يتعلق بتمكن الطالب الجامعي من مهارات الاستماع الناقد.

3-طبقت أكثر الدراسات السابقة في مراحل التعليم المختلفة وأكثرها في مراحل التعليم العام، مما يؤكد أهمية هذه المهارة وإمكانية تعلّمها في كل المراحل التعليمية.

4-حددت الدراسات السابقة مجموعة من مهارات الاستماع الناقد المهمة تختلف باختلاف المرحلة الدراسية والعمرية للطالب، واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد المهارات المناسبة للطالب الجامعي.

ومع أنّ البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في هدفها وإجراءاتها، إلاّ أنّ البحث أفاد منها في جوانب متعددة، منها:

1-تأكيد الشعور بمشكلة البحث حيث تعدُّ الدراسات التي تناولت تحديد مستوى تمكن الطلاب من مهارات الاستماع الناقد قليلة، والتي تناولتها بالنسبة للطالب الجامعي نادرة، وبخاصة الدراسات العربية.

2-بناء الإطار النظري للبحث الحالي، من خلال الإفادة من الأفكار التي تناولتها الدراسات السابقة، والنتائج التي توصلت إليها.

3-بناء أداة البحث الحالي المتمثلة في قائمة مهارات الاستماع الناقد، واختبار الاستماع الناقد حيث تناولت الدراسات السابقة تلك المهارات حسب المرحلة الدراسية مع اختلاف بينها من حيث التفصيل والإيجاز.

4-دعم تفسير نتائج البحث الحالي ومناقشتها، من خلال

التأكيد على نتيجة أو مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة ومحاولة البحث عن تفسير لهذه النتائج.

منهج الدراسة واجراءاتها:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لتفسير المعلومات الكمية المتوفرة عن مستوى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في مهارات الاستماع الناقد.

مجتمع الدراسة: يمثل طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للعام الجامعي1438/1439 مجتمع البحث ويبلغ عددهم: 244 طالبًا و439 طالبةً، ومجموعهم: 683 طالبًا وطالبةً.

عينة الدراسة: بلغت عينة البحث 96 طالبًا وطالبةً منهم 47 طالبًا و49 طالبةً اختيرت بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: قام الباحث ببناء أداتين للبحث، هما:

1–قائمة بمهارات الاستماع الناقد؛ بهدف تحديد مهارات الاستماع الناقد اللازمة لطلاب المرحلة الجامعية أُعدت القائمة في ضوء الدراسات السابقة، والأدب النظري للاستماع الناقد ومهاراته، والإطار النظري للدراسة الحالية، وتكونت القائمة المبدئية من 5 مهارات رئيسية لكل مهارة 7 مهارات فرعية؛ وللتأكد من صدق القائمة ومناسبتها، ودقة عباراتها، وسلامتها اللغوية، ومدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة، عُرضت على 6 محكمين متخصصين في اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس لتحكيمها وفي ضوء ملحوظاتهم التي شملت حذف بعض المهارات الفرعية، وتعديل صياغة بعضها خرجت القائمة في صورتها النهائية مكونة من 5 مهارات رئيسة تتضمن كل مهارة 5 مهارات فرعية، وللتأكد من ثبات عباراتها استخدم الباحث معامل(ألفا كرونباخ) حيث بلغت درجة ثبات القائمة وفق معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.62) وهي درجة تؤكد أنّ ثبات أداة البحث مقبولة صالحة للتطبيق.

2–اختبار مهارات الاستماع الناقد: ويهدف لقياس مستوى تمكن طلاب وطالبات كلية التربية من مهارات الاستماع الناقد، وقد قام الباحث بإعداد الاختبار وتطبيقه وفق الخطوات التالية:

أ–اختيار نص الاستماع من موضوعات مقرر استراتيجيات التدريس العامة بعنوان: التعلم النشط، ومراجعته وضبطه ليناسب الوقت، والأفكار، وتضمنه مهارات الاستماع الناقد، وقد تميز النّص بالخصائص التالية:

عدد كلماته: 849 كلمة، اشتمل على أربع أفكار رئيسة، هي: التعلم النشط: مفهومه، خصائصه، ودور المتعلم والمعلم في التعلم النشط، وعوائق تنفيذ التعلم النشط، وتضمن 15 فكرة فرعية مهمة.

ب–إعداد اختبار: أعدّ الباحث اختبارًا موضوعيًا (اختيار من متعدد) لمهارات الاستماع الناقد مكون من 25 سؤالاً موضوعيًا يغطي جميع مهارات الاستماع الناقد المحددة في البحث، وعددها: 25 مهارةً حسب الخطوات التالية:

–أعد الباحث الاختبار بالرجوع إلى اختبار التفكير الناقد، والدراسات السابقة، والإطار النظري للبحث، وعُرض الاختبار على 6 متخصصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي للتأكد من مناسبة الاختبار لقياس مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، وسلامته اللغوية، وقد أخذ الباحث ببعض ملاحظات المحكمين وعدّل في بعض فقرات الاختبار بناءً على ملاحظاتهم، وخرج الاختبار في صورته النهائية؛ ليكون جاهزًا للتطبيق.

–جرّب الباحث الاختبار على مجموعة تجريبية من طلاب المرحلة الجامعية خارج عينة البحث عددهم (15) طالبًا من كلية التربية يدرسون في المستوى الدراسي نفسه لأفراد العينة؛ وذلك للتأكد من صدق الاختبار ومناسبته للوقت المتاح ولطلاب المرحلة، ثمّ أعاد الباحث تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية (15) طالبًا مرة أخرى بعد أسبوعين للتأكد من ثبات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات 0.95 وهو معامل ثبات عالٍ يؤكد ثبات الاختبار ومناسبته للتطبيق.

ج–خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي إجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي إجابتها غير صحيحة، والفقرة المتروكة بدون إجابة أو تحمل أكثر من إجابة غير صحيحة وبلغت الدرجة الكلية للاختبار 25 درجة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: ما مهارات الاستماع الناقد اللازمة لطلاب المرحلة الجامعية؟ قام الباحث ببناء قائمة بأهم مهارات الاستماع المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية المحددة ضمن أدوات البحث، وخرج الباحث بقائمة مبدئية مكونة من 5 مهارات رئيسة، 30 مهارة فرعية، وبعد عرضها على المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية أخذ الباحث بأهم الملاحظات وبناءً على تلك الملاحظات تم حذف بعض المهارات وتعديل صياغة بعضها وخرج الباحث بقائمة نهائية محكمة مكونة من 5 مهارات رئيسة و25 مهارة فرعية تم التأكد من صدقها وثباتها كما سبق، وهذه المهارات، هي:

1–مهارة التمييز السمعي: وتضمنت المهارات الفرعية التالية:

–التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النّص المسموع.

–التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المسموع.

– تحديد ما يتصل بالنّص المسموع وما لا يتصل به من أفكار واستنتاجات.

–التمييز بين الواقع والخيال (المجاز).

–التمييز بين دلالات الكلمات المسموعة.

2–مهارة التحليل السمعي: وتضمنت المهارات الفرعية التالية:

– التعرف على العبارات المعبرة عن التحيز في النص المسموع.

- التعرف على المغالطات المنطقية في النّص المسموع.
- الموازنة بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى.
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والآراء في النّص المسموع.
- تفسير المواقف المسموعة في ضوء معلوماته السابقة.

3- مهارة الربط السمعي: وتضمنت المهارات الفرعية التالية:

- ربط المقدمات بالنهايات في النص المسموع.
- ربط الأسباب بالنتائج في النص المسموع.
- ربط بين الموضوع الرئيس للنص المسموع والأفكار المتضمنة.
- ربط بين أجزاء النص المسموع.
- تكوين تسلسل للأحداث ولأجزاء النص المسموع.

4- مهارة الاستنتاج السمعي: وتضمنت المهارات الفرعية التالية:

- اكتشاف هدف المتحدث في النّص المسموع ودوافعه.
- استخلاص الأفكار الرئيسة من النّص.
- استنتاج إلى النتائج المتعلقة بأحداث النص المسموع.
- التنبؤ بالأحداث المستقبلية في ضوء المسموع.
- استنتاج المعاني (والأفكار) الضمنية في النّص المسموع.

5-مهارة التقييم السمعي: وتضمنت المهارات الفرعية التالية:

- تقييم الأدلة الواردة في النّص المسموع من حيث القوة والضعف.
- تبني موقفًا (مؤيدًا أو معارضًا) عما سمع مع تقديم أسبابًا معقولة.
- الحكم على شخصيات النّص وفق معايير مناسبة.
- الحكم على كفاية الأدلة وصحتها في إثبات فكرة أو رأي في المسموع.
- الحكم على مدلولات الحديث (المسموع) من الصدق أو الكذب.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما مستوى تمكّن طلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من مهارات الاستماع الناقد؟ استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولتسهيل تفسير النتائج أعطيت مستويات تمكّن الطلاب من مهارات الاستماع الناقد درجات، ومستويات متساوية المدى حسب المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة=(2-0) ÷3=0.67

وفي ضوء المعادلة السابقة أصبح تصنيف مستويات التمكّن من مهارات الاستماع الناقد وفق الجدول التالي:

جدول رقم (1-1)

درجات مستوى تمكّن الطلاب من مهارات الاستماع الناقد وفئاتها

المستوى	متمكن	المدى	متوسط	المدى	ضعيف	المدى
الدرجة	2	2-1.34	1	1.33-0.68	صفر	0.67-0.00

وأوجد الباحث تكرارت إجابات الطلاب عن مهارات الاستماع الناقد لكل مجال من مجالات الاستماع الناقد الخمسة (مهارة التمييز السمعي، مهارة التحليل السمعي، مهارة الربط السمعي، مهارة الاستنتاج السمعي، مهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام) حيث تمّ إيجاد عدد الذين أجابوا «نعم» وعدد الذين أجابوا «لا» ثم درجات الطلاب لكل بند من خلال ضرب عدد الذين أجابوا نعم في 2 حيث قدر لمن اختار البديل «نعم» درجتان ولمن اختار البديل» لا» درجة واحدة ثم ايجاد المتوسط الحسابي للمهارة الفرعية من خلال قسمة درجات الطلاب في المهارة الفرعية على العدد الكلي للطلاب وتحديد درجة التمكن من خلال قيمة متوسط المهارة **ويبين الجدول رقم (2-1) الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لمستوى تمكن طلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من مهارات الاستماع الناقد:**

جدول (2-1)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لمستوى طلاب كلية التربية من مهارات الاستماع الناقد

المهارة الرئيسة	م	المهارة الفرعية	نعم			لا			المتوسط الحسابي	درجة التمكن	الترتيب
			عدد	الدرجة	٪	عدد	الدرجة	٪			
مهارة التميز السمعي	1	يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	40	80	85	7	7	15	1.70	متمكن	2
	2	يميز بين الحقائق والآراء الواردة	35	70	74.5	12	25.5	70	1.48	متمكن	4

جدول (2-1)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لمستوى طلاب كلية التربية من مهارات الاستماع الناقد

المهارة الرئيسة	م	المهارة الفرعية	نعم			لا			المتوسط الحسابي	درجة التمكن	الترتيب
			عدد	الدرجة	٪	عدد	الدرجة	٪			
مهارة التحليل السمعي	3	يحدد ما يتصل بالنّص المسموع وما لا يتصل به	33	66	70.2	14	14	29.8	1.40	متمكن	6
	4	يميز بين الواقع والخيال	37	74	78.7	10	10	21.3	1.57	متمكن	3
	5	يميز بين دلالات الكلمات	24	48	51	23	23	49	1.02	متوسط	12
	1	يتعرف على العبارات المعبرة عن التحيز	21	42	44.7	26	26	55.3	0.89	متوسط	13
	2	يتعرف على المغالطات المنطقية	15	30	31.9	32	32	68.1	0.63	ضعيف	18
	3	يوازن بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى	13	26	27.7	34	34	72.3	0.55	ضعيف	20
	4	يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والآراء	25	50	53.2	22	22	46.8	1.06	متوسط	11
	5	يفسر المواقف المسموعة في ضوء معلوماته السابقة	19	38	40.4	28	28	59.6	0.80	متوسط	14
مهارة الربط السمعي	1	يربط المقدمات بالنهايات	26	52	55.3	21	21	44.7	1.10	متوسط	10
	2	يربط الأسباب بالنتائج	25	50	53.2	22	22	46.8	1.06	متوسط	11
	3	يربط بين الموضوع الرئيس للنص والأفكار المتضمنة	24	48	51	23	23	49	1.02	متوسط	12
	4	يربط بين أجزاء النص المسموع	28	56	59.6	19	19	40.4	1.19	متوسط	9
	5	يتمكن من تكوين تسلسل للأحداث ولأجزاء النص	30	60	63.8	17	17	36.2	1.27	متوسط	8
مهارة الاستنتاج السمعي	1	يكتشف هدف المتحدث ودوافعه	19	38	40.4	28	28	59.6	0.80	متوسط	14
	2	يستخلص الأفكار الرئيسة	43	86	91.5	4	4	8.5	1.82	متمكن	1
	3	يستنتج النتائج المتعلقة بأحداث	34	68	72.3	13	13	27.7	1.44	متمكن	5
	4	يتنبأ بالأحداث المستقبلية	28	56	59.6	19	19	40.4	1.19	متوسط	9
	5	يستنتج المعاني الضمنية	31	62	66	16	16	34	1.31	متوسط	7
	1	يقوّم الأدلة الواردة من حيث القوة والضعف	18	36	38.3	29	29	61.7	0.76	متوسط	15
	2	يتبنى موقفًا (مؤيدًا أو معارضًا) مع تقديم أسبابًا معقولة	17	34	36	30	30	64	0.72	متوسط	16
	3	يحكم على شخصيات النّص وفق معايير مناسبة	14	28	29.8	33	33	70.2	0.59	ضعيف	19

المهارة الرئيسة	م	المهارة الفرعية	نعم			لا			المتوسط الحسابي	درجة التمكن	الترتيب
			عدد	الدرجة	٪	عدد	الدرجة	٪			
مهارة التقييم السمعي واصدار الحكم	4	يقوّم الأدلة الواردة من حيث القوة والضعف	18	36	38.3	29	29	61.7	0.76	متوسط	15
	5	يحكم على كفاية الأدلة وصحتها في إثبات فكرة أو رأي	12	24	25.5	35	35	74.5	0.51	ضعيف	21
	6	يحكم على مدلولات(المسموع) من الصدق أو الكذب	15	30	31.9	32	32	68.1	0.63	ضعيف	17

يتضح من الجدول (2-1) ما يلي:

1- بالنسبة لمهارة التمييز السمعي: يظهر الجدول تمكّن الطلاب بدرجة كبيرة في أربع مهارات من أصل خمس مهارات هي: (التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النّص المسموع) بمتوسط حسابي (1.70)، و (يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المسموع) بمتوسط حسابي: (1.48) و (يحدد ما يتصل بالنّص المسموع وما لا يتصل به من أفكار واستنتاجات) بمتوسط حسابي: (1.40)، و(يميز بين الواقع والخيال) بمتوسط حسابي (1.57) وهذا يوضح مستوى طلاب كلية التربية في تمكنهم من مهارات الاستماع الناقد بدرجة عالية في مهارات التمييز السمعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ هذه المهارات دون مستوى طلاب المرحلة الجامعية حيث تطورت لديهم مهارات التمييز بشكل عام خلال دراستهم السابقة .بينما جاءت مهارة واحدة فقط من مهارات التمييز السمعي بدرجة تمكن متوسطة وهي مهارة: (يميز بين دلالات الكلمات المسموعة) ويمكن إرجاع سبب ذلك أنّ هذه المهارة تحتاج إلى قدرة عالية لقراءة دلالات الكلمات المباشرة وغير المباشرة.

2-فيما يتعلق بمهارة التحليل السمعي:

يوضح الجدول السابق تمكن الطلاب بدرجة متوسطة من ثلاث مهارات، هي: (يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والآراء في النّص المسموع)، و(يتعرف على العبارات المعبرة عن التحيز في النّص المسموع)، (يفسر المواقف المسموعة في ضوء معلوماته السابقة) بمتوسطات حسابية على التوالي: (1.06)، (0.89)، (0.80)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ هذه المهارات تأتي في الحد الأدنى من مهارات التحليل، ويفترض أنّ هذه المهارات قد تعرض لها الطالب الجامعي بشكل مكرر خلال دراسته في المستويات الأولى. بينما لم يتمكن طلاب المرحلة الجامعية من مهارتي: (يتعرف على المغالطات المنطقية في النّص المسموع) (يوازن بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى) بمتوسطات حسابية على التوالي: (0.63)، (0.55)، وقد يكون سبب ضعف طلاب المرحلة الجامعية في مهارة التعرّف على المغالطات المنطقية في المسموع أنّ هذه المهارة تحتاج إلى قدرات عالية وتفكير منطقي يفترض أن يدرب عليه الطالب في مراحل التعليم العام. بينما قد يرجع سبب ضعفهم في مهارة الموازنة بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى أنّ هذه المهارة تحتاج إلى قدرات عالية في اللغة والتعرف على الأساليب اللغوية وأثرها في المعنى وهذا يمثل جزء من ضعف عام لدى الطلاب في مهارات اللغة العربية.

3- أمّا مهارة الربط السمعي:

فقد أظهر الجدول السابق تمكّن طلاب المرحلة الجامعية من جميع المهارات الفرعية بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي لجميع المهارات الفرعية بلغ (1.131)، وهي: (يربط المقدمات بالنهايات في النص المسموع)، و(يربط الأسباب بالنتائج في النص المسموع)، و(يربط بين الموضوع الرئيس للنص المسموع والأفكار المتضمنة)، و(يربط بين أجزاء النص المسموع)، و(يتمكن من تكوين تسلسل للأحداث ولأجزاء النص المسموع)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ مهارة الربط السمعي تعنى بالربط بين الأفكار من المهارات التي تؤلف بين الجمل في الموضوع وتجعل عناصرها أكثر تماسكاً لذلك فالطالب الجامعي بلغ مستوى تعليمي مناسب لمثل هذه المهارات يمكن أن يكون مستواه فيها أعلى من هذه الدرجة أيضًا.

4-بالنسبة لمهارة الاستنتاج السمعي:

تمكن الطلاب بدرجة كبيرة من مهارتي: (استخلاص الأفكار الرئيسة من النّص)، و(استنتاج النتائج المتعلقة بالنّص المسموع) بمتوسطات حسابية على التوالي: (1.82)، و(1.44) وتمثّل هاتان المهارتان مهارات أساسية سبق للطلاب في مراحل التعليم العام تعلمها وممارستها بشكل كبير. بينما تمكنوا بدرجة متوسطة من مهارات: (التنبؤ بالأحداث المستقبلية في ضوء المسموع)، و(استنتاج المعاني والأفكار الضمنية في النص المسموع)، و (يكتشف هدف المتحدث في النّص المسموع ودوافعه) وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أنّ هذه المهارات غير مباشرة وتحتاج إلى قدرة على الاستماع إلى ما بين السطور ومعرفة مغزى الحديث الضمني.

5-أمّا مهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام:

فقد تمكّن الطلاب بدرجة متوسطة من مهارتي: (تقويم الأدلة الواردة في النّص المسموع من حيث القوة والضعف)، و(يتبنى موقفًا «مؤيدًا أو معارضًا» عما سمع مع تقديم أسبابًا معقولة) ومتوسط حسابي على التوالي: (0.76)، و(0.72) بينما جاءت باقي مهارات التقييم السمعي الثلاث بدرجة تمكّن ضعيفة، وهي: (يحكم على شخصيات النّص وفق معايير مناسبة)، و(يحكم على كفاية الأدلة وصحتها في إثبات فكرة أو رأي في المسموع)، و(يحكم على مدلولات الحديث المسموع من الصدق أو الكذب)، وبمتوسطات كما يلي:(0.59)، و(0.51)، و(0.63) وقد جاءت درجة تمكّن طلاب المرحلة الجامعية من هذه المهارات الثلاث بدرجة متدنية وقد يرجع سبب هذه النتيجة أنّ مهارات التقييم بشكل عام من مهارات التفكير العليا التي تحتاج إلى قدرات عالية وممارسة جيدة للتمكّن منها وهذا ما لم يكن لدى الطلاب، وضعف الطلاب في مهارات التقييم بشكل عام أكدته عديد من الدراسات السابقة في مختلف المراحل الدراسية.

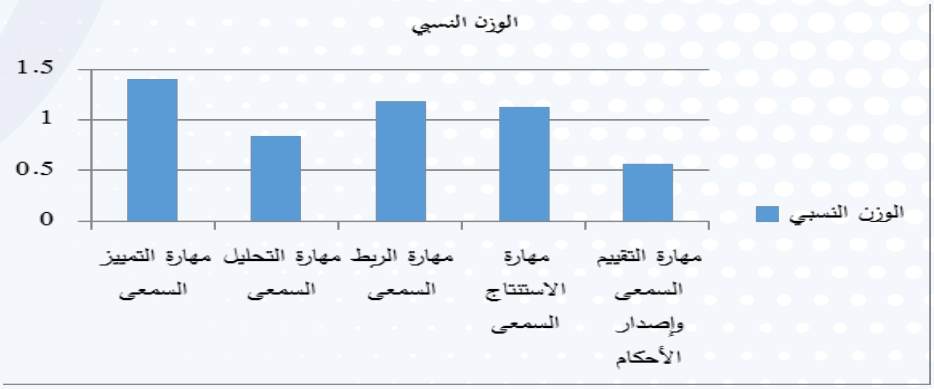
وفيما يتعلق بالأوزان النسبية للأبعاد الفرعية لمهارات الاستماع الناقد الرئيسة أوجد الباحث الوزن النسبي لكل بعد من الأبعاد الرئيسة أو المهارات الخمس ككل على حدة وتحديد مستوى التمكن كما يتضح من الجدول (3-1):

جدول رقم (3-1):

المتوسط الحسابي للمهارات الكلية ومستوى تمكّن الطلاب

المهارة	المتوسط الحسابي	مستوى التمكن
مهارة التمييز السمعي	1.44	متوسط
مهارة التحليل السمعي	0.79	ضعيف
مهارة الربط السمعي	1.13	متوسط
مهارة الاستنتاج السمعي	1.13	متوسط
مهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام	0.64	ضعيف

يتضح من الجدول السابق (3-1) أنّ الطلاب لم يتمكنوا من مهارتي: التحليل السمعي، والتقييم السمعي وإصدار الأحكام وهذا يشير إلى أنّ هاتين المهارتين من مهارات التفكير العليا تحتاجان إلى قدرات عالية وممارسة وتدريبات في مختلف المراحل الدراسية وخاصة مهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام فقد جاء متوسط تمكن الطلاب من هذه المهارة متدنيًا أكثر من المهارات فقد بلغ متوسطها (0.64) وهذا يشير إلى ضرورة الاهتمام بها والتركيز على تدريبهم عليها، بينما تمكنوا بدرجة متوسطة من مهارات التمييز، والربط والاستنتاج السمعي لأنّ هذه المهارات قد تعرض لها الطلاب بشكل أكبر خلال دراستهم السابقة فمعلمو القراءة في التعليم العام يركزون بشكل جيد على هذه المهارات، ومع ذلك فقد جاءت هذه النتيجة دون الحدّ المطلوب ولا يزال الطلاب بحاجة إلى مزيد من التدريب والممارسة، وقد حصلت مهارة التمييز السمعي على أعلى درجة بين المهارات بمتوسط (1.44) وهذا يوضح أنّ طلاب المرحلة الجامعية لديهم قدرة على ممارسة المهارة.



شكل (1-1) الوزن النسبي لمهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب

وللإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما مستوى تمكن طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام من مهارات الاستماع الناقد؟ تمّ إيجاد تكرارت إجابات الطالبات عن مهارات الاستماع الناقد لكل فرع من المهارات: (مهارة التمييز السمعي، مهارة التحليل السمعي، مهارة الربط السمعي، مهارة الاستنتاج السمعي، مهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام) حيث احتسب الذين أجابوا بـ»نعم» الذين أجابوا بـ»لا» ثمّ إيجاد درجات الطالبات لكل مهارة فرعية من كل مهارة رئيسية من خلال ضرب عدد الذين أجابوا بـ نعم في 2 حيث قدر لمن اختار «نعم» درجتان ولمن اختار «لا» درجة واحدة ثم إيجاد المتوسط الحسابي للمهارة الفرعية من خلال قسمة درجات الطالبات لكل مهارة على العدد الكلي للطالبات وتمّ تحديد درجة التمكّن من خلال قيمة متوسط المهارة كما يتضح من جدول (4-1).

جدول (4-1)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لمستوى تمكن الطالبات من مهارات الاستماع الناقد

المهارة الرئيسة	م	المهارة الفرعية	نعم			لا			المتوسط الحسابي	درجة التمكن	الترتيب
			تكرار	الدرجة	٪	تكرار	الدرجة	٪			
مهارة التميز السمعي	1	يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	41	82	83.7	8	8	16.3	1.74	متمكن	2
	2	يميز بين الحقائق والآراء	33	66	67.3	16	16	32.7	1.40	متمكن	5
	3	يحدد ما يتصل بالنّص المسموع وما لا يتصل به	35	70	71.4	14	14	28.6	1.48	متمكن	3
	4	يميز بين الواقع والخيال	29	58	59.2	20	20	40.8	1.23	متوسط	8
	5	يميز بين دلالات الكلمات	27	54	55.1	22	22	44.9	1.14	متوسط	9
مهارة التحليل السمعي	1	يتعرف على العبارات المعبرة عن التحيز	22	44	44.9	27	27	55.1	0.93	متوسط	12
	2	يتعرف على المغالطات المنطقية	15	30	30.6	34	34	69.4	0.63	ضعيف	16
	3	يوازن بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى	16	32	32.7	32	32	65.3	0.68	متوسط	15
	4	يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والآراء	26	52	53.1	23	23	46.9	1.10	متوسط	10
	5	يفسر المواقف المسموعة في ضوء معلوماته السابقة	20	40	40.8	29	29	59.2	0.85	متوسط	13
مهارة الربط السمعي	1	يربط المقدمات بالنهايات	27	54	55.1	22	22	44.9	1.14	متوسط	9
	2	يربط الأسباب بالنتائج	26	52	53.1	23	23	46.1	1.10	متوسط	10
	3	يربط بين الموضوع الرئيس للنص والأفكار المتضمنة	24	48	49	51	25		1.02	متوسط	11
	4	يربط بين أجزاء النص المسموع	30	60	61.2	19	19	38.8	1.27	متوسط	7
	5	يتمكن من تكوين تسلسل للأحداث ولأجزاء	32	64	65.3	17	17	34.7	1.36	متمكن	6
مهارة الاستنتاج السمعي	1	يكتشف هدف المتحدث في النّص ودوافعه	15	30	30.6	34	34	69.4	0.63	ضعيف	15
	2	يستخلص الأفكار الرئيسة	43	86	87.8	6	6	12.2	1.82	متمكن	1

تابع – جدول (4–1)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لمستوى تمكن الطالبات من مهارات الاستماع الناقد

المهارة الرئيسة	م	المهارة الفرعية	نعم		لا		المتوسط الحسابي	درجة التمكن	الترتيب
			تكرار	الدرجة	تكرار	الدرجة			
مهارة التقييم السمعي واصدار الحكم	3	يستنتج النتائج المتعلقة بأحداث	34	68	15	30	1.44	متمكن	4
	4	يتنبأ بالأحداث المستقبلية	30	60	19	38	1.27	متوسط	7
	5	يستنتج المعاني الضمنية	33	66	16	32	1.40	متمكن	5
	1	يقوّم الأدلة الواردة في النّص من حيث القوة والضعف	18	36	31	63	0.76	ضعيف	14
	2	يتبنى موقفًا (مؤيدًا أو معارضًا) مع تقديم أسبابًا معقولة	14	18	35	71	0.59	ضعيف	17
	3	يحكم على شخصيات النّص وفق معايير مناسبة	10	20	39	79	0.42	ضعيف	19
	4	يحكم على كفاية الأدلة وصحتها في إثبات فكرة أو رأي	11	22	38	77	0.46	ضعيف	18
	5	يحكم على مدلولات الحديث من الصدق أو الكذب	14	28	35	71	0.59	ضعيف	17

يتضح من الجدول السابق رقم (4–1) ما يلي:

1–بالنسبة لمهارة التميز السمعي:

يظهر الجدول تمكن الطالبات بدرجة كبيرة من المهارات التالية :(التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النّص المسموع)، و(يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المسموع)، و(تحديد ما يتصل بالنّص المسموع وما لا يتصل به من أفكار واستنتاجات) بينما تمكنت الطالبات بدرجة متوسطة من باقي مهارات التمييز السمعي، وهي: (التمييز بين الواقع والخيال (المجاز) والتمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المسموع)، و(التمييز بين دلالات الكلمات المسموعة).

2–بالنسبة لمهارة التحليل السمعي:

تمكنت الطالبات بدرجة متوسطة من مهارات: (تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والآراء في النّص المسموع)، و(التعرف على العبارات المعبرة عن التحيز في النص المسموع)، و(تفسير المواقف المسموعة في ضوء معلوماته السابقة)، و(الموازنة بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى)، بينما لم يتمكن من مهارة (التعرّف على المغالطات المنطقية في النّص المسموع) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمهارة (0.63) وقريبًا منها في أدنى سلم فئة المتوسط جاءت مهارة: (الموازنة بين فكرتين من حيث الأسلوب والمعنى) بمتوسط حسابي بلغ (0.68) ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ هذه المهارات تحتاج إلى قدرات عالية في التحليل وممارسة مستمرة .

3– بالنسبة لمهارة الربط السمعي:

تمكن الطالبات بدرجة متمكن من مهارة واحدة فقط هي: (التمكن من تكوين تسلسل للأحداث ولأجزاء النص المسموع)، وبلغ المتوسط الحسابي للمهارة (1.36) في أدنى فئة المتمكن وقريبًا من فئة المتوسط، بينما تمكن الطالبات من باقي مهارات الربط السمعي بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية متفاوتة والمهارات هي: (ربط المقدمات بالنهايات في النّص المسموع)، و(ربط الأسباب بالنتائج في النّص المسموع)، (الربط بين الموضوع الرئيس للنّص المسموع والأفكار المتضمنة)، و(الربط بين أجزاء النّص المسموع).

4–أمّا مهارة الاستنتاج السمعي:

تمكنّ الطالبات بدرجة كبيرة من ثلاث مهارات فرعية هي: (استخلاص الافكار الرئيسة من النّص) بمتوسط (1.82) كأعلى متوسط بين هذه المهارات، و(استنتاج النتائج المتعلقة بأحداث النص المسموع) بمتوسط (1.44)، و(استنتاج المعاني والأفكار الضمنية في النص المسموع) بمتوسط (1.40)، بينما يمكّن بدرجة متوسطة من مهارة (التنبؤ بالأحداث المستقبلية في ضوء المسموع) بمتوسط (1.27)، وجاءت مهارة (اكتشاف

هدف المتحدث في النّص المسموع ودوافعه) بأقل متوسط حسابي بين مهارات الاستنتاج السمعي حيث بلغ متوسطها (0.63) وهذا يشير إلى عدم تمكّن الطالبات من هذه المهارة، وتفسر هذه النتيجة بأنّ هذه المهارة معقدة تحتاج إلى قدرات عالية في الاستماع لما بين السطور وقراءة إيحاءات المسموع ويشير إلى ضعف الطالبات في التدريب على هذه المهارة في مراحل التعليم السابقة.

5-بالنسبة لمهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام:

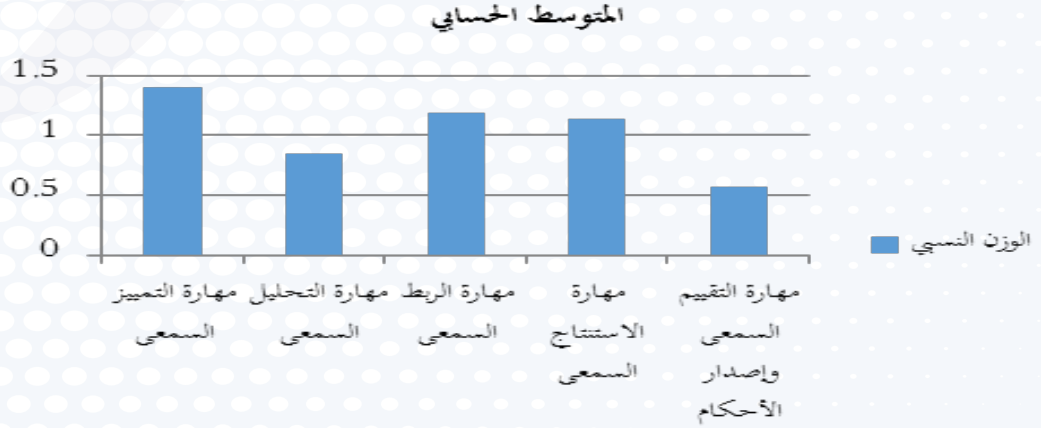
لم تتمكن الطالبات من مهارات التقييم السمعي جميعها، وهي: (تقويم الأدلة الواردة في النّص المسموع من حيث القوة والضعف) بمتوسط (0.76)، و(تبني موقفًا «مؤيدًا أو معارضًا» عما سمع مع تقديم أسبابًا معقولة) بمتوسط (0.59)، و(الحكم على شخصيات النّص وفق معايير مناسبة) بمتوسط (0.42)، و(الحكم على مدلولات المسموع من الصدق أو الكذب) بمتوسط (0.59)، و(يحكم على كفاية الأدلة وصحتها في إثبات فكرة أو رأي في المسموع) بمتوسط (0.46). وهذا يؤكد ضعف الطالبات في مهارات التقييم السمعي وإصدار الحكم حيث تأتي هذه المهارات في أعلى مهارات التفكير، وتحتاج إلى تعليم وممارسة في مراحل التعليم العام.

وللتعرّف على مستوى تمكن الطالبات من مجموع المهارات الرئيسية للاستماع الناقد تمّ إيجاد المتوسط الحسابي لكل مهارة من المهارات الخمس الرئيسة ككل، وتحديد مستوى تمكنهن من هذه المهارات كما في الجدول (5-1)

جدول رقم (5-1)
المتوسط الحسابي للمهارات الكلية ومستوى تمكّن الطالبات

المهارة الرئيسة	المتوسط الحسابي	مستوى التمكن
مهارة التمييز السمعي	1.40	متمكن
مهارة التحليل السمعي	0.84	متوسط
مهارة الربط السمعي	1.18	متوسط
مهارة الاستنتاج السمعي	1.13	متوسط
مهارة التقييم السمعي وإصدار الأحكام	0.57	ضعيف

يتضح من الجدول (5-1) أنّ الطالبات لم يتمكن من مهارة التقييم السمعي، وإصدار الأحكام بينما تمكن بدرجة متوسطة من مهارات التمييز السمعي، والتحليل السمعي، والربط السمعي، والاستنتاج السمعي، ويوضح الرسم التالي مستوى تمكن الطالبات من مهارات الاستماع الناقد الرئيسة:



شكل رقم (2-1) مستوى تمكّن الطالبات من مهارات الاستماع الناقد الرئيسة

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه: هل يختلف مستوى تمكّن الطلاب الجامعيين من مهارات الاستماع الناقد باختلاف جنسهم؟ بعد تطبيق اختبار الاستماع الناقد على الطلاب والطالبات حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للذكور والإناث في المهارات الرئيسة للتعرّف على الفروق الإحصائية التي يمكن أن تعزى لمتغير الجنس من خلال الجدول رقم (6-1) التالي:

جدول رقم (6-1)

للفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير الجنس

المهارة الرئيسة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مهارة التميز السمعي	الذكور	1.44	12.11	0.219	غير دال
	الاناث	1.40	10.95		
مهارة التحليل السمعي	الذكور	0.79	9.54	0.409	غير دال
	الاناث	0.84	8.98		
مهارة الربط السمعي	الذكور	1.13	4.81	0.671	غير دال
	الإناث	1.18	6.38		
مهارة الاستنتاج السمعي	الذكور	1.13	17.49	0.000	غير دال
	الإناث	1.13	20.34		
مهارة التقييم السمعي واصدار الحكم	الذكور	0.64	4.77	1.022	غير دال
	الإناث	0.57	6.26		

يتضح من الجدول رقم (6-1) السابق ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطلاب والطالبات في مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغير الجنس حيث ويعني هذا أنّ مستوى تمكّن الطلاب والطالبات من مهارات الاستماع الناقد لا اختلاف بينها وإن اختلف الجنس، وأنه لا أثر لمتغير الجنس في إتقان مهارات الاستماع الناقد.

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1-الإفادة من قائمة مهارات الاستماع الناقد التي توصل إليها البحث في تقويم وتطوير المقررات الجامعية المعنية بالمهارات اللغوية، وفي إعداد البرامج التدريبية المتعلقة بالاستماع الناقد.

2-الإفادة من اختبار الاستماع الناقد الذي صممه الباحث وحكّمه في تطبيقه على كليات أخرى.

3-العناية بتعزيز تمكن طلاب المرحلة الجامعية من مهارات الاستماع الناقد من خلال تكثيف التدريب عليها؛ لما يحققه من آثار إيجابية تتعلق بمتابعة المحاضرات العلمية وممارسة الاستماع الفعال أثناء التعلم.

4-الاهتمام بمقررات المهارات اللغوية التي تقدم لطلاب المرحلة الجامعية، وخصوصًا ما يتعلق بتطوير مهارات الاستماع، والاستماع الناقد وإعطائها مزيد من الاهتمام على مستوى تصميم المقررات وتنفيذها.

واستكمالًا للجهود البحثية في مجال الاستماع الناقد، فإنّ الباحث يقترح إجراء البحوث التالية:

- بحوث مماثلة على طلاب كليات أخرى، ودراسة متغيرات أخرى كمتغير الكلية، والجامعة.
- بحوث تقويمية لمقررات تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية في ضوء مهارات الاستماع الناقد.
- بحوث تتضمن بناء تصورات مقترحة لتضمين مهارات الاستماع الناقد في مقررات التعليم الجامعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو سرحان، عايد. (2014). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. عمّان. المجلد (10). العدد (4).

جاد، محمد لطفي. (2005). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا. القاهرة. المجلد (13). العدد (3).

جروان، فتحي. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الحربي، سلمى. (2016). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الجمعية الأردنية لعلم النفس. الأردن. المجلد (5). العدد (8).

حواس، نجلاء. (2010). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد (107).

ديوي، جون. (1964). قاموس جون ديوي للتربية. ترجمة محمد علي العريان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زيتون، عايش محمود. (2001). أساليب تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طاهر، علوي. (2010). تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية. عمّان: دار المسيرة.

طعيمة، رشدي. (2006). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها. القاهرة: دار الفكر.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: دار المسيرة.

عبدالرحمن، هدى مصطفى. (2008). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وأثره في مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة.

عبدالرحيم، عبدالهادي. (2011). استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. مصر. المجلد (19). العدد (3).

عبدالهادي، نبيل وأبو حشيش، عبدالعزيز؛ والسندي، خالد. (2003). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.

العظامات، عبدالسلام مروح. (2017). أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العراق. العدد (34).

علي، زيان عبدالكريم. (2011). أثر الاستماع الناقد عند تدريس القراءة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم اللغة الكردية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع29، جامعة بغداد: العراق.

فخر، منى. (2019). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين. الجمعية التربوية لتدريس اللغات. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد. (2008). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا). مجلة المنارة. المجلد (13). العدد (4).

Arab References

ABDEL-RAHIM, ABDEL-HADI. (2011). A proposed strategy to develop critical listening skills for students of the College of Basic Education in the State of Kuwait, Journal of Educational Sciences, Vol 19, p3: Egypt.

ABDEL-RAHMAN, HODA MOSTAFA. (2008), a proposed program for developing critical and creative listening skills and its effect on decision-making skills for female teachers in the Kindergarten Division, Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge: Cairo.

ABDUL HADI, NABIL; ABU HASHISH, ABDULAZIZ; and Al-Sindhi, Khaled. (2003). Language and thinking skills. Jordan: Dar Al-MASSIRA.

Abdul Rahim, Al-Kandari, Walid (2011). A proposed strategy to develop critical listening skills for students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, Egypt, 19 (3), 3-52

ABU SARHAN, AYED (2014), The Impact of Mutual Education Strategy on Improving Critical Listening Skills Among Ninth-Grade Students in Zarqa Governorate, Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. 10, p. 4. Oman.

AL-AZMAT, ABDUL SALAM MORUH. (2017). The effect of narrative narration

JARWAN, FATHI. (1999). Thinking Education: Concepts and Applications. United Arab Emirates: University Book House.

KATAME, YOUSSEF. (2007). Teaching thinking to all children. Cairo: The World of Books.

MADKOUR, ALI AHMED. (2008). Teaching Arabic Language Arts. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

MARIE, TAWFIQ AND NAWFAL, MOHAMMAD (2007). The level of critical thinking skills among students of the University College of Educational Sciences (UNRWA). Al-Manara Magazine, Volume 13, Volume 4.

Mr/ Yahiya , Qutana. (2006). The effect of an educational program based on metacognitive strategies in developing critical listening skills and literary taste among students of upper basic stage in Jordan. PhD Published in College of Higher Education Studies, Amman Arab University, Jordan.

Taher, Alawi. (2010). Teaching Arabic according to the latest educational methods. OMAN: Dar Al-MASSIRA.

TAIMA, RUSHDIE. (2006). Language Skills: Levels, Teaching, and Difficulty. Cairo: Dar Al Fikr.

ZYTON, AYESH MAHMOUD (2001). Science teaching methods. Jordan: Dar El-Shorouk for Publishing and Distribution.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ennis, Robert H. (1990). The Extent to which critical thinking is subject – specific: further clarification. Educational Researcher. Vol 19, N4, p:13-16 May

Facione, P. & Facione,N.(1998).California Critical thinking skills test form A & form B:test manual. California Academic Press. USA.

Facione.P.A.(2006). Critical Thinking What It Is and why it counts? Retrieved {date} fromhttp://www.homestead.com/PEOPLELEARN/criticalthinking.html

Rubbin,J.(2006).A review of Second Language Listening Comprehension. Research the Modern Language Journal,78(2).199-221.

Sayed, O.(2005). The Effect of Training Program Based on Questioning Strategies on Developing Listening Comprehension of Primary of Education. M.A, thesis, Minia University

on improving the skill of critical listening among tenth-grade students in Jordan, Journal of the College of primary Education for Educational and Humanities, p. 34: Iraq.

Al-Harbi, Salma. (2016). The effectiveness of digital stories in developing critical listening skills in the English language course for high school students in the city of Riyadh, International Educational Journal Specialized, vol. 5, p. 8, Jordanian Society of Psychology: Jordan.

ALI, ZIYAN ABDUL KARIM. (2011). The effect of critical listening when teaching reading on developing critical thinking among students of the Kurdish Language Department, Educational and Psychological Research Journal, p. 29, University of Baghdad: Iraq.

AL-LUQANI, AHMAD; and al-Jamal, Ali. (2003). A glossary of educational and cognitive terms in curricula and teaching methods. Cairo: The World of Books.

Ashour, RATIB; and Al-HAWAMDEH, Muhammad. (2007). Methods of teaching Arabic. Jordan: Dar Al-MASSIRA.

Dewey, John. (1964). John Dewey Educational Dictionary, translated by Muhammad Ali Al-Arian. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

FAKHR, MONA (2019), Effectiveness of a proposed program in linguistic activities and combined education to improve critical listening and persuasive discourse among students of the University of Bahrain, Educational Association for Language Teaching, College of Education, Ain Shams University: Cairo.

Hassan, Saad and Hussein, Falah. (2011) .The skill of listening and how to train on it. Kirkuk University Journal for Humanities Studies, 6 (1), 198-211

HAWAS, NAGLAA, (2010), a proposed program based on the use of computers to develop critical listening skills and the tendency towards e-learning for primary school students. Reading and Knowledge Magazine, p 107: Egypt.

JAD, MOHAMMAD LUTFI (2005), the effectiveness of a proposed program in developing critical listening skills for students of colleges of education in the Sultanate of Oman, Cairo University, College of Graduate Studies, vol.13, p3. Cairo.

رؤية مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

(قُدم للنشر في 16/2/2020، وقُبل للنشر في 29/3/2020)

د. الأدهم بن خليفه اللويش الشمري
أستاذ مشارك الإدارة التربوية
كلية التربية ـ جامعة حائل
Aladham, K Allwaish Allshammari
Associate Professor in Educational administration
Faculty of Education-Hail University

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم رؤية مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وتحديد أبرز أهدافها وأسسها وسماتها، وكذلك تحليل معالم تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسها، ووضع معالم الرؤية المقترحة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء هذه التجربة، وذلك بهدف تجويد التعليم ونوعيته؛ لتحقيق الاستثمار الملائم، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي، الذي يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع الحقائق والبيانات الكافية عنه، وتحليل بعض جوانبه.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد الرؤية المقترحة والتي تضمنت: تبني مفهوم ثقافة الإدارة الذاتية من قبل إدارة المدرسة ونشرها، ولامركزية السلطة من خلال تفويض الصلاحيات كمدخل للإدارة الذاتية، وإعادة هيكلة المدارس، وتوفير بيئة جاذبة، والبحث عن موارد مالية من جهات متعددة، وتطبيق المحاسبية التعليمية، وتطبيق التقييم الذاتي بكل موضوعية، بالاستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في مدارسها.

الكلمات المفتاحية: رؤية، الإدارة الذاتية.

Abstract

This study aimed to investigate the concept of self-management in order to shed light on specific characteristics, objectives, and properties in addition to analyze the experiment of self-management its application at schools in the United States. It also introduced the main features of the suggested approach with the aim of applying its basic insights to the secondary schools in the kingdom of Saudi Arabia, based on the American experiment. This new approach could enhance the quality of education which might lead to controlled exploitation. This study relied on the analytic descriptive approach which describes the current reality through collecting facts and data and analyzing them. The results of the study pointed out a number of the requirements of the suggested approach:

The result of this study defined the proposed vision as first, adopting the concept of a culture of self-management by the school administration. The second is a decentralized authority by distributing responsibilities as an approach towards self-management. The third is restructured human resources at the schools and providing an attractive environment. The fourth is searching for financial revenues from different resources. Finally, apply an educational assessment for each objective by taking advantage of the experience of the United States of America in the applying self-management of the American school experiment.

Key Words: Vision, self-leadership.

المقدمة

يشهد التعليم بالمملكة العربية السعودية عدة تغيرات وأحداث متسارعة نحو تطوير مدخلاتها التعليمية بهدف مخرجات نوعية ذات جودة عالية، ونقلة نوعية تواكب ما توصلت إليه الدول المتقدمة، يأتي في مقدمتها التحول الرقمي وجوائز التميز والتغير في مسمى مدير المدرسة؛ من أجل القدرة على ملاحقة التطورات العالمية في إطار الحاضر برؤية (2030). وتعد الإدارة الناجحة الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطريق؛ بهدف تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الأداء عن طريق أوعية، وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم، وضرورة عنايتها بالمجتمع ودراسته، والمساهمة في حل مشكلاته (Gorton, R & Snowden, 2000).

وتمثل المدرسة أهمية كبرى في المجتمع، بل تعد أهم مؤسسة في ذلك المجتمع، وهي لبنة أساسية تحتل مكانة الصدارة في جميع الدول، وأوكل إليها مهام عظام يأتي في مقدمتها إعداد المواطن الصالح إعداداً تربوياً واجتماعياً، وثقافياً .... إلخ؛ ليصبحوا أفراداً صالحين يعملون على تعزيز قيم المجتمع ومبادئه. ويتطلب الأمر وجود إدارة مدرسية فاعلة قادرة على تطبيق المداخل الإدارية والاتجاهات الحديثة لتطوير أدائها، وتحسين جودة مخرجاتها. حيث أشار السيسي والعروي (2014) إلى أن مفاهيم الإدارة الحديثة ركزت على تدعيم المشاركة المجتمعية، والتحول نحو اللامركزية، وتطوير التعليم في إطار من اللامركزية؛ الذي يعد أحد أهم الضمانات لاستدامة هذا التطوير، والنهوض بالعملية التعليمية، وأكد ذلك التقرير الصادر عن البنك الدولي (The World Bank, 2007).

ويعد مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من أهم تلك المداخل المستخدمة في الارتقاء بالأداء المدرسي، من خلال التركيز على العمليات، والتخلص من نمطية الإدارة المدرسية، وإحداث التكامل والترابط بين مختلف عناصر المنظومة المدرسية (سلامة، 2000 ؛ حسين، 2006). وأشار سيد (2008) إلى أن الإدارة الذاتية تساعد في دعم التوجه نحو اللامركزية كاستراتيجية أساسية لصنع القرارات بحرية واستقلال ومشاركة جميع الأفراد العاملين، وقد أثر هذا الاتجاه على نظم التعليم، كما أنها حظيت باهتمام القائمين على تطوير التعليم في جميع دول العالم على اختلاف مستوياتها لما لها من دور فاعل من أجل تحقيق لامركزية إدارة المدرسة، حيث تتيح مزيداً من الذاتية، وإمكانية انفتاحها على المجتمع، كما ينصب اهتمامها على المدرسة كوحدة إدارية تتمتع بمزيد من الاستقلالية في إدارة شؤونها المختلفة، وتسيير اعمالها في مختلف العمليات والوظائف الإدارية.

إن الإدارة الذاتية للمدرسة أصبح ينظر إليها باعتبارها عملية تشاركية تعاونية بين كافة العاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلي؛ حيث يعد مدخل الإدارة الحديثة من أهم المداخل الحديثة المستخدمة لتحقيق التوجه نحو اللامركزية وينصب اهتمامها على المدرسة من حيث كونها وحدةً إداريةً يتعين أن تتمتع بالاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها المالية والإدارية والتعليمية، وتؤدي عملها في إطار من اللامركزية مع خضوعها للإشراف والتقييم من السلطات المركزية (الفياض، 2011).

وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أن تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية أصبح ضرورة ملحة في هذه المرحلة تفرضها متطلبات التميز والاستقلالية وسيمنح هذا التطبيق إدارة المدرسة مساحة أكبر في تخليصها من قيود الروتين والبيروقراطية وتمكينها من توفير احتياجات الطلبة بشكل أفضل من السابق، حيث سيكون لديها سلطة في اتخاذ القرار الذي سيصب في صالحها. وهناك اهتمام واضح بالمملكة العربية السعودية نحو تطوير إدارة المدارس خاصة الثانوية منها؛ وذلك لمعالجة ما تتعرض له من مُشْكلات قد تحد. كثيراً. من كفاءتها وفعاليتها في تحقيق أهدافها من جانب، ومحاولة توطيد علاقتها بمؤسسات المجتمع باعتبارها مؤسسة تعليمية بالأساس من جانب أخر.

مشكلة الدراسة:

تواجه المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية تحديات، تمنعها من اتخاذ خطوات يمنحها التحرك نحو تحقيق متطلبات التغيير لتتوافق مع مفاهيم عصر التقنية والتغيرات المتسارعة. فعلى الرغم من منح وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عددا من صلاحياتها لإدارات التعليم إلا أنها لاتزال أقرب إلى المركزية منها إلى اللامركزية، ولا يمكن للمدرسة المضي نحو التقدم والتميز دون الاستفادة من المداخل الإدارية الحديثة، والتطبيق الفعلي والأمثل للإدارة الذاتية (الغامدي وعبد الجواد، 2002).

ويعد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية نظاماً مركزياً، يمنع مشاركة إدارة المدارس في صناعة القرار واتخاذه، ويتصف هذا النظام بالبيروقراطية التي نجم عنها الروتين الواضح في عمل إدارة المدارس، وتدار فيه المدارس ضمن نظام المركزية الإدارية (وزارة التربية والتعليم، 2008) (جبران والشمري، 2011: 1324). وأكد التقرير الوطني الصادر من وزارة التربية والتعليم أن النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية لم يعد خياراً للاستمرار في النهج التقليدي للتعليم؛ لأن استمرارية النظم التقليدية ستؤدي إلى تكريس معارف لم تعد صالحة لمسايرة متطلبات اقتصاد المعرفة (وزارة التربية والتعليم، 2004: 15).

وأكدت دراسة الشنقيطي والعجمي (2013) المشار إليها في العمري (2015) على أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يعود بكثير من الفوائد على الطالب ومؤسسات المجتمع المحلي؛ حيث تُحسن من مستوى الطالب والعاملين بالمدرسة؛ ويحسن من كفاءة الأداء الوظيفي، وأشارت دراسة الدوسري (2006) إلى مجموعة من النتائج من أهمها حاجة مديرات المدارس إلى إصدار القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة دون الحاجة للرجوع لإدارة

التعليم في جميع الأمور، كما اكدت دراسة كامينتيلو وسبيزالي (2012) إلى أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، والمحاسبية له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي، وبتعاظم هذا الأثر في حال تبني المدخلين معاً.

ولقد سعت كثير من الدول خاصة المتقدمة منها كالولايات المتحدة الأمريكية لتطبيق هذا المدخل من خلال التوجه نحو اللامركزية في إدارة مؤسساتها التربوية، وجعل المدرسة وحدة تربوية مستقلة بذاتها، تشارك في اتخاذ قراراتها بحرية واستقلالية، وتشرك أعضاء المجتمع المحلي وأولياء الأمور في إدارة شئونها المالية والإدارية والتعليمية (عبدالعال وأحمد، 2011: 112). وعليه يتضح أن المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية تعاني من المركزية مما يؤثر على أدائها كمؤسسة تعليمية اجتماعية؛ وبالتالي هذا الأمر يقيدها كثيراً دون أن يكون لها القدرة على المبادرة في معالجة القضايا التي تخصها دون الرجوع للسلطات العليا في إدارات التعليم.

وبناءً على ما سبق من أهمية التحول نحو اللامركزية عن طريق الإدارة الذاتية؛ أجريت هذه الدراسة، لتقديم رؤية مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؛ لذا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: **كيف يمكن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية على النحو الآتي:

1. ما مفهوم الإدارة الذاتية؟ وما أبرز أهدافها؟ وأسسها؟ وسماتها؟
2. ما أبرز معالم تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسها؟
3. ما الرؤية المقترحة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة:

1. توضيح مفهوم الإدارة الذاتية، وتحديد أبرز أهدافها وأسسها وسماتها.
2. تحليل معالم تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسها.
3. وضع معالم الرؤية المقترحة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية الدراسة:

1. تكتسب الدراسة أهميتها بتزامنها مع توجه وزارة التعليم في المملكة العربية على منح عدد من صلاحياتها لإدارات التعليم.
2. إن تطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة سيساعد على الانتماء والشعور بالمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية؛ نتيجة تفويض الصلاحيات من المستوى المركزي إلى المستوى المدرسي.
3. يعد موضوع الإدارة الذاتية من الموضوعات الحديثة نسبياً في المجال التربوي، والتي يمكن تطبيقها في إدارة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
4. يمكن أن تسهم الدراسة في الاستفادة من الرؤية المقترحة عند رغبة المؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية.

مصطلحات الدراسة:

تعرف الإدارة الذاتية على أنها» مدخل إداري تعليمي يقرر الحكم الذاتي لأعضاء المجتمع المدرسي، ويوفر لهم المناخ الابتكاري اللازم من أجل المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية الدائمة، وذلك من خلال اللامركزية التي يعتمد عليها هذا المدخل، بانتقال المدرسة من رقابة السلطة التعليمية المركزية إلى صنع القرار واتخاذه» (الدوسري، 2007: 10).

ويعرف الباحث الإدارة الذاتية إجرائياً بأنها: استراتيجية تستند على مبادئ اللامركزية، وتشاركية تعاونية يتم بموجبها منح الإدارة المدرسية وجميع منسوبيها وأعضاء المجتمع المحلي سلطة اتخاذ القرارات المدرسية واستقلاليتها بهدف تجويد العمل، وتطوير الأداء المدرسي، وزيادة إنتاجيته.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تقديم رؤية مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441.

منهج الدراسة:

اعتمدت على المنهج الوصفي الوثائقي الذي يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع الحقائق والبيانات الكافية عنه، وتحليل بعض جوانبه، بما يسهم في العمل على تطويره؛ وذلك لملاءمته لتحقيق أهداف هذه الدراسة (عدس وعبيدات وعبدالحق، 2003).

الإطار النظري :

اولاً: الإدارة الذاتية (المفهوم، الأهداف، الخصائص، الأسس)

تعد الإدارة الذاتية مدخلاً إداريًا جديدًا في الإدارة المدرسية، يتيح مزيدًا من الحكم الذاتي للمدرسة، وإمكانية انفتاحها على المجتمع، بل قد يتعدى لعلاقاتها مع المؤسسات الحكومية الأخرى وغير الحكومية، ويتركز هذا التوجه في جعل اهتمام المدرسة ينصب عليها كوحدة إدارية، تتمتع بمزيد من

الاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها المختلفة. كما أن العمل بها يسير على أساس اللامركزية في مختلف العمليات والوظائف الإدارية (جبران وآخر، 2011: 1324).

مفهوم الإدارة الذاتية

تتعدد التعريفات التي ذكرها الباحثون لتوضيح مفهوم الإدارة الذاتية، ومن أبرز تلك التعريفات، ما يلي:

- «آلية مفيدة في تحقيق التنمية والتغيير التربوي، وزيادة فاعلية العمل على مستوى المدرسة بما يوفره من سلطات وصلاحيات واسعة لإدارة المدرسة، تحد من المركزية القائمة، وتضمن تنفيذ حلقات الجودة ونجاحها في المدرسة» (سلامة، 2000).
- ذلك المدخل الإداري الذي يقوم على وضع مهام الإدارة المدرسية على أساس ظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها؛ وبذلك يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية ومسؤولية واستجابة في استخدام الموارد لحل المشكلات، وتنفيذ الأنشطة التربوية الفعالة في تطوير المدرسة على المدى القريب والبعيد (محمدين، 2010).
- عملية تشاركية يتم بموجبها منح مديرات المدارس، والمعلمات والطالبات، وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي سلطة اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والمالية، بهدف تحسين أداء المدرسة والارتقاء بمستوى العملية التعليمية، مع وجود المتابعة والتقويم من الجهات العليا (الفياض، 2011: 7).
- استراتيجية تهدف لإصلاح المدرسة من خلال نقل سلطة اتخاذ القرار من الوحدات المركزية إلى موقع المدرسة وهي التي يتم بموجبها منح المدراء والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور سيطرة كبيرة على العمليات التربوية وسلطة اتخاذ القرارات الخاصة بالميزانية وشؤون الموظفين والمناهج (محفوظ، 2003: 18).

من العرض السابق يتضح أن الإدارة الذاتية مدخل إداري حديث يهدف إلى تحويل المدرسة إلى وحدة إدارية مستقلة بذاتها مالياً وإدارياً، مع اشراك أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور في إدارتها من خلال تشكيل ما يسمى بالمجالس المدرسية، ويصبح دور السلطات المركزية هو الاشراف على ما تقوم به المدرسة من مهام وأنشطة دون تدخل مباشر في أمورها كما كان يحدث سابقاً.

أهداف الإدارة الذاتية:

تسعى الإدارة الذاتية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي ترمي بدو رها إلى تطوير العملية التعليمية وتجويدها والتي تتمثَّل في: (السيسي وآخر، 2014).

1. زيادة مشاركة الآباء والمجتمع المحلي في عمليات إدارة المدرسة.
2. التفويض في المسؤوليات للمديرين، والمعلمين، والعاملين في المدرسة.
3. تحسين الشفافية خاصة في عمليات تفويض المسؤوليات.
4. تحسين مخرجات التعليم خاصة فيما يتعلق بالطلاب، وذلك من خلال إشراكهم في المجالس المدرسية، وفي اتخاذ القرارات الحيوية.
5. الاستثمار الأمثل للموارد المالية على مستوى المدرسة.
6. تشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المدرسة.

وهنالك أهدافاً للإدارة الذاتية منها (L. Beck, 1996):

- منح المدارس الاستقلالية في عملها.
- تمكين المشاركة الفعالة للمجتمع المحلي.
- تعزيز معنويات أعضاء المجتمع المدرسي وتحسينه.
- إعطاء المدرسة دافعية كبيرة للمشاركة في التميز.
- التركيز على تجويد نواتج التعلم.
- توفير بيئة جاذبة.

ويرى بارسون (Barcon,2000)، أن الإدارة الذاتية تهدف إلى:

- تهيئة المدارس للتطوير واستخدامها كمداخل حديثة في التخطيط والتنفيذ، وتوفير كافة البيانات الأساسية عن احتياجات الطلاب، ومتطلبات الأداء والظروف الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة.
- تحقيق مكاسب محلية للمدارس.
- التركيز على المخرجات التعليمية.
- نشر ثقافة جديدة تعتمد على المعرفية.

كما تهدف الإدارة الذاتية إلى زيادة كفاءة الموارد التعليمية وفعاليتها وتطوير جودة عمليتي التدريس والتعليم والاهتمام بالمجتمع المحلي (عواد، 2007)، وأشارت سهى (2008) إلى أن أهداف الإدارة الذاتية داخل المؤسسات التعليمية انقسمت إلى: أهداف تنموية واقتصاديه وتعني بزيادة الكفاءة الإنتاجية، وترشيد استخدام الموارد المادية للمدرسة، وإعادة توزيع مسؤوليات التمويل ومعرفة احتياجات سوق العمل. أما القسم الأخر من تلك الأهداف فهي أهداف ثقافية تطويرية وإبداعية من خلال التشريعات والأنظمة والتفاعل البناء، ويأتي القسم الأخير من تلك الأهداف، وهي أهداف تفعيل المشاركة وذلك بتطبيق اللامركزية في الإدارة المدرسية من خلال تفعيل آليات المشاركة بين كافة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والاتفاق على مواصفات الأداء الفعال وذلك سعياً نحو تحقيق الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدرسة وربط الحوافز بأدائهم. وعليه فإن أهمية الإدارة الذاتية بناءً على تلك الأهداف تتضح في أن تطبيقها سيساعد على تجويد العمل والاستقلالية والمرونة، كما أشارت إليها العديد من الدراسات ومن بينها دراسة (Y Cheng, 1996) كما يلي:

- استقلالية المدرسة يجود العمل.
- وجود قنوات اتصال فعال بين العاملين بالمدرسة والمجتمع المحلي ينتج عنه تفاعل وتبادل الآراء البناءة.

- تحقق الرضا الوظيفي والذي بدوره يزيد من النمو المهني بسبب حصولهم على المكافآت.
- وجود مرونة تمكن العاملين من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- تؤدي إلى منافسة شريفة بين المدارس للحصول على جوائز التميز.
- تقلل من هدر الوقت.

أسس ومبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة ومتطلباتها:

لقد أصبح النظر للإدارة الذاتية للمدرسة، باعتبارها عملية تشاركيه تعاونية بين العاملين بالمدرسة المدير، والمعلمين، والمعاونين، وتلاميذها، وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع المهتمين بالتعليم، ومؤسسات المجتمع، لصناعة قرارات لامركزية على مستوى المدرسة–وبخاصة المرتبطة بالأدوار الوظيفية للمدرسة–تستهدف تحسين ظروف التعليم للتلاميذ، والكبار، وذلك من خلال المسئولية المناسبة، والمساءلة المناسبة، حيال ما خول لإدارة المدرسة من مهام وأدوار من قبل الإدارة التعليمية. وبالتالي يتضح أن ثمة أسسًا خمسة يجب أن تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة؛ ضمانًا لتحقيق مالها من أهداف ألا وهي (جبران وآخر، 2011: 1326-1325).

1. المشاركة في صناعة القرار، أي: مشاركة الفئات المختلفة (أصحاب المصلحة، المعلمين، الطلاب، الإداريين) في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية.
2. لامركزية السلطة، فلم تعد السلطة تتركز في شخصية مدير المدرسة، بل هناك تفويض واضح للسلطات من قبل مدير المدرسة إلى المرؤوسين.
3. المساءلة عن النتائج، فأهم ما يميز الإدارة الذاتية وضع نظام للمساءلة عن جودة النتائج والمخرجات، ويتسم بالشفافية والنزاهة والحيادية.
4. تحسين ظروف تعليم التلاميذ، ويتضمن ذلك تحسين مناخ العمل، وتحسين العلاقات بين المعلمين والطلاب وغيرهم من فئات المدرسة كالإدارة المدرسية، والإداريين.
5. التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين وجميع أعضاء المجالس المدرسية.

بينما ذكر ضحاوي والمليجي (2010) أن الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية تتركز فيما يلي:

- المشاركة الفاعلة في صناعة القرار: تتولد الملكية من المشاركة في صنع القرار، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة الإنتاجية ويمنح العاملين فرصة المشاركة في إدارة المدرسة مما يحقق الانتماء لها.
- لامركزية الإدارة: وهي نقل الصلاحيات من مستويات اتخاذ القرار المركزي إلى مستويات تقديم الخدمة (وزارة التربية والتعليم، 2007).
- تفويض السلطة: يولد التفويض كوادر قيادية صف ثاني يمكنها من تحسن وتطور مستوى أداء العاملين (حسين، 2006).
- التنمية المهنية: إن التدريب أثناء الخدمة هو أفضل ممارسة بالنسبة للقياديين، ومعرفة المستجدات في العملية التعليمية، وهي ضمن اسس الإدارة الذاتية.
- المساءلة عن النتائج: وهو قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة وذلك باستخدام معايير موضوعية، في إطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالعملية التعليمية والممارسات التربوية الضمنية لها (قدري، 1998).
- تحسين ظروف التعليم: تعني إدارة المدرسة بتوفير النظم والظروف التي تساعد على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بحيث تتحقق المرونة في عمليتي التدريس والتعليم.
- تدريب كافة العاملين في المدرسة.

أبرز سمات الإدارة الذاتية وخصائصها:

يعد الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة من الاتجاهات الحديثة للإدارة الذاتية وأداة من أدوات الإصلاح التربوي، ومن أبرز ما تتسم به تلك الإدارة، ما يلي: (عبابنة، 2013: 77).

1. تعد الإدارة نوعا من الإصلاح الإداري في مجال الادارة المدرسية، يقوم على مبدأ المشاركة والحرية واللامركزية.
2. تعد بمنزلة الاستراتيجية التي تقوم برسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم خطط وبرامج العمل المدرسي، والابداع فيه تلبية احتياجات الطلاب، وتنفيذها من قبل المجالس المدرسية.
3. تستطيع بما تتمتع به من حرية واستقلالية أن تكون وحدة تنظيمية مستقلة بذاتها تمويلياً وإدارياً ووحدة صنع القرار التربوي واتخاذه.
4. تقوم بإجراء تحليلات شاملة ومترابطة، تتضمن عمليات تقويم الأداء للفرد والمجموعة ككل بهدف تحسين الأداء المدرسي وتجويده بشكل عام.
5. تتخذ من اللامركزية نمطاً إجرائياً في صنع قراراتها، التي تقوم على أساس مبدأ المشاركة ومنح السلطة للمعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في صنع القرارات التربوية بالمدرسة.
6. تكسب المدير الشرعية في اتخاذ القرارات، وتطبيق مبدأ المساءلة، وتسمح بحسن إدارة الوقت واستثماره، وتؤدي إلى خلق مناخ تعليمي صحي مليء بالدقة والاحترام المتبادل بين العاملين في المدرسة.
7. اتاحة الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية فيها بسهولة؛ لوجود المرونة الادارية، وتقليل السلطات الفردية، وتنمية روح التعاون بين العاملين في المجتمع المدرسي.

فيما أشار عثمان (2002) إلى أن أبرز سمات الإدارة المدرسية الذاتية وخصائصها تتضح فيما يلي:

- تستمد سمات العاملين في المدرسة من سمات الأهداف المطلوب تحقيقها.

- متابعة ولي الأمر لابنه في المدرسة متابعة فاعلة وإيجابية.
- تسير المدرسة وفق استقلالها النسبي وفق إطار السياسات المرسومة من الدولة.
- كفاءة العاملين بالمدرسة وتدريبهم المستمر.

وبعضهم يرى أن خصائص الإدارة الذاتية وسماتها تكمن في أن المدرسة هي مطبخ القرار الإداري والتحول في السلطة نحو اللامركزية، وتحقق المشاركة الفعالة داخل المدرسة وخارجها، وفيها شعور بالمسؤولية، وتصنع القيادات (K. Cot-ton, 1992).

وللإجابة على السؤال الأول ما مفهوم الإدارة الذاتية؟ وما أبرز أهدافها؟ وأسسها؟ وسماتها؟

فإن الباحث يرى مما تقدم أن مفهوم الإدارة الذاتية يعد مدخلاً إدارياً حديثاً في الإدارة المدرسية، ويعطي قائد المدرسة مزيداً من الحرية المنضبطة في الاستقلالية الذاتية المالية والإدارية، مع إشراك أفراد المجتمع في القرار، والانتقال من المركزية إلى اللامركزية، مما يساهم في فعالية إدارتها والتحسين المستمر لها.

وأن من أبرز أهدافها: نشر ثقافة جديدة في أواسط الميدان التعليمي بتفويض السلطة، واستثمار أمثل للموارد، وتجويد العمل، والمنافسة بين الإدارات المدرسية، وزيادة الكفاءة الإنتاجية، والاستقلالية المثلى، وتحقيق الرضا الوظيفي، والابتعاد عن الروتين، والمرونة في العمل.

وللإدارة الذاتية أسس عدة يأتي في مقدمتها المشاركة في صنع القرار، واللامركزية في العمل بتفويض عددٍ من الصلاحيات، والنمو المهني للعاملين مع التدريب المستمر، والرقابة الذاتية والمساءلة. بينما يعد من أبرز سمات الإدارة الذاتية وخصائصها أن لها استراتيجية خاصة، تنتهج اللامركزية في اتخاذ القرار، وتشارك العاملين، وللمدرسة استقلالية منضبطة، وتحقق كفاءة العاملين بالتدريب المستمر.

وللإجابة على السؤال الثاني: «ما أبرز معالم تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسها»؟ فإن الباحث سيستعرضها في المحور الثاني من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية كما يلي:

نشأة مدخل الإدارة الذاتية بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية:

شهد المجتمع الأمريكي منذ الستينيات من القرن العشرين محاولات عدة لدعم مبادئ الديمقراطية في توسيع مساحة المشاركة في صنع القرارات التعليمية على المستوى المحلي، وبموجبها منحت السلطات التعليمية المحلية قدراً كبيراً من الصلاحيات والمسؤوليات في إدارة التعليم (عبدالعال وآخر، 2011).

وتحول نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الماضية من المركزية إلى اللامركزية، وهذا نتاج تطورات متتالية لتطوير التعليم، وتنظيمه بشكل يرتقي بمستوى الأداء المدرسي، ويستفيد الطالب منه؛ وبالتالي أصبحت الرقابة عند المدرسة، فجميع العاملين بالمدرسة لديهم رقابة ذاتية، بدلاً من رقابة مكتب التعليم (علي ورجب، 2012: 225).

ويعود تاريخ أول نظام تربوي لامركزي في الولايات المتحدة الأمريكية وفقاً لراي ميشيل كارترتز إلى عام 1837 حين تأسس أول مجلس للتعليم في ولاية ماساشوستس برئاسة هوراس مان (بشائرة، 1991: 49).

إن الإدارة الذاتية تعد اتجاها عالميا معاصراً ظهرت تطبيقاته في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعود تاريخ أول نظام تربوي لامركزي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عام 1837 حين تأسس أول مجلس للتعليم في ولاية ماساشوستس برئاسة هوراس مان (horass man)، ثم ظهرت اللامركزية في بقية الولايات تباعاً (سلامة، 2000 ؛ سهى، 2008: 75).

ومع بداية عام 1994 انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية فكرة مدارس المستقبل؛ لمساعدة جميع المدارس للانتقال إلى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، وعززت أدوار مديري المدارس وتم توسيع صلاحياتهم (New Jersey, 2000).

وفي العصر الحديث ومع ظهور المد الياباني ومع إحساس الأمريكيين بأن الين الياباني استطاع السيطرة على السوق العالمية شعرت أمريكا بالخطر، وأصدرت تقريرها المشهور «أمة في خطر» عام 1968 وأعيد بناء التعليم بصفة عامة، والأساسي بصفة خاصة مع الاهتمام بمادتي العلوم والرياضيات، كان ذلك في عهد الرئيس ريجان، ثم أتبعه الرئيس بوش فزاد من الاهتمام بالتعليم وكان برنامجه «أمة من الطلاب» يوضح أهمية التعليم لبناء أمريكا، كذلك عندما جاء كلينتون اهتم بالتعليم، وأكد أنه يشكل بعداً أساسياً لأمن أمريكا (عبدالعال، 2002).

تعد الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية مثالاً واضحاً للإدارة اللامركزية في التعليم، حيث بدأت عملية تفويض السلطة والإدارة الذاتية للمدارس بأمريكا في عام 1990 بولايات كثيرة ومتعددة، وذلك بتفويض بعض المهام للمدرسة، والمديرين، ولكن هذا لم يمنع المدرسة من أن تكون خاضعة للسلطة (الرحبي، 2011: 47-46).

وعقدت ندوة كارنيجي عام 1986 بالولايات المتحدة الأمريكية؛ لتقييم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، وتوصلت النتائج إلى التوصيات التالية: يجب أن تنتهي السيطرة التي تمارسها الولايات والمناطق التعليمية على المدارس لتحل محلها الإدارة الذاتية للمدرسة، وتعطى كل المدارس الحرية والمرونة التي تمكنها من تحقيق أهدافها، والاستجابة الفعالة لاحتياجات الطلاب، ولتحقيق ذلك ينبغي أن توجه برامج الإصلاح والاهتمام إلى مواطن الضعف عند كل من المدراء والمعلمين، وأن تركز تركيزاً كبيراً على طبيعة المدرسة باعتبارها منظمة للعمل (Hanson, 1990: 524).

وكنتيجة للاهتمام الواضح من قبل القادة الأمريكيين بتطوير وتحسين جودة التعليم الأمريكي، فلقد أدى ذلك إلى محاولة السلطات التربوية تطبيق أبرز المفاهيم الحديثة في مجال التعليم. ألا وهي مفاهيم الإدارة الذاتية، وكان ذلك من خلال البدء أولاً

بنشر ثقافة الإدارة الذاتية في المؤسسات التربوية الأمريكية من خلال عمل برامج تدريبية للقيادات والمعلمين والعاملين يحاضر فيها أبرز علماء وخبراء الجودة، وتتضمن تلك البرامج مفهوم هذه الثقافة وأبرز آلياتها وعناصرها وأهميتها في الوقت الراهن، ثم بدأ بعد ذلك التطبيق الفعلي لمدخل إدارة الجودة في جميع الولايات الأمريكية وإن اختلفت استراتيجيات ونماذج التنفيذ على النحو التالي: (جبران وآخر، 2011: 1325-1326).

ففي مقاطعة ممفيس Memphis تم تطبيق هذا المدخل كمبادرة لإصلاح وتجويد العملية التعليمية بمدارس معينة داخل المدن، بينما في دينفر Denver تم تفعيل هذا المدخل على صعيد المدارس كجزء من اتفاق وسط ناتج عن المفاوضات بين الإدارة التعليمية وجمعية المعلمين؛ حيث نص الاتفاق على وجود ممثل لرجال الأعمال في كل مجلس مدرسي، أما في بوسطن (Boston) تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ضمانا للمشاركة في صناعة القرارات، وذلك كرد فعل منطقي للاتفاق الذي تم بين اتحاد المعلمين والمدارس العامة، وأخيراً في شيكاغو (Chicago) فقدتم تشكيل مجلس لإدارة المدارس ذاتيا، ويتمتع هذا المجلس بالمرونة والتحرر التام من الرقابة العامة والتمتع بقدر كبير من السلطة يتناسب مع ما تم تفويضه له من مسئوليات أهمها: مسؤولية المجلس عن تعيين مدير المدرسة ،ورسم خطط تحسين المدرسة ،والتحكم في ميزانيتها وفق الخطط التحسين ورؤية المدرسة. وكنتيجة لاختلاف استراتيجيات التنفيذ اختلفت جوانب الاهتمام أيضاً فعلى سبيل المثال:

ولاية لويزيانا Luciana:

اهتمت بتطبيق الإدارة الذاتية بهدف تحسين جودة المدرسة، فقامت بأربع خطوات ألا وهي: Southwest Educational Development Laboratory, (1994: p.3

(أ) ازدياد التعاون والمشاركة بين إدارة التعليم في المقاطعة والمجلس التشريعي الرسمي.

(ب) ساعدت حكومة الإقليم المدارس في التخطيط والتنظيم نحو التغيير والتحسين.

(جـ) البدء في تطوير أداء المدارس الفعالة وتحسينها عن طريق البدء بنشر ثقافة الإدارة الذاتية.

(د) تجريب تطبيق الإدارة الذاتية بعد نشر ثقافتها.

(هـ) تم التطبيق الفعلي لمدخل الإدارة الذاتية.

ولاية ميتشجان Michigan:

كما اهتمت ولاية ميتشجان بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية. فنجد على سبيل المثال مدينة ديترويت اهتمت بتطبيق هذا المدخل على برامج تدريب القيادات والكوادر الإدارية، حيث اعتمدت هذه البرامج على نتائج البحث العلمي في ميدان الإدارة الذاتية، وتحقيق التفوق في الأداء، ومرت هذه البرامج بثلاث مراحل وهي:

المرحلة الأولى: جرى فيها تدريب مديري المدارس على إدراك مفهوم أدوارهم الجديدة في ظل أساليب الإدارة الذاتية. وقد جرى التركيز في هذه المرحلة على دور المدير في فريق العمل كفرد له سلطات تتساوى مع سلطة أي فرد من أفراد الفريق.

المرحلة الثانية: جرى فيها تدريب مديري المدارس ومعاونيهم على كيفية تنمية وتوظيف مهارات القيادة التشاركية التي تتطلب منهم التخلي عن الكثير من نفوذهم التقليدي.

المرحلة الثالثة: جرى فيها تدريب مكثف لفريق من العاملين في كل مدرسة، مهمته الأساسية الإشراف على عملية التحول في مدارسهم من النمط التقليدي إلى أسلوب الإدارة الذاتية.

إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية:

في الفترة الممتدة ما بين 1986 حتى 1990 نجد أن ثلث المناطق التعليمية قد اتجهت إلى هذا الاتجاه، وخلال تلك الفترة فإن أكثر من عشرين ولاية قد أقرت تشريعاً في الأخذ بهذا التوجه وذلك بإعادة هيكلة التعليم الثانوي من حيث (منصور، 2000: 109):

المبادئ والأهداف: تم وضع المبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة كخطوة أولى على طريق تنفي الإجراءات

- نطاق الإشراف: أن تتولى المدرسة بموجب الإدارة الذاتية لها سلطة الإشراف من حيث المجالات التالية (الغايات-الميزانية-هيئة العاملين-المناهج والتعليم-البنى التنظيمية).
- إجراءات التنفيذ: تتمثل إجراءات تنفيذ الإدارة الذاتية للمدرسة فيما يلي (توزيع السلطة داخل المدرسة-توفير المعرفة والمهارات-نشر المعلومات).

معالم تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الأمريكية:

مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

عُرفت الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها «المدارس التي تدير نفسها بنفسها في ضوء اللامركزية على المستوى المدرسي وتتمتع باختصاصات واسعة، وسلطة اتخاذ القرارات المتصلة بتخصيص الموارد التي منها: المعرفة والتكنولوجيا والسلطة والموارد والمجتمع والتمويل» (Ibtisam,1999).

وعُرفت الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها «شكل من أشكال اللامركزية التي تحدد المدرسة المستقلة وتجعلها وحدة من الوحدات الأساسية للتطوير، وقد تعتمد على إعادة توزيع سلطة صنع القرار والتي تعد ضرورة من ضرورات التطوير والتحسين» (Malen, 1990).

أهداف الإدارة الذاتية بالمدارس الأمريكية (سهى، 2008: 77 ؛ داوود، 2008: 469)

1. زيادة كفاءة الإدارة من خلال إعداد هيكل تنظيمي ذاتي مزود بأحدث الأساليب والممارسات.
2. رفع تحصيل التلاميذ من خلال الحصول على معدلات كبيرة في اختبارات الأداء.
3. تعزيز دعم الرأي العام والثقة بالمدارس.
4. مشاركة فئات المجتمع في اتخاذ القرارات المدرسية.
5. مشاركة العاملين بالمدرسة (المعلمين، والإداريين) والطلاب

في اتخاذ القرارات المدرسية.

6. تفعيل مبدأ محاسبة ومساءلة المؤسسات التعليمية أمام المجتمع.
7. تنمية القيم الخلقية لدى الطلاب.
8. إعادة تصميم بيئات التعلم.
9. ربط الأهداف بالنتائج والتوقعات.
10. تنمية العمل الجماعي من خلال العمل بأسلوب الفريق.

وجاءت أهداف الإدارة الذاتية في المدارس الأمريكية على النحو التالي: (عبدالعال وآخر،2011)

- نقل المسؤولية والسلطة لمديري المدارس والمعلمين.
- الارتقاء بجودة العملية التعليمية في المدارس، ومستوى أداء المعلمين، والطلاب.
- تحسين كل من الإدارة المدرسية، والمخرجات التعليمية، وفعالية القرارات، والأداء الأكاديمي.
- العمل على استخدام الموارد بصورة أكثر كفاءة.
- تعزيز سلطة الآباء، والمجتمع المحلي.
- زيادة استقلالية المدارس وإدارتها ذاتياً.

خصائص الإدارة الذاتية بالمدارس الأمريكية (سهى، 2008: 78)

1. تكيف برامجها وفقاً لاحتياجات طلابها.
2. تؤكد على جودة المنتج التعليمي.
3. تضع معايير واضحة؛ كي يعمل الطلاب على تحقيقها.
4. تخضع للمحاسبة المباشرة من قِبل المجتمع المحيط.
5. تتمتع بمستوى عالٍ من الاستقلالية الإدارية والمالية.
6. يتغير أدوار مدير المدرسة والمعلمين، والطلاب، والإداريين بها.

المجالس المدرسية ومسؤولياتها:

يتشكل المجلس المدرسي من المعلمين، والطلاب، والإداريين، وأولياء الأمور، وقيادات مجتمعية، يتم انتخابها لخبراتها وكفاءتها في مجال العمل، ويهدف المجلس إلى اتخاذ القرارات المتعلقة بالبرامج والموارد والمصادر المتاحة، وتنبثق من تلك المجالس لجان فرعية من المعلمين والإداريين وبعض الطلاب؛ لتنفيذ بعض المهام المسندة إليهم من المجلس المدرسي، وتهدف هذه اللجان إلى إعداد تقارير ورفعها إلى مجلس المدرسة.

تتلخص مسؤوليات المجالس المدرسية في المدارس المدارة ذاتياً على النحو التالي: (سهى، 2008: 75)

1. صنع السياسات: أصبح من مسؤوليات المجالس المدرسية وضع سياسات المدرسة والإشراف على تنفيذها، ومحاولة تذليل الصعاب التي قد تواجهها، كما أن من أبرز تلك المسؤوليات أيضاً:
   - تحديد ووضع الأهداف طويلة المدى للمدرسة.
   - تحديد مؤشرات العمل المدرسي.
   - تحديد نظم تقييم أداء الطلاب.
   - وضع الخطط الاستراتيجية لتحقيق الأهداف الرئيسة للمدرسة.
2. الإدارة: أي إدارة نظام العمل بالمدرسة، ووضع نظام للمساءلة والمحاسبية، وتوفير الرقابة، وتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الرئيسة للمدرسة.
3. ضمان المشاركة الفاعلة لفئات المجتمع وأولياء الأمور بالمجالس المدرسية، في كافة الأمور المهمة والحيوية بالمدرسة، وخاصة ما يعترض المدرسة من مشكلات وتحديات.
4. اتخاذ القرارات: لم يعد القرار المتخذ يعتمد على مدير المدرسة فقط بل صار القرار المتخذ تشاركياً بمعنى أن جميع أعضاء المجالس المدرسية (قيادات المدرسة، المعلمين، الطلاب، الإداريين، أفراد المجتمع المحلي، أولياء الأمور) يشاركون بالرأي في عملية اتخاذ القرار، وتحمل تبعاته.

تمويل المدارس ذاتياً

لا تعتمد المدارس الأمريكية المدارة ذاتياً على مصدرٍ واحدٍ للإنفاق على المدرسة وتصريف شؤونها، بل تتعدد الجهات على النحو التالي:

- التمويل الحكومي من الوزارة المركزية وحكومة الولايات.
- التمويل الخارجي من خلال (تبرعات رجال الأعمال –تبرعات أولياء الأمور –أموال الضرائب –الوقف الخيري).
- ما يميز المدارس المدارة ذاتياً خاصة في النواحي المالية، هو عدم مواجهة أية أزمات مالية تعترض عملها، حيث إن المجالس المدرسية بما تضمه من فئات متنوعة ترتبط بعلاقات شتى بالمجتمع تلعب دوراً في الدعاية للمدرسة، واقناع أصحاب المصلحة المختلفين بجدوى التبرع، وتقديم المنح المالية لتلك المدارس، «هذا إضافة إلى الدعم اللامحدود من حكومة الولاية والسلطة التعليمية بالمنطقة التي تخصص ميزانية للمدارس، وتعطي للمدارس الحق في التصرف فيها تبعاً لاحتياجاتها، ويصبح الفائض من ميزانية العام الحالي يسمح للمدرسة بإضافته إلى ميزانية العام التالي» (داوود، 2008: 494).

نظام المساءلة والمحاسبة التعليمية:

يقصد بالمحاسبية «قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة عن طريق استخدام معايير موضوعية في إطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالعملية التعليمية والممارسات التربوية الضمنية لها، ويهتم بالفاعلية أكثر من اهتمامه بالكفاية في التعليم، ويتجه نحو نتائج العملية التعليمية أكثر من توجهه نحو عناصر العملية ومدخلاتها» (قدري، 1999: 16).

على الرغم من النظام اللامركزي المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التعليم والحرية المعطاة في مجال اتخاذ القرارات وغيرها، إلا أن هناك نظاماً للمحاسبة يتم تطبيقه عند انحراف إحدى المدارس أو المؤسسات عن تحقيق أهدافها، حيث بدأ تطبيق هذا النظام في ولاية لويزيانا وذلك عقب ملاحظة

الانحدار في مستوى الطلاب بها مقارنة بباقي الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك باستخدام مقاييس الأداء الأمريكية، بدءاً من نتائج الاختبارات ونسبة الرسوب ومعدلات العلاج والتوظيف، وقد قامت الهيئة التشريعية بولاية لويزيانا عام 1997 بوضع نظام تفويض المحاسبة للمدرسة أو المنطقة التعليمية، وأجازت تفويضها لمجلس إدارة المدرسة الابتدائية والثانوية، وتم تطبيقه على نطاق واسع على مستوى الولايات (الزهيري، 2002: 98).

ومن ثم فقد طبقت المدارس المدارة ذاتياً في الولايات المتحدة الأمريكية نظام لمساءلة ومحاسبة العاملين بها، وقد تضمن هذا النظام شقين هامين هما: أهداف النظام، وخطة النظام. أما عن أهداف النظام فهي كالتالي: (عبدالعال وآخر، 2011: 181)

1. تحاشي الوقوع في الخطأ قدر الإمكان.
2. تحديد مسؤوليات العاملين بالمدرسة تحديدً واضحاً.
3. زيادة الشفافية والنزاهة في كل ما تقوم به المدرسة من مهام وما تقدمه من خدمات.
4. تحديد أسباب الأخطاء والمشكلات التي قد تقع في المدرسة، ومحاسبة المقصرين.
5. تحسين أداء الطلاب، وتحديد مدى تقدمهم الدراسي.

أما عن خطة النظام فتتكون من أربعة جوانب رئيسة كالتالي: (عبدالعال وآخر، 2011: 182)

1. التصويت: بحيث يكون للمجالس المدرسية دور مهم في صناعة سياسات المساءلة.
2. الميثاق: ويتضح في هذا الجانب كيفية التواصل مع سياسة التعليم العام.
3. السلطة: ويتضمن هذا الجانب منح المجالس المدرسية سلطة مساءلة ومحاسبة من يخطئ من العاملين بالمدرسة.
4. الإدارة: ويوضح كيفية تقديم إنتاج أفضل وفعال داخل المدرسة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات باللغة العربية

1. **دراسة الدوسري (2006)** بعنوان «الإدارة الذاتية في مدارس البنات بمدينة الرياض-تصور مقترح» هدفت الدراسة للتعرف على واقع الإدارة المدرسية الذاتية في مدارس البنات في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت اداة الدراسة استبانة، والعينة بلغت (102) مشرفة إدارية و(291) مديرة متوسطة وثانوية وطبقت الدراسة على جميع افراد مجتمع الدراسة. وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: حاجة مديرات المدارس إلى إصدار القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة دون الحاجة للرجوع لإدارة التعليم في جميع الأمور، وتوفير ميزانية للصرف السريع ومرنة، والاهتمام بالمبنى المدرسي ومرافقه وتجهيزاته.
2. **دراسة محمدين (2010)** بعنوان «رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية» هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية، والتوصل لمتطلبات تطوير الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة، والعينة من مديري ومديرات المدارس الثانوية، بلغت 32 مديراً ومديرة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة نحو تطبيق الإدارة الذاتية في جميع المجالات (الشؤون الإدارية، شؤون الموظفين، الشؤون الطلابية، المرافق المدرسية، الشؤون المالية). باستثناء مجال المناهج وطرق التدريس حيث كانت الدرجة متوسطة.
3. **دراسة جبران والشمري (2011)** بعنوان «درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية». هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية، من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت اداة الدراسة استبانة، والعينة بلغت7 وكلاء وزارة التربية والتعليم، و169 مديراً و138 مديرة للمدارس الحكومية، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين (مديري المدارس ومديراتها) بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية كان بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) على الأداة ككل، وبدرجة كبيرة جداً على المجالات التالية: شؤون الطلبة، والأهداف التربوية، والإشراف التربوي، والشؤون المالية، ثم بدرجة كبيرة في المجالين التاليين: شؤون المعلمين والعاملين، والمبنى المدرسي، ثم بدرجة متوسطة في مجال المناهج المدرسية الذي حل أخيراً. كما استأنس الباحثان بمقابلة وكلاء الوزارة وعددهم (7) لمعرفة درجة إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية بنسبة (68%) مقابل نسبة (32%) للمعارضين عليها.
4. **دراسة السيسي والعروي (2014)** بعنوان «إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة». هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات الابتدائية بالمدينة المنورة واستعدادها لها، مع تبيان المعوقات التي تعترض سبل تطبيقها؛ بغرض التوصل إلى مقترحات لتطوير الإدارة المدرسية، من خلال

تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة، والعينة من مديرات المدارس الابتدائية الحكومية، بلغت 50 مديرة بنسبة 40%، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات في المدينة المنورة بدرجة متوسطة عمومًا. وعلى مستوى المجالات، كان إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في مجال تحسين أداء الطالبات بدرجة كبيرة، أما بقية المجالات، فجاءت بدرجة متوسطة، ومرتبة تنازليًّا، كالآتي: مجال لامركزية الإدارة، ومجال المساءلة عن النتائج، ومجال التنمية المهنية المستدامة. ووجود معوقات إدارية، ومالية، وبشرية تواجه تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات الابتدائية في المدينة المنورة بدرجة متوسطة عمومًا. وأن أكبر هذه المعوقات، هي المعوقات الإدارية والمالية، حيث جاءت بدرجة كبيرة، بينما جاءت المعوقات البشرية بدرجة متوسطة.

5. **دراسة العمري (2015)** بعنوان «واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك « هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك، والكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك، والتعرف على الصلاحيات الممنوحة للعاملين في المدارس لتطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك. والتوصل إلى المقترحات والحلول التي تسهم بشكل جيد في تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت اداة الدراسة استبانة، والعينة من جميع مديري مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك، بلغت 71 مديراً ومديرة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

- أن تتولى إدارة المدرسة مسؤولية اختيار معلمي المدرسة.
- أن تتولى إدارة المدرسة مسؤولية بناء الهيكل التنظيمي الذي يحقق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.
- أن تتولى إدارة المدرسة مسؤولية التعاقد مع معلمين جدد لتغطية النقص عند الحاجة.

6. **دراسة الشريجة (2017)** بعنوان «اتجاهات مديري المدارس الثانوية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية».

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية، وفيما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف وفقاً لمتغيري: الجنس وعدد سنوات الخدمة. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت اداة الدراسة استبانة، والعينة من مديري ومديرات المدارس الثانوية، بلغت 32 مديراً ومديرة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة نحو تطبيق الإدارة الذاتية في جميع المجالات (الشؤون الإدارية، شؤون الموظفين، الشؤون الطلابية، المرافق المدرسية، الشؤون المالية). باستثناء مجال المناهج وطرق التدريس حيث كانت الدرجة متوسطة.

7. **دراسة مؤذن (2017)** بعنوان «مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف». هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة ا الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، من وجهة نظر قادتها، ووكلائها، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقدير قادة ووكلاء المدارس الثانوية لمدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية والتي تعزى لاختلاف متغيرات طبيعة العمل وعدد سنوات الخدمة في القيادة المدرسية. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار أفراد الدراسة بأسلوب الحصر الشامل، والبالغ عددهم (57) قائداً و(86) وكيلاً، وكانت اداة الدراسة استبانة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر قادتها، ووكلائها. وان أبعاد تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت في الترتيب التنازلي التالي» المتطلبات البشرية–فالمتطلبات المادية–وأخيراً المتطلبات التنظيمية» وجميعها بدرجة توافر متوسطة.

8. **دراسة بني مرتضي (2019)** بعنوان «إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومعيقاتها كما يراها مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية». هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية، من وجهة نظر المديرين والمديرات. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة؛ تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، وكانت اداة الدراسة استبانة، والعينة بلغت (65) مديراً ومديرة، منهم 30 مديراً و35 مديرة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن استجابات أفراد عينة الدراسة لإمكانية تطبيق الادارة الذاتية لمجالات الدراسة ككل جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية عند متغير الجنس والخبرة. كما أظهرت النتائج أن تأثير المعوقات الإدارية لإمكانية تطبيق الإمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية جاءت بدرجة متوسطة في الدرجة الكلية للفقرات ككل.

9. **دراسة الغامدي والألفي (2019)** بعنوان «الإدارة الذاتية لقادة مدارس منطقة الباحة وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرار من وجهة نظرهم». هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة

للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرار من وجهة نظرهم، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من(342) معلماً، وكانت اداة الدراسة استبانة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية ودرجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. **دراسة دي جراوي (Grauwe, 2004)** العنوان: الإدارة الذاتية للمدارس (SBM) هل تسهم في رفع مستوى جودة المدرسة؟ الهدف: تحاول هذه الدراسة تتبع (معرفة) المناقشات المختلفة المطروحة بهذا الصدد وخاصة معرفة كيف وتحت أي ظروف يمكن أن تسهم الإدارة الذاتية للمدارس في رفع مستوى جودة المدرسة. وأجريت في كانبرا بأستراليا. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأجرت مسحاً اجتماعياً ميدانياً ل عينة عدد أفرادها (134) من مديري المدارس. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن تنفيذ الإدارة الذاتية سوف يحتاج إلى وضع بعض الاستراتيجيات لتعزيز قدرات المدرسة ذاتها وقدرات المديرين والمجتمعات أيضاً والتي تتطلب تركيزاً واضحاً على تحسين جودة المدارس والاهتمام بتحقيق العدالة الاجتماعية. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة الحاجة الملحة إلى أن الإدارة التي تتعهد بالتركيز على تقديم الدعم للمدارس أكثر من الحاجة إلى الإدارة الذاتية للمدارس.
2. **دراسة ميهراليزاده وآخرون (Mehralizadeh, 2006)** العنوان: العولمة واللامركزية في الإدارة: دراسة جدوى لتطبيق الإدارة الذاتية للمدارس في المراحل الثانوية بإيران. هدفت الدراسة إلى معرفة أكثر العوائق أمام الإدارة الذاتية للمدارس في إيران بوجه عام وفي المدارس الثانوية العامة بأهفاز (Ahvaz) بوجه خاص. كما هدفت إلى تقدير جدوى تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس في المراحل الثانوية في إيران، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي عن طريق المسح الاجتماعي، واعتمدت الاستبانة والمقابلات الشخصية، وبلغت العينة (200) فرد من أفراد مدينة أهفاز. ولقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أنه لم يتم تطوير مشروع (نظام) الإدارة الذاتية للمدارس بشكل جيد. كما يتطلب تفعيل الإدارة الذاتية للمدارس من الأفراد التمتع بامتلاك سلطة فعلية، ومن شأنها التحكم في إدارة الموازنة والعاملين والمنهج الدراسي، وقدتم تقديم بعض المقترحات من أجل تسهيل تنفيذ الإدارة الذاتية للمدارس بأهفاز منها اعادة هيكلة المدارس وتضمين المجلس المدرسي في هيكل المدرسة.
3. **دراسة تشارلز (Charles, 2006)** بعنوان «الإدارة المدرسية الذاتية: وتأثيرها على إنجاز الطلاب» وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف الإدارة الذاتية كإحدى المبادرات في إصلاح المدارس الأكثر انتشاراً، وذلك باقترانها باللامركزية في الخدمات الإدارية، واتخاذ القرارات في المناطق التعليمية العامة، والتوصل إلى استراتيجية تحديد موقع صنع القرار الرئيسي للمناهج والأفراد وجهود دعم الطلاب وتحديد تأثيرها المباشر على التحصيل العلمي للطلاب والأداء، وكانت اداة الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على العاملين بالمدارس والطلاب وأولياء الأمور، وذلك لقياس درجة تأثير الإدارة المدرسية الذاتية على الأداء التعليمي وتحصيل الطلاب وإنجازهم. وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن الإدارة القائمة على المدرسة كقيادة وأسلوب إداري واستراتيجية يؤثر بشكل إيجابي في تحصيل الطلبة في بعض المدارس ولكن فشلت في تحقيق النتائج المرجوة في بلدان أخرى.
4. **دراسة فوكينا (Vucina, 2017)** هدفت الدراسة إلى تقييم تأثيرات الإدارة الذاتية للمدارس على التحصيل الدراسي لدى الطلبة بالفلبين من خلال استخدام معلومات خاصة بالإدارة في جميع المدارس العامة في (23) من القطاعات المدرسية بالمرحلة الثالثة، واستخدم المنهج التحليلي في الدراس من خلال المسح الاجتماعي، أما أداة الدراسة فتتمثل بالنتائج العامة للاختبار المركب على مستوى المدرسة، ونتائج الاختبار في ثلاثة فروع مختلفة وهي: اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، أما عينة الدراسة فهي طلبة المرحلة الثالثة من (23) من القطاعات المدرسية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى تأكيد التأثير الإيجابي للإدارة الذاتية للمدارس، وانعكاسه على متوسط نتائج اختبار التحصيل الدراسي في القطاعات المدرسية بالفلبين، كما قدمت الدراسة ملمحاً أولياً عن إمكانية تحقيق الإدارة الذاتية للمدارس في شرق آسيا استناداً إلى المعلومات الخاصة بالإدارة المطروحة بهذا الصدد.
5. **دراسة جامج (Gammage, 2008)** بعنوان ثلاثة عقود من تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس إقليم العاصمة الأسترالية وفيكتوريا. وقد هدفت الدراسة لتتبع آثر تطبيق الإدارة الذاتية على المدى الطويل في بعض المدارس الحكومية بمقاطعتين أستراليتين، تتبعان نظامين مختلفين لتنفيذ هذا المدخل خلال الفترة من 1976-2006. وقد أظهرت النتائج درجة عالية من الالتزام في كلا النظامين لتنفيذ الإدارة الذاتية.
6. **دراسة كاتري، وآخرون (Khattri, 2010)** العنوان:

تأثيرات الإدارة الذاتية للمدارس في الفلبين: هدفت الدراسة إلى تقييم تأثيرات الإدارة الذاتية للمدارس على التحصيل الدراسي لدى الطلاب بالفلبين، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي عن طريق المسح الاجتماعي، ومقارنة نتائج الطلبة في الاختبارات بين المدارس ذاتية الإدارة والمدارس العادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإدارة الذاتية لها تأثيراً إيجابياً في مجمله على متوسط نتائج اختبار التحصيل الدراسي في 23 من القطاعات.

7. **دراسة بوثا (Botha, 2011)** العنوان: العوامل البيئية الخاصة بتقييم تأثير الإدارة الذاتية للمدارس على فاعلية (جودة) المدارس. هدفت الدراسة إلى مناقشة بعض العوامل البيئية الخاصة بتقييم تأثير الإدارة الذاتية للمدارس على فاعلية (جودة) المدارس. وقد توصلت الدراسة إلى أن من العوامل البيئية الأكثر تأثيراً على الإدارة الذاتية بالمدرسة (التكيف مع المحيط الداخلي والخارجي للمدرسة عن طريق تحقيق الحد الأقصى من المعايير الخاصة بجودة المدارس. العلاقات الانسانية بين العاملين بالمدرسة وأصحاب المصلحة.

8. **دراسة أجاسزتي (Agasisti, 2013)** هل يمكن أن تكون المدارس مستقلة ذاتياً في ظل نظام تربوي مركزي؟ وهدفت الدراسة إلى اختبار الفروقات بين الاستقلالية الذاتية للمدرسة من منظور رسمي، والاستقلالية الذاتية الواقعية في النظام التعليمي الإيطالي، في ظل انخفاض مستويات استقلالية إدارة المدرسة ذاتياً في التعليمية الايطالية، ومعرفة هل يمكن أن تدار المدرسة ذاتياً في سياق نظام مركزي؟ وقد توصلت الدراسة إلى أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التطبيق على الثلاث مدارس المحددة بينت:

- بالنسبة لتنظيم المشاريع: أن اتباع الاستراتيجيات والأدوات المستخدمة أوسع من تلك التي ينص عليها القانون.
- الفوضى والتشويش: مختلف الجهات الفاعلة تعبر عن آرائها ولكن ليس هنالك قرار مشترك على مستوى المدرسة.
- البيروقراطية: مدير المدرسة يعتقد أن لاشي يمكن أن يتم بدون وصفة طبية قانونية.

تعليق على الدراسات السابقة:

1. **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية تطبيق الإدارة الذاتية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي وتوفير متطلبات التطبيق من موارد مالية وبشرية، والتخطيط السليم لنجاح التجربة.
2. **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الاستفادة من التجربة الأمريكية في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، كما أن الدراسة الحالية ركزت على التطبيق في المرحلة الثانوية دون سواها من المراحل التعليمية الأخرى، وهو ما لم تركز عليه أغلب الدراسات السابقة.
3. **أوجه الاستفادة:** استفادت الدراسة الحالية من السابقة في تحديد أبرز المشكلات التي واجهت تطبيق المدخل في بعض المدارس والحلول التي اتبعت للتعامل مع هذه المشكلات، ومعرفة أدوار العاملين بالمدرسة في تطبيق المدخل، وتحديد أدوارهم الجديدة، وتوضيح العلاقات بين السلطات المركزية والمدارس بعد تطبيق المدخل.

رؤية مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

للإجابة على هذا السؤال فإن الباحث يستعرض أهداف الرؤية المقترحة، وأسسها، ومتطلباتها، وخطوات تطبيقها في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية كما يلي:

تعمل الدول والحكومات المختلفة على تطبيق أبرز الاتجاهات الحديثة في إدارة مؤسساتها التربوية، سعياً إلى التطوير من جانب، وحل ما قد يوجهها من مشكلات تعجز الأساليب والاتجاهات الإدارية التقليدية عن حلها من جانب آخر، وتعد الإدارة الذاتية أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال إدارة المؤسسات التربوية التي يتطلب تطبيقها وجود رؤية متكاملة تشمل جميع عناصر منظومة العمل الإداري التربوي.

ولما كانت المملكة العربية السعودية من الدول التي تسعى ـ دائماً ـ إلى تطوير نظامها التربوي المدرسي من خلال تطبيق أبرز المداخل والاتجاهات الحديثة، فإن الباحث سينطلق في الرؤية المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال بعض المنطلقات المهمة منها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث جاء في الوثيقة أن من ضمن الأسس التي يقوم عليها التعليم التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، بتتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم، والأهداف الاستراتيجية للتعليم في برنامج التحول الوطني 2020 حيث جاء من ضمن الأهداف ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وكذلك هدف تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وهدف تحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم، بينما جاء من محاور رؤية المملكة العربية السعودية 2030 مجتمع حيوي ويقصد ان تكون بيئته عامرة في تحسين البيئة التعليمية؛ وعليه فأن الرؤية المقترحة للدراسة تسعى إلى تحقيق ذلك الغرض من خلال الإجابة على السؤال الثالث كما يلي:

أهداف الرؤية المقترحة:

تهدف الرؤية المقترحة إلى تحديد أفضل السبل لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بمدارس المملكة العربية السعودية، وتهيئة البيئة المدرسية أن تكون بيئة جاذبة قائمة على المشاركة تحقق الأهداف العامة للتعليم 2020 في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، كما أكدت رؤية المملكة 2030 في أحد محاورها مجتمع حيوي، ويقصد بها بيئته عامرة في تحسين البيئة

التعليمية، كما أن من أهداف الرؤية المقترحة في هذه الدراسة الشعور بالملكية والالتزام، واتخاذ القرارات بنفسها، وتغيير ثقافة المدرسة بشكل إيجابي، وتفعيل الرقابة الذاتية.

أسس الرؤية المقترحة ومبادئها:

من أبرز أسس الرؤية المقترحة ما يلي:

1. الإطار التشريعي الذي يحدد مسؤوليات السلطة المدرسية ومهامهم من خلال رؤية المدرسة ورسالتها، ودورها تجاه المجتمع المحلي.
2. قيادة مدرسية تدرك أهمية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية. وقناعتها بتفويض الصلاحيات.
3. الجميع يشارك في صنع القرار، لتحقيق المشاركة المجتمعية.
4. كوادر بشرية لها القدرة على تطبيق مدخل الإدارة الذاتية.
5. موارد مالية ومادية تُتحقق من تطبيق مدخل الإدارة الذاتية.
6. تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
7. الإيمان بالمحاسبية.
8. النمو المهني للعاملين.

متطلبات الرؤية المقترحة:

من أبرز متطلبات الرؤية المقترحة ما يلي:

1. تبني مفهوم ثقافة الإدارة الذاتية – من قبل إدارة المدرسة– ونشرها.
2. التزام القيادة المدرسية بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، ونقل هذا الالتزام للعاملين من خلال مشاركة تلك القيادات في تطبيق المدخل.
3. لامركزية السلطة من خلال تفويض الصلاحيات كمدخل للإدارة الذاتية.
4. المتطلبات الإدارية والتي تتضمن وظائف الإدارة، وصنع القرار. وتعديل اللائحة التنظيمية.
5. التنمية المهنية والتدريب: وذلك أن تشجع المدرسة على التنمية المهنية المستدامة بإعداد وتنظيم برامج تدريبية؛ لتدريب العاملين على كيفية تطبيق الإدارة الذاتية.
6. إعادة هيكلة المدارس وتضمين المجلس المدرسي في هيكلها التنظيمي.
7. البحث عن مورد مالي إضافي من شراكات مجتمعية.
8. أن تلتزم المدرسة بتوفير مناخ شورى بين العاملين، وحثهم جميع الأطراف المعنية في المشاركة بصنع القرار.
9. أن تطبق المدرسة نظام المساءلة والمحاسبية التعليمية على النتائج والإنجازات.
10. أن توظف المدرسة جميع إمكاناتها المتاحة لخدمة المجتمع المحلي؛ من أجل تفعيل المشاركة المجتمعية.
11. أن تطبق المدرسة التقييم الذاتي بكل موضوعية.

خطوات تطبيق الإدارة الذاتية:

الخطوة الأولى: تحديد مبررات التطبيق: وذلك من خلال معرفة أسباب تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بالسعودية.

الخطوة الثانية: التزام القيادة المدرسية بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، ويتضح هذا الالتزام من خلال:

- حث القيادة المدرسية للعاملين بالمدرسة على بذل الجهد في تطبيق المدخل.
- توفير متطلبات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية. والمبنية على اسس الرؤية.
- حل المشكلات التي قد تظهر عند تطبيق المدخل.
- **الخطوة الثالثة: نشر ثقافة مدخل الإدارة الذاتية:** وذلك من خلال تقديم:
- برامج تدريبية.
- محاضرات نظرية.
- وورش عمل للعاملين بالمدارس على كيفية تطبيق الإدارة الذاتية.

الخطوة الرابعة: تحديد آلية تطبيق الإدارة الذاتية؛ وذلك من خلال:

1. أن تتم التجربة على عينة من المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية حسب جاهزيتها.
2. أن يشترك جميع العاملين في المدرسة عند التطبيق مع أخذ آرائهم.
3. وضع خطة دقيقة للتحول نحو الإدارة الذاتية.
4. إعادة هيكلة المدرسة، وتضمين المجلس المدرسي ضمن الهيكل التنظيمي.
5. تحديد آلية أو طريقة صنع القرارات المدرسية واتخاذها.
6. تغيير أدوار الإدارة المدرسية لتتخلى عن دورها السابق في اتخاذ القرار؛ لتنصهر ضمن المجلس المدرسي، وتصبح مشاركة في اتخاذ القرار.
7. تغيير أدوار العاملين بالمدرسة (المعلمين، الإداريين)؛ ليصبحوا أكثر فعالية في صنع واتخاذ القرارات وتنفيذ الأنشطة المدرسية.
8. تغيير دور الطلاب من مجرد متلقين للمعلومات لمشاركين بفاعلية في الأنشطة الطلابية (تخطيطاً وتنفيذاً) باعتبارهم أعضاء في المجلس المدرسي.
9. تغيير أدوار فئات المجتمع (أصحاب المصلحة)؛ ليصبحوا أعضاء فاعلين في اتخاذ القرارات المدرسية؛ لكونهم أعضاء في المجلس المدرسي.

الخطوة الخامسة: التطبيق الفعلي: وتنقسم هذه المرحلة إلى المراحل التالية:

- مرحلة التحليل البيئي: البيئة الداخلية (قيادة المدرسة) متضمنة نقاط القوة والضعف، والبيئة الخارجية (إدارة التعليم) متضمنة نقاط الفرص والتهديدات.
- مرحلة التخطيط الاستراتيجي والبناء: حيث يعتمد في هذه المرحلة على المعلومات التي تم معرفتها في مرحلة التحليل البيئي

أولاً: المراجع العربية

- مرحلة التعيين والاختيار والتوجيه: وهي اختيار الشخص المناسب في المكان المناسب؛ والعمل على التنمية المهنية لهم.
- مرحلة المحاكاة والاستفادة من الخبرات السابقة: وفي هذه المرحلة تقوم المدرسة بعملية محاكاة أو تمثيل قبل التطبيق الفعلي والاستعانة ببعض التجارب لبعض المدارس التي نجحت في تطبيق الإدارة الذاتية للاستفادة منها في تحديد عناصر نجاحها من جانب وتحاشي القصور الذي قد يظهر أثناء التطبيق الفعلي من جانب أخر.
- مرحلة التنفيذ: وفي هذه المرحلة تبدأ المدرسة في تطبيق آليات الإدارة الذاتية على أرض الواقع.

الخطوة السادسة الرقابة والتقييم والتقويم: حيث يتم تقييم تجربة تطبيق الإدارة الذاتية وبيان أوجه الضعف والقوة، ووضع خطة لمعالجة نقاط الضعف، وبحيث تتضمن هذه الخطة، ما يلي:

1. أسباب وجود نقاط الضعف.
2. وضع آلية لعلاج كل نقطة ضعف تظهرها عملية التطبيق.
3. تطبيق الآلية.
4. بيان نتائج تطبيق الآلية.
5. التأكد من علاج كافة نقاط الضعف.

التوصيات والمقترحات:

1. ضرورة الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في مدارسها.
2. اختيار أفضل السبل لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية في مدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
3. تهيئة البيئة المدرسية؛ لتصبح بيئة جاذبة قائمة على المشاركة.
4. ضرورة الاستفادة من الرؤية المقترحة والعمل على تطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية بحيث تكون تلك الرؤية بمثابة دليل استرشادي للمدارس تساعدها في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية.
5. ضرورة إعادة هيكلة المدارس السعودية بحيث يتم تضمين المجالس المدرسية في هيكلها التنظيمي مع تحديد دقيق: لأدوار تلك المجالس، ومعايير اختيار أعضائها، وطريقة عملها.
6. ضرورة تفهم الإدارة المدرسية لطبيعة أدوارها الجديدة، وبخاصة ما يتعلق بعملية اتخاذ القرارات.
7. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس والمعلمين والإداريين والطلاب على كيفية تطبيق الإدارة الذاتية.
8. تطوير العلاقات بين المدارس بالمملكة العربية السعودية ومؤسسات المجتمع المختلفة.
9. البحث عن موارد مالية من جهات متعددة وعدم الاعتماد على الميزانيات المقررة من وزارة التربية والتعليم. والتي تتمثل في: التبرعات، الهبات، الوقف الخيري ...إلخ.
10. ضرورة تفعيل الرقابة الذاتية والمحاسبية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

بشائرة، أحمد. (1991). المركزية واللامركزية. عمان.

بني مرتضي، أحمد سليمان محمد. (2019). إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومعيقاتها كما يراها مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية: دراسة ميدانية. مجلة الجامعة الأردنية. 46 (1). 83-103.

جبران، علي والشعر، مرشد. (2010). دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التعليم من وجهة نظر الإداريين والمعلمين. مجلة جامعة الخليل للبحوث. 2 (5) 19-56.

عدس، عبدالرحمن وعبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد. (2003). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

جبران، علي والشمري، راضي. (2011). درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. الأردن. العدد (38).

حسين، سلامة عبد العظيم. (2006). الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة في ضوء لامركزية التعليم. دراسة ميدانية لاتجاهات مديري المدارس. القاهرة. مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية. العدد (36). 111.

حسين، سلامة. (2006). الإدارة الذاتية ولامركزية التعليم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

داوود، عبد العزيز. (2008). تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. تصور مقترح، اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود. الرياض

الدوسري، خلود حمد. (2006). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. الرياض.

الرحبي، سيف. (2011). نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض الدول الأجنبية. مجلة التطوير التربوي. العدد (2). 47-46.

الزهيري، إبراهيم. (2002). أبعاد الإشراف التربوي لدى مدير المدرسة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. مجلة كلية تربية دمياط، العدد (39).

سلامة، عادل عبد الفتاح. (2000). دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من انجلترا واستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية والتنمية. السنة (8)، العدد (20). القاهرة. مايو.

سهى، سالم. (2008). تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. لجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

سيد، أسامة محمد. (2008). الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية. القاهرة: العلم والايمان للنشر والتوزيع.

السيسي، أريج حمزة والعروي، رسمية عياد. (2014). إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة. مجلة العلوم والتكنولوجيا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. 15 (1).

الشريحة، محمد مطير. (2017). اتجاهات مديري المدارس الثانوية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية. جامعة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. الجزء (43). العدد (165). 50-17.

ضحاوي، بيومي محمد والمليجي، رضا إبراهيم. (2010). توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبابنة، رامي محمود. (2013). مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة اربد من وجهة نظر مديري المدارس. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية المركز العربي للدراسات والبحوث بالتعاون مع معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية. جامعة المجمعة. السعودية. العدد (3).

عبد العال، أحمد عبد النبي وأحمد، عبد العاطي حلقان. (2011). دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسة في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية. مصر. 14 (33). 218-107.

عبد العال، عنتر. (2002). أزمة التعليم في أمريكا والعلاقة الجدلية بين التعليم والاقتصاد. مجلة المعلم. السعودية.

علي، أسامة ورجب، مصطفى. (2012). الإدارة الذاتية للمدرسة. (الطبعة الثانية). كفر الشيخ. العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

العمري، باسم صالح ظافر. (2015). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك. جامعة عين شمس. الجزء (4). العدد (16). 220-191.

عواد، سهى. (2007). تقييم فعالية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

الغامدي، حمدان أحمد وعبد الجواد، نور الدين محمد. (2002). أنموذج تطوير المدارس. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الغامدي، رمزي عبد الله الغبيشي والألفي، أشرف عبده. (2019). الإدارة الذاتية لقادة مدارس منطقة الباحة وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (20). 83-51.

الغدير، ريم إبراهيم. (2015). درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. العدد (57). 338-299.

الفياض، تماني. (2011). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، والمعلمات. رسالة الماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدري، إبراهيم خالد. (1998). الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع إنتاجية المدرسة الثانوية. دراسة مستقبلية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

محفوظ، ابتسام. (2003). امكانية تطوير إدارة المدارس الثانوية بسلطنة عمان في ضوء مبادئ مدخل الإدارة الذاتية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

محمدين، حشمت عبد الحكم. (2010). رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. جامعة الأزهر. كلية التربية. 7 (144). 512-467.

مؤذن، أسامة شرف هاشم. (2017). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف. جامعة عين شمس. كلية التربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (184). 122-88.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2008). دليل المدارس.

وزارة التربية والتعليم. (2004). التقرير الوطني عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودة. الرياض: مركز التطوير التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (2007). كلمة الافتتاح. مؤتمر القاهرة الدولي حول لامركزية التعليم. وزارة التربية والتعليم. برنامج تطوير التعليم UsAid,ERPk . الفترة من (18-17) مارس. ج.م.ع.(2).

Arab References

Ababneh, R. (2013). " The level of Applying Principles of Self-leadership in schools and directorates of Irbid Municipality according to Headmasters"m, Arab Journal for Educational and Social Studies, Arab Center for Studies and Research in Cooperation with King Salman College for Studies and Consultation Services\ Amajmaa University. KSA. No.(٣)

Abedalaal, A. & Ahmad, A. (2011). "Comparative Study for Sef Leadership in Schools in Canada, United States and the possibility of use in Egypt.", Education Journal, Egypt. 14(33):107-2018.

Abedalaal, A. (2002). Self-leadership in School. "Education Crisis in America and the Contreversial relationship beteeen education and Economy", Teacher Journal. KSA.

Ads, Abdalrahman; Obidat, Zoqan and Abdalhaq, Kayed. (2003). Scientific research: its concept , tools and mechanisms. Oman, Dar Alfikr.

Al Rahbi, S. (2011). Models of Applying School Leadership in Somev Foreign Countries. Journal of Educational Development, (2): 46-47.

Aldousary, K. (2006). Self-leadership in Female Schools in Riyadh. Phd Dissertation (not published). King Saud University. College of Education. Riyadh.

Alfayadh, T. (2011). The Reality of Applying Self Leadership in Public Schools in Riyadh according to Female Headmasters and Teachers. Unpublished Thesis. College of Social Sciences. Imam Mohammad Bin Saud Islamic University.

Alghadeer. R. (2015). The Degree of the Application Quality Administration and Time Administration in Schools of Self Leadership in Riyadh. Arab Dirasat Psychological Science Journal. KSA. (57): 299-338.

Alghamidi, H. & Abdeljawad, N. (2002). A model of School Development. Riyadh:King Fahed National Library.

Alghamidi, R. & Alalfi, A. (2019). Self-leadership for Leaders in Baha District and Its Relationship with Teachers' Participation in Decision Making according to Them. International Journal of Educational and Psychological Sciences. no (20): 51-83.

Ali, O. & Rajab, M. (2012). School Self-leadership. Kafr Alsheikh: Science and Faith Publishing and Distribution.

Alomari, B. (2015). The Reality of Appying Sef-leadership in Private Education in Tabuk.EinSahms University. No(16). Part (4):191-220.

Alseesi, A. & Alarawi, R. (2014). The Possibility of Appying Self Leadership in Female Elementary Schools in Medina. Journal

yadh." Journal of Educational Sciences, Jordan, 38.

Kadri, I. (1998). Self Leadership and Accountability, an Approach to Raise the Productivity of Secondary Schools –Future Study –The National Center for Educational and Psychological Research. Cairo.

Mhfouz, I. (2003): The Possibility to Develop the Leadership of Secondary Schools in Oman in Light of The Principles of The Self Leadership Approach. Unpublished Thesis. Sultan Qabus University.

Ministry of Education in KSA. Schools Guide, 2008, Retrieved on 20th October 2019.

Ministry of Education. (2004). The National Report on Developing Education In KSA, Riyadh: Center of Educational Development.

Ministry of Education. (2007). Opening Speech, Cairo International Conference about Uncentralism Education . Ministry of Education, USAid , ERPK, 17-18 March. P2.

Moathen, O. (2017). The Availability of the Requirements of Self Leadership in Secondary Schools in Ta'ef. EnShams University. College of Education. Egyptian for Reading and Knowlledge.)184(. 122): 81.

Mohammadeen, H. (2010). A Proposed Vision to Developing School Leadership in Light of Self Leadership Approach. Al Azhar University. College of Education.. 7 (144):467-512.

Said, O, (2008). Educational Leadership among Centralism and Non-Centralism. Faith and Science Publishing. Cairo.

Salameh, A. (2000). Comparative Studdy of Self-leadership and School Efficiency in England, Australia and Hongkong, with the Possibility of Profiting from this Study in Egypt. Journal of Education and Investment. Year (8), No (20), Cairo. May.

Salem, S. (2008). Developing School Leadership in Secondary Schools in Gaza Strip in Light of the Concept of the School Self-leadership. Master Thesis (unpublished). College of Education – Islamic University. Gaza, Palestine.

of Science and Technology. Sudan University of Science and Technology, 15 .(١)

Alshareeha, M. (2017). Attitudes of Headmasters in Secondary Schools in Kuwait towards Alppying Self-leadership. Kuwait university. Journal of the Arabian and Gulf Studies. (43), (65): 17-50.

Alzohairi, I. (2002). " Horizons of Educational Supervision for School Headmaster in Light of Current International Trends. Journal of Domiat College of Arts.(٣٩) .

Awaad, S. (2007). Assessment of School Efficiency that is self-administered in the Wet Bank according to Headmasters. Unpublished Thesis. Al-Quds University.

Bashaer, Ahmad (1991). Centralism and Non-Cetralism. Amman

Bin Murtada, Ahmad (2019). The Potential in Application the Self-school Leadership and the Obstacles According to Secondary Schools Headmasters in Dammam. Field Study. University of Jordan Journal. 46(1):83-103.

Dahawi, B. & Almaleegi, R. (2010). Attitudes of Efficient Educational Leadership in Knowledge Society. Arab Intellectual, Cairo.

Dawood, A. (2008). The Application of Self-leadership in Basic Education Schools in Oman: Proposed Perception, the Fifth Annual Meeting for Saudi Society of Psychological and Educational Sciences. King Saud University, Riyadh.

Hussein, S. (2006). Self- Leadership and Non-Centalism in Education. Alexandrea. Dar Alwafaa Pubishing.

Hussein, S. (2006b). The Leadership inside the School in light Education Nob-cenralism (Field Study for Attitudes of Headmasters). Cairo, Investment and Education Journal. The Consultation Office of Educational Services. (36):11

Jebran, Ali, Alshaer, Murshid (2010). The Role of Independent Schools in Qatar towards Improving Education according to Leadership and Teachers. Alkhaleel Research Journal, 2(5): 19-56.

Jebran, Ali, Alshammari, Radhy (2011). "The Degree the Self-school Leadership is Applied in Governmental Schools according to Educactional Leaders in Ri-

ثانياً: المراجع الأجنبية

Barcan, A. Self-Management in State Schools: Four MODELS National Observer, Summer 2000, Issue43, p.26.

Botha,R.J.(Nico),(2011).Contextual factors in the assessment of the effect of school-based management on school effectiveness : Journal Soc. Sci., vol.27,No.1,.

Gammage, David T. (2008). Three decades of implementation of school-based management in the Australian Capital Territory and Victoria in Australia". International Journal of Educational Management, Vol. 22 Iss: 7.

Gorton, R.&Snowden,p.:School Leadwrshipand Administration:Concepts.Case Studies,and Simulation,th Ed., Benchmark Publishers, Oxford, 2000,P.158

Grauwe , A. De, (2004).School-based management (SBM) : does it improve quality ? United Nations educational, Scientific and Cultural Organization,

Haanson, E.M., "School-Based Management and Educational Reform in the United

Ibtisam Abo-Duhou," School-Based Management". UNESCO:Paris Fundamentals of Educational Planning Series, 62,1999.p.38.

K. Cotton: School-Based Management, School Improvement.Research Series, North West Regional Educational

Khattri, Nidhi, Cristina Ling, ShreyasiJba, (2010). The effects of school-based management in the Philippines: An initial assessment using administrative data, Policy Research Working Paper.

L.BECK, G.&J. Murphy:The Four Imperatives of Sucessful Schools.Los Angeles:Grown Press.1996,p.3

Laboratory,1992.Http;//www.Nwrel.org/sepd/sirs/7/topsyn6.Html.L.Phillips,:op.cit.

Malen,B. Ogawa, R.T., Kranz J.,"What do wd Know about School-Based Management?" ACase Study of the Literature-A Call for Research", in: Chme, W.H, Witte, J.G. (eds) Choice and Control in American EDUCATION, Vol.2.199o, p.1.

Mehralizadeh , Yadollah ,HossainSepace , FatimehAtashfeshan .(2006).The Alberta Journal of Educational Research, vol.52, no.1,.

New Jersey Department of Education, New Jersey School-Based Management Model, 2000, pp2-3

Southwest Educational Development Laboratory In USA: "Total Quality A Missing Piece For Educational Important, 1994, http://www.sedi.org/ change/issues/issues33.html p.1, 7-1-2015.

States and Spain". Comparative Education.34(4) 1990. p524.

Vucina, L. (2017). Analyzing the Use of Strategies of Self- Management for High School Students with Disabilities.California State University, Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Education.

Y. Cheng: school Effectiveness and school-Baeries,sed Management: A.Mechanism for Development,pp43-44.

علاقة التعثر الدراسي بالدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسيا بجامعة نجران – دراسة تنبؤية *

(قُدم للنشر في 5/2/2020، وقُبل للنشر في 29/3/2020)

د. أسامه حسن جابر عبد الرازق
أستاذ علم النفس المشارك، كلية التربية، جامعة نجران

Dr. Osama Hasan Gaber Abdelrazek
Associate Professor of Psychology, College of Education, Najran University

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسيا بجامعة نجران حيث بلغ عددهم (70) طالب، كما هدفت الدراسة إلى معرفة منبئات التعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس إدارة الوقت من إعداده، بينما استخدم مقياس الدافعية للتعلم لـ (جابر وال مرعي، 2014)، كما اعتمد الباحث في حساب التعثر الدراسي من خلال المعدل الدراسي للطالب، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم (-0.366)، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية (-0.314)، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي وإدارة الوقت (-0.278)، كما أظهرت نتائج الدراسة من خلال معامل الانحدار بطريقة Stepwise أن الدافعية للتعلم تنبأ بالتعثر الدراسي، وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها: الاهتمام بتنفيذ خطط للانشطة الطلابية على ان تحتوي على برامج تدريبية ومحاضرات تثقيفية عن فوائد ادارة الوقت بالنسبة للاداء الاكاديمي، تنظيم واقامة الدورات التدريبية وورش العمل لأكساب الطلبة لمهارات الكفاءة الذاتية، الاهتمام باعداد وتقديم البرامج الارشادية والتوجيهية الخاصة بتحسين مستوى الدافعية للتعلم للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي، تدريب اعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم على مهارات تنيمة الدافعية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعثر الدراسي، الدافعية للتعلم، الكفاءة الذاتية، إدارة الوقت.

Abstract

This study aimed to examine the relationship between low academic achievement, motivation to learn, self-efficacy, and time management for sample of low academic achievers (70). The study also aimed to know the predictors of low academic achievement through motivation to learn, self-efficacy and time management.(self-efficacy scale, time management scale, prepared by the researcher). The motivation to learn scale for (Jaber, Almarai ,2014) was used in this study. Moreover, the researcher, adopted the calculation of low academic achievement by the student's academic average. Pearson correlation coefficient showed that there was a statistically significant relationship between low academic achievement and motivation to learn (-0.336). In addition, the results showed that there was a statistically significant relationship between low academic achievement and self-efficacy (-0.314). Furthermore to the result showed that there are statistically significant relationship between low academic achievement and time management (-0.278). Regression and prediction coefficient (stepwise) was also used and showed that the motivation to learn predicts low academic achievement. The study came out with several recommendations, including: Attention to implementing plans for student activities that include training programs and educational lectures on the benefits of time management in relation to academic performance, Organizing training courses and workshops to providing students with self- efficacy skills, The necessity of paying attention to preparing and providing instructional programs to develop the level of motivation for learning for students with low academic achievement, Training the members of the teaching staff and their assistants on the of motivation development skills for the learners.

Key Words: :Low Academic Achievement-Motivation to Learn- Self-Efficacy-Time Management.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران برقم NU/SHED/16/098

المقدمة:

يشير التعثر الأكاديمي إلى وجود خلل في العملية التعليمية ويعزى هذه الخلل لعدة عوامل تتعلق بالطالب ومواصفاته البيئة المحيطة بالطالب، المؤسسة التعليمية، البرامج الدراسية وتصميم المناهج والمقررات الدراسية وغيرها من العوامل، ويسبب التعثر الدراسي فقدانا للطاقات البشرية مما يعطل مسار التنمية وتطوير المجتمع، كما أن الدول تنفق كثيرا على التعليم الجامعي، لذا فأن المتعثرين دراسيا يقللون من إنتاجية التعليم وبالتالي يسبب في خسارة الدولة للكثير من الجهود الاقتصادية المنتجة .هذا بالإضافة إلى ان التعثر الأكاديمي يؤثر نفسيا على المتعلمين ويقلل من قدراتهم العقلية نتيجة الشعور بالدونية (عثمان، 2016: 15).

ولعل جوهر التنافس بين المجتمعات الآن لغرض إحراز التقدم لا يتوقف على ما تمتلكه الدولة من ثروات وإمكانات مادية فحسب بل ينصب مباشرة على مدى قدرتها على بناء الإنسان القادر على التفكير والتجديد. ضاف على ذلك نمو الوعي لدى الإنسان المعاصر قد أدى إلى تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم (العكايشي والزبيدي، 2005: 3). وهناك العديد من المشكلات التي تؤدي إلى تعثر مسيرة الطلبة دراسيا، وتُعَدّ من أهم القضايا التي تناولتها الأدبيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتتخذ هذه المشكلات صوراً متعددة ومتباينة، ولها العديد من الأسباب، فمنها ما يتعلق بشخصية الطالب، ومنها ما يتعلق بأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي الأكاديمي (صوالحة والعمري، 2013: 128).

وتعد أولى طرق علاج مشكلة التعثر الدراسي هو معرفة أسباب المشكلة؛ وذلك لأن التعثر الدراسي يمثل أحد أهم العوامل في الهدر الأكاديمي، وعدم الاستخدام الأمثل للموارد، كما أن معرفة أسباب مشكلة التعثر الدراسي يسهم في تطوير السياسات والاستراتيجيات اللازمة لخفض عدد المتعثرين دراسيا وأكاديميا (السلطان وآخرون، 2008). ويرى الباحث إلى أن أهمية دراسة التعثر الدراسي ومعرفة العوامل المرتبطة به أمر بالغ الأهمية للحد من نسب التعثر الدراسي في المؤسسات التعليمية حتى يتم التحكم فيه من خلال معرفة العوامل المؤثرة فيه حتى يتمكن المتخصصين في وضع البرامج الإرشادية والعلاجية المختلفة والتي من شانها تقضي على مشكلات التعثر حتى لا يخسر المجتمع الكثير من الشباب.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعد مشكلة التعثر الدراسي ابرز المشكلات التي تؤرق القائمين على العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية والجامعية الأمر الذي قد يؤدي إلى ضعف في قدرات ومهارات ومعارف خريجي المؤسسات التعليمية ويجعلهم غير قادرين على المنافسة الحقيقية في سوق العمل، الأمر الذي قد يسبب هدر في الموارد وتعطيل الكفاءات المتمثلة في الطلبة والخريجين، ويعد الاهتمام بتنمية الموارد البشرية من الاهتمامات التي توليها أي دولة لأبنائه، وذلك من خلال التركيز على قطاع التربية والتعليم، ومع إن التربية والتعليم حق للجميع إلا أن هنالك بعض الفئات القليلة من بين أفراد المجتمع تحتاج إلى قدر من الاهتمام والرعاية وهم فئة المتعثرين دراسياً، وذلك للتعرف على ما لديهم من قدرات ورعايتها، حيث يمكن العناية بهم ورعايتهم دراسياً بما يؤدي إلى وقايتهم من التسرب الدراسي (العكايشي وآخر، 2005: 8).

وقد يرجع سبب التعثر الدراسي إلى بعض الأسباب الشخصية التي تنسب للطالب المتعلم والتي منها غموض الهدف لدى الطالب، واختيار التخصص المناسب لقدراته وإمكانياته، إضافة إلى قصور الطالب في إدارة الوقت، خاصة مع انتشار المشتتات أمثال وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها، وضعف المهارات الدراسية والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، وعدم التوافق النفسي في البيئة التعليمية للمتعلم (عباس وعثمان، 2017: 435)، كما أشار كل من (Husain, 2014:11 ، et al, (Motlagh 2011:766)، (Yusuf, 2011:2628) وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي والتخصيل الدراسي.

كما ان الدافع هو السبب وراء تصرفات الناس ورغباتهم واحتياجاتهم، كما انه يحدد اتجاه الشخص نحو السلوك، وهذا الذي قد يفسر اختلاف ردود افعال الناس تجاه مواقف معينة وذلك يرجع الى دافع كل شخص تجاه المواقف التي يمر بها في حياته اليومية والعملية، لذلك فأن قد يكون سبب الفروق بين الطلاب المتفوقون في درساتهم والاشخاص المتعثرون دراسيا هو الاختلاف في مستوى الدافع للتعلم (Sharma, 2018:3& Sharma) (Özen, 2017:43). كما أن إدارة الوقت قد تعد من العوامل التي تسهم في مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وذلك لأن الطلاب الذين يتميزون بالقدرة على إدارة أوقاتهم لديهم القدرة على الاستثمار الأمثل للوقت مقارنة بزملائهم الذي يفتقدون تلك القدرة، كما أن انخفاض القدرة لدى الطلاب على إدارة الوقت يؤثر سلباً على حياتهم الدراسية والأكاديمية .(Nasrullah & Khan, 2015:86)كما وجد أن النجاح في ادارة الوقت لدى الطلاب ينبأ بالإنجازات الدراسية والأكاديمية لديهم (Cemaloglu & Filiz, 2010:14).

ويرى الباحث ان التعثر الدراسي تتعدد أسبابه والعوامل المرتبطه به أو التي تسهم فيه فيوجد عوامل خارجية ليست ذات علاقة بالطالب مثل نمط التعلم السائد في المؤسسة التعلمية ونظام الإرشاد الاكاديمي، وقدرات أعضاء هيئة التدريس، وتوجد عوامل لها علاقة بالطالب منها: السمات النفسية والشخصية للطالب ،ومستوى الدافعية، وقدرته على تحقيق ذاته المتمثل في إدارته لوقته، ومستوى كفاءته الذاتية في تعامله مع المهام، والتكاليف الدراسية، وبالتالي يرى الباحث أن الدراسة الحالية تقوم بدراسة التعثر الدراسي وعلاقته العوامل ذات العلاقة بالطالب وهي: الدافعية للتعلم، الكفاءة الذاتية، إدارة الوقت.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم؟
2) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية؟
3) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الدراسي وإدارة الوقت؟
4) هل يمكن التنبؤ بالتعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لمعرفة العلاقة بين التعثر الدراسي وكل من الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت لدى عينة من الطلبة المتعثرين دراسيا، كما يهدف البحث إلى معرفة هل يمكن التنبؤ بالتعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

ترجع أأهمية الدراسة في درسة العلاقة بين التعثر الدراسي وكل من الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت، كما ترجع أهمية الدراسة إلى معرفة نمط العلاقة التنبؤية بين التعثر الدراسي وكل من الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت.

ثانياً: الاهمية التطبيقية

ترجع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في نتائج العلاقة التنبؤية بين التعثر الدراسي وكل من الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت، وذلك من خلال معرفة منبئات التعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت والتي قد يمكن أن تفيد في تصميم البرامج الارشادية للمتعثرين دراسيا من خلال التركيز على المتغيرات المنبئة للتعثر الدراسي وفق نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة الحالية في دراسة العلاقة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وادارة الوقت لدى عينة من المتعثرين دراسية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1440/1441 الموافق 2019/2020.

مصطلحات الدراسة:

1– التعثر الدراسي: هو التحصيل في مستوى أقل مما تسمح له استعدادات الطالب الدراسية (القحطاني، 2019). **ويعرفه الباحث اجرائيا بأنه:** الطالب الذي يكون معدله الدراسية أقل من أو يساوي (2/5) حسب تعريف الطالب المتعثر دراسيا من خلال لوائح القبول والتسجيل بجامعة نجران.

2– الكفاءة الذاتية: وهي «معتقدات الأفراد بخصوص قدراتهم على السيطرة على مستوى أدائهم وعلى الأحداث التي تؤثر على حياتهم» (صبحي وعبيد وعبد المنعم، 2017)، **ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة.

3– الدافعية للتعلم: هي «الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، تتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد؛ لاكتساب المعارف والمهارات» (شيبه، 2015). **ويعرفها الباحث اجرائيا بانها** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة

4– إدارة الوقت: هو «عملية الاستفادة من الوقت المتاح بتحقيق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا» (القعيد، 2001). **ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس إدارة الوقت المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري:

أولا: التعثر الدراسي low Achievement

يرد مفهوم التعثر الدراسي في الأدبيات النفسية التربوية بعدة معاني وهي كلها تعني قصور المتعلم عن بلوغ الأهداف المسطرة جميعها أو الحد الأدنى منها، ومن هذه المفاهيم، التأخر الدراسي والتخلف الدراسي والفشل الدراسي وإن كان هذا المفهوم الأخير يعد بمثابة إصدار حكم على المسار الدراسي للمتعلم ، إلا أنه بارتباطه بمفهوم التعثر فهو إنما يعني عدم مسايرة التلميذ للمقررات الدراسية مقارنة مع استعداداته وقدراته العقلية (نوري، 2008).

والتعثر الدراسي في الجامعة يعرف على انه سوء الاداء الدراسي المتسم بالبطء وغير الفعال في المرحلة الجامعية والذي ينجم عنه الرسوب المتكرر في مقرر أو أكثر ويترتب على ذلك عدة نتائج مثل: التخلف عن التخرج في الموعد المحدد، أو الفصل من الجامعة، مما يسهم في زيادة التسرب الدراسي، وينتج عن ذلك تفاقم ظاهرة الهدر في التعليم الجامعي (الشامسي، 2002).

يُعَدّ التعثر الأكاديمي من الظواهر الأكثر شيوعاً وإنتشارا في المؤسسات التعليمية على اختلافها، وقد أصبح اليوم محور اهتمام العديد من التربويين والباحثين والإداريين والاقتصاديين، فوقف كل من موقعه محللاً وباحثاً عن أسبابه والعوامل المؤثرة فيه، ليضع الحلول والاستراتيجيات المناسبة، وقد اختلف الباحثون حول طبيعة الأسباب المتعلقة بهذه الظاهرة، ولكنهم اتفقوا على اعتبارها مؤشراً على وجود خلل ما قد يكون متعلقاً بالطالب وسماته الشخصية أو البيئة الأسرية والاجتماعية أو البيئة التعليمية، وما تتضمنه من برامج ومناهج تعليمية ومصادر تعلم (صوالحة وآخر، 2013: 131).

وذلك لأن الأداء الأكاديمي للطالب يحتل مكانًا مهمًا جدًا في التعليم وكذلك في عملية التعلم حيث يعتبر الأداء الأكاديمي معيارًا أساسيًا للحكم على إجمالي إمكانات الفرد وقدراته (Michael& Wumi, 2016:66)، نظرًا لحقيقة أن أي طالب يمكن أن يكون أداءه الأكاديمي ضعيفًا، فإن المشكلة تبدو

حرجة عندما يصبح هذا اتجاهًا، وهناك عدة أسباب لضعف الأداء الأكاديمي للطلاب بناءً على المنطقة الجغرافية التي يعيشون فيها، والخلفية الثقافية والتاريخية للطلاب، والأساليب التعليمية والمعرفة المشتركة للطلاب أو يرجع ذلك إلى أسباب قد ترجع للمتعلمين انفسهم (Alami, 2016:5).

وتعد مشكلة التعثر من المشكلات التي ترتبط بالظروف والحالة النفسية للمتعلمين، ذلك أن تعرض الطالب لأي توتر، أو قلق، أو اضطراب نفسي، أو نقص دافعية أو قلة الكفاءة أو نقص القدرة على إدارة الوقت، سيؤدي لا محالة إلى تأثير ظاهر على القدرات العقلية والفكرية وعدم توظيفها توظيفا سليما من حيث الاستيعاب، والإدراك، والتحليل، والتركيب، والمقارنة، ومن ثم حدوث تعثر دراسي (عباس وآخر، 2017: 428).

يُعد التعثر الدراسي من المشكلات التي تواجه المؤسسات التربوية والتعليمية بل والأسرة أيضا ؛ لأن التعليم والتعلم أمران مهمان للغاية، ويعتبران ضرورة للحياة في الوقت الحاضر حيث إن مشكلة التعثر الدراسي هي مشكلة كبيرة تسبب الكثير من الآثار السلبية والخطيرة على الأسرة والمجتمع معا، كما تعد مشكلة التعثر الدراسي من أكبر المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية الحديثة، والتي أعاقتها عن تنفيذ مهمتها التعليمية بشكل مناسب، ومع ذلك قد تؤدي هذه المشكلة إلى وجود مجموعة من الطلاب غير القادرين على متابعة دوراتهم مع زملائهم بسبب إمكاناتهم الضعيفة، وهذا بدوره يؤدي إلى تعطيل العملية التعليمية في الفصول الدراسية (Al-Younes &Zoubi, 2015:2263). كما أن التعثر الدراسي لا يقتصر آثاره فقط على فترة الدراسة بل قد يؤدي إلى الكثير من المشكلات الاجتماعية فيمكن أن يزعزع استقرار مسار الحياة الفردية، فإن التغييرات في معدلات الفشل الأكاديمي يمكن أن يكون لها تداعيات خطيرة على استقرار المجتمع، وبالتالي يعد الفشل الأكاديمي جانبًا من جوانب الحياة الفردية التي لها آثار على المشكلات الاجتماعية الأكبر، وبالتالي فهي تستحق مزيدًا من الاهتمام من قبل الباحثين Needham & Crosnoe, (2004:562).

وتتعدد آثار ونتائج التعثر الدراسي منها اختلال توازن المجتمع وعدم انسجام أفراده واختلال البنية الاجتماعية، فنجد عدم التكافؤ في الأعمال التي يقوم بها أفراد هذا المجتمع من ناحية وتباين طبقاته من ناحية أخرى، كما ان التعثر الدراسي قد يؤدي إلى التسرب أو الفشل الدراسي الامر الذي ينتج عنه بعض السلوكيات التي تمثل تمردا على المجتمع من خلال ألوان الانحراف المختلفة، وهذا ما تؤكده الدراسات العلمية حيث إن معظم الذين يسلكون سبيل الانحراف هم في واقع الأمر أفراد فشِلوا دراسيا ثم اعتراهم هذا الإحساس بالنقص ففجروا حقدهم على مجتمعهم بأفعالهم غير السوية (السعدني، 2019). كما توضح المؤشرات الكمية في مختلف الجامعات أن هناك تعثرا اكاديميا لدى بعض الطلاب يؤثر على مسيرتهم الدراسية ويحول دون صعودهم سلم التخرج، وقد يؤدي الى انسحابهم من الجامعة الامر الذي يفرز بعض الاثار السلبية المادية والمعنوية على الطلاب والجامعة والمجتمع منها اعاقة تنمية الموارد البشرية والقوى العاملة المدربة لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إعاقة تحقيق اهداف النظام التعليمي الجامعي، وتفشي ظاهرة البطالة حينما يترك الطالب الجامعة دون اكتمال تأهله فقد لا يجد عملا مناسبا وهذا يؤدي الى خلل في النظام الاجتماعي (الشامسي، 2002: 197).

لذا يعتبر معرفة وتحديد الأسباب والعوامل المسئولة أو المترتبة بظاهرة التعثر الدراسي اهم خطوة على طريق دراسة مشكلة التعثر بشكل يسهم في معالجة تلك المشكلة، حيث تعددت والعوامل والأسباب ذات العلاقة بظاهرة التعثر الدراسي فمنها المنهج وطرق عرضه وطرق تدريسة، ونقص الامكانيات التعليمية في المؤسسات التعليمية، طبيعة المعلمين والمحاضرين ومدى تأثيرهم وتمكنهم من تخصصاتهم على النحو المطلوب بالإضافة الى طبيعة الطالب المتعلم وميوله واستعداداته ودافعيته للتعلم ومهارته الشخصية ومستوى الدعم المستمد من الاسرة (حماده والصاوي، 2004).

وقد يرجع التعثر الدراسي الى الأساليب التقليدية بدلاً من استخدام أساليب التدريس الحديثة في التدريس، وكذلك العلاقات الضعيفة بين المعلمين والطلاب التي تخلق بيئة تعليمية تفتقر إلى الاحترام مما يؤدي إلى عدم قبول الطلاب لعملية التعلم ككل، وعدم متابعة أولياء الأمور للمستويات الدراسية لأبنائهم المتعلمين ومتابعة تحصيلهم الأكاديمي خطوة بخطوة، ونقص الاهتمام بالصحة البدنية والعقلية والصحية للطالب (Al-Younes &Zoubi, 2015:2262). كما تعد عوامل التعثر الدراسي المرتبطة بالمتعلم من اهم العوامل التي لابد من دراستها وتحليلها تحليلا علميا لفهمها ومحأولة ضبطها والتنبؤ بها للحد من ظاهرة التعثر الدراسي، ومن بين تلك العوامل تدني نسبة الطموح وانخفاض مستوى الدافعية وقلة الرغبة في التخصص الاكاديمي، والتصور الخاطىء للدراسة في الجامعة، وعدم استغلال أوقات الفراغ ، كثرة المشكلات الاسرية، وعدم دعم الاسرة لابنائها المتعلمين (الفريح، 2015).

وتتعدد العوامل المسئولة عن التعثر الدراسي والتي منها الأسباب النفسية والشخصية والمتمثلة في ضعف دافعية بعض الطلبة نحو الدراسة، وانخفاض مستوى طموح الطلبة للدراسة، ضعف الثقة بالنفس، انخفاض مستوى القدرات العقلية، الرغبة في العمل أكثر من الدراسة (العكايشي وآخر، 2005: 8)، بالإضافة الى ضعف الذكاء أو ضعف الصحة الجسمية، بما في ذلك قصر في الحواس أو التعرض لبعض الأمراض المؤقتة أو المزمنة إضافة إلى علاقة التعثر الدراسي بالصحة النفسية للتلميذ منها مشكلة استيعاب وتوظيف المعارف، انخفاض نسبة الفهم للمقررات الدراسية، أساليب وطرق استذكار غير مفيدة، الحالة

النفسية للمتعلم، انخفاض نسبة المهارات المعرفية لدى المتعلم، نقص الدافعية للتعلم، عدم الاستثمار الامثل لوقت الفراغ، الاحداث الاسرية غير المشجعة على التعلم (أجباره، 2014). في حين يشير (جوزيت، 2002) الى ان للتعثر الدراسي العديد من الاسباب فمنها الاسباب العائلية المتمثلة في التوتر وعدم الاستقرار الاسري مثل الطلاق والانفصال مما يؤدي الى فقدان الاحساس بالامان الامر الذي يسبب الضغوط النفسية والتي تعيق الاداء الدراسي للابناء، كما ان سمات الشخصية من اهم الاسباب التي قد تكون لها علاقة بالتعثر الدراسي فالشخصيات الانبساطية والتي تتميز بعلاقات اجتماعية كبيرة مع الاخرين تفقد السيطرة على وقتها مما يؤثر ذلك سلبيا على اداء التكاليف والواجبات الدراسية في الأوقات المحددة، بالاضافة الى انخافض الدافعية للتعلم وانخفاض مستوى تقدير الذات، وقد تكون الاسباب الاجتماعية ايضا احد اهم العوامل المسئولة عن التعثر الدراسي المتمثل في تأثير اصدقاء السوء والبيئة الاجتماعية غير المشجعة على التعلم.

ثانياً: الكفاءة الذاتية self-efficacy

تشير الكفاءة الذاتية إلى المعتقدات والأفكار والادراكات للقدرة على إتقان مهارات ومهام جديدة، وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية هي مجموعة الأفكار والإدراكات والمعتقدات التي يحملها الأفراد حول قدراتهم ونتائج جهودهم بشكل كبير (Zereya k& Colak & Mera, 2012). وتعتبر توقعات الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي أُستمدت من نظرية التعلم الاجتماعي لـ (باندورا) Bandura، والتي اشار فيها الى ان الكفاءة الذاتية تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التغلب على مواقف ومهام مختلفة بصورة ناجحة (رضوان، 1997)، كما اشار (باندورا) الى ان الكفاءة الذاتية هي معتقدات الأفراد عن إمكاناتهم وقدراتهم لغرض تحديد وتحقيق مستويات من الإنجاز في أعمالهم المهمة في حياتهم وكيف يفكرون وكيف ينجزون تلك الأعمال وكيف يدفعون أنفسهم لأعمالهم ووظائفهم وكيف يسلكون، كما أنها ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي بل إنها مجموعة من الأحكام حول ما يستطيع أن ينجزه الفرد وفق قدراته وإمكانياته الشخصية (عباس، 2016: 3).

كما تشير الكفاءة الذاتية إلى ان معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة وغير المباشرة، كما ان الكفاءة الذاتية تعد مؤشرا لمدى قدرة الفرد على التحكم في افعاله الشخصية واعماله وطرق انجاز مهامه، فالفرد الذي لديه شعورا عاليا من الكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته واتخاذ القرارات، ووضع اهداف مستقبلية ذات مستوى عال، كما أن الافراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة فهم غير قادرين على التعامل الجيد مع المواقف واكثر احتمالا للفشل في التوافق ،وانخفاض القدرة على الانجاز، وبالتالي فان الشعور بالكفائة الذاتية يعتبر عاملا حاسما في النجاح أو الفشل في الحياة، ولذلك تعتبر الكفاءة الذاتية من اهم ميكانزمات القوى الشخصية (صبحي، 2017).

وتقوم الكفاءة الذاتية على فرضيات الفرد حول إمكانيات تحقيق خيارات سلوكية معينة، وبالتالي فهي تتمثل في إدراك وتقدير الفرد بين حجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وتؤثر هذه الكفاءة التي يقدِرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ هذا السلوك (الدليمي، 2012).

إن كفاءة الفرد الذاتية في التعامل مع البيئة تعتمد على عوامل تتكامل من خلالها المكونات المعرفية والاجتماعية والسلوكية لتؤدي إلى سلسة من الإجراءات لتحقيق أهداف معينة، وأنّ هذه الكفاءة تتطلب التنسيق بين مهارات فرعية عدة لإدارة وتنظيم ظروف دائمة التغير من اجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، كما يحدد الحكم الذي يصدره الفرد حول كفاءته الذاتية مقدار الجهد الذي سيبذله لإنجاز مهمة ما ومحأولته لتخطي الصعوبات لانجاز تلك المهمة (الزعبي، 2016). كما أن معتقدات الكفاءة الذاتية هي إدراك يحدد ما إذا كان سيتم بدء تغيير السلوك السوي، ومقدار الجهد الذي سيتم إنفاقه، والوقت الذي يستغرقه والقدرة على مواجهة العقبات والفشل، كما أن الكفاءة الذاتية تؤثر على جهد المطروح لتغيير السلوك الخطر والمثابرة على مواصلة السعي على الرغم من الحواجز والنكسات التي قد تقوض الدافع ، كما أن الكفاءة الذاتية مرتبطة مباشرة بالتحديات التي يواجهها الأشخاص، وكذلك مدى تحديد أهدافهم (Schwarzer & Hallum, 2008).

ويشير باندورا إلى ان الكفاءة الذاتية للفرد تتكون من خلال بعض العوامل **أولهما** اتقان الخبرات المتمثل في التعامل مع الحياة بجهود مكرسة، **وثانيهما**: النمذجة الاجتماعية ويشار لها أن الناس يختارون القدوة التي تثبت فعاليتهما الذاتية، **وثالثهما**: الإقناع الاجتماعي ويقصد بها إيمان الناس بقدراتهم الخاصة، فإنهم يميلون إلى مواجهة المزيد من النجاح، **ورابعهما**: الحالة الانفعالية والمزاجية ويقصد بها بأن العواطف الإيجابية والسلبية تؤثر على إحساس الفرد بالفعالية الذاتية (Tugsbaatar, 2019).

ويشير الباحث إلى أن الكفاءة الذاتية كتوقعات معرفية قد ترتبط بدوافع الفرد نحو القدرة على اتمام المهام بطريقة صحيحه وتحقيق الاهداف المنشودة التي خطط لها الفرد وذلك من خلال أنشطة سلوكية تتلائم مع توقعات الكفاءة الذاتية كي يشعر الفرد بتحقيق وتقدير الذات.

وفي هذا الصدد اشار (المساعيد، 2014) الى ان الكفاءة الذاتية هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين، وبالتالي فإنه عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفا معينا يتطلب حلا فإن الفرد يحأول أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو حل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك أي يتوقع أن باستطاعته

مواجهة هذا الموقف، وهذه الاستطاعة أو القدرة يجب أن تكون موجودة عند الفرد على أساس من المعرفة الحقيقية وليس بشكل خيالي أو دون قناعة واقعية، وتتأثر الكفاءة الذاتية بمجموعة من العوامل حيث يبدأ تكوين الكفاءة الذاتية في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة ثم يزداد نموها في مرحلة المراهقة، وتتأثر نمو الكفاءة الذاتية بمجموعة من العوامل والتي منها الاسرة حيث انه عندما يقدم الاباء الى ابنائهم خبرات ايجابية ويوفرون لهم بيئة تثير فضولهم من خلال الانشطة التشويقية مما يؤدي إلى تنمية الكفاءة الذاتية بشكل فعال، كما ان عوامل النمذجة التي يصادفها النشء في البيئة تساعدهم على الاقتداء بتلك النماذج وفق اطار نظريات التعلم بالاجتماعي والتعلم بالملاحظة، كما ان المؤسسات التربوية والتعليمية المتمثلة في المدارس والجامعات تسهم بشكل كبير في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين والدراسين وذلك اذا كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تتخذ اساليبا للتعلم قائمة على التحدي والتشويق واثارة دافع الفضول والاستكشاف لدى المتعلمين، كما أن وسائل الإعلام لها دور كبير في تشكيل سلوك الأفراد من خلال المواد الاعلامية المنشورة ورقيا وسمعيا ومرئيا أو حتى الكترونيا (صبحي وآخرون، 2017).

كما تعد الكفاءة الذاتية من أهم العوامل التي تساهم في تحقيق التفوق الدراسي على أكمل وجه، إذ تسهم في زيادة الجهد والمثابرة عند مجابهة الصعاب والمشكلات في موقف التعلم، فالمتعلم مثلا يقوم بأداء المهام الموكلة إليه استنادا إلى المعتقدات التي يمتلكها حول قدراته مما يدفعه إلى بذل مجهود كبير لأداء تلك المهام والوصول إلى المستوى المطلوب، وبهذا تعتبر الحاجة إلى إثبات الكفاءة الذاتية من خلال التحصيل الدراسي من أهم الحاجات التي يطمح إليها المتعلم (شتون وبوقصاره، 2018). وفي هذا الصدد يشير باندورا إلى أن الإحساس القوي بالكفاءة الذاتية يعزز الإنجاز الإنساني والتوافق الشخصي والثقة العالية بالنفس لأن الأشخاص الواثقون في قدراتهم وإمكانياتهم يميلون إلى اختيار المهام الصعبة ويعدونها تحديات يمكن السيطرة عليها، وهؤلاء يرسمون لأنفسهم أهدافاً تشكل تحديات ويظهرون رغبة قوية في الاستمرار بجهودهم ومثابرتهم لمواجهة الفشل والعقبات المؤلمة ويتمكنون من السيطرة عليها، هذه النظرة المتفائلة تؤدي إلى تحقيق الإنجازات الشخصية وتجعل الفرد يُحسن استخدام مهامه لتحقيق أهدافه بعزيمة (عباس، 2016: 3).

بالإضافة إلى أن الأدب النفسي والتربوي قد أظهر علاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الدراسي المتمثل في الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي وذلك لان الكفاءة الذاتية لها قدر من التحكم في أفكار الفرد ومشاعره وأفعاله، وبعبارة أخرى تؤثر المعتقدات التي يحملها الأفراد حول قدراتهم ونتائج جهودهم بشكل كبير في طرق وأساليب تحقيق أهدافهم؛ ولذلك فليس من المستغرب أن تظهر العديد من الأبحاث أن الكفاءة الذاتية تؤثر على التحفيز الأكاديمي والتعلم والإنجاز الأكاديمي (Meral, Colak & Zereyak, 2012). ووفق المنحى المعرفي في علم النفس فإن شعور الأشخاص بالفعالية الشخصية لممارسة بعض السيطرة على الأحداث في حياتهم تعتبر حياتهم هي الجانب الأكثر نفوذا في معرفة الذات، وعنصر رئيس في ممارسة التحكم والسيطرة على مجرى الأحداث المحيطة بهم وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية هي أحكام الناس على قدراتهم في تنظيم وتنفيذ المهام الموكلة إليهم لتحقيق الأداء المتوقع، كما أن الكفاءة الذاتية تسهم بدور فاعل في تحقيق التفوق والتحصيل الأكاديمي وذلك قد يكون الإسهام ليس مباشرة وإنما عن طريق تأثير الكفاءة الذاتية على التنظيم الذاتي للمتعلمين وبالتالي يمكن تعريف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي على أن الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم هي معتقدات الفرد عند تطبيق عمليات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف، والرصد الذاتي، والاستراتيجية المستخدمة وطرق التقييم الذاتية وردود الأفعال للتحسين وتحقيق الأداء المتوقع Motlagh,Amrai,Yazdani,altaib Abderahim (& Souri, 2011).

ويبدأ إدراك الفرد لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لاسيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والاقتدار، في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية، الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الانجاز والنجاح لديه (عرنكي والشمايله والجعافرة والسبيله، 2016).

ثالثا: الدافعية للتعلم Motivation to learn

يقول المثل «يمكنك أن تقود الحصان إلى الماء، لكن لا يمكنك إجباره على الشرب» وغالبًا ما يتم الاستشهاد به لتوضيح أهمية دور الدافع للتعلم، هذا هو السبيل لرفع رغبة الطلاب في إشراك تعلم الموضوع والدفع الانتباه إلى المعلم، والمشاركة في أنشطة التعلم، وما يتعلق به بعد انتهاء الدرس، قد يكون المعلم قادر على السماح للطلاب بالجلوس في الفصل وإجبارهم على الاستماع ، لكنه لا يستطيع إجبارهم على تعلم ما يعلمهم بسبب عدم وجود رغبة مستمرة للتعلم، بمعنى أنه لا يوجد دافع للتعلم (Abdelrazek, 2016)، وبالتالي فان الدافع هو السبب وراء تصرفات الناس ورغباتهم واحتياجاتهم وهو أيضًا اتجاه الشخص نحو السلوك، أو ما الذي يجعل الشخص يرغب في تكرار السلوك أو ما يدفع الشخص إلى التصرف بطريقة معينة، أو على الأقل تطوير ميل لسلوك معين (Sharma& Sharma, 2018).

عندما يكون الوضع في قاعة الدرس مثالياً، فإن الطلاب يقبلون على الأنشطة المتنوعة برغبة وحب، ويبادرون إلى طرح أسئلة ذكية تسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم وتزيد من مستوى حصيلتهم وإدراكهم، كما يقومون بأداء و متابعة جميع المهام المطلوبة منهم، وهم بذلك كله يظهرون رغبة شديدة في

التعلم، كما إن تدني دافعية التعلم لدى الطلاب تقلق المعلمين والآباء لأنها قد تؤدي بهم في نهاية المطاف إلى التعثر الدراسي الذي قد يدفع بهم الى مغادرة مقاعد الدراسة (جابر وآخر، 2014). وتعد الدافعية للتعلم أحد العوامل المهمة التي تؤدي دورا في عملية التعلم، حيث إن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية ويرجع نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم ،كما أن للدافعية دورا فاعلا في رفع مستوى اداء المتعلم وإنتاجيته، في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية والأكاديمية، كما أنه وسيلة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب (سرحان، 2015).

وذلك لان الدافع هو أحد الشروط الأساسية التي يعتمد عليها تحقيق هدف عملية التعلم، سواء كان ذلك طرق التعلم، أو أساليب التفكير، أو تشكيل أو تعديل المواقف والقيم، والحصول على المعلومات والمعرفة أو مهارة حل المشكلات أو طرق السلوك الأخرى التي تخضع للتدريب والممارسة كما ان أهم وظائف الدافع من منظور تعليمي هي أنه يولّد اهتمامات معينة لدى الطلاب، بحيث يقبلون ممارسة أنشطة معرفية متعددة، بالإضافة إلى ذلك فإن الدافع يمكّن الطلاب من تحقيق بعض أهداف التعلم بشكل فعال لأنه مرتبط بميول ورغبات الطلاب (Abdelrazek, 2016). وتتضح أهمية الدافعية في العملية العقلية سواء ظهر ذلك في الانتباه أم الإدراك أم في التفكير والتخيل والذاكرة، حيث إن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع لدى الأشخاص، كما تظهر أهميتها في الحياة التعليمية كونها وسيلة يمكن أن نستخدمها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال، كما أن من الوجهة التربوية فإن هدف الدافعية يكمن في أنها هدف تربوي في حد ذاته، فاستثارة الدافعية عند المتعلمين وتوجيهها يولد لديهم اهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ذات علاقة بالأنشطة الأكاديمية (أوزقزو وحمودي، 2017).

وتعتبر الدافعية للتعلم من المتغيرات التي أشار الباحثون في مجال التربية وعلم النفس لطرق استثارتها وتنميتها لدى المتعلمين ومن تلك الطرق التي تعمل على استثارة الدافعية لدى المتعلمين العمل على تنمية العواطف الايجابية عند المتعلمين مثل الثقة في قدرتهم على لانجاز وأن يكون التلميذ قادرا على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدرس، وأن نجعل التلميذ أكثر تركيزا واهتماما بالموضوع المدروس وتجنب استثارة العواطف لسلبية عندهم، بالاضافة إلى أن يكون التلميذ أو المتعلم هو محور العملية التعليمية وليس المعلم وذلك من خلال وضع التلميذ في موقف البحث والاطلاع واستخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم لمعلومات جاهزة، وإعطاء الحوافز المادية مثل النقاط الإضافية أو الحوافز المعنوية (بن يوسف، 2008).

ويرى الباحث أن الدافعية للتعلم تعد من اهم الدوافع التي توجه سلوك المتعلمين على وجه الخصوص في كل سلوك له علاقة بالتعلم سواء كانت هذا العلاقة مباشرة أو غير مباشرة، لذى من اهم الخطوات التي يمكن ان تنمى الدافعية للتعلم هو ربط التعزيز بحاجات ودوافع المتعلمين وذلك انطلاقا من نظرية (كلارك هل) في التعلم الذي رأى ان دافع الفرد هو الموجه الاساسي والرئيس للسلوك في التعلم أو في الحياة عموما، كما ان من اهم العوامل التي يمكن تسهم في تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر الباحث هي انخفاض مستوى الاستعداد للتعلم، انخفاض مستوى المساندة النفسية والاجتماعية، الممارسات السلبية للمعلمين، الاعتماد على طرق تدريس الحفظ والتلقين، انخفاض مستوى استخدام الاساليب التعليمية، انخفاض مستوى الطموح لدى المعلمين والمتعلمين.

وقد تعددت الرؤى والنظريات المفسرة للدافعية فنجد مثلا من وجهة نظر التحليل النفسي يمكن القول أنه في الحالة المرضية سوف يظهر الفرد ميكانيزمات دفاعية اللاشعورية، قد يكون فيها ميكانيزم التسامي لخفض القلق والتكيف مع الحياة وبذلك يكون مؤشر للتكيف الاجتماعي، وفي المقابل تعبر ميكانيزمات الأنا السوية عن دوافع سوية في شكل دوافع للعمل الاجتماعي الهادف بصورة شعورية، وفي هذه الحالة تكون الدوافع منطلقة من إدراك معنى الحياة كدوافع الخير والعمل ودوا فع الزواج جميعها تلك الدوافع تعمل بشكل سوى شعوري، عندئذ تعمل في حالة انسجام بين دوافع الأنا ودوافع الأنا الأعلى، وفي مجال التعلم نجد أن الفرد مدفوع في سلوكه وفي تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فان مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم السرور، مما يدفعه للاستمرار في تلك المواقف والسعي وراء النجاح و الانجاز(جابر وآخر، 2014).

بينما تعرف المدرسة السلوكية الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة وقد اعتمد «ثورنديك» على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكوّن الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج،كما ان قانون الأثر الذي نادى به «ثورنديك» في إطار نظرية المحأولة والخطأ في تفسير التعلم من أقدم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية على أساس الربط بين السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه، فإذا ارتبط سلوك المرء بآثار إيجابية وخبرة سارة زاد احتمال تكراره وتعلمه، أما إذا ارتبط بخبرة مؤلمة فإن احتمال تكرار السلوك يضعف وربما يختفي، فالإنسان يقوم عادة بالسلوك الذي من شأنه أن يؤدي إلى إشباع الحاجة التي تقف وراءه. لذلك يتم استثارة الدافعية للتعلم عند الطالب في برامج تعديل السلوك من خلال تشريط الحصول على التعزيز مع تعلم أنواع السلوك المرغوب أو التوقف عن القيام بأنواع السلوك غير المرغوب فيه (متولي وابو دنيا وعبد الغفار، 2016). اما سكنر فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها، مما يشير أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات

التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه (أوزقزو وآخر، 2017).

إن الدافعية من وجهة نظر المدرسة الإنسانية في علم النفس تقوم على تأكيد مبدأ حرية الاختيار واتخاذ القرار، وأن الدافعية تمثل حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم من أجل استغلال أقصى ما لديه من طاقة وإمكانيات في أي موقف تعليمي وهي تقوم بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال واستثمار إمكانياته وقدراته لتحقيق التعلم المطلوب (بن يوسف، 2008). كما حأول «ماسلو» أحد علماء المدرسة الإنسانية في صياغة نظرية في الدافعية أسماها" نظرية الحاجات الأساسية"، وهذه الحاجات تتوافق مع الحقائق المعروفة السريرية والملاحظات التجريبية، ويرى «ماسلو» ان نظريته مستوحاة من التراث الوظيفي لـ (وليم جيمس، جون ديوي) واهم الحاجات الإنسانية التي يتطلع إلى تحقيقها الفرد هي: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن والسلامة، الحاجة للانتماء والحب، الحاجة إلى التقدير، الحاجة لتحقيق الذات، الحاجات الجمالية، والحاجة إلى المعرفة والفهم (عبد الوهاب، 2012).

أما المنحى المعرفي في علم النفس في تفسيره للدافعية فيرى بافتراض ان الكائن البشرى مخلوق عاق، له إرادته الحرة التي تمكنه من اتخاذ قرارات واعية يكون راغباً فيها، وهذه التفسيرات تؤكد على مفاهيم القصد والنيّة، لأنّ النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتيه، لذلك فإنّه يمكن استغلال الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية وبخاصة عند الأطفال لأنهم يستجيبون للأشياء الجديدة والغريبة والغامضة وتتوافر لديهم الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، والمقدرة على البحث والاستكشاف، وهذه أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل (المحاسنه، 2018).

رابعا: إدارة الوقت Time Management

ينظر إلى الوقت أنه مورد محدد يملكه الناس جميعهم بالتساوي ولكنهم يختلفون في الحرص على الإفادة منه والمحافظة عليه وعدم هدره وتضيعه، إن إدارة الوقت تعني إدارة الذات لذا فإن إدارة الوقت ترتبط باستغلال الفرد لمهاراته وإمكانياته وأفكاره ومشاعره، وتوظيفها بشكل فعال لتحقيق أهدافه، لذا فهي تتطلب مهارات التخطيط والتنظيم والمتابعة والرقابة (الرحيمي والمارديني، 2014). كما تعد مهارة ادارة الوقت كعامل فعال رئيسي في النجاح في العمل والحياة الشخصية بالاضافة الى ان الاشخاص الذين يمتلكون مهارات ادارة الوقت والتخطيط له يحرزون تقدما تعليميا ملحوظا الامر الذي يجعل معظم الجامعات تهتم بفكرة ادارة الوقت من خلال تشجيع طلابها على ادارة الوقت والتخطيط له لانه يعد احد العوامل الرئيسية في تحقيق التميز والتفوق الدراسي والاكاديمي (Abbasian, Salimi, Shiravand, & Shamsi, 2015)

لذا يعتبر تنظيم الوقت والتخطيط له بالنسبة للطالب الجامعي امرا في غاية الاهمية حيث ينبغي عليه أن يربط الهدف الذي يضعه بوقت زمني محدد لتحقيق التفوق والنجاح، اذن من الاهمية ان تؤثر هذه المرحلة عليه بالايجاب وتسهم في اعداده ورفع درجة احترامه للوقت على اعتبارها مسئولية فردية واجتماعية لديه والذي سيتيح له تحقيق الاهداف وبلوغ الغايات التي يطمح اليها باقصر الطرق وبأقل جهد وبفقدان تلك المهارة والاستسلام لمضيعات الوقت لن يكون باستطاعته تحقيق ذلك (الرويس، 2014).

إذ يعتبر الوقت احد أهم فنون الحياة، إذا ن إدارته وتنظيمه وحسن استثماره أهم فن يجب ان يتعلمه جميع الأفراد لأنه احد مفاتيح النجاح في الحياة بشكل عام والحياة الدراسية بشكل خاص ولاسيما الحياة الجامعية وذلك لان الطالب الجامعي الذي يهدف إلى التفوق والنجاح فمن الضروي ان يمتلك الكثير من مهارات إدارة الوقت وتنظيمه وتخطيطه وحسن استثماره الاستثمار الأمثل وذلك لان من خلال تلك المهارات تزود الطالب بالمهارات اللازمة لادارة حياته الجامعية بشكل يسسهم في تحقيق الأهداف الدراسية المتمثلة في النجاح والتفوق الدراسي (صابر، 2015). كما يسهم إدارة الوقت بدورا حيويًا في تحسين الأداء والإنجازات الأكاديمية للطالب وبالتالي يجب أن يكون لدى كل طالب القدرة على إدارة الوقت والتي تتضمن تحديد الأهداف والأولويات، باستخدام الوقت من خلال اكتساب المهارات ومعرفة آلية ادارته وطرق تنظيمه (Nasrullah& Khan, 2015).

في حين يشيرسيريل (Cyril, 2015) الى أن مهارات ادارة الوقت وتنظيمة تعد من اهم المهارات التي لابد ان تولي لها الجامعات اهتماما كبيرا وذلك من خلال تدريب الطلبة عليه بشكل مستمر وذلك لان الطلبة يكون لديهم الكثير من الاهداف والأولويات التي تحتاج الى تنظيم الوقت وبالتالي فيكون الطلاب بحاجة إلى تعلم كيفية ادارة الوقت بحيث يجب أن تأخذ ما يلزم النهج وتطبيق تلك الاستراتيجيات من أجل أن تكون فعالة وأكثر إنتاجية. كما وجد ان الطلاب الذين لديهم القدرة على ادارة الوقت وتنظيمه يملكون اهداف واضحة في دراستهم الجامعية ولديهم القدرة على عل التخطيط وفق أولوياتهم ومنخفضي استخدام التسويف في انجاز اعبائهم الاكاديمية ويملكون القدرة على ادارة الضغوط الدراسية وأقل عرضة للتعثر وانخفاض التحصيل الدراسي Miqdadi, ALMomani, Masharqa (& Elmousel, 2014). وأن متغير إدارة الوقت يعد من اهم المتغيرات التي ترتبط بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي؛ وذلك بسبب كثرة المشتتات التي تسهم في قلة التركيز وتساعد على التشتت الذهني وتعمل على انشغال الطالب عن أهدافه الأساسية حيث تتمثل تلك المشتتات في مواقع التواصل الاجتماعي وكثرة الأنشطة الاجتماعية أو الترفيهية التي يقوم بها الطالب دون تخطيط مسبق، وبالتالي فإن إدارة الوقت هي مجموعة من الممارسات والمهارات والأدوات والأنظمة التي تعمل معًا للمساعدة في تحسين نوعية الحياة الجامعية (Kaushar, 2013).

ومن المشاكل التي يواجها أغلب الطلاب والتي تؤدي إلى ضياع وقتهم وعدم استثماره هي عدم وجود أهداف أو خطط زمنية أو التكاسل والتأجيل وهذا يعتبر من أشد معوقات تنظيم الوقت التي تؤدي الى عدم الاهتمام بالتكليفات الأكاديمية ومتابعة الموضوعات في المقررات الدراسية بشكل جيد مما يؤدي الى تعثر الطلبة أو انخفاض تحصيلهم الدراسي، كما وُجد أن الطلاب الذين مارسوا إدارة وتخطيط وتنظيم الوقت أن لديهم الكثير من الوقت لإكمال مهامهم لأنهم يتحكمون في الوقت الذي يقضونه. وقد وجد أيضًا أن الطلاب الذين أبلغوا عن استخدام إدارة الوقت الموجهة نحو الأهداف لديهم معدل عام أعلى (Alsalem et al, 2017). وبالتالي فإن المشكلة التي تواجه الطلبة ليست عدم توافر الوقت بل إن المشكلة الأكبر تكمن في عدم القدرة أو نقص امتلاك لمهارة ادارة الوقت وتنظيمة التنظيم الأمثل، وبالتالي فانه يمكن لاي طالب ان يقوم بعمل متقن بالتنظيم الفعال لوقته وبامكانه المشاركة في النشاطات الاجتماعية والترويحية، تنظيم الوقت لدى الطالب الجامعي يؤثر تاثيرا ايجابيا في التحصيل الدراسي من حيث قدرة الطالب على اختيار الوقت المناسب والمفيد من خلال تحديد الساعات التي يكون فيها اكثر فاعلية ويخصصها للاستذكار ومتابعة موضوعات الدراسية وفق خطة زمنية منظمة مسبقا (حيدر والشمري، 2011).

ويرى الباحث ان مهارات إدارة الوقت يعد من اهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب الجامعي في وقتنا الحاضر في ظل التطور التكنولوجي وكثرة المشتتات المتمثلة في الكثير من وسائل التواصل الاجتماعي التي تسهم في اضاعة الوقت، لذا يجب على المؤسسات التعلمية كالجامعات والمعاهد العليا أن تضع ضمن خططها التنفيذية اللاصفية اكساب طلابها لمهارات إدارة وتنظيم الوقت حتى يمكّن الطلاب من حسن ادارة وقتهم بالقدر الذي يسهم في تفوقهم الدراسي.

الدراسات السابقة:

نجد دراسة (Meral, Colak & Zereyak, 2012) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الاكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، استخدم الباحثين مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الدافعية التحفيزية ونتائج الأداء الأكديمي لدى الطلبة لدى 82 من طلاب جامعة مرمرة بتركيا، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالية إحصائية بين الكفاء الذاتية والأداء الأكاديمي.

نجد أن دراسة (العلي وعبد المطلب، 2016) والتي كانت عن علاقة الكفاءة الذاتية بالقيم والتحصيل الدراسي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت،كما هدفت الدراسة على معرفة هل يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال التحصيل الدراسي وقد استخدم الباحثان مقياس العدل للكفاءة الذاتية 2001، ونتائج الاختبارات التصحيلية، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة جوهرية ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة التحصيل الدراسي ينبأ بمستوى الكفاءة الذاتية.

كما نجد دراسة (Stofile, 2017) والتي كانت تحديد العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى (55) من طلبة الدراسين لبرنامج الفيزياء بجامعة فري ستيت بجنوب افريقيا، وقد استخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم ونتائج الاختبارات التحصيلية، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان الدفعية للتعلم تنبأ بمستوى التحصيل الدراسي.

اما دراسة (Sharma & Sharma, 2018) والتي كانت عن علاقة الدافعية للتعلم ومفهوم الذات بالاداء الاكاديمي وقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية للتعلم ومقياس مفهوم الذات بالاضافة الى نتائج التحصيل الدراسي للطلبة ، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الاداء الاكاديمي والمفهوم الذات والدافعية للتعلم.

أما دراسة (دائل، 2014) التي تناولت العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية، والدافعية، والإنجاز الأكاديمي لطلبة كلية التربية بجامعة تعز في اليمن. تم تطبيق استبيان يتألف من 18 فقرة على عينة شملت (407) طالب وطالبة. أظهرت النتائج ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وكل من الدافع الجوهري، والدافع الخارجي، والتحصيل، وبين التحصيل وكل من الدافع الجوهري، والدافع الخارجي. كما بينت الدراسة أن الطلبة الذين تميزوا بمستوى عالي من الدافعية والكفاءة الذاتية أنجزوا أكاديميا بشكل أفضل من الطلبة الأقل في الدافعية والكفاءة الذاتية.

اما دراسة (Brown, 2010) والتي كانت عن تاثير الكفاءة الذاتية والدافعية للتعلم على الأداء الأكاديمي، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الدافعية للتعلم الذين طبقوا على عينة قوامها (79) من طلبة الجامعة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.

اما دراسة (Cemaloolu & Filiz, 2010) التي هدفت الى تحديد العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والإنجازات الأكاديمية لطلاب كليات التربية، تم إجراء البحث على (84) طالب بالدراسات العليا بكلية التربية بجامعة غازي. تم استخدام «استبيان إدارة الوقت» كما اظهرت نتائج الدراسة علاقة ذات مغزى وإيجابية بين تخطيط الوقت الزمنية والإنجاز الأكاديمي للطلاب.

في حين نجد ان دراسة Miqdadi, ALMomani (Masharqa & Elmousel, 2014) التي كانت عن دراسة العلاقة بين إدارة الوقت والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب معهد البترول بأبو ظبي بالامارت العربية المتحدة تم إجراء الدراسة عن طريق المسح الطلاب الجدد الذكور وطلاب السنة الثانية فيما يتعلق مشاكل

التسويف، الفوضى، الانقطاع وعبء العمل ضغط عصبي. أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها أن إدارة الوقت يرتبط ارتباطا وثيقا ذات دلالة احصائية بالأداء الأكاديمي.

المنهج واجراءات الدراسة:

أ- المنهج:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهدف لدراسة العلاقة بين التعثر الدراسي وكل من الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وادارة الوقت، بالاضافة الى معرفة منبئات التعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وادارة الوقت.

ب- مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

1- مجتمع الدراسة:

ويقصد بمجتمع الدراسة في الدراسة الحالية الطلاب المتعثرون في جامعة نجران والذي تنطبق عليهم لوائح القبول والتسجيل بخصوص الطلاب المتعرين دراسية بانهم الطلاب الحاصلين على معدل تراكمي 2≥(يسأوي أو يقل عن 2/5).

2- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عدد من الطلاب المتعثرين دراسيا والتي انطبقت عليهم شروط عينة الدراسة وقد بلغ عددهم (70 طالب) من كليتي التربية، والعلوم والاداب بجامعة نجران .

3- طرق اختيار عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة القصدية من كلية التربية وكلية العلوم والاداب من خلال توافر شرط الطالب المتعثر دراسيا وفق لوائح القبول والتسجيل بجامعة نجران وهو الطالب الذي يكون معدله التراكمي ≥ 2/5.

4- وصف عينة الدراسة:

- من حيث العدد والكليات:

جدول (1)

يوضح وصف عينة الدراسة من حيث العدد ونسبته المئوية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
كلية التربية	40	57.14
كلية العلوم والاداب	30	42.86
المجموع	70	100%

- من حيث المستوى الدراسي

جدول (2)

يوضح المستويات الدراسية لعينة الدراسة وعددهم ونسبته المئوية

المستوى	العدد	النسبة المئوية
المستوى الثاني	27	38.57
المستوى الثالث	16	22.85
المستوى الرابع	15	21.42
المستوى الخامس	12	17.16
المجموع	70	100%

- من حيث السن:

تراوح اعمار عينة الدراسة من سن (18 عام) حتى سن (23عام) بمتوسط قدره (20.07)

ج- ادوات الدراسة: استخدم الباحث الادوات التالية

1) المعدل الدراسي للطالب.

2) مقياس الدافعية للتعلم من اعداد (جابر وآخر، 2014).

3) مقياس الكفاءة الذاتية من اعداد الباحث.

4) مقياس ادارة الوقت من اعداد الباحث.

وفيما يلي عرض تفصيلي للادوات التي استخدمها الباحث في الدراسة وذلك على النحو التالية:

1- المعدل الدراسي للطالب

اعتمد الباحث على المعدل الدراسي للطالب كمؤشر للتعثر الدراسي وفق لوائح القبول والتسجيل بجامعة نجران التي تنص على «ان الطالب الذي يقل معدله أو يسأوي ≥ 2/5 يعد من الطلاب المتعثرين دراسيا وقد تم حساب المعدل الدراسي وتحويله الى درجة مئوية من خلال قسمة المعدل الدراسي للطالب على الوزن النسبي للمعدل الكلي وهو (5).

فمثلا طالب معدله الدراسي هو (1.8/5) تكون النسبة المئوية للمعدل هي 1.8مقسوما على الوزن النسبي للمعدل وهو 5 ثم مضروبا في مائة اذن 1.8 ÷ 5 =100 x 36

2- مقياس الدافعية للتعلم:

استخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم من اعداد (جابر وآخر، 2014)، حيث تم الاستعانة ببعدين فقط من المقياس وذلك لرؤية الباحث في مناسبة البعدين لخصائص ب-

لخصائص وظروف عينة الدراسة وهما: البعد الأول هو «قيمة التعلم» ويقصد به طموح الفرد في التعلم وإدراكه لقيمة التعلم المتمثل في تنمية المهارات والخبرات، والشعور بالفخر ،واغتنام الفرصة للنفوق تنفيذ الطموح والتخطيط الدراسي ويُمثل هذا البعد في المقياس بالعبارات أرقام (10-1).

أما البعد الثاني فهو «مثيرات بيئة التعلم» ويقصد به التفاعل داخل قاعة التعلم المتمثل في المشاركات مع الزملاء والمعلم حب التنافس الدراسي مع الأقران الحرص على التفوق الأكاديمي، التواصل مع المعلمين في الموضوعات الدراسية ويُمثل هذا البعد في المقياس بالعبارات أرقام (20-11)، وقد قام الباحثان (معدي المقياس) بحساب الصدق للمقياس عن طريق صدق المحكمين ثم قاموا بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي اظهرت ما يفيد بثبات المقياس وقد حصل الباحثان على معامل ارتباط قدره 0.69 ومعامل ثبات بعد التصحيح قدره 0.82، مما يدعم ثبات المقياس. ولكي يطمئن الباحث على صدق وثبات مقياس الدافعية للتعلم فقد قام بحساب صدق وثبات المقياس من خلال الإجراءات التالية:

(أ) صدق الاتساق الداخلي

قام الباحث بإجراء تجربة صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة ممثلة لخصائص عينة الدراسة من المتعثرين دراسيا وممن تنطبق عليهم شروط الدراسة وقد بلغ قوامهم (30 طالب)، وقد أشارت نتائج التطبيق إلى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين عبارات المقياس والدجلة الكلية للأبعاد بالإضافة الى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين درجة الإبعاد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التالي:

جدول (3)

يوضح درجة الارتباط والدلالة بين درجة العبارات والدرجة الكلية لابعاد مقياس الدافعية للتعلم

الابعاد	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الابعاد	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	1	0.510	0.01	البعد الثاني	1	0.678	0.01
	2	0.367	0.05		2	0.598	0.01
	3	0.415	0.01		3	0.298	0.05
	4	0.524	0.01		4	0.294	0.05
	5	0.600	0.01		5	0.278	0.05
	6	0.431	0.01		6	0.526	0.01
	7	0.469	0.01		7	0.419	0.01
	8	0.301	0.05		8	0.367	0.05
	9	0.368	0.05		9	0.500	0.01
	10	0.520	0.01		10	0.699	0.01

جدول رقم (4)

يوضح درجة الارتباط والدلالة بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم

مسلسل الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (قيمة التعلم)	0.649	0.01
البعد الثاني (مثيرات بيئة التعلم)	0.712	0.01

(ب) ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تطبيق المقياس على نفس العينة التي اشتركت في حساب صدق الاتساق الداخلي ثم قام الباحث بحساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للبنود وتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان برأون، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قدره 56.0.0 ومعامل ثبات بعد التصحيح قدره 87.0، مما يدعم ثبات المقياس.

3- مقياس الكفاءة الذاتية:

اطلع الباحث على عينة من مقاييس الكفاءة الذاتية مثل (مقياس عبود، 3102) ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية لـ rezrawhcS flaR ترجمة (رضوان، 7991)، ثم قام الباحث بتحليل نتائج الدراسات النفسية التي تناولت الكفاءة الذاتية لدى الطلبة ثم قام الباحث بصياغة مجموعة من المواقف والعبارات التي تناسب أهداف وخصائص أفراد العينة ثم قام الباحث بإعدادها للتطبيق، يتكون مقياس الكفاء الذاتية من بعد واحد يتكون من (81) ويشمل تحدي الصعاب والضغوط في تحقيق الاهداف، والسعي الدوءوب نحو تحقيق ما خطط له والقدرة على انجاز الاغباء والتكليفات في الأوقات المحددة لها، القدرة على تنمية وتطوير نقاط الضعف، والقدرة على العمل في الجوانب التنافسية.

أ- صدق مقياس الكفاءة الذاتية: استخدم الباحث طريقتين لحساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية هما:

أولا: صدق المحكمين

وفي هذه الطريقة قام الباحث بإعداد صورة المقياس المبدئية والمكونة من (22 عبارة) وعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) محكمين من المتخصصين في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، حيث طلب الباحث من المحكمين توضيح ما إذا كانت العبارة صالحة وتناسب الهدف الذي وضعت من أجله وإما إذا كانت العبارة غير صالحة وأيضاً بالنسبة للألفاظ والصياغة العامة وأيضاً التعديل المقترح الذي يراه السادة المحكمين وقد وضع الباحث معياراً للإبقاء على العبارة وكذلك التعديل في الألفاظ والصياغة العامة وهي حصولها علي اتفاق عدد (5-4)، وقد استبعد الباحث بعض العبارات التي بلغ عددهم (4 عبارات) وفق توصيات المحكمين كما حصل الباحث على نسبة موافقة على العبارات الاخرى للمقياس قد تراوحت ما بين (80-100%).

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

وفيها استخدم الباحث العينة التي اجريت عليها حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم، وقد اشارت نتائج التطبيق الى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك كما في جدول (5)

جدول (5)

يوضح درجة الارتباط والدلالة بين درجة العبارات والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.290	0.05	10	0.270	0.05
2	0.630	0.01	11	0.348	0.01
3	0.325	0.05	12	0.287	0.05
4	0.478	0.01	13	0.654	0.01
5	0.501	0.01	14	0.666	0.01
6	0.332	0.05	15	0.458	0.01
7	0.421	0.01	16	0.455	0.01
8	0.523	0.01	17	0.514	0.01
9	0.625	0.01	18	0.299	0.05

ب- ثبات مقياس الكفاءة الذاتية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك من تطبيق المقياس على العينة التي اشتركت في حساب التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للتعلم، من خلال طريقة القسمة النصفية البنود الفردية / البنود الزوجية، ثم حساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للبنود وتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان برأون، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قدره 0.0.68 ومعامل ثبات بعد التصحيح قدره 0.80، مما يدعم ثبات المقياس.

4- مقياس إدارة الوقت:

اطلع الباحث على عينة من مقاييس ادارة الوقت مثل مثياس كفاءة إدارة الوقت لـ (اباظه، 2008)، ثم قام الباحث بتحليل نتائج الدراسات التي تناولت ادارة الوقت ثم قام الباحث بصياغة مجموعة من المواقف والعبارات التي تناسب أهداف وخصائص أفراد العينة ثم قام الباحث بأعدادها للتطبيق، ويتكون مقياس ادارة الوقت من بُعدين هما البعد الأول وهو: «التخطيط للوقت» ويشمل مهارة التخطيط للوقت المتمثل في الخطط الزمنية، وترتيب الأعباء وفقا لجدول زمني معد مسبقا، تحقيق التوازن في الوقت بين الأعباء والترفيه، ويشمل في المقياس العبارات ارقام (9-1). اما البعد الثاني وهو: «استثمار الوقت» ويشمل استغلال الوقت، والبعد عن تأجيل وتسويف تنفيذ التكليفات والأعباء، والحرص على احترام المواعيد، والبعد عن الأنشطة المضيعة للوقت ويشمل في المقياس بالعبارات أرقام (18-10).

أ- صدق مقياس إدارة الوقت: استخدم الباحث طريقتين لحساب صدق مقياس ادارة الوقت هما:

أولا: صدق المحكمين

وفي هذه الطريقة قام الباحث بإعداد صورة المقياس المبدئية والمكونة من (26 عبارة) وعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) محكمين من المتخصصين في الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، حيث طلب الباحث من المحكمين توضيح ما إذا كانت العبارة صالحة وتناسب الهدف الذي وضعت من أجله وإما إذا كانت العبارة غير صالحة وأيضاً بالنسبة للألفاظ والصياغة العامة وأيضاً التعديل المقترح الذي يراه السادة المحكمين وقد وضع الباحث معياراً للإبقاء

على العبارة ، وكذلك التعديل في الألفاظ والصياغة العامة، وهي حصولها علي اتفاق عدد (3)، وقد استبعد الباحث بعض العبارات التي بلغ عددهم (8 عبارات) وفق توصيات المحكمين، كما حصل الباحث على نسبة موافقة على العبارات الاخرى للمقياس قد تراوحت ما بين (60-100%).

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

وفيها استخدم الباحث العينة التي اجريت عليها حساب صدق الاتساق الداخلي للمقاييس السابقة، وقد اشارت نتائج التطبيق الى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين عبارات المقياس والدجلة الكلية للابعاد بالاضافة الى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين درجة الابعاد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التالي:

جدول (6)

يوضح درجة الارتباط والدلالة بين درجة العبارات والدرجة الكلية لابعاد مقياس ادارة الوقت

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.647	0.01	10	0.260	0.05
2	0.453	0.01	11	0.321	0.05
3	0.624	0.05	12	0.295	0.05
4	0.654	0.01	13	0.452	0.01
5	0.598	0.01	14	0.576	0.01
6	0.400	0.01	15	0.547	0.01
7	0.478	0.01	16	0.698	0.01
8	0.587	0.01	17	0.321	0.05
9	0.677	0.01	18	0.278	0.05

جدول رقم (7)

يوضح درجة الارتباط والدلالة بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس ادارة الوقت

مسلسل الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (التخطيط للوقت)	0.775	0.01
البعد الثاني (استثمار الوقت)	0.719	0.01

ب– ثبات مقياس ادارة الوقت:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تطبيق المقياس على العينة التي اشتركت في حساب التجزئة النصفية للمقاييس السابقة، من خلال طريقة القسمة النصفية البنود الفردية / البنود الزوجية، ثم حساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للبنود وتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قدره 0.0.69 ومعامل ثبات بعد التصحيح قدره 0.83، مما يدعم ثبات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة التساؤل الأول: وينص على «هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم؟»

جدول (8)

يوضح معامل الارتباط والدلالة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم

المتغيرات	الدافعية للتعلم	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعثر الدراسي	0.366-	0.01

يتضح من الجدول رقم (8) وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية(-0.336) بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم عند مستوى دلالة (0.01)، ويفسر الباحث هذه النتيجة انه عندما تنخفض الدافعية للتعلم يزداد مستوى التعثر الدراسي، كما ان ارتفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب يسهم في انخفاض معدل التعثر الدراسي وذلك لان مستوى الدافعية للتعلم تمكن الطالب من معرفة اهمية قيمة التعلم من خلال الطموحات الدراسية سعيا لتحقيق الاهداف الدراسية وتحقيق النجاح في المقررات الدراسية من خلال انجاز التكليفات الاكدامية والحرص على حضور المحاضرات وتحديد طرق ايجابية للاستذكار الجيد وذلك تحقيقا للنجاح ومن ثم ينخفض معدل التعثر الدراسي، وذلك لان الدافعية للتعلم تمكن المتعلمين من القيام بالجهود الايجابية في تحقيق النجاح من خلال الانشطة الدراسية والاكاديمية والتي تسهم تجنب الفشل الو التعثر الدراسي (Ghoreishinia, Arbabisarjou, Shahrakipour ,Zare, &2016).

كما أن الدافعية للتعلم تشكل اتصالاً بين المواقف والسلوك وان الدافع للتعلم ليس مهمًا فقط في تشجيع الطلاب على التعلم، ولكن أيضًا في المساعدةالطلاب في التحصيل الدراسي الممثل في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي مما يؤدي إلى تجنب الفشل أو التعثر الدراسي وذلك لأن الدافع للتعلم يمثل حافزا قويا يؤدي إلى تقوية الفعالية الذاتية في التعلم التي يسهم في تحقيق الانجاز الدراسي من خلال راءة الكتب والمراجع الدراسية، وزيارة المكتبات، والاستعداد لإجراء الامتحانات والتفاعل داخل قاعة الدرس والاستذكار القائم على تحقيق هدف محدد مسبقا (Tokan & Imakulata, 2019).

كما تعتمد اهمية الدافعية للتعلم في تجنب التعثر الدراسي من خلال علاقة الدافعية للتعلم بتوقع الأداء الأكاديمي من حلال تحسين العديد من السلوكيات الأكاديمية كما وجد أن هذا التأثير مرتبط بالعلاقة الموجودة بين الدافع العالي والتنظيم الذاتي، حيث أظهر الطلاب ذوو الدوافع العالية أنهم أكثر قدرة على تخطيط وإتقان عمليات التعلم الخاصة بهم بشكل مستقل بالإضافة الى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الدافعية للتعلم لديهم نتائج، ومعدلات تحصيلية وتعليمية ممتازة مقارنة بزملائهم ذوي المستويات المنخفضة من الدفعية للتعلم (Almalki, 2019).

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض الخاص بوجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الدافعية للتعلم والتعثر الدراسي مع نتائج دراسة كل من (Arbabisarjou, Zare, Shahrakipour& Ghoreishinia, 2016 ودراسة (Stofile, 2017) ودراسة (Sikhwari,2014).

نتيجة التساؤل الثاني: وينص على «هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية ؟»

جدول (9)

يوضح معامل الارتباط والدلالة بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية

المتغيرات	إدارة الوقت	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعثر الدراسي	-0.314	0.05

يتضح من الجدول رقم (9) وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية (0.314-) بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يفسر بأن كلما انخفض مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب زاد مستوى التعثر الدراسي، بالإضافة الى انه كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة انخفض مستوى التعثر الدراسي، ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال ان الكفاءة الذاتية لدى الطلاب تمكنهم من مواجهة الصعوبات الدراسية وإدارة الضغوط الدراسية ومحاولة السعي الدؤوب في حل المشكلات من أجل تحقيق الاهداف التي تم التخطيط لها، بالاضافة إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بقدر عالي من الكفاءة الذاتية فهم أشخاص قادرون على بذل الجهد في تحدي الصعوبات والقدرة على المثابرة والمرونة والإنجاز الاكاديمي من خلال معتقداتهم الممثلة في القدرة على تحقيق النجاح الدائم (Meral, Colak & Zereyak, 2012).

وترجع أهمية الكفاءة الذاتية في التعلم الى أن الكفاءة الذاتية تعد جانبًا بارزًا في التخطيط الذاتي للفرد الذي يسهم في تحقيق ما هو متوقع وما هو مخطط تحقيقا للرضا النفسي وتقدير الذات مما يؤثر إيجابا في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي وبالتالي تجنب الفشل أو التعثر الدراسي (Betoret, Roselló& Ar-tiga, 2017). وتعكس الكفاءة الذاتية للطلبة قدرة الطالب المتصورة فيما يتعلق بالمهام التي من المتوقع أن يقوم بها في المجال الأكاديمي بالاضافة الى التنظيم الذاتي التي يقوم بها الطالب من خلال عملية لتنشيط الأفكار والسلوكيات والعواطف والحفاظ عليها من أجل الوصول إلى الأهداف التي ترتبط بسلوك التعلم، كما تظهر علاقة الكفاءة الذاتية بسلوك المتعلمين من خلال الكيفية التي تسهم بها معتقدات الكفاءة الذاتية في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي والاكاديمي وذلك لان هذه يفسر لماذا يتحمس بعض الطلاب للعمل بجدية أكبر، ولماذا يستسلم الآخرون لأنماط من العجز تجاه الانشطة الدرلاسية والأكاديمية (Köseoglu, 2015)؟.

وقد اتفقت نتيجة تلك الفرض الخاص بوجود علاقة

ذات دلالة احصائية بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية مع نتائج دراسة كل من (Goulão, 2014) ودراسة (Patricia et al, 2019) ودراسة (Tenaw, 2013) ودراسة (Nasir & Iqbal, 2019).

نتيجة التساؤل الثالث: وينص على "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الدراسي وادارة الوقت؟"

جدول (10)

يوضح معامل الارتباط والدلالة بين التعثر الدراسي وإدارة الوقت

المتغيرات	إدارة الوقت	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعثر الدراسي	0.278-	0.05

يتضح من الجدول رقم (10) وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية (0.278-) بين التعثر الدراسي وإدارة الوقت عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يفسر بأن انخفضت مهارات إدارة الوقت زاد مستوى التعثر الدراسي، كما أن ارتفاع مهارات ادارة الوقت المتمثلة في التخطيط للوقت واستثماره يرتبط بتحقيق النجاح وتجنب التعثر الدراسي، ويرى الباحث أن الطلبة الذين يمتكلون لمهارات التخطيط للوقت وطرق الاستفادة منه هم اشخاص لديهم القدرة على تحقيق النجاح الدراسي متجنبين التعثر الدراسي وذلك لأنهم يمتلكون القدرة على العمل وفق جداول زمنية من خلال تنفيذ أنشطتهم الدراسة أو الأكاديمية من خلال خطة تتسم بالدقة من خلال ترتيب الأولويات وفق اهدلافهم كما انهم اشخاص يحأولون الابتعاد عن الانشطة التي تسهم في تضييع الوقت.

كما أن قيمة مفهوم إدارة الوقت في التعليم الجامعي، أمر لا جدال فيه من خلال الاستخدام الفعال للوعي الوقت أمر مهم للغاية للطلاب من أجل تحقيق أهدافهم، في الفترة الجامعية وصفها بأنها عملية التحضير للحياة المهنية كما أن قيم إدراة الوقت تمثل إحدى مهام الجامعة في تهيئة الظروف المناسبة للطلاب لإكتساب هذا الوعي ودعمهم في الاحساس بقيمة واهمية الوقت وإستثماره، كما ان مهارة إدارة الوقت تمكن الطلبة في المرحلة الجامعية من القيام بالانشطة الاكاديمية بفعالية وفق خط زمنية مخطط لها بدقة مما يسهم في تحقيق الإنجاز الاكاديمي(Gayef, Tapan & Haydar, 2017).

ويرى الباحث أن مهارات ادارة الوقت لا يعكس هو ان يخصص الطالب كل وقته لانشطة التعلم بل يعكس إدارة الوقت قدرة الطالب الجامعي على إدارة وقته من خلال تحقيق التوازن بين الأنشطة التعلمية والأنشطة الترفيهية وفق خطة زمنية بأهداف ذات ابعاد وأهداف واضحة حتى يتجنب الأنشطة والفعاليات التي تسهم في اضاعة الوقت مما يسهم في تحقيق التعثر وانخفاض التحصيل الدراسي.

كما وجد أن مهارات إدارة الوقت لدى الطلبة الجامعيين تسهم في تحقيق النجاح وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي من خلال تمكن الطلاب من الاستفادة من الوقت بشكل جيد لمتابعةبرامجه الدراسية، والاستعداد للامتحانات بطريقة منهجية، والمشاركة مختلف الدورات التعليمية، وغيرها من الأنشطة الاجتماعية حيث تسهم جميع تلك الانشطة في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (Britton& Tesser, 1991).

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من (Cemaloğlu & Filiz, 2010). ودراسة (Razali. Ru-siman, Gan& Arbin, 2018)، ودراسة (Cyril, 2015) ودراسة (Al-Zoubi, 2016).

نتيجة التساؤل الرابع وينص على "هل يمكن التنبؤ بالتعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت؟"

وللتحقق من هذا التساؤل فقد استخدم الباحث معامل الانحدار و التنبؤ المتدرج بطريقة stepwise وقد أظهرت النتائج النموذج التالي:

جدول (11)

يوضح نموذج معامل الانحدار والتنبؤ المتدرج للتعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم

النموذج الأول	قيمة معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	الدلالة
الثابت	41.470	2.346	-	17.678	0.01
الدافعية للتعلم	0.427-	0.154	0.366-	2.778-	0.01

معادلة الانحدار المتعدد للنموذج:

المتغير التابع (التعثر الدراسي) = الثابت + قيمة معامل الانحدار للمتغير المستقل (الدافعية للتعلم) × قيمة المتغير المستقل (الدافعية للتعلم)

مثال (1) فلو فرض أن أحد الطلاب حصل على الدرجة 9 على مقياس الدافعية للتعلم فإن معدله الدراسي:

= 41.470+ (0.427- ×9)
= 41.470 + (3.843-)
= 37.627

وبتحويل هذا الرقم للوزن النسبي الخاص بالمعدل الدراسي فيكون المعدل الدراسي للطالب هو (37.627 ÷100=1.88 x5 وبالتالي يصبح المعدل الدراسي المتنبأ به من خلال درجة الطالب على مقياس الدافعية للتعلم هو =(1.88/5).

يشير الجدول رقم (11) إلى أن من خلال استخدام معامل الانحدار والتنبؤ المتدرج بطريقة stepwise تبين أن الدفعية للتعلم تنبأ بالتعثر الدراسي ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الدفعية للتعلم تمثل عاملاً فاعلاً في تحقيق ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال القدرة التحفيزية التي تسهم بها الدافعية للتعلم من خلال تنمية السلوكيات وردود الافعال في المواقف التعليمية بشكل يسهم في التنبؤ بتحقيق ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض فرص التعثر الدراسي لدى الطلبة. كما وجد أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى معينا من الدافعية للتعلم يكونوا أكثر الطلاب حرصاً من غيرهم في العملية التعلمية من خلال القدرة على متابعة برامجهم الدراسية بحماس كما انهم اقل من غيرهم في الغياب والتسرب الدراسي ويسعون دوماً وراء هدف وفق اجراءات وانشطة تعلمية تسهم في التنبؤ بالمستوى المرتفع من التحصيل الدراسي (Stover ,Hoff-mann, Iglesia & Liporace, 2014)، كما أن الدافعية للتعلم تقف وراء وراء الإنجاز من خلال تنشيط وتوجيه السلوك نحو الإنجاز الأكاديمي، وبالتالي تمثل الدافعية للتعلم كعاملا مهما للنجاح الأكاديمي(Steinmayr, Weidinger, Schwinger & Spinath, 2019).

ووفقًا للمنظور المعرفي الاجتماعي، فإن الدافع للتعلم لدى الطلاب هو وضع معين أو سياق معين نسبياً للحصول على صورة شاملة للعلاقة بين دوافع الطلاب وتحقيقهم للتفوق الأكاديمي، وبالتالي، فإننا نعتبر دوافع التعلم منبئة للأمل في النجاح والخوف من الفشل والتعثر الدراسي(Wigfield & Cambria, 2010). وتعد الدافعية للتعلم احد المنبئات للعلاقة على انشطة الطلبة وما يصبحون عليهم في المستقبل مما يجعلهم أكثر من غيرهم في أداء الأنشطة الأكاديمية والتكليفات الدراسية لانهم يدركون أن تميزهم الحالي سيسهم في تحقيق تفوقهم المهني في المستقبل وبالتالي هم اكثر الناس حرصا على تحقيق النجاح الأكاديمي,Elias, Mustaf, Roslan & Noah (2011).

توصيات الدراسة: في ضوء اجرءات الدراسة وما توصلت اليه من نتائج، فأنها توصي بالأتي

- الاهتمام بتنفيذ خطط للانشطة الطلابية على ان تحتوي على برامج تدريبية ومحاضرات تثقيفية عن فوائد ادارة الوقت بالنسبة للاداء الاكاديمي.
- تنظيم وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل لإكساب الطلبة لمهارات الكفاءة الذاتية.
- الاهتمام بإعداد وتقديم البرامج الارشادية والتوجيهية الخاصة بتحسين مستوى الدافعية للتعلم للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم على مهارات تنيمة الدافعية لدى المتعلمين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

اجباره، أحمد عبد الله. (2014). استراتيجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية والتعثر الدراسي. مجلة عالم التربية. العدد (9). 364-341.

أوزقزو، هاجر وحمودي، احلام. (2017). فعالية الأنشطة الرياضية البدنية التربوية في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم النفسية والاجتماعية. جامعة بونعامه الجيلالي. الجزائر.

بن يوسف، أمال. (2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. الجزائر.

جابر، أسامه وال مرعي، محمد. (2014). علاقة الدافعية للتعلم بمصدر الضبط لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة نجران. مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية. العدد (9). (1). 101-65.

جوزيت، عبد الله. (2002). أسباب تعثر الطالب في دراسته الأكاديمية ومساهمة الإدارات المختلفة، والأقسام العلمية في طرق علاجها. المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية. على الطريق. العدد (20).

حماده، عبد المحسن والصأوي، محمد. (2004). العوامل الكامنة وراء تعثر الطلبة المنذرين بجامعة الكويت. دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. العدد (30). (112). 246-171.

حيدر، علي حيدر والشمري، بشرى كاظم. (2011). قياس مهارة تنظيم الوقت وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد (71). 56-1.

دائل، عبد السلام. (2014). العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والدافعية والانجاز الأكاديمي لطلبة كلية التربية بجامعة تعز في اليمن. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. العدد (30). (1). 23-1.

الدليمي، ناهده. (2012). قياس توقعات الكفاءة الذاتيّة العامة للشباب المنتمين إلى منتديات الشباب. مجلة علوم التربية الرياضية. العدد (5). (4). 15-1.

الرحيمي، سالم والمارديني، توفيق. (2014). أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهلية. دراسة ميدانية على طلبة جامعة إربد الأهلية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. العدد (30). (21). 23-1 .

رضوان، سامر. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. مجلة الشئون الاجتماعية، مجلة جمعية الاجتماعيين في الشارقة. العدد (14). (51). 51-25.

الرويس، فيصل. (2014). مستوى وعي الطلبة بأهمية الوقت ومضيعاته الذاتية والبيئية. دراسة على عينة من طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بمحافظة عفيف. استرجعت من https://www.univ-chlef.dz/eds/wp-content/uploads/2016/06/article-7-N4.pdf

الزعبي، رفعه. (2016). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي. مجلة دراسات العلوم التربوية. العدد (5). (25). 1009- 1030.

سرحان، سهير. (2015). الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة. فلسطين.

السعدني، مصطفى (2019). مشاكل ضعف التحصيل الدراسي. استرجعت من http://www.mag-anin.com/content.asp?contentid=2423

السلطان، خالد ودفوعة، صالح والمحتسب، حسني وسليمان، محمد ونجار، ممدوح والضراب، احمد والعطاس، حسين. (2008). إستراتيجية لخفض تعثر الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. المملكة العربية السعودية. 401-377.

الشامسي، ميثاء. (2002م). أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطلبة بجامعة الأمارات العربية المتحدة. مجلة على الطريق. المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية. الإمارات العربية المتحدة. 276-193.

شتون، حاج وبوقصاره، منصور. (2018). علاقة معتقدات الكفاءة الذاتية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية. مجلة دراسات نفسية. العدد (11). (2). 11-106.

شيبه، لخضر. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري. الجزائر.

صابر، نامق. (2015). إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا. العدد (6). (17) 50-33.

صبحي، سيد وعبيد، معتز وعبد المنعم، أمل. (2017). الخصائص السيكوميترية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد (52). 330-309.

صبحي، سيد. (2017). الخصائص السيكوميترية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (52). 330-309.

صوالحة، عونية والعمري، أسماء. (2013). أسباب التعثر الدراسي في جامعة عمان الأهلية كما يراها الطلبة المتعثرون. مجلة جامعة البلقاء للدراسات والبحوث. العدد (16). (1). 166-128.

عباس، سارة وعثمان، امينة. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (37). (1). 415- 452.

عباس، فردوس. (2016). توقعات الكفاءة الذاتية للمرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية. مجلة العلوم الإنسانية. العدد (23). (3). 21-1.

عبد الوهاب، جناد. (2012). أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد (9). 174-149.

عبود، علاء جبار. (2013). بناء وتقنين مقياس توقعات الكفاءة الذاتية لطلبة كلية التربية الرياضية. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية. العدد (13). (3). 64-45.

عثمان، عليه. (2016). التحليل العاملي لأسباب التعثر الأكاديمي لطالبات جامعة الدمام. مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين. العدد (5). (14). 241- 268.

عرنكي، رغدة والشمايله، نسرين والجعافره، اسمى والسبيله، أمل. (2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. العدد (3). (170). 566-541.

العكايشي، بشرى والزبيدي، كامل. (2006). أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق. مؤتمر التعثر الأكاديمي للطالب الجامعي. المنظمة العربية للقبول والتسجيل بالجامعات العربية. جامعة الشارقة. 175-145.

العلي، ماجد مصطفى وعبد المطلب، عبد المطلب عبد القادر. (2016). علاقة الكفاءة الذاتية بالقيم والتحصيل الدراسي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العوم التربوية. العدد (3). (1). 24-1.

الفريح، وفاء. (2015). العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المجلة السعودية للتعليم العالي. العدد (13). 81-54.

القحطاني، موسى بن محمد. (2019). العوامل الاجتماعية المؤدية إلى التعثر الدراسي لدى الشباب الجامعي. دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية. مجلة البحث العلمي في التربية. (40-20) ص 179-141.

القعيد، حمد ابراهيم. (2001). العادات العشر للشخصية الناجحة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر.

متولي، سها وأبو دنيا، ناديه وعبد الغفار، محمد. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوي الفني. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. العدد (22). (1). 738-695.

المحاسنه، محمد. (2018). الدافعية مفهومها ونظرياتها وأثرها في التعلم. استرجعت من http://al3loom.com/?p=22574

المساعيد، اصلان. (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية. العدد (19). (1). 707-679.

نوري، رشيد. (2008). التعثر الدراسي العوامل والآثار وسبل تجاوزها. استرجعت من https://www.dafatir.net/vb/showthread.php?t=107292#.XnDMG6PXKzc

Arab References

Abbas, F (2016) Expectations of self-efficacy for male and female guides in Al-Diwaniyah Governorate, Journal of Humanities, 23 (3): (1-21).

Abbas, S & Othman, A (2017) The effectiveness of a counseling program to improve achievement motivation among struggling female students in the Faculty of Education in Al Zulfi, Journal of Arab Studies in Education and Psychology: 37 (1): 415-452.

Abdulwahab, J (2012) The effect of some family, social and economic factors as determinants of motivation for learning among middle school students, Journal of Psychological and Educational Studies: (9): 149-174.

Aboud, A.J (2013) Building and codifying the scale of self-efficacy expectations for students of the Faculty of Physical Education, Al-Qadisiya Journal of Physical Education Sciences: 13 (3): 45-64.

Agbarah ,A.A(2014) Educational treatment strategies, primary treatment and academic failure, Journal of Education World,(9),341-364

Al-Akaychi, B & Al-Zubaidi, K (2006) Reasons for the low academic achievement of university students in Iraq, the academic student defaulting conference, the Arab Organization for Admission and Registration in Arab Universities, University of Sharjah, (145-175).

Al-Ali, M.M & Abdul-Muttalib, A.A (2016) The relationship of self-efficacy with values and academic achievement on a sample of high school students in the State of Kuwait, Al-Awam Educational Journal: 3 (1): 1-24.

Al-Qahtani, M.M (2019) The social factors leading to the academic failure of university youth: a field study applied to a sample of students from the Faculty of Social Sciences, Journal of Scientific Research in Education, (20-40), pp. 141-179.

Al-Qaid, HI (2001) The Ten Habits of a Successful Personality, University Knowledge House for Publishing, Cairo.

Aranki, R , Shamayleh, N , Al-Jaafara, A & Sabila, A (2016) Perceived self-efficacy among teachers of gifted students at the Jubilee School in Jordan in light of some variables, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University: 3 (170): 541-566.

Benyossef ,A(2008) The relationship between learning strategies and motivation to learn and their effect on academic achievement, unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Algiers, Algeria

Dael.A(2014) The relationship between both self-efficacy, motivation, and academic achievement for students of the Faculty of Education at Taiz University in Yemen, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 30 (1): 1-23.

Eldelemi,N (2012) Measuring expectations of the general self-efficacy of youth belonging to youth forums, Journal of Physical Education Sciences, 5 (4): 1-15.

Elrahemy,S & Elmardeny,T(2014) The effect of time management on the academic achievement of students at Irbid National University (field study on students of Irbid National University, Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences: 30 (21): 1-23.

Elroes,F(2014) The level of students› awareness of the importance of time and its own and environmental wastes, a study on a sample of field education students at the College of Education in Afif Governorate, Retrieved from : https://www.univ-chlef.dz/eds/wp-content/uploads/2016/06/article-7-N4.pdf

Elsadny,M(2019) Problems of poor academic achievement, Retrieved from : http://www.maganin.com/content.asp?contentid=2423

Elshamsi,M (2002) Reasons for Academic Failure among Students at the United Arab Emirates University, A Journal on the Road, The Arab Organization for Those Responsible for Admission and Reg-

istration in Universities in the Arab Countries, United Arab Emirates, (193-276).

Elsoltan,K ,Dafoa,S , Elmohtsab,H ,Soleman,M ,Najar,M ,Eldarab,A & Elatas,H (2008) A strategy to reduce student failure based on the study of academic factors, the second conference for planning and development of education and scientific research in Arab countries, King Fahd University of Petroleum and Minerals, Saudi Arabia: pp. 377-401.

Elzoby ,R(2016) Achievement goals and their relationship to perceived self-efficacy and academic achievement, Journal of Educational Science Studies: 5 (25): 1009-1030.

Freeh, W (2015) Factors Related to Academic Failure of Parallel Masters Students in the Department of Fundamentals of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Journal of Higher Education: (13): 54-81.

Gaber,O & Almmaree,M(2014) The relationship between motivation to learn and the source of control among a sample of male and female students from the University of Najran, Hadramout University Journal for Humanities 9- (1): 65-101

Haeder,AH & Elshmary,BK (2011) Measuring the skill of organizing time and its relationship to academic achievement among Al-Mustansiriya University students, Journal of the College of Basic Education, (71), pp. 1-56.

Hamada ,A & Elsawy,M(2004) The factors behind the failure of warning students at Kuwait University, a field study, Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 30 (112): 171-246

Helpful, A (2011) Scientific thinking among university students and its relationship to general self-efficacy in light of some variables, Journal of the Islamic University for Human Research: 19 (1): 679-707.

Jozet ,A(2002) Reasons for the student stumbling in his academic studies, the contribution of different departments, and the scientific departments in their treatment methods, the Arab Organization for those responsible for admission and registration in universities in Arab countries, Journal on the Road, No. (20)

Mahasinha, M (2018) Motivation, its concept, theories, and impact on learning, Retrieved from http://al3loom.com/?p=22574

Metwally, S , Abu Donia, N & AbdelGhaffar, M (2016) Emotional Intelligence and its Relation to Motivation for Learning among Technical Secondary Education Students, Journal of Educational and Social Studies: 22 (1): 695-738.

Nuri, R (2008) School default, factors and effects, and ways to overcome them , Retrieved from: https://www.dafatir.net/vb/showthread.php?t=107292#.XnD-MG6PXKzc

Osman, A (2016) Factor analysis of the causes of academic failure for Dammam University female students, Journal of Graduate Studies at the University of Neelain: 5 (14) 241-268.

Ozkozo,H Hamodi,A(2017) The effectiveness of educational physical sports activities in the excitement of learning motivation among primary stage pupils, unpublished Master Thesis, Faculty of Psychological and Social Sciences, University of Bounaameh Jilali, Algeria

Radwan,S(1997) Self-Efficiency Expectations: Theoretical Building and Measurement, Journal of Social Affairs, Journal of the Association of Socialists in Sharjah: 14 (51): 25-51.

Saber, N (2015) Time management of university students and its relationship to some variables, Journal of the American Arab Academy for Science and Technology: 6 (17): 33-50.

Sarhan ,S (2015) Motivation for Learning and Emotional Intelligence, and their relationship to Academic Achievement among Middle School Students in Gaza, Unpublished Master Thesis, College of Education, Al-Azhar University in Gaza, Palestine

Sawalha, A & Al-Omari, A (2013) Reasons for academic failure at Al-Ahliyya Amman University as viewed by struggling students, Al-Balqa University Journal for Studies and Research: 16 (1): 128-166.

Shiba, L (2015) Motivation for Learning and its Relationship with Self-Esteem and Academic Consensus for Secondary School Students, Unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mouloud Mamari, Algeria.

Shtun, H& Bouqsarah, M (2018) Relationship of beliefs of self-efficacy to academic achievement for secondary school students, Journal of Psychological Studies: 11 (2): 106-111.

Sobhi, S, Obaid, M, & Abdel Moneim, A (2017) Psychometric characteristics of the self-efficacy scale for secondary school students, Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, No. (52), pp. (309-330).

Subhi, M (2017) Psychometric characteristics of the self-efficacy scale for secondary school students, Journal of Psychological Counseling, No. (52): 309-330.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abbasian, M. R., Salimi, M. H., Shiravand, S., & Shamsi, A. (2015) The Relationship between Time Management and Student Achievement.journal of Information and Knowledge Management,5(5),58-62

Abdelrazek, O. H. G.(2016) Level of Aspiration, Critical Thinking and Future Anxiety as Predictors for the Motivation to Learn among a Sample of Students of Najran University, International Journal of Education and Research,4(2),69-70

Alami, M. (2016). Causes of Poor Academic Performance among Omani. Students. International Journal of Social Science Research, 4(1), 126-136.

Almalki, S. A. (2019). Influence of Motivation on Academic Performance among Dental College Students. Open access Macedonian journal of medical sciences, 7(8), 1374.

Alsalem, W. S. Y., Alamodi, L. A., Hazazi, A. T. M., Shibah, A. M., Jabri, S. A., & Albosruor, Z. A. (2017). The Effect of Time Management on Academic Performance among Students of Jazan University. The Egyptian Journal of Hospital Medicine, 69(8), 3042-3049.

Al-Zoubi, M. (2016). The Effect of the Time Management Art on Academic Achievement among High School Students in Jordan. Journal of Education and Practice, 7(5), 158-167.

Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: causes and results. Theory and Practice in Language Studies, 5(11), 2262-2268.

Arbabisarjou, A., Zare, S., Shahrakipour, M., & Ghoreishinia, G. (2016). The relationship between academic achievement motivation and academic performance among Medical students. International Journal of Pharmacy and Technology, 8(2), 12272-12280.

Betoret, FRoselló, L., & Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students› expectancy-value beliefs. Frontiers in psychology, 8, 1193.

Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. Journal of educational psychology, 83(3), 405.

Brown, B. L. (2010). The impact of self-efficacy and motivation characteristics on the academic achievement of upward bound participants, Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi). https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1429&context=dissertatios

Cemaloğlu, N., & Filiz, S. (2010). The relation

between time management skills and academic achievement of potential teachers. Educational Research Quarterly, 33(4), 3-23.

Cyril, A. V. (2015). Time Management and Academic Achievement of Higher Secondary Students. Journal on School Educational Technology, 10(3), 38-43.

Elias, H., Mustaf, S. M. S., Roslan, S., & Noah, S. M. (2011). Motivational predictors of academic performance in end year examination. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 1179-1188.

Gayef, A., Tapan, B., & Haydar, S. U. R.(2017) Relationship Between Time Management Skills and Academic Achievement of The Students in Vocational School of Health Services. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 20(2), 219-246.

Goulão, F M. (2014). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults› Learners. Athens Journal of Education, 1(3), 237-246.

Husain, U. K. (2014, December). Relationship between self-efficacy and academic motivation. In International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH›14) (pp. 10-11).

Kaushar, M. (2013). Study of impact of time management on academic performance of college students. Journal of Business and Management, 9(6), 59-60.

Köseoglu, Y. (2015). Self-Efficacy and Academic Achievement--A Case from Turkey. Journal of Education and Practice, 6(29), 131-141.

Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 1143-1146.

Michael, I. O., & Wumi, O. A. (2016). Causes and remedies to low academic performance of students in public secondary schools: A study of Ijero local government area of Ekiti State, journal of humanities and social sciences,6(15) 66-71

Miqdadi, F. Z., ALMomani, A. F., Masharqa, M. S., & Elmousel, N. (2014, April). The Relationship between time management and the academic performance of students from the Petroleum Institute in Abu Dhabi, the UAE. In ASEE 2014 Zone I Conference

Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., altaib Abderahim, H., & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 765-768.

Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic Self Efficacy as a Predictor of Academic Achievement of Students in Pre Service Teacher Training Programs. Bulletin of Education and Research, 41(1), 33-42.

Nasrullah, S. & Khan, M. S. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements, Journal of Literature, Languages and Linguistics,(11),66-71

Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. Social problems, 51(4), 569-586.

Özen, S. O. (2017). The Effect of Motivation on Student Achievement. In The Factors Effecting Student Achievement (pp. 35-56). Springer, Cham.

Patricia A. Oyuga1, Pamela A. Raburu2, Peter J. O. Aloka2(2019) Relationship between Self-efficacy and Academic Performance among Orphaned Secondary School Students in Kenya, International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 9(3): 39-46

handle/11660/7629/StofileCLK.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stover, J. B., Hoffmann, A., Iglesia, G., & Liporace, M. M. (2014). Predicting academic achievement: The role of motivation and learning strategies.

Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos College of teacher education. African Journal of Chemical Education, 3(1), 3-28

Tokan, M. K., & Imakulata, M. M. (2019). The effect of motivation and learning behaviour on student achievement. South African Journal of Education, 39(1)

Tugsbaatar,U (2019) Albert Bandura: Self-Efficacy for Agentic Positive Psychology, Retrieved from http: https://positivepsychology.com/bandura-self-efficacy/

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review, 30(1), 1-35.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 2623-2626.

Razali, S. N. A. M., Rusiman, M. S., Gan, W. S., & Arbin, N. (2018, April). The impact of time management on students' academic achievement. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 995, No. 1, p. 012042). IOP Publishing

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. Applied psychology, 57, 152-171.

Sharma, D., & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. International Journal of Advances in Scientific Research, 4(1), 01-05.

Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province, South Africa. International Journal of Educational Sciences, 6(1), 19-25.

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement–Replicating and Extending Previous Findings. Frontiers in psychology, 10.

Stofile, C. L. K. (2017). The relationship between learning motivation and academic achievement among second year physics students (Doctoral dissertation, University of the Free State). http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/

أسلوب الضمان في الحديث النبوي ودلالاته التربوية

(قُدم للنشر في11/2/2020، وقُبل للنشر في 2/4/2020)

د. فوزية بنت عبد المحسن العبد الكريم.
أستاذ التربية الإسلامية المساعد بقسم أصول التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

.Dr. Fawzia Abdul Mohsen bin Abdul Karim Al Abdul Karim
Assistant Professor in Islamic education
Islamic education, / Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مفهوم أسلوب الضمان في التربية الإسلامية، وعرض الأحاديث النبوية المقبولة والكشف عن الدلالات التربوية لأسلوب الضمان على الفرد والمجتمع، واتبع البحث المنهج الاستنباطي، وتوصل البحث للنتائج الآتية: أن أسلوب الضمان في التربية هو مصطلح مستنبط من الحديث النبوي في هذه الدراسة، وصنف ضمن أساليب التربية الإسلامية المرغبة بالسلوك الحسن، والضمان بمعنى الكفالة والالتزام، والتعهد الموجب للاستحقاق، وعلى المربين الاقتداء بمنهج الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية، فتربيته متكاملة شاملة متوازنة ومتنوعة الأساليب تناسب اختلاف طبائع البشر والموقف التربوي، ومن التوصيات: إدراج أسلوب الضمان التربوي في معجم المصطلحات التربوية، وتطبيق الدلالات التربوية المستنبطة منه في مؤسسات التربية الإسلامية: كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، والإعلام.

الكلمات المفتاحية: الضمان، الضمان التربوي، تربية نبوية، منهج نبوي، أسلوب ترغيب.

Abstract

This study aims to identify the concept of the guarantee method in Islamic education. Presenting the accepted Hadiths and revealing the educational connotations of the method of guarantee to the individual and society. The study followed the deductive method. The study concluded the following results: - The method of guarantee in education is a term derived from the hadith of the Prophet in this study and classified within the methods of Islamic education encouraging good behavior. The guarantee in the sense of assurance and commitment, and the positive obligation of entitlement, Educators should follow the approach of the Prophet peace and blessing be upon him in education; his education is integrated, comprehensive, and balanced with diverse methods to suit the different natures of humans and the educational situation. Among the recommendations: The inclusion of the educational guarantee method in the glossary of educational terms. Moreover, the application of educational connotations derived from it in the institutions of Islamic education: family, school, mosque, and media.

Key Words: Educational Guarantee, Prophetic Education, Prophetic Method, Encouraging Method.

المقدمة:

امتازت التربية الإسلامية عن غيرها بأنها ربانية المصدر والمنهج والهدف، فهي تستقي نظرياتها ومنهجها وتطبيقاتها من الوحي قرآنًا وسنةً صحيحةً، كمصدرين أساسيين، فالقرآن كتاب هداية وتربية، ودستور للحياة يضم الأسس والأصول، وجاءت السنة المطهرة موضحة وشارحة ومؤكدة لما في القرآن الكريم، ولا يُقبل ممن يأخذ بأحدهما دون الآخر، فشرط قبول العمل الإخلاص لله سبحانه وتعالى و اتباع رسول الله محمد ﷺ وطاعته بموجب الأمر الإلهي، قال الله تعالى:{مَّنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللهَ وَمَن تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا} (النساء: 80)، وقال سبحانه: {قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللهُ غَفُورٌ رَّحِيم} (آل عمران: 31).

وفي هذه الآيات حكم عظيمة، منها أن البشر بحاجة لمن يقتدون به من جنسهم وطبيعتهم، وفيه مزيد بيان وإيضاح وتسهيل التطبيق والاقتداء، وقد امتدح الله نبيه ﷺ بحرصه على كل خير لأمته، وشفقته على المؤمنين وذلك في مواضع عديدة في القرآن الكريم، قال تعالى: {لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَّحِيم} (التوبة: 128)، فقد كان رفيقًا رحيمًا حريصًا في دعوته لأمته، فهو الأسوة الحسنة لكل مسلم، وهو القدوة الأمثل لكل مربي في تربيته للجيل الأول في الإسلام –جيل الصحابة– بأحسن الأساليب التربوية وأجداها لتزكيتهم وتعليمهم، فأصبحوا خير القرون، وخير أمة للناس، قال تعالى: {كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُون} (آل عمران: 110)، فلم يترك خيرًا إلا دلهم عليه، ولا شرًا إلا نهاهم عنه، وهديه هدي رباني، قال الله تعالى: {وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَى}3{إِنْ هُوَ إِلاَّ وَحْيٌ يُوحَى}4{عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى} (النجم: 5-3).

كان منهج الرسول ﷺ في التربية منهجًا عمليًا واقعيًا أخرج خير أمة للناس بدءًا من الجيل الأول –جيل الصحابة، وفي منهجه الشمول والسداد والكفاية عن غيره بل الاستغناء والارتقاء عما سواه، قال الله تعالى: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا} (الأحزاب: 21).

وقد تنوعت في منهجه ﷺ الطرائق والأساليب وإن توحد المبدأ؛ لاختلاف طبائع البشر، ولما في تنوع الأساليب من فوائد وآثار تربوية على شخصية متلقي التربية، فتارة يظهر أسلوب القدوة، وتارة أخرى يضرب الأمثال، ويحاور العقول، ويطرح السؤال، ويرغب ويحث على الخير، ويحذر ويرهب من مغاب الشر، ويكافئ المحسن بالثواب، ويشير علوان (1985) إلى الأساليب التربوية التي يتبعها النبي ﷺ في توجيه الصغار والكبار فيقول: «كان عليه الصلاة والسلام لا يختص بأسلوب واحد في إرشاد الناس وهدايتهم واصلاحهم وتوجيههم، إنما كان ينتقل من القصة إلى الحوار والاستجواب، ومن التأثير الخاشع إلى المداعبة اللطيفة ومن ضرب المثل إلى التوضيح بالرسم أو التمثيل باليد.. ومن الموعظة بالكلمة إلى الاقتداء بالفعل، ومن التذكير بالقرآن الكريم إلى استجلاء العبرة بانتهاز المناسبة..، ومن السؤال المهم إلى السؤال الأهم، ومن النهي بالقول إلى النهي بالمشاهدة، ويقول: لا يخفى ما في هذا التنوع من أثر كبير في ترسيخ المعلومات وإثارة الفهم وتحريك الذكاء، وقبول الموعظة، وقدح الفطنة والانتباه لدى المخاطب والولد..» (87).

ومن الأساليب النبوية أسلوب له تأثير بالغ في إحداث الأثر، ودافعًا قويًا للسلوك الحسن، ومحفزًا له، ومرغبًا إليه، حيث يضمن فيه متلقي التربية تحقيق مرغوب مقابل ضمان إتيانه بالمطلوب، وقد ورد صراحة بلفظ الضمان في بعض الأحاديث، ومما لا شك فيه أن دلالة اللفظ في حديث النبي ﷺ دلالة هادفة رشيدة، ومن الأهمية أن تخضع للدراسة والتحليل، وأن تكون محل اهتمام المربين، ومن الأمثلة لهذا الأسلوب ما جاء في الحديث عن عبادة بن الصامت رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه قال: «اضمنوا لي ستًا من أنفسكم أضمن لكم الجنة: اصدقوا إذا حدثتم، وأوفوا إذا وعدتم، وأدوا إذا ائتمنتم، واحفظوا فروجكم، وغضوا أبصاركم، وكفوا أيديكم».(أخرجه ابن حبان، كتاب البر والإحسان، باب الصدق والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر برقم: (271)، والحاكم، كتاب الحدود، ستيدخل بها الرجل الجنة برقم: (8159) وقال حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه، وعلق الذهبي بقوله فيه إرسال).

موضوع البحث:

تعددت وتنوعت المواقف النبوية التي تبرز أثر الضمان في تعديل السلوك، ومن ذلك موقف الصحابي ثوبان رضي الله عنه، فقد كان لا يسأل أحدًا شيئًا رغبةً في ضمان النبي ﷺ لمن فعل ذلك، فقد سمع من رسول الله ﷺ ضمانًا بالجنة لمن لا يسأل الناس شيئًا، فعَنْ ثَوْبَانَ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «مَنْ يَضْمَنُ لِي وَاحِدَةً وَلَهُ الْجَنَّةُ؟ قَالَ يَحْيَى: هَاهُنَا كَلِمَةٌ مَعْنَاهَا: أَنْ لَا يَسْأَلَ النَّاسَ شَيْئًا» حديث صحيح (النسائي، 1428: 1/519؛ 2589) (أخرج أبو داود كتاب الزكاة، باب كراهية المسألة برقم 1643).

ولفظ الضمان ومفهومه يتداوله الناس، ويلقى اهتمامًا وتفاعلًا كبيرًا، ويغلب ذلك في معاملاتهم في بيعهم وشرائهم وعموم تجارتهم، فليست السلع المضمونة والبضائع التي عليها ضمانات في المكانة لدى الناس كالسلع التي ليس عليها ضمان، وهذا يؤكد شدة اهتمام الناس بالشيء المضمون أكثر من غيره مما ليس كذلك، ويشتد اهتمام الناس بهذا الأمر أكثر إذا كان صاحب الضمان معروفًا بالصدق والوفاء والأمانة، وكانت

الأمور التي ينال بها الضمان أمورًا يسيرة، ولا تكلفهم عنتًا.

ومما سبق يظهر أن الضمان أسلوب تربوي فريد لتحفيز المتربي وتحسين أدائه، وما يزيد قيمته أنه من الأساليب النبوية ومن هدي خير العباد، إلا أن هذا الأسلوب لم يُبحث من زاوية تربوية، فلم تقف الباحثة على دراسة تناولته، مما يؤكد على أهمية إفراده بالدراسة والبحث والتحليل من حيث مفهومه والأحاديث الواردة فيه ودلالته التربوية باعتبار السنة مصدرًا أساسيًا للتربية الإسلامية للفرد والمجتمع، وهنا تبرز مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما أسلوب الضمان في الحديث النبوي وما دلالاته التربوية على الفرد والمجتمع؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفهوم أسلوب الضمان في التربية؟
- ما الأحاديث النبوية التي ورد فيها لفظ الضمان ذو الدلالة التربوية؟
- ما الدلالات التربوية لأسلوب الضمان على الفرد والمجتمع المستنبطة من هذه الأحاديث النبوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- التعرف على مفهوم أسلوب الضمان في التربية.
- عرض الأحاديث النبوية المقبولة التي ورد فيها لفظ الضمان ذو الدلالة التربوية.
- الكشف عن الدلالات التربوية لأسلوب الضمان على الفرد والمجتمع.

أهمية البحث:

- تبرز أهمية هذا البحث في أصالة دراسة أسلوب الضمان في مجال التربية الإسلامية، حيث تضيف مصطلحًا ومفهومًا تربويًا لمعجم المصطلحات التربوية، وستساهم في الإضافة العلمية النظرية ضمن أساليب التربية الإسلامية.
- تأتي أهمية هذا البحث من دراسته للسنة النبوية، فهي المصدر الأساسي الرباني الثاني من مصادر التربية الإسلامية، فقد بعث الله نبيه محمدًا ﷺ معلمًا ومزكيًا، ومبشرًا ونذيرًا، كما قال الله تعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ (الجمعة: 2)، ومن ثم فإن أسلوب الضمان الوارد في الحديث يتميز بربانية مصدره، وهو الحديث النبوي الصحيح، وهذا يؤكد أهميته النظرية كونها تساهم في البناء العلمي وما تخرج به من دلالات للمربين.
- أوصت الدراسات السابقة كلها بضرورة الاهتمام بدراسة منهج النبي ﷺ في تربيته لأصحابه، وتوظيف الأساليب التربوية التي تعامل بها مع الناس بفئاتهم، واستنباط الدلالات التربوية من الحديث النبوي مثل دراسة أبو دف (2006)، وفارس (2007)، ودخان (2010).
- تبرز أهمية البحث أيضًا في استنباط الدلالات التربوية واستخراجها من معاني الأحاديث وشروحاتها، ومن المعاني اللغوية للضمان وذلك أحد روافد التربية الإسلامية.

حدود البحث:

باعتبار أن هذا البحث يصنف من الأبحاث النظرية فيكتفي ببيان الحدود الموضوعية، فقد اقتصر هذا البحث على دراسة الأحاديث المقبولة التي ورد فيها لفظ الضمان في الكتب الستة، والاشتقاقات الدالة تمامًا عليه بالمعنى، مثل: لفظ الزعيم.

مصطلحات البحث:

اشتمل عنوان البحث على مصطلح أساسي يتطلب بيانه، وهو الآتي:

- **الضمان:** ويقصد به في هذا البحث أسلوب تربوي يطبقه المربي مع متلقي التربية –بمثابة ميثاق بينهما – بأن يكفل له حصوله على أمر مرغوب معلوم في حال إتيانه بالمطلوب منه، ويشترط فيه أن يكون المربي في حال تطبيق أسلوب الضمان مالكًا أو مخولًا ومفوضًا بالعطاء الذي يضمنه.
- **الدلالة:** في اللغة مصدر دَلَّهُ على الطريق دَلالَةً ودِلالَةً ودُلولَةً، في معنى أرشده (الجوهري، 1990: 4/ 1698).
- وقد عرف عمر (د.ت) الدلالة كعلم بأنه: «العلم الذي يدرس المعنى، أو دراسة المعنى» (11). أما الدلالة في الاصطلاح فقد عرفها الأصفهاني (د.ت) بقوله: دلالة اللفظ عبارة عن كون الشيء بحالة بحيث إذا سُمِع أو تُخُيِّل لاحظت النفس معناه (171).
- ويقصد بالدلالة التربوية في هذا البحث: تلك الإرشادات والتوجيهات التربوية المستنبطة من لفظ الضمان الواردة في الأحاديث النبوية المقبولة.
- **الحديث النبوي:** عرفه ابن الصلاح (1406) بأنه ما أضيف إلى رسول الله ﷺ خاصة (45).
- وهو السنة القولية، والسنة النبوية هي ما أثر عن الرسول ﷺ من قول أو فعل أو تقرير، فمثال القول الذي نحن بصدده هو ما تحدث به النبي ﷺ في مختلف المناسبات مما يتعلق بتشريع أحكام، أو معاملات وأخلاق (الحامد وآخرون، 1428).

منهج البحث: طبق هذا البحث عدة مناهج تستلزمها خطوات البحث وهي:

- – المنهج الاستقرائي لجرد وجمع الأحاديث التي احتوت على لفظ الضمان ومرادفاته.
- – المنهج النقدي: لفرز الأحاديث موضوع الدراسة، وللحكم عليها.
- – المنهج الاستنباطي، وهو المنهج المناسب لدراسة نصوص

القرآن الكريم والسنة المطهرة في التربية الإسلامية؛ باعتبارها قواعد كلية يستنبط منها جزئيات وفروع. وقد عرف الجرجاني (2004) الاستنباط بأنه: استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن وقوة القريحة» (22). وهو نوع من تحليل المحتوى كيفيًا من النصوص الكريمة وفق قواعد وإجراءات منهجية.

- وقد تم اتباع الإجراءات الآتية:

- جرد الأحاديث التي احتوت على لفظ الضمان ومرادفاته، بالاستعانة ببرامج معتمدة عند أهل الحديث والعلم الشرعي، أهمها برنامج خادم الحرمين الشريفين لخدمة السنة المطهرة، وبرنامج الباحث الحديثي، وقد بلغت (30) حديثًا –تقريبًا– في الجمع الأولي بعد مراجعة الأحاديث من حيث دلالة السياق.
- إفراد الأحاديث المقبولة منها فبلغت قرابة (18) حديثًا.
- إفراد لفظ الضمان في الأحاديث المقبولة فقط فبلغت عدد الأحاديث (7) أحاديث بحذف المكرر متنًا ومعنى.
- تخريج الأحاديث بواسطة برنامج خادم الحرمين الشرفين لخدمة السنة المطهرة، والحكم على الأحاديث بالاستعانة ببرنامج الباحث الحديثي. وتجدر الإشارة إلى أنه تمت الاستعانة ببرنامج خادم الحرمين في التخريج، وبالباحث الحديثي للوقوف على أقوال العلماء، ثم تتبع ذلك ومراجعته وتدوين مظهر وترجح لدي في ذلك، ملتزمة بمنهج البحث المحدد.
- حصر شروح الأحاديث من شروح الكتب التي خرجت الحديث بدءًا بالصحيحين، ثم الكتب الستة، ثم الكتب التسعة.
- بيان المعنى والدلالة اللغوية للفظ الضمان الوارد في الحديث؛ لاستخراج الدلالات التربوية بعد إمعان النظر في شروح الحديث.
- عرض شروح الحديث وما يحتاجه البحث من إيراد أدلة من القرآن الكريم.
- استنباط واستخراج الدلالات التربوية من النصوص الشرعية.

وقد تم الرجوع إلى المعاجم اللغوية والنحوية لبيان المقصود بمصطلحات البحث، وبعض المصطلحات التي وردت في الأحاديث.

الإطار المفهومي والخلفية العلمية للدراسة:

مفهوم الضمان كأسلوب من أساليب التربية الإسلامية:

أولًا: معنى الضمان لغةً:

مصدر ضَمِنَ، يضْمَنُ، ضَمَانًا، وأصل هذه الكلمة هو جعل الشيء في شيء يحويه (ابن فارس، 1399: 603). ويطلق في اللغة على عدة معان:

الأول: الكفالة. فضَمِنَ الشيء: كَفَلَه، وضَمَّنه إياه: كفَّلَه (الفارابي، 1424: 6/2155)، (ابن منظور، 1414: 13/257).

الثاني: التَغْرِيم. فضَمّنْتُه الشيء: غرَّمْتُه (ابن منظور، 1414: 13/257)، (الفيروزآبادي، 1398: 13/1564).

الثالث: الالتزام. فضَمِنْتُ المال الْتَزَمْتُه، ويتعدى بالتَّضْعيف، فيقال: ضمّنْتُه المال، أي: أَلْزَمْتُه إيَّاه. (المباركفوري، 1404: 13/258).

الرابع: الحفظ والرعاية (ابن منظور، 1414: 13/258)، عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «الْإِمَامُ ضَامِنٌ» حديث صحيح (أخرجه أبو داود كتاب الصلاة، باب ما يجب على المؤذن من تعاهد الوقت (517).

ومن " الزعيم " الذي بمعنى الكفيل، قول الشاعر:

فَلَسْتُ بِآمِرٍ فِيهَا بِسَلْمٍ وَلَكِنِّي عَلَى نَفْسِي زَعِيمُ

وأصل «الزعيم»، في كلام العرب: القائم بأمر القوم، وكذلك «الكفيل» و «الحميل». ولذلك قيل: رئيس القوم زعيمهم ومدبّرهم. يقال منه: «قد زَعُم فلان زعامة وزَعامًا»، ومنه قول ليلى الأخيلية:

حَتَّى إِذَا بَرَزَ اللِّوَاءُ رَأَيْتَهُ تَحْتَ اللِّوَاءِ عَلَى الخَمِيسِ زَعِيمَا (ابن منظور، 1414: 1/248).

والمعنى المراد في هذا البحث يشمل المعنى الأول والثالث والرابع، أما المعنى الثاني فهو ليس المعنى المقصود في هذا البحث، وإنما يراد به الضمان في أبواب الفقه وعلم البيوع.

ثانيًا: معنى الضمان في القرآن الكريم:

لم يرد لفظ الضمان في القرآن الكريم، وإنما وردت مرادفات الضمان ومعانيه مثل: كلمة زعيم، أي: ضامن وكفيل، وذلك في قوله تعالى: {وَلِمَن جَاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ} (يوسف: 72). وجاء في تفسير الطبري (1420: 16/179) لهذه الآية: (وأنا به زعيم)، يقول: وأنا بأن أوفيّه حملَ بعير من الطعام إذا جاءني بصواع الملك كفيلٌ.

ومما سبق نتوصل إلى أن الضمان التربوي يتفق مع معنى الكفالة والالتزام، والحفظ، والرعاية، والتعهد. ويمكن القول بأن الضمان هو ما يكفل حق الطرف الثاني، ويتزعم الطرف الأول الإتيان به في حال تحقق الشرط من قبل الطرف الثاني. وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح الضمان التربوي غير شائع على المستوى الأكاديمي، واستعمل على نطاق ضيق في الأردن ولبنان في أحد معانيه اللغوية، هو مشروع «الضمان التربوي» الذي يؤمّن التعليم المجاني في الخاص بموجب «بطاقة تربوية». فهو يأتي بمعنى الرعاية، ويأتي بمعنى تحمل الغرامة (الرسوم الدراسية)، وهو في مجال التعليم والتربية.

والإضافة الجديدة التي قدمها البحث الحالي هي

توظيف مصطلح الضمان التربوي ودلالاته التربوية وطرحه في ميدان التربية ومما سبق من بيان المعاني اللغوية والقرآن الكريم يمكن تعريفه في هذا البحث بأنه أسلوب تربوي يطبقه المربي مع متلقي التربية بأن يكفل له حصوله على أمر مرغوب معلوم في حال إتيانه بالمطلوب منه، ويشترط فيه أن يكون المربي مالكًا لما يضمن أو مخولًا ومفوضًا بالعطاء.

الدراسات السابقة:

بذلت الباحثة جهدًا كبيرًا في البحث عن دراسات سابقة لموضوع الضمان في السنة النبوية ودلالاته التربوية، فلم تجد دراسة تتقاطع مباشرة مع متغيرات العنوان وهي الضمان، والدلالات من الأحاديث، وقد كانت الرسائل والأبحاث التي ورد فيها مصطلح الضمان تحمل معنى ومفهومًا يختلف عن المراد في هذا البحث، حيث تناولت تلك الدراسات الضمان في أبواب الفقه والبيوع والقانون، لأجل ذلك توسعت دائرة البحث في محور الأساليب التربوية النبوية متقاطعًا مع محور الدلالات باعتبار أن الضمان صنفته هذه الدراسة بأنه ضمن الأساليب التربوية، ويعد تحت أبواب التحفيز والترغيب التربوي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الأبحاث التي تصنف أنها في مجال استنباط الأساليب التربوية من الحديث النبوي ودلالتها التربوية ما أمكن ذلك، وفي الآتي عرض للدراسات السابقة مع التعليق عليها:

دراسة أبو دف (2006) بعنوان: «بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية».

هدفت الدراسة إلى إبراز شخصية الرسول ﷺ المتكاملة، والتأكيد على أهمية الاقتداء بها، والكشف عن بعض الممارسات التربوية التي تضمنتها السنة النبوية المطهرة، وتقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء الوظيفي والمهني للمعلم، وقد اكتسبت الدراسة أهميتها من خلال بيان موقع السنة النبوية وأهميتها كمصدر أساس من مصادر التربية الإسلامية، كما كانت الدراسة محاولة من الباحث في أن تصب في مجال تأصيل الفكر التربوي الإسلامي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم نتائج الدراسة: استخراج الممارسات التربوية كشواهد من خلال السنة النبوية، وبيان تنوع وتعدد الممارسات التربوية التي كان يقوم بها النبي ﷺ واستيعابها مكونات الطبيعة الإنسانية وشمولها جميع جوانب حياة الإنسان، سواء كانت ممارسات تتعلق بأداء أو وظائف المربي، أو ممارسات تربوية خاصة بعلاقة المعلم بالمتعلم.

دراسة الزبون (2007) بعنوان: «الحوار التربوي في السنة النبوية ودلالاته التربوية».

هدفت الدراسة إلى استنتاج أهم الدلائل التربوية للحوار التربوي وأهدافه وأنواعه في السنة النبوية، وتتبع أهم القيم التربوية التي استند إليها الحوار النبوي، والوقوف على أهم التطبيقات التربوية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد كشفت الدراسة عن أهم أنواع الحوار التربوي في السنة النبوية؛ كالحوار الخطابي التذكيري، والحوار الوصفي، والحوار القصصي، والحوار الجدلي لإثبات الحجة على المشركين وأهل الكتاب من اليهود والنصارى، كما بينت وجود عدد من القيم التي ارتكز عليها الحوار التربوي النبوي مثل: الرفق، والصبر، وحسن الاستماع، والتيسير.

دراسة فارس (2007) بعنوان: «تربية الرسول ﷺ للناس».

هدفت الدراسة إلى رسم بعض معالم عظمة الرسول في التربية، وبينت عددًا من الأساليب التي قد تساعد الناس في تربية أبنائهم، مثل التربية بالعادة، والتربية بالقدوة، والتربية بالموعظة، والتربية بالملاحظة، والتربية بالعقوبة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى أن منهج الإسلام في التربية منهج متكامل على المربين الأخذ به من أجل تربية أبنائهم تربية سليمة.

دراسة دخان (2010) بعنوان: «الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية».

هدفت الدراسة إلى إظهار الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية، من خلال بيان تقنيات السؤال والجواب، وبيان أهم الجوانب التي ركز أسلوب النبي ﷺ عليها في ذلك، ومقاصد السؤال والجواب في السنة النبوية، والتقدم بصيغة مقترحة تبين كيفية الاستفادة من منهج الرسول ﷺ في أسلوب السؤال والجواب في تطوير أداء المعلمين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن المقاصد التربوية للسؤال والجواب في السنة النبوية تتحدد بأربعة مجالات: الإيمانية، العبادات، المعاملات، الأخلاق. وأوصت الدراسة بالاهتمام بأساليب النبي ﷺ التربوية وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية.

دراسة الحدايدي (1430) بعنوان: «الدلالات التربوية المستنبطة من أحاديث سنن الفطرة في الإسلام وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة».

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدلالات التربوية المستنبطة من سنن الفطرة في الجانب التعبدي والاجتماعي والصحي، وآثارها وتطبيقاتها التربوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى إن قيام المسلم بسنن الفطرة تطهير لجسمه وصحة عبادته، وأن هناك ارتباط بين طهارة الظاهر وزكاة الباطن. وأوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بالشخصية الإسلامية من جميع الجهات.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت كل من دراسة أبو دف (2006)، والزبون (2007)، وفارس (2007)، ودخان (2010)، والحدايدي (1430) على أهمية دراسة التربية النبوية، والإفادة من الجوانب

التربوية في السنة النبوية في تعليم الناس بكل فئاتهم، باعتبار أن السنة هي المصدر الأساسي الثاني من مصادر التربية الإسلامية، كما اتفقت على كمال الأساليب النبوية ومناسبتها لكل زمان ومكان، وواقعيتها وملاءمتها للفطرة البشرية، واستيعابها مكونات الطبيعة الإنسانية، وشمولها جميع جوانب حياة الإنسان، سواء كانت ممارسات تتعلق بأداء أو وظائف المربي، أو ممارسات تربوية خاصة بعلاقة المعلم بالمتعلم؛ وعلى أن هذه الأساليب منبعها الرحمة، وهذا يؤيد الحاجة الماسة لدراسة السنة، واستنباط ما فيها من توجيهات تفيد المربين ومتلقي التربية، وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية، وتأتي الدراسة الحالية ملبية لهذه الحاجة، ومتفقة في أهمية دراسة السنة النبوية من زاوية تربوية.

كما أنه من جوانب الاتفاق دراسة الأساليب التربوية، حيث تناولت دراسة أبو دف (2006) بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية، وتناولت دراسة الزبون (2007) الحوار التربوي في السنة النبوية ودلالاته التربوية، واتفقت مع الدراسة الحالية في استنباط الدلالات، واختلفت دراسة فارس (2007) بأنها أعم في تناولها لتربية الرسول ﷺ للناس، أما دراسة دخان (2010) فقد ركزت على الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية، وأما دراسة الحدايدي (1430) فليست في الأساليب التربوية، وإنما اتفقت من جهة منهجها الذي يرمي لاستنباط الدلالات التربوية من أحاديث سنن الفطرة.

واتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة بأهمية الاستنباط التربوي من الحديث النبوي، وقد اتفقت الدراسات السابقة في موضوعها عن الأساليب النبوية في التربية. إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في المنهج، إذ اتفقت الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي، وأما الدراسة الحالية فانتهجت المنهج الاستنباطي الذي يجعل التحليل العقلي للوثائق أحد خطواته لاستنباط الدلالات من النص.

كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأسلوب التربوي الذي تناولته بالدراسة، فقد تفردت بتأصيل أسلوب جديد أسمته أسلوب الضمان التربوي، وهو أسلوب نبوي لم يسبق أن بُحث في دراسة تربوية سابقة –حسب علم الباحثة–.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تعريف الدلالات تربوية، حيث عرَّفت دراسة دخان (2010) الدلالات بأنها التقنيات والجوانب والمقاصد للسؤال والجواب، وقصدت دراسة الزبون (2007) بها الأهداف والأنواع والقيم من الحوار التربوي، بينما عرفت الدراسة الحالية الدلالات في ضوء المعنى اللغوي والاصطلاحي بأنها الإرشادات التربوية المستنبطة من لفظ الضمان في الحديث النبوي.

ومما سبق يلاحظ اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأسلوب التربوي موضع الدراسة، وهو أسلوب تفردت بتأصيله الدراسة الحالية، واختلافها في أهداف الدراسة، ومنهجها، وخطواتها الإجرائية، وفي تعريفها لمصطلح الدلالة، وقد انعكس ذلك الاختلاف، فتباينت أسئلة الدراسة ومباحثها.

الأحاديث النبوية التي ورد فيها لفظ الضمان ومرادفاته والدلالات التربوية لأسلوب الضمان على الفرد والمجتمع المستنبطة منها:

هذا الفصل يجيب عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة البحث، بحيث يورد الحديث، ثم تخريجه، ثم شرحه لغويًا وعلميًا بالرجوع لشراح الحديث الثقات المتقدمين، ثم يتبع الشرح باستنباط الدلالات التربوية من الحديث موضع الشرح، وهكذا على باقي الأحاديث.

الحديث الأول:

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «تَضَمَّنَ اللهُ لِمَنْ خَرَجَ فِي سَبِيلِهِ، لا يُخْرِجُهُ إلا جِهَادًا فِي سَبِيلِي، وَإِيمَانًا بِي، وَتَصْدِيقًا بِرُسُلِي، فَهُوَ عَلَيَّ ضَامِنٌ أَنْ أُدْخِلَهُ الْجَنَّةَ، أَوْ أَرْجِعَهُ إِلَى مَسْكَنِهِ الذِي خَرَجَ مِنْهُ، نَائِلًا مَا نَالَ مِنْ أَجْرٍ أَوْ غَنِيمَةٍ، وَالذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ، مَا مِنْ كَلْمٍ يُكْلَمُ فِي سَبِيلِ اللهِ، إلا جَاءَ يَوْمَ القِيَامَةِ كَهَيْئَتِهِ حِينَ كُلِمَ، لَوْنُهُ لَوْنُ دَمٍ، وَرِيحُهُ مِسْكٌ، وَالذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ، لَوْلا أَنْ يَشُقَّ عَلَيَ الْمُسْلِمِينَ، مَا قَعَدْتُ خِلافَ سَرِيَّةٍ تَغْزُو فِي سَبِيلِ اللهِ أَبَدًا، وَلَكِنْ لا أَجِدُ سَعَةً فَأَحْمِلُهُمْ، وَلا يَجِدُونَ سَعَةً، وَيَشُقُّ عَلَيْهِمْ أَنْ يَتَخَلَّفُوا عَنِّي، وَالذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ، لَوَدِدْتُ أَنِّي أَغْزُو فِي سَبِيلِ اللهِ فَأُقْتَلُ، ثُمَّ أَغْزُو فَأُقْتَلُ، ثُمَّ أَغْزُو فَأُقْتَلُ» (أخرجه مسلم، كتاب الإمارة، باب فضل الجهاد والخروج في سبيل الله برقم: 1876).

شرح الحديث الأول:

يكتمل معنى أسلوب الضمان تربويًا في هذا الحديث وتستنبط دلالاته التربوية على الفرد والمجتمع بالرجوع لشروح الحديث المعتمدة. قال اليحصبي (1419) في شرحه: «لا يخرجه إلا الجهاد في سبيله، وتصديق كلماته الشهادتين: يريد خلوص نيته لذلك، ويريد لتصديق كلماته الشهادتين وعداوة من أباها، وقيل: يحتمل أن يريد الأمر بالجهاد وتصديق ما جاء في ثوابه. وقوله في: «فهو علي ضامن أن أدخله الجنة»، قال الإمام المازري في المعلم في فوائد مسلم: يجيء فاعل بمعنى مفعول، كقوله {مَّاءٍ دَافِقٍ} (الطارق: 6) بمعنى مدفوق و{عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ} (القارعة: 7) بمعنى مرضية، فعلى هذا يكون ضامن بمعنى مضمون. وقيل: ذو ضمان على الله لقوله تعالى: {وَمَن يَخْرُجْ مِنْ بَيْتِهِ مُهَاجِرًا إِلَى اللهِ وَرَسُولِهِ} (النساء: 100). وقوله: «تكفل "كقوله: «ضمن» في الرواية الأخرى، ومعناه هنا: أنه تعالى أوجبه له

بفضله. قيل: وهذا الضمان والكفالة بما سبق في أزل علمه، وما صرح به في كتابه بقوله: {إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ} (التوبة: 111؛ 3/58).

وقوله: «أن أدخله الجنة» له وجهان: أحدهما: أن يدخله إياها عند موته، كما جاء في الشهداء في كتاب الله: {أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ} (آل عمران: 169)، ويحتمل أن يريد دخوله الجنة عند دخول السابقين والمقربين لها دون حساب ولا عقاب ولا مؤاخذة بذنب. وقوله: «أو يرجعه إلى مسكنه مع ما نال من أجر أو غنيمة» فيه وجهان: أحدهما: مع ما نال من أجر مجرد إن لم تكن غنيمة، أو أجر وغنيمة إذا كانت، فاكتفى بذكر الأجر أولًا عن تكراره، وقيل: «أو» هنا بمعنى الواو (اليحصبي، 1419: 6/294).

وذكر النووي (1392)، -رحمه الله- شرحًا للحديث فقال: قوله ﷺ (تضمن الله لمن خرج في سبيله لا يخرجه إلا جهادًا إلى قوله أن أدخله الجنة)، وفي الرواية الأخرى تكفل الله، ومعناهما أوجب الله تعالى له الجنة بفضله وكرمه سبحانه وتعالى، وهذا الضمان والكفالة موافق لقوله تعالى: «إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُم بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ» (التوبة: 111). وقوله تعالى: (فهو علي ضامن) ذكروا في ضامن هنا وجهين: أحدهما: أنه بمعنى مضمون كماء دافق ومدفوق، والثاني: أنه بمعنى ذو ضمان. وقوله تعالى (أن أدخله الجنة) قال القاضي: يحتمل أن يدخل عند موته كما قال تعالى في الشهداء: {أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ} (آل عمران: 169) (13/19-20).

الدلالات التربوية المستنبطة من الحديث الأول:

يستنبط من الحديث الأول بعد استعراض شرحه ومعاني ألفاظه اللغوية الدلالات التربوية الآتية:

- أن مفهوم الضمان هو التكفل والالتزام الموجب للاستحقاق، وهذا يتفق مع المعنى اللغوي.
- أن الضمان من الأساليب التربوية المحفزة والمرغبة للسلوك الحسن والخير.
- مشروعية تطبيق أسلوب الضمان في التربية؛ فقد جاء مضمونها في نصوص القرآن الكريم، مثل قوله تعالى على لسان يوسف عليه السلام: {وَلِمَن جَاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ} (يوسف: 72)، وجاءت في السنة المطهرة كما في الأحاديث التي نحن بصدد دراستها.
- أن الضمان يتحقق بشروط يفرضها الضامن، ويحققها الطرف الآخر المستفيد.
- من الشروط أن يكون الضامن مالكًا للمضمون، وقادرًا على الوفاء بالضمان.
- على الضامن أن يكون قادرًا على التحقق من أداء الطرف المضمون له.

الحديث الثاني والثالث:

عَنْ أَبِي أُمَامَةَ، أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ قَالَ: «ثَلَاثَةٌ كُلُّهُمْ ضَامِنٌ عَلَى اللهِ: رَجُلٌ خَرَجَ غَازِيًا فِي سَبِيلِ اللهِ، فَهُوَ ضَامِنٌ عَلَى اللهِ حَتَّى يَتَوَفَّاهُ فَيُدْخِلَهُ الْجَنَّةَ، أَوْ يَرُدَّهُ بِمَا نَالَ مِنْ أَجْرٍ وَغَنِيمَةٍ، وَرَجُلٌ رَاحَ إِلَى الْمَسْجِدِ فَهُوَ ضَامِنٌ عَلَى اللهِ حَتَّى يَتَوَفَّاهُ فَيُدْخِلَهُ الْجَنَّةَ، أَوْ يَرُدَّهُ بِمَا نَالَ مِنْ أَجْرٍ وَغَنِيمَةٍ، وَرَجُلٌ دَخَلَ بَيْتَهُ بِالسَّلَامِ فَهُوَ ضَامِنٌ عَلَى اللهِ». (أخرجه أبو داود كتاب الجهاد، باب فضل الغزو في البحر برقم: 2494) سكت عنه وقال في رسالته لأهل مكة ما سكت عنه فهو صالح، وأخرجه ابن حبان في صحيحة، وقال ابن حجر في الفتح (6/ 10) أخرجه أبو داود بإسناد صحيح عن أبي أمامة بلفظ: «بما نال من أجر وغنيمة»، وقال الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود (2/ 94)، صحيح «وبمثله روى ابن حبان الحديث الثالث (أخرجه ابن حبان كتاب البر والإحسان، ذكر تضمن الله جل وعلا دخول الجنة للمسلم على أهله عند دخوله عليهم إن مات وكفايته ورزقه إن عاش برقم: 499).

شرح الحديثين الثاني والثالث:

ذكر الخطابي (1351هـ) في شرحه للحديث: قوله: (ضامن على الله) معناه: مضمون فاعل بمعنى مفعول كقوله سبحانه: {فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ} (الحاقة: 21)، أي: مرضية، وقوله عز وجل: {مَّاءٍ دَافِقٍ} (الطارق: 6)، أي: مدفوق، ومثله في الكلام كثير. وقوله: (ثلاثة كلهم ضامن) يريد به: كل واحد منهم.

وقوله: (ورجل دخل بيته بسلام) يحتمل وجهين: أحدهما: أن يسلم إذا دخل منزله كما قال تعالى: {فَإِذَا دَخَلْتُم بُيُوتًا فَسَلِّمُوا عَلَى أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ اللَّهِ مُبَارَكَةً طَيِّبَةً} (النور: 61)، والوجه الآخر: أن يكون أراد بدخول بيته بسلام أي لزم البيت طلب السلامة من الفتن يرغب بذلك في العزلة ويأمره بالإقلال من الخلطة (2/238-239).

وقال التوربشتي: (كلهم) أي: كل واحد، (ضامن على الله) أي: ذو ضمان، وقيل: فاعل بمعنى مفعول، أي: مضمون. ومعناه: أن الله تعالى تكفل له بما ذكر من الجنة أو الأجر والغنيمة؛ فيوفيه إحدى الحسنيين. فذكر ﷺ: أن الله تعالى تكفل له بإحدى الحسنيين؛ فكذلك الذي يروح إلى المسجد، فإنه يبتغي فضل الله ورضوانه ومغفرته فهو ذو ضمان على الله ألا يضل سعيه، ولا يضيع أجره؛ بل يؤتيه من فضله ورحمته على حسب ما يليق به سبحانه إذا تكفل بشيء. وقد ذهب بعض أصحاب المعاني إلى أنه هو الذي يلزم بيته؛ طلبًا للسلامة، وهربًا من الفتن، ويكون المعنى: دخل بيته سالمًا من الفتن؛ كقوله تعالى: {ادْخُلُوهَا بِسَلَامٍ آمِنِينَ} (الحجر: 46)، أي: سالمين من العذاب والعوارض والآفات.

وعلى هذا فالمضمون به: ضمان الله له، ورعايته، وجواره عن الفتن. وعلى الوجه الأول: فالمضمون به: أن يبارك عليه وعلى أهل بيته؛ للحديث الذي رواه أنس رضي الله عنه، عن النبي ﷺ أنه قال له: «يا بني، إذا دخلت على أهلك فسلم يكون بركة عليك وعلى أهل بيتك» (التوربشتي، 1429: 1/213) (أخرجه الترمذي أبواب السفر، باب ما ذكر في الالتفات في الصلاة برقم: (589) وقال حسن غريب).

وقال السندي (1406): (كلهم ضامن) أي: ذو ضمان وقيل: أي مضمون على أنَّه فاعل بمعنى مفعول وإفراده لمراعاة لفظ كل، وقيل: لتأويله بمعنى كل واحد منهم، والمعنى: أن ما لهم من الأجر في ضمان الله كالواجب على الضامن فلا يفوته أصلًا نَالَ مِنْ أَجْرٍ وَغَنِيمَةٍ، وَرَجُلٌ دَخَلَ بَيْتَهُ بِسَلَامٍ فَهُوَ ضَامِنٌ عَلَى اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ (3/17-18).

ويتشابه شرح المظهري (1433) وابن الملك (1433) والمناوي (1422) لهذا الحديث مع شرح الخطابي (1351) والتوربشتي (1429).

عن أبي أمامة قال: قال رسول الله ﷺ: (ثلاثة) أي: أشخاص، (كلهم) أي: كل واحد منهم، (ضامن) أي: ذو ضمان، أي: حفظ ورعاية، (على الله): أو مضمون كما يقال: هو عامر أي معمور كماء دافق أي مدفوق، يعني: وعد الله وعدًا لا خلف فيه أن يعطيهم مرادهم، وقال الطيبي: الضامن بمعنى ذي الضمان، فيعود إلى معنى الواجب (الطيبي، 1417: 3/948 ج3)، أي: واجب على الله تعالى يعني بمقتضى وعده أن يكلأ من مضاد الدين والدنيا، (رجل خرج غازيًا) أي: حال كونه مريدًا للغزو، (في سبيل الله، فهو ضامن على الله) أي: واجب الحفظ والرعاية عليه تعالى كالشيء المضمون، (حتى يتوفاه) أي: يقبض روحه إما بالموت أو بالقتل في سبيل الله، (فيدخله الله) أي: مع الناجين، (أو يرده) عطف على يتوفاه، (بما نال) أي: مع ما وجده، (من أجر) يعني: ثوابًا فقط، (أو غنيمة) أي: مع الأجر فأو للتنويع (الهروي، 1422: 2/611).

قال المظهري (1433): (فهو ضامن على الله) أي: يعطيه البركة والثواب الكثير، لما روي أنه -عليه السلام-قال لأنس: «إذا دخلت على أهلك فسلم يكون بركة عليك وعلى أهل بيتك» (2/81) (أخرجه الترمذي أبواب السفر، باب ما ذكر في الالتفات في الصلاة برقم: (589) وقال حسن غريب).

أو يسلم على نفسه إذا لم يكن في بيته أحد، إذ السنة لمن دخل بيتًا خاليًا أن يقول: السلام علينا وعلى عباد الله الصالحين، ولعل السر أنه لا يخلو من الملائكة وبعض الجن من المسلمين، وإنما لم يذكر المضمون به في الأخيرين اكتفاء. وقال الطيبي: قيل المراد الذي يسلم على أهله إذا دخل بيته، والمضمون به أن يبارك عليه وعلى أهله. وقيل: هو الذي يلزم بيته طالبًا للسلامة وهربًا من الفتن، وهذا أوجه؛ لأن المجاهدة في سبيل الله سفرًا، والرواح إلى المسجد حضرًا، ولزوم البيت اتقاء من الفتن أخذ بعضها بحجزة بعض، فعلى هذا فالمضمون به هو رعاية الله تعالى وجواره عن الفتن (المباركفوري، 1404: 2/612).

الدلالات التربوية المستنبطة من الحديثين الثاني والثالث:

- الدلالة على عظم منزلة الأعمال الواردة في الحديث من عظم أجرها وهي: الجهاد في سبيل الله، والرواح إلى المسجد لإقامة الفريضة، ولزوم البيت اتقاء الفتن، والسلام على الأهل، فالمضمون به: ضمان الله له ورعايته، وعصمته من الفتن في حياته، وضمان الجنة بعد موته، وهذا وعد عظيم يبرز عظم هذه الأعمال عند الله جل وعلا.
- التربية على الصبر، والترغيب في الجهاد في سبيل الله (بالنفس والمال والعلم)؛ لما تضمن الله من أجور للمجاهدين في الدنيا والآخرة، ولما في الجهاد من صلاح وأمان الأمة والمجتمع.
- أهمية التربية على الرواح للمسجد لأداء الصلاة الفريضة، وفيها فوائد عديدة، منها: صلاح المرء، واستقامة دينه ودنياه، وإظهار شعائر الله، وترابط جماعة المسجد، واجتماعهم على العبادة، وما يتحصل لهم من بركة ورحمة وغفران وتآلف.
- التوجيه للتربية الأسرية والاجتماعية، فالأثر الطيب للسلام على الأهل عند دخول المنزل فيه إشاعة المودة والمحبة بين الأهل وحلول البركة عند الدعاء لهم بالسلام، وفيه إشارة ودلالة لدور الراعي في رعاية أهل بيته ومخالطته لهم، وفي ذلك صلاح لشأن الأسرة والمجتمع وحفظه، فإذا سلَّم عليهم فهو ضامن على الله تعالى أن يعطيه البركةَ والثوابَ الكثير.
- ضرورة اتقاء الفتن والسلامة منها بالإقلال من غشيانها، واعتزالها، ولزوم المنزل فيه حفظ من شرها واشتغال بما ينفع من رعاية الأهل والولد، كما جاء في الحديث في التحذير من الفتن في حديث عقبة بن عامر رضي الله عنه قال: «قلتُ: يا رسولَ اللَّهِ ما النَّجاةُ؟ قال: أمسِكْ عليْكَ لسانَكَ ولْيسَعْكَ بيتُكَ، وابْكِ على خطيئتِكَ» أخرجه الترمذي أبواب الزهد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في حفظ اللسان برقم: (2406) وقال حديث حسن.
- أن استحقاق الضمان مقرون بالمجاهدة في سبيل الله من مجاهدة مشقة السفر، أو مجاهدة شهود صلاة الجماعة حضرًا، ومجاهدة الفتن بلزوم البيت واعتزالها. ولزوم البيت حدد فيه أن يسلم، مما يبين أن البيت قد لا يخلو من فتن أخرى، فيسلم طلبًا للسلامة من ربه أن يعافيه، ويجعل بيته سكن وطمأنينة، خاليًا من كل شر، تحل فيه البركة بإلقائه جملة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، فيكون لزومه إياه أمن وراحة، فيتحقق مطلبه، وخلوته بربه، وقضاء حاجاته.

الحديث الرابع:

عَنْ عَبْدِ اللهِ بْنِ عَمْرٍو، عَنْ رَسُولِ اللهِ ﷺ قَالَ: «سِتُّ مَجَالِسَ الْمُؤْمِنُ ضَامِنٌ عَلَى اللهِ مَا كَانَ فِي شَيْءٍ مِنْهَا: فِي سبيل الله، وفِي مَسْجِدِ جَمَاعَةٍ، وَعِنْدَ مَرِيضٍ، أَوْ فِي جِنَازَتِهِ أَوْ فِي بَيْتِهِ، أَوْ عِنْدَ إِمَامٍ مُقْسِطٍ يُعَزِّرُهُ وَيُوَقِّرُهُ» (أخرجه الطبراني في الكبير باب العين، أبوعبد الرحمن الحلبي، برقم: (14655)، وقال الألباني في صحيح الترغيب والترهيب (1/ 252) حسن لغيره).

شرح الحديث الرابع:

جاء في شرح هذا الحديث في فيض القدير: (ستة مجالس المؤمن ضامن على الله ما كان في شيء منها) لفظ رواية البزار فيما وقفت عليه من الأصول ست مجالس ما كان المرء في مجلس منها إلا كان ضامنًا على الله (في سبيل الله، أو مسجد جماعة، أو عند مريض، أو في جنازة، أو في بيته، أو عند إمام مقسط يعزره ويوقره) قال الحافظ الزين العراقي: فيه فضيلة المبادرة إلى الخصال المذكورة وأنه إذا مات الإنسان على خصلة منها كان في ضمان الله بمعنى أنه ينجيه من أهوال القيامة ويدخله دار السلام (المناوي، 1422: 4/95) – لم تقف الباحثة على كلام الحافظ في مصنفاته المطبوعة ونقله المناوي فعزت لكتابه–.

وذكر الصنعاني (1432) في شرحه توصيف صفات استحقاق الضمان أنه في سبيل الله، فقال: «ستة مجالس المؤمن ضامن على الله تعالى ما كان في شيء منها: في سبيل الله، أو مسجد جماعة، أو عند مريض، أو في جنازة، أو في بيته، أو عند إمام مقسط يعزره ويوقره»، و(ضامن على الله) أي: مضمون عليه تعالى لا يضيع فيها عمله، (في سبيل الله) أي: جهاد عدوه، (أو مسجد جماعة) منتظرًا لها أو فيها أو بعدها، (أو عند مريض) عائدًا أو ممرضًا، (أو في جنازة) غاسلًا أو مشيعًا أو نحوه، (أو في بيته) كافًا لشره عن الناس ولنفسه عن شرهم، (أو عند إمام مقسط) عادل، (يعزره) يعظمه. وقد أيد ذلك بما قال الحافظ العراقي: فيه فضيلة المبادرة إلى الخصال المذكورة، وأنه إذا مات الإنسان على خصلة منها كان في ضمان الله، بمعنى أن ينجيه من هول القيامة، ويدخله دار السلامة (382-6/381).

الدلالات التربوية المستنبطة من الحديث الرابع:

مما سبق من شرح يمكن استنباط الدلالات والفوائد التربوية الآتية:

- من لوازم استحقاق الضمان من الله أن يكون في سبيل الله، بأن يكون العمل خالصًا لله لا يشوبه شرك من حظوظ للنفس، ولا رياء ولا سمعة، ولا مصالح دنيوية.
- الترغيب بالجهاد في سبيل الله؛ لما في ذلك من إقامة دين الله في الأرض ورفع راية التوحيد، وهذا دلالة على عظم شأن الجهاد في سبيل الله، ودلالة على عظم جناب التوحيد.
- حث متلقي التربية على شهود صلاة الجماعة في المسجد، وفي ذلك دلالة على وجوب إظهار شعائر الله، فهو تربية حضارية عمرانية، ودلالة على فضل مقصد تقوية روابط المجتمع، وقوة العلاقات بين أفراد الجماعة.
- أهمية التربية الاجتماعية بزيارة المريض؛ لما في ذلك من فوائد من المردود النفسي الإيجابي على المريض تفاؤلًا وتماثلًا له بالشفاء، وفي ذلك أيضًا دلالة على فضل ما يتحقق به تقوية لأواصر المحبة، ومزيد ترابط وتحسين للجوانب النفسية لأفراد المجتمع لاسيما من كان في حال ضعف ومظنة ابتعاد الناس عن المرضى خشية من العدوى أو الهم.
- الحث على اتباع الجنازة، ولذلك دلالات كثيرة منها: عظم مكانة المسلم حيًا وميتًا، وتسلية لأهل المصاب، ودلالة على أهمية تذكر الموت والآخرة، ولهذا الأثر البالغ في حسن العمل والاستعداد ليوم المعاد، تربية إيمانية واجتماعية ونفسية.
- التوازن بين جوانب الشخصية وإشباع حاجات الفرد والمجتمع.
- مراعاة حق الأهل، وفضل أن يخلو المسلم بعض أوقاته في بيته ومع أهله أو في معتكفه.
- التربية السياسية وفضل معاونة الإمام المقسط وتوقيره، وفي ذلك حث على التعاون على البر والتقوى، تحقيقًا للعدل وإقامة لأمر الله، وفضل لزوم جماعة المسلمين تحت إمامهم العادل.

الحديث الخامس:

عَنْ فَضَالَةَ بْنَ عُبَيْدٍ يَقُولُ : سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ: «أَنَا زَعِيمٌ وَالزَّعِيمُ الْحَمِيلُ لِمَنْ آمَنَ بِي وَأَسْلَمَ وَهَاجَرَ بِبَيْتٍ فِي رَبَضِ الْجَنَّةِ وَبِبَيْتٍ فِي وَسَطِ الْجَنَّةِ، وَأَنَا زَعِيمٌ لِمَنْ آمَنَ بِي وَأَسْلَمَ وَجَاهَدَ فِي سَبِيلِ اللهِ بِبَيْتٍ فِي رَبَضِ الْجَنَّةِ ، وَبِبَيْتٍ فِي وَسَطِ الْجَنَّةِ وَبِبَيْتٍ فِي أَعْلَى غُرَفِ الْجَنَّةِ، مَنْ فَعَلَ ذَلِكَ فَلَمْ يَدَعْ لِلْخَيْرِ مَطْلَبًا وَلَا مِنَ الشَّرِّ مَهْرَبًا يَمُوتُ حَيْثُ شَاءَ أَنْ يَمُوتَ» (أخرجه النسائي كتاب الجهاد، باب ما لمن أسلم وهاجر وجاهد، برقم: (3133/1)، أخرجه ابن حبان في صحيحة، والحاكم في المستدرك (2/69) وقال: «حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجا» ووافقه الذهبي.

شرح الحديث الخامس:

ذكر الإثيوبي (1424) بيان لمفردات الحديث فيقول شارحًا الحديث: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (أنا زعيم) بفتح الزاي وكسر المهملة، (والزعيم الحميل) بفتح الحاء المهملة وكسر الميم، أي: الكفيل. قال ابن حبان (البستي، 1408: 5/67): الزعيم لغة أهل المدينة، والحميل لغة أهل مصر، والكفيل لغة أهل العراق، قال: ويشبه أن تكون هذه اللفظة (الزعيم الحميل) من قول ابن وهب، أدرج في الخبر. (لمن آمن بي) أي: بقلبه، والجار والمجرور متعلق بـ(زعيم)، (وأسلم) أي: بظاهره، (وهاجر)

إلى المدينة، (ببيت) متعلق بـ(زعيم) أيضًا (26/185).

الدلالات التربوية المستنبطة من الحديث الخامس:

مما سبق من شرح يمكن استنباط الدلالات والفوائد التربوية الآتية:

- التوجيه بالتربية على الإيمان بالله ورسوله والهجرة والجهاد في سبيل الله، والحث عليها وأنها جامعة للخير كله. قال الله تعالى في كتابه العزيز عن فضل هذه الأعمال وعظم أجرها: {الَّذِينَ آمَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَاهَدُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ أَعْظَمُ دَرَجَةً عِندَ اللّهِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ} (التوبة: 20)، قال السعدي (1420) في تفسير هذه الآية: «ثم صرح بالفضل فقال: {الَّذِينَ آمَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَاهَدُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ بِأَمْوَالِهِمْ} بالنفقة في الجهاد وتجهيز الغزاة {وَأَنفُسِهِمْ}بالخروج بالنفس {أَعْظَمُ دَرَجَةً عِندَ اللّهِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ} أي لا يفوز بالمطلوب ولا ينجو من المرهوب، إلا من اتصف بصفاتهم، وتخلق بأخلاقهم» (3/642).
- حرص الرسول ﷺ على ما ينفع أمته ويصلح به أمر دينهم ودنياهم، وفي هذا دلالة إرشاد للمربين بالاقتداء به في الحرص على من يعولون
- التشجيع والتحفيز لمتلقي التربية ووصف الجائزة بما يشوقه إليها بحق ومصداقية وضمان؛ وهذا من الأساليب التي تسهل التغيير لسلوك المربي، وتحسين عمله.
- أن يستشعر متلقي التربية عظم الأمر بما يدل عليه عظم العطاء وهو الجنة، وعظم المعطي وهو الله جل وعلا، وعظم الضامن وصدقه وهو الرسول ﷺ، وهذا يعطي متلقي التربية شعورًا بالجدية والمسئولية.
- التوجيه لربط متلقي التربية بعطاء الآخرة، وهذا فيه من سمو النفوس وزيادة إيمانها بالغيب، والترفع بها عن التعلق الدائم بالماديات المحسوسة والعطاء القريب.

الحديث السادس:

عَنْ أَبِي أُمَامَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «أَنَا زَعِيمٌ بِبَيْتٍ فِي رَبَضِ الْجَنَّةِ لِمَنْ تَرَكَ الْمِرَاءَ وَإِنْ كَانَ مُحِقًّا، وَبِبَيْتٍ فِي وَسَطِ الْجَنَّةِ لِمَنْ تَرَكَ الْكَذِبَ وَإِنْ كَانَ مَازِحًا، وَبِبَيْتٍ فِي أَعْلَى الْجَنَّةِ لِمَنْ حَسُنَ خُلُقُهُ» (أخرجه أبو داود، كتاب الأدب، باب في حسن الخلق برقم: (4800) وسكت عنه وقال في رسالته لأهل مكة ما سكتُ عنه فهو صالح، وقال النووي في رياض الصالحين (1/216) حديث صحيح، رواه أَبُو داود بإسناد صحيح).

شرح الحديث السادس:

ذكر الخطابي (1351) أن الزعيم هو الضامن والكفيل، والزعامة الكفالة، ومنه قول الله سبحانه: {وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ} (يوسف: 72). والبيت هاهنا القصر (4/111). وجاء في شرح الحديث في كتاب التفسير الموضوعي: (زعيم) أي: كفيل، (ربض الجنة) ربض المكان نواحيه وما حوله من خارجه، كحريم المسجد وكالأبنية التي تكون حول المدن، وهي الأمكنة التي تربض فيها الأنعام، فمن ترك المراء أي الجدال في أمور الدنيا ولحظِّ النفس؛ بنى الله له بيتًا في ربض الجنة؛ أي: استحق دخول الجنة بهذا العمل الذي يخالف فيه هوى نفسه. ومن ترك الكذب في كل الأحوال، -ومنها حالات المزاح-؛ بنى الله له بيتًا في وسط الجنة؛ لأن من يحفظ لسانه من الكذب ابتغاء مرضاة الله فهو في مرتبة عالية من تقوى الله والأخلاق الحميدة؛ إذ ترْك الكذب، والتزام الصدق مجمع لجملة كبيرة من الفضائل الخلقية، والمصالح الاجتماعية العلمية والعملية، أما جماع الفضائل كلها فهو حسن الخلق بوجهٍ عامٍّ (جامعة المدينة العالمية، د.ت: 260).

الدلالات التربوية المستنبطة من الحديث السادس:

مما سبق من شرح يمكن استنباط الدلالات والفوائد التربوية الآتية:

- الزعيم بمعنى الكفيل والضامن.
- الترغيب بالتربية على خلق الصدق وترك الكذب ولوكان مازحًا، وذلك ابتغاء وجه الله، ويبرز ذلك من عظم الجزاء، فقد تكفل الله لمن يفعل ذلك بقصر في وسط الجنة. وفي ذلك توجيه عظيم للمربي والمتربي بترك الكذب ولو فيما يعرف (بالنكات).
- أهمية التربية الاجتماعية، وقد دل عليها ذم الجدال فيما لا ينفع من أمور الدنيا، ومن أجل حظوظ النفس، وإن كان المجادل على حق؛ لما فيه من نزاع وخصومة وفرقة بين المجادلين تضر بالعلاقات الاجتماعية، وتضعف أواصر المحبة، قال الله تعالى: {وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ} (الأنفال: 46). وأما الجدال لأجل إظهار الحق فمحمود مطلوب لقوله تعالى: {وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (النحل: 125)، مع ضبطه بالإحسان فيه.
- عظم مبدأ الأخوة الإسلامية وتوطيد العلاقات الاجتماعية، ويبرز ذلك من خلال الحث الوارد في الحديث على ترك ما يؤدي للخصام (لمن ترك المراء وإن كان محقا)، وهذا المبدأ ظاهر في الكثير من نصوص القرآن والسنة مثل قوله تعالى: {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ} (الحجرات: 10).
- الحث على التربية الأخلاقية منذ الصغر، وفي الحديث توجيه للمربي بأن يكون قدوة لمتلقي التربية بحسن خلقه، ويظهر ذلك من عظم منزلة وجزاء من حسن خلقه، وهو قصر في أعلى الجنة.

الحديث السابع:

عن ثوبان مولى رسول الله ﷺ قال: قال رسول الله

ﷺ: ''مَن يَضمَنُ لِي واحدةً وأضمَنَ له الجَنَّةَ؟ قال: قُلتُ: أنا يا رسولَ اللهِ، قال: لا تَسأَلِ النّاسَ شيئًا. قال: فكان سَوطُ ثَوبانَ يَسقُطُ وهو على بَعيرِه فيُنيخُ حتى يَأخُذَه، وما يقولُ لأحَدٍ: ناوِلْنيه''(أخرجه وأبو داود كتاب الزكاة، باب كراهية المسألة برقم: (1643)، وسكت عنه وقال في رسالته لأهل مكة ما سكتُ عنه فهو صالح، وقال ابن عبد البر في التمهيد (4/93) صحيح).

شرح الحديث السابع:

ذكر السندي شرحًا للحديث فقال: (من يضمن لي واحدة) أي: خصلة واحدة، يريد: من يديم على هذه الخصلة فله الجنة، في مقابلها ألا يسأل الناس شيئًا، أي: من مالهم، وإلا فطلب ماله عليهم لا يضر، والله تعالى أعلم (السندي، 1406: 5/96).

وأما المباركفوري (1404) قال: (من يكفل) بفتح الياء وضم الفاء، مرفوعًا في بعض النسخ بصيغة الماضي من التكفل. وكذا وقع في سنن أبي داود ولفظ النسائي: (من يضمن)، و(من) استفهامية أي: أيكم يضمن ويلتزم ويتقبل، (لي أن لا يسأل الناس شيئًا) أي من مالهم وإلا فطلب ماله عليهم لا يضر، والمراد من يديم على ذلك، (فأتكفل) بالنصب والرفع، أي: أتضمن وأتقبل، (له بالجنة) أي: أولًا من غير سابقة عقوبة، وفيه إشارة إلى بشارة حسن الخاتمة، (فقال ثوبان أنا) أي: تضمنت أو أتضمن، (فكان) أي: ثوبان بعد ذلك، (لا يسأل أحدًا شيئًا). وفي رواية عند أحمد وابن ماجه: (فكان ثوبان يقع سوطه وهو راكب) أي: على بعيره، (فلا يقول لأحد ناولنيه حتى ينزل فيأخذه) (6/280).

وقد ذكر الإثيوبي (1424) فوائد من هذا الحديث، منها: بيان فضل ثوبان رضي الله تعالى عنه، حيث وعده رسول الله ﷺ بالجنة، وقد وفي هو بما التزمه. ومنها ما كان عليه الصحابة رضي الله تعالى عنهم من الالتزام بوفاء ما عاهدوا عليه رسول الله ﷺ (23/185).

الدلالات التربوية المستنبطة من الحديث السابع:

مما سبق من شرح يمكن استنباط الدلالات والفوائد التربوية الآتية:

- تربية المسلم على التعفف عن سؤال الناس، وعدم الالتفات لما في أيديهم، وسؤال الله جل وعلا والاستغناء به سبحانه، ففي ذلك عزة للمؤمن ورفعة له عند ربه وعند الناس، وهذا مصداق لنصوص كثيرة، منها حديث حكيم بن حزام أن النبي ﷺ قال: «**اليدُ العليا خيرٌ منَ اليدِ السُّفْلَى، وابدأْ بمَنْ تعولُ، وخيرُ الصدقةِ ما كان عَنْ ظهْرِ غِنًى، ومَنْ يستغْنِ يُغْنِهِ اللهُ، ومَنْ يستعْفِفْ يُعِفَّهُ اللهُ**».(متفق عليه أخرجه البخاري كتاب الزكاة، باب لا صدقة إلا عن ظهر غنى برقم: (1429)، ومسلم كتاب الزكاة، باب بيان أن اليد العليا خير من اليد السفلى برقم: (1033).
- سرعة استجابة الصحابة، كما فعل ثوبان رضي الله عنه، ويستنبط من ذلك دلالة على الاقتداء بفعل ثوبان رضي الله عنه.
- أن النفس البشرية مستعدة للتربية، قابلة للتعويد، فإن تركت على طبعها البشري فهي تطمع وتمد عينها لما عند الناس، ومن زكاها سمت ونهضت نحو مكارم الأخلاق، قال الله تعالى: {قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا}٩{وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا} (الشمس: 10-9).

الخاتمة: خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات

بحمد الله تمت الإجابة عن تساؤلات البحث، وفي هذا المبحث نجمل ما تم التوصل له من نتائج مرتبطة بالأسئلة، ثم التوصيات المتعلقة بالنتائج، ثم مقترحات البحث.

خلاصة النتائج: بعد عرض الأحاديث المتضمنة لفظ الضمان وشروحها ظهرت معالم دلالاته، يمكن تصنيفها إلى دلالات لفظية برزت في معاني ومفهوم الضمان، وفي الجانب الاعتقادي الإيماني تظهر عظم مقام التوحيد والإيمان بالله بأركانه ومقتضاه من القول والعمل والاعتقاد وبينت جزاءه استحقاق ضمان الجنة، كما ظهرت دلالات من الجانب التعبدي في الشعائر الظاهرة ترغيباً في لزومها، وبياناً لفضل أداء الصلوات في جماعه ولذلك دلالاته الاجتماعية في توطيد العلاقات علاوة على الدلالات الإيمانية، كما أسفرت عن دلالات في الجانب الأخلاقي والمعاملات والجانب التربوي الأسري من خلال الترغيب في العناية والاهتمام بالبيت وإفشاء السلام على الأهل ليكون سكن وطمأنينة لأفراده، ويوثق العلاقات بينهم، كما ظهرت دلالات تبين عناية التربية الإسلامية بالفرد وسمو نفسه فهي توازن بين حاجات الفرد والمجتمع ومتطلبات الدنيا والآخرة. وفي الآتي إيراد مفصل للدلالات التربوية المستفادة من أحاديث الضمان.

النتائج المتعلقة بمفهوم الضمان المستنبط من التعريف اللغوي والاصطلاحي ومن الأحاديث الشريفة:

- مفهوم الضمان يأتي بمعنى الكفالة، والالتزام، والتعهد الموجب للاستحقاق، وهو يتفق مع المعنى اللغوي، ويمكن القول بأن الضمان هو ما يكفل حق الطرف الثاني، ويتزعم الطرف الأول الإتيان به في حال تحقق الشرط من قبل الطرف الثاني.
- الزعيم مرادف للضامن، وهو بمعنى الكفيل.
- أسلوب الضمان التربوي هو أسلوب يطبقه المربي مع متلقي التربية، بأن يكفل له حصوله على أمر مرغوب معلوم في حال إتيانه بالمطلوب منه، ويشترط فيه أن يكون المربي مالكًا أو مخولًا ومفوضًا بالعطاء.

- أن الضمان يتحقق بشروط يفرضها الضامن، ويحقق الطرف الآخر المستفيد الأداء التربوي الذي اشترطه الضامن.
- أن يكون الضامن قادرًا على أن يتحقق من أداء الطرف المضمون له.
- مشروعية تطبيق أسلوب الضمان في التربية.
- استحداث مصطلح الضمان التربوي، ويصنف ضمن أساليب التربية الإسلامية المرغبة بالخير، المحفزة للسلوك الحسن.

النتائج المتعلقة بالدلالات التربوية المستنبطة من الأحاديث النبوية الوارد فيها لفظ الضمان:

- رحمة الله جل وعلا ورسوله بالمؤمنين، بتيسير الطريق للجنة والإرشاد لها، والترغيب بأعمال يطيقها المتربي، وفي هذا توجيه للمربي بالاتصاف بالرحمة والتيسير.
- حرص الرسول ﷺ على ما ينفع أمته ويصلح به أمر دينهم ودنياهم.
- التربية النبوية تراعي طبيعة النفس البشرية، وتتوافق في توجيهاتها مع الفطرة السوية التي تحب اللذة وتنفر من الألم.
- التشجيع والتحفيز لمتلقي التربية بضمان ووصف الجائزة، بما يشوقه إليها بحق ومصداقية، هو من أقوى وسائل وأساليب التغيير لسلوك المربي وتحسين عمله.
- أن يستشعر متلقي التربية عظم الأمر بما يدل عليه من عظم العطاء وعظم المعطي، وعظم شأن الضامن وصدقه، فإذا كان العطاء بيت في الجنة من وسطها وربضها وأعلاها، والمعطي هو الله جل وعلا، والضامن رسول الله ﷺ، فهذا يعطي الأمر بعدًا كبيرًا من القيمة ويعطي متلقي التربية شعورًا بالجدية والمسؤولية.
- الإرشاد لربط متلقي التربية بعطاء الآخرة، وهذا فيه من سمو النفوس وزيادة إيمانها بالغيب، والترفع بها عن التعلق الدائم بالماديات المحسوسة والعطاء القريب، وهي مرحلة عليا ومقام سام.
- الوعد العظيم للأعمال الواردة في الأحاديث يبرز عِظم هذه الأعمال عند الله جل وعلا، وما فيها من صلاح الفرد والمجتمع وأمر الدنيا والدين.
- الحث على التربية الإيمانية، ذلك أن الإخلاص لله تعالى أساس وأصل الأعمال.
- أهمية التربية الأسرية للمسلم بالتوجيه إلى السلام على الأهل، وبث الود والرحمة لهم، ومراعاة حقوقهم.
- أهمية التربية الاجتماعية بالحث على زيارة المريض، واتباع الجنائز، وشهود صلاة الجماعة.
- أهمية التربية السياسية وأداء حق الإمام المقسط بالمعاونة والتوقير، وفي ذلك دلالة على فضل التعاون على البر والتقوى تحقيقًا للعدل، وإقامةً لأمر الله ومصالح الناس، وفيه فضل لزوم جماعة المسلمين تحت إمامهم العادل.
- التربية على خُلُق الصدق، وترك الكذب ولوكان مازحًا ابتغاء وجه الله، وفي ذلك توجيه عظيم بالبعد عما يعرف في الوقت المعاصر (بالنكات).
- التربية على حسن الخُلُق، وفيه إرشاد للمربي بأن يكون قدوة لمتلقي التربية بحسن خلقه حتى ينال ضمان الجنة والمنزلة العالية الموعودة.
- التربية منذ الصغر على التعفف عن سؤال الناس، وعدم الالتفات لما في أيديهم، والاستغناء به سبحانه، ففي ذلك رفعة له عند ربه، وعزة له عند الناس، وسمو نفسه عن الذلة، وهو من تمام الإيمان.
- التربية على الاقتداء بالصحابة في سرعة الاستجابة وأحسنها، وفيه فضل ثوبان رضي الله عنه في هذا الحديث خاصة.
- العناية بالتوازن في جوانب الشخصية في التربية الإسلامية، وإشباع حاجات الفرد والمجتمع، دل عليه الأمر بأن يخلو المسلم بعض أوقاته في بيته ومع أهله، أو في معتكفه في غير وقت صلاة الجماعة.
- التوجيه بترك ما يفضي للنزاع والفرقة مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية، ودل على ذلك ذم المراء وهو الجدال في أمور الدنيا، ومن أجل حظوظ النفس، وإن كان المجادل على حق، وهذا يدل على عظم مبدأ الأخوة الإسلامية، وأما الجدال لأجل إظهار الحق فمحمود مطلوب لقوله تعالى: {وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (النحل: ٥٢١)، مع ضبطه بالإحسان فيه. مما يشير لأهمية وفضل الخلق الحسن.
- النفس البشرية مستعدة للتربية، قابلة للتعويد والتكيف، فإن تركت على طبعها البشري فهي تطمع وتمد عينها لما عند الناس، ومن زكاها سمت ونهضت نحو مكارم الأخلاق.

التوصيات:

- إضافة أسلوب الضمان التربوي لمعجم المصطلحات التربوية.
- تطبيق الدلالات والتوجيهات التربوية المستنبطة من أسلوب الضمان في مؤسسات التربية الإسلامية.
- توظيف أسلوب الضمان التربوي من قبل المربين؛ بهدف تحسين أداء الناشئة، وتعديل سلوكهم.
- الإفادة من أسلوب الضمان التربوي لمختلف الفئات العمرية.

المقترحات:

- إجراء دراسة عن التطبيقات التربوية لأسلوب الضمان في التربية.
- إجراء دراسة تحليل محتوى كمي عن المصطلحات الأكثر تكرارًا في الحديث النبوي ودلالاتها التربوية.
- بناء نظرية متكاملة للمربي المسلم في ضوء التوجيهات النبوية.

المراجع:

ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. (1406). مقدمة ابن الصلاح. بيروت: دار الفكر المعاصر.

ابن الملك، محمد عبد اللطيف.(1433). شرح مصابيح السنة للإمام. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن حبان، محمد بن حبان. (1414). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان. (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن فارس، أحمد بن فارس. (1399). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (1398). سنن أبي داود. بيروت: دار الكتاب العربي.

أبو دف، محمود خليل. (2006). بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية، الجامعة الإسلامية. مسترجع من: https://2u.pw/03XuM في 29-4-2019م.

الإثيوبي، محمد بن علي. (1424). ذخيرة العقبى في شرح المجتبى. مكة: دار آل بروم للنشر والتوزيع.

الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان البيانات عبر الرابط: https://ar.islamway.net مسترجع في: 29-4-2019.

أحمد، أحمد بن حنبل. (1421). مسند الإمام أحمد بن حنبل. مؤسسة الرسالة.

الأصفاني، الحسين بن محمد. (د.ت). المفردات في غريب القرآن. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1408). صحيح الجامع الصغير وزيادته. (الطبعة الثالثة). بيروت: المكتب الإسلامي.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1413). سلسلة الأحاديث الصحيحة. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1996). الجامع الصحيح سنن الترمذي. دار الغرب الإسلامي.

التوربشتي، فضل الله بن حسن. (1429). الميسر في شرح مصابيح السنة. (الطبعة الثانية). مكة: مكتبة نزار مصطفى الباز. جامعة المدينة العالمية. الحديث الموضوعي. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا.

الجرجاني، علي بن محمّد. (2004). معجم التعريفات. القاهرة: دار الفضيلة.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1990). تاج اللغة وصحاح العربية الصحاح. (الطبعة الرابعة). بيروت: دار العلم للملايين.

الحامد، محمد، وعلي، سعيد، وابراهيم، عبدالراضي. (1428). التربية الإسلامية المفهومات والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.

حدايدي، عبد الرحمن محمد. (1430). الدلالات التربوية المستنبطة من أحاديث سنن الفطرة في الإسلام وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الخطابي، حمد بن محمد. (1351). معالم السنن. شرح سنن أبي داود. حلب: المطبعة العلمية.

دخان، خليل محمد. (1431). الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

الزبون، أحمد، عقله. (2007). الحوار التربوي في السنة النبوية ودلالاته التربوية. الأردن: جامعة البلقاء التطبيقية.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1421). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. مؤسسة الرسالة.

السندي، محمد عبد الهادي. (1406). حاشية السندي على سنن النسائي. (الطبعة الثانية). حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

السيوطي، عبد الرحمن بن آبي بكر. (1406). حاشية السندي على سنن النسائي. مطبوع السنن. (الطبعة الثانية). حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل. (1432). التنوير شرح الجامع الصغير. الرياض: مكتبة دار السلام.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1404). المعجم الكبير. القاهرة: مكتبة ابن تيمية

الطبري. محمد بن جرير. (1420). جامع البيان في تأويل القرآن. الجزء (6). مؤسسة الرسالة.

الطيبي، شرف الدين الحسين، عبد الله (1417). شرح الطيبي على مشكاة المصابيح المسمى بالكاشف عن حقائق السنن. [تحقيق: عبد الحميد هنداوي]. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

علوان، عبد الله، ناصح. (1985). في الأخلاق الإسلامية والإنسانية. بيروت: دار السلام للطباعة والنشر.

عمر، أحمد مختار. (د.ت). علم الدلالة. مصر: عالم الكتب.

الفارابي، إسحاق بن إبراهيم. (1424). معجم ديوان الأدب.

القاهرة: مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر.

فارس، حسان. (2007). تربية الرسول ﷺ للناس. مجلة حسن التربية. شبكة المعرفة الريفية الدار البيضاء.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1398). القاموس المحيط. بيروت: دار الفكر.

المباركفوري، عبيد الله بن محمد. (1404). مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. (الطبعة الثالثة). بنارس: إدارة البحوث العلمية والدعوة والإفتاء. الجامعة السلفية.

المظهري، مظهر الدين الزيداني. (1433). المفاتيح في شرح المصابيح. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

المناوي، محمد عبد الرؤوف. (1422). فيض القدير شرح الجامع الصغير. دار الكتب العلمية.

النسائي، أحمد بن شعيب. (1428). سنن النسائي. (الطبعة الثانية). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.

النووي، يحيى بن شرف. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. (الطبعة الثانية) بيروت: دار إحياء التراث العربي.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1374). صحيح مسلم. المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله ﷺ. مصر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الهروي، علي بن (سلطان) محمد. (1422). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر

اليحصبي، عياض موسى. (1419). إكمال المعلم بفوائد مسلم.[تحقيق: الدكتور يحيى إسْمَاعِيل]. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

(قُدم للنشر في 4/2/2020، وقُبل للنشر في 8/4/2020)

د. علي بن عيسى الشمري
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة حائل

Prepared by
Dr.Ali Essa Alshammari
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Arabic Language
College of Education – University of Hail

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج التجريبي–التصميم شبه التجريبي– المعتمد على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ بعد تصميم الأدوات والمواد البحثية التالية: (1) مقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة. (2) البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS). (3) دليل المستخدم للبرنامج الإلكتروني، وبعد التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها تم تطبيقها على عينة البحث التي تكونت من (58) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بواقع (28) تلميذًا يمثلون المجموعة التجريبية، و(30) تلميذًا يمثلون المجموعة الضابطة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية ذات المراحل المتعددة. وقد استخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، اختبار»ت» لمجموعتين مستقلتين. ليتوصل إلى نتائج عديدة منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محاور المقياس ككل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد أوصى البحث بدعم التعلّم الإلكتروني المعتمد على تعلّم التلميذ ذاتيًا من خلال الإفادة من البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في هذا البحث، والتوسع في استخدامه سواء في مهارات اللغة العربية المختلفة، أو في المراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: نموذج كيلر (ARCS)، لغتي الجميلة، برنامج إلكتروني، الدافعية.

Abstract

The aim of this study was to examine the effectiveness of a Keller's ARCS Model-based Electronic Program in developing motivation towards My Beautiful Language subject for the sixth elementary graders. For the research purpose, an experimental method-quasi-experimental design-based on two group design (experimental and control) was used here, after developing these tools: (1) Motivation Towards Learning My Beautiful Language Subject Scale, (2) Keller's ARCS Model Based Electronic Program, and (3) Electronic Program User's Manual. After verifying the validity and reliability of this research instruments, these tools were used and applied to the sample including 58 sixth elementary graders divided into two groups: experimental (No=28) and control (No=30) randomly selected from multi stages. The following statistics was used here: means, standard deviations, Alpha Cronbach Coefficient, t-tests for two independent groups. Results indicated that there were statistically significant differences at the α 0.05 level between the mean scores for both groups in students' motivation towards learning through Keller's Model-based Electronic Program (ARCS) on the scale dimensions for the participants in favour of the experimental group. Recommendations included supporting electronic learning based on student's self-learning through benefiting from Keller's ARCS Model -based Electronic Program (ARCS) in this study and expanding its use in Arabic different skills and different educational stages.

Key Words: Keller's ARCS Model, my beautiful language, an electronic program, motivation.

المقدمة:

على الرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية باللغة العربية وبتعليمها، إلا أنَّ التربويين والباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية وتعلمها يلحظون ضعفًا عند التلاميذ في اللغة العربية في مدارس التعليم العام وفي الجامعات، فالدراسات لا تزال تشير إلى أنَّ هناك ضعفًا في تحقق أهداف تعليم اللغة العربية، فقد أشارت دراسة الجنوبي (1435) إلى ضعف تحقق أهداف تعليم اللغة العربية من خلال مقرر لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية، والذي أنعكس أثره سلبياً في ضعف التلاميذ في مهارات اللغة، كما أكَّد ذلك الضعف في مهارات اللغة أيضًا نتائج تلاميذ مدارس التعليم العام الحكومية وفق أدائهم في اختبار حسَّن المطوَّر (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 1439) التي أظهرت ضعفًا كبيرًا في مهارات اللغة لدى التلاميذ، ويرى الباحث أنَّ سبب هذا الضعف قد يرجع إلى انعدام الدافعية لدى التلاميذ في تعلم مادة لغتي الجميلة لدى التلاميذ مما ولَّد لديهم الضعف في اكتساب مهارات اللغة العربية، وهذا ما أكدته حلقة النقاش التي أقامها قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى (1437) وكانت بعنوان «اللغة العربية في التعليم العام...الواقع والمأمول».

وتتفق الكثير من الأدبيات التربوية على أن الدافعية عامل مهم في حدوث عملية التعلم، إذ إنَه لابد من شرط توفر الحد الأدنى منها لدى المتعلم حتى تحدث عملية التعلم لديه، فقد أكَّد Shin (2008) على أنَ الكثير من الدراسات التي اهتمت باستقصاء العوامل المؤثرة في التعلم لدى المتعلمين تتفق على نتيجة مفادها أن الدافعية شرط لحدوث التعلم.

وفي السياق ذاته أشار نوفل (2018) نقلاً عن علاونة (2006) إلى أنه من خلال مراجعاته للبحوث والدراسات ذات العلاقة بالدافعية للتعلم ان هناك فروقًا بين الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والطلبة ذوي الدافعية المنخفضة؛ حيث بينت نتائج البحوث والدراسات أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة هم أكثر نجاحًا في الحياة المدرسية، ويواصلون التقدم في الترقيات في وظائفهم المختلفة، وإدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، إضافة إلى أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة تتضمن تحديًا، فيما يميل الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة الى اختيار مهمات سهلة جدًا نتيجة تدني دافعيتهم نحو التعلم، ويتجنبون الإقبال على المهمات الصعبة تجنبًا للفشل.

ويؤكد Hancook (2004) على أنَّ المتعلم الذي يمتلك الدافعية يتحسَّن أداؤه وتزيد قدرته على فهم وتطبيق المعارف التي يكتسبها. ولذلك قام التربوي كيلر (Keller) بتصميم نموذجه التحفيزي (ARCS) مركزًا على تعزيز الدافعية لدى المتعلمين، فقد أشار (حميض، 2018: 102) إلى أن كيلر بدأ بتطوير افكاره حول النموذج التحفيزي قبل حوالي 30 عامًا حيث بدأ بنموذج أولي سنة (1979) ثم طوَّره سنة (1983)، ويقوم الإطار الفلسفي لنموذج كيلر على الفلسفة البنائية التي تؤكد على أن المتعلم يبحث عن المعنى، ويبني معرفته بنفسه ويرتب الأحداث حتى مع غياب المعلومات الكاملة، ويعتمد على معرفته السابقة ليتعلم، كما أنَّه يقوم بتلبية احتياجات المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويرتكز على توفير سياق اجتماعي تعليمي آمن، يشجع على التواصل والتفاعل بينهم، فالتدريس عملية تتضمن تبادل الخبرات بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، أما التقويم فيتم في سياق عملية التعلم على اعتبار أنَّه نشاط منعزل، حيث يشارك الطلبة في تقويم أداءاتهم وأداء بعضهم البعض.

ويتكون نموذج كيلر للتصميم التحفيزي من أربعة أبعاد تمثل مجموعة المعايير اللازمة لتحفيز الشخص بشكل كامل، فالانتباه (Attention) يقوم على جذب المعلم أو المصمم لانتباه الطالب للمادة الدراسية المتعلمة، والاستمرارية في ذلك، والصلة (Relevance) التي تتكون من خلال تشكيل قناعات لدى الطالب بقيمة المادة الدراسية المتعلمة، والفائدة التي يجنيها من ورائها، والثقة (Confidence) وترتبط بمدى توقع الطالب لنجاحه في المادة التي يدرسها، وإيمانه بأن نجاحه في متناول يديه، ويتعلق الرضا (Satisfaction) بالرغبة في الاستمرار بالتعلم، وبمدى رضا الطالب عن نتيجة تعلمه (Akcaoglu, 2014).

مما سبق يتبين بأن نموذج كيلر للتصميم التحفيزي بأبعاده الأربعة يعد نموذجًا مقترحًا في التدريس في بيئات التعلم الإلكترونية، ولذلك توجهت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)في محور الانتباه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الصلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الثقة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الرضا لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محاور المقياس ككل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

التعرّف على فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تحددت أهمية الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج في النقاط التالية:

1. مواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم، والتي تنادي بضرورة الإفادة من التقنيات الحديثة في التعليم تحقيقًا لبرنامج التحول الرقمي التي تشهده المملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030.
2. تسعى هذه الدراسة إلى تقديم برنامج إلكتروني محفز ومشوق لدعم تعليم مادة لغتي الجميلة لطلاب المرحلة الابتدائية.
3. قد تلفت هذه الدراسة أنظار القائمين على تخطيط المناهج إلى أهمية الاستفادة من نموذج كيلر (ARCS) في بناء المواد التعليمية المختلفة، ومادة لغتي بشكل خاص.

حدود الدراسة:

التزمت الدارسة الحدود التالية:

1. طبقت في الفصل الدراسي الأول من العام 1440.
2. طبقت على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة حائل التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل؛ وقد تم اختيار الصف السادس الابتدائي نظرًا لأنه يمثل نهاية مرحلة تأسيسية يفترض أن يكون الطالب فيها قد أتقن مهارات اللغة العربية قبل الانتقال إلى المرحلة المتوسطة.

مصطلحات الدراسة:

1. الفاعلية: يعرّف شحاته والنجار (2003) الفاعلية بأنها «مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيرًا مستقل في أحد المتغيرات التابعة، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذي تحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الصف وخارجه» (23).

ويعرفها الباحث إجرائيًا في هذا البحث بأنها: الدرجة المكتسبة لدى عينة الدراسة نتيجة استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)في تنمية الدافعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

2. الدافعية: هي حالة داخلية من الثقة والكفاءة الذاتية، تدفع المتعلم لقبول التحدي والمنافسة، من أجل الوصول إلى الهدف وهو مستمتعًا بذلك، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحققها التلميذ على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي بعد استخدام البرنامج الإلكتروني القائم نموذج كيلر (ARCS).

الدراسات السابقة:

بعد الرجوع إلى عدة مصادر بهدف الحصول على دراسات ذات صلة بموضوع البحث الحالي لاحظ الباحث أنَّ هناك ندرة في البحوث العربية التي تناولت فاعلية تطبيق نموذج كيلر في تحقيق الدافعية لدى التلاميذ، وفيما يلي عرض للدراسات التي تم التوصل لها مرتبة من الأقدم حتى الأحدث:

أجرى Gabriielle (2003) دراسة هدفت إلى محاولة التأثير بشكل إيجابي في التحفيز والأداء والتعلم الموجه ذاتيًا لطلبة المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما هدفت إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة لتقديم هذه الاستراتيجيات التعليمية كمحتوى تكميلي للمادة التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (784) طالبًا، تم تقسيمهم إلى عدة مجموعات ضابطة وتجريبية، استخدم الباحث نموذج كيلر في تطوير المادة التعليمية التي تم تلقيها عبر عدَّة وسائل تكنولوجية من خلال شبكة الإنترنت، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت المادة المطورة وفق نموذج كيلر في كل من الدافعية، والأداء الأكاديمي، والنزعة إلى التعلم الذاتي.

كما أجرى Colakoglu & Akdemir (2010) دراسة لمقارنة أثر نموذج كيلر في الأبعاد الأربعة الخاصة بالنموذج، والمترابطة بالدافعية (الانتباه، والصلة، والثقة، والرضا) وطبقت الدراسة على طلبة يدرسون عبر مسار تكنولوجي بأسلوب التعليم المتمازج، حيث تم اختيار خمسين طالبًا تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية يدرسون مساقًا مصممًا وفق نموذج كيلر، وضابطة يدرسون مساقًا مصممًا وفق التصميم الاعتيادي، وبعد

جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج أن تصميم الدروس وفق نموذج كيلر عمل على زيادة الدافعية المرتبطة بأبعاد النموذج الأربع، مما ساهم في تعلم الطلبة بشكل أفضل.

كما هدفت دراسة سكران (2010) إلى التعرف على مستوى تقييم طلاب الجامعة لتأثير مكونات نموذج كيلر على اهتمامهم وجهدهم، وتحديد أكثر هذه المكونات ارتباطًا بالجهد أو الاهتمام لدى طلبة وطالبات الجامعة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة وطالبات جامعة الملك خالد عددها (277) طالبًا وطالبة، وقد استخدم الباحث أداتين للبحث هما: مقياس تقييم الطلاب للاستراتيجيات الدافعية في التصميم التعليمي في ضوء نموذج كيلر، ومقياس الدافعية (الداخلية/الخارجية) وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم كلا من الطلاب والطالبات لتأثير مكونات نموذج كيلر على دافعيتهم للتعلم وكانت الفروق لصالح الطالبات.

وفي الأردن سعت دراسة Thaer & Thaer (2016) إلى التعرف على أثر نموذج كيلر في دافعية الإنجاز، والإنجاز الأكاديمي، وقد طبقت على عينة من طلبة الصف العاشر في الأردن تكونت من (113) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (50) طالبًا درسوا باستخدام نموذج كيلر، وضابطة تكونت من (63) طالبًا درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود فروق في لصالح المجموعة التي درست باستخدام نموذج كيلر.

وقد أجرى كل من Kurt & kecik (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر نموذج كيلر في تحفيز الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، حيث تم توظيف مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية التعلمية المستندة إلى نموذج كيلر في الخطط الدراسية التي استمر تطبيقها لمدة عشر سنوات، وقد تألفت عينة الدراسة من (30) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت النتائج أن نموذج كيلر كان له تأثير إيجابي على تحفيز تعلم اللغة الإنجليزية من خلال مكوناته الأربعة.

وفي السعودية أجرى نوفل (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج كيلر في تنمية الدافعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط قوامها (63) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددهم (28) خضعوا للبرنامج الإرشادي المستند على نموذج كيلر، ومجموعة ضابطة وعددهم (35) طالبًا لم تتلق أي تدريب، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي استخدم الباحث المنهج التجريبي –التصميم شبه التجريبي —من خلال تطبيق البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) لاختبار فروض البحث، وما يتطلب ذلك من ضبط تكافؤ العينة والقياسات القبلية والبعدية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذي يدرسون بمدارس التعليم العام بمدنية حائل للفصل الدراسي الأول من العام 1440.

وقد اقتصرت عينة الدراسة على (58) تلميذًا؛ حيث تم اختيار فصل الصف السادس الابتدائي في مدرسة الإمام أحمد بن حنبل ليمثّل المجموعة التجريبية وعدد تلاميذه (28) تلميذًا، فيما تم اختيار فصل السادس الابتدائي بمدرسة علي بن أبي طالب رضي الله عن ليمثّل المجموعة الضابطة وعدد تلاميذه (30) تلميذًا.

ثالثًا: أدوات ومواد الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها اعدَّ الباحث البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS)، كما أعدَّ مقياسًا لقياس الدافعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو تعلم مادة لغتي الجميلة:

أ. البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS).

تم بناء البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) وذلك عبر ثلاث مراحل هي كالتالي:

أولاً: مرحلة التحليل: اشتملت هذه المرحلة على عدة خطوات هي:

1. تحديد الهدف العام للبرنامج: حدد الباحث الهدف العام للبرنامج بتنمية الدافعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو تعلم مادة لغتي الجميلة.
2. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالبرنامج: قام الباحث بتحديد أهداف البرنامج، وتتمثل في الأهداف الخاصة بالوحدتين الأولى والثانية من مادة لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.
3. تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج: قام الباحث بتحديد محتوى البرنامج، ويتمثل بالمحتوى الخاص بالوحدتين الأولى والثانية من مادة لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

ثانيًا: مرحلة اختيار التصميم التعليمي: تم اختيار نموذج كيلر (ARCS) ويعود اختيار الباحث لهذا النموذج؛ لأنَّه هو النموذج المستهدف قياس فاعليته في هذا البحث في تنمية الدافعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو تعلم مادة لغتي الجميلة.

ثالثاً: مرحلة إعداد البرنامج وتقويمه: بعد انتهاء الباحث من تصميم البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) قام بما يلي:

1. إضافة المحتوى التعليمي داخل البرنامج: حيث قام الباحث بإدخال المحتوى التعليمي للوحدتين الأولى والثانية من كتاب لغتي

2. إعداد دليل المستخدم (المعلِّم/ التلميذ) للبرنامج: قام الباحث بإعداد دليل إرشادي لمستخدم البرنامج (المعلم/ التلميذ) يعينه في استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS).

3. تقويم البرنامج: تضمنَّت مرحلة تقويم البرنامج إجراءات الصدق والثبات للبرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) وذلك من خلال عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين وأخذ رأيهم حول البرنامج الإلكتروني للوصول إلى صدق البرنامج الإلكتروني، بالإضافة إلى إجراء تجريب استطلاعي مصغَّر للبرنامج قبل إجراءاه في التجريب الأساسي على عينه مماثلة للعينة المستهدفة بالبرنامج؛ بغرض التحقق من ثبات البرنامج الإلكتروني والتأكد من صلاحيته للتطبيق، كما تضمنت مرحلة تقويم البرنامج تضمين عمليات التقويم (القبلي والتكويني والختامي) في كل درس من دروس البرنامج الإلكتروني.

ب. مقياس الدافعية: مرَّ إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية:

أولًا: تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس دافعية التلاميذ نحو تعلم مادة لغتي الجميلة كناتج تعلم بعد استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS).

ثانيًا: المقياس في صورته الأولية: لإعداد الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- تحديد أبعاد المقياس: بعد مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة في هذه الدراسة، تم تحديد أبعاد المقياس بأربعة ابعاد رئيسة، تمثلت بالتالي:

- الانتباه: يقيس هذا البعد تفضيل المتعلم للمادة الدراسية التي تجذب انتباه، والاستمرارية في ذلك، ويتضمن هذا البعد (12) فقرة.
- الصلة: يقيس هذا البعد تفضيل المتعلم للمادة الدراسية التي تشكل لديه قناعات بقيمة المادة الدراسية المتعلمة، والفائدة التي يجنيها من ورائها، ويتضمن هذا البعد (9) فقره.
- الثقة: يقيس هذا البعد تفضيل المتعلم للمادة الدراسية التي تجعله يؤمن بأن نجاحه في متناول يديه، ومدى توقعه لذلك، ويتضمن هذا البعد (9) فقره.
- الرضا: يقيس هذا البعد تفضيل المتعلم للمادة الدراسية التي تحقق الرغبة بالاستمرار بالتعلم، وتحقق له الرضا عن نتيجة تعلمه، ويتضمن هذا البعد (6) فقره.

ب. كيفية الحصول على بنود المقياس:

بعد مراجعة الباحث العديد من البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت ببناء مقاييس الدافعية بشكل عام، والدافعية نحو تعلم اللغة العربية بشكل خاص ومنها على سبيل المثال (غواص، 2009؛ عبود، 2016؛ ذاكر، 2016؛ الغامدي، 2017).

ج. صياغة تعليمات المقياس:

تم صياغة تعليمات المقياس بما يتناسب مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبما يحقق الدقة والوضوح في صياغتها، وقد تضمنت التالي:

* كتابة البينات الخاصة بكل تلميذ.
* توضيح الهدف من المقياس.
* وصف موجز للمقياس وعدد عباراته.
* طريقة الإجابة بوضع علامة (√) أمام كل عبارة في إحدى الخانات الخمس.
* التنبيه بالإجابة عن جميع العبارات دون ترك أية عبارة.

د. تقدير درجات المقياس:

تم اتباع تقدير درجات المقياس تبعًا لنموذج« ليكرت» الخماسي (تنطبق علي تمامًا- تنطبق علي بدرجة كبيرة- تنطبق علي بدرجة متوسطة- تنطبق علي بدرجة قليلة – لا تنطبق علي) بحيث تكون أوزان الدرجات (1-2-3-4-5)، وتكون الدرجة الكلية للتلميذ هي مجموع الدرجة المعطاة على كل بند من بنود المقياس.

هـ. صدق المقياس:

بعد صياغة المقياس في صورته الأولية تكون من (36) عبارة، تم عرضه على مجموعه من أساتذة علم النفس، وأساتذة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بهدف تعرف آرائهم حول:

* مدى وضوح تعليمات المقياس، وملائمتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
* مدى مناسبة عبارات المقياس لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
* دقة الصياغة العلمية واللغوية للعبارة.
* مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه.

وبناء على آراء السادة المحكمين فقد تم إجراء التعديلات حتى أصبح المقياس صالحًا للتطبيق.

و. ثبات المقياس: تم التحقق من مقدار الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس كاملا باستخدام معامل الارتباط (ألفاكرونباخ) عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss؛ للتأكد من ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

يبين قيمة معامل (ألفاكروباخ

المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفاكرونباخ
محور الانتباه	12	0.6780
محور الصلة	9	0.6840

تابع – جدول رقم (1)
يبين قيمة معامل (ألفاكروباخ

المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفاكرونباخ
محور الثقة	9	0.647
محور الرضا	6	0.7000
المحاور ككل	36	0.706

ويتضح من الجدول رقم (1) أن قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس في محور الانتباه بلغت (0.687) وفي محور الصلة بلغت (0.684) وفي محور الثقة بلغت (0.647)، وفي محور الرضا بلغت (0.700) وفي المحاور ككل بلغت (0.708)، وهو مستوى جيد من الثبات.

ز. المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (36) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تقيس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس:

جدول رقم (2)
يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعاده الأربعة

الأبعاد	أرقام العبارات	العدد
الانتباه	31 – 29 – 28 – 24 – 22 – 20 – 17 – 15 -12 – 11 – 8 – 2	12
الصلة	33 - 30- 26 – 23 – 18 – 16 – 10 - 9 – 6	9
الثقة	35 – 34 – 25 – 19 – 13 – 7 – 4 – 3 – 1	9
الرضا	32 - 31 – 27 – 21 – 14 - 5	6
	المجموع	36

ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

بعد أن أنهى الباحث الدراسة النظرية للبحث، وبعد إنهائه أدوات البحث، ومواده وتحكيمها، قام بتطبيق البحث ميدانيًا، وقد سار التطبيق الميداني وفق الآتي:

1. اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، واختيار المجموعة التجريبية والضابطة عشوائيًا؛ حيث زار الباحث إدارة التعليم بمنطقة حائل يوم الأثنين الموافق (21/1/1440)، ومن قسم الاختبارات تسلَّم إحصائية للمدارس الابتدائية بمدينة حائل، وعدد فصولها، وعدد التلاميذ في كل فصل منها، وفي ضوئها اختار الباحث العينة عشوائيًا بواسطة القرعة، وعُينت المجموعة التجريبية والضابطة في ضوء القرعة، ووحدتها الفصل، لتتكون تبعًا لذلك المجموعة الضابطة بتلاميذ الصف السادس الابتدائي بابتدائية علي بن أبي طالب رضي الله عنه، والمجموعة التجريبية من بتلاميذ الصف السادس الابتدائي بابتدائية الإمام أحمد بن حنبل .
2. زيارة الباحث للمدارس التي اختيرت لتطبق فيها التجربة– مدرسة المجموعة التجريبية والضابطة – في يوم الثلاثاء الموافق (22/1/1440)؛ للتنسيق مع مديري المدارس ومعلمي اللغة العربية حول أهداف البحث والآليات التي يريد الباحث تنفيذها، وإعداد الجدول المدرسي، وتنفيذ التجربة، وتطبيق أدوات البحث.
3. عينة البحث: تكونت عينة البحث من (58) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي التابعين للمدارس الابتدائية الحكومية –بمنطقة حائل– توزعوا في مجموعتين: الأولى المجموعة التجريبية (28) تلميذًا ويدرسون باستخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)، والثانية المجموعة الضابطة (30) تلميذًا ويدرسون باستخدام الطريقة المعتادة، والجدول (3) يوضح عينة البحث ومدارسهم:

جدول رقم (3)
توزيع عينة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي

المجموعة	المدرسة	العدد
المجموعة التجريبية	الإمام أحمد بن حنبل الابتدائية	28
المجموعة الضابطة	علي بن ابي طالب الابتدائية	30
	المجموع	58

4. التدريس لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة): تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)، حيث عقد الباحث عدة لقاءات مع معلم اللغة العربية قبل تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج الإلكتروني، وذلك في الفترة 27-1440/1/28؛ وبحكم قلة خبرة معلم اللغة العربية في مهارات الحاسب الالي، وعدم الاجادة الكافية في استخدامه والذي يُعتمد عليه كليًا في تنفيذ البرنامج الإلكتروني، ولأن تدريب المعلم على استخدام الحاسب الالي ووصلوه الى حد مقبول من الإتقان الجيد لتنفيذ البرنامج الإلكتروني بالشكل الأمثل يستغرق وقتًا طويلاً مما يؤخر الوقت المجدول لتطبيق البرنامج الإلكتروني؛ تم الاتفاق على أن يتولى الباحث بنفسه الإشراف على تلاميذ المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلم اللغة العربية دون تدَّخل أي معالجة تجريبية.

5. الخطة الزمنية لتطبيق التجربة: تم إجراء تجربة البحث الحالي في الفترة 23/1/1440 إلى 21/3/1440؛ حيث قام الباحث بالتدريس لمدة ثلاثة أيام بالأسبوع، وقد استغرقت المدة الزمنية للتطبيق (8) أسابيع تقريبا.

6. بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق مقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة على مجموعتي البحث يوم الأحد 24/3/1440 بهدف التعرَّف على فاعلية البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس قام الباحث برصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لاستخلاص نتائج البحث للتحقق من صحة فروضه.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة

1. معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وذلك للتعرَّف على قيمة ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة.
2. المتوسط الحسابي(م) Arithmetic mean وذلك للمقارنة بين درجات مجموعتي البحث في مقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة بعد تطبيق التجربة.
3. الانحراف المعياري Standard Deviation وذلك للتعرف مدى التباين أو التشتت الموجود بين درجات مجموعتي البحث، وتعتمد عليه كثير من الإحصاءات مثل اختبار(ت) وغيره من الاختبارات الأخرى.
4. اختبار (ت) للعينتين المستقلتين Independent Samples T-test وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة بعد تطبيق التجربة.

نتائج الدراسة عرضها وتفسيراتها ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وسوف يوضح الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة بشكل مفصَّل بحسب تسلسل فرضياتها:

نتائج اختبار الفرض الأول:

نص الفرض الأول على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الانتباه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي».

ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample T- test) لمجموعتي البحث، إذ كانت قيمة اختبار(ت) دالة، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (4)

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الانتباه

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة لقيمة(ت)
التجريبية	28	43.107	7.0571	0.223	56	*0.825
الضابطة	30	42.700	6.873			

يتضح من الجدول (4) أنَّ قيمة (ت) بلغت في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (SCRA) في محور الانتباه (528.0)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ إذ هي أكبر من مستوى الدلالة

(50.0α) مما يعني أنَّه لا توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في دافعية التلاميذ نحو تعلم مادة لغتي الجميلة في محور الانتباه، وبالتالي قبول الفرض الصفري الأول الذي نصَّ على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (50.0α) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (SCRA) في محور الانتباه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

نص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (50.0α) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (SCRA) في محور الصلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين (tset -T elpmaS tnednepednI) لمجموعتي البحث، إذ كانت قيمة اختبار(ت) دالة، كما يوضحها الجدول التالي:

– نتائج اختبار الفرض الثاني:

الجدول (5)

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الصلة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة لقيمة (ت)
التجريبية	28	75037.	5.096	7.217	56	*0.000
الضابطة	30	27.100	6.059			

يتضح من الجدول (5) أنَّ قيمة (ت) بلغت في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الصلة (7.217)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ إذ هي أصغر من مستوى الدلالة (α0.05)، مما يعني أنَّه توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الصلة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وبالتالي رفض الفرض الصفري الثاني الذي نصَّ على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الصلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي».

– نتائج اختبار الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الثقة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي».

ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample T- test) لمجموعتي البحث، إذ كانت قيمة اختبار(ت) دالة، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (6)

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)في محور الثقة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة لقيمة(ت)
التجريبية	28	32.892	4.976	-0.294	56	*0.770
الضابطة	30	33.200	2.746			

يتضح من الجدول (6) أنَّ قيمة (ت) بلغت في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الثقة (0.294-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ إذ هي أكبر من مستوى الدلالة (α 0.05)، مما يعني أنَّه لا توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الثقة، وبالتالي قبول الفرض الصفري الثالث الذي نصَّ على

ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الثقة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

– نتائج اختبار الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الرضا لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample T- test) لمجموعتي البحث، إذ كانت قيمة اختبار(ت) دالة، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (7)

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الرضا

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة لقيمة (ت)
التجريبية	28	26.357	3.508	7.48	56	*0.00
الضابطة	30	15.033	7.246			

يتضح من الجدول (7) أنَّ قيمة (ت) بلغت في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الرضا (7.48)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ إذ هي أصغر من مستوى الدلالة (α0.05)، مما يعني أنَّه توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الثقة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وبالتالي رفض الفرض الصفري الرابع الذي نصَّ على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في محور الرضا لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي».

v نتائج اختبار الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في جميع محاور المقياس لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي».

ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample T- test) لمجموعتي البحث، إذ كانت قيمة اختبار(ت) دالة، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (8)

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في جميع محاور المقياس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة لقيمة (ت)
التجريبية	28	140.107	15.739	5.44	56	*0.00
الضابطة	30	3118.03	15.160			

يتضح من الجدول (8) أنَّ قيمة (ت) بلغت في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في جميع محاور المقياس (5.44)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ إذ هي أصغر من مستوى الدلالة (α 0.05)، مما يعني أنَّه توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في جميع محاور المقياس لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وبالتالي

رفض الفرض الصفري الخامس الذي نصَّ على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في جميع محاور المقياس لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

تفسير النتائج ومناقشتها:

في ضوء نتائج البحث التي تم عرضها يرى الباحث أن من أهم أسباب تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في دافعيتهم نحو تعلم مادة لغتي الجميلة يعود إلى أنَّ البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) والذي يتضمن أربعة أبعاد رئيسة (الصلة- الانتباه- الثقة- الرضا) قد راعت في مجموعها حاجات أساسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كان لها الأثر في تفاعل التلاميذ مع المادة العلمية المقدمة من خلال البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)، والذي أنعكس في زيادة دافعيتهم نحو تعلم مادة لغتي الجميلة، كما يعزوا الباحث ايضًا ذلك إلى أنَّ البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) قد راعى الفروق الفردية بين التلاميذ، وطبيعة التعلم لديهم وفقًا للقدرة والسرعة الذاتية لكل متعلم، كما أنَّ البرنامج خاطب في المتعلم جميع حواسه مما استثار دافعيته نحو التعلم، وأثره بذاته ودوره في العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة كدراسة Kurt & kecik (2017) التي أظهرت بأنَّ لنموذج كيلر تأثير إيجابي في دافعية التلاميذ نحو تعلم اللغة الإنجليزية، ودراسة نوفل (2018) التي أظهرت أيضًا أنَّ للبرنامج الإرشادي المصمم وفق نموذج كيلر دور في تنمية الدافعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وكذلك دراسة كل من Gabriielle (2003)، ودراسة سكران (2010م)، ودراسة Thaer & Thaer (2016).

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

1. الإفادة من البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في هذا البحث.
2. دعم التعلَّم الإلكتروني المعتمد على تعلَّم التلميذ ذاتيًا من خلال استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في تعليم مهارات اللغة العربية المختلفة.
3. ضرورة استثمار أحدث نواتج التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية لجميع المراحل التعليمية. ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تفعيل نموذج كيلر (ARCS) في تعليم اللغة العربية إلكترونيًا أو من خلال الصفوف الاعتيادية.

المقترحات:

نستخلص من نتائج البحث الحالي بعض الدراسات المقترحة ، منها .

1. إجراء دراسة عن فاعلية نموذج كيلر في تنمية مهارات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.
2. فاعلية توظيف نموذج كيلر في تحسين تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم. (1439). تحليل نتائج اختبار حسن لطلاب وطالبات الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتي للعام 1439. تم استرجاعه بتاريخ 1/2/1440 الساعة 9 مساءًا على الرابط التالي:
https://twitter.com/eduishraf/status/963252032072232960

الجنوبي، عبد الله بن أحمد. (1435). تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء أهداف تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

حميض، أسماء خليل إبراهيم. (2018). نظرة جديدة في نموذج كيلر للتصميم التحفيزي ARCS نموذج تطبيقي. مجلة الجامعة الأردنية. عمادة البحث العلمي. المجلد (45). العدد (3).117-101.

سكران، السيد عبد الدايم. (2010). تأثير إستراتيجيات مكونات نموذج كيلر في التصميم التعليمي على اهتمام وجهد طلاب وطالبات الدامعة من وجهة نظرهم وعلاقته بتخصصاتهم الدراسية ومستوى ونمط تعليميهم ونوع الدافعية لديهم. مجلة كلية التربية بجامعة بنها. المجلد (20). العدد (81). 80-2.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الغامدي، وفاء سعيد. (2017). فاعلية تلعيب التعلم في تنمية الدافعية نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

قسم المناهج وطرق التدريس (1437). اللغة العربية في التعليم العام ... الواقع والمأمول. حلقة نقاش أقيمت بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية المقامة بتاريخ 9/3/1437. كلية التربية. جامعة أم القرى.

نوفل، محمد (2018). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج آركس (ARCS) في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد (33). العدد (9). 1603-1568.

Arabic references

Al-Janoobi, A. Bin Ahmed. (1435). The Evaluation of My Beautiful Language Book for the Sixth Elementary Graders in the Light of the Objectives of Teaching Arabic at the Elementary Stage in K.S.A. A non-published Master Thesis, Department of Education, College of Social Sciences, Imam Mohmed Bin Saud University: Riyadh.

Al-Khamdi, W. S. (2017). The Effectiveness of Learning Play in Developing Motivation Towards Mathematics for the Sixth Elementary Graders in Mecca. A Non-Published Master's Degree. Department of Curricula and Methodology, College of Education, Om Al-Qura University, Mecca, K.S.A.

Department of Curricula and Methodology (9/3/1437). Arabic in General Education … Reality and Expectations. A Seminar on the World Day for Arabic. College of Education, Om Al-Qura University, Mecca.

General Directorate for Educational Supervision in the Ministry of Education. (1439H). Analysis of the Results of Artistic Sense Test for the Sixth Elementary Graders in My Beautiful Subject for the Academic Year1439H. Retrieved on 1-2-1440H, 9 pm, from: https://twitter.com/eduishraf/status/963252032072232960

Hameidh, A. K. I. (2018). A New Look at Keller's ARCS Model for Promotional Design: An Applied Model. Journal of the Jordanian University, Deanship of Scientific Research, 45(3), 101-117.

Novel, M. (2018). The Effectiveness of a Pilot Program based on Keller's ARCS Model in Developing Motivation Towards Learning in a Sample of the 3rd Intermediate

Students in Saudi Arabia. Journal of Al-Najah University for Research (Humanities), 33(9), 1568-1603.

Sakran, A. A. (2010). The Effect of the Strategies of Keller's ARCS Model for Educational Design on College Students' Interest and Effort from their Perspective and Its Relationship with Their Academic Majors, Learning Level and Style, and Type of Motivation. Journal of College of Education, Banha University, 20(81), 2-80.

Shihatah, H; & Al-Najaar, Z. (2003). Dictionary of Psychological & Educational Terminology. Cairo, Egyptian-Lebanese House.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akcaoglu, M. (2014). Teaching Problem Solving Through Making Games: Design and Implementation of an Innovative and Technology-rich Intervention. In Proceedings.

Colakoglu, O. & Akdemir, O. (2010). Motivational Measure of the Instruction Compared: Instruction Based on the ARCS Motivation Theory V.S. Traditional Instruction in Blended Courses. Turkish Online Journal of Distance Education-

Gabrielle, D. (2003). The Effect of Technology-Mediated Instructional Strategies on Motivation, Performance and Self-Directed Learning. Florida State University Libraries, USA, (Electronic Dissertations), Retrieved on September 15th,2019.

Hancock, D. (2004). Cooperative Learning and Peer Orientation Effects on Motivation and Achievement. Journal of Educational Research, 97(3), 159-166.

Keller, J. (2006). ARCS Motivational Model. Retrieved on July 4th, 2019 from: https://www.arcsmodel.com/

Keller, J. (2010). Motivational Design for Learning and Performance, The ARCS Model Approach. Instructional Systems Program, Springer, London.

Keller, J. (2014). Keller's ARCS Model, Educational Theory. EBSCO Research Starters.

بيان أثر الرؤى والمنامات على الجرح والتعديل

(قُدم للنشر في 8/2/2020، وقُبل للنشر في 9/5/2020)

د. سلطان بن عبد الله العثمان
أستاذ الحديث وعلومه المساعد، قسم الدراسات الإسلامية
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير، جامعة المجمعة
Dr. Sultan bin Abdullah Al-Othman
Assistant Professor of Hadith and Sciences, Department of Islamic Studies, College of Science and Human Studies at Hotat Sudair - Majmaah University.

المستخلص:

يُعنى هذا البحث بدفع شبهة اعتماد المحدثين، على الرؤى والمنامات في الجرح والتعديل. وقد قام الباحث بتعريف كل من الجرح والتعديل، والرؤى المنامية. والمراد بالرؤى والمنامات في الجرح والتعديل، وفنّد أقوال العلماء في حجية الرؤى والمنامات. أيضًا، أشار إلى إنصاف المحدثين في الجرح والتعديل. كما قام بدراسة لنماذج من الرواة، الذين ذُكرت لهم رؤى في كتب الجرح والتعديل، متعلقة بجرحهم أو تعديلهم. كما بيَّن أسباب إيراد الرؤى في الحكم عليهم. وقد توصل إلى نتائج في سبب إيراد الرؤى لهم. هذه الأسباب منها: أنها من باب الاستئناس وليس الاعتماد، أو للرد عليها والتعقيب على ما فيها، أو جاء ورودها؛ مما جرت به العادة في كتب التواريخ، أو ذُكرت من باب الاستطراد، أو من باب المتابعة لكتاب آخر، أو من باب الترويح ودفع السآمة عن القارئ.

الكلمات المفتاحية: الرؤى، الجرح، التعديل، رواة، حكم.

Abstract

This study aims to dispel suspicion that narrators adoption of dreams in the Sciences of Invalidation and Rectification. I have provided a definition of invalidation and rectification, as well as dreams. Also I have showed the purpose of using the dreams in the invalidation and rectification. Further, I put forward the opinions of Hadeath scholars on the judgement of dreams. Furthermore, I highlighted the fairness of the narrators in the invalidation and rectification. I also present models of narrators whom their dreams were mentioned in the literature of invalidation and rectification. Moreover, I explain the reasons for using their dreams in assessing their opinions. Finally, I came to a result about the reasons that why the dreams of these narrators were given in the literature of the Sciences of Invalidation and Rectification. These reasons include: the dreams were used for benefits and not for judgment, or to respond to these dreams and comment on what they are including, or because of their use in the literature of historical studies, or for the digression, or for following -up another books, or for attracting more readers.

Key Words: dreams, invalidation, rectification, narrators, judgement.

المقدمة:

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ به من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا. من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله، ﷺ تسليمًا كثيرًا.

أما بعد:

للسُّنَّة النبوية في الدين مكانة عالية، ومنزلة سامية، روايتها عبادة، والاستدلال بها هداية، وحيٌ من الله أوحى به وما ينطق عن الهوى، إن هو إلا وحي يوحى (النجم: 4-3) (وفضل من الله تفضَّل به، وأمَرَ بالتمسك به، مَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ ۚ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) (الحشر: 7) من أخذ بها نال خيرًا عظيمًا، وفضلًا عميمًا، وأجرًا كبيرًا، قال ﷺ: (نضَّر الله امرأ سمع منا حديثًا فحفظه حتى يبلِّغه، فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، ورب حامل فقه ليس بفقيه) (أحمد، 1421: 21590؛ وأبو داود، 1420: 3660؛ وغيرهما، من حديث زيد بن ثابت، بسند صحيح).

ولقد حفظها الله تعالى عبر العصور، برجال نذروا أنفسهم للعناية بها، قراءة، وحفظًا، وسماعًا، وضبطًا، وشرحًا، وتعليقًا، ودراسة، وتهذيبًا، وتدوينًا، وبيانًا لصحيحها من ضعيفها، ودفاعًا عنها؛ فحفظ الله بهم السُّنَّة، وأقام بهم الملَّة؛ فأضحت السُّنَّة بفضل الله نقية، وللمؤمنين هديَّة، وعلى أعداء الله عصيَّة.

ولبيان شيء من جهود أئمة الجرح والتعديل في حفظ السُّنَّة، والرد على الشبه الواردة عليها؛ أحببت التطرق في هذا البحث المختصر، إلى بيان أثر الرؤى والمنامات على الجرح والتعديل.

مشكلة البحث:

حاول الجهَّال والمغرضون، الطعن في علماء الجرح والتعديل، صيارفة الحديث، وأهله؛ فزعموا أنهم يقبلون الجرح والتعديل من خلال الرؤى والمنامات في كتبهم. وسيتناول هذا البحث بإذن الله تعالى، بطلان هذه الفرية البواح، والكذبة الصراح.

حدود البحث:

الرواة الذين ذكر في تراجمهم بعض الرؤى والمنامات التي تشير إلى شيء من مكانتهم في الجرح أو التعديل.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

1-تتعلق هذه المسألة بدفع شبهة اعتماد المحدثين على الرؤى في الجرح والتعديل.

2-بيان مكانة علماء الجرح والتعديل، والدفاع عن منهجهم المبني على القواعد العلمية المعتبرة.

3-قلة البحوث المتخصصة في هذا الموضوع، أو ربما انعدامها.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث، لم أجد من خصص هذا البحث بدراسة، وقد كانت هناك دراسات متعلقة بالبحث منها:

1-كتاب الرؤيا، للشيخ حمود بن عبد الله التويجري.

2-الأنوار الكاشفة، بما في كتاب أضواء على السنة من الزلل والتضليل والمجازفة، للشيخ المعلمي.

3-دفاع عن السنة ورد شبه المستشرقين والكتاب المعاصرين، للدكتور محمد أبو شهبة.

4-الرؤى عند أهل السنة والجماعة والمخالفين، وهي رسالة علمية للباحث سهل بن رفاع العتيبي.

أهداف البحث:

1 -المساهمة في الدفاع عن السُّنَّة النبوية وعن علمائها.

2 -رد شبهة قبول الرؤى والمنامات في الجرح والتعديل.

3 -بيان أسباب ذكر العلماء للرؤى في الجرح والتعديل.

أسئلة البحث:

1 – ما أهمية هذه المسألة في الدفاع عن السُّنَّة النبوية، وعن علمائها؟

2 -ما الرد على شبهة قبول الرؤى والمنامات في الجرح والتعديل؟

3 -ما أسباب ذكر العلماء للرؤى التي فيها جرح أو تعديل؟

منهج البحث:

دراسة مجموعة من الرواة جاء في حقهم جرح أو تعديل؛ من خلال الرؤى والمنامات، للرد على شبهة قبول أئمة الجرح والتعديل للرؤى والمنامات، في جرح الراوي وتعديله. واتبع المنهج الاستقرائي الاستنباطي.

التمهيد:

إن لأهل الحديث شرفًا عظيمًا، ومقامًا رفيعًا. كيف لا يكون لهم ذلك، وهم أمناء السنة النبوية المطهرة، والقائمين بحفظها، شرَّفهم الله بحفظ السنة؛ فقاموا بها خير قيام. وزكاهم النبي ﷺ بقوله: ((لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين حتى يأتيهم أمر الله وهم ظاهرون)) (البخاري، 1419: 3640؛ مسلم، 1419: 4951، من حديث المغيرة بن شعبة ﷺ). قال الإمام أحمد، ويزيد بن هارون: «إن لم يكونوا أصحاب الحديث؛ فلا أدري من هم» (البغدادي، 1422: 24). وقال ابن المبارك: «هم عندي أصحاب الحديث» (البغدادي، 1422: 26). وقال عليٌ ابن المديني: «هم أصحاب الحديث» (البغدادي، 1422: 27).

ولقد تنوعت أعمالهم المباركة، وتعددت مصنفاتهم في خدمة السُّنَّة النبوية المطهرة؛ فحفظوا متونها، وميزوا صحيحها من سقيمها، وفتشوا عن رواتها، وردوا الشبهات الواردة عليها. ولا يجهل فضلهم ويبخس حقهم؛ إلا جاهل جهول، ولنفسه ظالم ظلوم.

ومن أعمالهم العظيمة، الكلام في رواة السُّنَّة النبوية جرحًا وتعديلًا؛ فسبروا مروياتهم، وعرفوا أحوالهم، وميَّزوا الصحيح من السقيم، والحق من الباطل.

وقد وجد في كتبهم -رحمهم الله- نقولًا عن رؤى منامية، فيها جرح أو تعديل للراوي؛ فظنوا أنهم يعتمدون على الرؤى والمنامات في الحكم على الراوي، وهذا من الغلط الكبير، والفهم السقيم؛ فعلماء الجرح والتعديل، من أبعد الناس عن التعلق بالرؤى والمنامات، في الحكم على الراوي؛ فأحببت أن أجلي هذه المسألة مع جلائها، مساهمة في الخير، ودفاعًا عن السنة النبوية ورجالاتها.

المبحث الأول: أثر الرؤى والمنامات في الجرح والتعديل، وفيه خمسة مطالب

المطلب الأول: تعريف الجرح والتعديل، وبدايته

الجرح في اللغة: من جَرَحْتُه جَرْحًا، وأنا أجْرَحه، والجُرْح: الاسم، والجِراحة: الواحدة من طَعْنَة أو ضَرْبة (الأزهري، د.ت: 4/86). وذهب بعض أهل اللغة إلى أن الجُرْح، بالضم: يكون في الأبدان بالحديد ونحوه؛ والجَرْحُ، بالفتح: يكون باللّسان في المعانِي والأَعراضِ ونحوِها (الحسيني، د.ت: 6/337).

والتعديل في اللغة: من العدل، وهو: ما قام في النفوس أنه مستقيم وهو ضد الجور (ابن منظور، 1414: 11/430). والعدالة: ملكة تحمل صاحبها على ملازمة التقوى والمروءة، كما أشار إلى ذلك ابن حجر (1427: 1)، والجرح أو التعديل: وصفان، متى التحقا بالراوي أو الشاهد؛ سقط الاعتبار بقوله، أو اعتُبِرَ، كما أشار إلى ذلك ابن الأثير (د.ت: 1/126).

ومن أقدم التعاريف للجرح والتعديل، تعريف الرازي؛ فذكر أنه إظهار لأحوال أهل العلم؛ الثقة منهم من غير ثقة. فقد سأل يوسف بن الحسين الرازي، ابن أبي حاتم عن كتابه الجرح والتعديل، فقال له: «يا أبا محمد، ما هذا الذي تقرؤه على الناس؟ قال: كتاب صنفته في الجرح والتعديل، قال: وما الجرح والتعديل؟ قال: أظهر أحوال أهل العلم من كان منهم ثقة أو غير ثقة» (الخطيب، د.ت: 38).

ويمكن القول: بأن علم الجرح والتعديل: علم يبحث عن جرح الرواة وتعديلهم بألفاظ مخصوصة، ويبحث عن مراتب تلك الألفاظ، كما أشار إلى ذلك صديق خان، فقال: «هو علم يبحث فيه عن جرح الرواة وتعديلهم، بألفاظ مخصوصة، وعن مراتب تلك الألفاظ» (القنوجي، 1423: 35).

وأول من انتقد الرجال؛ ابن سيرين، ثم أيوب السختياني، وابن عون، ثم شعبة، ثم يحيى بن سعيد، وعبد الرحمن بن مهدي، ذكر ذلك ابن رجب، عن يعقوب بن شيبة، قال: «قلت ليحيى بن معين: تعرف أحدًا من التابعين كان ينتقي الرجال كما كان ابن سيرين ينتقيهم؟ فقال برأسه، أي: لا» (ابن رجب، 1407: 1/355). ونقل عن يعقوب أيضًا، قال: «وسمعت عليَّ ابن المديني يقول: كان ممن ينظر في الحديث ويفتش عن الإسناد، لا نعلم أحدًا أول منه، محمد بن سيرين، ثم كان أيوب، وابن عون، ثم كان شعبة، ثم كان يحيى بن سعيد وعبد الرحمن. قلت لعلي: فمالك بن أنس؟ فقال: أخبرني سفيان بن عيينة، قال: ما كان أشد انتقاء مالك الرجال». قال ابن رجب: «وابن سيرين ﷺ: هو أول من انتقد الرجال، وميَّز الثقات من غيرهم» (ابن رجب، 1407: 1/355).

وقد ذكر ابن سيرين: «لم يكونوا يسألون عن الإسناد، فلما وقعت الفتنة؟ قالوا: سموا لنا رجالكم، فينظر إلى أهل السنة فيؤخذ حديثهم، وينظر إلى أهل البدع فلا يؤخذ حديثهم». وهذه الفتنة قيل: هي فتنة مقتل عثمان ﷺ، وهذا فيه بعد، لكثرة الصحابة في هذا الجيل وانتشارهم. وقيل: فتنة المختار بن عبيد الثقفي، وهو الأقرب، ولذلك قال إبراهيم النخعي قال: إنما سئل عن الإسناد أيام المختار» (ابن رجب، 1407: 355).

وأول من توسع في الجرح والتعديل؛ شعبة بن الحجاج، ذكر ذلك ابن رجب، فقال: «وهو أول من وسع الكلام في الجرح والتعديل، واتصال الأسانيد وانقطاعها، ونقَّب عن دقائق علم العلل. وأئمة هذا الشأن بعده تبع له في هذا العلم» (ابن رجب، 1407: 30). وأول من جمع ذلك في مصنف؛ يحيى بن سعيد القطان، ذكر ذلك الذهبي، حيث قال: «وقد ألف الحفَّاظ مصنفات جمَّة في الجرح والتعديل، ما بين اختصار وتطويل؛ فأول من جمع كلامه في ذلك؛ الإمام، الذي قال فيه أحمد بن حنبل: ما رأيت بعيني مثل يحيى بن سعيد القطان، وتكلم في ذلك بعده تلامذته: يحيى بن معين، وعليٌ ابن المديني، وأحمد ابن حنبل، وعمرو بن أبي الفلاس، وأبو خيثمة، وتلامذتهم، كأبي زرعة، وأبي حاتم، والبخاري، ومسلم، وأبي إسحاق الجوزجاني السعدي، وخلق من بعدهم، مثل النسائي، وابن خزيمة، والترمذي، والدولابي، والعقيلي، وله مصنف مفيد في معرفة الضعفاء» (الذهبي، 1382: 1/2).

والجرح في الرواة ليس من الغيبة المحرمة، بل هو جائز بإجماع العلماء، نقل الإجماع النووي (النووي، 1419: 432). وتعلُّمه من فروض الكفاية، كما ذكر ذلك ابن حجر، حيث قال: «الرابع تحذير المسلمين من الشر ونصيحتهم، وذلك من وجوه، منها جرح المجروحين من الرواة والشهود، وذلك جائز بإجماع المسلمين بل واجب للحاجة» (ابن حجر، د.ت: 174).

وقد ذكر العلماء أن الجرح يكون بقدره، ولا يجاوز حدَّه إلى التَّشفي، كما ذكر ذلك السخاوي، حيث قال: «لا يجوز التجريح بشيئين إذا حصل بواحد؛ فقد قال العز بن عبد السلام في قواعده: إنه لا يجوز للشاهد أن يجرح بذنبين، مهما أمكن الاكتفاء بأحدهما، فإن القدح إنما يجوز للضرورة، فليقدر بقدرها. ووافقه عليه القرافي وهو ظاهر» (السخاوي، 1424: 4/359).

المطلب الثاني: تعريف الرؤى المنامية

الرُّؤْيا: ما رأيته في منامك، ورأى في منامه رؤيا، على فعلى، بلا تنوين. وحُكِي أنها تخفف على رُيًّا، وريًّا، وأَرْأَى الرجلُ إذا كثرت رُؤَاهُ، بوزن رُعاهُ، وهي أَحْلامه، وجمع الرؤيا: رؤىً بالتنوين، مثل رعى، ورأيت عنك رؤى حسنة: حلمتها (الجوهري، 1999: 7/199؛ ابن منظور، 1414: 14/291).

وذكر أن كلام الناس في حقيقة الرؤيا قد كثر، وجاءت عنهم أقاويل كثيرة منكرة؛ وذلك أنهم حاولوا الوقوف على حقائق لا تعلم بالعقل، ولا يقوم عليها برهان؛ إلا بالسمع وهم لا يصدقون بذلك؛ فاضطربت لذلك مقالاتهم. فأهل الطب ينسبون الرؤى إلى الأخلاط، فمن غلب عليه البلغم رأى السِّباحة في الماء، ومن غلب عليه الصّفراء رأى النيران والصعود في الجو، وهكذا يصنعون في بقيّة الأخلاط. وذكر المازري أن هذا وإن كان يجوز عقلًا، أن يجري الله سبحانه مثل هذا؛ إلاَّ أن لا دليل على ذلك ولا اطَّردت به عادة. وبعض أئمة الفلاسفة يرى أنه تخليط طويل، وكأنّه يرى أنّ صور ما يجري في الأرض في العالم العلويّ كالمنقوش، وكأنّه يدور بدوران الآخر، فما حاذى بعض النّفوس منه انتقش فيها. وذكر أن هذا وإن لم يقم عليه برهان، أوضح فسادًا من الأول، ثم ذكر أن الصواب، أن الله تعالى ملكًا يعرض المرئيّات على المحل المدرك من النائم، فيمثل له صورًا محسوسة؛ فتارة تكون تلك الصور أمثلة موافقة لما يقع في الوجود، وتارة تكون أمثلة لمعاني معقولة غير محسوسة. وتكون مبشرة ومنذرة (المازري، 1988: 3/199). وردَّ عليه القرطبي: بأن هذا يحتاج إلى توقيف من الشرع (القرطبي، 1417: 6/7). وذكر القول: أن الرؤيا إدراك أمثلة منضبطة في التخيل، جعلها الله إعلامًا على ما كان، أو يكون؛ وذكر أن هذا القول هو أشبهها. ثم أجاب: كيف يقال: إن الرؤيا إدراك، مع أن النوم ضد الإدراك؛ فإنه من الأضداد العامة، كالموت، فلا يجتمع معه إدراك؛ وأجاب: إن الجزء المدرك من النائم لم يحلّه النوم، فلم يجتمع معه؛ فقد تكون العين نائمة، والقلب يقظان، ثم استشهد بقول النبي ﷺ: (إن عيني تنامان، ولا ينام قلبي) (البخاري، 1419: 1147؛ مسلم، 1419: 1723). وإنما قال: منضبطة التخيل؛ لأنَّ الرائي لا يرى في منامه، إلا من نوع ما أدركه في اليقظة بحسّه، غير أنه قد تُرَكَّبُ المتخيَّلات في النوم، تركيبًا يحصل من مجموعها صورة لم يوجد لها مثال في الخارج، تكون علمًا على أمر نادر؛ كمن يرى في نومه موجودًا رأسه رأس الإنسان وجسده جسد الفرس مثلًا، وله جناحان، إلى غير ذلك مما يمكن من التركيبات التي لا يوجد مثلها في الوجود؛ وإن كانت آحادُ أجزائها في الوجود الخارجي. وإنَّما قال: جعلها الله إعلامًا على ما كان، أو يكون؛ لأنَّه يعني به: الرؤيا الصحيحة المنتظمة الواقعة على شروطها (القرطبي، 1417: 6/8).

قُلْتُ: الإشكال الذي ذكره القرطبي، من كون الرؤيا إدراك؛ مع أن النوم ضد الإدراك. وإجابته بأن الجزء المدرك من النائم لم يحله النوم، فيه نظر؛ لأنه لو قيل بتسمية ما يحصل للنائم في نومه إدراك؛ لا يكون قطعًا مثل إدراك اليقظان؛ لعدم إمكانية اجتماع الضدين من النوم واليقظة. وأما استدلاله بحديث ((إن عيني تنامان، ولا ينام قلبي))، فهذا خاص بالنبي ﷺ. كما ذكر ذلك عكرمة، وسفيان (البكجري، 1419: 396)، وغيرهما؛ بل ذكر القرطبي نفسهُ في موضع آخر من كتابه، أن نوم العين وعدم نوم القلب؛ من خصائص الأنبياء عليهم السلام (القرطبي، 1417: 2/374).

وقد ثبت في الصحيحين أن الرؤيا ثلاثة أقسام، رؤيا مبشرة من الله، ورؤيا تحزين من الشيطان، ورؤيا مما يُحَدِّثُ المرء به نفسه في اليقظة، فيراه في المنام (البخاري، 1419: 6614؛ ومسلم، 1419: 5905). وذكر ابن تيمية: ظهور الفرق في الرؤيا بينها وبين اليقظة ما لا يظهر في غيرها؛ فكما أن الرؤية تكون مطلقة، وتكون مقيدة بواسطة المرآة والماء أو غير ذلك، حتى إن المرئي يختلف باختلاف المرآة، فإذا كانت كبيرة مستديرة رأى كذلك، وإن كانت صغيرة أو مستطيلة رأى كذلك (ابن تيمية، 1416: 12/279).

وقد جاء عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه قال لعلي بن أبي طالب ﷺ: أعجب من رؤيا الرجل أنه يبيت فيرى الشيء لم يخطر له على بال فتكون رؤياه كأخذ باليد، ويرى الرجل الشيء؛ فلا تكون رؤياه شيئًا، فقال علي بن أبي طالب: أفلا أخبرك بذلك يا أمير المؤمنين؟ إن الله يقول: أَمِ اتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ شُفَعَاءَ ۚ قُلْ أَوَلَوْ كَانُوا لَا يَمْلِكُونَ شَيْئًا وَلَا يَعْقِلُونَ (الزمر: 42)، فالله يتوفى الأنفس كلها، فما رأت وهي عنده في السماء، فهو الرؤيا الصادقة. وما رأت إذا أُرْسِلَتْ إلى أجسادها تلقتها الشياطين في الهواء فَكَذَّبَتْهَا، فَأَخْبَرَتْهَا بالأباطيل وَكَذَبَتْ فيها، فعجب عمر من قوله، ذكره ابن تيمية مسندًا فقال: عن (ابن أبي حاتم، 1419: 18/398)، قال: ثنا أبي، ثنا عمر بن عثمان، ثنا بَقيَّة؛ ثنا صفوان بن عمرو، حدثني سليم بن عامر الحضرمي؛ أن عمر (فذكره)، (ابن تيمية، 1397: 95)، وهذا السند رواته ثقات ما عدا بقية بن الوليد قال الذهبي: «وثَّقه الجمهور فيما سمعه من الثقات، وقال النسائي: إذا قال حدثنا وأخبرنا فهو ثقة» (الذهبي، 1413: 619)، وقال ابن حجر: «صدوق كثير التدليس عن الضعفاء» (1406هـ: 734). وقد صرَّح بالسماع، فالأثر لا بأس به. قال ابن تيمية: «وذكر هذا أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن منده، في كتاب الروح والنفس، وقال: هذا خبر مشهور عن صفوان بن عمرو وغيره» (ابن تيمية، 1397: 95).

وجملة القول: إن الرؤى لا يُعْلَمُ حقيقتها إلا بالوحي، وقد غُيِّب عنَّا علم حقيقتها كما ذكر ذلك القرطبي، وبيَّن أن سبب التخليط العظيم في حقيقتها؛ الإعراض عمَّا جاءت به

الأنبياء من الطريق المستقيم (القرطبي، 1417: 6/6).

المطلب الثالث: المراد بالرؤى والمنامات في الجرح والتعديل

جاءت الرؤى في كتب أهل العلم على وجه العموم، وفي كتب الجرح والتعديل على وجه الخصوص؛ بل إن الناظر في كتب الجرح والتعديل، يجد أن الرؤى الواردة فيها كثيرة، وليس هذا مجال البحث، فليس كل رؤيا وردت في كتب الجرح والتعديل، مَعنِيٌ بدراستها؛ بل مجال البحث في هذا الموضوع، ما جاء من الرؤى التي فيها جرح للراوي أو تعديل له، وسبب إيراد الأئمة لها في كتبهم.

المطلب الرابع: أقوال العلماء في حجية الرؤى والمنامات

لا شك أن الرؤى لا يُبنَى عليها عقيدة، ولا يُعَوَّل عليها في حكم؛ فليست حجة يعمل بها، وليس هذا عند أهل السنة والجماعة فقط، بل عند العقلاء من الناس.

فالحجة في كتاب الله، وسنة نبيه ﷺ، وإجماع المسلمين؛ فإن هذا حق لا باطل فيه، واجب الاتباع، لا يجوز تركه بحال. وأما ما لم تَجِئْ به الرسل عن الله، أو جاءت به؛ ولكن ليس لنا طريق موصلة إلى العلم به؛ ففيه الحق والباطل (ابن تيمية، 1416: 19/5).

ورؤيا الأنبياء حق باتفاق المسلمين، وأما رؤيا غيرهم فليست حجة، وفيها مدخل عظيم من مداخل الشيطان على بني آدم؛ لإضلالهم عن السبيل المستقيم (ابن القيم، 1416: 1/75).

وقد أشار الشوكاني: أنه لم يأتنا دليل يدل على أن رؤية النبي ﷺ في النوم بعد موته، إذا قال فيها بقول، أو فعل فيها فعلًا يكون دليلًا وحجة. والغالب في الرؤى، أنها تكون على خلاف الظاهر، حتى في رُؤيا الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، كما قَصَّ الله ذلك في القرآن (1419: 2/202). وغاية ما في الرؤى، أنها تبشير أو تنبيه تصلُح للاستئناس بها؛ إذا وافقت حُجَّة شرعية صحيحة (المعلمي، 1434: 11/382). وقد بيَّن الشاطبي: خطأ بعض الطوائف كالمتصوفة وغيرهم، في الاعتماد على الرؤى، وأخذ الأحكام منها (1419: 1/260).

وقد يحتج بعضهم على حجية الرؤى بقول النبي ﷺ: ((من رآني في المنام فقد رآني؛ فإن الشيطان لا يتخيل بي، ورؤيا المؤمن جزء من ستة وأربعين جزءًا من النبوة)) (البخاري، 1419: 6994؛ ومسلم، 1419: 5909). وجاءت روايات أخرى خارج الصحيحين وقد جمع بينها ابن حجر، بقوله: «ويمكن الجواب عن اختلاف الأعداد، أنه وقع بحسب الوقت الذي حدَّث فيه النبي ﷺ بذلك؛ كأن يكون لما أكمل ثلاث عشرة سنة بعد مجيء الوحي إليه، حدث بأن الرؤيا جزء من ستة وعشرين إن ثبت الخبر بذلك، وذلك وقت الهجرة. ولما أكمل اثنين وعشرين؛ حدَّث بأربعة وأربعين ثم بعدها بخمسة وأربعين، ثم حدَّث بستة وأربعين في آخر حياته. وأما ما عدا ذلك من الروايات بعد الأربعين؛ فضعيف، ورواية الخمسين يحتمل أن تكون لجبر الكسر، ورواية السبعين للمبالغة؛ وما عدا ذلك لم يثبت» (ابن حجر، 1379: 12/365).

وقد اختلف العلماء – رحمهم الله– في المراد بكون الرؤيا جزءٌ من أجزاء النبوة، فقيل: إن هذا في حق الأنبياء؛ فرؤياهم حق بالاتفاق، وقد مرَّ معنا، وقد ذكر ذلك الخطابي، بقوله: «معنى هذا الكلام تحقيق أمر الرؤيا وتأكيده، وإنما كانت جزءًا من أجزاء النبوة في الأنبياء صلوات الله عليهم دون غيرهم، وكان الأنبياء يوحى إليهم في منامهم كما يوحى إليهم في اليقظة» (الخطابي، 1351: 4/138). وقال ابن حزم: «وهذا هو الأظهر والله أعلم، ويكون خارجًا على مقتضى ألفاظ الحديث بلا تأويل يتكلف» (د.ت: 5/14).

وقال ابن العربي: «والقدر الذي أراده النبي، أن يبيّن أن الرؤيا جزء من النبوة، في الجملة لنا أنه اطلاع على الغيب» (د.ت: 9/126).

وقال العراقي: «لا يتخيل من هذا الحديث أن رؤيا الصالح جزء من أجزاء النبوة؛ فإن الرؤيا إنما هي من أجزاء النبوة في حق الأنبياء عليهم السلام، وليست في حق غيرهم من أجزاء النبوة، ولا يمكن أن يحصل لغير الأنبياء جزء من النبوة؛ وإنما المعنى أن الرؤيا الواقعة للصالح تشبه الرؤيا الواقعة للأنبياء، التي هي في حقهم جزء من أجزاء النبوة؛ فأطلق أنها من أجزاء النبوة على طريقة التشبيه» (د.ت: 8/214).

وذهب بعض العلماء إلى أنها تجيء على موافقة النبوة، لا أنها جزء باق من النبوة، نقل ذلك الخطابي، بقوله: «وقال بعض العلماء معناه، إن الرؤيا تجيء على موافقة النبوة، لا أنها جزء باق من النبوة» (1351: 4/138). وقيل: أنها جزء من أجزاء عِلْمِ النبوة باق، والنبوة غير باقية بعد رسول الله ﷺ وهو معنى قوله ﷺ: (ذهبت النبوة وبقيت المبشرات، الرؤيا الصالحة يراها المسلم أو تُرى له) (البخاري، 1417: 6990؛ مسلم، 1419: 1074)، وقيل: إن وقعت الرؤيا من النبي ﷺ، فهي جزء من أجزاء النبوة حقيقة، وإن وقعت من غير النبي، فهي جزء من أجزاء النبوة على سبيل المجاز، ذكر ذلك ابن حجر (1379: 12/363). وقيل: إن لفظ النبوة مأخوذ من النبأ والإنباء، وهو الإعلام في اللغة، والمعنى أن الرؤيا إنباء صادق من الله، لا كذب فيه، كما أن معنى النبوة الإنباء الصادق من الله، الذي لا يجوز عليه الكذب؛ فشابهت الرؤيا النبوة في صدق الخبر عن الغيب، ذكر ذلك ابن بطال (1423: 9/517). وقيل: أنّ ثمرة المنامات الخبر بالغيب لا أكثر؛ وإن كان يتبع ذلك إنذار وتبشير. والإخبار بالغيب أحد ثمرات النبوّة وأحد فوائدها، وهو في جنب فوائد النبوّة، ذكر ذلك المازري (1998: 3/204).

وقد بَيَّن العراقي: أنه جاء في الحديث، أن الرؤيا جزء من أجزاء النبوة، ولم يذكر أنها جزء من الرسالة؛ حتى لا يُعتمد

عليها في إثبات حكم (د.ت: 8/215).

والرؤيا الصادقة وإن كانت جزءًا من النبوة؛ فالمراد باعتبار صدقها لا غير، وإلا لساغ للرائي أن يُسَمَّى نبيًا وهو ليس كذلك (ابن حجر، 1379: 1/20).

وبَيَّن المعلمي: أن الرؤيا تكون من النُّبوة، وقد تكون من الشيطان، وقد تكون من حديث النفس، والتمييز مُشْكِل (1434: 2/242).

المطلب الخامس: الإنصاف عند المحدثين في الجرح والتعديل

إن الناظر في كتب الجرح والتعديل، يجد أن الأئمة -رحمهم الله-، من أبعد الناس عن الظلم والجور في الحكم على الرواة؛ فلقد كانت عندهم من المعرفة التامة، والتحري الدقيق في معرفة حال الراوي، وسَبْر مروياته، وبيان درجته مما هو مشاهد ومعلوم، لمن قرأ كتبهم بعلم وإنصاف. ولقد تكلموا في الرواة بكل تجرد وإنصاف، ولم يحابوا في ذلك أقرب قريب. والروايات عنهم في ذلك كثيرة كما ذكر ذلك البيهقي (1405: 1/46).

ومن الأمثلة على ذلك:

قول يحيى بن معين: إنا لنطعن على أقوام، لعلهم قد حطوا رحالهم في الجنة منذ أكثر من مائتي سنة؛ ولما سمع ذلك ابن أبي حاتم، وكان يقرأ على الناس كتاب «الجرح والتعديل»؛ بكى وارتعدت يداه حتى سقط الكتاب من يده، ولم يقرأ في ذلك المجلس شيئًا (الخطيب، د.ت: 2/201). وقال أيوب: «رب أخ من إخوتي أرجو دعاءه ولا أقبل شهادته» (الخطيب، د.ت: 2/202)، وقال يحيى بن سعيد القطان: «الأمانة في الذهب والفضة أيسر من الأمانة في الحديث؛ إنما هي تأدية، إنما هي أمانة» (الخطيب، د.ت: 2/202). قال محمد بن بشران: «قلت لأحمد ابن حنبل: يا أبا عبد الله، إنه ليشتد عليَّ أن أقول فلان كذاب، وفلان ضعيف، فقال لي: إذا سَكَتَّ أنت وسَكَتُّ أنا؛ فمتى يعرف الجاهل الصحيح من السقيم؟» (الخطيب، د.ت: 2/202). وسئل عليٌّ ابن المديني، عن أبيه فقال: «اسألوا غيري، فقالوا: سألناك، فأطرق ثم رفع رأسه وقال: هذا هو الدين، أبي ضعيف» (ابن حبان، 1396: 2/15). وقال الزينبي: دخلت عَلَى محمد بن محمد الباغندي، فسمعته يقول: «لا تكتبوا عن ابني فإنه يكذب؛ فدخلت على ابنه فسمعته يقول: لا تكتبوا عن أبي فإنه يكذب» (الخطيب، 1422: 6/257). وقال أبوداود السجستاني: «ابني عبد الله هذا كذاب» (ابن عدي، 1417: 5/436). وقال شعبة: «لو حابيت أحدًا، لحابيت هشام بن حسان، كان ختني، ولكن لم يكن يحفظ» (ابن عدي، 1417: 1/151). قال شعبة: «ألا تعجبون من جرير بن حازم هذا المجنون، ومن حماد بن زيد أتياني يسألاني، أن أكف عن ذكر الحسن بن عمارة، لا والله لا أكف عن ذكره» (ابن عدي، 1417: 3/94). وعن عبيد الله بن عمرو، قال: «قال لي ابن أبي أنيسة: لا تحدث عن أخي يحيى بن أبي أنيسة، فإنه كذاب» (ابن أبي حاتم، 1271: 9/129). وجرَّح أبو عروبة الحسين بن محمد الحرّاني خال أمه: الحسين ابن أبي السري العسقلاني؛ حيث قال: «كذاب هو خال أمي» (ابن عساكر، 1415: 14/329). وقد ذكر ابن رجب: أنه لم يَنْجُ كثير من الناس من كلام بعض الناس فيهم، ولم يلتفت أهل العلم في هذا النحو إلا ببرهان ثابت وحجة» (1407: 2/878).

المبحث الثاني: ذكر نماذج للرواة، وتشمل مطلبين

المطلب الأول: ذكر أمثلة للرواة

1 – أبان بن أبي عياش:

أبان بن أبي عياش فيروز أبو إسماعيل، مولى عبد القيس البصري، روى عن: أنس فأكثر، وسعيد بن جبير، وغيرهما، وعنه: أبو إسحاق الفزاري، وعمران القطان، وغيرهما (ابن حجر، 1426: 1/96).

قال علي بن مُسهر: كتبت أنا وحمزة الزيات، عن أبان بن أبي عياش؛ نحوًا من ألف حديث قال: فلقيت حمزة؛ فأخبرني أنه رأى النبي عليه السلام في المنام، قال: فقلت: يا رسول الله، هذا أبان بن أبي عياش يحدث عنك، فقال: اعرضها عليَّ، قال: فعرضتها عليه؛ فما عرف منها إلا خمسة أحاديث. قال لنا أحمد بن علي الأبار: وأنا رأيت النبي ﷺ في المنام فقلت: يا رسول الله، أترضى أبان بن أبي عياش، قال: لا (العقيلي، 1404: 1/40).

2 –أبو عمرو بن العلاء:

أبو عمرو بن العلاء بن عمار بن العريان التميمي المازني النحوي البصري المقرئ، أحد الأئمة القُرَّاءِ السبعة. روى عن: أبيه، وعن: أنس، وغيرهما، روى عنه: أخوه معاذ بن العلاء، وشعبة، وغيرهما (ابن حجر، 1426: 12/178)، قال أبو عبيد القاسم بن سلام: حدثنا شجاع بن أبي نصر وكان صدوقًا مأمونًا، قال: رأيت رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في المنام؛ فعرضت عليه أشياء من قراءة أبي عمرو، فما ردَّ عليَّ إلا حرفين (ابن حجر، 1426: 12/178).

3 –ربيعة الرأي:

ربيعة بن أبي عبد الرحمن فروخ التيمي مولاهم أبو عثمان المدني، روى عن: أنس، والسائب بن يزيد، وغيرهما، روى عنه: يحيى بن سعيد الانصاري، وسليمان التيمي وغيرهما (ابن الكيال، 1981: 22).

ذكر العقيلي في «التاريخ الكبير» بإسناده إلى الليث، قال: رأيت ربيعة في المنام فقلت له: ما حالك؟ فقال: صرت إلى خير؛ إلاَّ أني لم أحمد على كثير مما خرج مني من الرأي انتهى. قال الأنباسي: لم يتكلم فيه أحد إلا من جهة الرأي لا من جهة الاختلاط، مع أنه قد برأه غير واحد من الرأي (ابن الكيال، 1981: 22).

4 –مالك بن أنس:

مالك بن أنس بن مالك الأصبحي، إمام دار الهجرة (ابن حجر، 1426: 10/5).

قال محمد بن رمح: رأيت النبي ﷺ في المنام فقلت: يا رسول الله، إن الناس قد اختلفوا علينا في الليث ومالك، فبمن تأمرنا؟ قال: مالك. مالك ورث حديثي (ابن حبان، 1396: 1/65).

5 –محمد بن نصر:

محمد بن أحمد بن نصر أبو جعفر، الفقيه الشافعي الترمذي، روى عن: يحيى بن بكير المصري، ويوسف بن عدي، وغيرهما. روى عنه: أحمد بن كامل القاضي، وعبد الباقي بن قانع القاضي، وغيرهما (البغدادي، 1422: 2/233).

قال محمد بن نصر الترمذي: كتبت الحديث تسعًا وعشرين سنة، وسمعت مسائل مالك وقوله، ولم يكن لي حسن رأي في الشافعي؛ فبينا أنا قاعد في مسجد النبي ﷺ بالمدينة؛ إذ غفوت غفوة، فرأيت النبي ﷺ في المنام فقلت: يا رسول الله، أكتب رأي أبي حنيفة، قال: لا، قلت: أكتب رأي مالك، قال: ما وافق حديثي، قلت له: أكتب رأى الشافعي؛ فطأطأ رأسه شبه الغضبان لقولي، وقال: ليس هذا بالرأي، هذا رد على من خالف سنتي؛ فخرجت على أثر هذه الرؤيا إلى مصر، فكتبت كتب الشافعي (البغدادي، 1422: 2/233).

6 –أبو حنيفة:

النعمان بن ثابت التيمي أبو حنيفة الكوفي، مولى بني تيم الله بن ثعلبة، وقيل: إنه من أبناء فارس. روى عن: عطاء بن أبي رباح، وعاصم بن أبي النجود، وغيرهما. روى عنه: ابنه حماد، وإبراهيم بن طهمان، وغيرهما (ابن حجر، 1426: 10/449).

قال أحمد بن الحسن الترمذي: قال رأيت رسول الله ﷺ في المنام، فقلت: يا رسول الله، أما ترى ما في الناس من الاختلاف؛ قال: فقال لي: في أي شيء؟ قال: قلت: أبو حنيفة ومالك والشافعي، فقال: أما أبو حنيفة؛ فما أدري من هو، وأما مالك، فقد كتب العلم، وأما الشافعي فمني وإليّ (البغدادي، 1422: 5/380).

7 – نهشل:

إبراهيم بن دارم بن أحمد بن الحسين أبو إسحاق الدارمي، ويعرف بنهشل النهشلي، روى عن: علي بن حرب الطائي، وأحمد بن أبي سلمان القواريري. روى عنه: علي بن محمد بن لؤلؤ، ومحمد بن المظفر (البغدادي، 1422هـ: 6/585)، قال: كنت أكتب في تخريجي للحديث، قال النبي ﷺ تسليمًا، قال: فرأيت النبي ﷺ في المنام كأنه قد أخذ شيئًا مما أكتبه، فنظر فيه، قال: فقال: هذا جيّد (البغدادي، 1422: 6/585).

8 –أبو الفتح القواس:

يوسف بن عمر بن مسرور أبو الفتح القواس، روى عن: أبي القاسم البغوي، وأبي بكر بن أبي داود. روى عنه: الخلال، والعتيقي. قال: حضرت مجلس القاضي المحاملي، وكان له أربعة مُسْتَمْلين يستملون عليه، وكنت لا أكتب في مجلس الإملاء إلا ما أسمعه من لفظ المحدث؛ فقمت قائمًا لأني كنت من المحاملي؛ بحيث لا أسمع لفظه؛ فلما رآني الناس افرجوا لي، وأجازوني حتى جلست مع المحاملي على السرير؛ فلما كان من الغد، جاءني رجل فسلم عليّ وقال لي: أسألك أن تجعلني في حِلٍّ، فقلت له مماذا؟ قال: رأيتك أمس قمت في المجلس وتخطيت رقاب الناس، فقلت في نفسي: إنك قصدت القيام لتخطي رقاب الناس لا لسماع الحديث، فرأيت رسول الله ﷺ في المنام، وهو يقول لي: من أراد سماع الحديث كأنه يسمعه مني، فليسمعه كسماع أبي الفتح القواس، أو كما قال (البغدادي، 1422: 16/476).

9 –القاسم أبو عبد الرحمن:

القاسم بن عبد الرحمن الشامي أبو عبد الرحمن الدمشقي، مولى آل أبي سفيان بن حرب الأموي، روى عن: عليّ، وأبي أمامة، وغيرهما، روى عنه: عليّ بن يزيد الألهاني، وعبد الرحمن بن يزيد بن جابر، وغيرهما (ابن حجر، 1426: 8/322).

قال إبراهيم بن موسى الفراء الرازي: رأيت النبي ﷺ في المنام، أو حدثني عمن رأى النبي ﷺ في المنام، قال: فعرضت عليه أحاديث من أحاديث القاسم عن أبي أمامة؛ فأنكرها وجعل يقول: القاسم عن أبي أمامة، القاسم عن أبي أمامة (ابن عساكر، 1415: 49/113).

10 –يحيى بن يحيى:

يحيى بن يحيى بن بكير بن عبد الرحمن بن يحيى بن حماد التميمي الحنظلي أبو زكريا النيسابوري، روى عن: مالك، وسليمان بن بلال، وغيرهما. روى عنه: البخاري، ومسلم، وغيرهما.

قال محمد بن أسلم الطوسي: رأيت النبي ﷺ في المنام، فقلت عمن أكتب، قال: يحيى بن يحيى (المزي، 1400: 3/35).

11 –محمد بن محيريز:

وقع ذكره في كلام إمام الحرمين، فذكر في كتاب الشهادات من النهاية، أن البخاري صنَّف الصحيح في الروضة النبوية، روى فيه عن: محمد بن محيريز؛ فغلبته عيناه، فرأى النبي ﷺ في المنام، فقال: أتروي عن ابن محيريز وقد طعن في أصحابي؛ وكان خارجيًا، فقال: يا رسول الله إنه ثقة، قال: صدقت، إنه ثقة فارو عنه (ابن حجر، 1390: 5/374).

ومحمد بن محيريز خطأ (ابن حجر، 1390: 5/374). وصوابه: حريز بن عثمان بن جبر بن أبي أحمر بن أسعد الرحبي المشرقي أبو عثمان، روى عن: عبد الله بن بسر المازني الصحابي، وحبيب بن عبيد، وغيرهما. روى عنه: ثور بن يزيد الرحبي، والوليد بن مسلم، وغيرهما (ابن حجر، 1426: 2/237).

المطلب الثاني: بيان أسباب إيراد الرؤى في الحكم على الرواة.

قد تقدم معنا، أن العلماء قد أجمعوا على أن الرؤى والمنامات، لا يؤخذ منها حكم شرعي، ومن جملة الأحكام الحكم على الرواة جرحًا أو تعديلًا؛ ولكن الناظر في كتب الجرح والتعديل، يجد فيها رؤى ومنامات فيها حكم على الراوي جرحًا أو تعديلًا؛ وسبب إيراد الأئمة هذه الرؤى في كتبهم يرجع لأسباب، منها:

1 -جاء ذكرها في مقام الاستئناس وليس الاحتجاج، وهذا في الرؤى عمومًا؛ فإن غاية ما تكون رؤى غير الأنبياء، أنها من باب الاستئناس ولا يحكم بها؛ ولهذا قال الإمام أحمد: «الرؤيا تسر المؤمن ولا تغره» (ابن مفلح، 1423: 3/453). وأُحِبُّ أن أنبه إلى أمر مهم، وهو أنه لا يفهم أن الرؤى تكون للاستئناس، ويذكرها الأئمة لوحدها في ترجمة الراوي؛ بل تذكر مع كلام الأئمة، في بيان حال الراوي جرحًا أو تعديلًا، ولم تمر بي رؤيا ذكرت في كتب الجرح والتعديل لوحدها؛ دون أن يُذكر معها كلام الأئمة في بيان حال الراوي؛ وبالتالي فوجود الرؤيا في ترجمة الراوي لا عبرة بها.

2 -جرت العادة أن كتب السير والأخبار، تذكر ما قيل في الراوي بغض النظر عن صحته ذلك من ضعفه، وبغض النظر عن الاحتجاج بها من عدمه. وكتب الجرح والتعديل جزء من كتب السير، ولا تخلو كتب السير من بيان كلام العلماء في الحكم على الراوي؛ فالرؤى التي تُذْكَرُ في كتب الجرح والتعديل، هي من جملة ما يُذكر في ترجمة الراوي؛ دون قصد الاحتجاج بها. ولهذا بعض الرؤى في ترجمة الرواة تخالف ما عليه العلماء في حق الراوي؛ مما يدل على أن الرؤى ليس لها تأثير في الحكم. ومن ذلك رؤيا شجاع بن أبي نصر في أبي عمرو؛ حيث قال: رأيت رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في المنام، فعرضت عليه أشياء من قراءة أبي عمرو؛ فما رد عليّ إلا حرفين. وقراءة أبي عمرو من القراءات السبع المتواترة. لا يجوز إنكار شيء منها؛ على أنه قد جاء عن ابن عساكر ما يخالف ذلك، فقد ذكر ابن عساكر: عن سفيان بن عيينة، قال: رأيت رسول الله ﷺ في المنام فقلت: يا رسول الله، قد اختلفت عليَّ القراءات، فبقراءة من تأمرني أن أقرأ، قال: اقرأ بقراءة أبي عمرو بن العلاء (ابن عساكر، 1415: 67/109)، وقد يقول قائل: إنه قد جاء عن بعض الأئمة إنكار شيء من بعض القراءات، كما جاء عن الشيخ محمد بن عبد الوهاب، أنه قال: «وكره أحمد قراءة حمزة والكسائي، والإدغام الكبير لأبي عمرو» (التميمي، 1420: 16)، وكما جاء عن عبد الله بن الإمام أحمد، قال: «قال أبي: أكره من قراءة حمزة، الهمز الشديد والإضجاع» (أحمد، 1422: 3/120)، وقال يعقوب بن شيبة: «سمعت علي ابن المديني؛ وجعل يذم قراءة حمزة، وقال: إنما أنزل القرآن بلغة قريش، وهي التفخيم» (الذهبي، 1405: 9/48)، وغير ذلك، والجواب:

1 -أن هذا الإنكار بسبب اختلاف الناقلين، قال ابن الجزري: «وأما ما ذُكِرَ عن عبد الله بن إدريس، وأحمد ابن حنبل، من كراهة قراءة حمزة؛ فإن ذلك محمول على قراءة من سمعا منه ناقلًا عن حمزة، وما آفة الأخبار إلا رواتها؛ قال ابن مجاهد: قال محمد بن الهيثم: والسبب في ذلك؛ أن رجلًا ممن قرأ على سليم، حضر مجلس ابن إدريس فقرأ؛ فسمع ابن إدريس ألفاظًا فيها أفرط في المد، والهمز، وغير ذلك من التكلف، فكَرِهَ ذلك ابن إدريس وطعن فيه، قال محمد بن الهيثم: وقد كان حمزة يكره هذا وينهى عنه» (ابن الجزري، 1420: 1/263).

2 -وقع خلاف لبعض الأئمة، ثم انعقد الإجماع بعد ذلك، قال الذهبي بعد ذكر كلام الإمام أحمد: «قد انعقد الإجماع بأخره، على تلقى قراءة حمزة بالقبول، والإنكار على من تكلم فيها؛ فقد كان من بعض السلف في الصدر الأول فيها مقال» (الذهبي، 1382: 1/605).

3 -يحتمل أن يراد به كراهة القراءة، بغير القراءة المتعارفة في البلد على غير أهل البلد، قال ابن مفلح: «وفي المذهب: تكره قراءة ما خالف عرف البلد» (ابن مفلح، 1423: 2/185).

4 -أن الإنكار كان من جهة الأداء، كالسكت ونحوه، قال الذهبي: «مرادهم بذلك ما كان من قبيل الأداء: كالسكت والاجتماع في نحو شاء، وجاء، وتغيير الهمز؛ لا ما في قراءته من الحروف» (1405: 8/473)؛ ولهذا قال الزركشي: «استثنى الشيخ أبو عمرو ابن الحاجب قولنا: إن القراءات متواترة ما ليس من قبيل الأداء، كالمد، والإمالة، وتخفيف الهمز؛ فإنها ليست متواترة» (1376: 1/319).

5 -ويحتمل أن يكون لأجل المبالغة؛ ومما يدل على ذلك قول علي بن عبد الصمد الطيالسي: «سألت أحمد ابن حنبل عن الصلاة خلف من يقرأ بقراءة حمزة، فقال: أكرهه، قلت: يا أبا عبد الله، إذا لم يدغم ولم يكسر قال: إذا لم يدغم ولم يضجع ذلك الإضجاع؛ فلا بأس به» (أبو يعلى، د.ت: 1/229).

ولا بد أن نعرف أن القرآن جاء بالتواتر وهذا بالإجماع، وأما تواتر القراءات؛ فمنهم من حمل ذلك على التواتر، والتواتر في القراءات يكون منقول بالتواتر عن أهل بلد؛ فينتقي أهل كل بلد أتقنهم ليكتبوا عنه؛ فتكون القراءة عن راوي، وهذا الراوي يرويها عن آخر، والسند محكوم عليه بالتواتر، ومنهم من قال في التواتر في بعضها دون بعض، وفي الجميع القبول والقطع حاصل بهما. قال ابن الجزري: «ونحن ما ندعي التواتر في كل فرد مما انفرد به بعض الرواة، أو اختص ببعض الطرق، لا يدَّعِي ذلك إلا جاهل لا يعرف ما التواتر؛ وإنما المقروء به عن القراء العشرة

على قسمين: متواتر، وصحيح مستفاض متلقى بالقبول والقطع حاصل بهما» (1420: 21).

وجملة القول: إن قراءة أبي عمرو مقطوع بصحتها، ولم يبالِ الأئمة بالرؤى الواردة في ذلك.

3 – أن تأتي الرؤيا لأجل نقدها، قال ابن حجر بعد أن أورد رؤيا محمد بن محيريز: «محمد بن محيريز لا وجود له، وقع ذكره في كلام إمام الحرمين؛ فذكر في كتاب الشهادات من النهاية، أن البخاري صنَّف الصحيح في الروضة النبوية، روى فيه عن محمد بن محيريز، فغلبته عيناه، فرأى النبي ﷺ في المنام فقال: أتروي عن ابن محيريز وقد طعن في أصحابي، وكان خارجيًا، فقال يا رسول الله: إنه ثقة، قال: صدقت إنه ثقة؛ فارو عنه. قال الشيخ تقي الدين السبكي في «المسائل الحسنة»: هذه حكاية فيها تخليط؛ ليس في البخاري: محمد بن محيريز إلا عبد الله، وليس خارجيًا ولا رافضيًا. والمعروف أن يزيد بن هارون قال: رأيت رب العزة في المنام فقال لي: يا يزيد، لا تكتب عنه، يعني حريز بن عثمان؛ فإنه يسب عليًا انتهى». ثم قال ابن حجر: «المنام المذكور أورده الخطيب، في ترجمة حريز بن عثمان، والمنام الذي حكاه الإمام بالصفة المذكورة، يدل على عدم عنايته بالإخبار. وكيف يجتمع قوله: «كان يطعن في أصحابي» مع قوله: «ثقة فارو عنه». وفي الجملة حريز قيل: إنه تاب، والأحكام لا يتغير بالمنام، وكأن الإمام عَلِقَ بذهنه حريزًا بالحاء المهملة والزاي آخره؛ فيوهم أنه محيريز، والله أعلم» (ابن حجر، 1390: 5/374).

4 –أن ورودها من باب الترويح عن القارئ، بذكر الرؤى في حق الراوي، ويكون في حالات معدودة محدودة، وليست مطَّردة في الكتاب كله، وهي قطعًا غير معتبرة في الحكم على الراوي؛ ولذلك لا نجد الأئمة يلتزمون بذكر الرؤى الواردة في حق كل راوٍ؛ لعدم اعتبارها وتأثيرها في الحكم على الراوي.

قال الشاطبي: «وأما استفادة الأحكام فلا؛ كما يحكى عن الكتاني رحمه الله، قال: رأيت النبي ﷺ في المنام فقلت: ادع الله ألا يميت قلبي، فقال: قل كل يوم أربعين مرة، يا حي يا قيوم لا إله إلا أنت. فهذا كلام حسن لا إشكال في صحته. وكون الذكر يحيي القلب صحيح شرعًا، وفائدة الرؤيا التنبيه على الخير وهو من ناحية البشارة، وإنما يبقى الكلام في التحديد بالأربعين» (1419: 1/260).

5–أن تذكر الرؤى في كتاب من كتب الجرح والتعديل، قد اعتمد على كتاب آخر وجعله له أصل؛ فتذكر الرؤيا من باب المتابعة فقط، كما مرَّ معنا في رؤيا أبي عمرو بن العلاء؛ فقد ذكرها المزي (المزي، 1400: 34/125)، وتابعه على ذلك ابن حجر (ابن حجر، د.ت: 12/180).

6–أن كتب الجرح والتعديل يحصل فيها تارة الاستطراد، فيُذكر فيها ما لا علاقة له بالحكم على الراوي، ومن ذلك وجود الرؤى والمنامات؛ ولهذا في الكتب المختصرة للجرح والتعديل، لا تجد فيها الرؤى والمنامات، ولا غيرها مما لا علاقة له بالحكم على الراوي؛ وإنما يقتصر فيها على ذكر ما له علاقة بالحكم عليه.

7–أن يكون ذلك منهجًا للمؤلف، بحيث يختم الترجمة برؤيا مبشرة لصاحبها، كما فعل ذلك الخطيب، قال المعلمي: «إن الخطيب إنما ختم ترجمة أبي حنيفة بهذه الرؤيا؛ نظرًا إلى هذا التأويل كعادته في ختم التراجم، بالرؤيا التي فيها بشارة لأصحابها، كما فعل في ترجمة محمد بن الحسن وغيرها» (المعلمي، 1434: 2/583).

الخاتمة:

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا، وصلى الله وسلم وبارك على نبيه محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإني أشكر الله الكريم، الذي لا إله غيره، على ما يسَّر وأعان من إتمام هذا البحث، وأسأله وهو العلي الأعلى، أن يبارك في هذا البحث، ويجعله خالصًا لوجهه الكريم. وقد توصلت في ختام هذا البحث إلى عناية الأمة بالسُّنَّة النبوية، ودقة معاييرهم في قبول الحديث ورده، وأن الرؤى والأحلام لا سبيل لها في معرفة حال الراوي، وعدم حجية حديث ((من رآني في المنام..))، على الرؤى والمنامات، وأن إيراد الأئمة للرؤى في كتب الجرح والتعديل كان لأمور، منها:

1–من باب الاستئناس وليس الاعتماد.

2–أو الرد عليها والتعقب على ما فيها.

3–أو يكون ورودها مما جرت به العادة في كتب التواريخ، فيُذكر فيها ما له علاقة بالحكم على الراوي، وما ليس له علاقة.

4–أو تُذكر من باب الاستطراد.

5–أو تذكر من باب المتابعة لكتاب آخر.

6–أو تذكر من باب الترويح ودفع السآمة عن القارئ.

ومن التوصيات في هذا البحث:

1–العناية بالسُّنَّة النبوية، ورواتها، ورجالها من أئمة الجرح والتعديل، وبيان مناهجهم، ومصطلحاتهم.

2–بذل المزيد من الجهد في إخراج البحوث، التي تُعنى بالرد على الطاعنين في السُّنَّة ورجالها.

3–إقامة الندوات، والدورات، والمحاضرات، في توعية المجتمع بمكانة علماء الحديث، ودقة معاييرهم في التصحيح والتضعيف، والرد على المشككين في ذلك.

4–التوسع في إنشاء المراكز والملتقيات، التي تضم نخبة من المتخصصين في السُّنَّة النبوية؛ للرَّدِّ على الشبهات الواردة على كتب السُّنَّة ورجالاتها.

هذا وأسأل الله الكريم أن يبارك في الجهود، ويسدد الخطى، وأن يرزقنا الإخلاص والقبول. وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد، وعلى آله، وصحبه أجمعين.

المراجع:

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1271). الجرح والتعديل. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1419). تفسير القرآن العظيم. [المحقق: أسعد محمد الطيب]. (الطبعة الثالثة). مكة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن أبي يعلى، محمد بن محمد. (د.ت). طبقات الحنابلة. [المحقق: محمد حامد الفقي]. (د.ط). بيروت: دار المعرفة.

ابن الأثير، المبارك بن محمد. (د.ت). جامع الأصول في أحاديث الرسول. [تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط – التتمة: تحقيق بشير عيون]. (الطبعة الأولى). (د. م). مكتبة الحلواني.

ابن الجزري، أبو الخير، محمد بن محمد. (1420). منجد المقرئين ومرشد الطالبين. (الطبعة الأولى). (د.م). دار الكتب العلمية.

ابن الجزي، محمد بن محمد. (1351). غاية النهاية في طبقات القراء. (د.ط). (د.م). مكتبة ابن تيمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1416). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. [المحقق: محمد المعتصم بالله]. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن الكيال، بركات بن أحمد. (1981). الكواكب النيرات في معرفة من الرواة الثقات. [المحقق: عبد القيوم عبد رب النبي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المأمون.

ابن بطال، علي بن خلف. (1423). شرح صحيح البخاري. [تحقيق: ياسر بن إبراهيم]. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الرشد.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1397). شرح حديث النزول. (الطبعة الخامسة). بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1416). مجموع الفتاوى. [تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم]. (د. ط). المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حبان، محمد. (1396). المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين. [المحقق: محمود إبراهيم]. (الطبعة الأولى). حلب: دار الوعي.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1326). تهذيب التهذيب. (الطبعة الأولى). حيدر آباد: مطبعة دائرة المعارف النظامية.

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

ابن حجر، أحمد بن علي. (1390). لسان الميزان. (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1406). تقريب التهذيب. [تحقيق: محمد عوامة]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار الرشيد.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1427). نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر. (د. ط). بيروت: دار إحياء التراث العرب.

ابن حزم، علي بن أحمد. (د.ت). الفصل في الملل والأهواء والنحل. (د. ط). القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1407). شرح علل الترمذي. [تحقيق: د. همام عبد الرحيم سعيد]. (الطبعة الأولى). عَمان: مكتبة المنار.

ابن عساكر، علي بن الحسن. (1415). تاريخ دمشق. [المحقق: عمرو بن غرامة العمروي]. (د. ط). (د. م): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1419). تأويل مختلف الحديث. (الطبعة الثانية). بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن ماجة، محمد بن يزيد. (1420). السنن. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.

ابن مفلح، أبو عبد الله محمد. (1423). الآداب الشرعية والمنح المرعية. (د. ط)، (د. م): عالم الكتب.

ابن مفلح، محمد بن مفلح. (1424). كتاب الفروع ومعه تصحيح الفروع. [المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على. (1390). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.

الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة. [تحقيق: محمد عوض مرعب]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الباجي، سليمان بن خلف. (1332). المنتقى شرح الموطأ. (الطبعة الأولى). القاهرة: مطبعة السعادة.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1419). الجامع الصحيح. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الثانية). الرياض: دار السلام.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1403). شرح السنة. [تحقيق: شعيب الأرنؤوط– محمد زهير الشاويش]. (الطبعة الثانية). بيروت: المكتب الإسلامي.

البكجري، مغلطاي. (1419). الإعلام بسنته عليه السلام. [المحقق: كامل عويضة]. (الطبعة الأولى). مكة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (1344). السنن الكبرى، وفي ذيله الجوهر النقي. (الطبعة الأولى). حيدر آباد: مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (1405). دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.
الترمذي، محمد بن عيسى. (1420). الجامع الصحيح. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.
التميمي، محمد بن عبد الوهاب. (1420). آداب المشي إلى الصلاة. (الطبعة الأولى). الرياض: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.
الجرجاني، أبو أحمد ابن عدي. (1418). الكامل في ضعفاء الرجال. [تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض]. (الطبعة الأولى). بيروت: الكتب العلمية.
الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1990). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (الطبعة الرابعة). بيروت: دار العلم للملايين.
الحسيني، محمد بن محمد. (د.ت) تاج العروس من جواهر القاموس. [تحقيق: مجموعة من المحققين]. (د. ط)، (د. م)، دار الهداية.
الخطابي، حمد بن محمد. (1351). معالم السنن. (الطبعة الأولى). حلب: المطبعة العلمية.
الخطيب، أبو بكر. (1422). تاريخ بغداد. [المحقق: د. بشار عواد معروف]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
الخطيب، أحمد بن علي. (د. ت). الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. [المحقق: د. محمود الطحان]. (د. ط). الرياض: مكتبة المعارف.
الخطيب، أحمد بن علي. (د.ت). شرف أصحاب الحديث. [المحقق: د. محمد سعيد]. (د.ط). أنقرة: دار إحياء السنة النبوية.
الخطيب، أحمد بن علي. (د.ت)، الكفاية في علم الرواية. [المحقق: أبو عبد الله السورقي، إبراهيم حمدي المدني]. (د. ط). المدينة المنورة: المكتبة العلمية.
الذهبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد. (1382). ميزان الاعتدال في نقد الرجال. [تحقيق: علي محمد البجاوي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.
الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. (1419). تذكرة الحفاظ. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.
الذهبي، محمد بن أحمد. (1382). ميزان الاعتدال في نقد الرجال. [تحقيق: علي محمد البجاوي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.
الذهبي، محمد بن أحمد. (1405). سير أعلام النبلاء. [المحقق: مجموعة من المحققين بإشراف شعيب الأرناؤوط]. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.
الذهبي، محمد بن أحمد. (1413). الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة. [المحقق: محمد عوامة أحمد]. (الطبعة الأولى). جدة: مؤسسة علوم القرآن.
الذهبي، محمد. (د.ت). المغني في الضعفاء. [تحقيق: د. نور الدين عتر]. (د. ط). (د. م). (د. ن).
الزركشي، محمد بن عبد الله. (1376). البرهان في علوم القرآن. [المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة.
السجستاني، سليمان بن الأشعث. (1420) السنن. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.
السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (1424). فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي. [تحقيق: علي حسين علي]. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة السُّنَّة.
الشاطبي، أبو إسحاق. (1419). الاعتصام. (د.ط). القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.
الشوكاني، محمد بن علي. (1419). إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول. [المحقق: أحمد عزو عناية]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب العربي.
الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (1421). المسند. [المحقق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.
الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (1422). العلل ومعرفة الرجال. [المحقق: وصي الله بن محمد عباس]. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الخاني.
الصنعاني، محمد بن إسماعيل. (د. ت). سبل السلام. (د. ط). (د. م). دار الحديث.
عارضة الأحوذي. ابن العربي، أبو بكر. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
العراقي، عبد الرحيم بن الحسين. (د.ت). طرح التثريب في شرح التقريب. (د. ط). (د. م). الطبعة المصرية القديمة.
العقيلي، محمد بن عمرو. (1404). الضعفاء الكبير. [المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المكتبة العلمية.
العيني، محمود بن أحمد (1420). شرح سنن أبي داود. [المحقق: خالد المصري]. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.
القاسمي، محمد جمال الدين. (د.ت). قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلمية.

القرطبي، أحمد بن عمر. (1417). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم. (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن كثير.

القشيري، مسلم بن الحجاج. (1419). الجامع الصحيح. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.

القِنَّوجي، أبو الطيب. (1423). أبجد العلوم. (الطبعة الأولى). (د. م): دار ابن حزم.

المازري، محمد بن علي. (1988). المعْلم بفوائد مسلم. [المحقق: محمد الشاذلي]. (الطبعة الثانية). الجزائر: المؤسّسة الوطنية للكتاب.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن. (1400). تهذيب الكمال في أسماء الرجال. [المحقق: د. بشار عواد معروف]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى. (1434). آثار الشيخ عبد الرحمن المعلمي. [اعتنى به: مجموعة من الباحثين]. (الطبعة الأولى). (د.م): دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

النسائي، أحمد بن شعيب. (1420). السنن الصغرى. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.

النووي، يحيى بن شرف. (1419). رياض الصالحين. [المحقق: شعيب الأرنؤوط]. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنيّة لدى معلّمي الطلاب الموهوبين

(قُدم للنشر في 5/4/2020، وقُبل للنشر في 9/5/2020)

د. نايف بن فهد الفريح
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة القصيم

Dr. Naif Alfurayh, Ph. D
Special Education Department - College of Education
Qassim University

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين في منطقة القصيم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام مجموعتين متكافئتين من معلّمي الطلاب الموهوبين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، كما تم تطبيق مقياس مستوى الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين (إعداد الباحث)، إذ اشتملت العينة على 22 معلمًا من معلّمي الطلاب الموهوبين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين ولصالح القياس البعدي، وقد أشارت النتائج -بالإضافة إلى ذلك- إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (شهر ونصف) على مقياس الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين، كما تم تقديم عدد من التوصيات وذلك في ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الكفايات المهنية، معلّمو الطلاب الموهوبين.

Abstract

The current study aimed to measure the effectiveness of a training program on developing professional competencies of gifted students' teachers in Qassim region. Current study used Quasi-Experimental approach by using two equal groups of gifted teachers, one group is a control and the other is experimental group. The instrument of Professional Competence of Gifted Students' Teachers was applied (prepared by the researcher) on a sample of 22 gifted students' teachers. The results indicated that there were statistically significant differences between the experimental and control groups in professional competencies in favor of the experimental group, and showed that there were statistically significant differences between the mean levels of the experimental group scores in the pre and post measurements of the professional competencies in favor of the post measurement. In addition, the results indicated that there were no statistically significant differences between the mean levels of the experimental group scores in the post and successive tests (one and a half month) for the professional competencies. Finally, a number of implications stemming from the study's results are presented.

Key Words: : Training Program - Professional Competencies - Teachers of Gifted Students

مقدمة الدراسة:

يحتل المعلّم في عصرنا الحالي اهتمام العديد من الباحثين والتربويين، وذلك لأنه أحد أركان العملية التعليمية، وهو الذي يُسهم بشكل أساسي في نجاحها وتطورها، حيث إن نجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل جوهري على نجاح المعلّم في التخطيط، وإعداد بيئة التعلم، وتهيئة الطلاب لاكتساب الخبرات وتكوين الاتجاهات والميول، فدور المعلّم الحديث اختلف بشكل جذري عن دوره في الماضي الذي كان يقتصر على تلبية الاحتياجات المعرفية للطلاب، ونقل المعلومة، أما الآن فقد ازدادت أعباء المعلّم؛ لأنه المسؤول عن تنمية دافعية الطلاب والتخطيط لعملية التعلم والإشراف عليهم وتوجيههم للحصول على المعلومة من مصادرها المتنوعة (الجميلي والسعدي، 2005). بالإضافة إلى ذلك، فإن اليوم وأكثر من أي وقت مضى، يجب على المعلّمين العمل بفعّالية وكفاءة لتلبية المطالب المتداخلة التي يفرضها عليهم المجتمع .(Singh, 2012) فالطالب لم يعد بحاجة إلى النمو المعرفي فقط، وإنما يحتاج إلى نموّ متكامل ومتوازن في جميع الجوانب الاجتماعية والنفسية والمعرفية التي يقع على عاتق المعلّم تلبيتها.

وتتضاعف هذه المسؤوليات والمهام لدى معلّم الطلاب الموهوبين، وذلك لأنه يسعى في عمله إلى تهيئة كوادر وطاقات بشرية واعدة تُسهم في تطوير المجتمع حتى يكون في مصافّ المجتمعات المتقدمة، ومن ثمّ يحتلّ الموهوبون اهتمام المجتمعات والشعوب، إذ تبدأ نواة هذا الاهتمام من خلال توفير الخدمات التعليميّة المتميزة التي يكون فيها المعلّم المؤهل ذو الكفاية التعليميّة الجيدة حَجَرَ الزاوية (معاجيني، 2015). وبالرجوع إلى بدايات الاهتمام بالطلاب الموهوبين وأهمية توفير الكوادر المناسبة لتعليمهم، كان العديد من التربويين يخوضون في مناقشات حول ما إذا كان الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى تعليم خاص، أو لديهم القدرة على متابعة التعليم العام، حيث يعتقد العديد من المعلّمين أن تعليم هذه الفئة من الطلاب لا يتطلب وجود معلّم مُدرب وذي كفاءة عالية، وذلك لأن أولئك الطلاب قادرون على النجاح والتفوق من تلقاء أنفسهم، بل يعتقد العديد من المعلمين أن أولئك الطلاب الموهوبين لا يحتاجون إلى برامج ومناهج خاصة، باعتبارهم أذكياء وقادرين على مساعدة أنفسهم (VanTassel-Baska, 2008).

إضافة إلى ذلك، فقد تعددت وجهات النظر غير الدقيقة وغير الصحيحة عن حاجات الموهوبين التي تبرهن على وجود ضعف في فهم تلك هذه الفئة من الطلاب، وفي هذا الإطار فقد أشار نوكاويسكي(Nowikowski, 2011) إلى أن العديد من المعلّمين يفتقرون إلى الوعي بخصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم التربوية المتباينة، وذلك باعتبارهم فئة واحدة متجانسة ولا توجد بينهم فروق، كما يُقصي المعلمون بعضَ فئات الموهوبين، مثل الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، أو ذوي صعوبات التعلّم من كونهم موهوبين؛ وذلك بسبب تفشي الصورة النمطية التي تفترض أن الموهوب لا بد وأن يكون متفوقًا دراسيًّا ومبدعًا ويتمتع بصفات أخلاقية ومثالية وأما ما عدا ذلك فيعتبونه غير موهوب (Ritchotte, Suhr, Alfu-rayh, & Graefe, 2016; Ritchotte, 2015; Alsamiri, 2019; Alsamiri, 2018).

وفي الآونة الأخيرة، ساد الرأي الذي ينصّ على أن الطلاب الموهوبين لا يمكنهم متابعة التعليم العادي، ولهم الحق في تلقي التعلّم المناسب لهم، ويأتي ذلك انطلاقا من أنه يحق لجميع الطلاب الحصول على فرص تعليمية مناسبة تتيح لهم التعلّم بمستوى يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.(Soland, Hamilton, & Stecher, 2013,) وتجدر الإشارة أيضا إلى أنه لا توجد استراتيجية أو برنامج أو منهج واحد مناسب لجميع قدرات الطلاب الموهوبين؛ وذلك لأنهم مجتمع غير متجانس (Alsamiri, 2018) ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة إلى تدريب وتأهيل معلّمي الطلاب الموهوبين، حتى يكونوا قادرين على فهم خصائص الطلاب الموهوبين واكتشاف قدراتهم الكامنة، ومن ثم تلبية حاجاتهم المتنوعة، مع مراعاة نموّهم غير المتوازن في الجوانب الاجتماعية والعاطفية والنفسية والمعرفية (الأحمد، 2005). أيضا، فإن ضعف إلمام معلّمي الطلاب الموهوبين بطرق التدريس المناسبة والمتنوعة، والقصور في استخدام البدائل التربوية وتعديل المناهج بما يتوافق مع قدرات وحاجات الطلاب الموهوبين، كان أيضا مبررًا آخر أدى إلى ظهور الحاجات التدريبية والتأهيلية لمعلّمي الطلاب الموهوبين (Nowikowski, 2011). علاوة على ذلك، فقد أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى افتقار معلّمي الطلاب الموهوبين للكفايات المهنية والمهارات والخبرات التربويّة اللازمة لتلبية حاجات طلابهم الموهوبين، وذلك نتيجة للنقص الواضح في برامج التدريب والتأهيل التي تهتم بإعداد معلّم الطلاب الموهوبين وتنمية كفاياته المهنيّة قبل وأثناء الخدمة El-Zraigat, 2012; Cheung & Philipson, 2008)؛ المحارمة، 2013) ومن ثمّ جاءت توصيات العديد من الدراسات والبحوث بضرورة تقديم الدورات التدريبيّة المتخصصة لمعلّمي الطلاب الموهوبين، والتي من شأنها رفع مستوى الكفايات المهنية اللازمة لتعليم الطلاب الموهوبين (Hong, Greene, & Hartzel, 2011; chan, 2011).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه معلّمو الطلاب الموهوبين تحدياتٍ كبيرة تكمن في تعليم هؤلاء الطلاب الذين يمتلكون قدرات عالية، وحاجات وخصائص تختلف عن أقرانهم العاديين، والتي تتطلب كفايات ومهارات عالية المستوى في سبيل تلبية تلك الحاجات النوعيّة وفهم خصائصها وطرق التعامل معها، علاوة على تنميتها وتطويرها (الربيع، 2013). ومن ثم تجدر الإشارة إلى أن تعليم الطلاب الموهوبين يفضي إلى الحاجة الضرورية لتدريب معلّميهم قبل وأثناء الخدمة بما يتوافق مع ما يتمتع به أولئك الطلاب من خصائص تعليمية ونفسية وانفعالية واجتماعية فريدة تميزهم عن أقرانهم العاديين، إلا أن واقع الكفايات المهنية والخبرات والتدريب الذي يمتلكه معلّمو الطلاب الموهوبين لا يصل إلى الحد المأمول

الذي يؤهلهم لتربية وتعليم الطلاب الموهوبين، حيث أشار العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى افتقار معلّمي الطلاب الموهوبين للكفايات المهنية والمهارات والخبرات التربوية اللازمة لتلبية حاجات طلابهم، وذلك نتيجة نقص برامج التدريب التي تهتم بإعداد معلّم الطلاب الموهوبين قبل وأثناء الخدمة، ومن ثم فقد أوصت تلك الدراسات بضرورة تقديم الدورات التدريبية المتخصصة لهم، والتي من شأنها رفع مستوى الكفايات والمهارات اللازمة لتعليم طلابهم الموهوبين (الربيع،2013 El-Zraigat,) 2012; Mahmoud, 2013; Hong, Greene, Hartzel, . ;2011; Chan, 2011

أما في المملكة العربية السعودية، فالعديد من معلّمي الطلاب الموهوبين هم بالأساس معلّمي طلاب عاديين تلقوا تعليمهم من تخصصات مختلفة تشمل بعض المقررات التربوية، أو ممن حصلوا على دبلوم تربوي، ومن ثمّ لم يتلقَّ العديد منهم التأهيل والتدريب المناسب في مجال الكفايات المهنية واللازمة للعمل كمعلّم لطلاب الموهوبين، وقد يرجع ذلك القصور في الإعداد التربوي إلى ما قبل الخدمة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الشهراني (2010) ودراسة ابن لادن (2013) اللتان أشارتا إلى وجود قصور في إعداد المعلّمين في اكتشاف ورعاية الموهوبين اللازم توفره ضمن مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية في بعض الجامعات السعودية.

إضافة إلى ذلك، فقد قام الباحث بعمل زيارات ميدانية لمدارس وبرامج الموهوبين، حيث لاحظ أن معلّمي الطلبة الموهوبين بحاجة إلى برامج تدريبية في أثناء الخدمة، وذلك لأن غالبيتهم غير متخصصين في تربية الموهوبين، ولم يتم تأهيلهم قبل الخدمة للعمل مع الطلاب الموهوبين، بل أنه تم تأهيلهم للعمل مع الطلاب العاديين. أيضا، لم يحصل معظمهم على التدريب في مجال الكفايات المهنية الخاص بمعلّمي الطلاب الموهوبين، وفي ظل غياب التدريب والتأهيل الجيد قبل الخدمة، وضعف التدريب كمًّا ونوعًا بعد الخدمة، فقد كان من الضروري للمتخصصين في مجال رعاية الموهوبين تقديم التدريب المتخصص لهؤلاء المعلّمين، والذي أفضى بدوره إلى ظهور مشكلة الدراسة الحالية التي تسعى إلى تقديم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين، وقياس فاعليته من أجل تعميمه على شريحة أكبر من معلّمي الطلاب الموهوبين في حال أثبت فاعليته.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تحديد فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المهنية لدى معلّمي الطلبة الموهوبين، وذلك من خلال التساؤلات الآتية:

1. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين؟
2. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين؟
3. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من التطبيق البعدي) على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيس لدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين وينبثق، من هذا الهدف عدة أهداف فرعية وهي كالتالي :

1. بناء وتحكيم وتطبيق برنامج تدريبي يتضمن أهم الكفايات والمهارات التي يحتاجها معلّمو الطلاب الموهوبين استنادا إلى حاجاتهم التدريبية، وأهم المعايير العالمية كمعايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC)، والمعايير المحلية المتمثلة في المعايير المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين والصادرة من مركز القياس الوطني.
2. التعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي، وذلك من خلال التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
3. التعرف على بقاء أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين وذلك من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي (بعد إنهاء البرنامج مباشرة) والاختبار التتبعي (بعد شهر ونصف من التطبيق البعدي).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- أهمية الفئة التي تناولتها الدراسة، وهي فئة معلّمي الطلبة الموهوبين، وهي فئة لم تحظَى بالقدر الكافي من الدراسات والبحوث العلميّة في الوطن العربي، إذ تندر الدراسات التي قدمت برامج تدريبيةً لمعلّمي الطلبة الموهوبين ومن ثم قياس فاعليتها.
- قد تُسهِم الدراسة في لفت انتباه صناع القرار في مجال تربية الموهوبين إلى أهمية تقديم البرامج التدريبية في أثناء الخدمة لمعلّمي الطلاب الموهوبين، والتي تؤدي بدورها إلى تطوير وتنمية كفاياتهم المهنية.
- بناء مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلبة الموهوبين معتمدًا في أبعاده على المعايير المحلية والعالمية.
- قد تُسهِم الدراسة في تقديم برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في إدارات التعليم وتقديمه بشكل مستمر ومتواصل لمعلّمي الطلاب الموهوبين.
- تأتي هذه الدراسة مكمّلة لجهود الباحثين والتربويين التي تسعى إلى إعداد معلّمي الطلبة الموهوبين والتي تصل في نهاية المطاف إلى تقديم أفضل الخدمات التربوية للطلاب الموهوبين.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على فعالية

برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب الموهوبين.

2- الحدود المكانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من معلّمي الطلبة الموهوبين بمنطقة القصيم، الذين يدرّسون بمختلف المجمعات التعليمية أو البرامج الملحقة التابعة للإدارة التعليمية بمنطقة القصيم.

3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1441.

مصطلحات الدراسة

1- الكفايات المهنية (Professional Competence)

تعرف بأنها مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية وتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، 2006).

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة من المهارات والقدرات والخبرات التي تشتمل على الوعي والمعرفة بمفاهيم الموهبة وخصائص الموهوبين، وتحديد الموهوبين، ومناهج وطرق تدريس الموهوبين، وتقويم الطلاب الموهوبين، والبدائل التربوية للطلاب الموهوبين، والتي يمتلكها المعلّم وتتحكم في سلوكه واتجاهاته وتُسهِم في نجاحه في المواقف التعليمية وفي مهنته بوجه عام.

2- البرنامج التدريبي (Training Program)

يعرف بأنه عبارة عن خطة تتضمن بشكل رئيسٍ مجموعة من الأهداف التدريبية المختارة في ضوء تحليل العمل والمحتوى وطرق التدريب والوسائل المساعدة التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أدوات التقويم اللازمة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه (محيرق،2013: 193).

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه تخطيط وتنظيم مجموعة من المعارف والخبرات والأنشطة، وذلك بهدف تنمية مهارات وكفايات المعلّمين المهنية التي تسهِم بدورها في نجاح العملية التعليمية.

3- الطلاب الموهوبون :(Gifted Students)

تعرف الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (Nation-al Association for Gifted Children, 2010) الطلبة الموهوبين بأنهم «أولئك الذين يظهرون مستويات متميزة من الكفاءة (قدرة استثنائية على التفكير والتعلّم) أو الجدارة (أداء أو إنجاز ضمن أفضل 10٪ أو أقل) في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني» .(para, 5)

ويُعرف الطلابُ الموهوبون إجرائيا بأنهم أولئك الطلاب الموهوبون الذين تم تحديدهم من خلال اختبارات القدرات العقلية المعتمدة من المركز الوطني للقياس، والملتحقون بمدارس الموهوبين التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

4- معلّمو الطلاب الموهوبين :(Gifted Students' Teachers)

يُعرف معلّمو الطلاب الموهوبين إجرائيا بأنهم معلّمو الطلاب الموهوبين الذين يمارسون مهنة التعليم في مختلف المدارس والمجمعات والبرامج الخاصة بالموهوبين، والتابعة لإدارة التعليم في منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري

لا شك أن المعلّم يمثل الأداة الأساسية في الربط بين مكونات العملية التعليمية، حيث إنه يعدُّ حلقة الوصل بين المنهج والطالب والبيئة التعليمية، ويعدُّ أيضا مديرًا تنفيذيا للأهداف والسياسات التربوية والتعليمية التي تتأثر بمهاراته المهنية وخلفيته التربوية، وحتى يقوم المعلّم بالدور المنوط به بكفاءة فلا بد بأن يتمتع بقدرات وكفايات مهنية عالية المستوى، حيث إن عمله الحالي اختلف كثيرا عما كان عليه في السابق من مجرد تلقين المعلومات والحقائق إلى التنمية التربوية الشاملة في جميع مجالات النمو لدى الطالب(Johnsen, 2012).

وتمثل الكفايات المهنية أهمية بالغة لدى الباحثين والمهتمين في مجال التربية والتعليم، حيث بدأ الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ في نهاية القرن الماضي حتى وقتنا الحاضر، وذلك في سبيل إعداد المعلّم بشكل جيد قبل وأثناء الخدمة، والذي يركز على دور المعلّم الأساسي في صياغة الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية، وعملية التخطيط والتنفيذ والتقويم، والسعي في توجيه نمو شخصية الطلاب في مجالاتها النفسية والاجتماعية والمعرفية (Alsamiri, 2018; Soland, Hamilton, & Stecher, 2013). علاوة على ذلك، نجد أن العديد من الدراسات التربوية ركزت على أهمية تنمية الكفايات المهنية لدى المعلّمين ودورها في نجاح مهنة المعلّم، والتي بدورها تنعكس على العملية التعليمية، ومن أبرز الكفايات التي ركزت عليها البحوث في الدول المتقدمة التعليم والتعلم والتخطيط للتعليم والتواصل مع الطلاب، وتقويم التعلّم وتصميم الأنشطة المنهجية واللامنهجية .(Chan, 2011; Johnsen, VanTassel-Baska, Robinson, Cotabish, & Admas, 2015)

وبعد التطرق للكفايات المهنية العامة التي لا بد أن يلم بها المعلّم، فإن معلّم الطلاب الموهوبين بحاجة إلى كفايات تفوق ما لدى المعلّم العام، وذلك انطلاقا من نوعية الطلاب لأنهم أحد فئات التربية الخاصة الذين يحتاجون إلى تعليم ومنهاج خاص .(Alsamiri & Aljohni, 2019) وفي هذا الإطار، فقد أشار كيتانو (Kitano, 2008) إلى أن الطلاب الموهوبين بحاجة إلى برامج غير تقليدية تختلف عن تلك التي تُقدم في المدارس العادية والتي تستوجب وجود معلّم ذي خبرة وكفاءة، قادرٍ على تلبية الاحتياجات الخاصة والمتنوعة للموهوبين، وفي ظل القدرات الاستثنائية التي يمتلكها الطلاب الموهوبون، فإنها تبرز الحاجة إلى وجود معلّمين ذوي كفاءة عالية في الكشف عن نقاط القوة لديهم، وإعداد برامج خاصة بهم، وتصميم منهاج وطرق تدريس متمايزة تثير دافعيتهم وتتحدى قدراتهم (Tischler & Vialle, 2009) . بالإضافة إلى ذلك، لا بد أن يمتلك

معلّم الموهوبين القدرة على الاستخدام الفعّال لأسلوب المناقشة العلمية، وتنمية مهارات التفكير العليا (Johnsen, 2012))، وأن يكون قادرا على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، واستخدام الأساليب التدريسية غير التقليدية التي تتحدى قدرات الطلاب الموهوبين، والتي تزيد من روح المنافسة، وتوفر بيئة تعليمية آمنة تقدر وجهات النظر المختلفة (Dooley, Dangelm, & Farran, 2011). ومن ثمّ نجد أنّ العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن الكفايات والمهارات التي يمتلكها معلّم الموهوبين ستؤثر بشكل مباشر في تطور ونجاح ونمو طلابه (Nowikowski, 2011; Alsamiri, 2018)).

خصائص معلّمي الطلاب الموهوبين

تعددت وجهات النظر، واختلفت الدراسات في أهم الخصائص التي لا بد أن يتسم بها معلّم الطلاب الموهوبين، لكنها بشكل عام ركّزت معظمها على خصائص المعلّم من وجهة نظر الطلاب الموهوبين والتي أشاروا فيها الطلاب الموهوبون إلى أهمية توافر الخصائص المعرفية والشخصية لدى المعلّم، مثل تقبل وجهات النظر والمرونة والاحترام، وتوفير التحدي والإثارة، وتهيئة البيئة العلمية الآمنة. وفي الجانب الآخر، ركزت بعض الدراسات على خصائص معلّمي الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين والمتخصصين في مجال تربية الموهوبين، التي أشار فيها إلى أهمية الكفايات المهنية وتكوين العلاقات بين المعلّمين والطلاب (Robinson, 2007). وهنا يعرض ميكر وشيفير (Mak-er & Shiever, 2005) سمات معلّم الطلاب الموهوبين في مجالات أساسية هي:

- سمات فلسفية تعبر عن رؤية واتجاه لمعلّم نحو مهنة التدريس التي تؤثر في أسلوب تدريسه، وتثير دافعيته نحو تحديد احتياجات الطلاب الفردية والجماعية ومن ثم تلبيتها.
- سمات مهنية ترتبط بالمهارات التدريسية، والخلفية العلمية، والخبرات الميدانية، واتلي تشتمل على التنوع في أساليب التدريس الحديثة، والقدرة على عمل الأنشطة، وتحديد الطلاب الموهوبين، وتقويم أدائهم، واستخدام البدائل والبرامج التربوية المتنوعة. وهذه السمات يمكن للمعلّم أن يكتسبها من خلال التدريب والتأهيل المناسبين.
- سمات شخصية وتشتمل على قدرات عقلية جيدة، ومستوى جيد من الثقة بالنفس، والدافعية والانضباط، والفطنة وسرعة الملاحظة، والرغبة العالية في التعلم الذاتي والتطور.

وعلاوة على ذلك، فقد أشار المتخصصون في مجال الموهبة إلى الكثير من الخصائص التي لا بد أن يتحلى بها معلّم الطلاب الموهوبين والتي تمكنه من تعليم الطلاب الموهوبين بشكل يناسب حاجاتهم وقدراتهم، ويمكن أن تتلخص في الآتي:

الخصائص الشخصية:

وتشتمل على فهم وتقبل واحترام المعلّم لطلابه الموهوبين، وطرق تفكيرهم، وسلوكياتهم، ووجهات النظر التي يتبنونها، مع المرونة وإتاحة الفرصة لمناقشة أفكارهم التي قد تبدو غريبة، مع الابتعاد عن المركزية والهيمنة. وتتمثل الخصائص الشخصية أيضا في القدرة على فهم الحوادث والموضوعات وتنظيمها وربطها بعضها ببعض (جروان، 2002). إضافة إلى ذلك، لا بد أن يمتلك معلّم الطلاب الموهوبين قدرًا جيدًا من الذكاء، ويكون لديه اهتمام واطلاع ثقافي وعلمي، واتجاهات إيجابية نحو الموهوبين وتعليمهم، مع مراعاة مشاعرهم واتجاهاتهم، بالإضافة إلى القدرة على تنمية الدافعية لديهم وتشجيعهم على التعلم الذاتي (Donna & Michelle, 2010)).

الخصائص المهنية:

وتشتمل على القدرة على تلبية احتياجات الطلاب المعرفية، وتوفير الخبرات التعليمية المناسبة، وتهيئة البيئة التعليمية التي يكسوها الأمان والتي تشجع على التجربة والمغامرة، أيضا لا بد أن يتسم معلّم الطلاب الموهوبين بالقدرة على اكتشاف نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثمّ يزودهم بالتغذية الراجعة، مع تقويم نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة (جروان، 2002). بالإضافة إلى هذه الخصائص، لا بد أن يكون المعلم قادرًا على تعديل المنهاج والتنويع في الأساليب التدريسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب، وتوفير الأنشطة التي بدورها تتحدى قدرات الطلاب، كما تشتمل على التنوع في استخدام البدائل التربوية المختلفة، مع القدرة على الشعور واكتشاف المشكلات المختلفة التي يتعرض لها الطلاب ومن ثم والمساعدة في حلها (Neumeiste, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007). علاوة على ذلك، لا بد أن يلم المعلّم باستراتيجيات التدريس الفعال مع القدرة على الإبداع في استخدام الأنشطة التعليمية المتنوعة، والقدرة على إدارة الصف، وتنمية قدرات الطلاب على اتخاذ القرارات (Thomas , Iris , Paul, Jeff, & Corinne, 2012). بالإضافة إلى ذلك، فقد أشار واتيرز (Watters, 2010) إلى أن أبرز خصائص معلّم الطلبة الموهوبين تتمحور في القدرة على ربط التعلّم بالخبرات، وامتلاك خلفية معرفية جيدة بطرق التدريس والمحتوى العلمي، مع القدرة على تحدي قدرات الطلاب ومساعدتهم على التفكير التحليلي.

الكفايات المهنية لمعلّمي الطلبة الموهوبين:

إن الاختلافات الجليّة في خصائص وحاجات الطلاب الموهوبين، والتباين في جوانب نموهم النفسي والمعرفي والعاطفي والاجتماعي، يضع المعلّمين في موقف حرج ومعقد في كيفية تلبية احتياجات طلابهم المختلفة وفهم خصائصهم المتباينة، وتحدي قدراتهم ورفع مستوى الدافعية لديهم (Davis & Rimm, 2010)). لذلك كان هناك توجهٌ قويٌّ نحو تحديد الكفايات التي يحتاجها معلّم الطلاب الموهوبين والتي تعددت وجهات النظر فيها واختلفت من مؤسسة إلى أخرى، ولكن في المجمل نجد أن المؤسسات والجامعات التي تقوم بتدريب وتأهيل معلّمي الطلاب الموهوبين قد ركزت على الكفايات المهنية التي تشتمل على الخلفية العلمية عن مفاهيم ونظريات الموهبة، وحاجات الموهوبين العاطفية والمعرفية التي تتضمن تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي وحل المشكلات. بالإضافة إلى ذلك،

فقد اشتملت الكفايات المهنية على التنوع في طرق التعليم وتبني النظريات التربوية والنفسية في تعليم الطلاب الموهوبين بشكل عملي (الجاسم والنبهان، 2018). أيضا تتضمن تلك الكفايات القدرة على تحديد الروابط بين الموضوعات المختلفة، والتنوع في أساليب التدريس وتعديل المناهج حتى تتناغم مع مستوى النمو العقلي والعاطفي للطلاب، واختيار الموضوعات والمراجع المناسبة لهم، واستخدام التكنولوجيا لدعم التعلّم، وعمل الروابط والوصلات بين الموضوعات والحياة الواقعية للطلاب (Cheung & Philipson, 2008).

وتختلف الدول حول العالم في تركيزها على الكفايات المهنية لمعلّمي الطلبة الموهوبين، ففي سنغافورة المختلفة، على سبيل المثال، يتم التركيز على أهمية إلمام المعلّم بحاجات الطلاب الموهوبين المختلفة، وطرق تلبيتها، وتصميم منهج الموهوبين المتمايز، والتنوع في طرق التدريس (Singapore Ministry of Education, 2017). أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيتم التركيز في معظم الولايات على معرفة معلّم الطلبة الموهوبين بتاريخ تعليم الطلاب الموهوبين وخصائصهم، والأقليات من الطلاب الموهوبين، وطرق تحديد واكتشاف الطلاب الموهوبين، والبدائل التربوية مثل الإثراء والتسريع وتمايز المنهج والتنوع في طرق التدريس، التي تشتمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب الموهوبين بأنواعها المختلفة كالتفكير الإبداعي والإنتاجي والناقد (Karnes, Stephens, & Whorton, 2000).

أما في كوريا الجنوبية، فقد أشار بارك (Park, 2008) إلى كفايات مهنية تتلخص في إلمام معلّمي الطلبة الموهوبين بأربعة جوانب: أولا- المحتوى، الذي يتضمن القدرة على توفير أحدث الموضوعات والنظريات، ودمج المعرفة والمعلومات المتعددة التخصصات، بالإضافة إلى القدرة على تقديم محتوى يتسم بالتحدي والتعقيد والتنوع حسب اهتمامات وقدرات الطلاب الفردية، مع التركيز على التجربة والتطبيق لأساليب البحث المتنوعة. ثانيا-طرق التدريس، التي تتضمن القدرة على تعليم الطلاب التفكير الناقد والإبداعي والمنطقي والاستقرائي، والتفسير المبني على الأدلة وتوليد الأفكار الجديدة. أيضا لا بد أن تثير طرق التدريس المستخدمة اهتمام الطلاب، وتتحدى قدراتهم، وتتيح الفرصة أمامهم لعرض وجهات النظر المختلفة باستخدام الأنشطة الجماعية، والمشاركة في الفصل بشكل مستقل، وذلك من خلال توفير الحرية في اختيار الموضوعات وطرق التعلّم الخاصة بهم. ثالثا-نتاجات الطلاب، وتتضمن القدرة على مساعدة الطلاب على التنويع في المنتجات المتعلقة بالحياة الواقعية، والمنتجات الإبداعية من خلال استخدام مهارات التفكير العليا. أيضا، لا بد من توفير فرصة للتعاون والمشاركة الجماعية لعمل نتاج مشترك بين الطلاب، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم عروضهم أمام الجمهور أو بشكل مستقل، مع تقييم منتجاتهم بطرق متنوعة، كتقييم الأقران والمدرسين. رابعا-بيئة التعلم، وتتضمن التركيز على المتعلم وأفكاره واهتماماته، بحيث تكون بيئة تعليمية مفتوحة يقترح فيها الطلاب الموضوعات والأسئلة ويقومون بحلها، ومن ثم تمكنهم من إنتاج أفكار جديدة وقيم تتجاوز محتوى المقرر. أيضا لا بد أن تراعي بيئة التعلّم التخطيط المرن لجدول الفصل وفقا لظروف التعلم ومعايير التقييم، وتقسيم الطلاب بشكل حسب الموضوع والاهتمام.

أما في المملكة العربية السعودية، فإنه يتم التركيز على معرفة معلّمي الطلبة الموهوبين بالمفاهيم والأسس النظرية وخصائص الطلاب الموهوبين، واكتشاف وتقويم الطلبة الموهوبين، والإلمام بالبدائل التربوية، ومعرفة طرق التدريس ومناهج الموهوبين، واستخدام تكنولوجيا التعليم (المركز الوطني للقياس، 2017). وفي هذا الإطار، قام الجغيمان (2012) بتقديم ملخص لأداء المعلّم المميز والذي لا بد أن يلم به معلّمو الطلاب الموهوبين والذي اشتمل على توفير مواد تعليمية تهتم بالخبرات التعليمية للطلاب الموهوبين، بالإضافة إلى استخدام طرق التدريس المتنوعة التي تهتم بتنمية مهارات التفكير والبحث العلمي. أيضا لا بد أن يكون المعلّم قادرًا على توظيف النظريات التربوية والنفسية في تصميم بيئة التعلّم التي لا بد أن تراعي اهتمامات وميول وحاجات الطالب، ويكون فيها محور العملية التعليمية. علاوة على ذلك، لا بد أن يركز المعلّم على ربط المحتوى التعليمي بالحياة الواقعية، مع توفير مهام تعليمية تناسب وتتحدى قدرات الطلاب الموهوبين. أخيرًا لا بد أن يلم المعلّم بالطرق الصحيحة المتنوعة في تقييم تعلّم الطلاب.

البرامج التدريبية ومبرراتها:

يأتي التدريب في مقدمة الاستراتيجيات والطرق المستخدمة في مجال تحسين وتطوير أداء الأفراد، ويتم بناؤه وتنفيذه بطريقة منظمة بالاعتماد على الأسس العلمية (Patricia & Tammy, 2012). وتجدر الإشارة إلى أن محتوى هذه البرامج يعتمد بشكل أساسي على حاجات المتدربين، وهو أساس في نجاح البرنامج التدريبي (الرياشي وحسن، 2014) يعرف البرنامج التدريبي بأنه عبارة عن خطة تتضمن بشكل رئيسٍ مجموعة من الأهداف التدريبية المختارة في ضوء تحليل العمل والمحتوى وطرق التدريب والوسائل المساعدة التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أدوات التقويم اللازمة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه (محيرق، 2013: 193). وتتحدد خطوات بناء البرنامج التدريبي من خلال تحديد حاجات المتدربين وأهداف البرنامج، ثم يلي ذلك تصميم البرنامج وما يتضمنه من أساليب واستراتيجيات تدريبية، ووسائل وتقنيات مساعدة، ثم تحديد مدة البرنامج، ويلي ذلك تطبيق البرنامج، ثم تقويم فاعليته (McConne, 2003). ومن ثمّ نجد أن أول خطوات بناء البرنامج تتحدد من خلال تحديد أهدافه الذي يتم من خلال تحديد حاجات المتدربين، وهي الأساس في نجاح أي برنامج تدريبي، حيث لا بد أن يلاقي البرنامج مكامن القصور أو الحاجة لدى المتدربين (Goldstein & Ford, 2002). وبشكل أكثر تفصيلا، يقترح الجغيمان (2007) مخططا عاما لبرامج تدريب معلّمي الطلاب الموهوبين، اشتمل على عدة خطوات وهي كالآتي: أولا-تحديد الغرض أو الباعث الرئيس من

البرنامج التدريبي الذي يتم من خلال تحديد الحاجة للتدريب. ثانيا–تحديد المهام التي يسعى البرنامج إلى تأهيل المعلّم لها. ثالثا–تحديد الأهداف التدريبية العامة للبرنامج. رابعا–تحديد المتدربين من المعلّمين وفق شروط تتوافق مع أهداف البرنامج. خامسا–تحديد محتوى البرنامج التدريبي الذي ينقسم إلى محتوى نظري، ومهاري. سادسا–تحديد أساليب وبيئة التدريب التي تتضمن عدد المتدربين ومدة ومكان التدريب، واختيار المدربين ومساعديهم، والاستراتيجيات التدريبية. سابعا–تحديد مصادر التعلّم، وتشمل عناوين الكتب والمراجع. ثامنا–التغذية الراجعة والتقويم الذي يبدأ من الخطوة الأولى وبشكل مستمر.

وهنا تبرز ضرورة تدريب معلّم الطلبة الموهوبين وفقا لعدة مبررات، أهمها الدور المنوط به الذي تفرضه حاجات الطلاب المتباينة، ونوعية البرامج التربوية المقدمة لهم والتي تبنى في الأساس على حاجاتهم وخصائصهم الفريدة (الجاسم وآخر، 2018). وتنبع أهمية تدريب وتأهيل معلّمي الطلاب الموهوبين أيضا من أهمية تبنّيهم لاتجاهات وتصورات إيجابية نحو طلابهم الموهوبين والتي بدورها تلعب دورًا مهمًّا وكبيرا في كيفية التعامل والتفاعل مع أولئك الطلاب، فإذا كان المعلّم يتبنى الاتجاه الذي يرى أن الموهوبين يمتلكون قدرات ومهارات عالية المستوى، تجعلهم قادرين على النجاح من تلقاء أنفسهم دون الحاجة إلى تقديم المساعدة لهم، فهذا مؤشر على ضرورة وأهمية تقديم التأهيل والتدريب لهؤلاء المعلّمين (Assouline, Nicpon, & Whiteman, 2010 ;Alsamiri, 2019 ;مجيد, 2008). بالإضافة إلى ذلك، يحتاج معلّمو الطلاب الموهوبين إلى التدريب، وذلك لأنهم يميلون بشكل عام إلى التعليم المبني على إنجاز المهمة، ومن ثمّ هم يسعون في تدريسهم إلى أن يحقق طلابهم الموهوبون المهام دون مراعاة الهدف الأساسي من إنجازها .(Bangel, Moon, & Capobianco, 2010) علاوة على ذلك، فإن عدم وجود معلّم مدرّب على تعليم الطلاب الموهوبين قد يفضي إلى ظهور مشكلات لدى الطلاب الموهوبين، مثل تدني التحصيل الدراسي، والتسرب من المدارس، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة ونحو المعلّم .(Da-vis & Rimm, 2010)

الحاجات التدريبية لمعلّمي الطلاب الموهوبين:

ظهر الاهتمام بالطلاب الموهوبين في العديد من الدول المتقدمة، وقد بني أساسه على أن هؤلاء الطلاب هم أحد الفئات الخاصة التي تحتاج إلى رعاية واهتمام خاص، وقد أفضى بدوره إلى ظهور مدارس وبرامج خاصة بالموهوبين، إلا أنه وفي المقابل نادى بعض المهتمين والمتخصصين بضرورة دمج الموهوبين في المدارس العادية، وذلك لعدة مبررات أهمها: المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الفصول الدراسية، والمحافظة على التفاعل العقلي والاجتماعي والنفسي بين المجموعات المختلفة (الروسان، 2001). وبالنظر المتمعّن إلى وجهات النظر المختلفة، نجد أنه في كلا الحالتين يتطلب ذلك وجود معلّم ذي كفاءة عالية قد حصل على التدريب والتأهيل المناسب بخصائص نمو الطلاب الموهوبين، وطرق تدريسهم وتحفيزهم، وتلبية احتياجاتهم المختلفة، والإلمام بالبدائل التربوية المناسبة لهم (معاجيني، 2015).

في المقابل، العديد من معلّمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بالأساس معلّمو طلاب عاديين قد تلقوا خلال تعليمهم في التخصصات المختلفة بعض المقررات التربوية، أو حصلوا على دبلوم تربوي بعد التخرج، ومن ثمّ نجد أن العديد منهم قد يفتقر إلى الكفايات المهنية اللازمة لمعلّم الطلبة الموهوبين وذلك أنهم في الأساس غير متخصصين في تربية الموهوبين. علاوة على ذلك، فإن الإعداد التربوي قبل الخدمة قد يكون مكمن قصور، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ابن لادن (2013) التي أشارت إلى وجود قصور في إعداد المعلّمين، في اكتشاف ورعاية الموهوبين اللازم توفره ضمن مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الملك عبد العزيز في جدة، كما أشارت إلى قصورٍ في تضمين المفاهيم الأساسية في مجال الموهبة واكتشاف الموهوبين والإلمام بالبدائل التربوية للموهوبين، ومناهج وطرق تدريس الموهوبين، وطرق تقويمهم. بالإضافة إلى ذلك، فقد أكدت أيضا دراسة الشهراني (2010) وجود قصور في برنامج إعداد المعلّمين بجامعة أم القرى في تضمين كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين في مقررات البرنامج، حيث يكمن النقص في تضمين الأسس النظرية في مجال الموهوبين، والبدائل التربوية، وخصائص الموهوبين الانفعالية والاجتماعية والعقلية. أيضا يفتقر البرنامج إلى تضمين الطرق الحديثة في تقويم الموهوبين، وطرق التدريس المتمايزة والحديثة.

أما حاجات المعلّمين أثناء الخدمة، فقد قام معاجيني (2015) بدراسةٍ لتحديد الحاجات التدريبية لمعلّمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وقد أشارت نتائجها إلى حاجتهم في المرتبة الأولى إلى التعرف على التخطيط المناسب للبرامج الخاصة، ومعرفة القوانين والسياسات التربوية والحاجات النفسية والمعرفية للموهوبين، والتعرف على تجارب الدول المتقدمة في تربية الموهوبين. كما أتت حاجتهم –في المرتبة الثانية–إلى معرفة البدائل التربوية، كالإثراء والتسريع، والإلمام بطرق تدريس الموهوبين الحديثة، والأساليب التعليمية الحديثة كحل المشكلات والتعلّم الذاتي، إضافةً إلى الإلمام بأسس وأساليب تخطيط مناهج الطلاب الموهوبين. أما الحاجة إلى التعرّف على الكشف عن الموهوبين فقد أتت في المرتبة الثالثة، واشتملت على الحاجة إلى التعرف على الأساليب والخصائص التي من خلالها يمكن الكشف عن الموهوبين وتحديدهم، مثل استخدام قوائم الخصائص السلوكية، والتعرف على الاختبارات والمقاييس المستخدمة في الكشف عنهم. وفي المرتبة الرابعة أتت الحاجة إلى معرفة المفاهيم الرئيسة التي تتضمن مفاهيم الموهبة المختلفة، وأبرز المصطلحات والنظريات في مجال رعاية الموهوبين. وفي المرتبة الأخيرة –وبالرغم من التقارب الشديد بين جميع متوسطات الحاجات–أتت الحاجة إلى الإلمام بسمات ومهارات معلّم الموهوبين الشخصية والمهنية، كتهيئة البيئة التربوية، وإقامة العلاقات والتفاعل مع الموهوبين وتحفيزهم على التعلّم.

علاوة على ذلك، فقد قام الماجد (2007)

بإجراء دراسة لتحديد الكفايات التي ينبغي توافرها لدى معلّمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والتي تضمنت حاجة المعلّمين إلى: أولا–الكفايات المهنية التي اشتملت على معرفة المفاهيم الأساسية في مجال تربية الموهوبين، والمصطلحات والنظريات المتعلقة بالموهبة، وخصائص وسمات الطلاب الموهوبين، والتوجهات الحديثة في مجال الموهبة. ثانيا–الكفايات التربوية التي اشتملت على استخدام البدائل التربوية، وتخطيط برامج الموهوبين، وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، ومهارات حل المشكلات، والإلمام بطرق تدريس الطلاب الموهوبين. ثالثا–كفايات القياس والتقويم التي تضمنت أساليب القياس الرسمية وغير الرسمية، وأساليب تقدير السمات الشخصية والعقلية للموهوبين، وتطوير الاختبارات التحصيلية، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة الموهوبين. رابعاً–الكفايات الشخصية التي اشتملت على النضج الاجتماعي، والثقة بالنفس، والرغبة في العمل مع الطلاب الموهوبين، وتحمل المسؤولية والالتزام بالعمل، وتوفير البيئة التربوية الآمنة والتفاعلية، وتقبّل وجهات نظر الطلاب، والمرونة والانفتاح على التغيير. خامسا–الكفايات الوظيفية التي اشتملت على مراعاة الفروق الفردية، وتحديد أفضل الممارسات التعليمية، ومهارة صياغة الأسئلة، والاهتمام بالعملية التعليمية أكثر من المنتجات، وإدارة التعلّم التعاوني والبحث الذاتي. أخيرا، الكفايات الاجتماعية التي اشتملت على بناء العلاقات مع الطلاب، ومراعاة الفروق الاجتماعية والثقافية بين الطلاب، وتعديل السلوك، وتنمية العلاقات الودية بين الطلاب، وإقامة علاقات فعالة مع زملائه المعلّمين تصب في خدمة الطالب الموهوب.

محتوى البرامج التدريبية لمعلّمي الطلبة الموهوبين:

لقد اختلفت الدراسات فيما يمكن تضمينه من محتوى في البرامج التدريبية لمعلّمي الطلاب الموهوبين وذلك وفق حاجاتهم التدريبية والمعايير المهنية، فقد أشار العديد منها إلى أنه لا بد أن تتضمن البرامج التدريبية لإعداد معلّم الطلاب الموهوبين مجالات عدة، تشتمل على معرفة خصائص الطلاب الموهوبين النفسية والأكاديمية والعاطفية، وتعديل وتكييف المنهج، والتنوع في طرق التدريس، واكتشاف وتحديد مواهب وقدرات الطلاب الكامنة، وامتلاك مهارات الاتصال، ومساعدة الطلاب الموهوبين في حل المشكلات المختلفة أو العقبات التي تواجههم، وتنمية قدراتهم في اتخاذ القرارات (Eakin, 2007; VanTassel, MacFar-lane, & Feng, 2006; Daugherty, 2010). علاوة على ذلك، فقد أشار بارك (park, 2008) إلى الموضوعات التي لا بد أن تتضمنها برامج تدريب وتأهيل معلّمي الموهوبين، وهي خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم المختلفة، واستراتيجيات التعليم المتنوعة التي تثير الدافعية للإنجاز، وبناء المنهج المتمايز الذي يتضمن التحدي وتطوير مهارات التفكير والإبداع، وتقييم أداء الطلاب الموهوبين، والتقويم التكويني لنمو الطلاب المعرفي.

كما أشارت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2013) إلى سبعة معايير أساسية في إعداد معلّم الطلاب الموهوبين لا بد أن تتضمنها البرامج التدريبية، وهي كالآتي:

المعيار الأول، يشير إلى الوعي بخصائص الطلاب الموهوبين، مع مراعاة الفروق الفردية، والخلفيات الثقافية والاقتصادية للطلاب الموهوبين والتي تؤثر في تعليمهم؛ المعيار الثاني، يشير إلى القدرة على توفير بيئات التعلّم الآمنة التي تثير الدافعية، وتُسهِم في نمو الموهوبين المعرفي والاجتماعي والاخلاقي؛ المعيار الثالث، يشير إلى الوعي بأسس بناء وتعديل مناهج الطلاب الموهوبين التي تُسْهِم في تنمية القدرات الإبداعية والمعرفية، كما يتضمن القدرة على بناء منهج متمايز يركز على الاستكشاف والاستقصاء، وذلك من أجل تطوير مهارات البحث العلمي؛ المعيار الرابع، يشير إلى المعرفة بأساليب التقييم والتحديد المختلفة التي تشمل جميع فئات الموهوبين، كما تشمل القدرة على تقييم قدرات الطلاب الموهوبين ونقاط القوة والاحتياج والاهتمام من أجل بناء الأهداف التعليمية، مع القدرة على مراقبة تقدم الطلاب المعرفي، أيضا تتضمن القدرة على تفسير نتائج الاختبارات والمقاييس وتوظيفها في تعليم الطلاب؛ المعيار الخامس، يشير إلى استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تعزّز مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، مع التركيز على جميع جوانب النمو الشامل، وذلك من خلال التنوع في استراتيجيات التدريس؛ المعيار السادس، يشير إلى الإلمام بالأسس والمفاهيم والنظريات والتوجهات الحديثة المتعلقة بمجال الموهبة، وتتضمن أيضا الإيمان بأهمية التعلم الذاتي والمشاركة في النشاطات العلمية والمهنية والتقييد؛ المعيار السابع، التعاون مع عائلات الطلاب الموهوبين ومعلّميهم الآخرين ومقدمي الخدمات ذات الصلة، والعاملين في المؤسسات المجتمعية بهدف تلبية احتياجات الموهوبين.

أخيراً، وبعد الاطلاع على عدة جمعيات ولجان عالمية مثل الجمعية الوطنية لرعاية الموهوبين (NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، والمعايير المهنية لمعلّمي الموهوبين الصادرة عن المركز الوطني للقياس (2007)، ومركز تعليم الموهوبين في جامعة ويتوورث (CGE)، فقد تلخصت أبرز الموضوعات التي لا بد أن تتضمنها البرامج التدريبية لمعلّمي الطلاب الموهوبين في:

1. الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة: وتشتمل على التطور التاريخي لمفهوم ومصطلحات الموهبة، وجهود العلماء في مجال رعاية الموهوبين، والنظريات المتعلقة بتعليم الطلاب الموهوبين، وأهم الاتجاهات والبحوث الحديثة في رعاية الموهوبين، كما تتضمن القوانين والتشريعات المحلية والدولية، والتعرف على المؤسسات والجمعيات ذات العلاقة برعاية الموهوبين، ودور الوراثة والبيئة في تشكيل الموهبة (Van-Tassel & Johnsen, 2007; NAGC-CEC, 2006; (NAGC, 2013; NCA, 2007
2. خصائص الطلاب الموهوبين: وتشتمل على خصائص وسمات الموهوبين المختلفة، ومظاهر نموهم المعرفية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والإبداعية، كما تتضمن تحديد ميول ورغبات واتجاهات الطلاب الموهوبين، وتحديد المشكلات الشائعة لديهم والمرتبطة بخصائصهم مثل الكمالية وتذبذب

مفهوم الذات وتدني التحصيل الدراسي، وأفضل الممارسات للتعامل مع تلك المشكلات ومساعدتهم في التغلب عليها (NAGC, 2013; VanTassel & Johnsen, 2007 ;NCA, 2007).

3. أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين: وتشتمل على معرفة تحديد واكتشاف الموهوبين بفئاتهم المختلفة، كالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وتفعيل استخدام نظريات الموهبة في التعرف عليهم، ومعرفة المقاييس والاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلاب الموهوبين، وتتضمن أيضا الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في تحديد الطلاب الموهوبين -NAGC (CEC, 2006; NCA, 2007)).

4. مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين: وتشتمل على معرفة طرق تدريس الطلاب الموهوبين المختلفة التي تنمي وتثير التفكر بأنواعه ومستوياته المختلفة، والقدرة على استخدام استراتيجياتٍ تعمل على تنمية الجانب المعرفي والاجتماعي والشخصي لدى الطلاب الموهوبين، وتتضمن أيضا استخدام الأنشطة القائمة على اهتمامات الطلاب الموهوبين ومراعاة الفروق الفردية، كما تشتمل على المعرفة بالأسس والفلسفات التي تقوم عليها مناهج الموهوبين، مع القدرة على تخطيط المنهج و تعديله وتكييفه بما يتناسب مع قدراتهم(NAGC, ;VanTassel & Johnsen, 2007 (2013; NCA, 2007 .

5. تقويم الطلاب الموهوبين: وتشتمل على قياس قدرات الطلاب الموهوبين الكامنة والمخرجات التعليمية، والتنوع في استخدام التقييم الكيفي والكمي والتشخيصي والتكويني والنهائي، وأساليب التقويم البديلة، مع القدرة على توظيف نتائجها في اختيار الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى القدرة على استخدام أساليب التقويم المختلفة والقائمة على الاختلافات بين الطلاب، وعلى طبيعة المنهج(-VanTas sel & Johnsen, 2007; NAGC-CEC, 2006; (NCA, 2007 .

6. البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين: وتشتمل على تحديد البدائل التربوية المناسبة بناء على المواهب والقدرات المختلفة، والوعي بسلبيات وإيجابيات البرامج والبدائل المقدمة، كما تتضمن التنوع في تقديم البدائل التربوية مثل التسريع والإثراء والتلمذة بما يثير دافعية الطلاب، مع الأخذ في الاعتبار الوقت والمكان المناسب لتطبيق تلك البدائل، والمرونة في تطبيقها، والقدرة على تقييم فاعليتها (-NAGC (CEC, 2006; NAGC, 2013; NCA, 2007 .

ثانياً: الدراسات السابقة

أُجري عددٌ من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين، ومن بينها دراسات ركزت على نوع ومستوى الكفايات المهنية التي يمتلكها معلّمو الطلبة الموهوبين ودراسات أخرى قليلة ركزت على فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لهم، والتي أظهرت نتائج متباينة في مستوى كفايتهم المهنية وفاعلية البرامج التدريبية المقدمة لهم، وفي هذا الإطار، فقد قامت الربيع (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلّمي الطلاب الموهوبين، كما هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية كفايات ومهارات معلّمي الطلاب الموهوبين. اشتملت عينة الدراسة لهدف مسح حاجات المعلّمين على 182 معلمًا ومعلمة، في حين اشتملت العينة لهدف قياس فاعلية البرنامج على 30 من المعلّمين والمعلمات (15 للمجموعة التجريبية) و(15 للمجموعة الضابطة)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة تدريبية مرتفعة بشكل كبير لدى معلّمي الطلاب الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في فاعلية البرنامج التدريبي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلّمي الطلاب الموهوبين على أبعاد أخرى مثل مناهج الموهوبين.

علاوة على ذلك، فقد قام كلٌّ من عبدالحميد وشكر (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لمعلّمي الطلاب الموهوبين قائم على تطوير كفايات التخطيط للدرس، والتنفيذ، والإثراء، والتقويم، حيث اشتملت الدراسة على ٦٤ طالب معلم (32 للمجموعة التجريبية) و(32 للمجموعة الضابطة)، وقد أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أوصت الدراسة بضرورة التركيز على النمو المهني لمعلّمي الطلاب الموهوبين، مع تقديم التدريب المتخصص قبل وفي أثناء الخدمة.

وثمة دراسة أجرتها محمود(Mahmoud, 2013) هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلّمي الطلاب الموهوبين في الأردن للكفايات والمهارات التي حددها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)حيث اشتملت عينة الدراسة على 100 من معلّمي الطلبة الموهوبين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء المعلّمين يتمتعون بمستوى جيد من الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلّمو الطلبة الموهوبين والتي حددها مجلس الأطفال غير العاديين، كما أوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج التدريبية لمعلّمي الطلاب الموهوبين والاهتمام بتقويم كفاياتهم المهنية والتدريسية.

وفي دراسة أجرتها المحارمة (2012) وهدفت إلى التعرف على الكفايات التي يمتلكها معلّمو الطلاب الموهوبين في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC)، حيث اشتملت عينة الدراسة على 3 مديري مدارس و6 من مساعدي المديرين والفنيين، و 135 من معلّمي الطلبة الموهوبين، كما أوصت الدراسة بضرورة تقديم التدريب المتخصص للمعلّمين العاملين مع الطلاب الموهوبين.

بالإضافة إلى ذلك، فقد قام كلٌّ من تشينق وهوي Cheung (& Hui, 2011)) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات والسمات التي يمتلكها معلّمو الطلاب الموهوبين

الذين هم على رأس العمل، حيث تكونت العينة من 334 معلمًا من مدينة بكين و 177 معلمًا من مدينة هونغ كونغ في دولة الصين، وقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الكفايات التي يتملكها معلّمو الطلاب الموهوبين في مدينة بكين ومدينة هونغ كونغ، وذلك لصالح معلّمي مدينة بكين، وتعزو الدراسة تلك الفروق إلى التدريب الذي تلقاه معلّمو بكين بشكل أكبر من أقرانهم في مدينة هونغ كونغ.

وفي دراسة أجرتها شان (chan, 2011) وهدفت إلى التعرف على السمات والكفايات الأكثر أهمية والواجب توافرها لدى معلّمي الموهوبين من وجهة نظر الطلاب الموهوبين في هونج كونج، حيث بلغت عينة الدراسة 617 من الطلاب الموهوبين، تكونت أداة الدراسة من 39 كفاية وسمة يقرر الطلاب أكثرها أهمية بالنسبة لهم والتي لا بد أن يمتلكها معلّم الطلاب الموهوبين، وأشارت النتائج إلى أن استجابات الطلاب وقعت على 25 من الكفايات والصفات باعتبارها الأكثر أهمية، مع أن جميع الصفات والكفايات في أداة الدراسة كانت محل اهتمام هؤلاء الطلاب، وكانت أكثر هذه الكفايات التي حازت اهتمامهم هي مهارات التدريس الخاصة، ومن ثمّ أتت توصيات الدراسة بضرورة إعداد معلّمي الطلاب الموهوبين وتقديم البرامج التدريبية بشكل مستمر.

كما قام كلٌّ من تشينج وفيليبسون ((Cheung & Philipson, 2008 بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص وكفايات معلّمي الطلاب الموهوبين ممن هم على رأس العمل في مدينة هونج كونج، حيث تكونت عينة الدراسة من 177 من المعلّمين ممن هم على رأس العمل، منهم 102 حصلوا على التدريب ولديهم خبرة في تعليم الموهوبين، و 75 منهم غير مدرَّبين وليس لديهم خبرة في تعليم الموهوبين، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين وذلك لصالح المعلّمين المدربين ذوي الخبرة في تعليم الموهوبين، حيث حصلوا على مستوى عالٍ في مقياس كفايات معلّمي الطلاب الموهوبين، ويعزى ذلك إلى أن الخبرة والتدريب في تعليم الموهوبين كانا مؤشرا على امتلاك الكفايات اللازمة للعمل مع الموهوبين. بالإضافة إلى ذلك، فقد قام الماجد (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على حاجات وكفايات معلّمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث اشتملت عينة الدراسة على 35 مشرفًا تربويًّا من مناطق مختلفة ضمت المنطقة الشرقية والغربية والوسطى، كما استخدمت الدراسة قائمة تقدير كفايات معلّمي الطلاب الموهوبين موزعة على 6 أبعاد و 85 عبارة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الكفيات التي ينبغي توفرها لدى معلّمي الطلاب الموهوبين كانت الكفايات المعرفية والكفايات التربوية وكفايات القياس والتقويم والكفايات الشخصية والكفايات الوظيفية والاجتماعية.

وفي دراسة قام بإجرائها الخطيب (2003) وهدفت إلى التعرف على الكفايات والمهارات التي يمتلكها معلّمو الطلاب الموهوبين في غزة، اشتملت عينة البحث على 160 معلّمًا ومعلّمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع محافظات غزة، وأشارت نتائج البحث إلى وجود ضعف في كفايات معلّمي الطلاب الموهوبين وكان أبرزها ضعف في تخطيط الدروس وتفاعل المعلّم مع طلابه الموهوبين والإعداد الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت النتائج إلى وجود ضعف لدى معلّمي الطلاب الموهوبين في مهارات تنمية مواهب وقدرات الطلاب الموهوبين.

كما قام كلٌّ من ريس وويستبيرج (Westberg, & Reis 1994) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمعلّمي الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية لتنمية قدراتهم على أحد البدائل التربوية للطلاب الموهوبين التي تدعى استراتيجية ضغط المناهج. اشتملت العينة على 300 معلّم من 20 مدرسة ابتدائية مختلفة تم تحديدها بشكل عشوائي، حيث أشارت النتائج إلى وجود تطور في أداء معلّمي الطلاب الموهوبين وقدرتهم على تعديل المناهج وذلك باستخدام استراتيجية ضغط المناهج بما يتوافق مع حاجات طلابهم حيث إنهم كانوا قادرين على ضغط ما يقارب 50٪ من المحتوى الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع في مستوى دافعية المعلّمين نحو عملية ضغط المناهج للطلاب الموهوبين.

وفي دراسة أجراها كلٌّ من هانسين وفيلدهاسنس (Hansen & Feldhusen, 1994) وهدفت إلى التعرف على الفروق بين المعلّمين الذين حصلوا على تدريب في مجال تعليم الطلاب الموهوبين والمعلمين غير المدرَّبين، اشتملت عينة الدراسة على 82 معلماً من الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائجها أن المعلّمين الذين حصلوا على تدريب في تعليم الموهوبين قد أظهروا مهارات تدريس جيدة، وقاموا بتطوير بيئات تدريسية أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين الذين لم يحصلوا على تدريب في تعليم الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى أن المعلّمين المدربين قد أظهروا قدرا من التركيز على مهارات التفكير العليا والحوار والمناقشة، في حين أظهروا تركيزا أقل على المحاضرات والدرجات.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة، يمكن استخلاص الملاحظات الآتية:

1. أن معظم هذه الدراسات ركزت على التعرف على مستوى الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلبة الموهوبين وأظهرت نتائجها وجود ضعف بشكل عام في كفاياتهم المهنية اللازمة لتعليم الطلبة الموهوبين، ومن ثمّ أتت توصيات تلك

الدراسات بضرورة تقديم وتوفير البرامج التدريبية التي من شأنها رفع مستوى تلك الكفايات وهذا ما أنار الطريق للدراسة الحالية، ومكن الباحث من بناء برنامج تدريبي لمعلّمي الطلاب الموهوبين وقياس فاعليته.

2. أن بعض هذه الدراسات قد أشارت إلى مكامن الضعف في كفايات معلّمي الطلاب الموهوبين، كما أشار معظمها إلى الكفايات الواجب توافرها لدى معلّمي الطلبة الموهوبين مما ساعد الباحث في تحديد محاور البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى تحديد فقرات وأبعاد مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلبة الموهوبين.
3. أن هذه الدراسات لم تشِرْ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية بين معلّمي ومعلمات الطلاب الموهوبين، مما قاد الدراسة الحالية إلى بناء البرنامج التدريبي والاكتفاء في تطبيقه على عينة من المعلّمين دون المعلمات.
4. أن هذه الدراسات قد أسهمت في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كما أسهمت تلك الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة وإظهار أهميتها بشكل علمي مبني على دراسات علمية.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

يعرض الباحث هنا إجراءات الدراسة الحالية المتمثلة في المنهج المستخدم والذي تم الاعتماد عليه في الوصول للنتائج، ومجتمع وعينة البحث، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بنائها، والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها كالآتي:

أولا–منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة في الإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتحقق من مدى صحة فروضه.

ثانيا–مجتمع الدراسة:

وتتكون من جميع معلّمي الطلبة الموهوبين الذين يدرسون بمختلف المجمعات التعليمية والمدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة بالقصيم، والبالغ عددها 56 خلال العام الدراسي 1440-1441.

ثالثا–عينة الدراسة:

1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) للمقياس المستخدم في البحث الحالي بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من 22 معلّمًا من معلّمي الطلاب الموهوبين في مجتمع البحث الحالي نفسه، وهم جميع المعلّمين الذين حضروا التطبيق القبلي لأدوات البحث الحالي.

2. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من 22 معلّمًا من معلّمي الطلاب الموهوبين بمدينة بريدة تم اختيارها بشكل قصدي، كما تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضمنت 11 معلمًا، والأخرى ضابطة وتضمنت 11 معلمًا، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في المستوى القبلي للكفايات المهنية باستخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (1):

جدول (1)

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للكفايات المهنية

الكفايات المهنية	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة	تجريبية	10.59	116.50	50.50	0.668	0.504 غير دالة
	ضابطة	12.41	136.50			
خصائص الطلاب الموهوبين	تجريبية	12.45	137.00	50.00	0.711	0.477 غير دالة
	ضابطة	10.55	116.00			
أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين	تجريبية	9.64	106.00	40.00	1.369	0.171 غير دالة
	ضابطة	13.36	147.00			
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين	تجريبية	11.68	128.50	58.50	0.133	0.894 غير دالة
	ضابطة	11.32	124.50			
تقويم الطلاب الموهوبين	تجريبية	11.73	129.00	58.00	0.170	0.865 غير دالة
	ضابطة	11.27	124.00			

تابع – جدول (1)
تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للكفايات المهنية

الكفايات المهنية	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين	تجريبية	12.77	140.50	46.50	0.951	0.342 غير دالة
	ضابطة	10.23	112.50			
الدرجة الكلية	تجريبية	11.05	121.50	55.50	0.331	0.741 غير دالة
	ضابطة	11.95	131.50			

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للكفايات المهنية. ومن ثمّ يتأكد التكافؤ بين معلّمي المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للكفايات المهنية، وإذا كانت هناك أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي فيمكن إرجاعها لتأثير وفاعلية البرنامج.

رابعا–أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة الحاليه والإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من مدى صحة فروضه، تم استخدام مقياسٍ للكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين، وفيما يلي توضيح للمقياس وخصائصه الإحصائية.

1. مقياس مستوى الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين (إعداد الباحث).

تم استخدام مقياس مستوى الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين من إعداد الباحث، ويتكون المقياس جزأين، وذلك على النحو الآتي:

- الجزء الأول من المقياس متعلق بالبيانات الأولية مثل (الاسم، والمجموعة) لكل المشتركين في الدراسة.
- الجزء الثاني كان مخصصاً للمقياس الذي تكون من ستة أبعاد رئيسة تقيس مستوى الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين وهي:

البعد الأول: الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة

ويتكون البعد من 8 عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (3) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس معرفة المعلّمين بالتطور التاريخي لمفهوم ومصطلحات الموهبة، وأبرز العلماء في مجال رعاية الموهوبين، ونظريات الموهبة وأبرز الاتجاهات والبحوث الحديثة في المجال، كما تقيس معرفتهم بالمؤسسات والجمعيات ذات العلاقة برعاية الموهوبين، وتتراوح درجة البعد الأول ما بين 8 درجات إلى 24 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الكفاية والوعي بأسس ومفاهيم الموهبة.

البعد الثاني: خصائص الطلاب الموهوبين

ويتكون البعد من 7 عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (3) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس معرفة المعلّمين بخصائص الموهوبين ومظاهر نموهم الأكاديمية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والإبداعية كما تقيس معرفتهم بتحديد ميول ورغبات واتجاهات الموهوبين مع القدرة على تحديد المشكلات الشائعة بين الموهوبين والمرتبطة بخائصهم مثل الكمالية وتذبذب مفهوم الذات، وأفضل الممارسات للتعامل معها والتغلب عليها، وتتراوح درجة البعد الثاني ما بين 7 درجات إلى 21 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الكفاية والوعي بخصائص الطلاب الموهوبين.

البعد الثالث: أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين

ويتكون البعد من 8 عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين(3) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس معرفتهم بتحديد واكتشاف الطلاب الموهوبين باختلاف فئاتهم مثل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، بالإضافة إلى معرفة توظيف نظريات الموهبة في التعرف عليهم، ومعرفة المقاييس المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، إضافة إلى الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في اكتشاف الطلاب الموهوبين، وتتراوح درجة البعد الثالث ما بين 8 درجات إلى 24 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى وعي مرتفع بأساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين.

البعد الرابع: مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين

ويتكون البعد من 9 عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (3) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس معرفتهم بطرق تدريس الطلاب الموهوبين المختلفة التي تحفز مهارات التفكير العليا بأنواعها ومستوياتها، والقدرة على التدريس المبنى على الاختلافات بين الطلاب، وقدرتهم على استخدام الأنشطة القائمة على اهتمامات الطلاب الموهوبين، وتقيس أيضا المعرفة بالأسس والفلسفات التي تقوم عليها مناهج الموهوبين والقدرة على تخطيطها وتكييفها بما يتناسب ويتحدى قدراتهم، مع استخدام مناهج تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتتراوح درجة البعد الرابع ما بين 9 درجات إلى 27 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من المعرفة والوعي بأسس بناء مناهج الموهوبين وطرق تدريسهم.

البعد الخامس: تقويم الطلاب الموهوبين

يتكون البعد من7 عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (3) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس معرفتهم بقياس قدرات الطلاب الموهوبين، والمخرجات التعليمية، والتنوع في استخدام التقييم الكيفي والكمي والتشخيصي والتكويني والنهائي، وأساليب التقويم البديلة مع القدرة على توظيف نتائجها في اختيار الأنشطة التعليمية، كما تقيس القدرة على استخدام أساليب التقويم القائمة على الاختلافات بين الطلاب وعلى طبيعة المنهج، وتتراوح درجة البعد الخامس ما بين 7 درجات إلى 12 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي والمعرفة بطرق تقويم الطلاب الموهوبين الحديثة والمتنوعة.

البعد السادس: البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين

ويتكون البعد من 7 عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (3) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس معرفتهم بالبدائل التربوية المناسبة للطلاب الموهوبين، والوعي بسلبيات وإيجابيات البرامج والبدائل المقدمة، كما تقيس قدرتهم على تقديم البدائل التربوية مثل التسريع والإثراء والتلمذة بما يثير دافعية الطلاب، وتتراوح درجة البعد السادس ما بين 7 درجات إلى 21 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي والمعرفة بالبدائل والبرامج التربوية المستخدمة في تعليم الطلاب الموهوبين.

الخواص الإحصائية للمقياس:

أولا–صدق المقياس:

1. الصدق الظاهري: (Face Validity)

حيث تم عرض المقياس على محكمين وخبراء ومتخصصين في مجال تربية الموهوبين، وطلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراته بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيّمة أفادت الدراسة وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث حظيت جميع العبارات باتفاق جميع المحكمين مع بعض التعديلات التي تمت مراعاتها في النسخة النهائية للمقياس.

2. التجانس الداخلي لعبارات المقياس: (Internal Consistency)

تم التأكد من التجانس الداخلي لعبارات المقياس المستخدم في البحث الحالي وتماسكها بعضها مع بعض، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (2):

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة		خصائص الطلاب الموهوبين		أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين	
2	**0.716	1	**0.595	5	**0.608
8	**0.646	4	**0.739	11	*0.488
12	**0.734	7	**0.663	14	**0.595
25	**0.544	10	*0.491	18	**0.692
32	*0.526	16	**0.544	21	*0.494
35	**0.548	17	**0.613	23	**0.668
40	*0.517	34	*0.469	28	**0.575
45	**0.540			31	**0.627
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين		تقويم الطلاب الموهوبين		البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين	
13	*0.524	3	**0.538	15	*0.485
19	**0.537	6	**0.591	20	*0.451
22	**0.621	9	*0.496	26	**0.557
24	**0.692	30	**0.608	29	**0.539
27	**0.619	33	**0.632	36	*0.517
37	*0.517	42	*0.479	38	**0.591

تابع – جدول (2)
معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
39	0.572**	44	0.621**	43	0.564**
41	0.575**	* دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١، قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٢٢ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٤٢٢٧ و٠,٥٣٦٨				
46	0.578**				

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 أو 0.01، وهو ما يؤكد تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض.

كذلك تم التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس (الكفايات الفرعية) بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (3):
معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة	خصائص الطلاب الموهوبين	أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين
0.545**	0.693**	0.766**
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين	تقويم الطلاب الموهوبين	البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين
0.634**	0.716**	0.724**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس (الكفايات) والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض.

ثانيا: ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (4)
معاملات ثبات مقياس الكفايات المهنية

الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة	خصائص الطلاب الموهوبين	أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين	الثبات الكلّي للمقياس
0.729	0.791	0.736	
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين	تقويم الطلاب الموهوبين	البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين	
0.798	0.828	0.745	0.834

يتضح من الجدول السابق أن لمقياس الكفايات المهنية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتأكد أن للمقياس مؤشرات إحصائية موثوقًا فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

2. برنامج لتنمية مستوى الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين (إعداد الباحث)

أ. أسس ومصادر إعداد البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداده للبرنامج على الإطار النظري والدراسات السابقة التي حددت الحاجات التدريبية لمعلّمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية كدراسة معاجيني (2015) ودراسة الماجد (2007) ودراسة ابن لادن (2013) ودراسة الشهراني (2010)، بالإضافة إلى معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين The National Association for Gifted Children (NAGC) والمعايير المهنية لمعلّمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية، التي استندت إلى إكساب معلّمي الطلاب الموهوبين (أعضاء المجموعة التجريبية) معلومات متعمقة وممارسات حول الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة، وخصائص الطلاب الموهوبين، وأساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين، واستراتيجيات تدريس ومناهج الطلاب الموهوبين، والبدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين، وتقويم

الطلاب الموهوبين.

ب. أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

1. تزويد معلّمي الطلاب الموهوبين بمعلومات عن خصائص الطلاب الموهوبين، مما يجعلهم أكثر تفهمًا وقدرة على التعامل مع طلابهم الموهوبين.
2. إكساب معلّمي الطلاب الموهوبين بعض الخبرات التربوية والمهنية التي تمكنهم من رفع مستوى أدائهم التدريسي.
3. مساعدة معلّمي الطلاب الموهوبين في التعرف على الأساليب الحديثة في اكتشاف الطلاب الموهوبين.
4. تزويد معلّمي الطلاب الموهوبين بمعلومات عن البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين وطرق التقويم الفاعلة.

ج. أهمية البرنامج:

تنبع أهمية البرنامج من تناوله للكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين بهدف تنميتها.

د. الفئة المستهدفة:

تم تطبيق برنامج الدراسة على عينة تجريبية قوامها (11) معلّمًا من معلّمي الطلاب الموهوبين، ومجموعة ضابطة قوامها (11) معلّمًا من معلّمي الطلاب الموهوبين، وذلك بعد تطبيق مقياس الكفايات المهنية واختيار أصحاب أقل درجات في هذه الكفايات، والتأكد من تجانس المجموعتين.

هـ. محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء المعايير العالمية والمحلية والإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج البحوث والدراسات التي أجريت في الميدان، كما استخدم الباحث في بناء البرنامج بعض الفنيات والاستراتيجيات. تكوّن البرنامج من (20) جلسة، على مدى عشرة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعيًا، وتستغرق الجلسة ما بين (45-90) دقيقة.

و. التحقق من صلاحية البرنامج:

تم عرض البرنامج على محكمين متخصصين في مجال تربية الموهوبين، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله والتطبيق على العينة، وفي ضوء آراء المحكمين تمت بعض التعديلات التي تمثلت في ترتيب الجلسات، وتعديل بعض الفنّيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.

ز. الفترة الزمنية ومحتوى جلسات البرنامج:

جدول (5)
جلسات البرنامج

المرحلة	رقم الجلسة	زمن الجلسة	محتوى الجلسات	الفنّيات المستخدمة
المرحلة التمهيدية	الجلسة الأولى	90 دقيقة	التعارف بين الباحث ومعلمي الطلاب الموهوبين أعضاء المجموعة التجريبية، وعرض أهداف البرنامج ومحتواه.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، وطرح الأسئلة.
	الجلسة الثانية	90 دقيقة	إجراء القياس القبلي لمقياس الكفايات المهنية على المجموعتين التجريبية والضابطة.	المناقشة، والإجابة عن الاستفسارات.
المرحلة التنفيذية	الجلستان الثالثة والرابعة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة المصطلحات العلمية في مجال الموهبين (الموهبة، التفوق، الإبداع، التميز، النبوغ، العبقرية)، تعاريف الموهبة العالمية والمحلية، وتاريخ الموهبة، وأحدث النظريات.	المحاضرة، والمناقشة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والقراءات الموجهة.
	الجلستان الخامسة والسادسة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	خصائص الطلاب الموهوبين الخصائص المعرفية والعاطفية والاجتماعية والسلوكية، بالإضافة إلى مشكلات الموهوبين مثل الحساسية المفرطة، الضغوط، الكمالية، تذبذب تقدير الذات...) وطرق التعامل معها.	المحاضرة، والمناقشة، والتعزيز، والتغذية الراجعة.
	الجلستان السابعة والثامنة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين الطرق والأساليب المختلفة العربية والأجنبية للكشف والتعرف على الموهوبين.	المحاضرة، والمناقشة، والتعزيز، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة.
	الجلسة التاسعة	بواقع 120 دقيقة	سلبيات وإيجابيات أدوات تشخيص قياس الموهبة. الخصائص السلوكية لملاحظة الطلبة الموهوبين.	المحاضرة، والمناقشة، والتعزيز، والتغذية الراجعة.

تابع – جدول (5)
جلسات البرنامج

المرحلة	رقم الجلسة	زمن الجلسة	محتوى الجلسات	الفنّيات المستخدمة
	الجلستان العاشرة والحادية عشرة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	مناهج واستراتيجيات تدريس الطلاب الموهوبين الأهداف العامة لمناهج الموهوبين وخصائصها وعناصرها الأساسية. أيضا استراتيجيات التدريس القائمة على مهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى أحدث الطرق في تعليم الموهوبين.	المحاضرة، والمناقشة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والقراءات الموجهة.
	الجلستان الثانية عشرة والثالثة عشرة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	تقويم الطلاب الموهوبين الأساليب الحديثة في تقويم تعليم لطلاب الموهوبين مثل خرائط المفاهيم والتقويم الإبداعي وملفات الإنجاز والتقويم العملي والتقويم الذاتي.	المحاضرة والمناقشة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.
	الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة	90 دقيقة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة	تفسير نتائج التقييم وطرق الاستفادة منها. أساليب التقييم المناسبة للاختلافات الثقافية بين الطلاب الموهوبين.	المحاضرة، والمناقشة، والتعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة.
	الجلستان السادسة عشرة والسابعة عشرة	90 دقيقة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة	البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين. أنواع الخدمات والبدائل التي يمكن تقديمها للطلاب الموهوبين.	المحاضرة، والمناقشة، والتغذية الراجعة، والقراءات الموجهة.
	الجلسة الثامنة عشرة	بواقع 50 دقيقة	سلبيات البرامج والبدائل التربوية المستخدمة مع الطلاب الموهوبين.	المناقشة والحوار، والتغذية الراجعة، والتعزيز.
المرحلة النهائية	الجلسة التاسعة عشرة والعشرون	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	المرحلة الخاصة بإنهاء البرنامج. مراجعة أنشطته وتقييمه وإجراء القياس البعدي لمقياس الكفايات المهنية على المجموعتين التجريبية والضابطة من معلّمي الطلاب الموهوبين، وتم الاتفاق مع المعلّمين أعضاء المجموعة التجريبية على اللقاء بعد شهر ونصف لتطبيق القياس التتبعي. تم تسليم المعلّمين أعضاء المجموعة التجريبية شهادات شكر وتقدير على التزامهم وما بذلوه من جهد طوال فترة تطبيق البرنامج.	المناقشة، والمجموعات، والتعزيز الإيجابي.

تم تنفيذ البرنامج على أفراد عينة الدراسة لمدة شهرين ونصف، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(1441-1440)، وذلك بواقع جلستين أسبوعيًا، وتستغرق الجلسة الواحدة من خمس وأربعين دقيقة إلى تسعين دقيقة، وذلك حسب إتقان معلّمي الطلاب الموهوبين أعضاء المجموعة التجريبية للمحتوى الذي يرغب الباحث تأكيده لدى المعلّمين من خلال الفنّيات والأساليب المستخدمة في البرنامج.

ح. تطبيق البرنامج:

طُبق البرنامج على عينة قوامها (11) معلّمًا من معلّمي الطلاب الموهوبين (أفراد المجموعة التجريبية)، كما تم تطبيق البرنامج على ثلاث مراحل على النحو الآتي:

المرحلة المبدئية (التمهيدية). تتكون من جلستين تمهيديتين (الأولى، والثانية) من جلسات البرنامج، وهدف فيها الباحث إلى إقامة علاقة تعارف ودّية بين الباحث والطلاب أعضاء المجموعة التجريبية، وإعطاء فكرة مبسّطة عن الهدف من البرنامج، وشرح البرنامج، وأساليب تنفيذه.

المرحلة التنفيذية: استغرقت مدة تنفيذ البرنامج (16) جلسة، بواقع جلستين أسبوعيًا، وذلك لـ(11) معلّمًا من معلمين الطلاب الموهوبين (أفراد المجموعة التجريبية)، وقد تم تقديم الفنيات المستخدمة، والتدريبات المختلفة، والأنشطة الأساسية.

المرحلة النهائية: وهي الجلستان الأخيرتان من البرنامج، وهي المرحلة الخاصة بإنهاء البرنامج، ومراجعة أنشطته وتقييمه، ومدى تأثير البرنامج في الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين من خلال القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ويلي ذلك لقاء أخير مع أفراد المجموعة التجريبية لإجراء القياس التتبعي على مقياس الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب

الموهوبين (المجموعة التجريبية)، بعد مرور شهر ونصف من القياس البعدي.

ي. الفنّيات المستخدمة في البرنامج:

اشتملت على المناقشة الجماعية، والحوار، والعصف الذهني، والإفصاح الذاتي، والقراءات الموجهة، والنمذجة، والتعزيز، والتغذية الراجعة.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بالاعتماد على **الأساليب الإحصائية الآتية:**

أولاً– للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات المهنية.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات مقياس الكفايات المهنية.

ثانياً– للإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من مدى صحة فروضها فقد تم استخدام

- اختبار مان وتني Mann-Whitney U في المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتأكد من فاعلية البرنامج، وفي القياس القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
- اختبار ويلككسون Wilcoxon في المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتأكد من فاعلية البرنامج.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولاً–نتائج إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية الحالي على الآتي: «هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين؟» للإجابة عن السؤال الأول للبحث الحالي تم استخدام اختبار مان وتني Man-Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفايات المهنية، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (6):

جدول (6)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للكفايات المهنية

الكفايات المهنية	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة	تجريبية	17.00	187.00	0.00	4.034	0.01
	ضابطة	6.00	66.00			
خصائص الطلاب الموهوبين	تجريبية	16.45	181.00	6.00	3.610	0.01
	ضابطة	6.55	72.00			
أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين	تجريبية	16.77	184.50	2.500	3.835	0.01
	ضابطة	6.23	68.50			
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين	تجريبية	16.82	185.00	2.00	3.861	0.01
	ضابطة	6.18	68.00			
تقويم الطلاب الموهوبين	تجريبية	16.95	186.50	0.500	3.973	0.01
	ضابطة	6.05	66.50			
البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين	تجريبية	17.00	187.00	0.00	4.001	0.01
	ضابطة	6.00	66.00			

يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من معلّمي الطلاب الموهوبين على مقياس الكفايات المهنية في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن التغير الذي طرأ على المجموعة التجريبية يُعزى إلى البرنامج التدريبي الذي أحدث هذه الفروق، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين. أيضا يمكن تفسير تلك النتائج بأن الكفايات المهنية للمجموعة الضابطة لم تتغير، وذلك بسبب

عدم تعرضهم لمتغير مستقل كالبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة الربيع (2013) ودراسة عبد الحميد وشكر (2013) التي أظهر كلٌ منهما فروقًا بين مجموعتين تجريبية وضابطة من معلّمي الطلاب الموهوبين بعد تطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم وكفاياتهم، كما أشارت نتائجهما إلى أن معلّمي الطلاب المدربين يظهرون معرفة ومهارات وكفايات أكثر من أقرانهم الذين لم يتلقوا التدريب.

بالإضافة إلى ذلك، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تشينق وهوي (Cheung & Hui, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق في الكفايات التي يمتلكها معلّمو الطلاب يتضح من الجدول يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 10.0 بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من معلّمي الطلاب الموهوبين في مدينة بكين ومدينة هونغ كونغ، وذلك لصالح معلّمي مدينة بكين ويُعزى ذلك إلى التدريب الذي تلقاه معلّمو بكين بشكل أكبر من أقرانهم في مدينة هونغ كونغ.

علاوة على ذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تشينق وفيليبسون (Chen & Phillips, 2008) التي أشارت إلى وجود فروق بين مجموعتين من معلّمي الطلاب الموهوبين إحداهما مجموعة مدربة في مجال الموهوبين والأخرى غير مدربة لصالح المعلّمين المدرَّبين، حيث حصلوا على مستوى عالٍ في مقياس كفايات معلّمي الطلاب الموهوبين، ويُعزى ذلك إلى أن الخبرة والتدريب في مجال تعليم الموهوبين كانا مؤشرا على امتلاك الكفايات اللازمة للعمل مع الموهوبين.

ثانياً–نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على الآتي: "هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين؟". للإجابة عن السؤال الثاني للبحث الحالي تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكفايات المهنية، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (7):

جدول (7)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكفايات المهنية

الكفايات المهنية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة	السالبة	0.00	0.00	0.00	2.947	0.01
	الموجبة	11	6.00	66.00		
خصائص الطلاب الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	0.00	2.818	0.01
	الموجبة	10	5.50	55.00		
أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين	الصفرية	1		0.00	2.952	0.01
	السالبة	0.00	0.00	66.00		
	الموجبة	11	6.00	0.00		
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	66.00	2.941	0.01
	الموجبة	11	6.00	0.00		
تقويم الطلاب الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	66.00	2.965	0.01
	الموجبة	11	6.00	0.00		
البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	66.00	2.941	0.01
	الموجبة	11	6.00	0.00		
الدرجة الكلية	الموجبة	11	6.00	0.00	2.937	0.01
	السالبة	0.00	0.00	66.00		

يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 10.0 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين،

لصالح القياس البعدي. ويلاحظ على النتائج السابقة أن جميع الرتب السالبة تساوي صفراً، وهذا يدل على أن التحسن في الكفايات المهنية كان لدى جميع معلّمي المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات المهنية كان فاعلا مما أدى إلى تحسن وتطور في الكفايات المهنية لدى المجموعة التجريبية من معلّمي الطلاب الموهوبين. ويعزو الباحث فاعلية البرنامج إلى فاعلية الأساليب المستخدمة في البرنامج التي اعتُمِد على التنوع في استخدامها، ومنها أسلوب المناقشة الذي يقوم بتحفيز المتدرب على إثراء معلوماته وخبراته، وتطبيق ما تعلمه من البرنامج التدريبي (مقابلة، 1102)، كما تم استخدام التغذية الراجعة بوصفها أحد الأساليب الأساسية في البرنامج التي تساعد في تزويد المتدرب بنقاط القوة والضعف لديه حول إتقان مهارة معينة، ومن ثم يتمكن المتدرب من تصحيح أخطائه بناء على المعلومات التي يقدمها المدرب (نوار ورفيق، 6102). علاوة على ذلك، فقد أسهمت الواجبات المنزلية في فاعلية البرنامج، حيث إنها تعدّ تطبيقًا لما تعلمه المتدرب خلال الجلسات وامتدادًا للأنشطة التدريبية في البرنامج (السفاسفة، 3002). علاوة على ذلك، فقد أسهمت القراءات الموجهة في فاعلية البرنامج، حيث ساعدت في زيادة حصيلة المتدربين المعرفية، وذلك من خلال اعتماد هذا الأسلوب على القراءة في المصادر المتنوعة تحت إشراف المدرب وتوجيهاته قبل وفي أثناء القراءة (الحوامدة والبليهد، 6102).

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كلّ من دراسة الربيع (3102) ودراسة عبد الحميد وشكر ((3102 في فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات لدى المجموعة التجريبية من معلّمي الطلبة الموهوبين. ويعزو الباحث فاعلية البرنامج التدريبي إلى أنه أتى ملبياً لحاجة معلّمي الطلبة الموهوبين ولاقى مكامن القصور لدى هؤلاء المعلّمين، حيث تم الاعتماد في بناء البرنامج التدريبي على المعايير العالمية والدراسات المحلية في تحديد حاجة معلّمي الطلبة الموهوبين في السعودية كدراسة معاجيني (5102 ودراسة الماجد 7002).

ثالثاً–نتائج إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية الحالي على الآتي: "هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من التطبيق البعدي) على مقياس الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين؟". للإجابة عن السؤال الثالث للبحث الحالي تم استخدام اختبار ويلككسون noxocliW في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفايات المهنية، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (8):

جدول (8)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفايات المهنية

الكفايات المهنية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسس والمفاهيم في مجال الموهبة	السالبة	1.00	3.00	3.00	1.667	0.096
	الموجبة	5	3.60	18.00		غير دالة
	الصفرية	5				
خصائص الطلاب الموهوبين	السالبة	3	3.00	9.00	0.333	0.739
	الموجبة	3	4.00	12.00		غير دالة
	الصفرية	5				
أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين	السالبة	2	3.50	7.00	**0.137**	**0.891**
	الموجبة	3	2.67	8.00		**غير دالة**
	الصفرية	6				
مناهج وطرق تدريس الطلاب الموهوبين	السالبة	1	5.00	5.00	0.707	0.480
	الموجبة	4	2.50	10.00		غير دالة
	الصفرية	6				
تقويم الطلاب الموهوبين	السالبة	3	4.00	12.00		

تابع – جدول (8)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفايات المهنية

الكفايات المهنية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقويم الطلاب الموهوبين	الموجبة	5	4.80	24.00	0.905	0.366
	الصفرية	3				غير دالة
البدائل والبرامج التربوية في مجال الموهوبين	السالبة	3	3.50	10.50	0.632	0.527
	الموجبة	4	4.38	17.50		غير دالة
	الصفرية	4				
الدرجة الكلية	السالبة	2	6.50	13.00	1.798	0.072
	الموجبة	9	5.89	53.00		غير دالة
	الصفرية	0.00				

يتضح من الجدول السابق أنه:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين، وهو ما يؤكد استمرارية فاعلية البرنامج.

ويفسر الباحث تلك النتائج ببقاء أثر التعلّم والتدريب لدى المجموعة التجريبية من معلّمي الطلبة الموهوبين، وقد يرجع ذلك إلى أن البرنامج اعتمد بشكل أساسي على مساعدة المتدربين على التطبيق العملي والممارسة لجميع المهارات والمعارف التي اكتسبوها من البرنامج، حيث إنه تم البدء بالممارسة والتطبيق العملي في أثناء جلسات البرنامج، مما ساعدهم في استمرارية التطبيق وتثبيت المعارف حتى بعد انتهاء البرنامج، حيث إن التدريب في أثناء الخدمة يتيح للمتدربين فرصة التطبيق العملي في أثناء تدريسهم، كما أن له الدور الكبير في تثبيت المهارات والكفايات التي تم تعلّمها خلال الجلسات التدريبية (الشاعر،5002).

بالإضافة إلى ذلك، قد يرجع بقاء أثر التعلّم للأساليب المستخدمة في البرنامج ومنها الواجبات المنزلية التي تساعد على استمرارية أثر التعلّم، وهذا ما يؤكده السفاسفة (3002) أن احتمال بقاء أثر التعلم الناتج عن الجلسات التدريبية قليل إذا لم يتم ممارسة المهارات واستخدام المعارف التي اكتسبها المتدرب في الحياة الطبيعية والمهنية، ولذلك عمدت جلسات البرنامج إلى تكليف المتدربين بالواجبات المنزلية والتطبيق العملي في البيئات التربوية من أجل استمرارية وبقاء التعلم. أيضا من الأساليب المستخدمة التي أسهمت في بقاء أثر التعلّم لدى المتدربين أسلوب التعزيز الذي يعمل على تقوية السلوك المرغوب فيه وزيادة احتمالية حدوث السلوك في المستقبل (الخطيب، 3002). علاوة على ذلك، قد ترجع استمرارية فاعلية البرنامج إلى قيام الباحث بتزويد المعلّمين بنسخة من الحقيبة التدريبية للمتدربين، إضافة إلى إرشادهم إلى بعض المواقع الإلكترونية التي تشتمل على معلومات أساسية في الكفايات المهنية لمعلّمي الطلاب الموهوبين، وذلك في نهاية آخر جلسة. أخيرا، فإن النتائج السابقة تؤكد في مجملها على فاعلية البرنامج الحالي في تحسين الكفايات المهنية لدى معلّمي الطلاب الموهوبين، كما أن نتائج الدراسة وبشكل عام قد توصلت إلى وجود تطور كبير في الكفايات المهنية للمعلمين المشاركين بعد تقديم البرنامج لهم، مما يشير إلى أهمية مثل هذه البرامج في التطوير المهني لمعلمي الطلاب الموهوبين.

التوصيات والتطبيقات التربوية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:

- اعتماد البرنامج ضمن برامج تنمية الكفايات المهنية لمعلّمي الطلبة الموهوبين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- ضرورة تقديم برامج تدريبية تختص بتنمية الكفايات المهنية لمعلّمي الطلبة الموهوبين، وقياس أثرها من خلال أداء الطلاب الموهوبين.
- تنظيم برامج أكاديمية تقدمها الجامعات، وتختص بتدريب معلّمي الطلبة الموهوبين في أثناء الخدمة وفق حاجاتهم التدريبية والمعرفية.
- تقديم ورش عمل ودورات تدريبية تشاركية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومشرفي التعليم في إدارات التعليم، تختص بتنمية كفايات معلّمي الطلبة الموهوبين.
- توفير رحلات تعليمية خارجية لمعلّمي الطلاب الموهوبين، وذلك من أجل نقل خبرات الدول المتقدمة في إعداد وتنمية كفايات معلّمي الموهوبين.
- توجيه البحوث والدراسات نحو تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين وبشكل دوري ومستمر وفق رؤية 0302.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

ابن لادن، سامية. (2013). واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 39 (1).208-167.

الأحمد، محمد. (2005). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. مؤسسة عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. عمان.

الجاسم، فاطمة والنبهان، موسى. (2018). بناء وتطوير قائمتَي خصائص وكفايات معلّمي الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة. (الطبعة الأولى). دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجغيمان، عبدالله. (2007). تصميم برنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلّمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. المجلة المحكمة دراسات في المناهج وطرق التدريس. 1 (122). .59-124

الجغيمان، عبدالله. (2012). الأداء التدريسي لمعلّمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام السعودية. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 24 (3). .-999 977

الجميلي، عدنان والسعدي، حاتم. (2005). التخطيط لدور المعلّم في عصر الإنترنت. العراق: مجلة الفتح. 22 (3). 93-75.

الحوامدة، محمد والبليهد، فيصل .(2016). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. دراسات العلوم التربوية. 43(1). 192-175.

الخطيب، جمال. (2003). تعديل السلوك. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الخطيب، عامر. (2003). أدوار المعلّم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين. عمان. 19-21 يوليو 2003.

الربيع، كوثر. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات وكفايات معلّمي الطلبة الموهوبين في الأردن بناءً على مسح حاجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

الرياشي، حمزة وحسن، علي. (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 3 (1). 141-119.

السفاسفة، محمد. (2003). الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

الشاعر، عبد الرحمن. (2005). إعداد البرامج التدريبية- التدريب الفعال. الرياض: مكتبة الرشد.

الشهراني، ناصر. (2010). مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلّمين بجامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية. 13 (6).131- 163.

طعيمة، رشدي. (2006). المعلّم، كفاياته، إعداده، تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، أيمن وشكر، فاتن. (2013). برنامج مقترح لإعداد معلّمي التلاميذ الموهوبين بمحافظة الخرج من خلال استراتيجية الإثراء القائم على الكفايات. مجلة كلية التربية، عين شمس. (37). 648-595.

الماجد، فهد عبد الرحمن. (2007). تطوير قائمة كفايات معلّم الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

مجيد، سوسن. (2008). اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المحارمة، لينا ومحمود، أماني. (2012). كفايات معلّمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين. مجلة التربية متعددة التخصصات. 1 (1). 432-418.

محيرق، مبروكة. (2013). أساسيات تدريب الموارد البشرية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار السحاب للنشر.

المركز الوطني للقياس. (2017). المعايير المهنية لمعلّمي الموهوبين. تم الاسترجاع من موقع https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

معاجيني، أسامة. (2015). الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلّمي الموهوبين: دراسة مسحية قراء معلّمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 2 (7). 417-362.

مقابلة، محمد قاسم. (2011). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نوار، بولحبال ورفيق، قية. (2016). التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمه لخضر. 4 (6). 82-68.

Al-Safafsah, M. (2003). Psychological and Educational Counseling and Guidance. Kuwait: Al Falah Library for Publishing.

Al shair, A. (2005). Preparation of Training Programs-Effective Training. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Shahrani, N. (2010). The Availability of Identifying and Educating Gifted Dkills in Teacher Preparation Programs at Umm Al-Qura University. Journal of Scientific Education, 13(6), 131-163.

Al-Rabeei, K. (2013). The Effectiveness of a Training Program to Develop the Skills and Competencies of Gifted Teachers in Jordan Based on their Training Needs. PhD dissertation. University of Amman, Jordan.

Al-Riyashi, H., & Hassan, A. (2014). A Proposed Training Program for the Development of Scientific research for Graduate Students at King Khalid University. International Specialist Educational Journal, 3(1), 119 -141.

Taima, R. (2006). The Reacher, his Competencies, his Preparation, and his Training. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abdul Hamid, A., & Shukr, F. (2013). A Proposed Program for Preparing Gifted Teachers in Al-Kharj Governorate Through the Dtrategy of Enrichment Based on Competences. Journal of the College of Education, Ain Shams, 37(3), 595-648.

Al-Majed, F. (2007). List of the Gifted Students' Competences in the Kingdom of Saudi Arabia. Master Dissertation. Arab Gulf University, Kingdom of Bahrain.

Majeni, O. (2015). The Importance and Need of Specialized Educational Competencies for Gifted Students Teachers: An Assessment Study of the Elementary Teachers Opinions in Saudi Arabia. Journal of Special Education and Rehabilitation, 2(7) 362-417.

Majeed, S. (2008). Contemporary Trends in Nurturing and Developing the Skills of Children with special Needs. First edition. Oman: Dar Safaa for publication and distribution.

Mahrama, L. & Mahmoud, A. (2012). The Competencies of King Abdullah II Schools for Excellence's Teachers on in Light of the Standards of the American National Association for Gifted Children. The

Arabic References

Al-Ahmad, M. (2005). The Problems of Gifted Students in Saudi Arabia and their Relationship to a Number of Variables. The fourteenth scientific conference for the gifted and talented. Abdulaziz and His Companions Foundation for Gifted Talent and the Arab Council for the Gifted and Talented. Amman.

Bin Laden, S. (2013). The Reality of the Identifying and Educating Competencies of Gifted Teacher in the Teacher Preparation at King Abdul-Aziz University in Jeddah. Arab Studies in Education and Psychology, 39 (1), 167-208.

Al-Jassim, F., & Al-Nabhan, M. (2018). Build and Develop Lists of Gifted Teachers' Characteristics and Competencies of in the United Arab Emirates. First edition. Dubai: Qandil for printing, publishing and distribution.

Jarwan, F. (2002). Identify and Educating Methods of Gifted. First edition. Oman: Dar Al Fikr Printing and Publishing.

Al-Gogiman, A. (2012). The Teaching Performance of Gifted Teachers' in Implementing the Enrichment Model in Saudi General Education Schools. Journal of King Saud University, Educational Sciences and Islamic Studies, 24(3), 999-977.

Al-Gogiman, A. (2007). Design a Qualification Training Program to Prepare Gifted Teachers in General Education Schools. The Journal of Curriculum and Teaching Methods, 1(122), 124-59.

Al-Jumaili, A., & Al-Saadi, H. (2005). Planning the Role of Teacher in the Internet age. Iraq: Al-Fateh Journal, 22 (3), 75-93.

Al-Khatib, J. (2003). Behavior Modification. Oman: Dar Haneen for Publishing and Distribution.

Al-Khatib, A. (2003). Teacher's Roles in Creative Education at the Gifted School. A working paper presented to the Third Arab Scientific Conference for Gifted Education, Amman. 19-21 July 2003.

Al-Hawamdeh, M., & Al-Blaheed, F. (2016). The Effectiveness of a Targeted Reading Strategy in Improving Some of the Reading Comprehension Skills of Sixth Grade. Educational Science Studies, 43(1), 175-192.

cies of teachers of gifted learners: The Hong
Kong student perspective. Roeper Review, 33(3) 169-160.
Cheung, H., & Hui, S.2011)). Competencies and Characteristics for Teaching Gifted
Students: A Comparative Study of Beijing and Hong Kong Teachers. Gifted Child Quarterly, 55(2), 139–148.
Cheung, H., & Philipson, S. (2008) Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies
and Characteristics. The Asia-Pacific Researcher, 17)2143-156 ,).
Daugherty, M. (2010) Supporting the needs of gifted students: The perspectives, perceptions,
and experiences of general education teachers. Walden University, ProQuest Dissertations and Theses (PQDT).
Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). Education of the gifted and talented6) th ed.). Upper Saddle River. NJ: Pearson Education.
Dooley, C., Dangel J. & Farran L. (2011). Current issues in teacher education: 2006–2009. Action in
Teacher Education 33(3), 298-313.
Donna Y., Ford, M., & Frazier, T. (2010) Teachers of Gifted Students: Suggested Multicultural
Characteristics and Competencies. Roeper Review, 23(4) 235-239.
Eakin, J. (2007) How regular classroom teachers view the teaching of gifted students. Walden
University, ProQuest Dissertations & Theses (PQDT).
El-Zraigat, I2012) .). Counseling Gifted and Talented Students in Jordanian Inclusive
Schools: Conclusion and Implication. International Journal of Special Education, 27(2), 57-63.
Goldstein, I., & Ford, J. (2002) Training in organization. (4th ed). California: Wadsworth.
Hansen, B. & Feldhusen, J. (1994) Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted
Student. Gifted Child Quarterly,38(3) 127-135.
Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of
Journal of Interdisciplinary Education, 1(8), 432-418.
Muhaireq, M. (2013). Fundamentals of Human Resources Training. 1st edition. Cairo: Dar Al Sahab Publishing.
National Center for Assessment. (2017). Professional Standards for Gifted Teachers. Retrieved from https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx.
Moqablah, M. (2011). Educational Training and Modern Leadership Methods and their Educational Applications. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
Nawar, B., & Rafik, Q. (2016). Feedback and its role in achieving the goals of the physical and sports education session. Journal of Social Studies and Research - University of the shaheed Hama Lakhdar, 4 (6), 68-82.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alsamiri, Y. A. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research
literature from 1990 to 2018. International Journal of Learning Management Systems, 7(2), 63-70.
Alsamiri, Y. A. (٢٠١٨). Teachers' perspectives of identifying students of Saudi primary students with
giftedness and learning disabilities (Doctoral thesis). School of Education, UNSW .
Alsamiri, Y. & Aljohni, S. (2019). Learning disabilities teachers' attitudes about professional
development to address the needs of students with gifted and learning disabilities (SGLD): A qualitative study. Global Journal of health Science, 11(1), 81-91.
Bangel, N., Moon, S., & Capobianco, B. (2010). Preservice teachers' perceptions and
experiences in a gifted education training model. Gifted Child Quarterly, 54(3), 209-221.
Bordelon, T. D., & Phillips, I., Parkison, P. T., Thomas, J., & Howell, C. (2012). Teacher
efficacy: How teachers rate themselves and how students rate their teachers. Action
in Teacher Education, 34(1), 14-25.
Chan, D. (2011). Characteristics and competen-

programming standards. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=546.
National Association for Gifted Children. (2010). Definitions of giftedness. Retrieved from https:// http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness
Neumeiste, K., Adams, C., Pierce, R., Cassady, J. & Dixon, F. (2007). Fourth- Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying andServing Diverse Gifted Students. Journal for the Education of the Gifted, 4(30) 479-499.
Nowikowski, S. (2011) A Study of the Perceptions of Preservice and In-service Educators on Best Practices for Gifted Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
Park, H. J. (2008). Lived experiences of Korean gifted education teachers: A collective qualitative case study. (Doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University.
Patricia H., & Tammy R (2012) .Teachers with a Passion for the Profession, Action in the Teacher Education, 3)176–65 ,).
Reis, S. & Westberg, K. (1994). The Impact of Staff Development on Teachers' Ability to Modify Curriculum for Gifted and Talented Students1. Gifted Child Quarterly, 38(3), 127-135.
Ritchotte, J. A. (2015, Winter). Ungifting the gifted underachiever. Teaching for High Potential, 1, 16-18.
Ritchotte, J. A., Suhr, D., Alfurayh, N. F., & Graefe, A. K. (2016). An Exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students: Implications for Practice. Journal of Advanced Academics, 27(1), 23–38
Robinson, A. (2007). Teacher Characteristics. In J. Plucker & C. Callahan. Critical issues and practices in gifted education (pp. 680-669). Texas: Prufrock Press Inc.
Singapore Ministry of Education. (2017). The Gifted Education Program in Sin-Pore elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. Gifted child quarterly, 55(4), 250-264.
Johnsen, S. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. Gifted Child Today,35(1), 57-49.
Johnsen, S., VanTassel-Baska, J., Robinson, A., Cotabish, A., & Admas, C. (2015). Using national gifted education standards for teacher preparation (2nd.ed.). Texas: Prufrock press Inc.
Karnes, F., Stephens, K., & Whorton, J. (2000). Certification and specialized competences for teachers in gifted education programs. Roeper Review,22(3), 29-25.
Kitano, M. (2008). National standards for preparing of teachers of the gifted. In M. Kitano & D. Montgomery & J. Vantassel-Baska & S. Johnsen (Eds.). Using the national gifted education standards for pre K12- (pp. 6-1). USA: Crown.
Mahmoud, A. (2013). An Evaluation of the Competencies of Teachers of Gifted &Talented Students of Professional Practice Adopted by the Council for Exceptional Children (CEC) in Jordan. Science Journal of Education, 1(1), 12-19.
Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2005). Teaching Learning models in education of the gifted (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
McConnel, J. (2003) How to identify your organization training needs: Apractical Guide to Needs Analysis, New York: AMACOM.
National Association for Gifted Children. (2013). Teacher preparation standards in gifted and talented education. Retrieved from: https://www.nagc.org/resources-publications.
National Association for Gifted Children & Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted (2006). NAGC-CEC teacher knowledge and skill standards for gifted and talented education. Retrieved from http://www.nagc.org/index2.aspx?id=1862.
National Association for Gifted Children. (2010). NAGC Pre-K-Grade 12 gifted

Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/programmes/gifted-education-program.

Singh, K. (2012). Teacher leadership: Making your voice count. The Education Digest, 77(7), 15-20

Soland, J., Hamilton, L., & Stecher, B. (2013) Measuring 21st century competencies guidance for educators. NY: Asia Society Education and Leadership Department.

Assouline, S., Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. Gifted Child Quarterly, 54 (2), 102-115.

Tischler, K., & Vialle, W. (2009) Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Eds.), The Gifted Challenge: Challenging the Gifted (p: 124-115). Merrylands, Australia: NSWAGTC Inc.

Vantassel-Baska, J. (2008). Aligning teacher preparation standards and NAGC pre K12- gifted program standards. In M. Kitano & D. Montgomery & J. Vantassel-Baska & S. Johnsen (Eds.). Using the national gifted education standards for pre K12- (p: 32-23). USA: Crown.

VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. Gifted Child Quarterly, 51(2), 182-205.

Vantassel-Baska, J., MacFarlane, B., & Feng, A. X. (2006). Across cultural study of exemplary teaching: What do Singapore and United States secondary gifted class teachers say? Gifted and Talented International, 21(2), 38–47.

Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: The mediation of teachers. Gifted Child Quarterly, 54(3), 222-238.

تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

(قُدم للنشر في 9/4/2020، وقُبل للنشر في 9/5/2020)

د. سلطان بن سعيد الزهراني
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة، جامعة جدة
Dr. Sultan Saeed Alzahrani
Assistant Professor of Special Education
Special Education Department
University of Jeddah

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة، وتكونت العينة من (86) معلماً بالمرحلة الابتدائية، (29) من المعلمين، و(57) من المعلمات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد مظاهر صعوبات القراءة من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) التي أعدها (الزايدي، 2010). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المظاهر التي تتعلق بالتهجئة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34)، بينما جاءت المظاهر التي تتعلق بالقراءة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.27)، وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر صعوبات القراءة ككل (2.29). كما أظهرت النتائج أن أبرز مظاهر الصعوبات في محور القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات «القراءة ببطء» وبمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وجاءت أبرز المظاهر في محور التهجئة «ضعف القدرة على التمييز بين النون والتنوين» وبمتوسط حسابي بلغ (2.48)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر وصف المشارك، لصالح المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخدمة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بإعداد برامج علاجية تسهم في تحسين مستوى القراءة وعلاج مظاهر صعوبات القراءة، في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، مظاهر صعوبات القراءة، معلمي المرحلة الابتدائية، مشكلات القراءة.

Abstract:

This study aimed to identify aspects of reading difficulties for primary school students from the point of view of male and female teachers in Jeddah city. The sample consisted of (86) male and female teachers at the primary stage, (29) male and 57 female teachers. The researcher used the descriptive method to determine the manifestations of reading difficulties through the study tool (questionnaire) prepared by (Al-Zaidi, 2010). The results of the study indicated that, the appearances related to spelling came first with the highest arithmetic average of (2.34), while appearances related to reading came in the last rank with an arithmetic average of (2.27), and the mean of the difficulties of reading as a whole was (2.29). The results also showed that, the most prominent manifestations of the difficulties in the reading axis among primary school pupils from the teachers 'point of view are " reading slowly " with an average score of (2.55), and the most prominent manifestations in the axis of spelling were "weak ability to distinguish between nun and tin" and with an average score of (2.48). As the results of the study showed there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the effect of the participant description, in the interest of teachers, and the presence of statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) attributed to the effect of years of service, and also found that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) is attributed to the effect of the educational qualification. It is recommended to prepare treatment programs that contribute to improving the level of reading and treating the symptoms of reading difficulties, considering what the study›s findings indicated.

Key Words: Learning Disabilities, Reading Difficulties, Manifestations of Reading Disabilities, Primary stages teachers, Reading problems.

المقدمة

تُعد القراءة من المهارات الأساسية للغة العربية، حيث تتطلب عددا من القدرات العقلية، والعمليات المعرفية المختلفة، من أهمها: الانتباه، والإدراك السمعي والبصري، وسعة الذاكرة وقوتها، فمعظم مهارات القراءة ترمي إلى تنمية خبرات المتعلمين وترقية مفاهيمهم، كما تعد القراءة هي الأساس في عمليتي التعلم والتعليم ومفتاحاً من مفاتيح المعرفة، ومهارة أساسية للنمو المعرفي، فمن هنا تبرز أهمية القراءة بالنسبة للطلبة (بني عيسى والحوامدة، 2013). والقراءة من أهم المهارات التي يتم تعليمها في المدرسة؛ لأنه يبنى عليها تعلم العديد من العلوم والمعارف الأخرى وأن أي فشل فيها يؤدي إلى فشل في كثير من جوانب العلوم والمعارف التي لا يمكن تعلمها إلا من خلال القراءة (الباتلي، 2012). وذكر البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة (2012) أن هناك العديد من أنماط صعوبات القراءة التي يواجهها التلاميذ في تعلم القراءة، والتي تقوم في أساسها على الحواس وخاصة السمع والبصر، وأن أي صعوبة في الإدراك البصري والسمعي يؤدي إلى مشكلات في تفسير المدخلات الحسية للدماغ سواء أكانت سمعية أم بصرية تفسيراً صحيحاً.

وتوصف صعوبات القراءة بأنها تلك الحالة التي لا يستطيع الطفل أن يقرأ المادة المكتوبة بشكل صحيح والمتوقع قراءتها ممن هم في عمره الزمني. ويشير الواقع الفعلي لحال التلاميذ في نظم التعليم العربية، وفي مختلف المراحل التعليمية إلى معاناتهم من ضعف عام في القراءة، حيث تشكل صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً، وتشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن ما نسبته (80%) من طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في القراءة وفي مختلف مهاراتها (الشدادي والسميري، 2013). ومع أن القراءة أساس النجاح في الدراسة والحياة عامة، إلا أنها تمثل مشكلة كبيرة لبعض التلاميذ، حيث يجد 80- 90% الكثير منهم صعوبةً في اكتساب مهاراتها، وكذلك التلاميذ المبتدئين في القراءة سيكون أداؤهم في القراءة ضعيفا في المستقبل ما لم يتمكنوا من المهارات الأساسية (أبو نيان، 2015). وقد هدفت دراسة أبو دقة (2012) إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (1385) طالبا، وهو ما يعادل (10%) من مجتمع الدراسة. وأشارت النتائج إلى ان مظاهر صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعا لدى طلبة الصف الثاني والثالث والرابع.

مشكلة الدراسة:

نستعرض مشكله البحث من جانبين اولهم من خلال خبرة الباحث في مجال تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث كانت تظهر معظم مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالقراءة. وكانت تختلف مظاهر مشكلات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الحذف، الابدال، سرعة القراءة، وصولا إلى المشكلات الخاصة بالجهاز الصوتي، كالحبسة الكلامية، والتأتأة، وغيرها من المشكلات التي تؤدي بطبيعتها إلى مشكلات بالقراءة تستوجب التدخل العلاجي المبكر. ومن خلال التعرف على مظاهر المشكلات القرائية لدى معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية سوف يُساعد المعلمين العاملين بالميدان من التقييم الدقيق لمشكلات طلابهم القرائية مما سيُساعد في اعداد الخطط التربوية العلاجية الفردية للتعامل مع تلك المشكلات بالشكل الصحيح.

ومن خلال استعراض البعد العلمي للمشكلة حيث تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص. ومرد ذلك الاهتمام إلى جهتين: الأولى دور المعلم المهم في هذه المرحلة في مساعدة المتعلمين على التعلم، وتطوير مهارات القراءة التي يحتاجونها في كل شؤون حياتهم، وتنمية عادة القراءة التي تفتح أمامهم أبواب المعرفة. والأخرى دور القراءة نفسها في هذه المرحلة؛ فهي أحد عوامل تنمية اللغة العربية لدى قارئيها، وأحد عوامل تنمية المعارف والخبرات، فهي أداة مهمة في توجيه ميول واهتمامات التلاميذ العامة والخاصة (النصار، 2014).

وتعد القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية؛ وذلك لكون صعوبات القراءة تمثل سببا رئيسا للفشل المدرسي، وهذا يتسبب في القلق، وانخفاض الدافعية، وتقدير الذات، واحترام الآخرين (البطاينة وآخرون، 2012). وعلى الرغم من الاهتمامات المبذولة والموجهة نحو تعليم القراءة، إلا أن هناك مظاهر صعوبات تظهر على بعض الطلبة في القراءة.

استنادا على ما سبق ذكره وما تم عرضه من إحصائيات، يلاحظ القارئ مدى حجم المشكلة، وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة جدة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة جدة.
2. التعرف على مظاهر صعوبات القراءة الأكثر انتشارا بين طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.

3. التعرف على الفروق في استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة والتي تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تتمحور أهمية الدراسة من أهمية القراءة، حيث إن تدني المستوى فيها يؤدي إلى تدني المستوى في المواد الأخرى، وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة –كما توقع الباحث– في تحديد مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. أما الأهمية التطبيقية –حسب رؤية الباحث– فنتائج هذه الدراسة يمكن أن تسهم في تطوير برامج لمعالجة أنماط صعوبات القراءة الأكثر انتشارا بين طلاب المرحلة الابتدائية، وبالتالي تحسين الوضع الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات قرائية. كذلك استعداد الباحثين في مجال صعوبات التعلم من خلال تزويدهم بمجموعة بيانات قد يبنوا عليها أبحاث تطويرية مستقبلية لحل مشكلات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلافها.

حدود الدراسة: حُددت الدراسة بالمحددات التالية:

1– الحدود الموضوعية: تقييم مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة جدة.

2– الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

3– الحدود الزمانية: عام 2020.

4– الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

صعوبات التعلم (Learning Disabilities) :

تعرف صعوبات التعلم على انها اضطراب في واحده او أكثر في العمليات الفكرية الأساسية التي قد تظهر لاحقا كصعوبة في القراءة او الكتابة او الحساب بسبب اضطراب في فهم او استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة او في الاستماع او التفكير او الكلام ولا يكون ناتجا عن إعاقة أخرى (أبونيان، 2019).

ويمكن تعريف صعوبات التعلم اجرائيا كاضطراب نمائي في أحد العمليات النفسية الأساسية التي تترجم في صعوبة في القراءة او الكتابة او الحساب لدى ان الطالب رغم حصوله على مستوى متوسط فأكثر في اختبارات الذكاء ولا يعاني من إعاقة أخرى مصاحبه.

صعوبات القراءة (Reading Difficulties) :

يعرف أبونيان (2019) على أنّها اضطراب لدى الشخص في القدرة على القراءة والجانب اللغوي بشكل عام، حيث يتمثل في عدم القدرة على التعرف على الكلمات ونطقها بالشكل السليم وبشكل متسلسل ومنتظم ومفهوم وواضح.

ويمكن تعريف صعوبات القراءة اجرائيا كاضطراب يعود إلى أسباب متعددة تظهر عند الفرد على شكل صعوبات في القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة ونطقها بشكل سليم .

مظاهر صعوبات القراءة (Manifestations Reading Difficulties) :

أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (DYS) ومعناها سوء أو مرض و (LEXIA) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه فان المعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: صعوبة قراءة الكلمة المكتوبة (البطاينة وآخرون، 2012).

التعريف الإجرائي:

مظاهر صعوبات القراءة –لأغراض الدراسة الحالية– هي: مجموعة المظاهر التي تظهر على تلاميذ المرحلة الابتدائية من أخطاء في أحد المهارات التالية: التعرف والتمييز والفهم والنطق، وكذلك القراءة البطيئة والمتقطعة، مما يؤدي إلى انخفاض المستوى القرائي للتلاميذ عن المستوى المطلوب وعن باقي أقرانهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الجزء الأول: الإطار النظري للدراسة

تناول الباحث في هذا الجزء الإطار النظري المرتبط بالدراسة الحالية من خلال محورين. المحور الأول يدور حول القراءة. المحور الثاني حول صعوبات القراءة.

المحور الأول: القراءة:

مقدمة:

ان أول كلمة أنزلها الله –سبحانه– في القران الكريم هي كلمة (اقرأ) في قوله تعالى [اقرأ بسم ربك الذي خلق] (سورة العلق)؛ لما للقراءة من أهمية في حياة الشخص وتعلمه؛ فهي الوسيلة الرئيسية لكسب المعارف وجمع المعلومات. وتعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان؛ فعالمنا عالم قارئ، ومن الصعب ان تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء في المنزل أو في العمل أو في المهن أو حتى في مجالات الترفيه. فضلا عن أن القراءة تعد قناة لا غنى عنها للاتصال بعالم يتسع باستمرار. وتعد وظيفة القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة للغاية؛ فهي نتاج لتفاعل عدد من العمليات العقلية، أهمها: الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه، والذاكرة، والفهم اللغوي (خصاونة والخوالدة وضمرة وأبو هواش، 2016).

مفهوم القراءة:

يقصد بقراءة تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة أي عملية فك الرموز وبذلك فهي

تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاستي البصر واللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى. فالقراءة لها عمليتان متصلتان: العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز، وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة وهناك خمسة تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

1- القراءة عملية تتصف بالطلاقة.
2- القراءة عملية بنائية.
3- القراءة عملية استراتيجية.
4- القراءة تقوم على الدافعية.
5- القراءة عملية مستمرة مدى الحياة (عصفور وبدران، 2013).

وتعد القراءة عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة، فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره، ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصه التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم، ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. إن القراءة ليست مجرد اكتساب المعرفة والاتصال بالآخرين فحسب، بل هي عملية عقلية انفعالية ، وفن لغوي وواحدة من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، تقوم من خلال التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا، فهي على هذا الأساس عملية معقدة؛ لأنها تعتمد على تفسيرها للرموز المكتوبة، ثم الربط بين هذه الرموز ومدلولاتها، والتي تتطلب من القارئ القيام بعمليات متداخلة يقوم بها حتى يصل من خلالها إلى المعنى المراد والاستفادة منها، وتشكل القراءة أحد الجوانب الأساسية المهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية؛ كونها تعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، ووسيلة من وسائل الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية مما يستدعي الاهتمام بها وخاصة عند الأطفال، حيث تمثل القراءة أكثر انماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بين الأطفال (البطاينة وآخرون، 2012).

مراحل نمو مهارات القراءة:

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية، ومراحل نمو مهارات القراءة لدى الطفل العادي كالتالي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة وتظهر قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات، وتسمى أيضا بالاستعداد للقراءة.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية او مقاطع من الكلمات.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة وفيها يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم وتظهر في الفترة العمرية ما بين الصف الرابع والصف الخامس الأساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار وزيادة المفردات.

المرحلة السادسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من حياة الفرد حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية (أبو أسعد، 2015).

أهمية تعليم القراءة في مرحلة التعليم الابتدائية:

كانت اللغة –وما تزال– أعظم وأهم وسيلة اتصال للإنسان في هذه البسيطة، فهي وسيلة الاتصال والتواصل ما بين الإنسان وأفراد جنسه، وكذلك بيئته، وهي الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة. وتعد القراءة من فنون اللغة الأساسية التي حظيت باهتمام بالغ من الباحثين في تعليم اللغة فاق اهتمامهم بقية فنون اللغة الأخرى، من استماع وتحدث وكتابة، ومبعث ذلك الاهتمام هو شعورهم بأهمية القراءة وعظم شانها في حياة الناس على مر العصور فهي باب المعرفة الذي لا يغلق، وباب الفكر الذي لا ينضب، وباب الحب الذي لا ينتهي، وما من أمه علت في المجد وارتفع شانها إلا وكانت القراءة وسيلتها. وكلما مر الزمان تجددت حيوية القراءة، وازدادت أهميتها، وأصبحت مؤشرا على تقدم المجتمعات نحو التنمية البشرية، ولم تفقد منزلتها في عصر تكنولوجيا المعلومات بل زادت حاجة الناس إليها، فهي من أكثر وسائل الاتصال استخداما في نشر المعرفة عبر شبكات المعلومات الإلكترونية.

وفي ضوء ما سبق فإن أهم هدف من أهداف التعليم الابتدائي الذي يسعى إلى تحقيقه هو إكساب الطلبة مهارات القراءة، ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، ولهذا عني بتعليمها ولاقت الكثير من الاهتمام والبحث، ولما كان التعليم الأساسي هو الطور الأول الذي تتأسس فيه

وتنمو بذور عملية القراءة، لتكون خير وسيلة في الحصول على المعرفة والعلم فقد ظهرت مناهج القراءة، ورافقتها الأبحاث التربوية لكي تطورها وتنقحها، وتجد أفضل الطرائق لتدريسها، فكما ذكر سابقا انه من يمتلك المهارة فيها يستطيع أن يمهر في مواده الدراسية كلها وضعفه فيها يمكن أن ينسحب على جميع المواد الدراسية، فهي هدف رئيس من أهداف المنهج، وكذلك هي في الوقت نفسه وسيلة لا يستغنى عنها في تحقيق المنهج ذاته، والقراءة هي الفن الثالث من فنون اللغة وهذا الترتيب لفنون اللغة ليس مبنيا على أساس الأهمية، ولكن من حيث الاستعداد لها والتدليل على أهمية القراءة لم يظهر فقط في عصرنا المعاصر، بل هو موجود منذ قديم الزمان ، فالناظر في التراث العربي والإسلامي يجد إشارات كثيرة تدل على أهمية القراءة في حياة الأمة، فالخالق عز وجل قد خاطب نبيه بقوله في سورة العلق (اقرأ باسم ربك الذي خلق – خلق الانسان من علق – اقرأ وربك الاكرم – الذي علم بالقلم – علم الانسان ما لم يعلم) (العلق:5-1).

والقراءة في الوقت الحاضر لا تقل أهمية عن الماضي، بل تزداد الحاجة إليها فمن أراد مواكبة العصر والإعداد للحياة، فعليه أن يمتلك المهارة في هذا الفن الذي يعد مفتاح المعرفة، كما أن القراءة تعد الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المدرسة للقيام بوظيفتها وتحقيق أهدافها: إذ أن إجادة الطالب لها ومهارته فيها تنعكس على المواد الدراسية جميعها، وفي المقابل فإن ضعفه فيها يمكن أن ينسحب على تلك المواد (خصاونة وآخرون، 2016).

المهارات اللازمة لتعلم القراءة

يذكر (أبو أسعد، 2015) أن هناك العديد من المهارات اللازمة لتعلم القراءة ويمكن حصرها على النحو الاتي:

أولا: مهارات التعبير الشفهي

ويقصد به الكلام والذي يعد مهما للتعبير عن الأفكار وهو مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي.

ثانيا: مهارة التميز السمعي

ويقصد بها قدرة الطالب على التمييز بين الاصوات المختلفة التي يتعرض لها وتشمل العديد من المهارات وهي:

- التميز السمعي للأصوات المتشابهة والمختلفة من حيث الصوت، أو تمييز الأصوات الغليظة، والرفيعة، أو الأصوات المرتفعة، أو المتوسطة أو المنخفضة.
- مهارة التكامل السمعي.
- مهارة الإغلاق السمعي.
- مهارات الذاكرة السمعية، وهي قدرة الفرد على تذكر صوتي لشيء سمعه.

ثالثا: الميل القرائي

وهو تنظيم وجداني ثابت نسبيا يجعل الفرد يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الانشطة، ويقصد به أن يتوافر لدى الفرد اهتماما ورغبة حقيقية في ممارسة القراءة كنشاط عام بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة.

رابعا: مهارات التمييز البصري

ويقصد به القدرة على تمييز أوجه الشبه أو أوجه الاختلاف بين الصور والأشكال والحروف والكلمات والقدرة على تمييز الألوان والأحجام، كما يشمل المهارات التالية البصرية:

- مهارة تمييز التشابه والاختلاف في الأشكال والأحجار والألوان وتصنيفها تبعا لسمة خاصة بها.
- مهارة تمييز الألوان كمهارة منفصلة.
- مهارة إدراك العلاقة بين الكل والجزء مثل إدراك العلاقة بين أجزاء الصورة او الكلمة والحروف الخاصة بها.
- مهارة أدراك الشكل والأرضية وتعني القدرة على الاحتفاظ بشكل ما في الذاكرة برغم عوامل التشتت.
- مهارات التكامل البصري وهي القدرة على تكملة الصورة بصريا.
- مهارة الذاكرة البصرية وتستلزم القدرة على إيقاف صورة ذهنية في العقل لمدة تكفي للربط بين هذه الصورة وبين صورة مشابهة لها في مخزن الذاكرة.

خامسا: المهارات الحسية الحركية

وتتمثل في استخدام العضلات المختلفة التي تساعد الطالب على السير نحو تعلم أفضل للقراءة. وتعتمد هذه المهارة على :

- التناسق السليم في عضلات العين واليدين، والإدراك الواعي الحركات، وإدراك الطالب للمفاهيم المكانية المختلفة، والقدرة على التمييز بين هذه المفاهيم. كذلك إدراك الطالب لاتجاه الكتابة في الصفحة يكون من اليمين إلى اليسار والعكس بالنسبة للغات الأخرى، وان الصفحة تقرأ من أعلى إلى أسفل. وضبط حركي لليدين حتى يتمكن من الإمساك الصحيح للكتاب وتقليب الصفحات بطريقة سليمة، وكذلك وضع الإصبع على الصورة مع توجيه اهتمامه إلى عمل آخر مثل: النظر إلى المعلمة ثم العودة مرة أخرى لتمرير الإصبع على صورة أخرى.

سادسا: مهارة القدرة على التذكر والانتباه، وتقسم إلى:

- الانتباه: أي ان يركز الطالب انتباهه لشيء متعلم ويبتعد عن المثيرات الأخرى.
- التذكر: لتمكن الطالب من استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور التي سبق أن مرت في ماضية إلى حاضره الراهن، كما تمكن الطالب من تذكر سلسلة من الافكار والأحداث في ترتيبها الصحيح، فهي تعينه على

استرجاع الحوادث المتعاقبة في قصة مثلا، وتذكر قائمة أسماء لشخصيات قصة، وتذكر أسماء أصدقائه وأقاربه.

مستويات تعلم القراءة:

المستوى الأول أو القاعدي:

وهو التعليم المنظم الذي يجري في المدارس العادية أو الذي يستخدم لتعليم الراشدين الذين لم يتعلموا القراءة. ويشكل هذا المستوى نسبة عالية.

المستوى الثاني أو التصحيحي:

قد يتعرض نسبة من الأطفال إلى صعوبات أو أخطاء قرائية مثل: بطء سرعة القراءة، أو صعوبة التعرف على الكلمة أو الجملة أو الفقرة، ويحتاج نشاطا إضافيا لغرض تصحيح هذه الأخطاء، وهي تمثل شكلا من أشكال التعليم الفردي الذي يتبع في المدارس، وخاصة المدارس الخاصة إذ يصار لإعطاء دروس إضافية تصحيحية للأخطاء.

المستوى الثالث أو العلاجي:

وهو أعلى المستويات الذي لا نستطيع تصحيحه بإضافات، وانما يحتاج إلى قراءة علاجية، وأفراد هذا المستوى هم الأطفال الذين يعانون من صعوبة أو عسر قرائي، التي هي إحدى المظاهر الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشكل نسبة قليلة، وتحتاج إلى علاج خاص قد يجري فصل خاص (عصفور وبدران، 2013).

مكونات القراءة:

تعد القراءة إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها والوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها، فهي بذلك وسيلة أساسية لكسب المعلومات والخبرات ومعرفتها كما أن القراءة ترتكز على أبعاد متعددة، منها: تعرف الكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها، والمقدرة على نقدها، والربط بين معاني المادة المقروءة ومقاطعها. وتتكون القراءة من مكونين أساسيين يشكلان العاملين الرئيسين في عملية القراءة، هما:

1- تعرف الكلمة:

إن مهارة تعرف الكلمات هي إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، حيث تمكن الطلاقة في هذه المهارة القارئ من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة، وبغير الفاعلية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى.

2- الفهم القرائي:

وهو المكون الثاني من مكونات القراءة فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، وقد لا نصل إلى المعنى من كل كلمة وحدها، بل قد يستطيع الطفل الجيد ان يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع.

إن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها، وتحويل الرموز إلى معاني، ويفسر الفهم القرائي على أنه جزء من التسلسل النمائي لفنون اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) التي تتطلب فهم الرموز المكتوبة، ويعد الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيرا في ذوي صعوبات القراءة، كما أنه أقلها قابلية للعلاج (خصاونة وآخرون، 2016).

المحور الثاني: صعوبات القراءة

تعد صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا واهتماما بنفس الوقت، ويتناول الجزء الحالي الإطار النظري الخاص بصعوبات القراءة.

تاريخ صعوبات القراءة:

بدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الانسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي، فقد أطلق عليها الطبيب الانجليزي هنشلود (Hinshelwood) مصطلح "عمى الكلمة الخلقي" وأطلق عليها أورتون (Orton) فيما بعد مصطلح "الرموز الملتوية" (Strephosymabolia) وأطلق عليها آخرون كذلك مصطلح "الخلفة النضجية" وكذلك "القصور الوظيفي الدماغي الخفيف"، غير ان المصطلح الشائع في بريطانيا هو "الديسلكسيا"، و "صعوبة القراءة" في غير بريطانيا. وأول من بحث في مصطلح الديسلكسيا قاصدا به الصوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين (Berlin) في عام 1872، مستخدما المفردات اليونانية فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى dys وتعني صعوبة lexis وتعني الكلمة المكتوبة. غير ان البعض يتوسع في التعرف المقصود بها، ويجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة صعوبة التهجئة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة اللفظ، وصعوبة الاستيعاب القرائي، وصعوبة الرياضيات لاقتران حل المسائل بالقدرة على قراءتها، فضلا عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في تعرف الأعداد حيث قد يعاني الطفل شكلاً واحد من اشكال هذه الصعوبات أو أكثر (عصفور وبدران، 2013).

مفهوم صعوبات القراءة:

توصف صعوبات القراءة بانها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة خاصة في الجوانب النمائية مثل الانتباه والذاكرة والادراك والتفكير والعجز اللغوي، وهي تعتبر حالة من الحالات الخاصة في صعوبات التعلم ومعنى كلمة خاصة أن هذه الصعوبة محددة ولا تعني ما يقصد بصعوبات التعلم بشكل عام، ولكن لأن هذه

المشكلة الخاصة لها أهمية كبيرة لكبر حجم نسبتها في المجتمع، فقد قدرت نسبة التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة ما يقرب من 10%، فالدسلسكيا (Dyslexia) تمثل مشكلة كبير على المستوى العالمي ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب، ولكن تمتد آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد، ولذلك كانت تلك الدراسات لنسب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هي التي استرعت انتباه الخبراء والباحثين وحثتهم على تضافر الجهود من أجل حل هذه المشكلة التي هي من أكثر المشكلات انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الشدادي والسميري، 2013).

أنواع صعوبات القراءة:

النوع الأول: في هذا النوع تكون الصعوبة ممثلة بالعيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من صعوبة في قراءة الكلمات وتمجئتها.

النوع الثاني: ويتمثل في معاناة الأطفال من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات وهؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مره ويجدون أيضا صعوبة في هجائها عند الكتابة.

النوع الثالث: وهو مزيج من النوعين السابقين المتمثلين بصعوبة صوتية وصعوبة الإدراك الكلي للكلمات، ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في القراءة ولا يستطيعون ان يصلوا إلى أقرانهم الآخرين في القدرة على القراءة. إضافة إلى انهم يعانون من الفهم للمادة المقروءة (عصفور وبدران، 2013).

محكات صعوبات القراءة:

يعاني الأطفال ذوو الديسلكسيا من الإخفاق في مجالات معينة مهمة قد تشمل المعالجة السمعية والبصرية للأصوات والرموز، والتنظيم والتسلسل والتوجه المكاني واللغة الاستقبالية والتعبيرية، وبخاصة إذا كان ذلك يتعلق بالأعمال الكتابية ومعالجة المعلومات، وتتضمن هذه المؤشرات ما يأتي:

– تباين بين مهارات القراءة والذكاء:

يمكن ان يكون الطفل ذكيا وبارعا في استعمال اللغة الشفوية ولا يعاني من أي صعوبة في إيصال أفكاره والتعبير عنها، ويفهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع، ولكنه عندما يواجه بالكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل من الاتصال اللغوي (القراءة). وتشكل هذه الفجوة الشرط الاساسي لوجود الديسلكسيا.

– تأخر في القراءة وضعف في التهجئة:

تتمثل صعوبة القراءة بتأخر وضعف في القراءة وصعوبة في التهجئة ناجمين عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها (فقد يقرأ كلمة رأى كما لو كانت أرى) وقد يقلب الحروف (فيكتب حرف ع المنفصلة هكذا 3). حيث تنتج هذه التهجئة من صعوبة حقيقية في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل (مثلاً: ب، ت، ث).

– صعوبة التوجيه المكاني:

يواجه الاطفال صعوبة في تمييز اليمين واليسار في المكان، والاتجاه (فوق وتحت).

– صعوبات التسلسل:

تقترن الديسلكسيا بصعوبات في تسلسل الأشياء كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها، أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني، ومثل ذلك في الحروف الهجائية مرتبة والأرقام الحسابية، وكذلك حفظ جداول الضرب، وتوارد الحروف والمقاطع في الكلمة إلى غير ذلك مما يرجع إلى ضعف الذاكرة السمعية التتابعية.

– قصور في الاستيعاب:

الاستيعاب هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معاني تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها الكاتب، والمعلومات الكامنة في خلفيه القارئ المعرفية، وتقتضي عملية الاستيعاب من القارئ أن يتفاعل مع النص ويعطي انتباهه كاملا لما يقرؤه، ويواجه الأطفال ذوو الديسلكسيا مشكلات في الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة: الاستيعاب الحرفي، والاستيعاب التفسيري، والاستيعاب النقدي (خصاونة وآخرون، 2016).

العوامل المساهمة في صعوبات القراءة:

نظرا لتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة والتي يجمع الكثير من الباحثين في هذا المجال على إمكانيه تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسيه، وهي كما ذكرها كل من (البطاينة وآخرون، 2012):

- أولا: مجموعة العوامل الجسمية: وهي تلك العوامل التي تعزى إلى التركيب الوظيفي والعضوي والتي تبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم.
- ثانيا: مجموعه العوامل البيئية: إن فشل الطالب في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة، وقد حدد بعض الجوانب المماثلة في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس. فالمدرس هو الحجر الأساس في عملية التدريس، واكساب التلاميذ مهارات القراءة.
- ثالثا: مجموعة العوامل النفسية النمائية: من المعلوم ان القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي والنفسي لكي يصبح الفرد قادرا على تعلم القراءة، ويمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الاطفال والتي تبرز على

شكل الاستعداد ونضج عقلي، حيث يميل الطفل نحو الرغبة بتعلم القراءة، بالإضافة إلى نمو عادات عقلية تجاه القراءة مع تطور في اللغة، حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح وبجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة ومعرفة بعض المفاهيم مثل (فوق وتحت وكبير وصغير) والتي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة والكتابة. ويمكن القول إن العوامل النفسية التالية تقف وراء صعوبة القراءة والكتابة عند الأطفال هي اضطرابات في الإدراك السمعي، واضطرابات في الإدراك البصري، والاضطرابات اللغوية، واضطرابات الذاكرة، واضطرابات الانتباه الإرادي، وكذلك انخفاض مستوى الذكاء (البطاينة وآخرون، 2012).

مظاهر صعوبات القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة في صعوبات القراءة ان أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها بما يلي:

- العادات القرائية والتي تتضمن: (الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، وفقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الارباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، والقيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، كذلك جعل الأدوات القرائية قريبة منها أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة).
- أخطاء تميز الكلمات أثناء القراءة وتضم:
- الحذف (Delete): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
- الإضافة (Insertion): حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النصف مما هو ليس موجودا فيه.
- الإبدال (Substitution): حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة.
- التكرار (Repetition): ويعمل الطالب هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عند القراءة.
- لأخطاء العكسية (Reversal errors): حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها.
- تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.
- التهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة (Fast and inaccurate reading): يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- القراءة البطيئة: وهي قراءة الطالب للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقد تركيبة النص والمعنى المراد منه، مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص.
- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.
- القراءة بصوت مرتفع.
- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف (البطاينة وآخرون، 2012)

الطرائق المستخدمة لمعالجة صعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لعلاج صعوبات التعلم في القراءة، ومنها:

1- طريقة فيرنالد Fernald Method:

طور جريس فيرنالد وهيلين كيلر الطريقة الحسية الحركية لتدريس القراءة والتهجئة، وتدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية وأساليب التتبع في أسلوب متعدد الحواس. حيث يملي الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتم تعلمها، وهكذا فان الطلاب هم الذين يختارون المفردات في هذه الطريقة:

- ينطق الأطفال الكلمة.
- يشاهدون الكلمة المكتوبة.
- يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
- يكتبون الكلمة من الذاكرة.
- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
- ويقرؤون الكلمة قراءة جهرية للمدرس.

وتتضمن هذه الطريقة أربعة مراحل تدريبية:

المرحلة الأولى: يكتب المدرس الكلمة على السبورة أو على ورقة ومن ثم يقوم الطفل بتتبع الكلمة. وحين يتتبع الطفلة الكلمة بإصبعه ينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء تتبعه ويتكرر ذلك حتى يكتب الطفل الكلمة دون النظر إلى الأصل.

المرحلة الثانية: يتم الوصول إلى هذه المرحلة حين لا يكون الأطفال بحاجة كبيرة لاستخدام التتبع لتعلم كلمات جديدة. وفي هذه المرحلة يكون الطلاب قادرين على تعلم الكلمات بأنفسهم عند كتابتها من قبل المدرس ويستمرون في كتابة الكلمات من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يتعلم الفرد الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولا ومن ثم كتابتها. فالطفل في هذه المرحلة يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة. وفي النهاية يكتسب كثير من الأطفال القدرة على معرفة الكلمة من خلال النظرة السريعة إليها وقراءتها مرة أو مرتين.

المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة يكون الطفل قادرا على معرفة

كلمات جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق تعلمها. فالطفل قد وصل الان إلى مرحلة التعميم من كلمات معروفة إلى كلمات جديدة .(Kirk & Chalfant, 2012)

2- طريقة (VAKT) تعدد الوسائط أو الحواس:

ان (VAKT) اختصار لكل من (Visual) الحاسة البصرية، و(Auditory) الحاسة السمعية، و(Kinesthet-ic) الحاسة الحسية الحركية، و (Tactile) الحاسة اللمسية. وتقوم هذه الطريقة على أساس استعمال كل الحواس في أسلوب واحد على افتراض أن الطفل يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، فباستخدام الحواس المتعددة يتحسن التعلم ، وهنا يمكن ان يتعلم الطفل الكلمة من خلال نطقها بعد سماعها من المعلم ليستخدم بذلك الحاسة السمعية، وأن يطلب من مشاهدة الكلمة بالإشارة إليها ؛ ليستعمل بذلك حاسة البصر، ثم يطلب منه مرة أخرى نفس الكلمة مع تتبع للكلمة من خلال وضع الإصبع على حروفها، فيكون بذلك استعمل الحاسة الحركية اللمسية، ويمكن تكرار هذه العملية عدة مرات حتى يصبح الطالب قادرا على قراءة الكلمة أو النص المراد تعليمه قراءة صحيحة (البطاينة وآخرون، 2012).

3- طريقة جلنجهام:

وهذه الطريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة والكتابة والتهجئة، والرموز الصوتية حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية، أو الطريقة الهجائية. وتبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف، ثم الكلمة، ثم الجملة عن طريق عملية الربط، إذ يجري أولا ربط الرمز البصري مع اسم الحرف، ثم ربط الرمز البصري مع صوت الحرف، ثم ربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف وأصواتها. كما يسمع نفسه عند قراءتها فتحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية، والسمعية، والحسية –العضلية. وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبات الشديدة في تعلم القراءة (عصفور وبدران، 2013).

4- طريقة هيج كيرك للقراءة العلاجية:

طورت هذه التدريبات أساسا للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، الذين يستخدمون الطريقة الصوتية على نحو منظم في التعليم المبرمج. ويقسم كل تدريب في هذه الطريقة إلى أربعة أقسام، ويجري تغيير بسيط فيه، ففي القسم الأول يتم تغيير الحرف المتحرك الأول مثل: (زال، قال، حال) وفي القسم الثاني يغير الحرف الأخير مثل: (فار، فاز، فاق)، وفي القسمين الثالث والرابع يتم تغير الحرف الأول والأخير مثل: (كتب، فتق، ستر) (خصاونة وآخرون، 2016).

5- أسلوب الإشارة بالأصابع وتحريك الشفاه:

تعد الإشارة بالأصابع وتحريك الشفاه من خصائص السلوك الطبيعي في مراحل القراءة المبكرة، مع ذلك فإن الإشارة بالأصابع وتحريك الشفاه تثبط القراءة بطلاقة. ويجب عدم تشجيعهما، لأن هاتين العادتين تقللان من عملية الاستيعاب (عصفور وبدران، 2013).

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

يستعرض الباحث أبرز الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

الدراسات السابقة:

في دراسة (Ackerman and Dykman, 1993) التي هدفت إلى التعرف على القدرات القرائية التالية: (التمييز السمعي للحروف المتشابهة صوتا، والتمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا، العمليات الصوتية، الذاكرة قصيرة المدى) لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. واشتملت عينة الدراسة على (119) تلميذا، قسمت إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تتكون من (42) تلميذا يعانون من العسر القرائي، والمجموعة الثانية تتكون من (21) تلميذا يعانون من الضعف القرائي، والمجموعة الثالثة تتكون من (56) تلميذا عاديين في قدراتهم القرائية، أعمارهم من (12-7) سنة. بعد ذلك تم تدريب التلاميذ على المهارات التالية (سرعة التسمية، التمييز السمعي للحروف والكلمات، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى، سرعة القراءة). وأشارت النتائج إلى الضعف الواضح في المهارات السابقة عند الطلبة ذوي العسر القرائي، والضعف القرائي (العشي، 2007) (حسين، 1999) (الزايدي، 2010).

وهدفت دراسة (Vine grad, 1995) إلى التعرف على الأعراض الأكثر تمييزا للأشخاص المصابين بعسر القراءة من الأشخاص غير المصابين بعسر القراءة (العاديين). واشتملت عينة الدراسة على (698) مفحوصا، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الاناث. وقد قام الباحث بإعداد وبناء قائمة شطب للبالغين المصابين بالعسر القرائي، واحتوت القائمة التي قام بإعدادها الباحث على (20) سؤالا، يجيب عليها المفحوص من خلال وضع كلمة (نعم) أمام الفقرة التي تنطبق عليه، وكلمة (لا) أمام الفقرة التي لا تنطبق عليه. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأعراض الأكثر تمييزا للمثابين بالعسر اقرائي هي على التوالي: الوقوع في الأخطاء باستمرار أثناء القراءة، صعوبة في رؤية الأشكال والصور أو رؤيتها مختلفة، أخذ وقت أطول من زملائه في الصف لقراءة صفحة من الكتاب، صعوبة في التوجه من اليسار إلى اليمين، وأخيراً صعوبة في جمع الأصوات الموجودة في جملة ما يريد قراءتها (العشي، 2007).

هدفت دراسة (حسين، 1999) إلى التعرف إلى خصائص القراءة التي تميز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الملتحقين بغرف المصادر في الصف الرابع الأساسي في مدينة

عمان، وبين أقرانهم متوسطي التحصيل، كما هدفت إلى معرفة مدى مساهمة تلك الخصائص في تفسير التباين على نوع الحالة بين المجموعتين والفروق بين الطلبة الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم، (40) منهم طالبا، و(53) طالبا وطالبة من متوسطي التحصيل، و(37) طالبا. وقد تم استخدام أداة قياس مكونة من جزئين، الجزء الأول يقوم الفاحص بتعبئته حول قراءة الطالب، والجزء الثاني يجيب عليه أفراد الاختبار. وأشارت النتائج إلى ان خصائص القراءة التي ميزت بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة متوسطي التحصيل كانت على التوالي: التثاؤب أثناء القراءة، حذف حرف أو كلمة موجودة في النص، ضعف القراءة التفسيرية أو انعدامها، تشويه الكلمات أثناء قراءتها، التردد في القراءة، بطء القراءة واعتمادها على التعرف إلى الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة وصعوبة التعرف إلى علامات الترقيم.

كما هدفت دراسة (محمد، 2005) إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة (أب) في اليمن من وجهة نظر المعلمين. وقد قام الباحث بإعداد أداة صادقة وثابتة من نوع الاستفتاء لغرض جمع المعلومات. وتكونت العينة من (128) معلما ومعلمة، وقد كان من أبرز النتائج عدم التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء القراءة. وظهرت فروق بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بمهارة الفهم. في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بالتعرف على الكلمة.

وهدفت دراسة (العشي، 2007) إلى فحص مظاهر العسر القرائي وعلاقته بمتغيري العمر والجنس لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في الأردن، وقد تم تطبيق الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية الأساسية الملتحقين بغرف المصادر على (152) تلميذ وتلميذه موزعين على ست مدارس، وطبق على أفراد العينة مقياس خاص للكشف عن مظاهر العسر القرائي، وتوصلت الدراسة إلى ان أقل مظهر من مظاهر العسر حدة لدى التلاميذ هو "يصعب على الطالب قراءة الأحرف المتشابهة من حيث الألفاظ المتباينة.

كما هدفت دراسة (أبو دقة، 2010) إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الأولية في مدارس محافظة رام الله، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي لقياس المهارات القرائية الأساسية واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (1385) طالباً وطالبة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن مظاهر صعوبات القراءة الأكثر شيوعاً كانت: فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث، كما أشارت النتائج أن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية كانت 19%.

وهدفت دراسة (الزايدي، 2010) إلى التعرف على مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وقد قام الباحث بإعداد استبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (639) معلما ومعلمة، منهم (292) معلما، و(347) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.

دراسة كل من هورنسترا و دينسين و فوتين (Horns-tra, Bakker, Denessen, Bergh & Voeten, 2010) إلى التعرف على مواقف المعلمين تجاه عُسر القراءة وتأثيرات هذه المواقف على توقعات المعلمين والتحصيل الدراسي للطلاب الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. تم تحديد مواقف 30 معلمًا تجاه عُسر القراءة باستخدام مقياس ضمني ومقياس صريح للتقرير الذاتي. كما تم الحصول على درجات التحصيل لـ 307 طالبا. مواقف المعلم الضمنية تجاه عُسر القراءة تتعلق بتصنيفات المعلم لإنجازات الطلاب في مهمة الكتابة وكذلك تحصيل الطلاب في الاختبارات القياسية للتهجئة للطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. المواقف الذاتية المعلنة من المعلمين نحو عسر القراءة لا تتعلق بأي من مقاييس النتائج. لا المقاييس الضمنية أو الصريحة لمقولات المعلم المتعلقة بتوقعات المعلم. تُظهر النتائج ان مقاييس المواقف الضمنية هي مؤشر أكثر قيمة لإنجاز الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة أكثر من مقاييس الموقف الصريحة الذاتية.

وهدفت دراسة (جبايب، 2011) إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وقد تم تطبيق استبانة مؤلفة من 33 فقرة على عينة مكونة من (123) معلماً ومعلمة، (44) ذكور و (79) إناث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الاناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

أما دراسة (مهيدات، 2012) فقد هدفت إلى الكشف عن إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى النظاميين في الأردن للعسر القرائي، وفيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكاتهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمستوى الصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة تبنى الباحثون مقياس (Wadlington & Wadlington, 2005) لإدراكات المعلمين للعسر القرائي تكون من (30) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (130) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى اختيروا

عشوائيا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا في العام الدراسي 2010/2011. أشارت نتائج الدراسة ان إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للعسر القرائي كانت متدنية. وأشارت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكاتهم للعسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح فئة (5 سنوات فأقل)، وفئة (10 سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكاتهم تعزى لمتغير المستوى الصفي.

كما هدفت دراسة (أبو العينين، 2015) إلى التعرف على مظاهر صعوبات تعلم القراءة (العسر القرائي) لدى عينة من تلميذات الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المقترح بالبحث الحالي، وقد تم تطبيق قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة الأكثر شيوعاً، واختبار المصفوفات المتتابعة، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، على عينة مكونة من (28) تلميذة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أكثر مظاهر صعوبات تعلم القراءة شيوعاً هو عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في طريقة كتابتها، وجود فروق دالة بين متوسطات درجات التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وأخيرا، هدفت دراسة (باهمام، 2015) إلى تحديد مظاهر صعوبات القراءة لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، ثم معرفة مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بهذه المظاهر في مدينة الرياض، والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات اللغة العربية في الوعي بهذه المظاهر إلى المؤهل العلمي، وقد تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (75) معلمة للغة العربية للصفوف العليا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود وعي متوسط لدى معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بمظاهر صعوبات القراءة بشكل عام، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاصلات على بكالوريوس لغة عربية – بكالوريوس لغة عربية مؤهل تربوي لصالح الحاصلات على بكالوريوس لغة عربية مؤهل تربوي.

بملاحظة الدراسات السابقة نجد أنها تدور حول مظاهر صعوبات القراءة لدى الطلبة، وهذا ما يؤكد أهمية هذه الظاهرة ومدى انتشارها، مما يعزز من قيمة الدراسة الحالية. حيث أفادت الدراسات السابقة باختلاف مدارسها وباختلاف الأدوات التي استخدمت في جمع البيانات سواء كانت تلك الدراسات عربية أو أجنبية في تحديد المشكلة بشكل واضح مما يساعد الباحث، ويعزز الدراسة من اجل الاهتمام بظاهرة صعوبات القراءة من أجل إيجاد الحلول. حيث قادت الباحث إلى إعداد الاستبانة التي تبحث عن أهم مظاهر صعوبات القراءة بين طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. وتم بناء الاستبانة استنادا على الدراسات السابقة ومحاوله الالمام بمعظم المحاور التي تساعد في تكوين صورة واضحة حول مشكلة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات من خلال أداة الدراسة (الاستبانة).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بجميع مدارس جدة الابتدائية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بجميع مدارس جدة الابتدائية الذين استجابوا لأداة الدراسة (الاستبانة)، وبلغ عددهم (86) معلما ومعلمة، (29) من المعلمين، و (57) من المعلمات. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المهارة الرئيسة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وصف المشارك	معلم	29	33.7
	معلمة	57	66.3
مهارة التحليل السمعي	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	18	20.9
	من 5 سنوات إلى أقل من 01 سنوات	21	24.4
	من 01 سنوات إلى أقل من 51 سنة	19	22.1
	من 51 سنة إلى أقل من 02 سنة	9	10.5
	من 02 سنة إلى أقل من 52 سنة	7	8.1

تابع – جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المهارة الرئيسة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من 25 سنة فأكثر	12	14.0
	بكالوريوس	80	93.0
المؤهل العلمي	ماجستير	6	7.0
	المجموع	86	100.0

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الحالية في استبانة أعدها الباحث (الزايدي، 2010).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

التحقق من صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم التربية الخاصة، لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الأداة لأهداف البحث، والحكم على ما تحتويه الاستبانة من فقرات، من حيث صحة الصياغة والوضوح، وأهمِّيَّة كل فقرة، ومدى انتماء كل فقرة للمحور، وترتيبها حسب الأولوية، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قام الباحث بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (10 معلمين، 5 من المعلمين، و5 من المعلمات)، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث ان معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.79-0.44)، ومع المجال (0.93-0.47) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	*74.	*65.	21	**56.	**07.	32	**80.	.67**
2	*84.	*44.	31	**26.	**66.	42	.93**	.79**
3	**07.	**36.	41	**76.	**17.	52	**67.	.64**
4	**96.	**16.	51	**87.	*55.	62	.74**	.69**
5	**57.	**16.	61	**57.	**17.	72	**61.	.46*
6	**07.	*25.	71	**56.	*65.	82	.83**	.75**
7	**76.	*65.	81	**85.	*25.	92	**74.	.76**
8	**57.	**76.	91	**56.	*65.	03	.58**	.55*
9	**87.	**86.	02	**47.	**57.	13	**81.	.76**

تابع– جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
10	**76.	**27.	12	**56.	**86.	23	.87**	.75**
11	**27.	**97.	22	**26.	**66.			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	مظاهر تتعلق بالقراءة	مظاهر تتعلق بالتهجئة	مظاهر صعوبات القراءة ككل
مظاهر تتعلق بالقراءة	1		
مظاهر تتعلق بالتهجئة	.832**	1	
مظاهر صعوبات القراءة ككل	.976**	**933.	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات أداة الدراسة:

حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مظاهر تتعلق بالقراءة	0.92	0.91
مظاهر تتعلق بالتهجئة	0.91	0.90
مظاهر صعوبات القراءة ككل	0.94	0.93

الأساليب الإحصائية:

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة، متوسطة، نادرة) وهي تمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00– 1.66	قليلة
من 1.67– 2.33	متوسطة
من 2.34– 3.00	كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (3) –الحد الأدنى للمقياس (1) = 3-1 = 0.66

عدد الفئات المطلوبة (3) = 3

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة جدة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة جدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	مظاهر تتعلق بالتهجئة	2.34	300.	كبير
2	1	مظاهر تتعلق بالقراءة	2.27	.237	متوسط
		مظاهر صعوبات القراءة ككل	2.29	238.	متوسط

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.34-2.27)، حيث جاءت مظاهر تتعلق بالتهجئة المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34)، بينما جاءت مظاهر تتعلق بالقراءة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.27)، وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر صعوبات القراءة ككل (2.29). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المحور الأول: مظاهر تتعلق بالقراءة

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المظاهر التي تتعلق بالقراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	القراءة ببطء.	2.55	501.	كبير
2	20	العجز عن قراءة الكلمات الجديدة وغير المألوفة لديه.	2.49	503.	كبير
3	14	استغراق فترة طويلة من الوقت في قراءة الكلمة.	2.48	502.	كبير
3	22	الخلط بين لام (ال) الشمسية والقمرية اثناء القراءة.	2.48	502.	كبير
5	11	العجز عن فهم المراد من المادة المقروءة.	2.40	492.	كبير
6	21	القراءة الجهرية المتقطعة وغير المنتظمة.	2.38	489.	كبير
7	16	المبالغة في خفض الصوت أثناء القراءة الجهرية.	2.37	486.	كبير
8	10	القصور في استيعاب معاني الكلمات.	2.36	483.	كبير
9	3	ضعف القدرة على تعرف الكلمات المشتملة على حروف متشابهة رسماً. مثال (نبت، بنت).	2.27	445.	متوسط

تابع– جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المظاهر التي تتعلق بالقراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	5	قلب حرف بحرف آخر وخاصة الحروف المتشابهة مثال (ص، ض، د، ذ).	2.26	439.	متوسط
11	8	حذف حرف أو أكثر من الكلمة.	2.24	432.	متوسط
12	2	ضعف القدرة على التمييز بين الحروف المتقاربة صوتاً. مثال (السين، الصاد).	2.22	417.	متوسط
12	9	إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.	2.22	417.	متوسط
14	13	إعادة قراءة ما قد قرأه أكثر من مره.	2.21	409.	متوسط
15	4	إبدال حرف بآخر مشابه له في الشكل في الكلمة. مثال (معيد، عميد).	2.20	401.	متوسط
16	7	اللجوء إلى شرح الصورة المصاحبة للنص أثناء القراءة لتلافي عجزه عن القراءة.	2.19	391.	متوسط
17	18	ابدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة.	2.16	371.	متوسط
18	19	ضعف القدرة على ربط المعنى بالرمز المطبوع.	2.15	360.	متوسط
19	1	ضعف القدرة على التمييز بين الحروف رسماً. مثال (ب، ت، ث).	2.14	349.	متوسط
20	6	قلب الجملة قلباً تركيبياً. مثال (الدرس محمد كتب بدلاً من كتب محمد الدرس).	2.10	308.	متوسط
21	17	حذف سطر أو أكثر أثناء القراءة.	2.08	275.	متوسط
22	15	المبالغة في رفع الصوت أثناء القراءة الجهرية.	2.07	256.	متوسط
		مظاهر تتعلق بالقراءة	**2.27**	**237.**	**متوسط**

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.55–2.07)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "القراءة ببطء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.55)، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "المبالغة في رفع الصوت أثناء القراءة الجهرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.07). وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر تتعلق بالقراءة ككل (2.27).

المحور الثاني: مظاهر تتعلق بالتهجئة

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المظاهر التي تتعلق بالتهجئة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	ضعف القدرة على التمييز بين النون والتنوين	2.48	502.	كبير
2	2	صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة (المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء) أثناء القراءة	2.40	492.	كبير
2	8	حفظ النصوص القرائية بدلاً من تهجئة الكلمات ومن ثم قراءتها	2.40	492.	كبير

تابع –جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المظاهر التي تتعلق بالتهجئة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	9	التوقف المتكرر عند بعض الكلمات والجمل اثناء القراءة	2.40	492.	كبير
5	4	الوقوع في أخطاء أساسها صوتي عند التهجئة مثلا يكتب سلمى "اسم علم" سلما	2.38	489.	كبير
6	6	صعوبة قراءة الكلمة مشكلة. (عَلَمَ، عَلِمَ، عُلِمَ)	2.36	483.	كبير
7	1	صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة (الفتحة، الكسرة، الضمة) اثناء القراءة	2.30	462.	متوسط
8	3	صعوبة اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة اثناء القراءة على الرغم من عدم وجود سبب عضوي	2.26	439.	متوسط
9	5	ضعف القدرة على قراءة الحرف حسب تغير شكل كتابته في الكلمة (ع ، ـع ، ع)	2.22	417.	متوسط
10	7	الخلط عند التهجي في ترتيب الحروف، فيتهجى كلمة (فخر، فرخ)	2.17	382.	متوسط
		مظاهر تتعلق بالتهجئة	2.34	300.	متوسط

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.48-2.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "ضعف القدرة على التمييز بين النون والتنوين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.48)، بينما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها "الخلط عند التهجي في ترتيب الحروف، فيتهجى كلمة (فخر، فرخ)" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.17). وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر تتعلق بالتهجئة ككل (2.34).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة تعزى لمتغير (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة حسب متغيرات وصف المشارك، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة حسب متغيرات وصف المشارك، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
وصف المشارك	معلم	2.41	200.	29
	معلمة	2.24	236.	57
عدد سنوات الخدمة في التعليم عموما	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	2.26	276.	18
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.36	220.	21
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	2.42	198.	19
	من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	2.17	201.	9

تابع –جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة حسب متغيرات وصف المشارك، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
عدد سنوات الخدمة في التعليم عموما	من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة	2.07	066.	7
	من 25 سنة فأكثر	2.23	224.	12
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.29	233.	80
	ماجستير	2.38	306.	6

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة بسبب اختلاف فئات متغيرات وصف المشارك، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (8).

جدول رقم (9)

تحليل التباين الثلاثي لأثر وصف المشارك، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي على استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
وصف المشارك	345.	1	345.	7.780	007.
سنوات الخدمة	654.	5	131.	2.949	017.
المؤهل العلمي	165.	1	165.	3.730	057.
الخطأ	3.458	78	044.		
الكلي	4.815	85			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر وصف المشارك، حيث بلغت قيمة ف 7.780 وبدلالة احصائية بلغت 0.007، وجاءت الفروق لصالح المعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف 2.949 وبدلالة إحصائية بلغت 0.017، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (10).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 3.730 وبدلالة احصائية بلغت 0.057.

جدول (10)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخدمة على استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة

سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	من ١٠ سنوات إلى أقل من ٥١ سنة	من ٥١ سنة إلى أقل من ٠٢ سنة	من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة	من ٥٢ سنة فأكثر
من سنة إلى أقل من 5 سنوات	2.26						
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.36	.10					

تابع – جدول (10)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخدمة على استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد مظاهر صعوبات القراءة

سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	من 01 سنوات إلى أقل من 51 سنة	من 51 سنة إلى أقل من 02 سنة	من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة	من 52 سنة فأكثر
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	2.42	.16	.06				
من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	2.17	.09	.19	.25			
من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة	2.07	.20	.30	.35*	.11		
من 25 سنة فأكثر	2.23	.03	.13	.19	.06	.17	

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05 = α).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05 = α) بين 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة و20 سنة إلى أقل من 25 سنة وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تبين نتائج السؤال الأول أن المظاهر التي تتعلق بالتهجئة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34)، بينما جاءت المظاهر التي تتعلق بالقراءة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.27)، نستنتج من ذلك ان التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبة في إتقان مهارات الهجاء أكثر من إتقان مهارة القراءة، وهذه النتيجة تتفق مع ما ورد في دراسة (الزايدي، 2010)، وقد فسر ذلك ان التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في عملية التهجئة خصوصاً بداية تعلم القراءة، فعملية إتقان التهجئة تعد أمراً مهماً لإتقان عملية القراءة.

وفي (مظاهر القراءة) جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "القراءة ببطء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (العشي، 2007) والتي أشار فيها على أن من أكثر مظاهر صعوبات القراءة انتشاراً بين التلاميذ "لا يقرأ بشكل سريع" وبنسبة بلغت 71.1% كما تتفق مع دراسة (الزايدي، 2010) حيث جاء المظهر القراءة ببطء في المرتبة الأولى، وفسر الزايدي ذلك بأن التلميذ يحاول جاهداً التعرف على الحروف، لكي يستطيع قراءة الكلمة، أو أنه عجز عن التفريق بين حرفين متشابهين فيستغرق وقتاً أطول، حتى يستطيع التعرف على الحرف، ومن ثم قراءة الكلمة، وقد يعود البطء في القراءة أن ذوي صعوبات القراءة يقومون بتحليل الكلمة إلى الحروف التي تتكون منها، والتعرف على هذه الحروف، مما يترتب عليه البطء في القراءة. ويتفق أيضاً مع دراسة (حسين، 1999) التي أظهرت أن بطء القراءة من أكثر خصائص القراءة التي تميز ذوي صعوبات التعلم.

بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "المبالغة في رفع الصوت أثناء القراءة الجهرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.07). وفي (مظاهر التهجئة) حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "ضعف القدرة على التمييز بين النون والتنوين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.48)، وهذا النتيجة تتفق مع دراسة (الزايدي، 2010) بينما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها "الخلط عند التهجي في ترتيب الحروف، فيتهجى كلمة (فخر، فرخ)" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.17). وقد يعزى ذلك إلى ان بعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05 = α) تعزى لأثر وصف المشارك، حيث بلغت قيمة ف (7.780) وبدلالة إحصائية بلغت(0,007)، وجاءت الفروق لصالح المعلمين، وهذا يختلف مع دراسة (Wadlington & Wadlington, 2005) والتي أظهرت الفروق بأنها لصالح المعلمات. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05 = α) بين 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة و 20 سنة إلى أقل من 25 سنة وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wadlington & Wadlington, 2005) والتي توصلت لوجود فروق تعزى الخبرة التدريسية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05= α) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 3,730 وبدلالة احصائية بلغت 0.057، وتختلف هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة باهمام (2015) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

التوصيات:

1. تطبيق الاستبانة على التلاميذ في مرحلة مبكرة لتشخيص مظاهر صعوبات القراءة منذ البداية، وذلك لوضع خطط علاجية من قبل المعلم أو المعلمة في مرحلة مبكرة.
2. استخدام طرق حديثة ومبتكرة في تدريس القراءة للمبتدئين ولمن لديهم صعوبات في القراءة.
3. مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات القراءة، وعدم تأنيبهم عند العجز في القراءة.
4. عقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف العادية عن الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات القراءة.
5. عقد دورات تثقيفية لأولياء الأمور، لتفهم مشكلة أبنائهم، ووضع آليات للتعاون بينهم وبين المدرسة.
6. إعداد برامج علاجية تسهم في تحسين مستوى القراءة وعلاج مظاهر صعوبات القراءة، في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة.

توصيات لأبحاث مستقبليه:

1. إجراء دراسة عن مظاهر صعوبات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام المنهج المقالي الذي يعتمد على الملاحظة والمقابلة لاستقصاء المزيد من المعلومات حول المشكلة.
2. إجراء دراسة عن أثر الصعوبات القرائية للطلاب على المشكلات السلوكية.
3. جراء دراسة عن أثر عمر الطلاب على المشكلات القرائية لديهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد. (2015). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. عمان. دبي: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو العينين، إيمان. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية في علاج مظاهر العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات تعلم القراءة، مجلة التربية وعلم النفس. (60). 130-69.

أبو دقة، نادية. (2010). دراسية مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. تم الاسترجاع من Ask Zad، 2332253.

أبو دقة، نادية. (2012). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. دراسة مسحية. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية. فلسطين. 26 (7). 1584-1557.

أبو نيان، إبراهيم. (2015). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم. (2019). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الباتلي، أحمد. (2012). أهمية اللغة العربية. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الوطن للنشر.

باهمام، بدور. (2015). مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الجمعية الأردنية لعلم النفس. 4 (11). 164-143.

البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد. (2012). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جبايب، على. (2010). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر. المجلد (13). العدد (1).

حسين، عبد الله والصمادي، جميل. (1999). صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان.

الحوامدة، محمد وبني عيسى، محمد. (2013). تضمين مهارات القراءة الإبداعية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. 21 (3). 401-377.

خصاونة، محمد والخوالدة، محمد وضمرة، ليلى وأبو هواش، راضي. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية. عمان: دار الفكر.

الزايدي، ماجد وأبو لبن، وجيه. (2010). مظاهر العسر القرائي لدي تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. المدينة المنورة.

الشدادي، محمد والسميري، ياسر. (2013). صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

العشي، سوسن. (2007). مظاهر العسر القرائي وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

عصفور، قيس نعيم وبدران، أحمد. (2013). صعوبات التعلم الأكاديمية. عمان: دار الفكر.

كيرك، سامؤيل وكالفنت، جيمس. (2012). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.]ترجمة: السرطاوي، زيدان أحمد. السرطاوي، عبد العزيز مصطفى[. عمان: دار المسيرة.

محمد، مجيد. (2005). صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن. مجلة الطفولة العربية. الكويت. 6 (24). 42-25.

مهيدات، محمد والخوالدة، محمد. (2012). إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الاولى في الأردن للعسر القرائي (الديسلكسيا). التربية. جامعة الأزهر. مصر. 151 (2). 640-611.

النصار، صالح. (2014). تعليم الأطفال القراءة دور الأسرة والمدرسة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

Arab References

Abu Al-Enein, I. (2015) Effectiveness of a training program based on the model of processing information and educational scaffolds in treating manifestations of dyslexia among primary school pupils with learning difficulties, Journal of Education and Psychology, 60,69-130.

Abu Asaad, A. (2015) The therapeutic bag for students with learning difficulties. Amman - Dubai: DeBono Thinking Center.

Abu Daqqa, N. (2010) A survey study of the difficulties of learning to read among basic stage students in Ramallah and Al-Bireh Governorate in Palestine, MA, retrieved from Ask Zad, 2332253.

Abu Daqqa, N. (2012) Learning difficulties in reading among basic stage students in Ramallah and Al-Bireh Governorate in Palestine: a survey study. An-Najah University Journal for the Humanities - Palestine, 26 (7), 1557-1584.

Abu Nayan, I. (2015) Learning Disabilities Teaching Methods and Cognitive Strategies. Riyadh: International Publishing House for Publishing and Distribution.

Abu Nayan, I. (2019) Learning Disabilities Teaching Methods and Cognitive Strategies. Riyadh: International Publishing House for Publishing and Distribution.

Al-Ashi, S. (2007) Aspects of dyslexia and its relationship to age and gender variables among a sample of primary school students enrolled in resource rooms in private schools in Jordan (unpublished master›s Thesis), Amman Arab University - Amman.

Al-Bataynah, O.; Al-Rashdan, O.; Sabila, U.; The sermon, A. (2012) Learning difficulties. Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Al-Batli, A. (2012) The Importance of the Arabic Language (First Edition), Riyadh: Dar Al-Watan Publishing.

Al-Nassar, S. (2014) Teaching children to read family and school homes. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Shaddadi, M. & Al-Sumairi, Y. (2013) Learning difficulties concepts, diagnosis and teaching methods. Riyadh: International Publishing House for Publishing and Distribution.

Al-Zaidi, M. & Abu Laban, W. (2010) Aspects of dyslexia among primary school students from the primary stage from the point of view of male and female teachers (unpublished master thesis). Taibah University, Medina.

Asfour, Qais N. & Badran, A. (2013) Academic Learning Disabilities. Amman: Dar Al-Fikr.

Bahham, B. (2015) The extent of awareness of Arabic language teachers for the upper grades in the elementary stage of the difficulties of reading difficulties, the specialized international educational journal - Jordanian Psychological Society, 4 (11), 143-164.

Gabayeb, A. (2010) Difficulties in learning to read and write from the viewpoint of the first basic class teachers, Al-Azhar University Journal. Meg 13, p 1.

Hawamdeh, M. & Bani Issa, M. (2013) Included creative reading skills Arabic textbook for sixth grade basic. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Research and Graduate Studies Affairs at the Islamic University - Gaza - Palestine. 21 (3). 377-401.

Hussein, A. & Al-Smadi, J. (1999) Difficulties in Reading (Dyslexia) in a Jordanian Sample of Fourth Grade Students (Unpublished Master Thesis). The University of Jordan, Amman.

Khasawneh, M.; Khawaldeh,M.; Damra, L.; Abu Hawash, R. (2016) Academic Learning Disabilities. Kitab, Oman: Dar Al Fikr.

Kirk, S. & Calvent, J. (2012) Academic and developmental learning difficulties. Translation: Sartawi, Zidan Ahmed. Al-Sartawi, Abdulaziz Mustafa. Amman: Dar Al-Masirah.

Mahidat, M. & Khawaldeh, M. (2012) Perceptions of teachers in the first three grades in Jordan of Dyslexia. Education (Al-Azhar University) - Egypt. 151 (2), 611-640.

Mohamed, Majeed (2005) Reading difficulties for children in Ibb city in Yemen. Arab Childhood Magazine - Kuwait, 6 (24), 25-42.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1993) Phonological processes, confrontational naming, and immediate memory in dyslexia. Journal of learning disabilities, 26(9), 597-609.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010) Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expe**ctations and t**he academic achievement of students with dyslexia. Journal of learning disabilities, 43(6), 515-529.

Wimmer, H. (1993) Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. Applied psycholinguistics, 14(1), 1-33.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1441 - 2020 Issue 6 July 2020

uohjh.com j.humanities@uoh.edu.sa